

Juliane Uhlig

## **Bildung und Antidiskriminierung aus Schüler\*innen-Perspektive**

Eine explorative Studie über Haltungen zum Judentum von  
Schüler\*innen im Fach Islamische Religion



„Differenzverhältnisse“ – Schriftenreihe des Centers for Migration, Education and Cultural Studies (CMC) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Herausgegeben wird die Reihe von Rudolf Leiprecht und Angela Janssen (Diversitätsbewusste Sozialpädagogik), Martin Butler (Amerikanistik), Karen Ellwanger (Materielle Kultur) und Fatoş Atali-Timmer (Migration und Bildung).

---

Historische und gesellschaftliche Prozesse führen zur Herstellung von Unterschieden und Unterscheidungen, die in unterschiedlicher Weise macht- und bedeutungsvoll werden können. Dabei geht es auch um soziale Kategorisierungen und um soziale Gruppenkonstruktionen (etwa um Vorstellungen und Praxisformen zu sozialer Klasse/Schicht, Ethnie/Nation/Kultur, Geschlecht/Sexualität, Behinderung/Beeinträchtigung oder Generation/Alter), und meist sind die Einteilungen entlang solcher Unterschiede für die davon betroffenen Menschen mit Benachteiligungen und Einschränkungen bzw. – gewissermaßen auf der jeweils ‚anderen Seite‘ – mit Privilegien verbunden.

Die Beiträge der Schriftenreihe beziehen sich auf solche Differenzverhältnisse und thematisieren sie kritisch aus unterschiedlichen Perspektiven: Texte aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (z. B. Sozialpädagogik, Migrationspädagogik), den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (z. B. Anglistik/Amerikanistik, Germanistik/Deutsch als Zweitsprache, Materielle Kultur) oder den Sportwissenschaften, wobei interdisziplinäre Verbindungen und transdisziplinäre Überschreitungen vielfach vorkommen und sich als weiterführend erweisen.

Juliane Uhlig

# **Bildung und Antidiskriminierung aus Schüler\*innen-Perspektive**

Eine explorative Studie über Haltungen zum Judentum  
von Schüler\*innen im Fach Islamische Religion

**UOLP**

Oldenburg, 2023

BIS-Verlag  
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
Postfach 2541  
26015 Oldenburg  
E-Mail: [bisverlag@uni-oldenburg.de](mailto:bisverlag@uni-oldenburg.de)  
Internet: [www.bis-verlag.de](http://www.bis-verlag.de)  
Satz/Layout: BIS-Druckzentrum (Dörte Sellmann)

ISBN 978-3-8142-2406-0

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	7
<b>1 Einleitung</b>	12
<b>2 Positionierungen zum Forschungsprojekt</b>	19
2.1 Klärung und Diskussion der Kollektivbenennungen	20
2.2 Positionierung im Spannungsverhältnis Rassismuskritik und Antisemitismuskritik im Zusammenhang mit Antisemitismus der ‚Anderen‘	21
<b>3 Das Encoding/Decoding Modell nach Hall als analyseleitende Theorie</b>	23
<b>4 Stand der Forschung und Forschungsdefizite</b>	27
4.1 Forschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zum Judentum	27
4.2 (Aktueller) Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildung	30
4.3 Ethnographische Unterrichtsforschung	42
4.4 Zusammenfassung der Forschungsdefizite	44
<b>5 Erkenntnisinteresse und Fragestellung</b>	45
<b>6 Forschungsdesign</b>	48
6.1 Das Untersuchungsfeld	51
6.1.1 Forschungsethische Aspekte in Bezug auf die Schüler*innen	53
6.1.2 Die Hintergründe der Lehrkräfte	54
6.2 Der Unterrichtsplan für den Islamischen Religionsunterricht	55
6.3 Nicht-teilnehmende Beobachtung zur Datenerhebung	59
6.4 Auswerten in Anlehnung an die <i>Grounded Theory</i>	64
<b>7 Darstellung der Untersuchungsergebnisse</b>	67
7.1 Gruppendynamiken	67
7.2 Praktiken im Unterricht	69

7.3	Das Vorwissen: wenige, abwertende und oft inkorrekte Vorstellungen	72
7.4	Grundeinstellungen	74
7.4.1	Grundeinstellungen zum Islam: humanistisch, es zählen die Taten, stiftet Orientierung	74
7.4.2	Ent_Täuschung über Bagatellisierungen eines Schulleiters	76
7.4.3	Regelorientierung	77
7.4.4	Umgang mit ‚absurden‘ Informationen und dilemmatischen Szenarien	79
7.5	Antisemitismus	82
7.5.1	Antisemitismus wird erkannt und kritisiert	82
7.5.2	Antisemitismus wird durch die Schüler*innen re_produziert	83
7.5.3	Wenig Wissen und Bewusstsein über antisemitische Narrative	85
7.6	Zentrale Eindrücke aus dem neuer-Kurs	85
<b>8</b>	<b>Diskussion der Untersuchungsergebnisse</b>	<b>89</b>
8.1	Diskussion der Fragestellung(-en)	89
8.2	(Weitere) Potentiale für den Islamischen Religionsunterricht	100
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung und Hinweise an die pädagogische Forschung und Praxis</b>	<b>103</b>
<b>10</b>	<b>Grenzen der Arbeit und kritische Selbstreflexion</b>	<b>109</b>
<b>11</b>	<b>Abschließende Bemerkungen für die Bildungs- und (studentische) Forschungspraxis</b>	<b>114</b>
	<b>Literatur</b>	<b>116</b>
	<b>Anhang</b>	<b>126</b>
	Anhang I: Fragebogenvorlage 7. Klassen	126
	Anhang II: Fragebogenvorlage 9. Klassen (mit geplantem Schulabschluss)	130
	Anhang III: Code-Tabelle	134
	<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	
IPK	Israel-Palästina-Konflikt	
IRU	Islamischer Religionsunterricht	
UE	Unterrichtseinheit	

## Vorwort

*Eine empirisch-explorative Untersuchung, die im Ergebnis wichtige ‚Einsichten‘ und ‚Denkhilfen‘ zu einem komplexen Gegenstandsbereich liefert: zur Frage nach Haltungen zum Judentum von Schüler\*innen im Fach Islamische Religion*

Wenn es in der Schule in Deutschland um die Vermittlung von Wissen zum Judentum geht, wird in aktuellen Lehrmaterialien u. a. darauf hingewiesen, dass jüdisches Leben auch hierzulande eine lange Vergangenheit hat: Auf dem geographischen Gebiet, das das heutige Deutschland umfasst, in den jeweiligen Fürstentümern und (später) auch Städten und größeren Staatsgebilden (Kaiserreich, Republik) ist es für mehr als 1700 Jahre nachweisbar. Als Minderheit innerhalb christlicher Mehrheiten, so wird betont, „gestalteten und erfuhren“ Jüdinnen/Juden hier „unterschiedliche Phasen“, die sich nicht nur auf „Verfolgung und Bedrohung“ oder „Verfolgung und Ausgrenzung“ (Gohl/Stello 2023, S. 01) reduzieren lassen. Deshalb sollten auch Informationen zur „kulturellen, geistigen und ökonomischen Blüte“ (ebd.) und zum teilweise hohen Bildungsstand (ebd., S. 22) vermittelt werden, ohne allerdings außer Acht zu lassen, dass jüdisches Leben sehr oft auch ein Leben in Armut und in ausgegrenzter Position bedeutete.

Ein Wissen über einen Alltag von Juden/Jüdinnen und ihren sehr unterschiedlichen Lebensweisen, die nicht nur, aber eben auch religiösen Traditionen folgen, und deren Lebensweisen sich zugleich und darüber hinaus auch als sozio-kulturelle Praxen (mit einem teilweise säkularen Selbstverständnis) beschreiben lassen, ist leider wenig verbreitet. Das gilt für die länger zurückliegende Geschichte, aber auch für Perioden, die zwischen etwas mehr als hundert (Beginn der Weimarer Republik) und etwas weniger als achtzig Jahre zurückliegen (Ende des sog. ‚Dritten Reiches‘), und es gilt auch für die Zeit nach 1945 und die aktuelle Gegenwart. Das Anliegen, hierzu auch in der Schule ein *Mehr an Information* zu vermitteln, ist deshalb begrüßenswert. Zudem kann ein solches Wissen, das Einblicke in eine alltäglich gelebte Diversität ermöglicht, hilfreich sein, um Einseitigkeiten und Stereotypisierungen entgegenzuwirken, insbesondere wenn es sich um Informationen zu Menschen

handelt, die sonst eher als Angehörige einer *homogenen* Großgruppe wahrgenommen werden.

Allerdings ist die Wissensvermittlung zu jüdischem Leben in Deutschland fast zwangsläufig mit den Ereignissen in den 1930er und 1940er Jahren verbunden: In einer spezifischen Mischung aus Massenmobilisierung und Massenvereinnahmung mit Gleichschaltung, Unterdrückung und Ausgrenzung von Minderheiten und politisch Andersdenkenden hatte der Nationalsozialismus die Macht übernommen und eine Diktatur installiert (vgl. Barth 2017); eine Diktatur, die in einen militärischen Überfall auf Polen (1939) mündete und den Zweiten Weltkrieg begann; eine Diktatur, die einen Antisemitismus forcierte, der auf sozialen „Rassen“-Konstruktionen aufgebaut war und sich im gesellschaftlichen Alltag zunehmend extremer auswirkte und schließlich zu entsetzlichen Massenmorden führte, im Holocaust bzw. in der Shoah.<sup>1</sup>

Eklatant an der Geschichte der allmählichen Machtübernahme durch den Nationalsozialismus sind u. a. die Begeisterung großer Massen für die neue Politik, die verbreitete Bereitschaft, sich „freiwillig ins System“ zu integrieren (ebd., S. 1) und die Empfänglichkeit in der Bevölkerung für den propagandistisch eingesetzten Antisemitismus der NSDAP. Dazu in einem deutlichen Missverhältnis stehen Ergebnisse einer Studie von 2019 zu Erinnerungskultur in Deutschland, die zeigt, dass von einer repräsentativen Befragtengruppe fast zwei Drittel der Befragten verneinen, dass ihre familialen Vorfahren „Täter während der Zeit des Nationalsozialismus“ waren (69,8 Prozent) (Rees/Zick/Papendick/Wäschle 2019, S. 14). Bei den meisten Befragten kann es sich dabei nur um eine erhebliche Fehleinschätzung handeln, positiv vielleicht interpretierbar als ein Wunschdenken, und möglicherweise gibt es unterschiedliche Vorstellungen davon, was genau ‚Täter\*innen‘ sind. Auf jeden Fall ist es aber ein Hinweis, dass sich Schule und Bildungssystem um eine intensive Befassung mit Erinnerungskultur bemühen müssen, wenn auch vielleicht ein wenig anders als bislang.

Zudem ist, wie auch Juliane Uhlig im Folgenden mit Hinweis auf aktuelle Forschungsergebnisse deutlich macht, Antisemitismus innerhalb der Gesamtgesellschaft immer noch anschlussfähig und verbreitet (S. 32), und zwar „in allen Schichten, Konfessionen, Parteien, Altersgruppen“ (ebd.), wenn auch in

---

1 Sechs Millionen Juden/Jüdinnen wurden ermordet, vier Millionen in Konzentrations- und Vernichtungslagern wie Auschwitz oder Bergen-Belsen, zwei weitere Millionen durch Massaker in den von der Wehrmacht eroberten Gebieten, vor allem in der Ukraine, in Polen und in Russland (vgl. Paál 2022).

anderen Formen als während des *Nationalsozialismus an der Macht* und zweifellos nicht mehr als staatliche Doktrin.

Man muss sich dies alles bewusst machen, wenn man Unterrichtseinheiten zum Judentum entwickelt und in der Schule zum Einsatz bringt. Die kritische Befassung mit Antisemitismus muss sich zentral mit den Systemen, Mechanismen und Folgen und denjenigen, die in dieser Weise denken und handeln, befassen, und nicht mit den ‚Objekten‘ des Antisemitismus. Anders herum ist bei Themen wie *Jüdisches Leben in Deutschland* oder *Geschichte des Judentums* aber leider sehr wahrscheinlich, dass man es sowohl bei der Thematik selbst – also den Erfahrungen von Jüdinnen und Juden – als auch bei der Lerngruppe, an die sich die Unterrichtseinheit wendet, mit Antisemitismus zu tun bekommt, noch ganz abgesehen von der notwendigen Selbstreflexion der Lehrpersonen.

Das Buch von Juliane Uhlig ist ein wichtiger Beitrag dazu, um auf solche Konstellationen aufmerksam zu machen und hierzu ‚Denkhilfen‘ anzubieten. Sie berichtet über eine explorative Studie zu *Haltungen zum Judentum von Schüler\*innen*, die sie selbst durchgeführt hat, und sie befasst sich dabei sehr eingehend mit Reflexionen zum Forschungsprozess: „Ich bin nicht auf der Suche nach Antisemitismus, aber ich bin offen dafür bzw. fähig, diesen zu erkennen.“ (S. 30)

Ihre Untersuchung findet im Fach *Islamische Religion* statt, einem Fach, das in der Regel von Schüler\*innen besucht wird, die selbst oder in der Familie auf eine Migrationsgeschichte zurückblicken. Ihr eigene Forschungshaltung macht sie dabei überaus deutlich: „Es geht (...) mir (...) nicht darum, zu eruieren, wer inwiefern antisemitisch ist. Dies wurde bereits vielfach wissenschaftlich untersucht und ein ‚Antisemitismus der Anderen‘, wie z. B. von Muslim\*innen, wissenschaftlich widerlegt.“ (S. 14)

Genau dies zeigt sie auch in einer ausführlichen Übersicht zum Forschungsstand. Und mit dem Ausdruck ‚Antisemitismus der Anderen‘ weist sie auf spezifische Verschiebungen und Reduktionismen in der Wahrnehmung von Antisemitismus hin: Die Aufmerksamkeit wird hier einseitig auf Muslime und Musliminnen gerichtet, bei denen nicht nur Antisemitismus wahrgenommen, sondern zugleich auch *hauptsächlich dort* verortet wird. Anders als oben beschrieben, wird dabei sowohl die Geschichte Deutschlands lange vor und während des *Nationalsozialismus an der Macht* vernachlässigt, genauso wie die Aktualität und Realität der Verbreitung von Antisemitismus im heutigen Deutschland, also gewissermaßen ‚das Eigene‘ der *Mehrheitsgesellschaft*.

Auch Juliane Uhlig sieht Antisemitismus als ein allgemeines Problem in Deutschland, und nicht als das Sonderproblem einer spezifischen Teilgruppe. Sie beobachtet die praktische Umsetzung neu entworfener Unterrichtseinheiten zum Judentum und deren Umsetzung genauso wie die Reaktionen der Schüler\*innen darauf, und sie macht auch bei der Beschreibung und Analyse der Unterrichtseinheiten auf die Bedeutung dieser Erkenntnis der *Allgemeinheit von Antisemitismus* aufmerksam: „Es erscheint also plausibel, dass sich antisemitische Äußerungen, Denk- und Verhaltensweisen auch im Unterricht zeigen. Noch wahrscheinlicher wird es in der geplanten Unterrichtsreihe, in der es erst um das Judentum geht und dann auch um Antisemitismus. Aufgrund der Wahrscheinlichkeit wurde Antisemitismus gleich in die Unterrichtsplanung einbezogen.“ (S. 32)

Juliane Uhlig greift mit ihrer Untersuchung eine wichtige und aktuelle Thematik, die für die Theorie und Praxis von Schule und Bildung bedeutungsvoll ist; noch ganz abgesehen davon, dass das Thema eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung hat.

Konsequent verdeutlicht Juliane Uhlig mit ihrem Forschungsansatz die Schüler\*innen-Perspektive, und immer wieder zeichnet sie an konkreten Situationen und Inhalten die Spezifika des sog. *Schüler\*innen-Jobs* nach. Ihre Untersuchung zeigt im Ergebnis zudem die Nützlichkeit eines eher seltenen Zugangs zum Thema Judentum mit einer Konzentration auf Religion und Freundschaft: „Durch das Kennenlernen von (ungeahnten, erstaunlichen) Gemeinsamkeiten und das lebensweltnahe Thema (muslimisch-jüdische) Freundschaft wurden alternative Zugänge zum Judentum betont (im Vergleich zu Shoah), die von den Schüler\*innen mit großem Interesse aufgenommen wurden. Besonders emotional involviert und aktiv wirkten die Schüler\*innen bei Dilemmata über muslimisch-jüdische Freundschaft und Antisemitismus (...).“ (S. 104)

Insgesamt liefert das Buch von Juliane Uhlig wichtige Einsichten zu komplexen und komplizierten Sachverhalten. Dabei gelingt es ihr, in verständlicher Sprache tatsächlich zu verdeutlichen und im Wortsinn nachvollziehbar zu machen. Alle, die sich für Forschung in Schule interessieren, sollten dieses Buch lesen, und alle, die sich für Forschung zum Judentum und zu Antisemitismus interessieren, sowieso. Das Buch von Juliane Uhlig bietet hierzu eine wichtige Diskussionsgrundlage und allgemeine ‚Denkhilfen‘.

## Literatur

Barth, Steffen (2017): Gesellschaft im Nationalsozialismus: Zwischen Vereinahmung und Ausgrenzung. Reihe ‚Geschichtsunterricht praktisch‘. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Gohl, Fabian/Stello, Benjamin (2023): Jüdische Geschichte in Deutschland vor 1933. Reihe ‚Geschichtsunterricht praktisch‘. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Rees, Jonas/Zick, Andreas/Papendick, Michael/Wäschle, Franziska (2019): Multidimensionaler Erinnerungsmonitor (MEMO). Studie II. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld. Zu finden in: <https://www.stiftung-evz.de/was-wir-foerdern/handlungsfelder-cluster/bilden-fuer-lebendiges-erinnern/memo-studie/memo-studie-vorjahre/> geöffnet am 25.12.2022.

Paál, Gábor (2022): 6 Millionen ermordete Juden – Woher stammt diese Zahl? <https://www.swr.de/wissen/1000-antworten/6-millionen-holocaust-opfer-woher-stammt-diese-zahl-100.html> ; geöffnet am 22.12.22.

Oldenburg, März 2023  
Rudolf Leiprecht

# 1 Einleitung

Die deutsche Gesellschaft ist eine plurale, die durchzogen ist von Machtstrukturen bzw. *Differenzordnungen* (Lutz & Wenning, 2001). Forschung und Bildung über Antidiskriminierung setzen sich damit auseinander, wie diese Differenzordnungen funktionieren und was wir ihnen entgegensetzen können, um mehr soziale Gerechtigkeit zu erreichen. Die Differenzordnungen betreffen auch Religionen. Menschen werden z. B. aufgrund ihrer (manchmal nur vermeintlichen) religiösen Zugehörigkeit *kulturalisiert*. Das heißt, ihnen werden bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben, denen sie unterworfen seien (Leiprecht benennt dies als „Marionettenmodell von Kultur“ (2001, 30 f.)).<sup>2</sup> Religion(-en) und Religiosität wird gesellschaftlich auch mit Unsicherheit und Unbehagen begegnet (Cheema, 2017a, S. 6). Sie werden als rückständig und anti-modern – und im Zusammenhang mit bestimmten Religionen sogar als anti-demokratisch – wahrgenommen (ebd.). Diese Diskurse werden durch die Instrumentalisierung und Politisierung von Religionen durch Fundamentalist\*innen und durch die Desinformation zum

---

2 Ich werde an dieser Stelle keine konkreten Beispiele benennen, um Re\_Produktionen von Ismen so gering wie möglich zu halten. Ich beziehe mich in dieser Arbeit vornehmlich auf antimuslimischen Rassismus und Antisemitismus, über die noch viele Beispiele in dieser Arbeit folgen werden. Re\_Produktionen sind unvermeidbar, um differenzierte Analysen durchführen zu können. Die Kontexte der Beispiele von Diskriminierung aufgrund von Religion sind vielfältig und verschieden und müssen in Analysen stets berücksichtigt werden. Vor allem mit Bezug auf Mehrfachzugehörigkeiten wird die Komplexität deutlicher, die es zu beachten gilt (s. unten sowie im nächsten Kapitel).

Um einen Fokus auf rassistische Narrative mit Bezug auf Muslim\*innen mit der Formulierung *antimuslimischer* Rassismus deutlich zu machen, wiederholt sich die Verbesonderung von Muslim\*innen und damit die rassistische Logik. Ich bin mit dieser Formulierung daher nicht zufrieden und verwende sie nur sparsam. Gleichfalls ist es wichtig, Spezifika des Rassismus sowie aktuelle rassistische Diskurse durch Begriffe greifbar und deutlicher zu machen. Auch der Begriff *Antisemitismus* inklusive seine Derivate re produzieren die antisemitische Logik. Der Begriff wurde sogar von Rassist\*innen im 19. Jh. erfunden und dann übernommen, um Judenfeindlichkeit zu beschreiben (Bernstein, 2020, S. 40). Die Formulierung ist daher ebenfalls problematisch und nicht zufriedenstellend.

Zwecke einer Rechtfertigung von Gewalt und Konflikten bestätigt und gestärkt. Am Beispiel vom Judentum bzw. seinen Anhänger\*innen zeigten sich zuletzt Diskriminierungen wegen der Religion besonders heftig durch die Eskalationen des Israel-Palästina-Konflikts (IPK) im Mai 2021 (Hammer, 2021) und anhand der antisemitischen Parolen, die auf Demonstrationen hier in Deutschland gerufen wurden (tagesschau.de, 2021). Entgegen all dieser reduktionistisch-determinierenden Anschauungen und entgegen der zunehmenden Polarisierung von Haltungen (gegen-)über Religionen bedarf es eines konstruktiven, sozusagen ‚nicht-diskriminierenden‘ Umgangs mit Religionen. Im Gegensatz zu diesen problematischen Verschränkungen stellt Religion eine Größe in Bezug auf Wertesysteme dar und kann Orientierung für existentielle Fragen und schwierige Lebenssituationen bieten. Für Jugendliche kann sie Bezugspunkt in ihrer Identitätsfindung sein (Chakkarath, 2017, S. 14). Ein konstruktiver Umgang mit religiöser Vielfalt ist demnach auch für das Gedeihen jener Potentiale von Religion(-en) wichtig. Zudem unterstreicht der Zusammenhang zwischen Religiosität, Werten und Identität die schwere Verwundbarkeit bei Diskriminierung aufgrund von Religion. Auch pädagogische Kontexte sind nicht frei von Differenzordnungen. Am Beispiel von schulischem Unterricht untersuche ich, wie Differenzordnungen durch diversitätsbewusste Bildung (auch *Antidiskriminierungspädagogik*)<sup>3</sup> thematisiert werden.<sup>4</sup> Dabei

---

3 Um einen kurzen und verständlichen Titel zu formulieren, entschied ich mich für *Bildung und Antidiskriminierung aus Schüler\*innenperspektive*. Es gibt viele Bildungsansätze, die die Bekämpfung von Diskriminierung und die Förderung von Diversitätsbewusstsein zum Ziel haben. Benennungen solcher Bildungsansätzen gibt es anscheinend noch mehr, wie Interkulturelle Pädagogik, Diversity Education, Rassismuskritische Bildung, Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Anti-Bias, Menschenrechtsbildung u. v. m., s. die Beiträge in Kap. 3.2 in Gogolin et al. (2018). Da mein Fokus nicht auf Bildungsansätzen liegt, sondern auf Schüler\*innen-Perspektiven, ist eine Festlegung auf einen oder wenige Bildungsansätze (von mir oder den Lehrkräften) für meine Forschung eher nachrangig. Antidiskriminierung ist ein verbreiteter und damit sehr bekannter Begriff, was auch begründet, warum ich ihn verwende. Um auszudrücken, wofür Bildungsangebote sind (statt wogegen), bevorzuge ich die Formulierung „diversitätsbewusste Bildung“.

4 Meine Ergebnisse sind auch für die außerschulische Jugendarbeit aufschlussreich, da es in den analysierten Kursen Raum gab, sich mit Peers über recht offene Fragen und Arbeitsaufträge mit Lebensweltbezug auszutauschen (z. B. Loyalität und Freundschaft). Zudem vermittelten die Schüler\*innen den Eindruck (z. B. am Tag der Interviews), dass sie der Lehrkraft zugeneigt sind und selbstsicher über ihre Meinungen und Erfahrungen reden können. Die Aussagen und Haltungen der Jugendlichen wirken also meistens persönlich und ehrlich (nicht ‚an Schule angepasst‘; s. Kap. 7.1). Sie sind daher auch für die außerschulische Jugendarbeit von Bedeutung. Inwiefern Aussagen nichtsdestotrotz angepasst scheinen, wird selbstverständlich an entsprechenden Stellen erörtert (z. B. diplomatische Formulierungen salafistischer Ansichten im Unterricht).

nehme ich sowohl die inhaltliche Auseinandersetzung mit Antidiskriminierung als auch die Ebene der pädagogischen Umsetzung von Bildungsangeboten zu Antidiskriminierung in den Blick. In Bezug auf mein Forschungsprojekt widme ich mich inhaltlich der Frage nach dem Umgang mit religiöser Vielfalt (als Unterrichtsthema). Leitfragen bzgl. der pädagogischen Umsetzung sind: Wie werden verschiedene Zugehörigkeiten der Schüler\*innen (zu sozialen Konstruktionen von ‚Großgruppen‘) in der Antidiskriminierungsarbeit berücksichtigt? Durch welche didaktischen Überlegungen/Elemente werden die Kenntnisse, Erfahrungen und biographischen Hintergründe der Schüler\*innen einbezogen, um den Unterricht diversitätsbewusst und lebensweltorientiert zu gestalten?

Beide Ebenen möchte ich vornehmlich aus Schüler\*innen-Perspektiven analysieren, weil diese in der Forschung unterrepräsentiert sind (Herleitung folgt in Kap. 4.3). In den Bildungs- und Erziehungswissenschaften geht es meistens um Soll-Zustände und *ideale* Bildungskonzepte aus der Sicht von erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Expert\*innen (Herleitung folgt in Kap. 4.4). Ich möchte stattdessen Adressat\*innen-Perspektiven mehr Raum geben und beobachten, wie real gelernt wird. Für die pädagogische Praxis ist es ebenfalls wichtig, die Schüler\*innen-Perspektiven mehr zu berücksichtigen, um Lebensweltbezug und folglich Relevanz sicherzustellen. Unter Pädagog\*innen gibt es einen Bedarf zu wissen, wie sie mit religiöser Vielfalt im pädagogischen Raum umgehen sollen und wie sie einen konstruktiven Umgang mit religiöser Vielfalt vermitteln können, denn Religionsfreiheit ist ein Grund- und Menschenrecht (AEMR Art. 18; Cheema, 2017a, S. 6). Im Zusammenhang mit der weiten Verbreitung von Antisemitismus gibt es viel Verunsicherung bei Pädagog\*innen, diesen sowie das Judentum zu thematisieren (Cheema, 2017b; Höbl, 2021/2021; Widmann, 2020). Vor diesem Hintergrund scheint interreligiöses Lernen in Bezug auf das Judentum als Unterrichtsthema erst recht relevant: Antisemitischen Narrativen kann durch (religiöse, antisemitismuskritische) Narrative über das Judentum der Raum streitig gemacht werden. Dies sollte in allen Fächern gefördert (sowie wissenschaftlich untersucht) werden, nicht nur im Islamischen Religionsunterricht (IRU).<sup>5</sup> Mein Kooperations-

---

5 Warum forsche ich indes nur im IRU? Mein Hauptgrund ist, dass ich durch einen Lehrer, der bei meinem Erstgutachter promoviert, den Zugang zum Feld erhalte. Ich erachte dies als ein großes Glück, da ich durch ihn viele Verbindungen für die voraussetzungsreiche Organisation meines Forschungsprojekts bekomme. Ich musste Lehrkräfte finden, die mich in ihrem Unterricht hospitieren lassen und die bereit sind, für eine Forschung das Judentum und Antisemitismus zu thematisieren. Zudem ist es als Externe schwierig in Schulen zu forschen,

partner, ein promovierender Lehrer, und ich wollen und werden den Schüler\*innen keinen Antisemitismus unterstellen, sondern halten es aufgrund von Praxiserfahrungen des Lehrers und auf Basis wissenschaftlicher Erhebungen für plausibel, dass bei der Thematisierung vom Judentum auch anti-jüdische Einstellungen sichtbar werden, da sie sehr verbreitet sind: Mit Bezug auf islamische Religion hat dies Höbl (2020) qualitativ erforscht und eine immanente Heterogenität von Verhältnissen von Antisemitismus zur muslimischen Religiosität der interviewten Jugendlichen entdeckt. Höbl beschreibt sowohl positive als auch negative Zusammenhänge zwischen Religiosität und antisemitischen Haltungen. Eine Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse folgt in Kap. 4.2. Die *Leipziger Autoritarismus-Studie* fand israelbezogenen Antisemitismus bei über 40 % unter Muslim\*innen als manifeste Einstellung (Kiess et al., 2020, 237 f.).<sup>6</sup> Zudem gibt es einen Forschungsbedarf im Bereich antisemitismuskritischer Bildung in Schulen (Kiess et al., 2020, S. 222). Es geht dem promovierenden Lehrer und mir explizit nicht darum, zu eruieren, wer inwiefern antisemitisch ist. Dies wurde bereits vielfach wissenschaftlich untersucht und ein „Antisemitismus der Anderen“, wie z. B. von Muslim\*innen, wissenschaftlich widerlegt (s. Kap. 4.2).<sup>7</sup> Vor dem Hintergrund des Erstarkens von Antisemitismus und dessen Bekämpfung mithilfe von Bildung, geht es mir darum, Haltungen zum Judentum – sofern nötig auch antisemitische – im Zusammenhang mit Lebensweltbezüge der Jugendlichen zu erforschen und dann in die pädagogische Praxis einzubeziehen. Meiner Meinung nach wäre solch eine Untersuchung auch für andere Fächer wichtig, jedoch habe ich Zugang zu diesem Fach erhalten. Auf Rassismuskritik gegenüber der Arbeit gehe ich in Kap. 2.2 sowie in der abschließenden Selbstreflexion, Kap. 10, genauer ein.<sup>8</sup> Damit dieses Projekt keinen Beitrag dazu leistet, antimuslimischen

---

noch dazu während der Risiken aufgrund von COVID-19. Weitere Absichten von mir und eine rassismuskritische Reflexion meines Forschungsprojekts folgen in Kap. 2.2 sowie in Kap. 10.

- 6 Antisemitismus, im Spezifischen auch der israelbezogene, ist in absoluten Zahlen unter Konfessionslosen am meisten verbreitet (Kiess et al., 2020, S. 238, 244).
- 7 Die kritisch gemeinte Formulierung „Antisemitismus der Anderen“ problematisiert, dass Antisemitismus nur unter Rechts- und Linksextremen sowie Muslim\*innen verbreitet sei, was Antisemitismus verkürzt darstellt und ihn verschiebt und damit die Mehrheitsbevölkerung entlastet (Harig et al., 2018, S. 276). Weitere Erläuterungen folgen in Kapitel 4.2.
- 8 Cheema formuliert eine rassismuskritische Kritik an Antisemitismusforschung wie folgt: „Die in diesem Kontext [eines vermeintlich neuen Antisemitismus; J. U.] entstandene antimuslimische Wahrnehmung von Antisemitismus hat daher auch mit Kontinuitäten und Funktionsweisen rassistischer Ressentiments zu tun“ (2017, 68 f.). Daraus folgt für meine Arbeit

Rassismus<sup>9</sup> zu verstärken ebenso wenig wie Diskurse über Antisemitismus als typisch muslimisches Phänomen, bedarf es besonders viel Selbst\_Reflexion<sup>10</sup> beim Vorgehen. Ich verstehe dies als eine Herausforderung, der ich mich stellen möchte.

Ich möchte auf noch eine andere wichtige Perspektive verweisen, die eine weitere Herausforderung für die diversitätsbewusste Bildungspraxis enthüllt – und die ich mir im Rahmen des Forschungsprojekts genauer anschau. Durch eine intersektionale Betrachtung fällt auf, dass ein Subjekt gleichzeitig als Unterdrücker\*in und Unterdrückte\*r positioniert sein kann. Dieser Ambivalenz gerecht zu werden, kann für Pädagog\*innen in Bezug auf Antidiskriminierung herausfordernd sein. Wie können die vielfältigen Positionierungen von Schüler\*innen in der Antidiskriminierungspädagogik berücksichtigt werden? Wie werden die Diskriminierungserfahrungen anerkannt und gleichzeitig diskriminierende Denk- und Verhaltensweisen bei ein und dergleichen Person kritisch reflektiert? Wie/durch welche didaktischen Maßnahmen kann interreligiöses Lernen Intersektionalität berücksichtigen? Was wissen die Schüler\*innen bereits über den Umgang mit Differenzen innerhalb einer pluralen Gesellschaft (in der sie leben) – und wo kann Bildung anknüpfen, um eine antidiskriminierende (evtl. humanistische) Haltung zu fördern? Wo sind Wissenslücken und worüber wollen die Schüler\*innen gern lernen (u. a., weil es für ihre persönliche Entwicklung und/oder ihre Lebenswelt von Relevanz ist)?

Um herauszufinden, welche Annäherungen an die Thematik aus Schüler\*innen-Perspektive erfolgversprechend sein können, führte ich von Oktober bis November 2021 ethnographische Unterrichtsbesuche in drei Religionskursen durch, in denen das Judentum thematisiert wurde. Ich wollte herausfinden, wie die Schüler\*innen die Unterrichtseinheiten (UE) zum Judentum *decodieren*, wie sie sich also zum Unterricht verhielten. Dabei beziehe ich mich auf Halls Encoding/Decoding Modell, welches meine analyseleitende Theorie darstellt (Hall, 2013).

---

das Paradox (als Frage formuliert): Warum wird Antisemitismus als ein gesamtgesellschaftliches Phänomen in einer Gesellschaft mit antimuslimischen Rassismus unter muslimischen Jugendlichen erforscht (Cheema, 2017c, 64)?

- 9 Antimuslimischer Rassismus möchte negieren, dass der Islam und Muslim\*innen z. B. zu Deutschland dazugehören (Shooman, 2017). ‚Muslimen‘ werden zahlreiche Defizite und Charatereigenschaften zugeschrieben (ebd.). Sie werden nicht als ‚Wir‘ wahrgenommen. Dies ist mit bestimmten Interessen und Schiefen in der Wahrnehmung verbunden (ebd.).
- 10 Der Unterstrich soll verschiedene Bedeutungsebenen eines Wortes hervorheben.

Mit meinem Vorgehen, Unterrichtsbesuche zu machen und die dabei notierten Beobachtungen sowie schriftliche Ergebnisse von Gruppenarbeiten zu analysieren, bewege ich mich im Feld ethnographischer Forschung. Beim ethnographischen Forschen bedarf es besonders viel Selbst\_Reflexion, da die Forscher\*innen selbst das Erhebungsinstrument sind und sie sich durch Selbst\_Reflexion quasi kalibrieren.<sup>11</sup> Deswegen lege ich im nächsten Kapitel meine Positionierung zum Forschungsprojekt sowie zu Religion dar (Kap. 2) und diskutiere und definiere zentrale Begriffe (Kap. 2.1). Außerdem positioniere ich mich und mein Forschungsprojekt in einem Spannungsfeld zwischen Rassismuskritik und Antisemitismuskritik im Zusammenhang mit dem Antisemitismus der ‚Anderen‘ (Kap. 2.2). Anschließend erörtere ich die analyseleitende Theorie: das Encoding/Decoding Modell nach Stuart Hall (Kap. 3). Darauf folgt der Forschungsstand über das Judentum in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Kap. 4.1), über Antisemitismus mit Fokus auf seine aktuellen Ausprägungen (Kap. 4.2) und über ethnographische Unterrichtsforschung (Kap. 4.3). Daran anschließend fasse ich zentrale Forschungsdefizite aus den drei Kapiteln zusammen, auf die ich mit dem Forschungsprojekt eingehe (Kap. 4.4). Daraufhin stelle ich meine Erkenntnisinteressen heraus und erörtere meine Forschungsfrage (Kap. 5). Wie ich zur Beantwortung der Fragestellung methodisch vorgehen werde, warum ich dafür ethnographisch forsche und welche Daten ich erheben werde, führe ich in Kap. 6 aus. Da die Menschen und die Rahmenbedingungen, in denen ich ihnen begegne, zentral sind, beschreibe ich zunächst diese und gehe dezidierter auf forschungsethische Aspekte sowie auf die Hintergründe und Ambitionen der Lehrkräfte ein (Kap. 6.1). Danach stelle ich den Unterrichtsplan vor und mache einen Exkurs

---

11 Die Ethnographie hat ihren Ursprung in den Disziplinen Ethnologie bzw. Kulturanthropologie. Forschende reisten in fremde Gesellschaften, um deren Lebensweisen zu beschreiben bzw. eher um sie *festzuschreiben* (eine kritische Auseinandersetzung und eine Zusammenfassung der Entstehung liefert der Beitrag von Friese, 2007). Damals fanden Exotisierungen der beforsteten Gesellschaften statt, die oft als ‚primitiv‘ abgewertet wurden. Ethnologie diente Staaten zur Durchleuchtung und schließlich zur Manipulation und Ausbeutung anderer Gesellschaften. Neben rassistischen Haltungen der Forschenden führten Sprachbarrieren und eurozentristische Perspektiven zu schweren forschungsethischen und analytischen Fehlern und Verzerrungen. Nach heutigen wissenschaftlichen Maßstäben ist dies glücklicherweise nicht mehr zulässig. Heutige Forschungsmaßstäbe legen Wert auf einen ethischen Umgang mit allen Beteiligten, auf Transparenz im gesamten Forschungsprozess, auf Selbst\_Reflexion der Forschenden und darauf, dass dem Feld etwas zurückgegeben wird. Stärken von Ethnographien sind (heutzutage), dass sie die zu selten in den Blick genommenen Adressat\*innen-Perspektiven untersuchen und auch kritische und eher verdrängte Themen in den Blick nehmen können (Panagiotopoulou, 2010, S. 250). Dies entspricht meinen Erkenntnisinteressen, die ich in Kap. 5 ausführen werde.

zum Islamunterricht in Deutschland, um auch die Rahmenbedingungen der Unterrichtsreihe in die Analyse einzubeziehen (Kap. 6.2). Anschließend lege ich mein Vorgehen beim Erheben durch die nicht-teilnehmende Beobachtung (Kap. 6.3) sowie mein Vorgehen beim Auswerten in Anlehnung an die *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin (1996) (Kap. 6.4) dar. Darauf folgt die Präsentation der Untersuchungsergebnisse (Kap. 7). Im Anschluss diskutiere ich die Ergebnisse im Zusammenhang mit der Fragestellung (Kap. 8.1) sowie in Bezug auf weitere Potentiale des IRU, die sich durch das explorative Vorgehen zeigten (Kap. 8.2). Danach fasse ich die zentralen Ergebnisse meines Forschungsprojekts zusammen, gehe auf Fragen und Hinweise der theoretischen Kapitel ein und gebe Hinweise an die pädagogische Forschung und Praxis (Kap. 9). Zuletzt lege ich Grenzen meiner Forschungsarbeit dar und reflektiere mein Vorgehen kritisch (Kap. 10).

## 2 Positionierungen zum Forschungsprojekt

Persönlich reizte mich vor allem, ein empirisches Projekt mit Jugendlichen im Rahmen meiner Masterarbeit durchzuführen. Ich arbeite seit einigen Jahren als Seminarleiterin in der außerschulischen Jugendarbeit mit Schulklassen ab Klassenstufe sieben und dies mit solch einer Freude, dass ich es auch zukünftig tun möchte. Einer meiner zentralen wissenschaftlichen Schwerpunkte liegt auf Diskriminierungsverhältnissen – besonders intensiv habe ich mich mit Rassismus auseinandergesetzt. Kurz vor dem Masterarbeitsprojekt setzte ich mich im Studium vertieft mit Antisemitismus auseinander. Die zentralen wissenschaftlichen Gegenstandsbereiche des Projekts beschäftigten mich also bereits vor dem Projekt, weswegen ich auch schnell zusagte, als mir mein Erstbetreuer, Rudolf Leiprecht, den Kontakt zum promovierenden Lehrer vermittelte (s. Fußnote 5). Das Projekt bietet mir die Möglichkeit, mich auf wissenschaftlicher Ebene empirisch mit Rassismus und Antisemitismus auseinanderzusetzen. Dies interessiert mich sehr, besonders da das Studium hauptsächlich theoretisch abläuft. Neben meinem inhaltlichen Interesse machte mich auch der methodische Zugang neugierig, nämlich im Rahmen des ethnographischen Forschens mit verschiedenen Datenarten zu arbeiten und somit vielfältigere Einblicke zu gewinnen als mit nur einer Datenart.

Das Projekt verlangt m. E. n. eine Selbstpositionierung zu Religion. Ich selbst bin weder religiös noch würde ich mich als spirituell bezeichnen; ‚agnostisch‘ beschreibt auf angemessene Weise meine Vorstellung und Haltung. Ich schätze an Religionen und Glaube, dass sie Gemeinschaft bieten, Menschen Kraft spenden und zum Reflektieren und Philosophieren über das Leben anregen können. Diese Perspektive wiegt am schwersten in Bezug auf meine Einstellung zu Religion. Strengen Dogmatisierungen durch Religion, die Menschen unterdrücken und zu Leid führen, stehe ich kritisch gegenüber. Sowohl meine Konfessionslosigkeit als auch mein Interesse an einer wissenschaftlichen, nicht religiös-ideologischen Betrachtung unterstreichen, dass ich relativ frei von Konkurrenzdenken bin bzgl. welche Religion die bessere sei. Ich verstehe Spiritualität als ein menschliches Bedürfnis und habe Lust, über verschiedene Lebenswelten und Religion als Teil von Lebenspraxen zu erfahren. Durch den

Austausch mit dem promovierenden Lehrer werde ich meine Wissenslücken schließen und meine Fähigkeiten, Sprachcodes religiöser Natur zu erfassen, erweitern können. Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass meine Motivation für das Projekt besonders aus einem beruflichen Interesse an Jugendgruppen (und Gruppendynamiken) resultiert sowie aus meinem wissenschaftlichen Interesse an Diskriminierungsverhältnissen und empirischer Forschung. Mein Nähe-Distanz-Verhältnis zu den Schüler\*innen erörtere ich in Kap. 6.3.

Neben meiner persönlichen Positionierung möchte ich zusätzlich mein Menschenbild sowie die Kollektivbezeichnungen dieser Arbeit definieren (Kap. 2.1). Danach beziehe ich Stellung zu einem zentralen Spannungsverhältnis zwischen der antisemitismuskritischen und der rassismuskritischen Forschung in Bezug auf Antisemitismus der ‚Anderen‘ und verorte diesbezüglich das Anliegen meines Forschungsprojekts (Kap. 2.2).

## 2.1 Klärung und Diskussion der Kollektivbenennungen

Meinem Gesellschafts- und Menschenverständnis liegt zugrunde, dass Mehrfachzugehörigkeiten Individuen beeinflussen (vgl. Sen, 2007).<sup>12</sup> Sowohl individuelle als auch kollektive Identitäten sind dynamisch und befinden sich im Wandel. Religionen, die identitätsstiftend sein können, werden unterschiedlich interpretiert und gelebt – es gibt also weder *das* Judentum noch *den* Islam. Ich gehe also von einem diversen, offenen statt reduktionistisch-determinierenden Verständnis von Kultur aus, welches genauso mein Verständnis von Gruppenangehörigen wie Jüd\*innen<sup>13</sup> und Muslim\*innen prägt. Wenn ich von Jüd\*innen und Muslim\*innen schreibe, meine ich die Menschen, die sich selbst als solche bezeichnen. Es ist für mich weder ausschlaggebend, wie religiös eine

---

12 Mehrfachzugehörigkeit unterstreicht, dass es um ein Erkennen, ein Anerkennen und ein Ausleben der „Pluralität von Zugehörigkeiten“ (Sen, 2007, S. 12) und „ein Schlussmachen mit gemeinschaftsbezogenen Homogenitätsvorstellungen“ geht (Höbl, 2020, S. 406). Wie Höbl es treffend formuliert, möchte auch ich zu einer Sensibilisierung dahingehend anregen, „Heterogenität als etwas im Sozialen Konstitutives wahrzunehmen“ und darauf aufmerksam machen, „dass Menschen immerzu multiple Zugehörigkeiten und vielfältige Bezüge in der Welt aufweisen“ (2020, S. 406).

13 Es ist mir wichtig, die Vielfalt an Geschlechtern sprachlich deutlich zu machen. Für eine angenehmere Lesbarkeit habe ich statt der neutralen Formulierung „Angehörige des Judentums“ mich für die Pluralform im generischen Femininum entschieden, da ich in einer patriarchalen Gesellschaft lebe und für diese schreibe. Entgegen der Norm und dem Status Quo möchte ich das Weibliche betonen.

Person ist, noch wie sie lebt, noch ob sie ‚offiziell‘<sup>14</sup> als jüdisch oder muslimisch anerkannt ist. Ich möchte meine Schlussfolgerungen entsprechend dem beschriebenen diversitätssensiblen Menschenbild verstanden wissen. Das bedeutet, dass Erkenntnisse der Arbeit nicht generalisierend auf ‚die Jugendlichen‘ und/oder die Muslim\*innen übertragen werden können noch sollten. Re\_Produktionen von reduktionistisch-determinierenden und diskriminierenden Diskursen will ich vermeiden und dort, wo dies nicht möglich ist, versuche ich sie entsprechend zu erörtern. Ich markiere pauschalisierende Kollektivkonstruktionen (i. S. v. *Imagined Communities* nach Anderson (2006)) als solche mit Anführungszeichen, z. B. ‚die Juden‘, ‚die Muslime‘. Sie sind nicht neutral, sondern ihnen liegen gesellschaftsgeschichtliche Differenzkonstruktionen zugrunde. Im Zusammenhang mit meiner Forschungsarbeit sind Diskussionen um einen sogenannten ‚muslimischen Antisemitismus‘ oder ‚islamischen Antisemitismus‘ besonders problematisch. Cheema zufolge handelt es sich eher um einen Antisemitismusverdacht und sei daher besser als ‚islamisierter Antisemitismus‘ zu bezeichnen (2017c, S. 62–69). Im folgenden Abschnitt positioniere ich mich ausführlicher zur Problematik dieses Diskurses in Deutschland.

## **2.2 Positionierung im Spannungsverhältnis Rassismuskritik und Antisemitismuskritik im Zusammenhang mit Antisemitismus der ‚Anderen‘**

Bevor ich mich und meine Forschungsarbeit positioniere, erkläre ich erst einmal, was sich hinter diesem Spannungsverhältnis verbirgt. Auf der einen Seite dieses Spannungsverhältnisses gibt es wiederkehrend Dramatisierungen und Essentialisierungen, wenn es um Antisemitismus unter (tatsächlichen oder vermeintlichen) ‚Muslimen‘ geht. Die Annahme, dass Antisemitismus im Islam eingeschrieben sei, ist ein Topos des Rassismus (vgl. Jikeli, 2019). Hierbei

---

14 Ich möchte mit den Anführungszeichen darauf hinweisen, dass ‚offiziell‘ aus meiner Sicht mehrdeutig ist: Für manche Menschen genügt z. B. das Glaubensbekenntnis, für andere bedarf es eines amtlichen Beitritts einer Gemeinschaft oder eine formlose Aufnahme einer Religionsgemeinschaft. Aus einer machtkritischen Perspektive werde ich nicht bestimmen, wer ab wann religiös ist und wer nicht. Stattdessen ist für mich als Bildungs- und Erziehungswissenschaftlerin (in der qualitativen Forschung) die Subjektorientierung und folglich die Selbstzuschreibung ausschlaggebend. Zudem erachte ich es als sinnvoll kritisch zu hinterfragen, wer die Befugnis hat, über die Aufnahme in eine Religion und/oder eine Religionsgemeinschaft zu entscheiden (und warum – und wer nicht). Gleichzeitig ist vielen Menschen eine ‚offizielle‘ Anerkennung wichtig (was auch immer das für sie ist), weswegen ich sie erwähne.

wird oft ausgeblendet, dass Antisemitismus in allen gesellschaftlichen Schichten verbreitet ist. Die Argumentation des ‚Antisemitismus der Anderen‘ machen sich u. a. Rechtspopulist\*innen zu Nutze. Der Verweis auf ‚die Anderen‘ bzw. ‚die Muslime‘ hat eine entlastende Funktion v. a. für die weiß-deutsch positionierte Bevölkerung – der Logik folgend ‚Wenn die ‚Anderen‘ die Antisemiten sind, dann brauche ich mich nicht mit meinem eigenen Antisemitismus auseinandersetzen‘ (Antisemitismus der ‚Anderen‘ beschreibe ich in Kap. 4.2 genauer). Auf der anderen Seite stehen Tabuisierung und Dethematisierung von Antisemitismus unter Muslim\*innen. Antisemitismus ist in der gesamten Gesellschaft verbreitet. Die dezidierte Beschäftigung mit Antisemitismus unter muslimischen Menschen befeuert den ohnehin grassierenden Rassismus (vgl. Cheema, 2017c). Mit Blick auf das besorgniserregende Ausmaß von (‚anti-muslimischem‘) Rassismus in Deutschland ist das Argument eines Fokus auf Defizite und Problematiken im Zusammenhang mit ‚den Muslimen‘ sehr berechtigt. Zudem ist es korrekt, dass Antisemitismus ein gesamtgesellschaftliches und kein muslimisches Phänomen ist. Jedoch sollten dabei nicht die umfassenden Einstellungs- und Meinungsforschungen ausgeblendet werden, die alle zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen. Diese verweisen (in Bezug auf bestimmte Items der Studien) auf eine höhere Zustimmung von Jugendlichen, die angaben, muslimisch zu sein (Kiess et al., 2020, S. 237; s. Kap. 4.2). Sich damit nicht auseinanderzusetzen, wäre ebenfalls problematisch. Beide Seiten sind weit davon entfernt, differenziert zu sein. Wenngleich meine Forschung im IRU aus Mangel an Kontakten und Ressourcen stattfindet, so bin ich gegen zielgruppenspezifische Maßnahmen, z. B. nur für Muslim\*innen. Zum einen spricht nichts Gehaltvolles dafür und zum anderen wäre dies kulturalisierend.<sup>15</sup> Stattdessen plädiere ich dafür, dass die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit (z. B. wie antisemitische Haltungen pädagogisch bearbeitet werden können) auch für andere Fächer, Schüler\*innengruppen (z. B. nicht-religiöse, christliche) und auch für außerschulische Bildungsangebote aufschlussreich sein können.

---

15 Feldzugänge zur Schule zu bekommen, war für mich schwer. Ich brauchte Lehrkräfte, die mit Unterrichtsbesuchen einverstanden waren, die das Judentum behandeln wollten, ich brauchte Genehmigungen von den Schulleitungen und der Schulbehörde sowie von den Erziehungsberechtigten und den Schüler\*innen.

### 3 Das Encoding/Decoding Modell nach Hall als analyseleitende Theorie

Das Encoding/Decoding ist ein Analysemodell von Stuart Hall, welches sich auf die Produktion und Rezeption von Medien und Nachrichten bezieht. Halls Wissenschaftsheimaten, Soziologie und Kulturwissenschaften, prägen das Modell und sind ausschlaggebend dafür, dass ich es, angepasst auf den erziehungswissenschaftlichen Kontext meiner Forschung, als analyseleitende Theorie für meine Arbeit verwende. Ich werde kurz die ursprünglichen Ansätze des Modells erklären und danach Zusammenhänge mit pädagogischen Kontexten erörtern und es somit auf meine Forschung anpassen.<sup>16</sup>

Encoding/Decoding befasst sich damit, dass (und *wie*) Ereignisse von Nachrichtensendern, Zeitungsverlagen u. ä. Akteur\*innen zu Nachrichten versprachlicht und verbildlicht, also codiert, werden und vom Publikum decodiert werden. Leiprecht und Lutz beschreiben Halls Theorie zusammenfassend wie folgt:

„In Encoding/Decoding wandte er [Stuart Hall; Anm. J. U.] sich gegen ein deterministisches Verständnis vom Verhältnis zwischen ‚Sender‘ und ‚Empfänger‘ und gegen die Vorstellung einer Bewegung, die nur eine Richtung kennt, eben vom ‚Sender‘ zum ‚Empfänger‘. Stattdessen ging er von prozesshaften Kreisläufen aus, ohne die weitaus größere Deutungshoheit auf der Seite der Medien (der Produzierenden) zu vernachlässigen. Mit der Produktionsseite beginnend beschrieb er den Prozess der Kodierung als eine soziale Praxis: Nachrichten, Informationen oder Medieninhalte sind nicht ‚Realität‘, sondern Repräsentationen von Realität, kodiert in Botschaften und Bedeutungen, wobei die Kodieren-

---

16 Zur Anpassung rät Hall auch selbst. In einem Interview erklärt er selbstkritisch, dass das Modell keine theoretische Strenge und keine konzeptuelle Konsistenz aufweist (Hall, 2013, S. 83). Es soll daher weiterentwickelt und verändert werden (ebd.). Ein weitere Kritik ist, dass dem Modell keine Empirie zugrunde liegt (Hall, 2013, 104 f.). Ich orientiere mich an den elementaren Prinzipien und lasse Details, wie z. B. die hypothetischen Positionen des Decodings (Hall, 2013, 80, 84), aus.

den auf ihr soziales Wissen (und die dort vorhandenen Repräsentationen und Diskurse) zurückgreifen (u. a. auch auf Vorstellungen über das Publikum und dessen Lesarten und Reaktionen) und versuchen (teilweise auch in Antizipation dieser Lesarten und Reaktionen), ‚bevorzugte Bedeutungen‘ zu implementieren.“ (2015, S. 299)

Nachrichten als Repräsentationen von ‚Realität‘ sind zudem Produkte diskursiver Praxis. Diskurse spielen daher bei (Medien-)Analysen eine wichtige Rolle. Zur Beschreibung der Beziehung zwischen Diskurs und Subjekt gehe ich in diesem Abschnitt auf die Konzepte *Artikulation* und *Anrufung* ein. Artikulation beschreibe einerseits den Ausdruck des Subjekts im Diskurs, andererseits die Verbindung, Verknüpfung oder Vernäherung der beiden (Leiprecht & Lutz, 2015, S. 297). Biographie und Gesellschaftsverhältnisse<sup>17</sup> sind demnach in Analysen zu berücksichtigen, was ebenfalls einen Fokus meiner Beobachtungen und Analysen darstellt. Es stellt sich beispielsweise die Frage, inwiefern persönliche Erfahrungen und biographische Hintergründe im Unterricht artikuliert werden und somit Einfluss auf das Decoding der Unterrichtsinhalte nehmen. Artikulation ist jedoch nicht nur „Ausdruck eines Inneren“, sondern auch „Generator der Trennung und Neu-Verbindung von Elementen“ (ebd.). Damit lässt sich erklären, was Hall damit meint, dass der Konsumptionsprozess in einer relativen Autonomie erfolgt (Hall, 2013, S. 70): Zum einen geben Diskurse Denkanstöße und strukturieren Lesarten vor (hier mit Bezug auf die Empfänger\*innen). Zum anderen sind Subjekte jedoch Diskursen nicht gänzlich unterworfen. Sie können auch Widerstand leisten und in einem gewissen Rahmen (*relative* Autonomie, s. oben) andere Positionen einnehmen als jene, die ihnen zugeteilt werden. Die Zuweisung von Positionen nennt Hall Anrufung. Sie fordert eine Identifizierung vom Subjekt mit kollektiven Identitäten (Leiprecht & Lutz, 2015, S. 297). Die Anrufung ist sehr machtvoll – machtvoller als die Subjekte, die sich in den Positionen artikulieren (ebd.).<sup>18</sup> Es gilt

---

17 Mit Bezug auf *Kontext* fokussiert Hall (in Anlehnung an Marx) Ökonomie, Politik und Ideologie. ‚Kontext‘ sei „[d]as Alltagswissen über gesellschaftliche Strukturen, darüber ‚wie die Dinge für alle praktischen Belange innerhalb dieser Kultur‘ funktionieren, die Rangordnung von Macht und Interesse sowie die Strukturen der Legitimation, der Einschränkungen und Sanktionen. Um ein ‚Missverständnis‘ auf der konnotativen Ebene aufklären zu können, müssen wir uns daher mittels des Codes auf die Ordnung des gesellschaftlichen Lebens beziehen, auf die ökonomische und politische Macht und auf die Ideologie“ (Hall, 2013, S. 75)

18 Zum Beispiel werden Subjekte in einer zweiergeschlechtlichen Ordnung als Frau/Mädchen/weiblich oder als Mann/Junge/männlich angerufen. In den Unterrichtsbesuchen geht es viel um die Anrufung und Artikulation als ‚Muslim\*a‘ und als ‚Jüd\*in‘.

also die Diskurse und dazugehörigen Positionen der Unterrichtsreihe zu benennen (s. Kap. 6.2) und in der Dateninterpretation zu erörtern, welche Positionen von den Schüler\*innen eingenommen werden – und welche Kontexte und Konsequenzen mit den Positionierungen verbunden sind. Dies ist kein einfaches Unterfangen, da Sprache offen ist und ich Wörter und Codes nicht so zuordnen kann, dass schlussendlich ein vollumfassendes (positivistisches) Ergebnis vorliegen würde. Wie kann ich mit der Komplexität und Kontingenz von Realität umgehen? Hall unterstreicht die Relevanz der *performativen Regeln*,<sup>19</sup> d. h. dem was sich im Handeln durchsetzt (Hall, 2013, S. 75). Diese kann ich durch Unterrichtsbesuche erforschen (Interviews würden sich hingegen weniger eignen). Zudem grenzen die performativen Regeln die Ergebnisse ein. In Bildungskontexten geht es oft um Ideale bzw. darum, was Menschen wissen und können *sollen*. Ich schaue hingegen (im kleinen Rahmen) auf den Ist-Zustand.

Eine zentrale Aussage des Modells ist, dass Encoding und Decoding nicht das gleiche ist bzw. dass der kommunikative Austausch nicht zwangsweise symmetrisch ist (ebd.). Hall schlussfolgert:

„Was als ‚Verzerrungen‘ und ‚Missverständnisse‘ bezeichnet wird, erwächst aus genau dieser fehlenden Äquivalenz zwischen den beiden Seiten des kommunikativen Austausches. Noch einmal: Das macht die ‚relative Autonomie‘, aber auch das ‚Determiniertsein‘ der Nachricht bei ihrem Ein- und Austritt in den diskursiven Momenten aus.“ (ebd.)

Um sich folglich verständlich auszudrücken, müsse Sprache zu realen Verhältnissen und Bedingungen artikuliert werden (Hall, 2013, S. 71). Dies nennt Hall *diskursives Wissen* (ebd.). Zeichen und Sprache beruhen auf Konventionen und werden durch Codes unterstützt (Hall, 2013, S. 72). Auf Basis meiner Beobachtungen werde ich die Codes und Konventionen zu den Artikulationen herausarbeiten und unter Berücksichtigung aktueller Diskurse interpretieren.

Angepasst an die Unterrichtsbesuche unterstreicht das Modell folgendes: Die Vermittlung von Lerninhalten durch die Lehrkräfte ist äquivalent zum Encoding. Die didaktische Aufbereitung entspricht der ‚Anpassung der Inhalte an möglichst reale Verhältnisse und Bedingungen‘ (s. oben). Lehrkräfte (können) versuchen zu antizipieren, wo die Schüler\*innen stehen, um sie thematisch

---

19 Performative Regeln sind nach Hall: „... Regeln der Kompetenz und des Gebrauchs, der angewandten Logiken – die aktiv einen semantischen Bereich vor einem anderen durchzusetzen oder zu bevorzugen suchen und Punkte in ihren entsprechenden Bedeutungsrahmen [einbeziehen] oder aus ihm [herausnehmen] und [umordnen]“ (2013, S. 75; Anp. J. U.).

‚abzuholen‘ sowie ‚bevorzugte Bedeutungen‘ zu implementieren. Die höhere Deutungshoheit von Lehrkräften erscheint mir im Vergleich zu Medien-sender\*innen insofern besonders, als dass kommunikativer Austausch von den Lehrkräften in Schule benotet wird. Nicht nur in Bezug auf die Hierarchien zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen sondern generell werde ich, wie Hall, machtkritisch analysieren, was ich im Feld beobachte. Schlussendlich möchte ich betonen, dass wenngleich die Unterrichtsplanung den Rahmen (vor-)strukturiert, in dem das Decoding abläuft, so muss sich das Decoding der Unterrichtseinheiten durch die Schüler\*innen nicht zwangsweise mit den geplanten Lernzielen decken. Durch das Encoding/Decoding Modell wird deutlich, dass die diskursiven und biographischen Kontexte zentral sind sowie die Unterrichtsplanung und -gestaltung als Codierungen, um das Lernverhalten von Schüler\*innen im Unterricht zu verstehen und damit die performativen Regeln herauszuarbeiten.

## **4 Stand der Forschung und Forschungsdefizite**

Um herauszufinden, wie Jugendliche die Unterrichtseinheiten über das Thema Judentum decodieren und welche performativen Regeln daraus ableitbar sind, werde ich in Kap. 4.1 erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungszweige zum Judentum zusammenfassen. Mein Forschungsthema verlangt auch eine Auseinandersetzung mit Antihaltungen, d. h. dem Forschungsstand zu Antisemitismus sowie zu Antisemitismus und Bildung (Kap. 4.2). Vornehmlich wird daraus deutlich, wie Judentum und Antisemitismus vermittelt, etwa ‚pädagogisch encodiert‘, werden. Da ich im Rahmen des ethnographischen Forschens selbst als Erhebungsinstrument fungiere, halte ich einen Exkurs zu ausgewählten Fachdiskussionen über Antisemitismus aus meiner Wissenschaftsheimat, der Rassismuskritik, für wichtig, um mehr Transparenz über mein Wahrnehmen und Denken zu ermöglichen (ebenfalls Kap. 4.2). Um auch den Kontext ‚Schule‘ und schulisches Lernen zu verstehen, welche das Encoding und Decoding rahmen, gehe ich in Kap. 4.3 auf ethnographische Unterrichtsforschungen ein. Ich stelle darin eine Forschung heraus, die den Fokus auf die Schüler\*innen-Perspektiven und die Schüler\*in-Rolle legt. Abschließend fasse ich zentrale Forschungsdefizite aus den drei Unterkapiteln zusammen (Kap. 4.4).

### **4.1 Forschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zum Judentum**

Mein Forschungsprojekt schließt an die Frage, wie das Judentum bisher vermittelt und von Lernenden aufgenommen wurde, an. Daher stelle ich in diesem Kapitel dar, inwiefern dies erziehungs- und bildungswissenschaftlich erforscht wurde, insb. wie jüdisches Leben und jüdische Geschichte in der schulischen und außerschulischen Bildung thematisiert werden. Zunächst definiere ich jedoch, was mit Judentum in dieser Arbeit gemeint ist. Da ich kein theologi-

sches Erkenntnisinteresse hege, orientiere mich an den im Unterricht vorgestellten Charakteristika des Judentums als Definition (s. auch Kap. 6.2).<sup>20</sup> Demnach ist das Judentum eine der drei abrahamitischen Religionen und eine monotheistische. Im Unterricht wurden einige Spezifika erklärt, z. B. Thora, Synagoge und Shabbat. Außerdem wurden Parallelen zwischen Judentum und Islam bzgl. eines zentralen Propheten, Moses, sowie Essensregeln (*koscher* im Judentum im Vergleich zu *halal* im Islam) erörtert. Ab wann eine Person zum Judentum gehört, wurde in den Kursen der siebten Klassenstufe (im Folgenden kurz: Siebener-Kurs) nur kurz erwähnt. Im Kurs der neunten Klassenstufe (im Folgenden kurz: Neuner-Kurs) gab es ein Gespräch mit zwei jüdischen Besucherinnen über die Bedingungen zur Anerkennung von der jüdischen Community. An der Vielseitigkeit der Unterthemen wird erkennbar, dass der Begriff Judentum nicht nur die Religion, sondern auch das kulturell-politische und philosophische Umfeld umschreibt (Schoeps, 1992, S. 243). Dies definiert auch, was ich mit ‚Judentum‘ in dieser Arbeit ausdrücken möchte – wenngleich dies keine Alleinstellungsmerkmale des Judentums zu sein scheinen.

Meine Recherchen über Thematisierungen des Judentums aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive ergeben v. a. Treffer über Untersuchungen ‚anderer Religionen‘ im christlich-normativen Religionsunterricht, wie z. B. in der Reihe *Studien zur interreligiösen Religionspädagogik* von Bauer (2019).<sup>21</sup> Dass die fachlichen Auseinandersetzungen darüber, wie ‚andere Religionen‘ im Religionsunterricht thematisiert werden sollen, relevant sind, unterstreicht eine Pilotstudie zu interreligiösen Lernprozessen von Biesinger et al. (2011). Diese videogestützte Unterrichtsforschung im Fach Religion an Berufsschulen ermittelte einen Bedarf an Förderung von interreligiöser Kompetenz für Schüler\*innen. Religionskooperativer Unterricht<sup>22</sup> wird bereits in der Mehrheit der Bundesländer durchgeführt oder steht vor der Einführung (Woppowa et al., 2020, S. 367). Dies deutet auf die Relevanz und Nützlichkeit

---

20 Da „die Religion der Juden“ (Schoeps, 1992, S. 243) nicht einheitlich definiert werden kann, sind die hier genannten Charakteristika nicht als allgemeingültig oder ‚offiziell‘ (i. S. v. nach jüdischen Regeln geltend) zu verstehen. Sie sind jedoch sehr verbreitet und werden auch in Lexika zur Beschreibung des Judentums verwendet (vgl. Schoeps, 1992, S. 243; Skolnik & Berenbaum, 2007, 511 ff.).

21 Ein weiteres Beispiel stellt der Band von Schweitzer und Bucher (2020) dar, in dem Unterrichtspläne und -einheiten zum Judentum und Islam im (christlich-normativen) Religionsunterricht sowie Interviews mit Fachdidaktiker\*innen über Fragen der konkreten praktischen Umsetzung interreligiösen Lernens in der Sekundarstufe I analysiert werden.

22 Im religionskooperativen Unterricht sollen neben Wissen durch interreligiöses Lernen Softskills vermittelt werden, wie bspw. die Fähigkeit des Perspektivwechsels, Toleranz, Argumentationsfähigkeit (s. Woppowa et al., 2020, 370 f.).

der von mir besuchten Unterrichtsreihe hin. Zusätzlich zum Anstieg des religionskooperativen Unterrichts sind Pädagog\*innen zugleich wegen Antisemitismus verunsichert (s. Kap. 4.2; Kap. 5, Abs. II), was die Relevanz umso mehr erhöht. Zusammenfassend handeln die meisten Publikationen über das Judentum in der Jugendbildung vom *interreligiösen Lernen*. Jene Publikationen umfassen vornehmlich Analysen darüber, wie Judentum an Schüler\*innen vermittelt wird (im Unterricht oder in Workshops der außerschulischen Bildung) sowie Analysen von Konzepten für den Religionsunterricht.<sup>23</sup> Einen Überblick über verschiedene kontextuelle Ansätze dialogischen-interreligiösen Lernens bietet der Sammelband von Knauth und Weisse (2020).

Außerdem ergeben meine Recherchen, dass Schüler\*innen überwiegend im Geschichtsunterricht etwas über das Judentum im Zusammenhang mit der Shoah lernen.<sup>24</sup> In *Erinnerungskulturen im Religionsunterricht* von Marose und Schütze (2021) wird das Judentum in vier Beiträgen im Zusammenhang mit der Shoah thematisiert. Zudem gibt es drei Beiträge über Antisemitismusprävention als Aufgabe des Religionsunterrichts. In diesem Band geht es explizit um das Erinnern, weswegen die Assoziationen zu Shoah und Antisemitismus nachvollziehbar sind. Doch auch meinen Recherchebefunden zufolge scheinen Schüler\*innen eher etwas über Antisemitismus als über jüdisches Leben zu lernen. Dies spiegelt sich auch in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung wider, in der viel zu Antisemitismus geforscht wird (s. folgendes Kapitel). Was wird (wenn überhaupt) über das Judentum bzw. Jüd\*innen vermittelt? Im Kontext religiöser Bildung wird oftmals nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Religionen gefragt (Kamcili-Yildiz, 2020, S. 220; Kaufmann, 2021). Aus einer Analyse von Lehrplänen zur Ausbildung von Lehrkräften für den IRU geht hervor, dass zudem andere Religionen aus „systematisch-theologischer, philosophischer, ethischer, historischer, institutionenkundlicher oder gegenwartsbezogener Hinsicht“ (Kamcili-

---

23 In Höbels Studie über *Antisemitismus unter „muslimischen Jugendlichen“* wird das (antisemitismuskritische) Potential interreligiöser Bildung und dialogisch arbeitender Bildungsprojekte deutlich (2020, 422 f.). Höbl verweist dabei darauf, dass dies nur gelinge, wenn die Teilnehmenden eine grundsätzlich aufgeschlossene Haltung mitbrächten (ebd.). Bei Antisemitismus müsse beachtet werden, dass dieser oft über Umwegkommunikation geäußert werde und damit Projekte interreligiöser Kompetenz am Ziel der Antisemitismuskritik vorbeiliefen (ebd.). Dennoch sensibilisierten solche Projekte für Pauschalisierungen und Negativ-Konzeptualisierungen (ebd.).

24 Die Schulbuchforschung ermittelt bzgl. der Darstellung jüdischer Geschichte und Kultur in deutschen Geschichtsbüchern der Sekundarstufe I, dass trotz mehrfach geforderten Perspektivwechsels meist Verfolgungs- und Opfergeschichten erzählt werden (Liepach & Sadowski, 2014).

Yildiz, 2020, S. 220) betrachtet werden sollen. Außerdem soll das „friedliche Miteinander“ gefördert werden (ebd.). Meine Forschung untersucht Ist-Zustände bzw. die Schulpraxis und unterstreicht einen eher seltenen Zugang zum Thema Judentum über Religion und Freundschaft (wobei die UE Raum für Zusammenhänge lassen, die die Schüler\*innen einbringen wollen). Mein Forschungsprojekt leistet also eine wichtige Ergänzung für den gängigen Lernbereich des Religionsunterrichts ‚interreligiöses Lernen‘.

#### **4.2 (Aktueller) Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildung**

Um Haltungen gegenüber dem Judentum zu analysieren, braucht meine Forschung auch eine Auseinandersetzung mit Antihaltungen. Dieses Unterkapitel teilt sich in drei Teile auf: Zuerst stecke ich grob ab, wie die Wissenschaft Antisemitismus definiert und in welchen Ausprägungen er aktuell am meisten verbreitet ist. Dies ist nötig, um antisemitische Äußerungen, die aktuell oft codiert kommuniziert werden, als solche erkennen zu können. Als zweites folgt ein Exkurs zu ausgewählten Fachdiskussionen über Antisemitismus aus meiner Wissenschaftsheimat, der Rassismuskritik, um mehr Transparenz über mein Wahrnehmen und Denken als ethnographisch Forschende zu ermöglichen. Drittens präsentiere ich zentrale Hinweise aus der Fachliteratur darüber, wie Antisemitismus in Bildungskontexten begegnet werden kann. Entsprechend meines explorativen Vorgehens möchte ich mich nicht von bisherigen Theorien leiten lassen, um möglichst unvoreingenommen im Feld zu sein und ‚Neues‘ entdecken zu können. Dies scheint mir mit Bezug auf codiert geäußerten Antisemitismus (Umwegkommunikation) schwierig, denn ich möchte ihn erkennen können, statt ihn zu überhören oder zu übersehen. Zudem hatte ich vor dem Forschungsprojekt Antisemitismus als weißen Flecken meinerseits erkannt. Im Rahmen einer selbstreflexiven Auseinandersetzung stellte ich fest, dass ich bisweilen dazu neigte, Antisemitismus zu ignorieren und sogar zu bagatellisieren (z. B. in Bezug auf ‚Jude‘ als Schimpfwort). Dieses Handeln steht in der Tradition des Schuldabwehrantisemitismus (s. weiter unten im Text). Ich brauchte also eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung, um dies zukünftig nicht mehr zu tun. Entgegen der üblichen Freiheit von theoretischen Kategorien braucht m. E. n. dieses Forschungsprojekt ein Kapitel über Antisemitismus, um damit den Lesenden nicht nur meine Perspektive zu diesem komplexen und umstrittenen Phänomen nachvollziehbar machen, sondern auch zur Nachvollziehbarkeit meiner Dateninterpretationen. Abgesehen von dieser Notwendigkeit an theoretischem Vorwissen ermöglicht mir das explorative Forschen, mich an den unterschiedlichen Aspekten und Deutungen

des Phänomens bedienen zu können, um verschiedene Interpretationsmöglichkeiten meinen Beobachtungen beizufügen. Dies entspricht auch meinem präferierten Vorgehen des fallbezogenen, diversitätssensiblen Analysierens von Bildungspraxis. Zudem ist die Unvoreingenommenheit als Beobachterin wichtig. Ich bin nicht auf der Suche nach Antisemitismus, aber ich bin offen dafür bzw. fähig, diesen zu erkennen.

Bevor ich die von mir bevorzugte Definition vorstelle, erörtere ich kurz eine damit verbundene Problematik und wie ich damit umgehe. Eine erschöpfende Definition, die eindeutig einstufen kann, ob eine Aussage antisemitisch ist oder nicht, kann es nicht geben. Abgesehen davon, dass niemand vorhersehen kann, wie bzw. wohin sich Antisemitismus entwickeln wird und daher Definitionen aktualisiert werden müssen, gilt es immer die Kontexte (Intentionen, persönliche Erfahrungen, Sprachmuster und ihre Historizität) zu berücksichtigen. Kurz gesagt sollten Sprechakte immer sensibel beurteilt werden. Wie bereits erwähnt, geht es mir nicht darum, jemanden als Antisemit\*in zu entlarven, sondern sensibel für Antisemitismus zu sein.<sup>25</sup> Darüber, wie Antisemitismus definiert werden sollte, wird seit langem, viel und emotional gestritten (Wetzel, 2020). Die Debatte sei zudem laut Wetzel von politischen Interessen geprägt (Wetzel, 2020, S. 78). Im Jahr 2020 wurde beispielsweise eine neue Definition, die *Jerusalem Erklärung*, veröffentlicht, die auf die ‚IHRA-Definition‘ reagiert, welche 2016 von der *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA) (nur) als Arbeitsdefinition angenommen wurde (IHRA, 2016). „Da die IHRA-Definition in wichtigen Punkten unklar und für unterschiedlichste Interpretationen offen ist, hat sie Irritationen ausgelöst und zu Kontroversen geführt, die den Kampf gegen Antisemitismus geschwächt haben“ (*Jerusalem Erklärung Zum Antisemitismus*, 2021, S. 1).<sup>26</sup> Doch auch diese Definition ist umstritten, da sie weder das Defizit einer rechtsverbindlichen Definition schließt (ebd.), noch sei sie laut Pfahl-Traughber (2021) deutlich konkreter als bisherige Definitionen. Dennoch formuliert sie einige Kriterien darüber, wo

---

25 Schäuble und Scherr betonen, dass unter Jugendlichen Antisemitismus eher fragmentarisch verbreitet ist (2011, S. 289). Sie sind nicht ‚ganz oder gar nicht‘ antisemitisch und individuelle Stellungnahmen sind ambivalent – Jugendliche äußern sich antisemitisch und wollen gleichzeitig nicht antisemitisch sein (Schäuble & Scherr, 2011, S. 284). Wie ein (pädagogisch) sinnvoller Umgang damit aussehen kann, wird im letzten Abschnitt des Kapitels erörtert.

26 „Zu den Unterzeichner:innen [der Jerusalem Erklärung; J. U.] zählen internationale Wissenschaftler:innen, die in der Antisemitismusforschung und in verwandten Bereichen arbeiten, darunter Jüdische Studien, Holocaust-, Israel-, Palästina- sowie Nahoststudien. Die Erklärung profitierte auch von der Einbindung von Rechtswissenschaftler:innen und Vertreter:innen der Zivilgesellschaft.“ (*Jerusalem Erklärung Zum Antisemitismus*, 2021, S. 1)

Antisemitismus beginnt und wo nicht per se von Antisemitismus gesprochen werden kann, weswegen ich sie differenziert finde und mich in der Datenauswertung an ihr orientieren werde. Im Folgenden stelle ich mein Verständnis von Antisemitismus auf Grundlage meiner Literaturrecherche dar. Dies bildet auch die Grundlage für die Schlussfolgerungen meiner Analyse und meiner Selbstreflexion.

Antisemitismus bedeutet eine Feindschaft gegen ‚Juden‘ als Kollektiv, d. h. gegen Jüd\*innen als Jüd\*innen und jüdische Einrichtungen als jüdisch (*Jerusalem Erklärung Zum Antisemitismus*, 2021, S. 2). „Als Ideologie formt Antisemitismus diese Judenbilder, ganz gleich, was Jüdinnen und Juden machen. So ist der Antisemitismus darauf angelegt, sich eine eigene Wirklichkeit zu schaffen, in der alle gesellschaftlichen Übel Jüdinnen und Juden zugeschrieben werden“ (Bernstein, 2020, 36). Hinter Antisemitismus stecken mehr als Vorurteile und essentialisierende Kollektivzuschreibungen. Ihm wohnen Ressentiments, d. h. abstrakte Konkurrenzgefühle, inne. Diese sind psychosozial und emotional verortet, was es teilweise umso schwerer macht, ihn (sprachlich) greifbar zu machen. Bernstein beschreibt ferner:

„... antisemitische Vorurteile operieren nicht auf der Basis einer falschen Generalisierung empirischer Sachverhalte, sie sind ideologische Konstruktionen eines Feindbildes, die als Phantasmen die Wahrnehmung der Wirklichkeit verzerren. Antisemitische Vorurteile verfestigen sich also nicht nur trotz ihrer Falschheit, sondern gerade deswegen“ (2020, S. 38).

Adornos bekannte Formulierung fasst dies wie folgt zusammen: „Der Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden“ (Adorno, 1951/2001, S. 200). Im Vergleich zu anderen Formen der Ausgrenzung, wie z. B. Rassismus, Sexismus u. ä., gehen antisemitische Konstruktionen nicht mit Unterlegenheits- und Minderwertigkeitsannahmen auf, sondern „oft mit der Idee der Höherwertigkeit und einer besonderen international operierenden sowie unsichtbaren Macht“ (Schäuble & Scherr, 2011, 290 f.) einher. Antisemitismus entwickelte sich über Jahrhunderte in verschiedenen Erscheinungsformen und in Fremd- und Feindbildern. Auch heute tritt Antisemitismus in verschiedenen Erscheinungsformen auf. Am verbreitetsten sind in Deutschland der Schuldabwehrantisemitismus (auch ‚sekundärer Antisemitismus‘), der israelbezogene und der tradierte Antisemitismus. Letzterer drückt sich in Projektionen der Allmacht sowie grundsätzlicher Fremdheit von ‚Juden‘ aus (Kiess et al., 2020,

S. 219).<sup>27</sup> Schuldabwehrantisemitismus beschreibt den Wunsch einen ‚Schlussstrich‘ unter den Zweiten Weltkrieg und die Verbrechen der Shoah zu ziehen. Sowohl die Bagatellisierung und Beschönigung der Verbrechen des Zweiten Weltkrieges als auch die Täter-Opfer-Umkehr sind darunter zu fassen (Kiess et al., 2020, S. 220). Im israelbezogenen Antisemitismus äußert sich das Ressentiment als vermeintliche Kritik am Staat Israel. Darin artikuliert sich auch der Antizionismus, mit dem die israelische Politik dämonisiert, delegitimiert und mit doppelten Standards bewertet wird (Kiess et al., 2020, 220 f.; vgl. Sharansky, 2004).<sup>28</sup> Leitlinien drei und vier der *Jerusalemener Erklärung* geben an, dass sich Antisemitismus in Worten, Handlungen und Bildern manifestiert und dass er „direkt oder indirekt, eindeutig oder verschlüsselt („codiert““) sein kann (2021, S. 2). Antisemitismus ist innerhalb der Gesamtgesellschaft anschlussfähig: Neuere repräsentative Erhebungen stellten je nach Forschungsdesign und Fragebogeninstrument eine Verbreitung antisemitischer Einstellungen zwischen 15 und 25 % der Gesamtbevölkerung fest (Zick et al., 2017). Über weiter zurückliegende Antisemitismusforschung wird kritisiert, dass Antisemitismus oftmals nur unter Rechts- und Linksextremen sowie Muslim\*innen verortet wurde, was zum einen undifferenziert ist und zum anderen die Mehrheitsbevölkerung entlastet (Harig et al., 2018, S. 276). Antisemitismus zeigt sich in Deutschland in allen Schichten, Konfessionen, Parteien, Altersgruppen usw. (Hagen & Neuburger, 2020b; Kiess et al., 2020). Es erscheint also plausibel, dass sich antisemitische Äußerungen, Denk- und Verhaltensweisen auch im Unterricht zeigen. Noch wahrscheinlicher wird es in der geplanten Unterrichtsreihe, in der es erst um das Judentum geht und dann auch um Antisemitismus.<sup>29</sup> Aufgrund der Wahrscheinlichkeit wurde Antisemitismus gleich in die Unterrichtsplanung einbezogen.

Am hegemonialen Diskurs wird kritisiert, dass Antisemitismus als Phänomen der (nationalsozialistischen) Vergangenheit erachtet wird und somit seine Aktualität und auch Kontinuitäten des Phänomens ignoriert werden (Bernstein,

---

27 Durch die soziale Ächtung von Antisemitismus wird dieser über die *Umwegkommunikation* geäußert (v. a. antisemitische Verschwörungstheorien) (Kiess et al., 2020, 221 f.).

28 Kritische Bemerkung: Die Kriterien nach Sharanskys 3D Test, die beim Unterscheiden von israelbezogenen Antisemitismus und einer (berechtigten) Israelkritik helfen sollen, sind wohl einprägsam, jedoch nicht ausreichend definiert. Ab wann ein Kriterium zutrifft, bleibt eine Frage der Interpretation. Die Leitlinie 15 der *Jerusalemener Erklärung* geht bspw. darauf ein, dass eine unvernünftige Äußerung nicht zwangsweise eine antisemitische ist und dass manche Doppelstandard-Vorwürfe übertrieben sind (2021, 2).

29 Ich möchte betonen, dass Antisemitismus wahrscheinlich deshalb im Unterricht zum Thema wird, weil er gesamtgesellschaftlich so stark verbreitet ist und nicht, weil Inhalte zum Judentum starke Parallelen zum Antisemitismus aufweisen (s. oben „Gerücht über die Juden“).

2020, 12 f.; Mendel & Uhlig, 2017, S. 263). Die Normalisierung (z. B. in öffentlichen Debatten und im (Schul-)Alltag) und der Mangel an sozialer Ächtung (trotz des Anstiegs antisemitischer Gewalttaten) wird problematisiert (Chernivsky, 2017, S. 276; Neuscheler & Möller, 2018, 261 ff.). Mit Bezug auf das Fach Islamische Religion ist von Interesse, welche Korrelationen es zwischen Antisemitismus und Konfession gibt. Wie auch Hagen und Neuburger (2020a) in *Antisemitismus der Anderen* diesen zurückweisen, ermittelten Kiess et al., dass sich z. B. die Zustimmungswerte von Schuldabwehrmechanismen bei Angehörigen der katholischen, evangelischen und islamischen Religionsgemeinschaft nur wenig unterscheiden (manifeste Zustimmung 31, 27 und 28 % (2020, S. 238)). Außerdem ist der israelbezogene Antisemitismus der Konfessionslosen in absoluten Zahlen größer als der der Angehörigen islamischer Gemeinden (Kiess et al., 2020, 237 f.). Dennoch muss gleichzeitig ernst genommen werden, dass der israelbezogene Antisemitismus unter Angehörigen islamischer Religionsgemeinschaften besonders viel Zustimmung erfährt. Manifeste Zustimmungswerte liegen bei 40,5 % (Kiess et al., 2020, S. 237). Wird sich diese Tendenz bei den Schüler\*innengruppen meines Masterarbeitsprojekts ebenfalls abzeichnen? Wird dann der IPK (aus islamwissenschaftlicher Perspektive) besprochen? Die Ergebnisse von Höbels Studie *Antisemitismus unter „muslimischen Jugendlichen“* aus dem Jahr 2020 zeigen, dass es eine immanente Heterogenität von Verhältnissen von Antisemitismus zur muslimischen Religiosität der interviewten Jugendlichen gibt.<sup>30</sup> Küpper und Zick stellen fest, dass „[d]ie Religionszugehörigkeit für das Ausmaß von Antisemitismus nur eine geringe Rolle [spielt]“ und „Befunde eher für den Einfluss der jeweiligen Sozialisation im regionalen Kontext mit seinen Konfliktlinien und kulturellen Prägungen jenseits von Religion [sprechen]“ (2020, S. 126;

---

30 Beispielsweise entdeckt Höbel unter den Jugendlichen mit höherer Religiosität sowohl positive als auch negative Zusammenhänge gegenüber antisemitischen Haltungen. Unter Vorbehalt seiner nicht repräsentativen Daten verweist Höbel darauf, „dass die Vermutung eines Zusammenhanges zwischen ‚geringerer/stärkerer Religiosität‘ und ‚Antisemitismus‘ zu kurz greift und zu stark vereinfachend ist“ (2020, S. 383 f.) Zudem schlussfolgert Höbel, dass „kausalanalytische Erklärungen zu Zusammenhängen zwischen rassistischer Diskriminierung und Antisemitismus“ (2020, S. 434) zwar relevant sind und gleichzeitig, so wie sie bspw. Holz formuliert, viel zu kurz greifen und zu stark Komplexität-reduzierend sind (2020, S. 435). Mit Bezug auf die positiven Zusammenhänge und starker Religiosität beschreibt Höbel, dass Aspekte des Religiösen eine Scharnierfunktion haben können, im direkten, immanenten Zusammenhang mit Antisemitismus stehen können (bei seinen Interviewpartner\*innen die Feindschaft gegenüber Jüd\*innen und Jud\*en zwecks einer Solidarisierung mit Muslim\*en und Muslim\*a im Zusammenhang mit dem Israel-Palästina-Konflikt) (2020, S. 374). Höbel ermittelte gleichfalls negative Zusammenhänge.

Anp. J. U.). Den Negationen bzgl. eines positiven Zusammenhangs von Religionszugehörigkeit und antisemitischen Haltungen zufolge werde ich mit Vorsicht die vielen voraussetzungsreichen Vorannahmen antisemitismustheoretischer Erklärungsansätze nutzen (vgl. Hößl, 2020, S. 390). Der qualitativen Herangehensweise gebührend nähere ich mich explorativ-rekonstruierend dem Feld und der Datenauswertung und will für unterschiedliche Einflüsse von Sozialisationsinstanzen offen sein. Abgesehen vom Plädoyer für eine fallspezifische Analyse von Äußerungen hinsichtlich ihres Antisemitismusgehalts (s. oben) werde ich mit der zu Beginn des Kapitels erwähnten Diversität von Ansätzen der Antisemitismusforschung wie folgt umgehen: Ich gehe, wie in Kap. 2 erwähnt, von Mehrfachzugehörigkeiten bei Individuen aus und achte auf (imaginierte) Gemeinschaften (vgl. Hößl 2020, Kap. 7.1.3), statt Antisemitismus im Zusammenhang mit „Nation/-alismus“ zu untersuchen (was in der bisherigen Antisemitismusforschung häufig betrachtet wurde) (Hößl, 2020, S. 390). Der Aspekt des Nationalismus verweist auf eine Schnittstelle zwischen Rassismus- und Antisemitismusforschung, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede ich im nächsten Unterkapitel näher erörtere. Laut Hößl ist es Aufgabe weiterführender Forschung herauszufinden, „wie in unterschiedlichen Erfahrungsräumen antisemitismusrelevante Wissensbestände vermittelt werden und inwiefern derartiges Wissen ggf. als konjunktives zu charakterisieren ist“ (2020, S. 410). Konjunktives Wissen ist selbstverständliches, geteiltes Wissen, etwa aus Familien, Gemeinden, von Peers u. a. (ebd.). Mein Fokus auf Gespräche unter den Schüler\*innen und auf Lebenswelten der Schüler\*innen eignet sich, um sich dem von Hößl benannten Forschungsdefizit zu widmen. Außerdem fehlen Informationen zu spezifischen Sozialisationsinstanzen, die antisemitismuskritische Haltungen bei muslimischen Jugendlichen beeinflussen (Hößl, 2020, S. 426). Erkenntnisse darüber könnten für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit u. a. in islamischen Kontexten fruchtbar gemacht werden „und ggf. bestehende Angebote von islamischen Bildungseinrichtungen und/ Moscheegemeinden, ggf. auch eines islamischen Religionsunterrichts an Schulen“ erweitern (Hößl, 2020, S. 426).

### **Rassismus und Antisemitismus im Vergleich**

In Abgrenzung zur Positionierung in Kap. 2.2, in der ich die Existenz meiner Forschung gegenüber rassismuskritischen Kritikpunkten rechtfertige, möchte ich hier meine theoretische Annäherung an die Daten transparent machen. Dafür erörtere ich fachspezifische sowie tiefgreifende Auseinandersetzungen und positioniere mich dann zu ihnen. Zum Beispiel: Verstehe ich Antisemitismus als eine Form von Rassismus oder trenne ich die beiden? Wie definiere

ich demnach Antisemitismus? Damit will ich meine Perspektive auf die Daten und meine Interpretationen explizit machen, die u. a. stark durch die Rassismuskritik geprägt sind.

Gemeinsamkeiten zwischen Antisemitismus und Rassismus sind Merkmale, wie: Otherring, personenbezogene Außen-Innen-Imaginationen, „deterministisch vorgestellte Relationen zwischen Makro-Konstrukten wie ‚Rasse‘ oder ‚Kultur‘ und den ihnen jeweils zugeordneten Individuen“, Wertungsprozesse und deren Funktionen (z. B. um eigene Privilegien zu sichern und Abwehr zu legitimieren) (Leiprecht & Lutz, 2022, o. S.). Zudem stehen beide im Zusammenhang mit Rassifizierung (ähnlich dazu Kulturalisierung, Ethnisierung). In Bildungskontexten scheint aus meiner Sicht grundsätzlich ein gemeinsames Verständnis über genannte Aspekte zu reichen (z. B. Antisemitismus als eine Form von Rassismus), um spontan handlungsfähig zu sein und sinnvoll intervenieren zu können.<sup>31</sup> Ich halte Unterscheidungen, wie z. B. dass Rassismus zu Unterdrückung und Platzverweisen führe und Antisemitismus auf Vernichtung abziele (Mendel & Uhlig, 2017, 261), in Bildungskontexten für nachrangig, da Pädagog\*innen generell Abwertungen und Bedrohungen ernstnehmen müssen und ohne aufzuwiegen Hilfe leisten sollten. Zudem deuten m. E. n. auch rassistische Morde auf Vernichtungswünsche hin und die Gleichsetzung von Jüd\*innen mit Israelis auf einen Platzverweis. Hößl findet in seiner empirischen Untersuchung nur Belege für dichotomes<sup>32</sup> Wahrnehmen und Denken in Bezug auf antisemitische Äußerungen und nicht „,[d]ie Figur des ‚Dritten‘ oder Konzeptualisierung von ‚Juden‘ als ‚nicht-nationale Nation‘“ bzw. „als Feind im ‚Inneren‘“ (Hößl, 2020, S. 396). Eine Unterscheidung in Bezug auf diese Eigenschaft des Antisemitismus im Vergleich zum Rassismus, wie sie bspw. Bernstein macht (2020, S. 284), ist demnach nicht sinnvoll. Nicht-zuschreibende pädagogische Interventionsstrategien (s. Cheema, 2017c, S. 70 f.) und die dazu passenden pädagogischen Haltungen, z. B. eine Pädagogik der dialogischen Anerkennung (Chernivsky, 2017, 277), funktionieren sowohl für

---

31 Dies wird durch Radvans rekonstruktive Studie zum pädagogischen Handeln im Umgang mit Antisemitismus deutlich, der zufolge der ‚rekonstruktive Typ‘ auf Basis eines grundsätzlichen Verständnis von Antisemitismus als (Differenz-)Konstruktion handelt und reagiert – und damit vergleichsweise das beste Vorgehen in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit darstellt (Radvan, 2017, 45 f., 52–55). Nähere Erklärungen folgen im nächsten Abschnitt über antisemitismuskritische Bildungsarbeit. In Abgrenzung zu ‚spontanen Situationen‘, möchte ich betonen, dass für die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten zur Prävention und/oder Bekämpfung von Antisemitismus Pädagog\*innen über detailliertes Hintergrundwissen über Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildung verfügen sollten.

32 ‚Wir/Höherwertigen‘ auf der einen Seite der Dichotomie gegenüber ‚Die (Anderen)/Minderwertigen‘.

rassismus- als auch antisemitismuskritische Bildung (letzteres wird im nächsten Kapitel erörtert). Stellt sich bspw. die Frage nach den Auswirkungen von Rassismus und Antisemitismus im Rahmen der Vermittlung jener Phänomene (z. B. im Unterricht), sollte fachlich korrekt geantwortet und daher auch jeweils unterschiedliche Auswirkungen thematisiert werden.

Entgegen einer Betonung der Spezifika beider Phänomene unter dem Überbegriff Rassismus halte ich dennoch aus wissenschaftlicher Sicht eine Trennung von Antisemitismus und Rassismus für sinnvoller, da die Unterschiede gewichtig sind und die Gemeinsamkeiten auch auf andere Ismen zutreffen. Letztere würden auch nicht unter Rassismus gefasst, da universalistische Perspektiven Phänomene verwässern und schwerer greifbar sowie schwerer behandelbar machen. Damit Wissenschaftler\*innen und Professionelle im Bereich Antidiskriminierung, antisemitismuskritische Bildung etc. die Spezifika der Phänomene herausarbeiten können, ist eine Unterscheidung der Ismen sinnvoll. Unterschiede bestehen in der Geschichte und den Entstehungszusammenhängen von Rassismus und Antisemitismus, weswegen sie auch in ihren aktuellen Formen unter verschiedenen historischen Kontexten zu analysieren sind, wenngleich die Shoah eine Schnittstelle innerhalb der Entwicklungsgeschichten beider Phänomene mit bedeutendem Einfluss auf die Gegenwart darstellt (Mecheril & Melter, 2010, S. 160; Wippermann, 1997). Außerdem unterscheiden sich Rassismus und Antisemitismus in ihrer ideologischen Struktur (ebd.). Mendel und Uhlig betonen:

„...diesen Ressentiments [liegen] unterschiedliche gesellschaftliche und individualpsychologische Ursachen zugrunde, sie befriedigen verschiedene Bedürfnisse und suchen sich je spezifische Formen des Ausdrucks und der Gewalt. Ihre Subsumtion unter einen Begriff mag dem empirischen Umstand ihres gehäufteten Auftretens in ein und demselben Individuum entsprechen, nicht zwangsläufig jedoch den Erfahrungen, welche die jeweils Diskriminierten machen“ (2017, S. 259; Anp. J. U.).

Auch in Bildungskontexten verbessert die Kenntnis über die Spezifika die Fähigkeit, fallbezogen handeln zu können. Den vorangegangenen Argumenten folgend werde ich die Spezifika von Rassismus und Antisemitismus in meiner Datenanalyse beachten, um möglichst differenzierte Interpretationen herauszuarbeiten. Gleichzeitig teile ich nicht alle Unterscheidungsmerkmale, die Wissenschaftler\*innen bisweilen nutzen, und werde diese folglich auch nicht in meine Interpretationen einbeziehen (s. oben).

## Antisemitismuskritische Bildung

Zuerst werde ich empirische Forschungen über antisemitismuskritische Bildung zusammenfassen. Anschließend resümiere ich, was laut Antisemitismus-expert\*innen gute antisemitismuskritische Bildung ausmacht.

Der umfassende Sammelband von Grimm und Müller (2021) fokussiert Antisemitismus mit Bezug auf Bildung und liefert Beiträge über empirische Untersuchungen aktueller Bildungskonzepte. Einen Sammelband zu Grundlagen und antisemitismuskritischen Methodenvorschlägen gaben Killguss et al. (2020) heraus. In beiden Sammelbänden wird beschrieben, wie eine *aktuelle* antisemitismuskritische Bildung aussehen sollte bzw. wie Antisemitismus in seinen aktuell am häufigsten auftretenden Erscheinungsformen durch Bildung präveniert und bekämpft werden kann. Weitere Methodenhandbücher und -sammlungen u. a. (pädagogische) Handreichungen werden bspw. vom *Deutschen Bildungsserver*,<sup>33</sup> der *Bildungsstätte Anne Frank*<sup>34</sup> und von *KIGa e.V.*<sup>35</sup> zur Verfügung gestellt. Ebenso zahlreich erscheinen erziehungswissenschaftliche Beiträge wie z. B. im Band von Mendel und Messerschmidt (2017b) und ergänzend zu den bereits genannten Sammelwerken: Neuscheler & Möller, 2018; Scharathow & Leiprecht, 2011; Schäuble & Scherr, 2011. Zentrale Übereinstimmungen darüber, wie antisemitismuskritische Bildung sein sollte, fasse ich erst im nächsten Abschnitt zusammen. Schüler-Springorum schreibt über antisemitismuskritische Bildung: „Bildung und Prävention wirkt, jedoch bedarf es mehr und konsequenter Evaluierung für gute Bildung und Verbesserungen“ (2020, S. 101). Wengleich ich keine Evaluationsstudie durchführe, so kann ich in Ausblick stellen, wie antisemitismuskritische Bildung Schüler\*innen gut ‚abholen‘ kann. Allerdings ist durch den fallanalytischen Rahmen des Projekts von Verallgemeinerungen abzusehen; der Ausblick ist eher als eine sehr spezielle Inspirationsquelle zu verstehen. Zudem gibt es viele rekonstruktive Studien über Antisemitismus mittels Interviews mit (manchmal „migrantischen“ oder „muslimischen“, manchmal nicht weiter markierten) Jugendlichen, z. B. von Bernstein, 2020; Georgi, 2003; Rhein, 2019; Schu, 2016 – sowie Interviews mit Pädagog\*innen über Jugendliche: auch Bernstein, 2020; Radvan, 2017. Die Interviews mit den Pädagog\*innen ergeben, dass sich

---

33 Quelle: Deutscher Bildungsserver. (2021, 8. Februar). *Antisemitismus – Arbeitsblätter und weitere Unterrichtsmaterialien*. <https://www.bildungsserver.de/Antisemitismus-12365-de.html>; zuletzt geprüft am: 10.07.2021.

34 Quelle: Bildungsstätte Anne Frank (Hrsg.). <https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/publikationen>; zuletzt geprüft am: 09.09.2021.

35 Quelle: KIGa e. V. (Hrsg.). *Antisemitismus*. [https://www.kiga-berlin.org/index.php?page=antisemitismus&hl=de\\_DE](https://www.kiga-berlin.org/index.php?page=antisemitismus&hl=de_DE); zuletzt geprüft am: 10.07.2021.

Fachkräfte unsicher damit fühlen, wie sie mit antisemitischen Äußerungen umgehen sollen und dass sie Antisemitismus de\_thematisieren ((z. B. überhören, (ausschließlich) verbieten (Bernstein, 2020, 196 f.; Radvan, 2017, S. 43)).<sup>36</sup> Die De\_Thematisierung durch Lehrkräfte bewegt den promovierenden Religionslehrer zu seinem Dissertationsprojekt der Thematisierung von Antisemitismus. Mich bestärkt sie darin, in meinem Forschungsprojekt reale Einblicke in den Unterricht zu gewinnen und evtl. herauszufinden, welche Aussagen der Schüler\*innen Lehrkräfte verunsichern. Gibt es Äußerungen die häufiger vorkommen und wenn ja, welche sind es?<sup>37</sup>

Wie sich antisemitismuskritische Bildung real (im Unterricht) gestaltet, wurde bisweilen nicht wissenschaftlich und in Echtzeit untersucht. Laut Staffa (2017) ist das Fach Religion in Bezug auf Antisemitismus ein weniger stark beforschter Fachdidaktikzweig. Dass es einen dringenden Bedarf gibt, Antisemitismus auch in der religiösen Bildung zu thematisieren, unterstreicht Boschki (2021) mittels einer Studie zur Erinnerung an die Shoah im Religionsunterricht.<sup>38</sup> Eventuell ergeben sich Hinweise über Präventionspotentiale des IRU in Bezug auf Antisemitismus. Begrenzt werden diese Aussagen u. a. durch den fallanalytischen und explorativen Rahmen des Projekts.

Eine weitere Forschungslücke stellen Kiess et al. heraus: „[D]ie Funktionen des Antisemitismus in den verschiedenen migrantischen Milieus [sind] noch weitgehend unerforscht und finden auch in der schulischen wie in der politischen Bildungsarbeit [...] bislang nur am Rande Beachtung“ (2020, S. 222; Ausl., Anp. J. U.). Problematische Annahmen erziehungswissenschaftlicher Diskurse über (u. a. antisemitismuskritische) Erziehung nach Auschwitz in der

---

36 De\_Thematisierung kann außer Unsicherheit viele andere Gründe haben, wie z. B. (Schuldabwehr-)Antisemitismus bei den Lehrkräften und/oder Unfähigkeit Antisemitismus als solchen zu erkennen. Zudem hat Unsicherheit selbst unterschiedliche Ursachen (Mangel an Wissen, an Ambiguitätstoleranz, Aufgeladenheit des Diskurses); vgl. Chernivsky (2017, 275 ff.).

37 Bernstein eruiert, dass Lehrkräfte im Spezifischen „[m]it dem Thema Israel und Holocaust in den heterogenen Klassen mit vielen Migrant\*innen überfordert“ sind (Bernstein, 2020, S. 197) Durch mein Projekt kann ich u. U. einen Beitrag dazu leisten herauszufinden, welche Fragen oder Thematiken aktuell vorkommen und inwieweit Lehrkräfte darüber Hintergrundwissen benötigen. Zu antisemitismuskritischen pädagogischen Handlungskompetenzen siehe auch Chernivsky (2017); Radvan (2017).

38 In der *REMEMBER* Studie teilten über 1200 Religionslehrkräfte aller Schularten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz ihre Praxis und Erfahrungen mit dem Thema Antisemitismus (Boschki, 2021, S. 171). Die nicht repräsentative online Studie habe quantitative Anteile, war jedoch in ihrer Hauptausrichtung qualitativ angelegt, da sie den Teilnehmenden eine Fülle von Möglichkeiten bot, die Fragen durch eigene Kurztexte zu beantworten, welche methodisch differenziert ausgewertet wurden (Boschki, 2021, S. 172).

Migrationsgesellschaft untersucht Rhein (2019). Die Forschung ermittelt einerseits einen besonderen Bedarf zur Beforschung ‚migrantischer Milieus‘, andererseits wird eine auf ‚migrantische Milieus‘ spezialisierte Perspektive dafür kritisiert, mit problematischen Annahmen zu arbeiten und (antimuslimischen) Rassismus zu verstärken (s. auch Cheemas Kritik, Fußnote 8). Wie einleitend und in Kap. 2.2 erwähnt muss ich mich mit diesem Paradox innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses auseinandersetzen, da ich ausschließlich Lerngruppen des IRU besuche. Mit meinem Hintergrundwissen über *Diversity Education* und Rassismuskritik werde ich differenzierte Analysen zum Forschungsdefizit (s. oben Kiess et al.) liefern können – und dann auch näher darauf eingehen, was sinnvollerweise unter ‚migrantischem Milieu‘ verstanden werden kann und was nicht. Meine differenzierte Herangehensweise findet sich auch im folgenden Abschnitt über die Definition von antisemitismuskritischer Bildung wieder.

Was sollte lt. Fachdiskurs antisemitismuskritische Bildung<sup>39</sup> ausmachen? Die im Folgenden zusammengefassten Hinweise darüber setzen Maßstäbe für die Analysen der UE. Ich beginne mit Anhaltspunkten zur pädagogischen Haltung, da diese zum Fundament von Bildungsgestaltung gehört. Viele Autor\*innen verweisen auf eine (wertschätzende) Pädagogik der Anerkennung, die Erfahrungen und Geschichten verschiedener Gruppen (auch jener der Teilnehmer\*innen) wahr- und ernstnimmt (Gryglewski, 2017, S. 196; Widmann, 2020, S. 163). Dies impliziert auch, Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher größere Aufmerksamkeit zu widmen und hat sich in der Migrationsgesellschaft bewährt (Deutscher Bundestag – 18. Wahlperiode, 2017, S. 229; Gryglewski, 2017, S. 196).<sup>40</sup> Chernivsky betont, dass diese Anerkennung dialogisch sein soll, was in der Umsetzung bedeutet, dass es eine

---

39 Ebenso wie Mendel und Messerschmidt verstehe ich antisemitismuskritische Bildungsarbeit als pädagogische Bemühung, „spezifische Ausdrucksformen von Antisemitismus, ihre Funktion und Argumentationslinien benennen, um ihnen entgegenzuwirken“ (Mendel & Messerschmidt, 2017a, S. 14). Dabei beansprucht sie zugleich, „nicht zuschreibend oder kulturalisierend zu arbeiten“ (ebd.).

40 Widmann erklärt ferner, dass es „... kein Widerspruch sein [muss], die besonderen Merkmale des Antisemitismus im Auge zu behalten und ihn gleichzeitig im Zusammenhang mit verschiedenen Ausgrenzungsphänomenen zu bearbeiten. Mehrere Perspektiven reflektieren heißt für Jugendliche wie Fachkräfte, eigenes Involviertsein bewusst zu machen“ (2020, S. 163). Cheema fasst zusammen, dass die ‚Gleichzeitigkeit von Rassismuskritik und Antisemitismuskritik‘ eine Notwendigkeit ist (2017c, S. 72 ff.). Aus einer diversitätsbewussten Perspektive sollte noch weiter gegangen werden und intersektionale Verstrickungen beachtet werden, wobei laut Mendel und Uhlig keine Opferkonkurrenzen re\_produziert werden sollten (2017, S. 264).

„... Bereitschaft, sich »verstören« zu lassen [gibt], indem auf behutsame Anleitung und die Bewahrung persönlicher Grenzen aller Beteiligten geachtet wird. Das Entdecken der eigenen Verwicklung in antisemitische Denkmuster und Traditionen bedeutet aber nicht nur das Aufdecken unliebsamer Perspektiven oder bisher verstellter Denkrichtungen, sondern macht ebenso das Feld eigener Verantwortung und Wirkmächtigkeit auf.“ (2017, S. 277; Anp. J. U.)

Dieser Haltung wird der ‚rekonstruktive Typ‘ nach Heike Radvan am ehesten gerecht, da er Mehrfachzugehörigkeiten anerkennt und ihnen damit wertschätzend begegnet (Radvan, 2017, S. 52–55; s. Fußnote 31). Cheema hält im Zusammenhang mit diesem Haltungstyp folgende positive Konsequenzen fest:

„Dieser Ansatz [des rekonstruktiven Typs; J. U.] ermöglicht eine nicht-zuschreibende pädagogische Intervention, denn hier wird der/die Jugendliche nicht als Zugehörige\*r zu einer Gruppe gesehen. Die unterschiedlichen Motivationen einer antisemitischen Aussage bzw. Einstellung werden differenziert in dialogischen Interventionen und fragenden Kommunikationsprozessen erfahren – und können dementsprechend dekonstruiert werden. Außerdem erhalten Jugendliche so den Raum und die Möglichkeit, eventuell eigene Rassismuserfahrungen zu äußern. Letztlich ist es wesentlich, Bildungsräume als Orte des Lernens und Verlernens zu verstehen, in denen Jugendliche eigene Denk- und Deutungsstrukturen hinterfragen können. Voraussetzung dafür ist eine selbstreflexive Haltung der Pädagog\*innen, die menschenfeindliche Abwertungsformen erkennt und diesen entgegenwirkt“ (2017c, S. 70–71).

Diese Haltung und dieses Vorgehen sind auch in Bezug auf die Frage nach dem Umgang mit dem fragmentarischen Charakter des Antisemitismus bei Jugendlichen von Nutzen (s. Fußnote 25). Es sollte stets die Lernmotivation ermittelt werden und Inhalte sollten dementsprechend angepasst werden. Da Zugehörigkeiten die Lernmotivation beeinflussen, sollten diese mitbedacht werden (Harig et al., 2018, S. 276). Andernfalls gingen die pädagogischen Angebote fehl oder erzeugten gegenteilige Effekte (Sturzbecher, 2000, S. 171). Zudem sollten nicht nur Fakten vermittelt werden, sondern auch Affekte erkannt und Emotionen zugelassen werden (Harig et al., 2018, S. 276). Auch Müller betont, dass Antisemitismus nicht nur kognitiv, durch Reflexion, gelöst werden kann, sondern dazu auch eine emotionale Auseinandersetzung gehört,

für die die Lernenden offen sein müssen (2020, 168 f.).<sup>41</sup> Das Individuum sollte im Mittelpunkt stehen und mit ihm die Bildungsideale von Selbstbestimmung, Selbstkritik bzw. Erkenntnis über sich selbst und Urteilsbildung (ebd.). Aus den konkreten Praxisbeispielen von Harig et al. geht hervor, dass Unterricht u. a. Raum für Mehrdeutigkeit, Komplexität, Perspektivenvielfalt und Kontextualität (z. B. bzgl. des Nahostkonflikts) geben sollte sowie ein Verständnis für Mechanismen von Verschwörungstheorien und Ausgrenzung sowie kritische Medienkompetenz vermitteln sollte (vgl. 2018, S. 277–283). Da mein Fokus auf dem (miteinander) Lernen und dem Decoding der Unterrichtseinheit liegt, ist auch folgender Verweis auf die (mögliche) gruppenstabilisierende Funktion von Antisemitismus von Schäuble und Scherr wichtig: Die Verabschiedung von antisemitischen Ideologien bzw. die kritische Bearbeitung antisemitischer Überzeugungen könne durch derartige gruppenspezifische Prozesse erschwert werden (2011, S. 295). Die Autor\*innen raten in diesem Fall, die politische Bildungsarbeit zu Antisemitismus um Übungen zur Förderung von Sozialkompetenzen und der Gruppendynamik zu ergänzen (ebd.). In Bezug auf die Beziehung zwischen Jugendgruppen und Pädagog\*innen sollte das Risiko beachtet werden, dass Abwehrreaktionen den Gruppenzusammenhalt stabilisieren können (Schäuble & Scherr, 2011, S. 296). Wechselseitiger Respekt, niedrigschwellige Auseinandersetzungen und themen- und problembezogene Gespräche statt eines ‚Kampfes‘ gegen Antisemitismus sind geboten (ebd.).

### 4.3 Ethnographische Unterrichtsforschung

Beim Analysieren und Interpretieren gilt es den Schulunterricht als *Lernkontext* mit gewissen Regeln und Strukturen zu berücksichtigen. Lernen ist mehr als Menschen wie Fässer mit Wissen zu befüllen und im Unterricht passiert mehr als das Decodieren von Unterrichtsinhalten zum Wissens- und Kompetenzerwerb gemäß dem Lehrplan. Wie Unterrichtseinheiten abgesehen von der inhaltlichen Auseinandersetzung decodiert werden und welche performativen Regeln in Schule häufig vorzufinden sind, wurde durch ethnographische Unterrichtsforschungen untersucht. Heinzel fasst zusammen, dass durch ethnographische Forschungsstrategien die interaktiven Bewältigungen der Unterrichtsanforderungen und das schulische Lernen von Kindern untersucht wurden (2010, S. 42). Zu diesen Forschungen gehört auch Breidensteins Ethnographie (2006), auf die ich noch genauer eingehe. Seit den 1990er Jahren nimmt in Deutschland die ethnographische Schul- und Unterrichtsforschung

---

41 Boschki et al. (2021) nutzen als zusammenfassende Devise als Titel ihres Beitrags: „Resonanz, nicht Betroffenheit“.

zu (Heinzel, 2010, S. 39). Oftmals befassen sich Untersuchungen allgemeiner mit schulischem Unterricht, also u. a. mit Lernprozessen, Qualitätsmessung, Lehren und Lernen u. v. m. Spezifischer werden auch ‚kulturelle‘ Konflikte in Schule und die „Bedeutung der Schulen für die Reproduktion der Kultur der Industriegesellschaft“ (Heinzel, 2010, S. 41) untersucht.<sup>42</sup> Besonders für eine diversitätsbewusste Pädagogik scheint die Ethnographie zu passen, da sie sich (durch die Befremdung der eigenen pädagogischen Kulturen) selbstkritisch mit Differenzen/Differenzkonstruktionen befasst. Differenz stellt folglich ein wiederkehrendes Thema dar (Göhlich & Tervooren, 2013, S. 640).<sup>43</sup>

Wie bereits einleitend erklärt möchte ich mit meiner Arbeit die seltener erforschten Schüler\*innenperspektiven fokussieren und neben der inhaltlichen Auseinandersetzung soziale Praktiken<sup>44</sup> als einen bedeutsamen Teil von Unterricht thematisieren. Breidensteins handlungstheoretische Ethnographie über den „Schülerjob“ (2006) erscheint diesbezüglich für meine Untersuchung nützlich. Auf Basis langfristiger Unterrichtsbeobachtungen erarbeitet Breidenstein das Konzept des Schülerjobs. „Der Schülerjob ist dadurch charakterisiert, dass er in der Regel nicht hinterfragt wird (man *tut* seinen Job), aber man tut ihn aus einer gewissen Distanz heraus (man tut seinen *Job*)“ (Breidenstein, 2006, S. 260; Hervorh. i. Orig.). Das Verhältnis zum Unterricht beruht zugleich auf „Teilnahme und Distanznahme“, wobei ein gewisser Unterhaltungswert gesichert sein muss (ebd.).<sup>45</sup> Breidenstein nimmt an, dass sich der Unterricht letzten Endes in einer umfassenden Produktorientierung verdichtet (z. B.

---

42 Heinzel schematisiert Ausrichtungen von Ethnographien in Schule, siehe dafür Heinzel, 2010, S. 39 ff.

43 Als nachteiligen Effekt dieser Schnittstelle beschreiben Göhlich und Tervooren das Problem der Reifikation von Differenzen durch Ethnographien. Ausführungen zu dieser Kritik s. Göhlich & Tervooren, 2013, S. 640 und Kap. 6.

44 Nach Schatzki ist eine Praktik ein routiniert hervorgebrachter „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (1996, S. 89). Heinzel erklärt: „Praktiken können nur durch Beobachtung erfasst werden, weil sie im Alltagswissen verhaftet und der Reflexion der Beobachter nicht zugänglich sind. Als Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken gelten die Verankerung des Sozialen im praktischen Wissen (im Sinne von »know how«), die Abhängigkeit sozialer Praktiken von Körpern und Artefakten und das sie kennzeichnende Spannungsfeld von Routiniertheit und Unberechenbarkeit“ (2010, 44 f.). Wenngleich ich Praktiken fokussiere, möchte ich entgegen der Theorie sozialer Praktiken biographische Prägungen nicht vernachlässigen (vgl. Hammersley, 2006, S. 5), sondern im Gegenteil darauf besonders achten. Dies erklärt sich durch die analyseleitende Theorie meiner Forschung (Kap. 3, Stichworte: ‚Artikulation als Vernäherung von Subjekten und Diskursen‘).

45 Es gebe zwar auch Unterricht, der als solcher einen gewissen Unterhaltungswert aufweise – oftmals wird jedoch aus der Distanz heraus durch Verfremdung und Umfunktionierung des

in der Erledigung von Aufgaben, ausgefüllten Arbeitsblättern) (Breidenstein, 2006, S. 261). Er unterstreicht den Pragmatismus des Schülerjobs, der weder mit „Lustlosigkeit“ zu verwechseln noch mit dem Theorem der „Entfremdung“ zu erfassen ist (Breidenstein, 2006, S. 263). Ihm geht es nicht darum, die Haltung der Schüler\*innen zum Unterricht zu beklagen, sondern sie „in ihrem Pragmatismus zu rehabilitieren“ (ebd.).

#### 4.4 Zusammenfassung der Forschungsdefizite

Zusammenfassend ergeben sich folgende Forschungsdefizite: Erstens gibt es wenige Analysen, die das Judentum/jüdisches Leben fokussieren (vor allem ohne den Schwerpunkt Shoah und folglich Antisemitismus). Zweitens werden überwiegend Soll-Zustände in Bildungskonzepten und -ansätzen über Judentum (bzw. interreligiöses Lernen) und Antisemitismus beschrieben – Abgleiche mit der Wirklichkeit bzw. reale Durchführungen von Bildungseinheiten wurden nur selten systematisch analysiert und publiziert (z. B. Grimm & Müller, 2021). Drittens gibt es einen Mangel an Perspektiven von Lerner\*innen bzgl. solcher Lernangebote. Damit meine ich, dass Lernziele im Allgemeinen aufgrund von Bildungsidealen oder gesellschaftlichen Problematiken vorgegeben werden (siehe z. B. Fußnote 22 über die Kompetenzen, die mit interreligiöser Kompetenz verbunden sind), die wiederum von wissenschaftlichen Expert\*innen festgelegt werden. Es fehlen jedoch Perspektiven von Teilnehmenden, die über eine Wunschabfrage zu Beginn eines Workshops hinausgehen – also auch solche Perspektiven, die Lernende nicht direkt verbalisieren (können), die jedoch existieren. Durch Unterrichtsbesuche kann ich möglicherweise herausfinden, was die Schüler\*innen interessiert. Wenn die Perspektiven von Jugendlichen bisher erkundet wurden, dann durch Interviews, die den Nachteil haben, dass sozial erwünschte Antworten gegeben werden, was vor allem bei einem normativ geladenen Thema wie Antisemitismus nicht zu unterschätzen ist. Latente Sinnstrukturen sind durch ethnographisches Vorgehen ebenfalls besser herauszuarbeiten als durch Interviews. Außerdem gehen durch Interviews Haltungen verloren, die gegenüber Peers gezeigt werden, jedoch nicht gegenüber Interviewer\*innen. Durch das ethnographische Vorgehen und einen Lerner\*innen-Fokus möchte ich diese Defizite beheben.

---

Unterrichts mittels Kommentare, Sprüche und Assoziationen dem Unterricht mehr Unterhaltsamkeit abgewonnen (Breidenstein, 2006, S. 260)

## 5 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Neben der Minderung genannter Forschungsdefizite erscheint mir eine Untersuchung von Unterrichtseinheiten zum Thema Judentum aus folgenden Gründen besonders relevant:

1. Das Judentum wird eher einfältig im Unterricht dargestellt und Wissen über das Judentum ist sehr begrenzt (Kap. 4.1). Wie kann eine vielfältigere Thematisierung aussehen, die die Schüler\*innen interessant finden? Das Wissen über andere Gruppen beeinflusst schließlich auch das gesellschaftliche Miteinander.
2. Judentum und Antisemitismus werden als heikle, politisch und emotional aufgeladene Themen wahrgenommen, (manchmal aufgrund dessen) gleichzeitig ignoriert und bagatellisiert (Kap. 4.1, 4.2). Es gibt viel Unsicherheit unter Pädagog\*innen jene Thematiken zu behandeln, im Speziellen im Kontext von Antisemitismus und Muslim\*innen, wie u. a. Hößl aus eigenen beruflichen Erfahrungen heraus angibt (Hößl, 2021/2021, 6:22–6:42).<sup>46</sup> Umso mehr muss sich Forschung und Wissenschaft mit jenen Themen auseinandersetzen. Über Judentum und Antisemitismus im Zusammenhang mit Muslim\*innen gibt es in der Wissenschaft Polarisierungstendenzen. Einerseits findet, vereinfacht beschrieben, eine Tabuisierung von Problemlagen statt, nämlich eine Negation der erhöhten Zustimmung zu Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen. Andererseits ist antimuslimischer Rassismus zu erkennen (s. Problematisierungen vom sog. ‚muslimischen Antisemitismus‘, Kap. 2.1). Als Wissenschaftlerin aus den Bereichen Rassismuskritik und *Diversity Education* sehe ich mich als sehr geeignet, eine nicht polarisierende Forschung zu liefern.
3. Meinen eigenen Praxiserfahrungen nach steht die Relevanz der Gruppendynamik einer Schulklasse häufig hinter der Relevanz der zu vermittelten

---

46 Hößl arbeitet in der Fachstelle [m<sup>2</sup>] im Bereich Bildung gegen Antisemitismus und Rassismus.

Fachinhalte an. Das finde ich problematisch. Ich möchte mich daher vertieft mit sozialen Interaktionen im Unterricht auseinandersetzen und Zusammenhänge zwischen Unterrichtsinhalten und Lebenswelten fokussieren.

Auf Basis einer explorativen Untersuchung möchte ich demnach ermitteln, *wie Schüler\*innen die Unterrichtseinheiten zum Judentum decodieren*. Dabei sind Zusammenhänge zwischen den Lebenswelten (Erfahrungen und biographischen Hintergründen) der Schüler\*innen und den (Decoding-)Praktiken im Unterricht von besonderem Interesse. Wodurch sind performative Regeln in Bezug auf das Thema Judentum im Unterricht diskursiv vorstrukturiert? Im Rahmen meiner Möglichkeiten sind nur Einzelfallanalysen möglich, die keine Generalisierungen zulassen (siehe weiter unten zum ethnographischen Forschen). Ich möchte das Verhalten im Unterricht besser verstehen und daraus Anregungen für eine lebensweltorientierte und diversitätssensible Pädagogik ableiten. Hinter der Forschungsfrage, wie Schüler\*innen die Unterrichtseinheiten zum Judentum decodieren, verbirgt sich kurz gesagt, wie sich die Schüler\*innen verbal und nonverbal äußern. Weitere Teilfragen sind:

1. Welche Haltungen und Positionierungen zeigen sie gegenüber den Inhalten (v. a. dem Judentum)?
2. Wodurch sind diese Haltungen und Positionierungen beeinflusst, v. a. mit Blick auf die Lebenswelten der Jugendlichen – aber auch im Hinblick auf Diskurse?
3. Welche Gruppendynamiken zeigen sich?
4. Welche Machtverhältnisse werden sichtbar und wie prägen sie das Verhalten der Schüler\*innen?
5. Welche sozialen Praktiken werden im Unterricht vollzogen und in welchem Zusammenhang stehen sie mit dem Thema Judentum?
6. Inwiefern sind die Schüler\*innen ablehnend oder widerwillig gegenüber dem Thema (Stichwort relative Autonomie (Hall))?
7. Wie gehen die Schüler\*innen mit ‚positiven und negativen Irritationen‘<sup>47</sup> um?

Gemäß der Heterogenität von Verhältnissen zu Antisemitismus (s. Kap. 4.2) können sich auch in Bezug auf Antihaltungen vielfältige Artikulationen zeigen, deren Kontext ich versuchen werde zu erörtern. An dieser Stelle zeigt sich eine weitere Stärke des ethnographischen Forschens: Häufig wird Judentum rasch mit antisemitischen Assoziationen verbunden und Antisemitismus gilt oft als heikles Thema, wird ignoriert o. ä. Panagiotopoulou stellt heraus, dass

---

47 Anders ausgedrückt möchte ich Momente der positiven Verwunderung und Neugierde fokussieren, ebenso wie widerständige und konflikthafte Auseinandersetzungen.

die Ethnographie die kritischen, eher verdrängten Themen von Schule und Unterricht untersucht [wie z. B. Antisemitismus; Anm. J. U.] und genau deswegen zur Theoriebildung und Reform des Bildungswesens beiträgt (2010, S. 250). Zudem ermöglicht Ethnographie die zu selten in den Blick genommenen Adressat\*innenperspektiven und wie aus ihrer Sicht Schule sein sollte (ebd.). Dies ist m. E. n. eine wichtige Ergänzung zu den vielzähligen wissenschaftlichen Beiträgen über antisemitismuskritische und interreligiöse Bildung.

## 6 Forschungsdesign

Wie kann ich also Antworten auf diese Fragen finden? Aus meinem Interesse an subjektiven Sinnzusammenhängen folgt, dass ich qualitativ forschen muss. Aus dem explorativen Forschen ergibt sich, dass meine Daten nicht repräsentativ und verallgemeinerbar sind. Unterrichtsbesuche lassen sich mit der (*nicht-*)*teilnehmenden Beobachtung* verbinden, die einen Hauptbestandteil von Ethnographie darstellt. Warum ich ethnographisch forsche, habe ich bereits in Kap. 5 erörtert. Wie ich Ethnographie (in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften) definiere und wie ich genau methodisch vorgehe, kläre ich in diesem Kapitel.

Ziel ethnographischen Forschens ist es zu rekonstruieren, wie Wirklichkeit hergestellt wird. Dafür werden Lebensweisen, Deutungen, Handlungen und Praktiken von Individuen und Gruppen in ihrer Lebenswelt analysiert (Lamnek & Krell, 2010, S. 499, 503). Mit Bezug auf die Erforschung pädagogischer Handlungsfelder ermöglicht die Ethnographie vertiefte Einblicke in Lebenswelten sowie die „Untersuchung von Mikroprozessen und die Beschreibung der Interaktionen der Beteiligten an Schule und Unterricht“ (Heinzel, 2010, S. 44).

Eine Besonderheit der ethnographischen Feldforschung ist die Methodenkombination. Dies impliziert, das Erheben und Analysieren von Daten unterschiedlicher Art, um das Feld aus möglichst verschiedenen Perspektiven auszuleuchten und möglichst umfangreich zu erschließen (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010, S. 309). Folgende Methoden kombiniere ich in meiner Feldforschung: Zu Beginn meiner nicht-teilnehmenden Beobachtung (die ich im Unterkapitel 6.3 genauer beschreiben werde) gebe ich einen *Fragebogen* zum anonymen Ausfüllen an die Schüler\*innen. Dabei frage ich nach dem Vorwissen zum und Interesse am Unterricht sowie nach soziodemografischen Daten (s. Anhang I und II).<sup>48</sup> Zudem verwende ich Items aus der *Leipziger*

---

48 Die soziodemografischen Angaben habe ich aus folgenden Gründen gewählt:

- Die Angabe zum *Geschlecht* nehme ich aus Neugierde mit rein, wenngleich keine Korrelationen zwischen Geschlecht und dem Unterrichtsfach oder Haltungen gegenüber den

*Autoritarismus-Studie* zu antisemitischen Haltungen (Kiess et al., 2020, S. 223 f.; s. Kap. 4.2). Die anonymen quantitativen Daten geben mir Aufschluss über die Lebenswelten und Denkweisen der Schüler\*innen und können mir helfen, meine Interpretationen zu gewichten. Um durch die Antworten in den Fragebögen nicht voreingenommen zu werden, schaue ich mir die Antworten erst nach der Phase der Unterrichtsbesuche an.

Die *Gruppendiskussion* am Ende der Unterrichtseinheit kann Aufschluss über Haltungen (Regeln und Normen) und Aushandlungsprozesse unter den Jugendlichen geben und schließlich über kollektive Deutungen der Gruppe (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010, S. 311). Mit Bezug auf das Decoding der Schüler\*innen interessiert mich sowohl, wie die Schüler\*innen inhaltlich zu den Diskussionsfragen stehen, als auch wie sie mit dem Auftrag umgehen, als Gruppe zu diskutieren. Der Vorteil am Standort Schule ist, dass die Schüler\*innen mit Gruppendiskussionen vertraut sind. Die Lehrkraft der Siebener-Kurse bestätigte, dass sie und auch Kolleg\*innen diese Methode nutzen und die Schüler\*innen diese kennen. Da die Diskussion Teil der Benotung der Schüler\*innen ist, argumentieren sie eventuell so, dass sie sozial erwünschte Aussagen machen oder solche, die sie als ‚von der Lehrkraft erwünscht‘/als die ‚korrekten‘ annehmen.<sup>49</sup> Dies ist nicht unbedingt ein Problem,

---

Unterrichtsthemen Judentum und Antisemitismus empirisch nachgewiesen wurden. Da Geschlechterrollen das Handeln und Miteinander prägen, ist es nicht auszuschließen, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen. Die Zuordnung zu ‚divers‘ erscheint mir zudem interessant, weil dies derzeit noch häufig zu Irritationen und sogar zu Konflikten führen kann (möglicherweise im Zusammenhang mit dem Kontext ‚Religion‘).

- Da die *Leipziger* Autoritarismus-Studie enge Zusammenhänge zwischen Einschätzung zur ‚eigenen und der nationalen wirtschaftlichen Lage‘ und Antisemitismus identifiziert (Kiess et al., 2020, 244, 238), frage ich nach dem beruflichen Status der Erziehungsberechtigten.
- Um grob einschätzen zu können, ob die Schüler\*innen und ihre Erziehungsberechtigten in Deutschland sozialisiert wurden und weil in einigen muslimisch geprägten ‚arabischen‘ Ländern Antisemitismus offener geäußert wird (s. Jikeli, 2019), halte ich Informationen zum Aufwachsen innerhalb oder außerhalb Deutschlands für relevant.
- Aufgrund des antimuslimischen Rassismus und der in Kap. 4.2 beschriebenen Schnittstellen zwischen Antisemitismus und Rassismus, frage ich nach Diskriminierungserfahrungen (was ich für niedrigschwelliger erachte, als verstehen zu können, ob eine diskriminierende Erfahrung im Zusammenhang mit Rassismus stand).
- Von der Angabe, ob mind. einer der Erziehungsberechtigten und der\*die Schüler\*in religiös ist (und wenn ja, welcher Religion er\*sie sich zugehörig erachtet), erhoffe ich mir Einblicke in die religiöse Vorprägung und Selbstzuschreibung.

49 Wie es tatsächlich abgelaufen ist: Die Lehrkraft entschied sich für Diskussionen im Plenum. Sie arbeitete häufig mit dem Lehrkraft-Schüler\*innen-Gespräch und m. E. n. schienen die Schüler\*innen an die sehr strukturierende Moderation der Lehrkraft gewöhnt zu sein. Eine

sondern muss lediglich in der Auswertung berücksichtigt werden, wenngleich es sehr interessant erscheint, was passieren würde, wenn die Schüler\*innen ganz losgelöst diskutierten.

Außerdem führe ich ein Forschungstagebuch, welches ein wichtiges Instrument zur Selbst\_Reflexion ist (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010, S. 314). Darin dokumentiere ich Ereignisse und Befindlichkeiten meinerseits sowie einzelne Schritte und (rückwirkend erkannte) Zwischenergebnisse, was bei der Reflexion der Felderfahrungen und beim kritischen Hinterfragen der eigenen Wahrnehmung hilft (ebd.). In Bezug auf stigmatisierte, geanderte (Groß-) Gruppen, hier vornehmlich ‚Muslime‘ und ‚Juden‘, muss ich beachten, dass durch die ethnographische Herangehensweise keine Reifikation von stigmatisierenden Diskursen, Vorurteilen u. ä. stattfindet. Es bedarf daher besonders viel kritischer Reflexion von mir als Forscherin (Göhlich & Tervooren, 2013).

Folgende Besonderheiten und Grenzen kennzeichnen außerdem meine Arbeit: Ich werde keine ‚klassische‘ ethnographische Forschung durchführen, sondern eine fokussierte Ethnographie. Nach Oester wird diese in zeitlich begrenzten Settings angewendet und es werden spezifische Themenbereiche fokussiert, statt einem holistischen Anspruch folgend eine soziale Gruppe als Ganze im Auge zu haben (Oester, 2008, S. 233). Sie eignet sich daher für „angewandte problemorientierte Forschung“ und legt den Schwerpunkt auf ‚Beobachtung‘ und nicht so sehr auf den Faktor ‚Teilnahme‘“ (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010, S. 308). Diese Herangehensweise passt zu meinem Vorhaben, da auch ich mit einer relativ konkreten Fragestellung<sup>50</sup> in ein mir bereits bekanntes Feld gehe und daher weniger Zeit (zur Orientierungsfindung) brauche. Zudem möchte ich herausfinden, wie ‚echter‘ Unterricht (ohne mein Zutun) abläuft und mich daher auf das Beobachten konzentrieren. Folglich möchte ich

---

selbstständige Diskussion in Kleingruppen wäre sehr ungewohnt und hätte daher wahrscheinlich zu wenig bzw. kurzen Gesprächen geführt. Die provokanten und kreativen Nachfragen der Lehrkraft ermöglichten vertiefere Antworten, als sie wahrscheinlich in Kleingruppen zustande gekommen wären.

- 50 Konkret ist sie insofern, als dass ich die Gruppen immer nur im gleichen Fach besuche (sie nur in einem Setting erlebe; wenig in den Pausen und gar nicht in anderem Unterricht oder einzelne Schüler\*innen außerhalb von Schule). Außerdem ist die inhaltliche Auseinandersetzung zentral (einschließlich etwaigen Widerständen gegenüber der Auseinandersetzungen mit den Unterrichtsinhalten). Geplant ist, v. a. Gespräche über das Judentum bei der Erhebung zu fokussieren. Dies schließt nicht aus, dass sich der Beobachtungsfokus spontan an das Feld anpassen kann. Im Vergleich zu ‚klassischen‘ Ethnographien, in denen Forschende für sie fremde Lebenswelten untersuchten oder im Vergleich zu Breidensteins ethnographischer Schulforschung (2006), in der er sämtliche soziale Praktiken von Schüler\*innen erforschte, ist die Fragestellung meiner Forschung zwar offen und gleichzeitig konkret.

keine pädagogische Rolle einnehmen, weswegen es keine nähere Zusammenarbeit mit den Lehrkräften (z. B. als Lehrassistent) und ebenso wenig mit den Schüler\*innen gibt.<sup>51</sup> Dieses Rollenverständnis werde ich sowohl den Lehrkräften als auch den Klassen explizit machen (s. Kap. 6.3). Damit erfülle ich auch die Forderung der Schulbehörde, dass „die Durchführung der Maßnahme keine – nicht nur unerhebliche – Störung oder Belastung des Schulbetriebes hervorruft“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021, Ziffer 3.1, Abs. 2). Dies mindert zwar die sozialen, Akzeptanz-steigernden Effekte des Einlebens in das Feld, was der Tiefe des Problemverständnisses abträglich sein könnte. Jedoch erscheint mir die Rolle der Teilnehmerin u. a. aufgrund des Altersunterschieds zwischen mir und den Schüler\*innen als unpassende Rolle (vgl. Lamnek & Krell, 2010, S. 512), weswegen ich ebenfalls den Fokus vorzugshalber auf das Beobachten richte.

In den nächsten Unterkapiteln gehe ich auf folgende zentrale Aspekte genauer ein: Zuerst beschreibe ich, wie das Untersuchungsfeld meine Forschung rahmt, d. h. die Kurseinteilung und die Schulen sowie welche Maßnahmen des ethischen Forschens nötig sind. Außerdem stelle ich die pädagogischen Beteiligten vor. Anschließend präsentiere und erkläre ich kurz, was für den Unterricht geplant ist und stelle die Ideen des Encodings heraus. Diese können in der Auswertung mit den Decodierungen abgeglichen werden. Ich gehe außerdem darauf ein, wie das Judentum im Unterricht dargestellt wird. Zudem wird es einen Exkurs zu den Strukturen des Islamunterrichts in Deutschland geben, da diese ebenfalls Einflussgrößen meines Forschungsfeldes sind. Anschließend erörtere ich mein Vorgehen beim nicht-teilnehmenden Beobachten und beim Auswerten.

## 6.1 Das Untersuchungsfeld

Da viele relevante Informationen erst nach der Feldphase erfasst werden konnten, schreibe ich in diesem Kapitel im Präteritum. Ich besuchte über 5 Wochen zwei Kurse des IRU in Klassenstufe sieben (14 Schüler\*innen in „Gruppe Blau“ (anonymisierender Codename) und 17 Schüler\*innen in „Gruppe Grün“) an einer kooperativen Gesamtschule und einen in Klassenstufe neun eines

---

51 Bollig beschreibt die Ambivalenz in erziehungswissenschaftlichen Feldforschungen zwischen pädagogischer Verantwortungsübernahme und wissenschaftlicher Beobachtung als „doppelte ExpertInnenschaft“ (2010, S. 109). Zudem kann ich mir keine angemessene, auf freiwilliger Basis beruhende Zusammenkunft vorstellen, in der die Schüler\*innen und ich uns auf Augenhöhe begegnen (z. B. keine Interviewsituation) und über das Judentum reden. Dies unterstreicht, warum ich die fokussierte Ethnographie im Unterricht bevorzuge.

Gymnasiums (12 Schüler\*innen, „Gruppe Orange“). Die Kurse setzten sich aus Schüler\*innen unterschiedlicher Klassen zusammen. Die Siebener-Kurse bekamen die gleichen Aufgaben und wurden von derselben Lehrkraft unterrichtet. Der neuner-Kurs folgte (entgegen den Vorababsprachen) einem anderen Lehrplan. Die Lehrkraft teilte mir mit, dass es ihr unangenehm war, den angebotenen Lehrplan anzunehmen und ihren Unterricht nicht selbst vorzubereiten. Sie ließ sich von mir nicht umstimmen. Die kooperative Gesamtschule befand sich am Rande einer Großstadt, das Gymnasium in einem Vorort einer Großstadt. Ich empfand beide Schulgebäude als modern und die Atmosphären angenehm (viel Platz, sauber, Sitzmöglichkeiten in den Fluren, friedliches Miteinander). Aufgrund von COVID-19 trugen die Schüler\*innen im Unterricht Mund-Nasen-Bedeckungen. Die Maßnahmen zum Schutz vor COVID-19 an den Schulen spielte mal mehr und mal weniger eine Rolle im Unterricht; letztlich ist es zur Beantwortung meiner Forschungsfrage von niedrigerer Relevanz, weswegen ich nicht weiter darauf eingehen werde.

Durch den Vergleich von zwei kontrastierenden Klassen können übergreifende und spezifische Decoding-Praktiken ermittelt werden. Daher wollte ich Gruppen unterschiedlicher Altersstufen und Schultypen miteinander vergleichen. Es zeigte sich mit der Zeit im Feld, dass sich der neuner-Kurs aus folgenden Gründen nicht zum Vergleich mit den zwei Siebener-Kursen eignet: Die Lehrkraft des neuner-Jahrgangs gestaltete Unterrichtseinheiten, die zu oberflächlichen Auseinandersetzungen mit dem Thema Judentum führten. Die Schüler\*innen redeten wenig über das Thema und wenn dann vornehmlich im Rahmen von Präsentationen von Plakaten über Fakten zum Judentum. Es gab wenig Spielraum für die Schüler\*innen, selbst Themen und Inhalte auszuwählen, sodass ich auch wenig persönliche Interessen aus den Ergebnissen entnehmen kann. Die Beobachtungen geben zu wenig Hinweise zu subjektiven Sinnzusammenhängen in Bezug auf das Judentum. Aus diesem Grund sind die Beobachtungen aus dem neuner-Kurs für meine Forschungsfrage nicht geeignet. Ich werde zentrale Beobachtungen und Interpretationen dieses Kurses in Kap. 7.6 präsentieren, jedoch nicht in die Diskussion der Fragestellung einbeziehen. Einen kontrastiven Vergleich mit Bezug auf mein Erkenntnisinteresse führe ich daher mit den zwei Kursen des siebten Jahrgangs durch. Die Gruppen waren *in sich* sehr kontrastreich. Folgende Aspekte deuten darauf hin, dass die Schüler\*innen unterschiedliche Sozialisationserfahrungen machen: Sie besuchen unterschiedliche Schultypen (ISS und gymnasialer Zweig), sind unterschiedlich religiös, ihre geschlechtliche Zugehörigkeit ist männlich oder weiblich, sie kennen unterschiedliche Sprachen, einige haben wenig Deutschkenntnisse, sie haben unterschiedliche Lernfähigkeiten (mind. eine Person mit

Lernschwäche), einige von ihnen und einige von den Erziehungsberechtigten wurden außerhalb Deutschlands geboren. Zudem hatten die Schüler\*innen unterschiedlich viel Vorwissen zum und Interesse am Thema Judentum. Darüber hinaus unterschieden sich die Gruppen in folgenden Aspekten voneinander: Gruppe Blau war viel lebendiger und lauter als Gruppe Grün. Meinem Eindruck nach, hatten die Schüler\*innen in Gruppe Grün weniger Energie, weil sie zum Ende der Woche müde und erschöpft waren. Die Atmosphäre und die Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung waren verschieden: Gruppe Grün wurde von der Lehrkraft viel gelobt (sowohl im Unterricht als auch im Einzelgespräch mit mir) und die Lehrkraft redete mit der Gruppe Grün viel persönlicher und machte mehr Witze. Im Gegensatz zu Gruppe Grün gab es in Gruppe Blau mehr Maßregelungen zu hören, vornehmlich aufgrund von Fehlverhalten einzelner Schüler\*innen und nicht mit Bezug auf die ganze Gruppe.

### 6.1.1 *Forschungsethische Aspekte in Bezug auf die Schüler\*innen*

Besonders ethnographische Feldforschung wirft forschungsethische Probleme und Fragen auf (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010, S. 314). Heikle ethische Aspekte meines Forschungsvorhabens hängen mit problematischen Diskursen über Antisemitismus der ‚Anderen‘ zusammen sowie mit Rassismus gegenüber Muslim\*innen. Zum Schutz und zur Aufklärung der Beteiligten verfuhr ich wie folgt:

- Ich anonymisierte bereits beim Notieren/Protokollieren. Auch die promovierende Lehrkraft, die *gatekeeper* für meine Forschung ist und forschungsbezogenes Interesse an meinem Projekt hat, erhält nur Informationen zu anonymisierten Daten.
- Ich stellte mich und mein Projekt den Kursen persönlich vor und informierte über Datenschutz. Ich gab Raum für Nachfragen und machte meine Ansprechbarkeit vor und nach dem Unterricht explizit.
- Ich schrieb den Eltern einen Brief, in dem ich mich und mein Forschungsvorhaben vorstellte und sie um ein schriftliches Einverständnis bat. Schüler\*innen der 9. Klasse wurden ebenfalls um ein schriftliches Einverständnis gebeten.
- Nachfragen waren per E-Mail und über die Schüler\*innen möglich.
- Ich informierte nicht darüber, dass Antisemitismus zum Thema meiner Arbeit werden würde, weil Erziehungsberechtigte und Schüler\*innen möglicherweise Angst bekommen und sich evtl. verweigert hätten, statt das Gespräch zu suchen.

- Mit Bezug auf die Freiheit von Forschung und Wissenschaft verzichtete ich nicht auf die Möglichkeit, meine Arbeit oder Teile daraus zu veröffentlichen. Darüber informierte ich in der Einverständniserklärung. Gleichzeitig bin ich beunruhigt, dass aus aktivistischer Perspektive meine Arbeit so verstanden werden könnte, dass ‚wieder einmal nur über die muslimischen Jugendlichen geforscht wird‘. Ich wünsche stattdessen, dass meine Arbeit so differenziert gelesen und verstanden wird, wie es zum Wesen der Wissenschaft gehört.

### 6.1.2 *Die Hintergründe der Lehrkräfte*

In diesem Kapitel möchte ich kurz darstellen, warum die Lehrkräfte das Judentum (und Antisemitismus) im Fach Islamische Religion thematisieren und untersuchen wollen. Dies erhöht die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens, der Kontexte sowie der Interpretationen.

Die Lehrkraft der Siebener-Kurse (Gruppen blau und grün) studierte zuerst Islamische Theologie und erst nach dem Masterabschluss Lehramt. Sie initiierte das Forschungsprojekt im Rahmen ihrer Dissertation, die sie schon vor dem Referendariat begann. Der Lehrkraft liegt viel am Fach Islamische Religion. Sie will das Fach im Bundesland voranbringen und wünscht sich, dass es in mehr Klassenstufen und an mehr Schulen wählbar wird. Die Lehrkraft nahm Antisemitismus in der Schule wahr, v. a. israelbezogenen Antisemitismus, und beschloss, dass sie dies gut im Fach Islamische Religion thematisieren kann. Daher möchte sie zum einen ermitteln, welche sozialen Repräsentationen über das Judentum bei Schüler\*innen des Fachs zu finden sind, um die Unterrichtseinheiten passend zu gestalten. Zum anderen möchte sie auf Basis mehrfacher Durchführungen der Unterrichtseinheiten herausfinden, welches Präventionspotential der Fachunterricht in Bezug auf Antisemitismus hat.

Die Lehrkraft der Gruppe Orange erzählte mir, dass sie an anderen Schulen mehr mit Antisemitismus konfrontiert war und daher die Relevanz sieht, Antisemitismus in Schule zu thematisieren. Sie fand die Gruppe Orange jedoch viel „lieber“ (Originalaussage der Lehrkraft) als die anderen Gruppen, in denen sie Antisemitismus wahrnahm. Außerdem erschien mir die Lehrkraft wie eine mutige, progressive Person; jemand der Konflikte und heikle Themen nicht scheut. Ihren Unterricht hingegen gestaltete sie wenig konfrontativ und auch wenig spannend. Zum einen mache ich das an der Methodeneinfältigkeit fest (Recherchieren und anschließend Präsentieren in zwei aufeinanderfolgenden Themenblöcken über 4 Wochen) sowie daran, dass die Themen wenig Lebensweltbezug für die Schüler\*innen hatten: z. B. Geschichte und Bräuche von

jüdischen Festen ebenso wie von muslimischen, wobei auch letztere keine Euphorie/Emotionalität bei den Schüler\*innen auslöste und oft die muslimischen Feste den Schüler\*innen unbekannt und folglich wahrscheinlich gleichgültig waren. Meinem Eindruck nach, lag die simple Unterrichtsgestaltung weniger an ihrer Motivation als mehr an ihrer Priorisierung, wobei der Kurs orange wenig Unterrichtsvorbereitungszeit bekam. Welche Auswirkungen dies mit Bezug auf das Decoding der Unterrichtseinheiten wahrscheinlich hatte, erörtere ich in Kap. 7.6.

## **6.2 Der Unterrichtsplan für den Islamischen Religionsunterricht**

Im Allgemeinen soll die Unterrichtsreihe, die die promovierende Lehrkraft konzipierte, Wissen über das Judentum und Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam vermitteln. Außerdem soll sie zum kritischen Reflektieren von interreligiöser Freundschaft anregen und das Verstehen von Koranversen schulen. Es wird Raum für Meinungsbildung gegeben. Wenngleich das Thema im Unterrichtsplan und gegenüber den Schüler\*innen ‚Judentum‘ genannt wird, ist Antisemitismus als inhaltlicher Bestandteil der Unterrichtsreihe bereits vorab von der promovierenden Lehrkraft eingeplant. Wie bereits in Kap. 4.2 mit Bezug auf die weite Verbreitung von Antisemitismus erwähnt wurde, erscheint es plausibel, dass Antisemitismus Thema im Unterricht werden kann, vor allem wenn wie in dieser Unterrichtsreihe über das Judentum gesprochen wird. Einerseits können durch die im Vorfeld ausgewählten und festgelegten Unterrichtsinhalte die Schüler\*innen diesen nicht mehr ‚relativ autonom‘ widersprechen – durch die Unterrichtsplanung wird zwangsweise Judentum mit Antisemitismus in Verbindung gebracht, womit sich die Schüler\*innen auseinandersetzen und sich positionieren sollen. Antisemitismus wird quasi antizipiert. Antisemitismus als geplanter Unterrichtsinhalt beeinflusst, welche performativen Regeln (s. Kap. 3) sich im Zusammenhang mit Antisemitismus unter den Schüler\*innen zeigen. Andererseits kann die Vorstrukturierung den Weg für heikle, sozial ambivalente Praktiken (überhaupt erst) ebnen, wie z. B. antisemitische Haltungen zu äußern. Es gilt also in der Auswertung miteinzubeziehen, wie viel Raum es im Unterricht für Ablehnung und/oder Unverständnis gegeben hat. Für die Auswertung nehme ich also folgende Frage mit: Wie stark asymmetrisch ist die Kommunikation in den Kursen, bspw. durch die Berücksichtigung der vermittelten Haltung und der Deutungshoheit der Lehrkraft, aber auch mit Blick auf die Gruppendynamiken zwischen den Schüler\*innen?

Die Unterrichtsreihe der Siebener-Kurse bestand aus fünf Einheiten (eine Einheit steht für eine Doppelstunde) und war wie folgt aufgebaut:

1. Zu Stundenbeginn: Vorstellung des Forschungsprojekts. Sure über ‚Kennenlernen‘ im Plenum interpretieren. Einzelne eine Mindmap zu Vorwissen über „Jüdinnen, Juden, das Judentum“ anfertigen. Mindmaps im Plenum besprechen und sich zu Aussagen positionieren.
2. Aus dem diskutierten Vorwissen (Mindmaps) Hypothesen generieren und dazu recherchieren, ebenso wie zu Glaubensgrundsätzen, Rolle Musas im Judentum, Gemeinsamkeiten Judentum und Islam.
3. Arbeitsblatt über *Hardfacts* zum Judentum lesen und ausfüllen (Einzelarbeit). Dem muslimischen Ali einen Rat zu Freundschaft mit jüdischen David geben (erst allein, dann paarweise). Darf er als Muslim mit einem Juden befreundet sein? Wie kann er das herausfinden? Plenumsdiskussion.
4. Film *Kippa* (Nathrath, 2019)<sup>52</sup> gucken und im Plenum auswerten. *Freundschaftsdilemma*: Auf muslimische Clique hören und die Freundschaft zu einem Mitschüler aufgrund seines jüdischen Glaubens beenden oder zu jüdischem Freund halten und damit die Clique verärgern und eventuell verlieren? Diskussion eines Koranverses, der zu Beginn auszudrücken scheint, dass Muslim\*innen nicht mit christlichen oder jüdischen Menschen befreundet sein sollen.
5. Schriftliches Feedback der Schüler\*innen über die Unterrichtsreihe für die Lehrkraft und Einzelinterviews mit mir.

---

52 In dem Kurzfilm geht es um Oskar, dessen jüdische Religionszugehörigkeit kurz von einer Lehrkraft im Unterricht benannt wird. Von da an schikanieren ihn Mitschüler\*innen und schließen ihn aus, wobei immer wieder antisemitische Aussagen gemacht werden. Ganz zentral ist der Konflikt mit Mustafa und seiner Freundesgruppe, zu der auch ein enger Freund von Oskar namens Eren gehört. Verschiedene Szenen zeigen Mustafa als physisch und psychisch gewalttätig und als sehr einschüchternd. Aufgrund des Drucks in der Freundesgruppe wendet sich Eren von Oskar ab und prügelt ihn gemeinsam mit den anderen auf der Schultoilette zu Boden. Oskars Familie entdeckt durch Zufall die Hämatome des stark gereizten Jungens. Als sich die Mutter daraufhin an die Schule wendet, bagatellisiert der Schulleiter die Vorfälle und will keine weiteren Maßnahmen ergreifen. Die Übergriffe gegen Oskar spitzen sich weiter zu. Der Film endet damit, dass sich Eren gegen die Freundesgruppe entscheidet und mit Oskar mitgeht. Mustafa und seine Freunde werden nicht direkt als Muslime präsentiert; sie schreiben Oskar als Juden jedoch u. a. eine Mitschuld an Gewalttaten gegen und Diskriminierung von Palästinenser\*innen im IPK zu und spielen aus meiner Sicht auf die Konzeption an, in der Palästinenser\*innen als muslimische Opfer vor- und dargestellt werden, mit denen es sich als Muslim\*in zu solidarisieren gelte (Höfl, 2020, S. 374; s. Fußnote 30).

Im neuer-Kurs wurden im Rahmen des inhaltlichen Einstiegs Vorwissen zum Judentum und inhaltliche Wünsche an den Unterricht gesammelt (UE 1). Es folgten Recherchen in Kleingruppen zu jüdischen und muslimischen Festen (UE 2, 3) sowie zu jüdischen Besonderheiten (Symbole, Gebetsgewohnheiten, Essensregeln u. a.; UE 4). Diese wurden in der jeweils darauffolgenden Stunde mit Unterstützung von Plakaten präsentiert. UE4 sollte insb. auf den Besuch zweier Jüd\*innen vom Verein *Meet a Jew* vorbereiten, in dem die Jüd\*innen den Schüler\*innen Rede und Antwort standen.<sup>53</sup> Nach zwei Wochen Ferien setzte die Lehrkraft den Unterricht ohne mich fort. Die Schüler\*innen sollten aus (laut Lehrkraft zu) komplizierten Texten Informationen zu Antisemitismus in Kleingruppen erarbeiten und diese in einem zweiseitigen, als Zeitung gelayouteten Dokument zusammentragen. Dies teilte mir die Lehrkraft per Mail mit und sendete mir auch das Dokument.

### **Exkurs zum Islamunterricht in Deutschland**

Ergänzend zum spezifischen Unterrichtsplan möchte ich kurz auf einige Rahmenbedingungen zum Islamunterricht in Deutschland eingehen, da diese den Unterricht indirekt und direkt (Schüler\*innen nahmen Islamunterricht in der Moschee) beeinflussen. Ich beginne mit IRU in Schulen und ergänze danach IRU in Moscheen.

Kerncurricula, die von den Bildungsministerien der jeweiligen Länder herausgegeben werden, geben Lernziele und Themen für jedes Fach und u. a. nach Klassenstufen vor, aus denen die Lehrkräfte auswählen und auf Basis derer sie ihre eigenen Unterrichtseinheiten erarbeiten. Das Kerncurriculum für den IRU gehört somit zum Kontext des Encodings und folglich auch des Decodings. Aus platzökonomischen Gründen stelle ich die Vorgaben des Kerncurriculums nur sehr grob vor. Die Unterrichtsreihe vereint Ziele aus verschiedenen „inhaltlichen Kompetenzen“ (Niedersächsischen Kultusministerium, 2014, S. 16–27), z. B. nach Gott/Allah, Glaube und eigenem Handeln fragen (Kap. 3.2.2), nach Koran und Sunna fragen (Kap. 3.2.3), nach Religionen fragen (Kap. 3.2.5), nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und der Gesellschaft fragen

---

53 Die Kommunikation zwischen den Jüd\*innen und den Schüler\*innen folgte dem Schema ‚die Schüler\*innen fragen und die Jüd\*innen antworten‘. Statt der nötigen Belege, die viel Platz einnehmen würden, möchte ich es bei einer kurzen Kritik am Konzept dieser UE belassen: Die Begegnung fußte (spürbar) auf erzwungenem Interesse an den Besucher\*innen und erzeugte eine unnatürliche, mechanische Gesprächssituation.

(Kap. 3.2.6).<sup>54</sup> Höbl beschreibt den Zusammenhang und die Verantwortung des Fachunterrichts in Bezug auf Antisemitismus m. M. n. sehr trefflich, indem er schreibt:

„Wenn es in diesem Sinne [im islamischen Religionsunterricht Schüler\*innen mit Grundlagen ihrer Religion vertraut zu machen; Anm. J. U.] jedoch gelingt, religionsbezogenes Wissen zu vermitteln, das antisemitische Konzeptualisierungen entgegen steht bzw. solche zu irritieren in der Lage ist, sehe ich auch im islamischen Religionsunterricht einen geeigneten Lernort für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit.“ (2020, S. 423)

Mit Bezug auf rassistische Diskurse möchte ich betonen, dass Antisemitismus nicht allein im Fach Islamische Religion bearbeitet werden, sondern Querschnittsthema für sämtliche Fächer sein sollte.

Weitere Möglichkeiten in Deutschland an Islamunterricht teilzunehmen sind Kurse in islamischen Vereinen und Moscheen, die als Wochenendkurse oder auch bis zu viermal unter der Woche stattfinden (Çelik, 2015, 319 f.) Sowohl Imam\*innen als auch erfahrene muslimische Laien sind dort als Religionslehrkraft tätig (Çelik, 2015, S. 320). Bezüglich der Unterrichtsgestaltung hält Çelik fest:

„Entsprechend ihrer verbandlichen Zugehörigkeit und dem daraus entspringenden religiösen Verständnis haben die einzelnen Religionsverbände für den von ihnen erteilten Religionsunterricht in ihren Moscheen eigene Curricula und eigene Lehr- und Lernmaterialien entwickelt, so dass sich in der Praxis des islamischen Religionsunterrichts manche Unterschiede ergeben.“ (2015, S. 321)

Die Kenntnisse, die die Schüler\*innen aus dem außerschulischen IRU mitbringen, können also sehr verschieden sein. Mittels Interviews findet Çelik außerdem heraus, dass der IRU in Moscheen vielfach veraltet ist (2015, S. 323). Çelik stellt außerdem fest, dass der IRU das Erlernen islamischer Grundsätze und Riten fokussiert. Daher sind seine Methoden vor allem auf ein sicheres Auswendiglernen religiöser Texte und das praktische Einüben der Gebete gerichtet (2015, S. 324). Folglich scheinen die Überschneidungsmöglichkeiten von IRU in Schule und in Moscheen nicht sehr groß, sodass möglicherweise

---

54 Neben der Auflistung von Kompetenzen nach inhaltlichen Kategorien werden auch die „prozessbezogenen Kompetenzen“ durch die Unterrichtsreihe geschult (Niedersächsischen Kultusministerium, 2014, S. 15). Diese sind: Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz, Gestaltungskompetenz (ebd.).

die Schüler\*innen in den von mir besuchten Kursen wenig Referenzen zu Wissen aus dem Moscheeunterricht einbringen.

### 6.3 Nicht-teilnehmende Beobachtung zur Datenerhebung

Beobachten ist eine – und für mein Forschungsvorhaben *die* – zentrale Methode der Ethnographie. Ich werde eine offene, nicht-standardisierte, nicht-teilnehmende Feldbeobachtung durchführen. Um dezidiert Daten über die Haltungen der Schüler\*innen zum Thema Judentum zu erheben, lege ich mit der Zeit immer mehr Fokus auf Gespräche im Unterricht, lasse nonverbale Kommunikation und soziale Praktiken im Unterricht jedoch nicht außer Acht.<sup>55</sup>

Ein zentraler Aspekt des Beobachtens ‚der eigenen Kultur‘ ist das *Befremden*, was auch „eine ganz besondere Herausforderung für die schulpädagogische Empirie“ bildet (Heinzel, 2010, S. 39), da beinahe jede\*r mehrjährige persönliche Erfahrungen mit Schule gemacht hat. Im Allgemeinen beschreibt das Befremden eine künstliche Haltung, Vertrautes als fremd und unvoreingenommen zu betrachten statt nachvollziehend zu verstehen (Hirschauer & Amann, 1997, S. 12). Dies kann durch das Beobachten von Praktiken, d. h. das genaue Betrachten und Verschriftlichen von konkreten Situationen gefördert werden (weitere Befremdungsstrategien erörtert Köntgeter, 2010). Die analyseleitende Theorie leistet ebenfalls einen Beitrag zur Befremdung, da sie für mich als

---

55 Ähnlich wie Breidenstein möchte auch ich schulpädagogische Ethnographie nutzen, um mich auf den Unterricht zu konzentrieren, den Breidenstein „nicht von seinen Aufgaben, sondern von der Praxis und der Seite der Adressaten her untersucht“ (Heinzel, 2010, S. 43). Mit den Beobachtungen möchte ich also weder die Unterrichtsqualität, noch Fragen zu institutionellen Dimensionen untersuchen (was Breidenstein (2006) bspw. schaffte), sondern Adressat\*innen-Perspektiven fokussieren. Warum dieser Fokus? Nach Heinzels Unterscheidung werden in „kompetenztheoretischen Ansätzen“ die Adressat\*innen im Feld als kompetente Darsteller\*innen einer „spezifischen Kultur“ erachtet und „ihr Sprachwissen [wird] in der sozialen Ordnung der Unterrichtsinteraktion [...] untersucht (Untersuchungen zum »classroom talk«“ (Heinzel, 2010, S. 41; Anp. J. U.). Unter diese Kategorie passt auch meine Forschung, wenngleich ich ‚Kultur‘ nicht ethnisiert oder nur auf Subkulturen bezogen verstanden wissen möchte. Sie kann sich z. B. in Bezug auf meine Untersuchung auf die Rolle als Schüler\*innen oder Jugendliche beziehen (für die bestimmte Habitus üblich sind). Jedoch passt meine Forschung auch zu „handlungstheoretischen Ansätzen“, zumindest insofern, als dass auch ich „den Teilnehmern im Feld von Schule und Unterricht [...] ungleiche Interessen zuspreche und die Formen der Kontrolle, des Widerstands aber auch der routinierten Bewältigung der schulischen Lernsituation [...] [beschreibe]“ (Heinzel, 2010, S. 41; Anp. J. U.). In Abgrenzung zu anderen handlungstheoretischen Ansätzen kann ich mit meiner Studie jedoch nicht leisten, Routinen und Ordnungsmuster in Schule und Unterricht im Allgemeinen zu untersuchen (ebd.).

Forscherin wie eine Brille funktioniert, durch die ich auf die Daten schaue und „die die Phänomene in ein ‚neues Licht‘ zu rücken [vermag]“ (Breidenstein, 2006, S. 26; Anp. J. U.).

Außerdem sind für die Beobachtung Vertrauen und Akzeptanz im Feld wichtig. Daher möchte ich im Folgenden meine Rolle im Feld beschreiben (ergänzend zu Ausführungen über mein Rollenverständnis bzgl. des ‚Nähe-Distanz-Verhältnis‘ in Kap. 6 sowie über die (dialogische) Kommunikation mit den Schüler\*innen in Kap. 6.1.1). Da ich aufgrund des Altersunterschieds weder Schülerin sein kann, noch Lehrassistentz o. ä. sein möchte, weil dies eine Hierarchie zwischen mir und den Schüler\*innen verstärken und mehr Distanz schaffen würde, wollte ich eine Sonderrolle als sehr interessierte Beobachterin. Das bedeutet, dass ich mich in meiner persönlichen Vorstellung vor den Schüler\*innen deutlich von den Lehrkräften abgrenzte und meine Verschwiegenheit bzgl. meiner Beobachtungen gegenüber den Lehrkräften unterstrich. Ich sicherte auch zu, dass ich keine Gespräche über die Mitarbeit der Schüler\*innen mit den Lehrkräften führen würde, um keinen Einfluss auf die Bewertung der mündlichen Mitarbeit zu nehmen. Zudem versuchte ich (eher selten) in den Pausen, niedrigschwellig mit den Schüler\*innen ins Gespräch zu kommen, um mehr Nähe aufzubauen und mein Interesse an ihnen zu signalisieren – ohne dabei zu bemüht oder aufdringlich zu wirken.<sup>56</sup> Außerdem sicherte ich den Schüler\*innen meine Ansprechbarkeit, v. a. in den Pausen, zu. Vertrauen und Akzeptanz hängen zudem von meinen Kontaktpersonen, d. h. den Lehrkräften,

---

56 Wann immer ich mit Schüler\*innen ins Gespräch kam, bekam ich freundliche Antworten. Ich sprach beim gemeinsamen Aufsuchen des Kursraumes manchmal mit den Schüler\*innen, stand immer wieder wegen der Unterschriften der Erziehungsberechtigten in Kontakt und redete in den Kleingruppenarbeiten des neuer-Kurses mit einzelnen Schüler\*innen. Der neuer-Kurs wirkte ‚höflich aufgeschlossen‘; ich nahm wahr, dass sie bemüht waren, sich mit mir zu unterhalten und dass die Beziehungsebene in unseren Gesprächen eine größere Rolle spielte (entspannte Gespräche, Reaktionen wie „gar kein Problem; sehr gerne“) – im Gegensatz zu den Siebener-Kursen, wo die Schüler\*innen scheuer wirkten und sehr kurz antworteten. Die Signale auf der Beziehungsebene seitens der Neuntklässler\*innen können eine Reaktion auf meine Signale auf Beziehungsebene sein oder/und ein Hinweis auf Eigenschaften der Schüler\*innen (als ‚höflich aufgeschlossen‘). Ich nahm kein besonderes Misstrauen wahr, jedoch war meistens eine Scham zu merken (in Einzelfällen auch bei mir, wenn ich besorgt war, dass sich die Schüler\*innen unwohl fühlten, wenn ich sie etwas fragte). Dennoch antworteten mir alle und wirkten dabei ehrlich. Ich interpretierte die Scham als eine Art Befremdlichkeit, weil ich eine erwachsene Fremde für sie war. Da ich nur kurze Zeit die Kurse besuchte, war ich wenig risikobereit, um mehr und dann evtl. zu viel auf die Schüler\*innen zuzugehen. Ich wollte lieber angenehm zurückhaltend wirken und lächelte viel. Wenn Schüler\*innen mit mir sprachen, ging es mir darum Druck rauszunehmen („ich weiß nicht was ich schreiben soll“, „ich hab‘ den Zettel vergessen“).

ab (Lamnek & Krell, 2010, S. 522). Wir standen uns sehr wohlwollend gegenüber, redeten aber in den Kursen eher wenig miteinander, sodass (rückblickend betrachtet) die Schüler\*innen sehr wenig Anhaltspunkte bekamen, um die Beziehung zwischen den Lehrkräften und mir einschätzen zu können. Die Lehrkraft der Siebener-Kurse warf mir an interessanten Stellen im Unterricht kurz Blicke zu. Die Lehrkraft des neuner-Kurses redete mit mir (leider) über den Kurs während des Unterrichts; d. h. wie sie die Schüler\*innen und ihre Leistungen einschätzte – sie beschwerte sich meistens. Ich reagierte nur mit Lauten des Vernehmens („Aha“). Manchmal sagte ich auch, dass ich die Verhaltensweise (z. B. die Mitarbeit) gar nicht schlecht fände und der Kurs auf mich ‚voll normal‘ wirke. Ich wollte der Lehrkraft nicht völlig widersprechen und gleichzeitig ehrliche Rückmeldung geben. Meinem Eindruck nach basierten die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen-Gruppen grundsätzlich auf Wohlgesonnenheit: Die Lehrkräfte hatten zu allen Schüler\*innen einen gewissen Zugang und alle redeten miteinander, was meine Arbeit (meinen Einstieg und meine Rollenfindung im Feld) erleichterte. Lamnek und Krell unterstreichen die Relevanz von Naturalizität im Feld (2010, 520 f.). Im Hinblick darauf hielt ich es erstens für angemessener, den Unterricht nicht per Videokamera aufzunehmen, da dadurch noch mehr Druck und ein stärkeres Gefühl des beobachtet und kontrolliert Werdens erzeugt würde und sich folglich das Verhalten im Unterricht sehr stark verändern könnte.<sup>57</sup> Um zu verhindern, dass dies durch meine Anwesenheit geschieht, bemühte ich mich, Nähe zu den Beteiligten herzustellen (s. oben). Zweitens stellte sich mit Bezug auf Naturalizität die Frage, wann und wie Beobachtungen notiert werden können. Der Standort Schule ermöglichte mir direktes Protokollieren, da Schüler\*innen es gewohnt sind in Schule beobachtet zu werden (vgl. Wiesemann, 2010). Ich saß in zwei Kursen meistens vorne und abwechselnd links und rechts; um die Gesichter besser sehen zu können. In einem Kurs musste ich immer hinten sitzen (abwechselnd links und rechts). Die Tische waren dort wie ein ‚Ü‘ angeordnet, sodass ich die Gesichter von der Hälfte des Kurses sehen konnte. Ich wollte durch den Platzwechsel sowohl alle Schüler\*innen mal sehen können als auch unterschiedliche Qualitäten von Sitzplätzen erfahren (vgl. Breidenstein, 2010, S. 208). Ich saß also auch mal mittig, jedoch immer am Rand, weil ich das passend zur nicht-teilnehmenden Beobachtung erachte. Ich protokollierte zu Beginn weniger direkt, um mir einen Überblick zu verschaffen und v. a. auch um besser körpersprachliche Signale

---

57 Für Videoaufnahmen wäre m. E. n. ein längerer Aufenthalt und v. a. eine längere und intensivere Kennenlernphase angebracht. Außerdem würde dies mehr Absprachen mit Lehrkräften und Schulleitung erfordern.

an die zu Beginn noch neugierigeren Schüler\*innen senden zu können. Sobald das Vertrauen der Teilnehmer\*innen im Feld gewonnen ist, ist auch permanentes Mitschreiben unproblematisch, da dies dem Tun der Teilnehmer\*innen ähnelt (Breidenstein, 2010, S. 208). Ich protokollierte mit einer kleinen Tastatur auf meinem Schoß, die mit einem Tablet verbunden war. Zu Beginn wurde dies von den Schüler\*innen genau beobachtet. Ein\*e Schüler\*in fragte mich sogar, wie das technisch funktioniert. Meine Mitschriften fügte ich im Anschluss in ein Beobachtungsprotokoll und überarbeitete und ergänzte diese um erste Interpretationen und Ideen am Nachmittag und am Abend, selten auch einen Tag später. Friebertshäuser und Panagiotopoulou beschreiben Beobachtungsprotokolle wie folgt:

„Bei den ethnographischen Beobachtungsprotokollen handelt es sich um ‚dichte‘ Beschreibungen, die sowohl kontextuelle Bedingungen als auch Handlungen aller an der jeweiligen Situation Beteiligten dokumentieren und somit vollständige, nachvollziehbare und analysierbare Interaktionsabläufe darstellen. Bei der *Protokollierung* der beobachteten Situationen ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass jede Interaktion eine Ko-Konstruktion ist und dass auch die Handlungen der Ethnograph/-innen ein Teil der beschriebenen Situation sind.“ (2010, S. 313, Hervorh. i. Orig.)

Eine Mustervorlage für meine Protokolle beinhaltete eine Kopfzeile mit den Angaben: Kurs-Codename, Schüler\*innenzahl, Nummer und stichwortartige Beschreibung der UE. Ich protokollierte in einer Tabelle mit den Spalten: Beobachtungen, Methodische & Rollenreflexionen (Kommentare & Gedanken), Theoretische Reflexionen. Mein Protokollieren im Feld lässt sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Cloos, 2010):

- In den jeweils ersten Stunden protokollierte ich Stichworte per Hand und schrieb im Nachgang meine Beobachtungen aus dem Gedächtnis auf. Zudem beschrieb ich meine Eindrücke vom Raum. In den folgenden Stunden notierte ich während des Unterrichts.
- Je nach Situation entschied ich, wie viel ich mitschrieb und was ich lieber im Nachgang protokollierte (vgl. instrumentelles Dokumentieren nach Cloos (2010, S. 183)) sowie wann und wie ausführlich ich Interpretationen und Gedanken von mir notierte.
- Generell protokollierte ich viel und genau, da der Zeitraum kurz war und Möglichkeiten zur Wiederholung wegen voranschreitender Unterrichts-

durchführung nicht möglich waren/sind und ich nur wenige Gruppen beobachtete. Zudem ist Unterricht von vielen Faktoren abhängig, sodass die gleiche Unterrichtsreihe je Gruppe sehr verschieden ablaufen kann.

- Es war mir möglich, Notizen schnell zu übertragen und ausführliche Datenrekonstruktionen rasch anzuschließen.

Meine Interpretationen in den digitalen Beobachtungsprotokollen ließ ich von der promovierenden Lehrkraft gegenlesen.

Um dem Feld etwas zurückzugeben, wie es so schön heißt, möchte ich nach dem Verfassen meiner Masterarbeit eine schüler\*innenfreundliche Zusammenfassung meines wissenschaftlichen Arbeitens sowie der Ergebnisse, die für Schüler\*innen am interessantesten sein können, präsentieren. Dafür möchte ich am liebsten per Videoschalt in Kontakt treten und falls dies nicht möglich ist, eine Videobotschaft schicken. Den Lehrkräften biete ich meine Rückmeldung zu ihrem Unterricht an. Die Schulbehörde bekommt, wie erwünscht, eine Zusammenfassung über die Ergebnisse meines Projekts.

### **Grenzen der Methode**

Obwohl ethnographische Verfahren *natürliche* Situationen und Daten analysieren wollen, ist dies nicht in Gänze möglich. Meine Anwesenheit hat Einfluss auf das Feld, wenngleich ich mich bemühe, diesen möglichst gering zu halten und sie sich in die übliche Praxis des Beobachtens in Schule einreicht (vgl. Wiesemann 2010). Zudem stellt die selektive und verzerrte Wahrnehmung eine Schwachstelle der Methode dar (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010, S. 314): Meine Wahrnehmung ist durch meine Fragestellung gerahmt sowie durch meine Vorerfahrungen und Erwartungen – auch wenn ich mir vornehme, offen und unvoreingenommen ins Feld zu gehen. Diesen Aspekt reflektiere ich am Schluss in Kap. 10. Außerdem liegt ein Fokus meiner Wahrnehmung auf für mich Beobachtbares und Hörbares (auch beeinflusst durch die Reichweite meiner Sinnesorgane) (ebd.). Auch meine Zeitressourcen sind sehr begrenzt,<sup>58</sup> was das fokussierte Beobachten verkürzt im Vergleich zur Dauer ‚typischer Studien‘, wie z. B. Breidensteins (2006). Diese Schwäche wird u. U. dadurch gemindert, dass ich zwei Gruppen miteinander vergleiche, die eine sehr ähnliche Ausgangssituation vorfanden, indem sie von der selben Lehrkraft unterrichtet werden. Wenngleich Gruppendynamiken sehr sensibel, d. h. von Gruppe zu Gruppe verschieden und stets im Wandel sind, erhalte ich

---

58 Die Kurse und damit jene Gruppenkonstellationen finden nur ein Mal wöchentlich statt. Die Unterrichtsreihe zu jenem Thema dauert ca. fünf Wochen.

durch diese zwei Gruppen (rückblickend betrachtet) Wiederholungen sowie mehr und dichtere Beobachtungen zu ähnlichen Situationen. Andere Fehler beim ethnographischen Forschen seien „zu frühe Wertung, zu rasche Abstraktion, Unvertrautheit mit der Gruppenkultur, fehlerhafte Aufzeichnung, zu frühe Strukturierung etc.“ (Lamnek & Krell, 2010). Neben der Sensibilität für jene Schwächen versuche ich diese zu entschärfen, indem ich meine Interpretationen mit der promovierenden Lehrkraft bespreche. Ein besonderer Vorteil dieser Kooperation ist aus einer Sicht, dass er länger mit Schüler\*innen-Gruppen im Allgemeinen und im Spezifischen arbeitet und Fachwissen zu Pädagogik und Theologie mitbringt. Auch ich arbeite regelmäßig mit Schüler\*innen-Gruppen und setze mich in meiner Freizeit mit Themen bzgl. Jugend auseinander, was für das Verständnis der Gruppenkultur förderlich ist. Wie positioniere ich mich hinsichtlich der Schwierigkeit als Forscherin weder zu nah/involiert noch zu distanziert gegenüber den ‚Beforschten‘ zu sein? Wie in Kap. 6.1.2 meiner Selbstpositionierung zu entnehmen ist, erachte ich mich gegenüber den Schüler\*innen insofern als involviert, als dass ich sehr motiviert bin, mehr über jene Altersgruppen herauszufinden. Der Altersunterschied zwischen mir und den Schüler\*innen bringt uns wiederum eher auf Distanz, wenngleich ich noch als junge Erwachsene bei den Schüler\*innen durchgehe, was eher positiv, vielleicht sympathischer ist, als als ‚alt‘ eingeschätzt zu werden. Da meine Konfessionslosigkeit verschieden ausgelegt bzw. bewertet werden kann und das Wissen über meine Konfessionslosigkeit nicht zwangsweise positive Effekte auf meine Beobachtungen hat, belasse ich es bei der Möglichkeit für die Schüler\*innen, mich danach zu fragen (Angebote zum Fragen werde ich direkt kommunizieren). Schlussfolgernd bewerte ich die Nähe-Distanz-Balance aus (Arbeits-)Erfahrung mit Jugendlichen und mangelnder Kenntnis über religiöse Praxen als für die Feldforschung adäquat. Auf ethische Probleme im Zusammenhang mit dem methodischen Vorgehen ging ich bereits im Kap. 6.1.1 ein.

#### **6.4 Auswerten in Anlehnung an die *Grounded Theory***

Die Auswertung beginnt bereits mit der Verschriftlichung meiner Beobachtungen, d. h. mit dem Notizen-Machen. Wie die Wahrnehmungen versprachlicht werden (und welche), unterliegt bereits einer Interpretationsleistung der\*des Forschenden. Schon beim (minutiösen) Beschreiben werden neue Aspekte entdeckt: Breidenstein benennt die Effekte des Verschriftlichens als „Verlangsamung und De-Kompostierung von Abläufen“ (Breidenstein, 2006, S. 26), die schlussendlich auf eine analytische Durchdringung abzielen (vgl. Breidenstein, 2010, S. 210). Der Verschriftlichung schließt sich ein Prozess der intensiven und weiterhin interpretierenden Lektüre mit dem Ziel der Codierung an.

Dafür orientiere ich mich am Codierverfahren nach Strauss und Corbin (1996).<sup>59</sup> Durch das offene und axiale Codieren suche ich nach Strukturen, Themen und Relevanzen in den Daten (vgl. Strauss & Corbin, 1996, 65 ff., 148 ff.). Es geht darum, die Ordnung aus der Erhebungssituation aufzubrechen und eine neue Ordnung zu erproben sowie das Datenkorpus für die vertiefte Analyse verfügbar zu machen (Breidenstein, 2006, S. 33). Für meine explorative Forschung möchte ich das Datenmaterial induktiv und offen analysieren. Dafür ist das Vorgehen nach der *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin besonders geeignet. Ich werde allerdings keine *Grounded Theory* an sich erarbeiten, sondern die Methode abkürzen, da meine Fragestellung einen gewissen Fokus vorgibt: Mit meiner Analyse beabsichtige ich, konstitutive Praktiken der Schüler\*innen zu bestimmen, die sich beim Decodieren von Aufgaben und Inhalten zeigen. Als Beobachterin im Feld habe ich es mit konkreten Personen bzw. Akteur\*innen zu tun – mein praxistheoretischer Blick sortiert dann die Beobachtungen neu und befragt die Beobachtungen nach ihrer Bedeutung für Praktiken des Decodings (vgl. Breidenstein, 2006, S. 33).

Im Folgenden erkläre ich mein diesbezügliches Vorgehen. Beim offenen Codieren paraphrasiere ich Textabschnitte (vgl. Strauss & Corbin, 1996, 43 f.).<sup>60</sup> Die Textabschnitte sind durch ihre Bedeutungen im Text voneinander abgrenzbar. Die Paraphrasen abstrahiere ich zu Codes. Dabei berücksichtige ich auch Notizen zu den Gedanken, die mich nach den Unterrichtseinheiten beschäftigten. Zum Markieren von Textstellen für Paraphrasen und Codes nutze ich das Programm MAXQDA. Nachdem ich alle Protokolle codiert habe, sortiere ich die Codes nach Überkategorien und suche nach Eigenschaften der Codes, ähnlich wie beim axialen Kodieren nach Strauss und Corbin (1996, 75 ff.). Da mein Ziel ist, die Daten offen (im Sinne von induktiv) zu analysieren, um sie anschließend im Zusammenhang mit der Fragestellung zu diskutieren und die Erarbeitung *einer Grounded Theory* mir zu verengt erscheint, kürze ich das axiale Codieren ab und streiche das selektive Codieren. Ich verschriftliche das Kategoriensystem in Kap. 7 „Darstellung der Untersuchungsergebnisse“. Statt des selektiven Codierens diskutiere ich in Kap. 8 die Ergebnisse der Datenanalyse mit Bezug auf die Fragestellung und weitere Erkenntnisinteressen,

---

59 *Grounded Theory* ist der Name und gleichzeitig das Ziel der Methodik von Strauss und Corbin. Die Methodik ermöglicht, gegenstandsnah aus dem Datenmaterial eine Theorie zu generieren (Strauss & Corbin, 1996, S. 7).

60 Vor dem Codieren wertete ich die Fragebögen deskriptiv mit SPSS aus. Da sich das Verstehen und Ausfüllen der Bögen für die Schüler\*innen als schwierig gestaltete, verwende ich die Ergebnisse nur wenig und mit äußerster Vorsicht. Im Kap. 10 beziehe ich kritisch Stellung zu den Fragebögen.

z. B. die Fragen, was am Judentum aus Schüler\*innensicht (nicht) interessant war/ist und inwiefern das Judentum eine heikle Thematik im IRU darstellt (s. Kap. 5). Für die „Intercoderreliabilität“ (Mayring, 2015, S. 53) hatte ich ursprünglich geplant, dass die promovierende Lehrkraft ebenfalls das Datenmaterial codiert und anschließend ein Vergleich möglich wird. Aufgrund eines Mangels an zeitlichen Ressourcen war dies jedoch nicht realisierbar. Die Lehrkraft las stattdessen meine Analyse bzw. Darstellung meiner Untersuchungsergebnisse und gab mir diesbezüglich eine Rückmeldung. Zur Einordnung und Nachvollziehbarkeit der Kapitel über die Codes, die Interpretationen und die Diskussion beschreibe ich zuvor die Dynamik während des Unterrichts und das Vorwissen der Schüler\*innengruppen über den Islam und das Judentum.

## 7 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel erörtere ich das Codesystem, das ich mit dem Neuordnen meiner Codes auf Basis der Daten aus den Gruppen grün und blau erarbeitet habe. Eine Tabelle mit allen Codes befindet sich in Anhang III. Ich beginne damit Beobachtungen darzustellen, die die Gruppen und ihre Dynamik beschreiben (Kap. 7.1). Daran anschließend ergänze ich Praktiken (Handlungsroutinen) während des Unterrichts (Kap. 7.2). Danach fasse ich das Vorwissen der Schüler\*innen zusammen und skizziere somit die Punkte, an denen sie vom Unterricht abgeholt wurden (Kap. 7.3). Anschließend stelle ich die Codes entlang der Überkategorien *Grundeinstellungen* (Kap. 7.4) und *Antisemitismus* (Kap. 7.5) vor. Dabei berücksichtige ich verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Für die Bewertung der Daten werde ich wenig und nur mit Vorsicht auf die Angaben in den Fragebögen zurückgreifen (zur kritischen Reflexion der Fragebögen s. Kap. 10). Zuletzt fasse ich die Beobachtungen aus dem neuner-Kurs zusammen (Kap. 7.6). Da der Unterricht sehr wenig Raum für persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema Judentum bot, erfuhr ich wenig über die Schüler\*innen sowie über ihre Perspektiven und Haltungen. Daher gehe ich nur kurz auf die Beobachtungen in jenem Kurs ein.

### 7.1 Gruppendynamiken

Da sich in meiner ethnographischen Forschung alles um die Schüler\*innen dreht, möchte ich diese als erstes vorstellen sowie die Gruppendynamiken und die Atmosphäre in den Kursen beschreiben. Beziehungen zwischen den einzelnen Schüler\*innen und Gruppendynamiken haben stets Einfluss auf den Unterricht und somit auch auf jedes Ergebnis meiner Analyse. Die folgenden Beschreibungen können als Hintergrundmusik verstanden werden, die stets läuft, wenn ich auf Codes und Ergebnisse meiner Beobachtungen eingehe.

Die Sitzordnung durften die Schüler\*innen selbst wählen. Es ergab sich eine Aufteilung nach Jungen und Mädchen. Eine Aufteilung nach Schulklassen war schwach ausgeprägt. Das Interesse mit Freund\*innen zusammen zu sitzen und zu arbeiten war sehr groß, ebenso wie das Profilierungsverhalten unter den

Jungen (selten in direktem Bezug auf die Mädchen im Kurs). In Gruppe Blau gab es zwei Mädchen- und zwei Jungengruppen. Die Mädchen waren sehr viel weniger mündlich beteiligt als die Jungen, was in Gruppe Blau stärker ausgeprägt war als in Gruppe Grün. Aktivierungsversuche der Lehrkraft führten oft zu mehr Wortmeldungen bei den Mädchen. Folgende Beschreibungen beziehen sich ausschließlich auf Gruppe Blau: Unterrichtsstörungen (v. a. mit dem Handy unter dem Tisch spielen) gingen von Schüler\*innen der hinteren Reihe aus, wobei auch die Jungen vorne heimlich mit dem Handy spielten, jedoch kürzer und leiser, weswegen sie wohl nicht erwischt und ermahnt wurden. Auch das (Rein-)Rufen ging von den Schülern der letzten Reihe aus. Die Qualität der Antworten sah ich im ganzen Raum verteilt und nicht bei einer ‚leistungsstarken‘ Gruppe. Gruppe Blau habe ich immer wieder als sehr lebendig wahrgenommen (viel Interaktion unter Peers und mit der Lehrkraft). Sie diskutierten sehr offen über dilemmatische und heikle Fragen. Gruppe Grün wirkte ruhig, vielleicht müde, da der Unterricht am Morgen kurz vor dem Wochenende stattfand. Die Schüler\*innen erklärten einmal auf Nachfrage der Lehrkraft, dass sie wegen anstehenden Klassenarbeiten ruhig seien. Durch das persönliche Lehrkraft-Schüler\*innen-Verhältnis, war aber auch in dieser Gruppe, v. a. bei den Mädchen, viel Lebendigkeit zu sehen und zu hören. Obwohl einzelne Schüler\*innen die Lehrkraft neckten (und umgekehrt), nahm ich keine Provokation als eine ernst gemeinte Herausforderung der Lehrkraft wahr, sondern immer wohlwollend. Ich behauptete, dass ein paar Neckereien unter den Schüler\*innen einen Anschein von Flirtversuchen hatten. In Gruppe Grün gab es eine Mädchengruppe, die laut Witze machte, sodass sie für ihr Umfeld hörbar waren. Im Vergleich zu Gruppe Blau beteiligten sich die Mädchen in Gruppe Grün mehr im Mündlichen und wirkten weniger zurückhaltend (sie redeten, lachten häufiger, scherzten). Die Jungen saßen still, malten oder bastelten etwas. Manchmal neckten sie sich, indem sie versuchten, anderen die ergonomischen Hocker unter dem Hintern wegzuziehen. Auch wenn der Kurs ‚lehrkräftefreundlich lieb‘ wirkte, war die Aufmerksamkeit für das Thema nicht unbedingt hoch bzw. waren die Schüler\*innen oft mit anderen Sachen beschäftigt. Mir fiel immer wieder auf, wie direkt und offen die Schüler\*innen beider Kurse kommunizierten und damit den Eindruck erweckten, sehr ehrlich zu sein. Beispielsweise gaben die Schüler\*innen gegenüber der Lehrkraft zu, dass sie sich mit einer Klingelstreich-App beschäftigten. Die Schüler\*innen hielten sich aber grundsätzlich an die (Verhaltens-)Regeln der Lehrkraft.

Regelbrüche begingen sie, wenn überhaupt, nur heimlich.<sup>61</sup> Es gab keine ernsthaften, offenen Widerstände gegen den Unterricht der Lehrkraft.<sup>62</sup> Wenn die Schüler\*innen Rahmenbedingungen mit der Lehrkraft verhandeln wollten, dann erachtete ich die Art und Weise der Schüler\*innen als dezent. Wengleich ich hier weniger auf einzelne Schüler\*innen eingehen möchte, so habe ich mich mehrmals gefragt, inwiefern A1 und L4 die Diskussionskultur im Kurs grün ein wenig ausbremsen. A1 sprach sehr selbstsicher und präzise, was einschüchternd auf die Mitschüler\*innen gewirkt haben könnte. Die Ansichten von L4 wirkten sehr reif und moralisch recht weitsichtig für ihr Alter. L4 legte mit ihren Antworten so viel vor, dass evtl. andere Schüler\*innen im Vergleich dazu nichts mehr sagen wollten.

## 7.2 Praktiken im Unterricht

Ein Fokus meiner ethnographischen Unterrichtsforschung liegt auf der Erfassung sozialer Praktiken, die wichtig sind, um die Schüler\*innenperspektiven herausarbeiten zu können (Kap. 4.3). Demnach beschreibe ich in diesem Kapitel, wie sich die Schüler\*innen den Aufgaben und Inhalten widmeten. Es geht zunächst weniger um die ideelle Auseinandersetzung, sondern mehr um die Praktiken, d. h. die routinierten ‚Handlungen‘ (i. w. S.) der Schüler\*innen im Unterricht (vgl. Fußnote 44). Zur Darstellung und ebenfalls zur Abstraktion meiner Feldbeobachtungen greife ich auf Breidensteins Konzept des Schülerjobs (hier: Schüler\*innen-Job) zurück (vgl. Kap. 4.3). Zudem gehe ich auf das schnelle Akzeptieren von absurd scheinenden Informationen als Decoding-Praxis ein, da mir diese eng mit dem Thema Judentum verknüpft zu sein scheint. Im Anschluss an dieses Kapitel gehe ich näher auf inhaltliche Auseinandersetzungen ein.

In Anlehnung an den Schüler\*innen-Job gab es sowohl viele Momente der *Teilnahme* als auch der *Distanznahme* zu den Aufgaben. Beispielsweise erfüllten die Schüler\*innen den Rechercheauftrag in UE2, nutzten jedoch auch die

---

61 Die beiden Beispiele ‚Klingelstreich-App‘ und ‚heimliche Regelbrüche‘ klingen vielleicht widersprüchlich. Die Schüler\*innen gaben jedoch nur auf Nachfrage ehrlich zu, dass sie sich mit der App beschäftigten – also taten sie dies zunächst heimlich. Zudem hatten sie bereits die Gruppenaufgabe erledigt. Sie kannten die Lehrkraft offensichtlich gut genug, um zu wissen, dass sie unter dieser Bedingung keinen groben Regelbruch begangen hatten und ehrlich sein konnten (um mit ihrer Ehrlichkeit das Vertrauensverhältnis zu bestätigen).

62 Die starke Zugewandtheit zum Unterricht und der Lehrkraft könnte u. a. damit erklärt werden, dass Eltern und Schüler\*innen das Fach IRU *wählen* – anstelle des Fachs ‚Werte und Normen‘.

Gelegenheit, um andere Sachen auf dem Handy anzugucken und den Mitschüler\*innen zu zeigen. Zusätzlich zum oder als Teil vom *Unterhaltungswert* des Unterrichts war das soziale Miteinander sehr wichtig (vgl. Breidenstein, 2006, S. 260). Abgesehen davon, dass befreundete Schüler\*innen zusammensitzen und -arbeiten wollten, wurde auch gescherzt und umworben. Ein gewisses Desinteresse kann daraus abgeleitet werden, dass die Schüler\*innen, mit Ausnahme von der ersten UE, nicht mehr über die Inhalte weiterredeten, nachdem es klingelte. Ich fragte auch in den Interviews danach, ob bestimmte Inhalte außerhalb des Unterrichts noch mal thematisiert wurden (wie z. B. neues Wissen über jüdische Praxen oder der provokante Koranvers), was stets verneint wurde. Die Teilnahme am Unterricht zeigte sich darin, dass sich die Schüler\*innen aktiv beteiligten (und einige viel Lust am Diskutieren zeigten)<sup>63</sup> und die Aufgabenblätter ausgefüllt abgaben. Auffällig war die Häufigkeit an ‚oberflächlichen‘ Antworten (schriftlich sowie mündlich). Beispielsweise erkannte ich in den schriftlichen Ergebnissen, dass die Schüler\*innen Webseiten abgeschrieben hatten oder dass sie sehr abgehoben klangen (und so auch keine Anwendung finden würden). Breidenstein beschreibt dies als *Produktorientierung* (2006, S. 261). Damit lässt sich möglicherweise auch erklären, warum die Schüler\*innen viel Freude an den Frage-Antwort-Runden der Lehrkraft hatten. Es entstanden dabei Aktivität, Euphorie und sogar Wetteifern unter vielen Schüler\*innen, v. a. in der quirligeren Gruppe Blau (Gruppe Blau, UE1, UE2, Beobachtungsprotokoll). Im Mündlichen fand zwar eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema statt, allerdings nur, wenn die Lehrkraft explizit danach fragte („Kennt ihr das?“) oder wenn es um Freundschaft und Treue ging. Ich deutete dies zuerst als fügsam, d. h. dass die Schüler\*innen die Aufgaben (gemäß ihres Schüler\*innen-Jobs) pflichtbewusst erfüllen wollen – mehr aber auch nicht. Alternativ könnten die qualitativ als ‚simpl‘ erachteten Antworten auch darauf hindeuten, dass die Schüler\*innen die Aufgaben ‚einfach machen‘, d. h. mit wenig (qualitativen) Leistungsdruck erledigten. Sie hörten zu, beteiligten sich. Stets sehr gute Leistungen zu erbringen, war den schriftlichen Ergebnissen und den Antworten zufolge nicht das oberste Ziel. Die Schüler\*innen konnten Faktenwissen aus den Vorstunden re\_ produzieren und einige sogar mehrere Stunden später noch anwenden (z. B. dass es darum ginge, sich kennenzulernen). Meinem Eindruck nach wendeten die Schüler\*innen gerne Fachworte an (diese wurden auch zahlreich in der Erkenntnissammlung angegeben), konnten diese jedoch nicht immer erklären (Gruppe Grün,

---

63 Mir fiel auf, dass Diskussionen in die Länge gezogen wurden, indem Schüler\*innen immer wieder auf eine Antwort der LK mit einem ‚Ja, aber...‘ und einer neuen Behauptung oder Frage reagierten.

UE3, Beobachtungsprotokoll). Außerdem wurden Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam in Argumentationen regelmäßig wiederholt (Gruppe Blau, UE3, UE5, Beobachtungsprotokoll).

Teilziel der UE war, durch (den Schüler\*innen) absurd scheinende Informationen (z. B. Jüd\*innen glauben an den selben Gott wie Muslim\*innen) und durch Dilemmata (z. B. jüdischer Freund oder muslimische Clique) die Schüler\*innen herauszufordern. Über revidierende Informationen waren die Schüler\*innen meistens nur kurz verwundert, akzeptierten diese sogleich und eigneten sich diese sogar an.<sup>64</sup> Ablehnendes Verhalten oder konflikthafte Auseinandersetzungen zeigten sich nicht, wenn überhaupt nur ein Mal in abgeschwächter Form.<sup>65</sup> Sich in fachlichen Fragen gegen die Lehrkraft zu behaupten ist v. a. bei den eher jungen Schüler\*innen wohl seltener zu erwarten als bei älteren. Gleichzeitig hielt ich es vorab für möglich, dass die Schüler\*innen auf Wissensbestände aus dem Moscheeunterricht oder aus den Lehren der Eltern zurückgreifen. Meinen Beobachtungen nach waren die Schüler\*innen ‚still‘ und sichtlich nicht mit etwas anderem beschäftigt (Gruppe Blau, UE2, Beobachtungsprotokoll, S. 4). Irritationen mache ich an Ausrufen wie „Hä?“ (Gruppe Grün, UE2, Beobachtungsprotokoll, S. 4) fest. Zum Verstehen wurden häufig Nachfragen gestellt oder Beispiele ergänzt, z. B.: „Z1 (Abgrenzung): Hindus gehören nicht dazu [zu den abrahamitischen Religionen; J. U.], weil die glauben nicht an Gott. Die sind keine Religion. [...] B1 (Rückversicherung): Auch Christen sagen abrahamitisch und zählen sich dazu?“ (Gruppe Grün, UE2, Beobachtungsprotokoll, S. 4)<sup>66</sup> Die Lehrkraft und ich waren im Vorfeld gespannt, ob die Informationen aus dem Unterricht zu großem Entsetzen und großer Verwirrung führen würden – wenn die Unterrichtsinhalte bspw. bisheriger religiöser Annahmen widersprächen, die evtl. sogar von Vertrauenspersonen aufgebaut wurden. Die Verwunderung der Schüler\*innen über absurd scheinende Informationen der Lehrkraft schien schnell zu verschwinden. Schnelles Akzeptieren absurd scheinender Informationen

---

64 Beispiele, die zunächst Überraschung auslösten und dann sehr bald häufig in Argumentationen genutzt wurden, waren: dass koscher halal ist, dass Jüd\*innen an den selben Gott glauben wie Muslim\*innen, dass Moses/Musa eine wichtige Rolle in beiden Religionen spielt. Die schnelle Akzeptanz als performative Regel (nach Hall, s. Kap. 3) der Schüler\*innen im Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten beschreibe ich in Kap. 7.4.4.

65 Ein\*e Schüler\*in antwortete auf die Frage „Wer sagt Juden glauben an Allah?“: „Dazu kann ich nichts sagen“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. S. 1).

66 Ich fand aus machtkritischer Sicht problematisch, dass dem Hinduismus abgesprochen wurde, eine Religion zu sein. Wer darf darüber urteilen? Wird Hinduismus damit Minderwertigkeit zugesprochen? Die Lehrkraft konzentrierte sich auf die Ausgangsfrage, was ‚abrahamitisch‘ bedeute und ging nicht weiter auf den Hinduismus ein.

verstehe ich als soziale Praktik, die mit dem Streben nach Klarheit und Komplexitätsreduktion sowie mit einer Regelerorientierung zusammenhängen kann (diese *inhaltlichen* Auseinandersetzungen beschreibe ich Kap. 7.4.3 näher). Es kommt ebenjenen ‚Grundeinstellungen‘ schließlich entgegen, wenn sich die Schüler\*innen von der Lehrkraft Wissen vorgeben lassen. Widerstände waren in keiner Gruppe wahrnehmbar. Stattdessen scheint der Einfluss der Lehrkraft und ihre Wissenshoheit umso gewichtiger. Es ist in Schule üblich, dass die Lehrkraft als Expert\*in und Bewerter\*in auch die Wissens- und Deutungshoheit innehat und folglich die Schüler\*innen auch aus (der Macht der) Gewohnheit Wissen von der Lehrkraft akzeptieren bzw. hinnehmen. Kritisches Denken war in jenen Gruppen (evtl. vornehmlich bedingt durch das Alter) noch nicht stark ausgeprägt, schien sich jedoch gerade zu entwickeln: Anhand der Diskussionsfreude und der Teilnahme beim Sammeln von persönlichen Meinungen und Haltungen sowie anhand des Interesses an Hintergrundinformationen zum Islam ergab sich der Eindruck, dass die Schüler\*innen eine Meinung haben wollen und darstellen können wollen.

### **7.3 Das Vorwissen: wenige, abwertende und oft inkorrekte Vorstellungen**

Anhand der Mindmaps sowie den Aussagen der Schüler\*innen zufolge (beim Ausfüllen der Mindmaps: „Ich weiß nicht, was ich schreiben soll“), gab es wenig Vorwissen über das Judentum und Jüd\*innen. Das meiste korrekte Wissen bestand aus Schlagworten und Fachbegriffen, wie z. B. Davidstern, Thora und Tempel, die die Schüler\*innen nicht weiter erklären konnten (bspw. in der Vorstellungsrunde der Mindmaps). Außerdem wurde in beiden Gruppen erwähnt, dass Moses auch Prophet des Judentums sei, dass die Synagoge das Gebetshaus sei und einige machten Anspielungen auf die Shoah („2. Weltkrieg“, „Hitler hat viele getötet“) – letztere wurde im Geschichtsunterricht noch nicht behandelt. Abgesehen davon gab es viele Irrtümer, wie z. B., dass im Judentum Statuen, mehrere Götter oder Elefanten angebetet würden. Mehrmals wurde Hinduismus zum Thema im Unterricht und auch aus den Mindmaps wird deutlich, dass die Schüler\*innen Judentum und Hinduismus vermischten.<sup>67</sup> Ein weiterer Irrtum war, dass im Judentum an Reinkarnation geglaubt würde und dass sie Schweinefleisch essen würden. Wenige Schüler\*innen beschrieben Eigenschaften von streng orthodoxen Jüd\*innen, wie z. B. die Geschlechtertrennung und dass „Mädchen nicht akzeptiert [wurden]“.

---

67 Außerdem schrieb jemand „Sie sind auch Christen.“

Abgesehen davon, dass aus den bereits genannten Beispielen Gegensätze und ggf. Problematiken im Vergleich zu muslimischen Praxen herausgelesen werden können (wie z. B. die Bezeichnung als *Götzen*), gab es quantitativ und qualitativ zahlreiche abwertende Beiträge: Oft wurde das Wort *haram* (dt.: verboten) aufgeschrieben. Was verbirgt sich dahinter im Zusammenhang mit dem Judentum? Beim Durchlesen der Mindmaps sagte ein\*e Schüler\*in halblaut: „Da steht Adolf Hitler hat Juden getötet. Trotzdem. Das ist haram“ (Gruppe Grün, UE1, Beobachtungsprotokoll). Leider wurde dies in der Zusammenfassung der Mindmaps im Plenum nicht besprochen (in keiner Gruppe; weder von der Lehrkraft noch von den Schüler\*innen), sodass ich keine direkten Antworten der Schüler\*innen zu der Frage habe.<sup>68</sup> Im Zusammenhang mit anderen Angaben auf den Mindmaps sind folgende Tendenzen denkbar: Auf vier Mindmaps von Gruppe Blau wurden Jüd\*innen Lebens- und Glaubenspraxen zugeschrieben, die im Islam *haram* sind, wie z. B. der Verzehr von Alkohol und Schweinefleisch, Götzenanbetung oder nicht an Gott zu glauben.<sup>69</sup> Zwei Schüler\*innen schrieben Abwertungen auf: „respektlos“, „unsympathisch“, „schlimm“, „abgehoben“. Auf Überschneidungen mit Antisemitismus und antisemitischen Diskursen gehe ich in Kap. 7.5 ein. Es gab also in den Gruppen wenige Schüler\*innen mit kritischen und sogar einige abwertende Haltungen gegenüber Jüd\*innen (in Gruppe Blau mehr als in Gruppe Grün). Die Mehrzahl jedoch notierte lediglich neutrale oder positive Dinge wie „haben eine eigene Sprache“, „haben ein Buch“ oder „glauben an Gott“. Die Wörter *haram* und *Götzen* wurden oft gesagt und scheinen eine besondere Wirkung auf die Schüler\*innen zu haben. Als häufige Reaktion „*Haram!*“ auszurufen, schien aus meiner Sicht die Dramatisierung von Thematiken/Situationen zu bezwecken, damit Aufsehen zu erregen und folglich die Verbindung zu anderen zu erhöhen. *Haram* unterstreicht außerdem die Tendenz der Schüler\*innen, dualistisch zu denken; in Gut und Böse bzw. Richtig und Falsch zu unterscheiden.

---

68 Für die eher quirilige Gruppe Blau finde ich das noch verwunderlicher als für Gruppe grün, bei der die Vorstellungsrunde sehr zurückhaltend verlief und die Lehrkraft umso mehr moderierte. Im Zusammenhang damit, dass die Mindmap in der ersten IRU-Stunde des Schuljahres erstellt werden sollte und die Schüler\*innen zuvor den Fragebogen mit den antisemitischen Aussagen bearbeitet hatten, ist die Zurückhaltung möglicherweise eine Reaktion auf ein als heikel wahrgenommenes Thema und/oder Ausdruck von anfänglicher Unsicherheit in der Orientierungsphase der Gruppen. *Haram* wird auch als Mitleidsbekundung geäußert. Damit wird ausgedrückt, dass etwas eigentlich verboten gehöre. Dies könnte auch für Aussage: „Da steht Adolf Hitler hat Juden getötet. Trotzdem. Das ist haram.“, zutreffen. Durch das Wort „trotzdem“ liegt aber auch nahe, dass es sich um eine Abwertung handelt.

69 In Gruppe grün wurde nur auf eine Mindmap *haram* geschrieben. Dennoch war es in dieser und den darauffolgenden Stunden unerschwellig Thema (s. oben und weiter unten).

In einigen Vorstellungen der Schüler\*innen waren Götzenglauben und somit andere Religionen inakzeptabel. Dies hing mit Gelerntem aus dem Vorjahr zusammen, in dem es um die Problematik des Götzentums zu Zeiten Moham-meds ging, teilte mir die Lehrkraft mit. Auf das dualistische Denken gehe ich genauer im Kap. 7.4.3 ein. Im Laufe der Zeit zeigte sich außerdem, dass eine große Zahl an Schüler\*innen bereits vom IPK gehört hatte; sie wussten, dass in Israel viele ‚Juden‘ leben und in Palästina viele ‚Muslime‘. Abgesehen von Geschichten über Gewalt gegenüber ‚Muslimen‘, die von ‚jüdischen Israelis‘ ausginge, erzählten die Schüler\*innen nichts über den IPK, auch nicht auf Nachfrage nach weiteren Kenntnissen darüber.

## 7.4 Grundeinstellungen

Beim Bearbeiten von Aufgaben und der Auseinandersetzung von Problemen kristallisierten sich einige zentrale Haltungen heraus. Es geht im folgenden Abschnitt darum, welche grundsätzlichen und scheinbar handlungsleitenden Einstellungen der Schüler\*innen in den Kursen erkennbar wurden. Zum Teil überschneiden sich Grundeinstellungen, wie übereinandergelegte Melodien, eben weil sie ganz fundamental sind. Zum Beschreiben der Einstellungen habe ich folgende Reihenfolge gewählt: Zuerst erörtere ich, welche Einstellungen zum Islam die Schüler\*innen im IRU zeigten (Kap. 7.4.1). Als zweites beschreibe ich sehr emotionale und resonanzreiche Unterrichtsmomente, die den Eindruck vermitteln, dass die Schüler\*innen Erfahrung mit unterlassener Hilfe von Verantwortungsträger\*innen in Schule haben, die im Fall von Diskriminierung diese bagatellisieren und nicht eingreifen (Kap. 7.4.2). Die Schüler\*innen zeigten dazu vehement kritisierende Haltungen. Besonders auffällig war drittens die ‚Regelorientierung‘, die ich in Kap. 7.4.3 genauer beschreibe. Die Regelorientierung wurde durch die Irritationen herausgefordert, was im Kap. 7.4.4 erörtert wird.

### 7.4.1 *Grundeinstellungen zum Islam: humanistisch, es zählen die Taten, stiftet Orientierung*

Die Angaben in den Fragebögen, die Angaben aus am Ende der Unterrichtsreihe geführten kurzen Interviews und die Unterrichtsbeteiligung der Schüler\*innen lassen ein großes Interesse am Islam erkennen (welchem den zufolge Fragebögen alle angehörten).<sup>70</sup> Einige Schüler\*innen nahmen auch an Kursen in Moscheen teil und lernten dort über den Islam. Anhand von Anekdoten im

---

70 Abgesehen von zwei fehlenden Angaben.

Unterricht sowie aus den Interviews erfuhr ich, dass einige Schüler\*innen auch von ihren Eltern über den Islam gelehrt werden. In den Interviews erklärten die Schüler\*innen, dass ihnen ihre Religion wichtig sei und dass sie sehr viel drüber lernen wollten. Konkreter konnten die Schüler\*innen ihr Interesse und ihre Motivation nicht beschreiben. Meine Analysen ergeben, dass die Schüler\*innen oft humanistisch argumentierten und auch ihr Verständnis vom Islam humanistisch zu sein scheint: „Allah würde sie [Jüd\*innen] mögen. Allah mag jeden guten Menschen“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 4). Die Aussage impliziert auch, dass Menschen nach ihren Taten (nicht nach ihrer Religionszugehörigkeit) bewertet werden. Die Bewertung nach Taten kam mehrfach vor und scheint demnach ein Kriterium für die Schüler\*innen zu sein. Die Schüler\*innen ergriffen in beiden Kursen Partei für den jüdischen *netten* Freund und verurteilten das (antisemitische) Geläster und die Übergriffe der muslimischen Clique aus dem Film. Jemand anderes merkte gegen die Diskriminierung aufgrund der Religion an: „Ich finde das schlecht. Menschen sind Menschen.“ (Gruppe Grün, UE4, Beobachtungsprotokoll, S. 1) Neben humanistischen Äußerungen wie dieser appellierten einige Schüler\*innen daran, dass sich alle Religionen gegenseitig respektieren (und kennenlernen) sollen – was teilweise ‚gefällige‘ Antworten gewesen sein können, denn sie beinhalteten die wichtigsten Schlagworte der vorherigen Unterrichtseinheiten. Gleichzeitig wirkten die Gruppen ehrlich und ich nahm die Schüler\*innen als aufrichtig bestürzt über die antisemitischen Szenen und über den IPK wahr. Eine leistungsstarke Schülerin, Codename L4, konkretisierte, dass ‚Muslime‘ anderen ihre Religion und ihre Geschichte erklären könnten. Im Interview beschrieb sie sich, als Muslima, ebenfalls als Kulturvermittlerin für den Islam. L4 sagte mehrmals, dass es helfe, „Geschichten“ zu verbreiten, damit Menschen einander besser verstünden. Wie bereits angedeutet spielte Regelorientierung (s. Kap. 7.4.3) eine große Rolle für die Schüler\*innen. Moscheen und Imam\*innen wurden als Ratgebende für schwierige Situationen genannt, ebenso wie der Koran. Imam\*innen und der Koran werden damit als große Autoritäten erachtet, die einem die richtige Lebensweise zu erörtern vermögen. Dies geht meinem Eindruck nach auch mit einer Komplexitätsreduktion einher; Schwierigkeiten werden externalisiert und Autoritäten aufgetragen. Ob die Schüler\*innen jedoch im realen Leben eine\*n Imam\*in fragen würden oder im Koran nach Antworten für ihre Probleme suchen würden, ist fraglich: Die meisten Imam\*innen wurden aus dem Ausland berufen und sprechen kein Deutsch – die Schüler\*innen sprechen oft die Sprachen der Imam\*innen nicht oder nur wenig. Aufgrund jener Sprachbarrieren kennen laut Aussage der Lehrkraft die meisten Schüler\*innen gar keinen Imam\*innen (was noch empirisch untersucht werden sollte). Dass Imam\*innen trotz dessen als Ratgebende

genannt werden, könnte damit erklärt werden, dass sie Teil einer Hierarchie des Islams sind. Sie sind religiöse Autoritäten und Religion gibt wiederum Anleitung zum Leben. Es erscheint demnach logisch, dass Imam\*innen (trotz Fremdheit) als Autoritäten angesehen werden, um schwierige Lebenslagen zu bearbeiten. Auch Mütter wurden als Ratgeberinnen mehrfach angegeben.<sup>71</sup> Das Rat- bzw. Orientierungssuchen ist bei den Schüler\*innen stark ausgeprägt und unterstreicht, dass Identitätsfindung von hoher Relevanz ist.<sup>72</sup> Dies muss ebenso mit den Ergebnissen über die Regelerorientierung (Kap. 7.4.3) bedacht werden.

#### 7.4.2 *Ent\_Täuschung*<sup>73</sup> über Bagatellisierungen eines Schulleiters

Anknüpfend daran, dass die Schüler\*innen scheinbar Menschen nach ihren Taten bewerten wollen, stelle ich nun besonders emotionale Reaktionen auf eine Filmszene vor, in der eine Handlungsaufforderung verweigert wurde. In der Szene bagatellisiert ein Schulleiter gegenüber der besorgten Mutter des jüdischen Schülers die antisemitischen Übergriffe (psychische und physische). Der Schulleiter spricht zum einen von ‚normalen Konflikten‘ sowie darüber, dass sich die Schule Antisemitismus bereits durch Besuche von ehemaligen Konzentrationslagern widme. Sowohl während des Films als auch in der anschließenden Diskussion gab es viele Meldungen und emotionale, v. a. empörte und wütende, Wortmeldungen, wie z. B.:

„Lehrkraft: Wie fandet ihr den Schulleiter? Schüler\*innen: ehrenlos. / ich hasse ihn mehr als... / schlimmste. L1: Relativ egal, was da passiert.

---

71 In den zwei Gruppen zeichnete sich ab, dass die Jugendlichen an Personen aus ihrem direkten sozialen Umfeld und an (soziale) Medien gebunden sind, um an Informationen zur Lebensorientierung zu gelangen. Laut Lehrkraft von Gruppen blau und grün gebe es leider einen Mangel an Plattformen für ‚authentisches‘ Wissen über den Islam. Es gebe indes zahlreiche online Videos von Predigern ohne Ausbildung, über die sich die Schüler\*innen Rat und Lebensorientierung verschaffen würden. Die Darstellung von Thematiken, wie z. B. dem IPK, sei einseitig und von Hass, mit Bezug auf den IPK von Antisemitismus, geprägt. Aus platzökonomischen Gründen bleibt es nur bei diesem Verweis auf weitere (problematische) Einflussfaktoren im Zusammenhang mit Meinungsbildung.

72 Identitätsfindung spielt im Jugendalter eine zentrale Rolle, findet jedoch auch in anderen Altersphasen statt. „Jugendliche sind auf der Suche nach ihrer Identität, sie experimentieren und probieren aus, mit dem Ziel, identitätsrelevante Verpflichtungen bezüglich Lebensgestaltung, beruflicher Pläne, eigener Werte oder moralischer Überzeugungen als Grundlage für ihr Handeln einzugehen“ (Eschenbeck & Knauf, 2018, 31 f.).

73 In Anlehnung an Vera F. Birkenbihl soll diese Schreibweise darauf verweisen, dass Enttäuschung nicht nur eine Gefühlslage ausdrückt. Es zeigt auch, dass eine reale Situation anders als eigene Vorstellungen ist (oder war) und somit ein Sich-Täuschen entdeckt wurde.

Er hat gar nichts getan. Hat ihn gar nicht interessiert. Für ihn ist das normal. Er hat nichts unternommen, damit sie Oskar in Ruhe lassen. Er sollte schnell ausgewechselt werden.“ (Gruppe Blau, UE4, Beobachtungsprotokoll, S. 5)

Jemand anderes verallgemeinerte das Verhalten des Schulleiters und sagte in einem frechen, spöttischen Tonfall: „Wie jeder andere Lehrer, Jaaa wir machen schon längst was dazu“ (Gruppe Grün, UE4, Beobachtungsprotokoll, S. 2). Dies unterstreicht zum einen, dass die Schüler\*innen das Nicht-Handeln von Lehrkräften für typisch halten. Die vielen Meldungen und Beiträge deuten auf eine hohe Involviertheit hin – evtl. aufgrund eigener Erfahrungen und jenen von nahestehenden Personen. Zum anderen deutet der spöttische Tonfall möglicherweise auf eine Distanzierungsstrategie hin, die mit Humor arbeitet. Auf einer noch abstrakteren Ebene erachte ich diese Reaktionen als Zeichen dafür, dass den Schüler\*innen oft von Verantwortungsträger\*innen aus Institutionen Unterstützung (gegen Diskriminierung) verweigert wurde und dass ihnen durch Bagatellisierung Unterstützungsbedarf abgesprochen wurde. Alternativ führen möglicherweise Gefühle von Ohnmacht, Hoffnungslosigkeit und/oder Wut zur hohen Redebereitschaft der Schüler\*innen. Aus der Empörung könnte auch geschlussfolgert werden, dass sich die Schüler\*innen mit der jüdischen Mutter und dem jüdischen Jungen solidarisieren. Es wurde jedoch nicht zum Ausdruck gebracht, dass die Zugehörigkeit zu einer Minderheit und/oder Diskriminierung eine Gemeinsamkeit von Jüd\*innen sowie Muslim\*innen sei. Enttäuschung und eventuell Skepsis gegenüber Institutionen war möglicherweise auch der Grund dafür, dass ein Schüler in Gruppe Blau sich weigerte, auf der letzten Seite des Fragebogens die Angaben zu den persönlichen Daten zu machen. Laut Lehrkraft kann es daran liegen, dass die Eltern ihn bereits dafür sensibilisierten, solche Angaben nicht für Institutionen (in diesem Fall gegenüber mir als Wissenschaftlerin in einer Schule) herauszugeben. Im Gegensatz zur Redebereitschaft in Bezug auf die Filmszene führen solche Erfahrungen möglicherweise also auch zu Verweigerung.

### 7.4.3 *Regelorientierung*

Unter Regelorientierung fasse ich erstens, dass die Schüler\*innen dazu neigen dualistisch zu denken. Zum Beispiel erklären sie, dass es darauf ankäme, ob Menschen *gut* oder *schlecht* seien (und nicht auf die Religionszugehörigkeit). Regelorientierung umfasst noch mehr als dualistisches Denken: Es zeigte sich beim Erarbeiten von Lösungen für Problemsituationen, dass die Schüler\*innen

zu Komplexitätsreduktion neigten (s. unten) und sich mit floskelhaften Erklärungen zufriedengaben.<sup>74</sup> Inwiefern Situationen vereinfacht gedacht waren, erörtere ich in Kap. 7.4.4. Zweitens fällt darunter, dass sie nach Instanzen bzw. Autoritäten suchen (z. B. ‚der Islam‘ bzw. ‚der Koran‘), die ihnen sagen, was richtig bzw. erlaubt (*halal*) und was falsch bzw. verboten (*haram*) ist. Drittens zählt dazu eine hohe Bereitschaft, Regeln zu befolgen und konformistisch zu sein. Besonders deutlich wurde das, als die Schüler\*innen äußerten den Kontakt zu jüdischen Freund\*innen abubrechen, nachdem sie einen Koranvers gelesen hatten, der dies zu verlangen schien.<sup>75</sup> Davor hatten sie hingegen stets dafür plädiert, zu Freund\*innen ungeachtet ihrer Religion halten zu wollen. Dieses Beispiel drückt nicht nur Konformismus, sondern auch einen Dogmatismus in Bezug auf den Umgang mit dem Koran aus. Manche hätten auch eine Freundschaft pausiert, bis sie herausgefunden hätten, ob die Freundschaft erlaubt sei, um nichts zu tun, was *haram* sei (laut eines Antwort-Zettels, der in UE3 geschrieben wurde). Dies deutet auf einen weiteren möglichen Zweck der Regelorientierung hin (neben der Komplexitätsreduktion). Den Schüler\*innen schien es wichtig zu sein, gute Muslim\*innen zu sein. „Z3: Hauptsache [die Freundschaft, J. U.] ist nicht haram. Hauptsache er versucht mich nicht zu überzeugen in seine Religion zu kommen“ (Gruppe Grün, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 3). Durch den Konformismus sichern sich die Schüler\*innen ihren Platz in der muslimischen Gemeinschaft. Zugehörigkeit ist ein sehr wichtiges Bedürfnis – v. a. im Hinblick auf die Identitätsfindung bei Jugendlichen (vgl. Eschenbeck & Knauf, 2018). Teil einer muslimischen Community zu sein und diese als Teil der eigenen Identität zu verstehen, ist einigen Schüler\*innen wichtig, wie das vorherige Zitat auch ausdrückt.<sup>76</sup> Im Allgemeinen

---

74 Beispielsweise gaben die Schüler\*innen uneindeutige Ratschläge wie, ob Muslim\*innen mit Jüd\*innen befreundet sein können, hinge davon ab, ob es verboten sei (ohne dies weiter zu definieren) und „Wie du es für richtig hältst, Allah unterstützt beim Entscheiden.“ (Gruppe grün, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 2). Ein Mal stellte sich ein\*e Schüler\*in mit einer Floskel *nicht* zufrieden: „L4: Man sagt auch, aus Hass wird Liebe. Z3: Man sagt auch, aus Liebe wird Hass“ (Gruppe grün, UE4, Beobachtungsprotokoll, S. 4). Auch wenn ich diese Aussagen als floskelhaft beschreibe, behandle ich sie dennoch u. a. als von den Schüler\*innen ernst gemeinte Aussagen, an denen sich ihr Handeln möglicherweise ausrichtet.

75 „Ihr, die ihr glaubt! Nehmt euch die Juden und Christen nicht zu Freunden! Sie sind einander Freunde. Wer von euch sich ihnen anschließt, der gehört zu ihnen.“ (5:51) „Nehmt sie nicht zu Freunden“ schien zu einem Dogma geworden zu sein. Meinen Beobachtungen zufolge haben die Schüler\*innen ein großes Interesse an der Arbeit mit dem Koran und anderen Quellen. Diesen Eindruck bestätigte mir die Lehrkraft.

76 Treue zum Islam drückt auch folgende Aussage aus: „Kann befreundet sein, nur sollte eigene Religion nicht vergessen“ (Gruppe grün, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 3). Alternativ kann

konnte ich eine hohe Moralität in den Kursen feststellen – auch Moralvorstellungen unabhängig vom Koran bzw. dem Islam. Das belegen folgende Beispiele: Über den ‚coolen‘ Anführer, der den jüdischen Jungen belästigt und angreift, sagt ein\*e Schüler\*in auf eine intensive Art (m. E. n. wütend): „In seiner Gruppe ist er cool, aber für mich nicht. Weiß ich nicht. Ich hasse so Menschen, die sich cool sehen, aber es nicht sind“ (Gruppe Grün, UE4, Beobachtungsprotokoll, S. 2). Beim Film und in der anschließenden Diskussion wurde oft „ehrenlos“ oder „rassistisch“ reingerufen und es wurde viel Mitleid für den jüdischen Protagonisten und seine Familie geäußert. Moralvorstellungen über Antisemitismus scheinen einige Schüler\*innen über den kategorischen Imperativ zu bilden: „L2: Ich als Jude möchte auch nicht verprügelt werden wegen meinem Glauben. L1: Sehr realistisch gemacht [der Film, J. U.]. Ich würde es nicht sehr schön finden, wenn ich für meine Religion gemobbt werde oder verprügelt“ (Gruppe Blau, U4, Beobachtungsprotokoll, S. 3).

#### 7.4.4 *Umgang mit ‚absurden‘ Informationen und dilemmatischen Szenarien*

Wie handeln die Schüler\*innen in Folge der neuen Informationen und/oder Dilemmata? In Abgrenzung zum schnellen Akzeptieren als soziale Praktik (Kap. 7.2) fokussiere ich diesem Kapitel die inhaltliche Ebene. Ihren Aussagen zufolge handeln sie nach den Vorgaben des Islams. Antworten der Schüler\*innen auf die Frage, ob Muslim\*innen mit Jüd\*innen befreundet sein können waren:

„Hauptsache ist, nicht haram“ (Gruppe Grün, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 3). Schüler Z3 fährt fort: „Hauptsache er versucht mich nicht zu überzeugen in seine Religion zu kommen. Lehrkraft: Würde dich das stören? Z3: Ja, das würde mich stören. Z3 liest seinen Zettel vor: Allah mag jeden sonst hätte er sie nicht erschaffen. Du [Anrede von Ali, dem Fragensteller zur Freundschaft mit einem Juden; J. U.] wärst kein schlechter Muslim, weil das ist nicht haram“ (Gruppe Grün, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 3).

Hier zeigt sich wieder die Regelorientierung auf Basis des Islams, die Treue zum Islam und dass dieser als humanistisch verstanden wird. Im Gegensatz zur Aussage von Z3 waren viele Ratschläge und Antworten uneindeutig. Beispielsweise wurde nicht deutlich, ob die Schüler\*innen lieber nach persönlichen Moralvorstellungen entscheiden wollen oder die Entscheidungen einer

---

es aber auch sein, dass sich die Schüler\*innen eher aus der Gruppendynamik heraus konformistisch zeigen und in anderen Kontexten weniger Wert auf eine muslimische Community und auch den Koran legen würden.

Autorität übertragen wollen: „T1 liest seine Lösung [bzw. seinen Ratschlag, wie der muslimische Ali herausfinden kann, ob er mit einem Juden befreundet sein kann, J. U.] vor: ‚Imams fragen und die Mehrheit von Imams entscheiden lassen. Am sichersten ist im Koran nachlesen. Imams fragen nur zur Sicherheit. Aber lieber im Koran nachlesen‘“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 4). Ein Beispiel für Uneindeutigkeit aus dem anderen Kurs ist: „Wir können ja auch deren Fleisch essen. Sonst auf Idriz [ein imaginärer Experte\*; J. U.] Antwort warten. Wie du es für richtig hältst, Allah unterstützt dich beim Entscheiden“ (Gruppe Grün, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 2). Erstens schien die Aufgabe, die Lebensbereiche ‚Freundschaft‘ und ‚Religion‘ zusammenzubringen, für die Schüler\*innen schwierig zu sein, was m. E. n. auch die Uneindeutigkeit der Lösung unterstreicht. Zudem zeigt sich in den Antworten, dass die Schüler\*innen hin- und hergerissen sind ‚Menschen als Individuen‘ zu sehen (auch sich selbst) und ‚Menschen als Teil von Gemeinschaften‘ zu sehen. Welche Gemeinschaften für die Schüler\*innen relevant sind, ist schwer zu sagen. Im Rahmen des IRU bezogen sich die Schüler\*innen natürlich häufig auf den Islam, direkte Bezugnahmen auf muslimische Gemeinden gab es jedoch nicht. Möglicherweise besteht mehr Gemeinschaftsgefühl zu ‚Menschen der Diaspora‘ als zu muslimischen Gemeinden. Mit Gemeinschaft meine ich daher nicht notwendigerweise religiöse Gemeinschaften. Im Zusammenhang mit der Identitätsfindung hat Zugehörigkeit (die Suche und das Finden von Zugehörigkeit) jedenfalls einen besonders hohen Stellenwert. In Bezug auf das Fallbeispiel äußerten Schüler\*innen zum einen, zu Freundschaften halten zu wollen ungeachtet von Religion. Zum anderen würden sie ihrer muslimischen Freundesgruppe nicht einfach den Rücken kehren wollen, zumal sie den Ratschlägen von Freunden auch vertrauten.<sup>77</sup> Die Schüler\*innen bemerkten ihre Ambivalenzen und Vagheiten (auch floskelhafte Antworten (s. vorheriges Kapitel)) nicht. Meistens konfrontierte die Lehrkraft sie auch nicht damit. In Kap. 7.2 ging ich mit Bezugnahme auf Decoding-Praktiken der Schüler\*innen darauf ein, dass sie ihren Schüler\*innen-Job erfüllten, indem sie Antworten eruierten. Es mangelte m. E. n. häufig einer kritischen Hinterfragung, ob ihre Lösungen realistisch und konkret seien. Stattdessen wirkten die Antworten ‚oberflächlich‘ und ‚pragmatisch‘ (vgl. Schüler\*innen-Job nach Breidenstein, Kap. 4.3). Zwei Schüler\*innen hinterfragten indes kritisch die sehr verwirrend und schockierend wirkende Diskussionsfrage zum Koranvers, der die Freundschaft zwischen ‚Juden‘ und ‚Muslimen‘ zu verbieten schien. L4, eine Schülerin mit viel Vorwissen, wusste bereits, dass zum Interpretieren des Korans Vor-

---

77 T1 sagte: „Das sind meine Freunde, die wollen das Beste für mich...“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 5)

und Nachgeschichten von Versen berücksichtigt werden müssen. In ihren Aussagen klang immer wieder an, dass sie regelmäßig kritisch hinterfragt und eine Sensibilität für die Relevanz von Kontexten besitzt. Im anderen Kurs sagte L2: „Ich würde mich weiter informieren. Kann sein, dass es andere Begründung dazu gibt. Wie andere ... Lehrkraft: Wie andere Muslime das verstehen“ (Gruppe Blau, UE4, Beobachtungsprotokoll, S. 6). L2 externalisiert bzw. delegiert einerseits Problemfragen an Expert\*innen, äußert andererseits mehrere Meinungen einholen zu wollen, was für eine Offenheit für Komplexität spricht. Zuletzt gehe ich auf einen Schüler ein, T1, der zwar diplomatisch schlussendlich jedoch beharrlich Freundschaften zu Jüd\*innen ablehnte. Nachdem erklärt wurde, was Monotheismus sei, fragte die Lehrkraft: „Wer sagt, Juden glauben an Allah?“ Daraufhin antwortete T1: „Dazu kann ich nichts sagen“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 1). Da T1, laut Lehrkraft, salafistischen YouTube-Channels und Predigern auf Social Media folge, liegt die Interpretation nahe, dass T1 das Thema (für sich – im Schulunterricht) tabuisierte. T1 sprach unaufgefordert (denn die Frage zielte darauf ab, dass sich Schüler\*innen bei Zustimmung melden würden), weswegen die Interpretation, dass T1 es nur nicht wisse, eher unwahrscheinlich ist. T1 sah sich wahrscheinlich durch den provozierenden Koranvers bestätigt und beharrte auf seiner Interpretation: „Man muss respektvoll mit Menschen anderer Religionen umgehen. Man muss nicht richtig befreundet sein, aber auch nicht ignorieren oder außenstehen. Keine Freunde sein, aber respektvoll miteinander umgehen“ (Gruppe Blau, UE4, Beobachtungsprotokoll, S. 6).<sup>78</sup> T1 sagte außerdem als Reaktion auf den Vorschlag von L2, nach verschiedenen Interpretationen zu suchen: „Wenn man in andere Hadith guckt, ja das kann man machen, aber ich glaube nicht, dass Koran falsche Meinung angibt“ (ebd.). Überspitzt ausgedrückt könnte geschlussfolgert werden, dass die pädagogische Provokation zurückgefeuert ist, da T1 wahrscheinlich mit salafistischem Vorwissen anknüpfen konnte und die Re\_Produktion antijudaistischer und antichristlicher Aussagen zu mehr Verfestigung führte. Die Schlussfolgerung, man müsse nicht befreundet sein, aber sich respektieren, könnte eine diplomatische Formulierung für eine gewisse Ablehnung sein oder sogar für eine Abwertung (keine Freundschaft wert sein). Die Diplomatie kann damit zusammenhängen, dass T1 weiß, dass salafistische Anschauungen im Unterricht nicht geduldet sind. Die

---

78 Das Feedback und die Erkenntnisammlung waren anonym; ich halte es aber für wahrscheinlich, dass eine ähnliche formulierte Erkenntnis von T1 stammte. Derartige Äußerungen machte sonst niemand. Es war die einzige Erkenntnis, die als solche auf dem Feedbackzettel angegeben wurde. Dies unterstreicht nochmals, dass sich T1 durch den Koranvers bestätigt gefühlt haben könnte.

Schlussfolgerung, sofern sie ernst und nicht verklausuliert ist (m. E. n. waren die Kurse sehr ehrlich und direkt, einschl. T1), kann aber auch einen ethnisierenden Antisemitismus ausdrücken (ähnlich wie das rechtsextreme Konzept des Ethnopluralismus): Andere Religionen können neben dem Islam koexistieren – eine Vermischung ist aber nicht erwünscht. Ein ethnisierender Antisemitismus ermöglicht ebenso eine Vereinfachung von Realität: Menschen werden in Gruppen mit gewissen Eigenschaften eingeteilt und diese Eigenschaften gilt es zu bewahren und nicht zu vermischen mit jenen anderer Gruppen. Die Regelorientierung als Grundeinstellung zeigt sich bei T1 (u. a.) in Form des ethnisierenden Antisemitismus. Ich halte es für naheliegend, dass T1 weiß, dass Unterricht nicht zum Ziel hat, die Abwertung von Menschen anderer Religionen zu vermitteln. Dies erklärt, warum er betont, dass ‚Juden‘ und ‚Christen‘ zu respektieren seien. Die herausfordernden Informationen und Dilemma wurden in den meisten Fällen vereinfacht, indem eine Reihe an Regeln und Floskeln in den Lösungen aufgezählt wurden. Auch persönliche Moralvorstellungen wurden aufgezählt, standen aber häufig im Widerspruch zu Regeln des Islams und wurden nicht aufgelöst.

## 7.5 Antisemitismus

In diesem Kapitel beschreibe ich, wie die Schüler\*innen die Unterrichtseinheiten über Antisemitismus decodierten und welche Schnittstellen zum Antisemitismus bei der Thematisierung vom Judentum durch die Schüler\*innen auftraten. Die Codes habe ich in drei Oberkategorien eingeteilt, die den folgenden Unterkapiteln zu entnehmen sind.

### 7.5.1 *Antisemitismus wird erkannt und kritisiert*

In Gruppe Blau gab es mehrere Schüler\*innen, die von antisemitischen Übergriffen in Schule erzählten, in Gruppe Grün kannte dies niemand aus dem persönlichen Umfeld. In beiden Gruppen brachten die Schüler\*innen den IPK im Zusammenhang mit Feindseligkeiten gegenüber Jüd\*innen ein. Die Schüler\*innen verwendeten nicht den Begriff Antisemitismus, sondern sprachen von Rassismus, Mobbing oder Hass (auch ‚Hass wegen der Religion‘). Wahrscheinlich kannten sie das Wort nicht und es wurde auch nicht in seiner Begrifflichkeit zum Thema im Unterricht. Inwiefern den Schüler\*innen die strukturelle Dimension von Antisemitismus bewusst ist (die „Mobbing“ und „Beleidigungen“ nicht zwangsweise aufweisen), konnte ich aus den Daten nicht eruieren. Von Rassismus zu sprechen, könnte daraufhin deuten, dass die Schüler\*innen die Tragweite durch die strukturelle Bedingtheit erahnen. In

Gruppe Grün erkannten zwei Schüler\*innen, dass Antisemitismus ‚vielleicht aus der Familie‘ käme oder aus dem muslimischen Umfeld mit Bezug auf den muslimischen Jungen im Film, der den jüdischen Jungen angreift.

Ich hörte unterschiedliche antisemitismuskritische Positionierungen:

- Ausgrenzung oder Ablehnung aufgrund der Religion wird kritisiert; ist bspw. *haram* (was auch dem ethnisierenden Antisemitismus etwas entgegengesetzt).
- Pauschalisierungen seien falsch (und Menschen sollen nach ihren individuellen Taten bewertet werden).
- Pauschalisierungen und kollektive Schuldzuweisungen bzgl. des oft thematisierten IPK wurden ebenfalls mehrfach abgelehnt: „Er kann nichts dafür, wegen was in Israel und Palästina passiert ist“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 4).
- Menschen suchten sich ihre Religion nicht aus, sondern werden in sie reingeboren.
- Schüler\*innen seien mit jüdischen Menschen befreundet und sie „juckt“ (Gruppe Grün, UE4, Beobachtungsprotokoll, S. 2) die Religionszugehörigkeit nicht.
- Sich mit körperlicher Gewalt gegen Antisemitismus selbst zu verteidigen, wurde von den Schüler\*innen mit Applaus bedacht.
- In beiden Kursen gab es Widerspruch gegen Mitschüler\*innen, die sich gegen das Tragen von Kippot positionierten (z. B.: „Warum hast du nichts dagegen was Imam trägt [eine Taque; Anm. J. U.]? Bisschen unnötig, dass du bei einer Sache dich störst, bei anderen nicht“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 5)).

### 7.5.2 *Antisemitismus wird durch die Schüler\*innen re produziert*

Wie gerade erwähnt, positionierten sich Schüler\*innen gegen das Tragen von Kippot und bezeichneten dies als provokant (Gruppe Grün) oder hielten ein Verbot für nur gerecht: „Ich würde sagen: ‚Gehe nicht in meine Nähe‘, wenn er ne Kippa hat. Wenn die in Israel nicht lassen, dass wir Muslime durch eine Gasse [mit Kopftuch; Anm. J. U.] gehen, warum sollen wir sie hier in Deutschland lassen?“ (T1 (an Salafismus interessierter Schüler), Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 5). Hingegen interpretierten andere das Tragen einer Kippa beim jüdischen Jungen im Film als Ausdruck von Stolz auf seine

Religion und befürworteten dies. Die meisten antisemitischen Re\_Produktionen bezogen sich auf den IPK. Schüler\*innen reproduzierten Gewaltnachrichten über israelische Soldat\*innen (u. a. als „Kindermörder“) und über Angriffe auf muslimische Menschen in Israel. T1 gab Jüd\*innen auch eine Kollektivschuld für Gewalttaten im IPK: „Das ist so eine Sache, dass er [ein jüdisch-israelischer Junge; Anm. J. U.] nichts dafür [den „Krieg in Israel“; Anm. J. U.] kann. Wenn (unv.; ein Freund) doll geschlagen wird, dann ist so automatisch in meinem Kopf, dass ich mit ihm nichts mehr zu tun haben will. Auch wenn er mir nichts getan hat, bin ich nicht mehr mit ihm befreundet, weil er meinen Freund geschlagen hat“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 4). Die Aussagen und Positionierungen einiger Schüler\*innen passen zu der von Hößl beschriebenen Konzeption in Bezug auf den IPK, in der muslimische Jugendliche die palästinensische Seite des Konflikts als Muslim\*innen sowie als Opfer wahrnehmen, mit denen es sich zu solidarisieren gilt (2020, 379 ff.; s. auch Fußnote 30). Die israelkritischen antisemitischen Verhaltensweisen aus dem Film oder aus dem fiktiven Kommentar in UE3 wurden in beiden Kursen auch damit erklärt, dass die Menschen dies in ihren Familien so gesehen bzw. erlernt hätten, z. B.: „Vielleicht kann Mustafa nichts dafür, es kommt aus der Familie“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 4). Für diese Form von Antisemitismus scheint es bereits eine Sensibilisierung bei den Schüler\*innen zu geben. Die Feststellung kann nicht nur als Erklärung, sondern auch als Entschuldigung für antisemitisches Verhalten gedeutet werden, was wiederum Antisemitismus ignoriert und stärkt. Welches Niveau und welche Herangehensweise von Antisemitismuskritik für ähnliche Gruppen zu empfehlen sind, beschreibe ich in Kap. 9.

Folgende Aussage einer Schülerin zeigt eine Ambivalenz hinsichtlich dessen, dass einerseits pauschale Abwertungen gegen Jüd\*innen abgelehnt werden, andererseits eine Abwertung israelischer Jüd\*innen enthalten ist: „Mustafa hat Angst vor Sünden, wenn sein Freund mit Juden befreundet ist. Ein paar Moslems reagieren gleich ‚Äh‘, ‚oh‘, wenn sie Jude hören. Aber nicht jeder Jude kommt aus Israel.“ (Gruppe Blau, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 4) Daran zeigt sich, wie schwer greifbar Antisemitismus sein kann bzw. dass eine pädagogisch geleitete Auseinandersetzung damit nicht ohne die (oft anstrengende) Auseinandersetzung mit Ambivalenzen und Komplexität auskommen wird.

In den von mir besuchten Unterrichtsstunden bezogen sich antisemitische Äußerungen meistens auf den IPK und beinhalteten zumeist Solidaritätsvorstellungen mit den Palästinenser\*innen (Beobachtung, keine Bagatellisierung). Viele antisemitische Aussagen waren unbewusst verbreitet (was sie nicht minder ernstzunehmend macht) und viele wurden durch die eigenen Peers dafür

kritisiert (s. auch folgenden Abschnitt). Die meisten antisemitischen Aussagen handelten von Gewalttaten der jüdischen Armee an muslimischen Zivilist\*innen. Gleich im Anschluss an solche Anekdoten ergänzten die Schüler\*innen, dass der jüdische Junge im Film oder auch andere jüdische Individuen dafür keine Schuld trügen und distanzieren sich wieder von den antisemitischen Narrativen. Feindseligkeit gegen Jüd\*innen zu verbreiten, scheint nicht Ziel der Schüler\*innen zu sein.

### 7.5.3 *Wenig Wissen und Bewusstsein über antisemitische Narrative*

Durch Fragen bzgl. des Ausfüllens der Fragebögen kam ich mit einigen Schüler\*innen kurz ins Gespräch. Sie teilten mir mit, dass sie die antisemitischen Aussagen bereits gehört hatten, sie aber kaum verstanden und z. B. keine Beispiele zum Erklären der Aussagen wüssten (Gruppe Blau, UE1, Beobachtungsprotokoll, S. 1). In Bezug auf den IPK kannten einige Schüler\*innen Narrative des israelbezogenen Antisemitismus, die israelische Jüd\*innen als äußerst gewalttätig darstellen (kopftuchtragende Frauen werden überfallen, Kinder getötet).

## 7.6 **Zentrale Eindrücke aus dem neuer-Kurs**

Im neuer-Kurs konnte ich kaum etwas über die Jugendlichen geschweige denn über ihre Haltungen erfahren. Meine Beobachtungen aus diesem Kurs helfen mir daher nicht für die Beantwortung meiner Forschungsfrage. Nichtsdestotrotz geben die Daten relevante Auskünfte über den Unterricht und die Schüler\*innen. Daher fasse ich im Folgenden meine Beobachtungen zusammen und erörtere anschließend zentrale Interpretationen.

Die selbstgewählte Sitzordnung ließ zunächst eine Aufteilung nach Jungen-Mädchen und nach Schulklassen erkennen. Im Laufe der Sitzungen mischten sich Jungen und Mädchen etwas mehr. Wenngleich die Schüler\*innen höflich miteinander umgingen und sich fast nie merklich ärgerten oder beleidigten, so waren zwei mal zwei Jungen so sehr miteinander im Streit (außerhalb des Unterrichts bzw. schon davor), dass die Kleingruppenarbeit gar nicht oder nur mit strikt getrennter Arbeitsaufteilung und wenig Kommunikation erfolgte.<sup>79</sup>

---

79 Am Ende der Thementaufteilung für die Arbeit in Paaren versuchten die zwei letzten und noch nicht zugeteilten Jungen die Lehrkraft zu überzeugen, allein arbeiten zu dürfen (Gruppe Orange, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 1). Dies gelang ihnen nicht. Die Lehrkraft hätte ebenso wie ich erkennen können, dass die Jungen sich nicht leiden konnten. Wie erwähnt, erfolgte die Plakaterstellung in getrennter Arbeitsaufteilung und mit wenig Kommunikation.

Auch andere Schüler\*innen redeten weniger in gemischten Gruppen miteinander als in selbstgewählten. Die geschlossenen und simplen Rechercheaufträge wurden parallel erledigt – es fanden Absprachen bzgl. der visuellen Plakatgestaltung statt, jedoch kein inhaltlicher Austausch.<sup>80</sup> Dies erachte ich als effiziente Arbeitsaufteilung, die aus pädagogischer Sicht eher niedrige Chancen für Lerneffekte bietet. In Breidensteins Worten zeigt sich hier der Pragmatismus des Schüler\*innen-Jobs und die Produktorientierung (s. Kap. 4.3). Unterrichtsgespräche waren allgemein eher oberflächlich und unpersönlich, z. B. wurde meistens Faktenwissen gesammelt.<sup>81</sup> Ich notierte, dass die Schüler\*innen „einfach machen“ (Gruppe Orange, UE1, Beobachtungsprotokoll, S. 3) und dass der Kurs „glatt“ wirkte, d. h. distanziert, emotions-, reaktions- und resonanzarm (Gruppe Orange, UE2, Beobachtungsprotokoll, S. 2). Meiner Einschätzung nach wirkten die Schüler\*innen wegen der eher einfältigen, nicht herausfordernden Unterrichtsgestaltung ‚glatt‘ und machten trotzdem (bzw. durch den Notendruck angetrieben) „einfach“ mit (ebd.). Dies war auch der Lehrkraft bewusst, die mir eine ähnliche Erklärung im Anschluss an den Unterricht im Flur mitteilte. Sie änderte dennoch nicht ihre Didaktik, um die Schüler\*innen mehr zu aktivieren, sondern wollte, dass sich die Schüler\*innen änderten (Gruppe Orange, UE2, Beobachtungsprotokoll, S. 4). Es fanden wenig Nebengespräche außerhalb von Gruppenarbeitsphasen statt mit Ausnahme vom Jungentisch ganz hinten, an dem regelmäßig heimlich miteinander interagiert wurde. Die Lehrkraft kommunizierte und bekräftigte jede Stunde mit strengem Ton den Notendruck bzw. dass die Leistungen des gesamten Kurses (!) nicht gut genug seien. Zu meiner Verwunderung fragte sie mich mehrmals, ob ich sie, die Lehrkraft, ebenfalls nicht streng genug fände. Ich widersprach ihr vorsichtig und begründet und zeigte ihr auch meine Verwun-

---

Dass die Lehrkraft die Jungen für ihre *Teamarbeit* lobte (nicht für das Plakat), unterstreicht die Produktorientierung in diesem Kurs (Breidenstein, 2006, S. 260). Die Teamarbeit wurde scheinbar nicht analysiert, aber da das Plakat gefiel, wurde die (Gruppen-)Arbeit der Jungen gelobt und als „Teamarbeit“ deklariert.

- 80 Rechercheaufträge beinhalteten z. B.: Steckbriefe zu vorgegebenen Feiertagen zu erstellen, auf Plakaten muslimische und jüdische Aspekte darzustellen, wie Gebetshäuser, Symbole, Beschneidung, Essensregeln.
- 81 Beispielsweise fragte ich eine Arbeitsgruppe (bilateral, nicht im Plenum) nach ihrem Interesse am wahlobligatorischen Thema Beschneidung. Ein Schüler antwortete, dass er nicht wusste, dass Beschneidung im Koran empfohlen wird, aber nicht verpflichtend ist. Nachdem die Schüler sagten, dass sie vorher nichts über die Beschneidung im Judentum wussten, fragte ich, was sie diesbezüglich Neues gelernt hätten. Ein Schüler antwortete „Viele neue Wörter“ (Gruppe Orange, UE3, Beobachtungsprotokoll, S. 2).

derung. Dies schien bei ihr jedoch keinen Eindruck zu hinterlassen – sie erachtete sich weiterhin als nicht streng genug. Mit Bezug auf das Decoding möchte ich unterstreichen, dass die strenge, leistungsorientierte Haltung der Lehrkraft eine wichtige Ursache für die starke Ausprägung des Schüler\*innen-Jobs (die deutlich ‚distanzierte Teilnahme‘ der Schüler\*innen) sein könnte, wengleich dies nicht der einzige Einflussfaktor ist und nicht unbedingt der wichtigste.<sup>82</sup>

Die Beobachtungen belegen und erklären, dass die Schüler\*innen nicht persönlich involviert waren und ich folglich wenig über sie erfuhr. Ich nahm fast ausschließlich Praktiken des Schüler\*innen-Jobs wahr. Meine zentralen Schlussfolgerungen sind, dass sich, erstens, durch den starken Notendruck die Schüler\*innen hauptsächlich für Noten zu interessieren scheinen und nicht für Inhalte. Zweitens verhinderte die Noten- und Produktorientierung meines Erachtens nach die *persönliche* Auseinandersetzung und Reflexion (die Klärung der Frage ‚Was hat das mit mir/meinem Leben zu tun?‘). Diese vermochte die Lehrkraft auch nicht durch Moderation zu fördern. Drittens können die

---

82 Auch das Schulklima, das Unterrichtsklima in anderen Fächern, die Klassendynamiken, die Erwartungen vom zu Hause, von den Eltern, die persönliche Motivation für das Fach sind (u. a.) Einflussfaktoren für das Verhalten der Kursteilnehmenden. Dazu habe ich leider keine Einblicke gesammelt und vermag diese nicht einzuschätzen. Ich dachte während meiner Arbeit im Feld oft daran, dass der Kurs einige vorherrschende Vorstellungen von Gymnasien bestätigt: (Stereo-) Typisch für Gymnasien sind das Erbringen von Leistungen, die hoch sein sollen (wie auch immer das die Lehrkraft bemisst) und damit verbunden ein manifester Leistungs- bzw. Notendruck, die Zentralität einer großen Menge an Faktenwissen (in Abgrenzung zu bspw. Selbsterkenntnis, persönliche und soziale Kompetenzen) sowie Abitur und Studium als Anreiz für gute Noten. Meiner Erfahrung als Pädagogin zufolge führt das auch zu einer ‚gymnasialen‘ Oberflächlichkeit bei den Schüler\*innen. Zum einen Oberflächlichkeit in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Themen: Es geht weniger um den Zusammenhang zwischen Thema und Schüler\*in als mehr um das Erfüllen von Aufgaben als Selbstzweck; nicht-Gymnasiast\*innen äußerten hingegen eher Widerstand gegenüber Aufgaben ohne persönlichen Mehrwehrt. Zum anderen vernahm ich Oberflächlichkeit in Bezug auf die Beziehung zwischen den Schüler\*innen und mir als Seminarleiterin: Gymnasiast\*innen kommunizierten allgemein weniger (eigeninitiativ) sowie weniger offen und ehrlich, z. B. wurden Kritiken (evtl. aus ‚Anstand‘ bzw. Gehorsam, sich nicht aufzulehnen) bevorzugt leise und bilateral mit Mitschüler\*innen oder im anonymen Feedback geteilt. Diese Beschreibungen möchte ich nicht als Pauschalisierungen verstanden wissen, sondern als in meiner Arbeitserfahrung bestätigte Tendenzen von Schultypen und deren Auswirkungen auf die Schüler\*innenschaften. Die genannten Aspekte nahm ich auch im neuer-Kurs wahr. Wengleich Lehrkräfte maßgeblich den Unterricht bestimmen, so ist die Lehrkraft des neuer-Kurses nur ein Faktor für das Verhalten der Schüler\*innen und die mangelnde persönliche Auseinandersetzung des Kurses mit dem Thema Judentum. Möglicherweise müssen je nach Schultyp Pädagog\*innen unterschiedliche Aspekte für eine gelingende persönliche Auseinandersetzung (mit dem Thema jüdisches Leben) beachten.

Schüler\*innen durch die Zentralität der Vermittlung von Faktenwissen zwar lernen, sachlich über das Judentum zu sprechen (wobei sowas bekanntlich nicht lange in Erinnerung bleibt und wenn dann nur wenig) – wiederum kennen sie keine aktuellen oder lebensweltbezogenen Diskurse zum Judentum. Im Gegensatz zu den Siebener-Kursen konnten sich die Schüler\*innen weder eine eigene (differenzierte, fundierte) Meinung bilden noch lernen, diese zu kommunizieren. Diese Art von Unterricht halte ich für keinen Einzelfall (s. Fußnote 82). Der Fall zeigt (nicht nur, aber auch im Vergleich zu den Siebener-Kursen), dass Didaktik und pädagogische Haltung maßgeblich für eine lebensweltorientierte, diversitätsorientierte und antidiskriminierende Bildung sind.

## 8 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Zum einen beantworte ich in diesem Kapitel die Fragestellung samt Teilfragen auf Basis der Analyseergebnisse der Daten. Darüber hinaus werde ich Fragen diskutieren, die sich aus der Auseinandersetzung mit der bisherigen Forschung ergaben (Kap. 2–6). Zudem möchte ich Potentiale des IRU herausstellen (wieder mit Fokus auf Schüler\*innen-Perspektiven), die auf der Logik der Daten basieren und so nicht vorhersehbar waren.

### 8.1 Diskussion der Fragestellung(-en)

Wie decodierten die Schüler\*innen die Unterrichtseinheiten zum Judentum? Vornehmlich nahm ich soziale Praktiken des Schüler\*innen-Jobs wahr (nach Breidenstein, 2006; s. Kap. 4.3). Die Unterrichtseinheiten förderten keine besonderen themenbezogenen Verhaltensweisen bei den Jugendlichen, sondern sie verhielten sich wie Schüler\*innen. Zu dieser Rolle gehört auch *persönliche* Gespräche mit Peers und der Lehrkraft zu führen (Stichwort „Unterhaltungswert“, Kap. 4.3). Damit möchte ich betonen, dass ich die Schüler\*innen in einer spezifischen Rolle wahrnahm, die jedoch nicht völlig entkoppelt von ihren anderen persönlichen Seiten ist. Ich schlussfolgere aus meinen Beobachtungen, dass Schule als Lernkontext einen großen Einfluss auf das Decoding der Gruppen hat (sowie auf das Encoding) bzw. dass die Rahmenbedingungen von Schule zur Dominanz eines *doing student* führen (bspw. Benotung, die Macht und Kompetenzen von Lehrkräften und die geringe Mitbestimmung von Schüler\*innen, Organisation in Kursgruppen nach Alter, Anwesenheitspflicht).<sup>83</sup> Dies kann auch nicht einfach ‚aufgebrochen‘ bzw. verändert werden (z. B. von einer Lehrkraft), um persönlichere, vertrauensvollere und tiefgründigere Auseinandersetzungen zu führen. Die Jugendlichen sind seit ca. sieben Jahren an Schule mit Produktorientierung, Notendruck etc. gewöhnt. Lebensweltorientierte Beispiele und Aufgaben, ein angenehmes Raumklima und die

---

83 Aus platzökonomischen Gründen erörtere ich das Encoding nicht weiter. Mein Fokus liegt auf den Schüler\*innen-Perspektiven und damit auf dem Decoding.

Stärkung der Gruppe als solche fördern Lernbereitschaft sowie die Aufnahme-fähigkeit für Inhalte; die gewohnte Schüler\*innen-Rolle würde dadurch jedoch nicht abgelegt werden. Die Schüler\*innen-Rolle war meinen Beobachtungen zufolge häufiger und folglich dominanter als die Artikulationen zu Inhalten (die „zu realen Verhältnissen dargestellt“ (Hall, 2013, S. 71) wurden, z. B. durch das Freundschaftsdilemma). Den Interviews zufolge blieben bei den Schüler\*innen eher wenig (teilweise keine) Inhalte in Erinnerung, was nochmals unterstreicht, wie viel Raum der Schüler\*innen-Job einnimmt. In Bezug auf Erkenntnisinteresse II (Kap. 5; Judentum und Antisemitismus als heikle, politisch und emotional aufgeladene Themen; verunsicherte Pädagog\*innen) schlussfolgerte ich mit Verweis auf den Code Schüler\*innen-Job, dass die Rahmenbedingungen für das Lernen in den Kursen gewichtiger schienen, als die Inhalte des Unterrichts. Die Schüler\*innen verhielten sich nicht anders als bei anderen Themen und in anderen Fächern auch. Ich erachte das als ermutigend für zögerliche Pädagog\*innen, vor allem für jene, die die Lerngruppen bereits gut kennen und einschätzen können. Ich werde das Erkenntnisinteresse II später unter weiteren Aspekten diskutieren.

Soziale Praktiken, die mit dem Decoding von Inhalten zusammenhängen, waren die schnelle Akzeptanz ‚absurd scheinender Informationen‘ sowie das Wiedergeben von frisch angeeignetem Faktenwissen. Im Zusammenspiel mit der Wissenshoheit der Lehrkraft nahmen die Schüler\*innen auch ‚schwer verdauliches‘ Wissen, welches das Gegenteil von bisherigen Auffassungen aussagte, schnell an. Außerdem nahm das dualistische Denken und Bewerten (in gut/böse, erlaubt/*haram*) viel Raum als Praktik ein. Den Schüler\*innen ist besonders wichtig, nicht *haram* zu leben, was oft von den Schüler\*innen eingebracht wurde. Es ging oftmals darum, ob oder ab wann etwas *haram* ist – eines der häufigsten Beispiele für die Regelorientierung in den Gruppen. Folglich sollte laut Schüler\*innen-Perspektiven der IRU islamische Praxen und Normen vermitteln. Das dualistische Denken kann (multiperspektivische) Diskussionen verkürzen, worauf Lehrkräfte achten sollten. Halls Formulierung „zu realen Verhältnissen“ (Hall, 2013, S. 71) sorgt diesbezüglich bei mir zu Verwirrung: aus Schüler\*innen-Perspektive wäre eine dualistische Darstellung ‚Schüler\*innen-ähnlich‘ – aus meiner Perspektive wäre eine komplexe Darstellung realer. Pädagog\*innen (im Gegensatz zu den Medien-Sender\*innen bei Hall) stehen hier vor der didaktischen Herausforderung eine passende Balance zu finden, um die Schüler\*innen nicht zu überfordern, jedoch auch kein verkürztes Wissen zu vermitteln, sondern greifbare Inhalte bereitzustellen, die so viel Weitsicht geben, wie nur möglich. Ergänzend zur Regelorientierung

fiel mir auf, dass trotz des Konformitätswillens gegenüber Erwachsenen, Autoritäten und Normen (Kap. 7.4.1, 7.4.3) die Schüler\*innen bei hypothetischen, antisemitischen Aussagen muslimische Familien, muslimische Umfelder und Peer-Gruppen kritisierten. Gleichfalls verunsicherte der provozierende Koranvers die Schüler\*innen. Wann die Schüler\*innen den Islam eher humanistisch begreifen und wann sie ihn dogmatisch fassen, scheint ein ergiebiges Spannungsfeld für den IRU zu sein.

Im Anschluss an diese Frage, die am meisten Raum während meiner Besuche einnahm, diskutiere ich nun die zentrale Teilfrage meines Forschungsprojekts: Welche Haltungen und Positionierungen zeigen die Schüler\*innen gegenüber den Inhalten (v. a. dem Judentum)? Positionierungen über Vorstellungen zum Zusammenleben mit Jüd\*innen verweisen insbesondere auf *humanistische* Haltungen (Kap. 7.4.1 sowie Reaktionen auf Antisemitismus in Kap. 7.5) und auf *Aufgeschlossenheit*. Zum Beispiel sind die Schüler\*innen neugierig und zeigen eine hohe Akzeptanzfähigkeit (i. S. v. Toleranz gegenüber Menschen sowie Akzeptanz von absurd scheinenden Informationen).<sup>84</sup> Die Aufgeschlossenheit impliziert außerdem, dass die Schüler\*innen meistens unsicher und/oder ambivalent bzgl. ihrer Haltungen waren. Bei Problemlösungen externalisierten sie häufig die Probleme, indem sie rieten, Erwachsene nach Rat zu fragen. Außerdem suchten sie in vielfacher Weise nach Regeln (und ‚inneren‘ Prinzipien, wie „Mensch ist Mensch“). Um auch bei wenig Hintergrund- oder Vorwissen entscheidungs- und (hypothetisch) handlungsfähig zu sein – anders ausgedrückt: um sich positionieren zu können, greifen die Schüler\*innen auf dualistische, simplifizierende Prinzipien zurück, wie z. B. die Unterscheidung in gut/böse, erlaubt/*haram*. Außerdem orientieren sich die Jugendlichen beim Bewerten von Menschen daran, ob sie gute oder schlechte Taten vollbrächten. Die Schüler\*innen wirken nicht sehr gefestigt, sondern eher suchend (Kap. 7.4.3 „Regelorientierung“). Die Identitätssuche diskutiere ich im folgenden Kapitel im Zusammenhang mit dem Schulfach. Die Kombination aus der beschriebenen Aufgeschlossenheit und den Unsicherheiten/Wissenslücken unterstreicht meinen Eindruck, dass die Schüler\*innen sehr lernfreudig sind. Diese Umstände sollten Pädagog\*innen darin bestärken, potentiell heikle und komplexe Themen zu behandeln (weder Judentum, noch der IPK und Antisemitismus stellten sich als besonders schwierig oder heikle Themen für die

---

84 Die Neugierde wird meines Erachtens nach dadurch begrenzt, dass die Schüler\*innen vornehmlich konsumierend Neues lernen, d. h. oft ohne eigenen Fragen und Interessen nachzugehen und ohne kritisches Hinterfragen. Dies halte ich für einen Teil der Distanznahme des Schüler\*innen-Jobs.

Schüler\*innen heraus).<sup>85, 86</sup> Die Schüler\*innen zeigten keine desinteressierte Haltung der Allwissenheit und sie hatten zum Thema Judentum kaum bis gar kein Vorwissen. Sie zeigten auch kein Desinteresse durch bereits felsenfeste und indiskutable Meinungen. Vor der Datenerhebung befürchteten die Lehrkraft und ich, dass die Urteilsfähigkeit der Schüler\*innen noch nicht ausgebildet genug sei, um mit ihnen Debatten zum Ziel der Antisemitismusprävention zu führen.<sup>87</sup> Durch die Aufgeschlossenheit der Kursgruppen und durch die Motivation für das Fach über die eigene (wahrscheinlich identitätsstiftende) Religion, kamen wir zu gegenteiligen Schlüssen. Durch die Lust der Schüler\*innen sich eine eigene *fundierte* Meinung zu bilden und um ‚den Anfängen zu wehren‘ eigneten sich die Gruppen hervorragend, um Judentum *und* Antisemitismus im IRU zu besprechen und dabei die inkorrekten und antisemitischen Kenntnisse über das Judentum aufzuklären. Das wenige Vorwissen unter den Schüler\*innen könnte jedoch auch bedeuten, dass das Judentum wenig Lebensweltbezug als Thema hergibt. Entgegen meines Plädoyers für eine Thematisierung von Judentum – auf Basis der Beobachtungen in den zwei Kursen – könnte in anderen Kursen Aufgeschlossenheit gegenüber dem Thema ausbleiben. Allerdings gibt es noch mehr Zugangsmöglichkeiten zum Thema aus Schüler\*innen-Perspektive, wie z. B.: das Judentum als Weltreligion kennenlernen wollen, Motivation für das Fach im Zusammenhang mit Identitätsfindung, Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung u. v. m., s. folgendes Kapitel. In den von mir besuchten Kursen kam es nie zu Vergleichen von Rassismus und Antisemitismus, was meine Einschätzung aus Kap. 4.2 bestätigt, dass es in pädagogischen Kontexten selten so detailliertem Fachwissen bedarf.

---

85 Woran mache ich fest, dass die Unterrichtsthemen aus Schüler\*innen-Sicht nicht heikel waren? Wut und Aufregung nahm ich nur bei Meinungsverschiedenheiten unter den Schüler\*innen wahr und nicht in Bezug auf die Themen. Niemand schien beleidigt oder verärgert darüber, dass das Judentum behandelt wurde. In den Interviews erfuhr ich, dass einige Schüler\*innen kurz in der ersten Unterrichtseinheit verwundert darüber waren, etwas über eine andere Religion statt dem Islam zu lernen, dann jedoch Interesse an den Aufgaben und Inhalten fanden. Antisemitische Äußerungen waren fragmentarischen Charakters und *nicht* Teil einer antisemitischen Weltanschauung bei den jeweiligen Schüler\*innen. Bis auf den israelbezogenen Antisemitismus bei T1 verteidigte kein\*e Schüler\*in ein antisemitisches Weltbild – wenngleich die Schüler\*innen bereit waren ihre Aussagen zu verteidigen.

86 Im Gegensatz zur Annahme, dass ältere Schüler\*innen besser komplexe und heikle Themen aufnehmen und diskutieren können.

87 Wir vermuteten, dass es zu viel und/oder zu schwer wäre, den Schüler\*innen zu vermitteln, wie sie Umwegkommunikation als solche entdecken können und welche Hintergründe hinter antisemitischen Argumenten (z. B. bzgl. des IPK) stecken sowie was und wie die Schüler\*innen folglich entgegenen können.

Als nächstes kläre ich die Teilfrage über die Dynamiken im Unterricht und frage nach deren Zusammenhängen mit den Unterrichtsthemen. Die Aufgeschlossenheit der Schüler\*innen zeigte sich auch in ihrer Teilnahme am Unterricht: Viele sprachen und widersprachen (meist) ohne Scheu, fragten nach und zeigten sich als diskussionsfreudig.<sup>88</sup> Meinem Eindruck nach fing in beiden Gruppen Meinungsbildung gerade an, denn es gab eher wenig vorgefasstes Wissen und es zeigte sich viel Aufgeschlossenheit für neue und heikle Themen (wie z. B. „Glauben Jüd\*innen und Mulim\*a und Muslim\*e an den selben Gott?“).<sup>89</sup> Trotz vieler Nachfragen gab es kaum kritische Nachfragen von den Schüler\*innen. Im Gegenteil nahm ich wahr, dass die Schüler\*innen schnell absurd scheinende Informationen akzeptierten (Kap. 7.4.4). Dies hängt meinen Beobachtungen zufolge stark damit zusammen, dass die Schüler\*innen die Wissenshoheit (noch) bei der Lehrkraft sehen. Den Siebtklässler\*innen kann eine niedrige Urteilsfähigkeit unterstellt werden, was die Interpretationen bzgl. der Anfangsphase der Meinungsbildung bestätigen (s. oben). Jedoch hängt die Akzeptanz nicht zwangsweise mit der Urteilsfähigkeit zusammen. Vielleicht steht die Akzeptanz im Zusammenhang mit dem Schüler\*innen-Job und seiner Distanznahme („lieber einfach alles hinnehmen“). Welche Ursachen den meisten Einfluss auf die hohe Akzeptanz ausüben, kann ich nicht sicher ermitteln, jedoch stellte ich fest, dass die Schüler\*innen sehr aufgeschlossen und flexibel auf ‚positive wie negative Irritationen‘ (z. B. der abrahamitische Ursprung; koscheres Fleisch ist auch halal; definiert in Fußnote 47) reagierten. Die Flexibilität und die Akzeptanzfähigkeit fielen mir besonders auf.<sup>90</sup> Dies sind gute Ausgangsbedingungen zur Behandlung von ‚potenziell komplexen

---

88 Ich hielt es für wahrscheinlich, dass sich die Schüler\*innen unwohl fühlen würden und mir sozial erwünschte Antworten geben würden, wenn ich sie (in Schule) nach Gründen für Teilnahmslosigkeit oder -armut gefragt hätte und tat es daher nicht zum Wohle des Raumklimas und der Beziehung zwischen Schüler\*innen und mir. Über wenig oder gar keine Teilnahme bin ich daher nicht aussagefähig.

89 Vorab hoffte ich, dass die Gruppendiskussion am Ende der Unterrichtsreihe neue Eindrücke über die Kurse geben würde (s. Kap. 6). Jedoch wurde die Diskussion stark von der Lehrkraft gelenkt und es entstanden nur wenige dialogische Interaktionen. Die Wortmeldungen ergaben eher eine Sammlung von Meinungen, als dass kollektive Deutungen entstanden. Dies verwundert mich nicht in Bezug auf die These, dass die Kurse sich in der Anfangsphase der Meinungsbildung befanden. Trotz der Lust zu diskutieren, brauchten die Kurse meinem Eindruck nach immer wieder Lenkung.

90 In Anbetracht der Atmosphären im Unterricht, einigen interessierten Nachfragen von Schüler\*innen und dem Wunsch, Wissen zu erwerben (besonders über muslimische Praxen laut Fragebögen), sich daraufhin eine Meinung zu bilden und diese (mit euphorischer Stimme und Körpersprache) zu vertreten, schlussfolgerte ich die Eigenschaften Flexibilität und Akzeptanzfähigkeit – statt negativ geprägter Pendanten Unsicherheit und Gleichgültigkeit.

und heiklen Thematiken‘ (s. o.). Vielleicht ist es sogar geboten, unter diesen Umständen umstrittene Themen zu vermitteln und die Einflussmöglichkeiten zu nutzen, multiperspektivische Zugänge anzubieten und eine humanistische Haltung (weiter) zu fördern.

Im Anschluss an den Appell zur Nutzung von Einflussmöglichkeiten von Pädagog\*innen und Schule schlieÙe ich die Frage nach Machtverhältnissen an, die sich im Unterricht zeigten. Wie im Kap. 7.4.3 erörtert externalisierten die Schüler\*innen Problemfragen auf Erwachsene und Autoritäten. Im Zusammenspiel mit den flexiblen (evtl. unsicheren) Haltungen sowie den schwach ausgeprägten Fähigkeiten zum kritischen Nachfragen wird mein Eindruck gestützt, dass die Schüler\*innen Erwachsenen und Autoritäten gegenüber fügsam sind. Außerdem hatten authentisch wirkende Nachrichten (über den IPK) Einfluss auf die Positionierungen im Unterricht und damit Macht. Diese diskutiere ich später im Zusammenhang mit der Frage nach den Lebensweltbezügen. Die Machtverhältnisse zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen habe ich bereits im letzten Abschnitt diskutiert. In Bezug auf das Verhalten der Schüler\*innen untereinander habe ich abgesehen von der evtl. einschüchternen Art von L4 und A1 in Gruppe Grün nichts mehr zu ergänzen (Kap. 7.1).

Vor und während der Feldphase war es mein Ansinnen, mich besonders auf lebensweltbezogene Informationen zu fokussieren (Teilfrage 2). Im Nachhinein stellte ich fest, dass ich nur wenige Beobachtungen zu inhaltlichen Beiträgen aus außerschulischen Kontexten erhoben hatte und über Lebenswelten fast nur auf konkrete Nachfrage im Unterricht gesprochen wurde. Meinem Eindruck nach gehen persönliche Bezüge gegenüber dem Wissenserwerb und der (Fakten-)Wissenswiedergabe unter. Diese gehören zum Schüler\*innen-Job, der den meisten Raum im Unterricht einnimmt. Was ebenfalls Einfluss auf den mangelnden Lebenswelteinbezug gehabt haben könnte, waren die wenigen Vorkenntnisse zum Judentum unter den Schüler\*innen. Die Vorkenntnisse, die sie hatten, waren oberflächlich (und stellenweise falsch).<sup>91</sup> Wenngleich einige Schüler\*innen jüdische Freund\*innen hatten, so war das Judentum dennoch kein Gesprächsthema. Über die Freundschaften zu Jüd\*innen wurde im Zusammenhang mit Konflikten und Antisemitismus in Schule erzählt. Informationen über den IPK bezogen Schüler\*innen vornehmlich aus Videos aus dem Internet und aus Sozialen Medien. In den Interviews wurde mir mehrfach mitgeteilt, dass Familienmitglieder und muslimische Bekannte über den IPK schrieben bzw. Postings veröffentlichten. Beachtung finden Nachrichten und/

---

91 Die Vorwissensabfrage zum Judentum zeigte, dass Verwechslungen (mit dem Hinduismus) und Assoziationen zum IPK im Vorfeld besonders verbreitet waren.

oder antisemitische Geschichten zum IPK aufgrund ihres hohen Sensationswerts (sie schienen Eindruck/Ergriffenheit hinterlassen zu haben und wurden weitererzählt). Unabhängig davon wie verbreitet antisemitische Haltungen in den Kursen waren und ergänzend zum Appell der Einflussnutzung, erachte ich es sogar als notwendig, dass der IRU die Chance nutzt, den Schüler\*innen Wissen über das Judentum zu vermitteln, um für den verbreiteten israelbezogenen Antisemitismus zu sensibilisieren (vgl. Kap. 4.2, 7.5).<sup>92</sup> Zusammenfassend war das Judentum vor den UE also kaum Thema bei den Jugendlichen und wenn doch, dann standen Narrative über Jüd\*innen im Zusammenhang mit Konflikten. Weitere Zugänge und andere Narrative sollten mehr gefördert werden und wurden durch die Unterrichtseinheiten geboten. Anders formuliert gab es viel Motivation, ein wenig bekanntes Thema kennenzulernen, wie mir mehrere Schüler\*innen in den Interviews mitteilten (was entweder Ausdruck von Neugierde oder eine sozial erwartete Antwort war). Die Lernbereitschaft hing stark mit dem Fach zusammen. In den Interviews sowie aus den Fragebögen erfuhr ich, dass den Schüler\*innen der Islam (sehr) ‚wichtig‘ sei und dass die große Mehrheit Interesse am IRU habe. Die Angaben decken sich mit meinen Unterrichtsbeobachtungen. Im IRU klären sich für die Schüler\*innen Fragen nach ihrer Identität, denn der Islam ist Teil ihrer persönlichen Lebenswelt.

Am häufigsten bezogen sich Beiträge zu außerschulischen Situationen auf den IPK, über den die Schüler\*innen jedoch kaum etwas wussten. Er war häufig mit antisemitischen Narrativen verwoben. Dies stützt den Forschungsstand, dass aktuell Antisemitismus häufig im Zusammenhang mit Israel und dem IPK steht (Kap. 4.2). Ich möchte daher in den zwei folgenden Abschnitten noch mehr auf den IPK und auf antisemitische Narrative eingehen, die ich ebenfalls der Teilfrage nach den Lebensweltbezügen zuordne. Ein dominantes Narrativ über den IPK war die Solidaritätsbekundung der Schüler\*innen zu ‚den Palästinensern‘. Dies deckt sich mit den von Hößl (2020) beschriebenen Konzeptionen, bei denen Religiosität eine Scharnierfunktion übernimmt (s. Fußnote 30, Kap. 4.2).<sup>93</sup> In Bezug auf Religiosität halte ich es für umso notwendiger, dass

---

92 Sensibilisierung fand in den Kursen blau und grün insofern statt, als dass Erkenntnisse in Bezug auf israelbezogenen Antisemitismus gewonnen wurden, wie z. B. dass nicht alle Jüd\*innen Israelis sind und dass nicht alle Israels Krieg (gegen muslimische Palästinenser\*innen) führen (wollen).

93 Ich bin mir nicht sicher, ob es sich in den Kursen ebenso wie bei Hößls Interviewpartner\_innen um die Wir-Konstruktionen in Bezug auf muslimische Gemeinschaft handelte. Möglicherweise hingen die Konzeptionen in den Kursen *ether* mit Männlichkeitsvorstellungen zusammen, z. B. Beschützer für Frauen und Kinder zu sein. Die Schüler\* identifizierten sich in

die von den Schüler\*innen geachtete Lehrkraft des IRU ihre Beziehung zu den Schüler\*innen nutzt, um für Differenzierungen zu sensibilisieren und dazu anregt, einen konstruktiveren Diskurs zu führen. Gleichzeitig positionierten sich Schüler\*innen von sich aus gegen Pauschalisierungen über Jüd\*innen (mit Ausnahme von Schüler T1). Die Ambiguität der Positionierung (bzgl. Pauschalisierungen) bezieht sich nicht nur auf die Kursgruppen (Schüler\*innen widersprechen einander), sondern auch auf die Individuen (sich selbst als Einzelperson widersprechen; Kap. 7.5.2). Wie kann damit umgegangen werden? Als ein wichtiger Aspekt der antisemitismuskritischen Haltung stellte sich die humanistische Grundhaltung der Schüler\*innen heraus. Dieser Humanismus sollte gestärkt werden – auch im Hinblick auf die Ambivalenzen bei den Schüler\*innen, die ihnen deutlich gemacht werden sollten und die zum Reflektieren einladen. Ein weiterer Aspekt im Zusammenhang mit dem IPK sind antisemitische Narrative (zu denen die Solidaritätsbekundungen je nach Kontext subsumiert werden können, vgl. *Jerusalem Erklärung Zum Antisemitismus*, 2021, S. 2; z. B. Leitlinie 7 und 11). Trotz der Wissensdefizite über den IPK und trotz des Bewusstseins für jene Wissensdefizite wurde der IPK von den Schüler\*innen thematisiert. Meiner Einschätzung nach hängt das mit dem hohen Sensationswert antisemitischer Narrative zusammen, in denen eine besondere Brutalität und Unmenschlichkeit ausgedrückt werden (s. Kap. 7.5.2, 7.5.3). Auf Basis meiner Felderfahrungen erachte ich den IPK nicht (mehr) als lebensfernes Thema für eine siebte Klasse, denn ich erkannte in der Klassenstufe viele Anknüpfungspunkte. Durch reflexives Arbeiten in den Gruppen grün und blau wurde der Re\_Produktion antisemitischer Narrative etwas entgegengesetzt.<sup>94</sup> Die Lehrkraft gab den Narrativen zunächst Raum, fragte nach und hinterfragte, ohne diese Narrative als ‚antisemitisch‘ zu bezeichnen. Der Um-

---

Bezug auf diese Narrative möglicherweise weniger mit der muslimischen Gemeinschaft als mehr mit Männlichkeitskonzeptionen. Die Lehrkraft hielt diese Interpretation in Bezug auf die Schüler, die diese Aussagen tätigten, für möglich. Ich betrachte diese Hypothese in jedem Fall intersektional. Daher erscheint mir eine Vermischung der Konzeptionen plausibel. Möglicherweise wachsen antisemitistische Narrative an den Männlichkeitskonstruktionen: Die Jungen fühlten sich besonders im Zusammenhang mit ihrer Männlichkeit appelliert zu re\_produzieren, dass muslimische Frauen und Kinder vor Angriffen jüdischer Menschen geschützt werden müssen. Mit welchen Mitteln wurde, bis auf die Aussage von T1 über Kollektivschuld (Kap. 7.5.2), nicht geäußert.

94 Das Vorgehen in Gruppe Orange über Antisemitismus war (wie auch die Unterrichtseinheiten zuvor) nicht reflexiv: Die Schüler\*innen sollten aus kompliziert geschriebenen Informationstexten in Kleingruppen Texte für eine fiktive Zeitung erstellen. Sie bewerteten die Unterrichtseinheiten als ‚uninteressant‘ und ‚viel zu ausdifferenziert bearbeitet‘. Genau das spiegelt sich auch in der Zeitschrift als Produkt der Unterrichtseinheiten wider.

gang der Lehrkraft enthält die fachlichen Hinweise für ein dialogisch, rekonstruierendes Bearbeiten (Kap. 4.2). Inwiefern das eine mindernde oder gar auflösende Wirkung erzielt (wenn überhaupt), müsste weiter untersucht werden. Laut Forschungsstand sollte Antisemitismus jedoch nicht nur kognitiv, sondern auch mit Blick auf Affekte bekämpft werden (Kap. 4.2).

Was aus meiner Sicht in Bezug auf Antisemitismuskritik noch fehlte, war auf strukturelle Aspekte des Antisemitismus hinzuweisen, um die Tragweite der von den Schüler\_innen reproduzierten Narrative aufzuzeigen. Beispielsweise ist die Ablehnung des Tragens einer Kippa nicht nur eine Frage des Geschmacks oder der moralischen Reife, sondern Teil von Antisemitismus. Das Kritisieren von Meinungen allein den Peers zu überlassen, bringt in Bezug auf Machtasymmetrien zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft Vorteile. Die Lehrkraft hätte allerdings ihren Einfluss gegenüber den wohlgesonnen und aufgeschlossenen Schüler\*innen mehr nutzen können und hätte mehr Erklärungen zu Antisemitismus einfließen lassen können. Zwar nahm ich nicht wahr, dass jemand Mitschüler\*innen von antisemitischen Aussagen und Haltungen überzeugen wollte, jedoch sind solche Unterrichtssituationen nicht unwahrscheinlich mit Blick auf die Verbreitung von Antisemitismus. Dass dies nicht wahrnehmbar war, könnte daran liegen, dass die Schüler\*innen darüber in Unkenntnis waren oder es könnte an meiner Präsenz, an der Lehrkraft, am Schulsetting (in dem Schüler\*innen nicht komplett offen sprechen) oder an der Gruppendynamik liegen oder reiner Zufall sein. Wenngleich die Schüler\*innen meiner Wahrnehmung zufolge keinen Antisemitismus verbreiten wollten, so gab es bereits erste Erfahrungen mit und erfahrungsbasierte Kenntnisse über Antisemitismus aus schulischen sowie privaten Kontexten (auch beim Ausfüllen der Fragebögen, s. Kap. 7.5.3). Außerdem gab es im Kurs blau Interesse an und erste Kenntnisse über religiös motivierte Radikalisierung, aber auch hier nahm ich keine Versuche des Überzeugens wahr, wenngleich der Schüler sehr auf seiner Meinung beharrte. Gegenargumente gegen seinen ethnisierenden Antisemitismus ließ er meinem Eindruck nach nicht an sich heran, denn er wiederholte nur (in diplomatischer Ausdrucksweise) seine Meinung. Schlussendlich sehe ich auch für die hauptsächlich humanistisch eingestellten Schüler\*innen einen Bedarf an antisemitismuskritischer Bildung. In Kap. 4.2 beschrieb ich ein Paradox beim Beforschen von sog. ‚migrantischen Milieus‘ und Antisemitismus. In Bezug auf die von mir besuchten Kurse konnte ich nicht genügend Informationen über die Sozialisation sowie Lebensweltbezüge erheben, um die Kurse diesbezüglich einzuschätzen. Mit den Antworten in den Fragebögen gehe ich vorsichtig um und beschränke mich daher auf meine Beobachtungen. Folglich kann ich weder bestätigen noch verneinen, dass die

Kurse ‚migrantische Milieus‘ repräsentieren. Wie aus meinen Codes ersichtlich wird, spielte Migration keine direkte Rolle in Bezug auf die Unterrichtseinheiten über Antisemitismus (es gab nur sehr wenige (wahrnehmbare) Bezüge). Meine Daten können zur Frage nach einer sinnvollen Bestimmung vom ‚migrantischen Milieu‘ keinen Beitrag liefern (vgl. Kap. 4.2). Die humanistische Grundeinstellung deutet eventuell auf ‚postmigrantische‘ Haltungen bei den Schüler\*innen hin. Freundschaften werden nicht nach Zugehörigkeit geschlossen, stattdessen legen die Schüler\*innen darauf wert, wie sich die Menschen verhalten und pflegen Freundschaften zu Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit.

Zuletzt gehe ich auf Halls ‚relative Autonomie‘ ein und inwiefern Schüler\*innen (aufgrund des Themas) widerwillig oder ablehnend waren. In Kap. 6.2 stellte ich zur Debatte, inwiefern die Schüler\*innen sich überhaupt den im Unterricht vorgegebenen Diskursen (über Antisemitismus) widersetzen können. Gab es Raum für ‚relative Autonomie‘, z. B. gegen Antisemitismuskritik zu sein bzw. für Antisemitismus? Mit Bezug auf Hall gehe ich davon aus, dass je asymmetrischer die Kommunikation im Unterricht ist (in Bezug auf Inhalt und Ausdruck sowie auf Machtverhältnisse), desto weniger können sich Schüler\*innen vorherrschenden Diskursen und Positionen widersetzen. Diese Frage ist wichtig in Bezug auf die Deutung der Daten. Folgende Beobachtungen meiner Unterrichtsbesuche sprechen dafür, dass das Miteinander im Klassenzimmer asymmetrisch war und Schüler\*innen sich nicht nach persönlichen Aspekten und Vorstellungen verhielten: die Rollenausübung des Schüler\*innen-Jobs, meine Beobachtungen bzgl. der Wissenshoheit der Lehrkraft sowie die Dynamik in Gruppe Grün, in der die Selbstsicherheit zweier Schüler\*innen potentiell die anderen Mitschüler\*innen gehemmt haben könnte, ihre Verunsicherungen zu zeigen. Gegen eine vorherrschende Asymmetrie spricht jedoch, dass die Gruppen offen und direkt kommunizierten und ehrlich wirkten. Beispielsweise kommunizierten die Schüler\*innen Antihaltungen zu Kipprot und zu Fleisch, das nicht als halal etikettiert ist, und stellten viele Fragen (auch mit einem zur Debatte anregenden Unterton, beginnend mit „Aber ...“). Letzteres deutet darauf hin, dass es Raum gab Unverständnis und Ablehnung auszudrücken. Mit Blick auf die verschieden gelagerten Antworten zu den Positionierungsfragen über Gemeinsamkeiten und Freundschaft zu Jüd\*innen nahm ich zum einen Zögern wahr, was für Unsicherheit spricht, evtl. auch für Unsicherheit über in Schule vertretbare Positionen. Zum anderen gab es immer Schüler\*innen, die mit ‚Nein‘ stimmten, d. h. die den Islam, in Bezug auf die Fragen und Beispiele, als unvereinbar mit dem Judentum sahen. Dabei waren die Nein-Stimmen häufig in der Minderheit – und das vor den Peers zu zeigen

bzw. sich zu bekennen bedarf Mut bzw. einer gewissen Selbst\_Sicherheit. In Bezug auf die zwei Gruppen gibt es also begründeten Verdacht, dass die Schüler\*innen gemäß einer sozialen und systemischen Erwartung antworteten. Ich konnte daher keine besonders volle Bandbreite an Reaktionen erheben, die die ‚relative Autonomie‘ zum Ausdruck bringt, abgesehen davon, dass diese bereits durch die Fallzahl stark begrenzt ist. Gleichzeitig gab es Schüler\*innen, die sich dem Druck nicht beugten und sich entgegen der Mehrheit positionierten. Der an Salafismus interessierte Schüler, T1 (Gruppe Blau), stellt sogar ein Beispiel für Ablehnung (in diesem Fall: von Freundschaft zu Jüd\*innen) dar. Somit ist der soziale Druck nicht als ‚absolut‘ zu verstehen. Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Decoding schlussfolgerte ich, dass auch gewisse Anti-haltungen in den Kursen ausgedrückt werden konnten und ausgedrückt wurden, wenngleich nicht die volle Bandbreite an Verhaltensweisen im Unterricht gezeigt werden würde. Die häufigste Form von ‚relativer Autonomie‘ nahm ich in Form von Distanznahme in der Schüler\*innen-Rolle wahr. Gegen das Thema nahm ich keine Widerstände im Unterricht wahr, wenngleich Z1 (Gruppe Grün) im Interview äußerte, dass es für ihn anfänglich verwirrend war, dass im IRU das Judentum thematisiert wurde. Die Lust sich von mir am Ende interviewen zu lassen (bereitwillig mitzumachen oder sich sogar euphorisch freiwillig zu melden), könnte sogar für Freude am Thema sprechen (oder die Schüler\*innen wollten aus Prinzip einmal an einem Interview teilnehmen). Die aus meiner Sicht stärkste Gegenmeinung kam von T1 (Gruppe Blau), der mit dem provozierenden Koranvers einen ethnisierenden Antisemitismus äußerte und darauf mehrmals beharrte. Zum einen zeigt das, dass sich (bereits) in der siebten Klasse Verinnerlichungen von antisemitischen und salafistischen Narrativen gibt – aber bei nur einer Person in zwei Gruppen. Es lohnt sich also auch deswegen, schon früh Narrative über das Judentum im IRU mitzusteuern und Antisemitismus zu thematisieren. Zum anderen zeigte sich, dass es – entgegen der Diskurse von verunsicherten Pädagog\*innen – in diesen zwei Kursen nicht schwer oder heikel war, Judentum zu thematisieren. Die Negation der Annahme, dass das Judentum und Antisemitismus heikle Themen seien, v. a. in Bezug auf Islam und muslimische Jugendliche (s. Kap. 4.2), ist eine wichtige Erkenntnis, die ich durch den Fokus auf die Schüler\*innen-Perspektive gewann. Die Schüler\*innen behandelten die Thematiken nicht derartig, sondern hatten Interesse am Thema (und am Fach) und es gab kaum besondere Verhaltensweisen aufgrund des Themas. Ich halte eine Behandlung dieser Themen mit Bezug auf die Klassenstufe, wie bereits erörtert, für sehr sinnvoll, da die Schüler\*innen aufgeschlossen sind und in einem Alter sind, in dem sie noch sehr unerfahren in Bezug auf Wissensfragen sein ‚dürfen‘.

## 8.2 (Weitere) Potentiale für den Islamischen Religionsunterricht

Meinen Beobachtungen und den Interviews zufolge fanden die Schüler\*innen besonders aus folgenden Gründen Zugang zum Thema Judentum: eine wohlgesonnene Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung, das lebensnahe Dilemma über Freundschaft, Gemeinsamkeiten und gemeinsame Lebenspraxen (v. a. am Beispiel von Essensregeln), reflexive Methoden, historische Beispiele für das Zusammenleben von Muslim\*innen und Jüd\*innen sowie die intrinsische Motivation aufgrund von mangelndem Vorwissen, wodurch viel Neues über eine Weltreligion gelernt werden könne. Letzteres bestätigt das Ergebnis der Studie von Woppowa et al. über ein mehrheitliches Interesse seitens der Schüler\*innen des IRU an „mehr Kenntnisse[n] über andere Religionen“ (2020, 369 f.; ohne Herv. des Originals; Anp. J. U.).<sup>95</sup> Dies kann ich anhand der Teilnahme am Unterricht bestätigen und auf Basis der Interviews hinzufügen, dass einige Schüler\*innen meinen, mehr Neues zu lernen, wenn sie etwas über andere Religionen lernen, statt über ihre eigene, über die sie bereits viel wissen (weswegen der IRU manchmal nur ‚langweilige‘ Wiederholungen biete). Ein Potential des IRU sehe ich auch darin, dass das Judentum nicht (nur) im Zusammenhang mit Antisemitismus und der Shoah thematisiert wird und somit seltenere Narrative Raum bekommen. Zudem äußerten vereinzelt Schüler\*innen ein Interesse an anderen Kulturen und an Geschichte, weswegen sie diesbezüglich am Thema Judentum Interesse hatten. Gleichzeitig erfuhr ich, dass keine\*r der Interviewten sich vor der Unterrichtsreihe jemals mit jüdischen Freund\*innen über das Judentum oder jüdische Praxen unterhalten hatte und jüdische Freund\*innen nie davon erzählt hatten. Das Interesse im und am Unterricht sagt wenig über die Anwendbarkeit des Unterrichtsstoffs im realen Leben aus. In den Interviews erfuhr ich, dass die Schüler\*innen die Unterrichtsthemen nicht außerhalb des Unterrichts, z. B. mit jüdischen Freund\*innen, besprachen. Auch Antworten auf die Frage „Was fandest du interessant?“ waren kurz und oberflächlich. Vielleicht hat der Gesprächsrahmen nicht gepasst und in einer entspannteren Konstellation hätten die Schüler\*innen mehr erzählt. Meinen Beobachtungen und dem schriftlichen Feedback zufolge kann ich dennoch nicht ausschließen, dass die Schüler\*innen mittelfristig wenig aus den Unterrichtseinheiten mitnahmen. Daran anschließend frage ich mich, inwiefern Schule ein Universum für sich ist? Könnte die Unterrichtsreihe in einem anderen Lernumfeld das Handeln der Jugendlichen mehr beeinflussen?

---

95 Ermittelt über einen Fragebogen im Jahr 2017, N=174, 88 % Grundschüler\*innen, 69 % weiterführende Schulen.

An diesem Punkt halte ich Untersuchungen in der offenen und außerschulischen Jugendbildung für sinnvoll. Können in diesen Kontexten eher Erkenntnisse in den Alltag transferiert werden? Auf Basis meiner Daten sehe ich in Unterricht u. a. die Stärken, Wissensdefizite zu beheben sowie falsches Wissen (laut meiner Beobachtungen v. a. Verwechslungen und fragmentarische antisemitische Narrative) zu korrigieren.<sup>96</sup> Dies ist aus folgenden Gründen für die Schüler\*innen von Interesse bzw. ermittelte ich folgende Aspekte des Gelingens in den Kursen: Durch den IRU schienen a) der Wissensdurst und b) die Identitätssuche befriedigt zu werden (vgl. Kap. 7.4.1). Unter Wissensdurst fasse ich, dass die Schüler\*innen – besonders angetrieben durch den *Teilnahme*-Aspekt des Schüler\*innen-Jobs – mit Freude und Eifer neues Wissen im Unterricht anwendeten. Das heißt, sie waren den Inhalten gegenüber sehr aufgeschlossen und verwendeten das frisch gelernte Faktenwissen (über Gemeinsamkeiten der Religionen) in Argumentationen. Das Wissen über Gemeinsamkeiten ließ sich gut mit der humanistischen Grundhaltung der Schüler\*innen verbinden und half ihnen möglicherweise, diese Grundhaltung in Argumenten überzeugend zu verbalisieren.<sup>97</sup> Außerdem ermöglicht die Aufgeschlossenheit gegenüber dem Wissen der Lehrkraft (ihrer Wissenshoheit), Fehlinformationen, Verwechslungen, Vorurteile und antisemitische Narrative auszuräumen. Die Jugendlichen sind (noch) nicht sehr gefestigt und haben daher (noch) Interesse an Perspektiven von Erwachsenen, wie z. B. der Lehrkraft. Diese Einflussmöglichkeiten sollten von Pädagog\*innen genutzt werden, um den Schüler\*innen vielfältige Perspektiven aufzuzeigen und um Meinungsbildung – auf die die Siebtklässler\*innen Lust zu haben scheinen – entsprechend zu fördern. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die Schüler\*innen nach Orientierung suchten und eine Regelerorientierung stark ausgeprägt war.

---

96 Unterricht soll auch Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit, kritisches Denken (auch Medienkritik) fördern und tut dies auch, was ebenfalls wichtig zur Prävention und Bekämpfung von Antisemitismus ist. Das interreligiöse Lernen, z. B. über die Thematisierung des Judentums, setzt weitere Schwerpunkte auf (Ambiguitäts-)Toleranz, Argumentationsfähigkeit u. a. (s. Kap. 4.1).

97 Da die Schüler\*innen häufig die gemeinsamen Essensregeln zum Argumentieren nutzten, schlussfolgerte ich, dass diese besonders greifbar für sie waren. Sie argumentierten bspw., dass eine Freundschaft zwischen Jüd\*innen und Muslim\*innen möglich sein muss, da sie auch das gleiche Fleisch essen dürfen. Alternativ könnten die Gemeinsamkeiten nur im Rahmen des Schüler\*innen-Jobs wiederholt worden sein, um zu zeigen, dass sie neues Wissen anwenden können und dafür Punkte bzw. gute Noten sammeln wollten. Ich halte beide Interpretationen für gleich wahrscheinlich, da einerseits die Schüler\*innen enthusiastisch wirkten, andererseits überwogen die Praktiken des Schüler\*innen-Jobs. Als dritte Interpretationsmöglichkeit sehe ich, dass die Schüler\*innen auf wenig Ideen für Argumente kamen, sodass sie sich nur auf die Essensregeln zu beziehen wussten.

Komplexe Inhalte ausschließlich uneindeutig darzustellen, könnte auf Dauer zu so viel Frust und einer Abwendung von den Schüler\*innen führen. Zur Identitätssuche im IRU nahm ich viel Lust und Aktivität beim Wiedergeben der persönlichen Meinung wahr, z. B. in Plenumsdiskussionen. Die Schüler\*innen drücken damit auch aus, wer sie sind (und wer sie sein wollen).<sup>98</sup> Außerdem waren die Schüler\*innen sehr fasziniert vom Koran, dessen Interpretation ihnen sowohl ermöglicht, Orientierung zu finden, als auch Offenheit für unterschiedliche Lesarten zu erlernen.<sup>99</sup>

---

98 Plenumsdiskussionen waren bei den Schüler\*innen beliebt. Dabei sollte dem dualistischen und vereinfachendem Denken entgegengewirkt werden bzw. dieses herausgefordert werden (s. Kap. 7.4.3 zur Regelerorientierung).

99 Abgesehen von Aspekten die aus Schüler\*innen-Perspektive von Relevanz sind, möchte ich ergänzen, dass ich ein Potential darin sehe, dass in pädagogischen Lernkontexten die Jugendlichen daran gehindert werden können, die Dilemmata zu vereinfachen (z. B. durch Floskeln). Außerdem können sie die Komplexität und Ambiguität des ‚realen‘ Lebens aufzeigen und damit etwas den Dualismen entgegensetzen.

## 9 Zusammenfassung und Hinweise an die pädagogische Forschung und Praxis

Welche zentralen Erkenntnisse ergeben sich aus den Unterrichtsbeobachtungen und was konnte ich dort über Haltungen von Jugendlichen zum Judentum herausfinden? In den von mir besuchten Kursen des IRU nahm ich vor allem Decoding-Praktiken des Schüler\*innen-Jobs wahr, wie die Teilnahme durch mündliche Mitarbeit, das Erstellen von Gruppen-Plakaten aber auch das Erfüllen des Unterhaltungswerts durch quatschen und auf das Handy gucken. Nur wenige Praktiken standen im Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten zum Judentum – stattdessen lief der Unterricht wie ‚gewöhnlich‘ ab, samt der Praktiken des *doing student*. Die Unterrichtsreihe zum Thema Judentum in den zwei siebte-Klasse-Kursen stoß grundsätzlich auf Interesse und war ohne besondere Anstrengungen und wie geplant durchführbar. Die erfolgreiche und unkomplizierte Durchführung zeigt, dass Judentum und Antisemitismus aus Schüler\*innen-Perspektive keine heiklen, politisch oder emotional aufgeladenen Themen darstellten. Meine Beobachtungen widersprechen damit den Befürchtungen von Pädagog\*innen, wie ich sie in Kap. 5 unter Erkenntnisinteresse II beschrieb.

Eine herausstechende Verhaltensweise war die schnelle Akzeptanz absurd scheinender Informationen. Dies kann zum einen als soziale Praktik *im Allgemeinen* verstanden werden, d. h. dass die Schüler\*innen möglicherweise generell dazu neigen, solche Informationen schnell anzunehmen. Zum anderen kann es als eine Praktik im Zusammenhang mit dem Thema Judentum interpretiert werden, welche darauf verweist, dass die Schüler\*innen aufgeschlossenen Informationen zum Judentum aufnehmen. Das wenige Vorwissen der Schüler\*innen unterstreicht die Plausibilität dieser Hypothese. Meine Beobachtungen bestätigen die Annahme aus Erkenntnisinteresse I, dass sehr wenig Vorwissen über das Judentum verbreitet ist. Gleichzeitig kannten einige Schüler\*innen Jüd\*innen. Beim Erkunden des Vorwissens der Schüler\*innen traten häufig Verwechslungen (z. B. mit dem Hinduismus) sowie einige Antihaltung-

gen zum Vorschein. Das wenige Wissen über das Judentum führte im Zusammenhang mit Leistungsdruck zu Unsicherheit, die sich in Zögern und Abgucken äußerte (z. B. bei Positionierungsfragen). In den Interviews teilten mir einige Schüler\*innen mit, dass sie besonders viel lernen konnten, da sie wenig Vorwissen zum Judentum hatten und dass sie das für den Unterricht motivierte. Es gab also sowohl schwierige als auch positive Betrachtungen der Ausgangsposition.

Im Laufe der UE stellte sich bzgl. Antisemitismus in den Kursen heraus, dass antisemitische Handlungen von fiktiven Charakteren in Geschichten sowie von Mitschüler\*innen kritisiert und abgelehnt wurden. Die antisemitismuskritischen Haltungen überwogen deutlich. Wenn antisemitische Narrative reproduziert wurden, dann hingen diese fast immer mit dem IPK zusammen und handelten davon, dass jüdische Menschen (oft ‚Israelis‘) muslimischen Menschen (‚Palästinensern‘) schaden bzw. Gewalt zufügen würden. Auch über den IPK waren nur wenige Kenntnisse bei den Schüler\*innen vorhanden. Beim Ausfüllen der Fragebögen erzählten Schüler\*innen, dass sie von den antisemitischen Aussagen bereits gehört hatten, diese jedoch nicht wirklich verstanden. Oberflächliche Kenntnisse über antisemitische Narrative waren also vorhanden, jedoch vertraten nur wenige Schüler\*innen diese Meinungen in ihrer Haltung. Im Gegenteil: Die antisemitischen Beiträge wurden oftmals von den Peers kritisiert oder die Lehrkraft hinterfragte die Narrative und Schüler\*innen gaben ausführlichere Antworten zu jenen Beiträgen. Es entstanden Dialoge, die wiederum Raum für mehr Fragen und humanistische Betrachtungsweisen gaben. Die Unterrichtsreihe ermöglichte persönliche und reflexive Auseinandersetzungen, die förderlich für das Lernen sind. In den zwei Siebener-Kursen fand aufgrund dessen eine Sensibilisierung für Pauschalisierungen und deren problematische Konsequenzen statt, v. a. im Zusammenhang mit dem IPK und anderen antisemitischen Narrativen. In puncto Antisemitismuskritik wurden die Schüler\*innen durch das reflexive Arbeiten und das dialogische, rekonstruktive Hinterfragen der Lehrkraft auf eine angemessene Art und Weise adressiert (vgl. antisemitismuskritische Bildung in Kap. 4.2). Was aus meiner Sicht fehlte, war eine Sensibilisierung für strukturelle Aspekte von Antisemitismus, um seine Tragweite verständlich zu machen. Ich halte die Siebtklässler\*innen diesbezüglich nicht für zu jung oder zu unreif. Die Unterrichtsinhalte erwiesen sich immer wieder als lebensweltnah und im Zusammenspiel mit der Aufgeschlossenheit der Schüler\*innen hätten auch komplexe, heikle bzw. emotional aufgeladene Themen erfolgreich behandelt werden können (z. B. warum eine Aussage/eine Formulierung der Schüler\*innen antisemitisch ist).

Die verbreitetsten Haltungen zum Judentum waren Humanismus und Aufgeschlossenheit. Vor allem in den Diskussionen trat eine humanistische Grundhaltung bei vielen Schüler\*innen zum Vorschein, die auch mit ihren Vorstellungen vom Islam verwoben ist. Dies verortete ich auf emotionaler Ebene. Auf sachlicher Ebene argumentierten die Jugendlichen häufig ambig und manchmal auch widersprüchlich. Sie waren sich in ihren Haltungen und Meinungen unsicher. Folglich ist es (auch) im Interesse der Schüler\*innen, Meinungsbildung zu fördern. Dies könnte ebenfalls den Humanismus der Schüler\*innen stärken. Wiederrum kann ein stärkeres Bewusstsein für Humanismus helfen, Entscheidungen zu treffen. Wenngleich die Schüler\*innen Lust hatten zu diskutieren, so bedurften Diskussionen viel Moderation der Lehrkraft, um diese am Laufen zu halten. Dies lag u. a. an den dualistischen und verkürzten Denkweisen der Schüler\*innen, die die Komplexität der Realität abschnitt und die zu Dilemmavermeidung führte. Um Entscheidungsfähigkeit zu schulen, sollten Pädagog\*innen versuchen, die Konsequenzen von Dilemmavermeidungen sowie von Einschränkungen durch dualistisches Denken aufzuzeigen und die Schüler\*innen herausfordern weiterzudenken.

Die (Lern-)Haltung zum Judentum als Unterrichtsthema hängt auch mit der Haltung zum Fach zusammen. Was bzgl. des IRU besonders deutlich wurde, war, dass die Schüler\*innen eine hohe intrinsische Motivation für das Fach hatten, was wiederum mit ihrer Identitätsfindung zusammenhängt. Da Religion identitätsstiftend ist, sind die islamischen Praxen und Normen für die persönliche Entwicklung aus Schüler\*innen-Perspektive von Relevanz (bspw. was laut Koran erlaubt und was *haram* ist). Dies sollte folglich aus Schüler\*innen-Sicht im IRU vermittelt werden. Zudem verweisen die Motivation und das Interesse möglicherweise auf ein Potential des Fachs, besonders erfolgreich potenziell heikle Themen (wie z. B. Antisemitismus) vermitteln zu können und dabei Urteilsfähigkeit zu fördern. Auf Basis meiner Analysen kann ich Hößls Aussage zustimmen, dass sich der IRU als Lernort für antisemitismuskritische Bildung eignet (s. Kap. 6.2, S. 58).

Die Unterrichtsreihe stellt ein Beispiel dafür dar, wie das Judentum vielfältig dargestellt werden kann (Erkenntnisinteresse I). Die Unterrichtseinheiten ermöglichten einen reflexiven Umgang mit dem Judentum. Durch das Kennenlernen von (ungeahnten, erstaunlichen) Gemeinsamkeiten und das lebensweltnahe Thema (muslimisch-jüdische) Freundschaft wurden alternative Zugänge zum Judentum betont (im Vergleich zu Shoah), die von den Schüler\*innen mit großem Interesse aufgenommen wurden. Besonders emotional involviert und aktiv wirkten die Schüler\*innen bei Dilemmata über muslimisch-jüdische Freundschaft und Antisemitismus in Unterrichtseinheiten drei und vier.

Was sich als erfolgsversprechend für die Unterrichtsreihe herausstellte, war die Kombination aus Aufgeschlossenheit und wenig Vorwissen. Das wenige Vorwissen und der schmale Lebensweltbezug der Themen hätten jedoch auch zu gering sein können und folglich zu Desinteresse führen können. Weitere Faktoren des Erfolgs (neben Lebensweltbezug, aufgeschlossene Haltung der Schüler\*innen, Interesse am Fach) waren laut Interviews das Interesse an Allgemeinbildung im Sinne von ‚etwas über eine Weltreligion lernen wollen‘, Freude an der Methode Gruppendiskussion sowie die wohlwollende Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft. In Ergänzung dazu war m. E. n. die der Lehrkraft zugeschriebene Wissenshoheit für die erfolgreiche Durchführung der Unterrichtsreihe von Relevanz. Dadurch setzten sich Schüler\*innen mit absurd scheinenden Informationen auseinander, was sie herausforderte und aktivierte. Zudem stellten die Schüler\*innen der Lehrkraft offen Nachfragen, was das ‚Mitkommen‘ und ‚Dabeibleiben‘ im Unterricht förderte. Gleichzeitig bleiben Zweifel daran, dass mittelfristig etwas aus den Unterrichtseinheiten bei den Schüler\*innen in Erinnerung geblieben ist (Kap. 8.2). Am Beispiel der neunten Klasse zeigt sich, dass durch den Leistungsdruck und die Produktorientierung (im Gymnasium) sowie durch die Methodik ‚Recherchieren und Präsentieren‘ keine persönliche, sondern nur eine oberflächliche Auseinandersetzung mit den Unterrichtsthemen stattfand. Die Schüler\*innen setzten sich daher weder mit eigenen Haltungen auseinander noch entwickelten sie eine Haltung zu den Unterrichtsthemen. Durch die betonte Strenge der Lehrkraft gegenüber den Schüler\*innen war die Machtasymmetrie zwischen jenen zwei Akteur\*innen-Gruppen umso stärker und die Kommunikation umso asymmetrischer.

Über Lebensweltbezüge der Schüler\*innen zum Judentum (Erkenntnisinteresse III) fand ich wenig heraus. Dies wurde wahrscheinlich durch das *doing student* und den Fokus auf Faktenwissen verdrängt (sowohl im Encoding der Lehrkraft als auch im Decoding der Schüler\*innen). Nichtsdestotrotz zeigte sich im Unterricht, dass die Gruppendynamik und der Lebensweltbezug wichtig für das Lernen sind: In den Siebener-Kursen gab es eine positive Atmosphäre im Unterricht (inkl. der Zusammenarbeit in Kleingruppen), aktive Teilnahme vieler Schüler\*innen und eine Aufgeschlossenheit der Schüler\*innen gegenüber den Unterrichtseinheiten. Lebensweltbezogene (außerschulische) Äußerungen, die im Zusammenhang mit Judentum genannt wurden, waren der IPK sowie Videos und andere Social Media Nachrichten über den IPK. Aus Freundschaften zogen Schüler\*innen wenig Wissen über das Judentum, da sich die Jugendlichen nicht über das Judentum mit ihren jüdischen Freund\*innen unterhielten (auch nicht nach den ersten Unterrichtseinheiten). Sie kannten

jedoch Ausgrenzungen und Konflikte gegenüber ihrer Freund\*innen mit Bezug auf ihr Jüdisch-Sein. Weitere Aspekte aus den Lebenswelten der Schüler\*innen, die ihr Decoding des Unterrichts beeinflussten, waren die Eltern, von denen die Schüler\*innen über den Islam lernten. Selten wurde auf islamischen Unterricht in der Moschee Bezug genommen, wengleich einige Schüler\*innen, teilweise sogar sehr häufig, daran teilnahmen. Über die Teilnahme am Islamunterricht in Moscheen erfuhr ich nur durch die Interviews – im schulischen Unterricht wurde darüber nicht gesprochen. Stattdessen referierten die Schüler\*innen auf Eltern oder Internetvideos, wenn sie über Kenntnisse über den Islam sprachen, die sie außerhalb des Schulunterrichts erworben hatten. Diese Instanzen erachte ich in Bezug auf die zwei Gruppen als relevanter.

Wie können auf Basis jener Erkenntnisse über Lebensweltbezüge diese in Bildungsprogrammen erhöht und gefördert werden, damit die Unterrichtseinheiten für Schüler\*innen greifbar, interessant und relevant sind? Pädagog\*innen können sich ein Beispiel an der Lehrkraft nehmen und Raum für Vorwissen aus dem (außerschulischen) persönlichen Leben geben, also nach Vorwissen fragen, statt gleich Wissen zu vermitteln. Zudem setzte sich die Lehrkraft mit den relevanten Instanzen auseinander und kannte viele Erziehungsberechtigte sowie einige Video-Channels, denen die Jugendlichen folgen, und deren Inhalte. Um sich zu informieren, brauchen Pädagog\*innen (vor allem zeitliche) Kapazitäten. Bildungseinrichtungen sollten Möglichkeiten/Räume des Austausches über Lebenswelten der Adressat\*innen bieten (z. B. Austausch-Netzwerke mit Kolleg\*innen fördern) und Pädagog\*innen immer wieder dazu anstoßen, Aspekte des außerschulischen/privaten Lebens einzubeziehen. Außerdem verweisen sowohl die Regelerorientierung der Schüler\*innen als auch ihr dualistisches Denken darauf, dass sie greifbare (nicht zu komplexe) Informationen über die islamischen Normen und Praxen interessieren. Gleichzeitig sollten dualistische Logiken herausgefordert und mit der Komplexität des Lebens durch die Lehrkraft konfrontiert werden, um lebensweltnah und diversitätsbewusst zu unterrichten. Dafür brauchte die Lehrkraft Diversitätsbewusstsein als Kompetenz sowie Aufmerksamkeit für die richtige Balance zwischen Stoffreduktion und Komplexität. Die Verantwortlichen und Beteiligten von Fort- und Weiterbildungen im Bereich Pädagogik sowie nochmals die Bildungseinrichtungen tragen dafür Sorge, dass Pädagog\*innen in Diversitätsbewusstsein und Stoffreduktion bzw. Stoffdichte geschult werden (können) und dazu entsprechende Rahmenbedingungen vorfinden. In den Siebener-Kursen zeigte sich, dass Lebensweltbezug auch durch Beispiele des (interreligiösen) Zusammenlebens gefördert werden kann, wie z. B. durch die Themen

Einkaufen, Essen und Freundschaft in der Gegenwart, aber auch durch gemeinsame historische Wurzeln, die wiederum auf den Glauben an den selben Gott referieren. Den Vergleich der zwei Lehrkräfte zufolge hängt lebensweltorientierter Unterricht stark mit der pädagogischen Haltung zusammen. Bisherige Empfehlungen der antisemitismuskritischen Bildungsforschung konnten als solche hinsichtlich einer dialogischen Anerkennung und einer rekonstruktiven, nicht-zuschreibenden Kommunikation über Antisemitismus in meinen Beobachtungen bestätigt werden. Sie führten zu offeneren und persönlicheren Gesprächen, die Einblicke in die Lebenswelten der Schüler\*innen gaben. Dies funktionierte jedoch nicht bei der betont strengen Lehrkraft.

Das Verhältnis zwischen Rassismus und Antisemitismus, welches ich in Kap. 4.2 beschrieb, spielte in meiner Datenauswertung keine Rolle. Zum einen liegt das daran, dass die Unterscheidung für pädagogische Situationen meist nachrangig ist (Kap. 4.2) und ich somit keinen Bedarf sah, dies in die Diskussion der Daten aufzunehmen. Es stellte sich eher noch heraus, dass sich ein Anknüpfen an die universalistische humanistische Grundhaltung der Schüler\*innen zur Förderung von Antisemitismuskritik anbietet. Vielleicht gibt es sogar einen Zusammenhang zwischen Rassismuserfahrungen und humanistischer Grundhaltung bei den Schüler\*innen. Diese Hypothese fußt auf den Aussagen von Schüler\*innen, dass niemand wegen der Religion diskriminiert werden sollte sowie auf die (wütenden) Emotionen in Reaktion auf den bagatellisierenden und ignorierenden Schulleiter im Film. Dies lässt vermuten, dass die Schüler\*innen ähnliche persönliche Erfahrungen haben. Diese Ähnlichkeiten fördern Empathie und betonen die Gemeinsamkeiten von Antisemitismus und Rassismus. Zum anderen fehlten Informationen über strukturelle Aspekte von Antisemitismus und seine Besonderheiten, die seine Tragweite deutlich machen. Kenntnisse über historische Kontexte würden helfen, antisemitische Narrative einzuordnen und zu verstehen sowie gegen sie argumentieren zu können. Durch die wenigen Kenntnisse in Bezug auf die Themen seitens der Schüler\*innen brauchte es auch weniger fachliche Expertise, bspw. über die Unterschiede von Rassismus und Antisemitismus. Für den pädagogischen Kontext der Forschung war eine Unterscheidung von Rassismus und Antisemitismus im Nachhinein nicht relevant – um fachlich sensible Analysen auf Basis von tiefgründigem Hintergrundwissen durchführen zu können, halte ich die Unterscheidung Antisemitismus nicht als eine Form von Rassismus einzuordnen noch immer für den richtigen Ansatz. Dieser wäre bei mehr inhaltlichen Debatten eventuell ebenfalls nötig.

## 10 Grenzen der Arbeit und kritische Selbstreflexion

Abschließend möchte ich Grenzen und Lücken meines Forschungsprojekts explizieren sowie eine kritische Selbsteinschätzung über meine Anwesenheit im Feld ergänzen.

Als erstes möchte ich nochmals darauf verweisen, dass die genannten Hinweise an die pädagogische Praxis auf wenigen Beobachtungen beruhen, die nicht verallgemeinerbar sind. Ich liefere mit meiner Arbeit eher Ergänzungen für praktische und fachliche Diskurse (s. Erkenntnisinteressen in Kap. 5). Einen bereits genannten Wermutstropfen meiner Arbeit stellt die mangelhafte Informationslage von Lebensweltbezügen und Sozialisationshintergründen der Schüler\*innen (im Zusammenhang mit den Unterrichtsthemen) dar. Daraus folgte, dass meine Beobachtungen und Notizen manchmal nicht genügten, um Interpretationsmöglichkeiten zu bewerten (vor allem Beweggründe/Ursachen, die ohnehin schwer erfassbar sind). Jene Textstellen kennzeichnete ich als notwendigerweise vage bzw. als Interpretations*angebote*. Es bleibt weiterhin offen, welche spezifischen Sozialisationsinstanzen die antisemitismuskritischen Haltungen bei muslimischen Jugendlichen beeinflussen (Höbl, 2020, S. 426). Erkenntnisse darüber könnten für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit u. a. in islamischen Kontexten fruchtbar gemacht werden „und ggf. bestehende Angebote von islamischen Bildungseinrichtungen und/oder Moscheegemeinden, ggf. auch eines islamischen Religionsunterrichts an Schulen“ erweitern (Höbl, 2020, S. 426).

Entgegen meiner Pläne konnte ich über den neuner-Kurs kaum etwas in Bezug auf meine Fragestellung herausfinden. Ich bedaure, dass mir Antworten auf meine Fragestellung fehlen, die von einer Gruppe aus einer höheren Klassenstufe und einem anderen Schultyp stammen. Ich dachte in der Feldphase oft darüber nach, was ich tun könnte, um dies zu verhindern. Worum es mir wohl am meisten ging, war das Mitgefühl, was ich mit den Schüler\*innen empfand (dem einfältigen, langweiligen Unterricht ausgesetzt zu sein sowie der für mich nicht nachvollziehbaren Strenge bzw. den scheltenhaften Kritiken der Lehrkraft) und meiner Wut als Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin und Pädagogin. Ich geriet in starke Versuchung mich in die Unterrichtsgestaltung

einzumischen, da sich die Lehrkraft Feedback von mir wünschte. Aufgrund ihrer mehrfachen Nachfragen nach Eindrücken und Feedback fühlte ich mich besonders unter Druck gesetzt. Da sich die Lehrkraft vor jeder Unterrichtseinheit vor mir rechtfertigte, dass sie keine Zeit hatte, etwas Gutes vorzubereiten und deshalb der jeweilige Kursblock langweilig werden würde und da sie nichts änderte, obwohl sie ihre eigenen Defizite erkannte, hatte ich wenig Hoffnung auf Veränderungen der Unterrichtsgestaltung. Ich entschied mich dafür, mich als nicht-teilnehmende Beobachterin nicht einzumischen und ihr nach meiner Datenerhebung ein Feedback anzubieten.

Meine Wahrnehmung war und ist durch meine Fragestellung gerahmt – sowie durch meine Vorerfahrungen und Erwartungen (auch wenn ich mir vornahm, offen und unvoreingenommen ins Feld zu gehen). Ich merkte nach den ersten Besuchen, dass in meinen Notizen zu viel über soziale Praktiken des Schüler\*innen-Jobs stand. Ich beschloss daraufhin, meine Energie und meinen Fokus mehr auf Zusammenhänge zum Unterrichtsthema zu legen. Ich wollte für inhaltliche Positionierungen scharfsinniger sein und eher danach ‚Aus-schau halten‘, als das allgemeine Geschehen festzuhalten. Da die erste Unterrichtseinheit von der Sure über das Kennenlernen anderer Völker handelte und es noch nicht spezifisch um das Judentum ging, habe ich wahrscheinlich keine wichtigen inhaltlichen Bezüge verpasst. Meine religiöse Positioniertheit stellte sich als wenig problematisch heraus: Ich kompensierte mangelnde Erfahrungen und Kenntnisse durch den Austausch mit der Lehrkraft. Wir unterhielten uns zwar wenig detailliert über die Unterrichtseinheiten, weil ich möglichst keinen Einfluss auf das Verhalten der Lehrkraft im Unterricht nehmen wollte. Jedoch stellte ich Fragen zu fremdsprachlichen (Fach-)Wörtern und selten auch zu konkreten Einschätzungen von beobachteten Situationen (wie z. B., wie die private Unterhaltung unter Schüler\*innen über „Türkistan“ und „Kurdistan“ interpretiert werden kann). Durch die Interviews bekam ich sehr viele neue Eindrücke von den Schüler\*innen und verstand vieles anders als bisher, bspw. wie die Freundschaften zu jüdischen Menschen sind/waren und welche Rolle die Religionen in den Freundschaften spielten sowie wer wie viel und welche Art von Islamunterricht nimmt/bekommt (und dass dieser nicht im schulischen IRU erwähnt wurde). Daran merkte ich, dass mir Hintergrundwissen zu den Schüler\*innen und auch über Islamgemeinden und -unterricht in Deutschland fehlten. Dass die Schüler\*innen meinen religiösen Hintergrund nicht kannten (Gruppen grün und orange) bzw. dass Gruppe Blau wusste, dass ich ‚nicht an Gott glaube‘, schien meine Unterrichtsbesuche und die Interviews nicht zu beeinträchtigen – allerdings habe ich dafür keinen Vergleichswert. Es wäre daher von Bedeutung zu wissen, inwiefern sich die Schüler\*innen mir

gegenüber anders verhalten hätten, wenn ich bspw. Muslima wäre oder was sie gesagt hätten, wenn ich mich außerhalb der Schule mit ihnen hätte unterhalten können. Sowohl in als auch nach den Interviews fragte ich mich, wie sehr ich meinem Eindruck vertrauen soll, dass die Schüler\*innen sehr ehrlich und direkt sind – und so auch in den Interviews antworten. Im Gegensatz dazu erschien es mir ebenfalls logisch, dass einige Antworten in den Interviews als sozial erwünscht angenommen wurden und eventuell nicht ehrlich gemeint waren. Vielleicht waren sie auch sozial erwünscht und (in Teilen) ehrlich gemeint.

Im Rückblick auf die Feldphase tendierte meine nicht-teilnehmende Beobachtung eher zu Distanz als zu Nähe (vgl. Kap. 6.3). Meine Anspannung, ob eine Gesprächsaufnahme für die Schüler\*innen angenehm ist, konnte ich gut überspielen, jedoch führte sie dazu, dass ich seltener einen Versuch der Gesprächsaufnahme wirklich unternahm, statt nur an ihn zu denken. Dies steht einem vertieften Verständnis der Akteur\*innen und ihren Perspektiven im Weg. Gleichzeitig ermöglichen mir meine Beobachtungen andere Eindrücke als Gespräche/Interviews, in denen soziale Erwünschtheit von Antworten eine große Schwäche darstellt. Was ich wahrnahm, konnte ich in den Analysen gut einordnen. Bei Unverständlichkeiten wandte ich mich v. a. an die promovierende Lehrkraft, die die Schüler\*innen und ihre Familien kennt. Ich wollte durch den Austausch die Perspektiven der Schüler\*innen besser verstehen sowie durch das laute Aussprechen meine Gedanken besser reflektieren. Dadurch versuchte ich eine Balance zwischen Solidarität mit den Akteur\*innen und einer kritischen, reflektierten Analyse zu erreichen. Meine Nähe zu den Schüler\*innen lässt sich auch dadurch beschreiben, dass sie mir sehr sympathisch waren und dass ich mich sehr für ihre verbalen Beiträge und ihre Emotionen interessierte. Da ich die Schüler\*innen jedoch nicht gut persönlich kannte, gab es genug Distanz, um eine weite Interpretationsbreite beizubehalten. Zudem gehe ich in meiner Arbeit als Seminarleiterin oft davon aus, dass Kinder und Jugendliche Lust haben zu lernen, jedoch schlechte Rahmen- und Lernbedingungen ihre Lust hemmen. Diese Annahmen haben auch Einfluss auf meine Forschung. Gleichfalls bezog ich stets andere Annahmen und ‚Framings‘ ein, wie z. B. bei Akzeptanz oder Gleichgültigkeit und Flexibilität oder Unsicherheit (Fußnote 90).

Durch das ethnographische Vorgehen und das damit verbundene fallbezogene Interpretieren konnte ich offen und differenziert analysieren und derart mit Kollektivzugehörigkeiten umgehen (Kap. 2.1). Ich befürchte daher auch im Nachgang an das Forschungsprojekt nicht, Rassismus perpetuiert zu haben (Kap. 2.2). Meine Ergebnisse widerlegen die Vorstellung (bzw. den Vorwurf) eines ‚muslimischen Antisemitismus‘ (Kap. 2.2, 4.2, 8.1). Der Vorwurf eines

„muslimischen Antisemitismus“ schien den Jugendlichen nicht bekannt zu sein, denn sie beteiligten sich aufgeschlossen im Unterricht (statt beleidigt zu wirken) und es gab keine Rechtfertigungen gegen den Vorwurf. Indes bestätigen die Ergebnisse, dass der IPK und damit der israelbezogene Antisemitismus den Siebtklässler\*innen (bereits) bekannt war, wenngleich die Kurse wenig Kenntnisse hatten und wenig davon verstanden – was auf einen Bedarf einer pädagogischen Thematisierung verweist. Ich hoffe, dass häufiger in Schule geforscht wird (und dass sich evtl. die Kollaborationsmöglichkeiten verbessern und die Hürden niedriger werden, um als Forscher\*in in Schule reinzukommen). In Ergänzung zu meiner Forschung sollten auch andere Fächer be- und untersucht werden.

## **Fragebogen**

In Kap. 6 erklärte ich, dass ich durch die Fragebögen andere Eindrücke von den Schüler\*innen einhole und dass diese mir u. U. helfen, meine Beobachtungen besser zu interpretieren. Die Ergebnisse konnten jedoch nur wenig, wenn überhaupt mit äußerster Vorsicht, verwendet werden. Bereits die Anzahl an Fragebögen lässt eine Generalisierung der Antworten nach wissenschaftlichen Standards nicht zu. Bei der Erstellung des Fragebogens fiel es mir schwer, mich auf wenige Items zu beschränken und dabei möglichst breite Einblicke zum Hintergrundwissen, zum Leben und zur Haltung der Schüler\*innen gewinnen zu können – was ich jedoch alles als sehr relevant für mein Erkenntnisinteresse erachte. Mit Rücksicht darauf, dass die Konzentrationsfähigkeit und die Leselust der Schüler\*innen eher für einen kurzen Fragebogen sprechen und ich Unklarheiten lieber vor Ort besprechen wollte, statt lange Beschreibungen in den Fragebogen zu packen, entschied ich mich dafür, die Kürze des Fragebogens hoch zu priorisieren. Beim ‚Kurzhalten‘ entstanden folgende Fehleranfälligkeiten: Die Beschreibung der Zahlenwerte ist nicht gut genug sichtbar (nicht Leser\*innen-freundlich gestaltet), die Antwortfelder der offenen Fragen sind zu kurz, der rote Faden der Fragenordnung ist nicht immer erkennbar, einige Fragen sind nicht Befragten-orientiert formuliert und nicht immer eindeutig auslegbar. Folgende Formulierungen stellten sich als missverständlich heraus: religiös, Diskriminierung, die Berufskategorien, die antisemitischen Aussagen. Das Risiko der Formulierung ging ich ein, weil ich wusste, dass ich vor Ort die Verständnisfragen mit den Schüler\*innen besprechen würde und mir schriftliche Erklärungen sparen wollte, damit die Schüler\*innen weniger lesen müssen. Zudem wird dazu geraten, als Antwortoption eine für ‚keine Angabe‘ anzubieten. Ich tat dies aus zwei Gründen nicht: Zum einen betonte ich, dass die Teilnahme freiwillig sei und sie auch nicht auf alles

antworten müssten. Zum anderen wollte ich die Schüler\*innen zur Auseinandersetzung mit den u. a. schwierigen Fragen anhalten und vermeiden, dass sie ‚einfach nur „keine Ahnung“ ankreuzen‘. Dass die Schüler\*innen die Fragebögen nicht gänzlich alleine ausfüllten, begünstigt möglicherweise sozial erwünschte Antworten. Als ich den Fragebogen vor den Kursen anleitete hob ich hervor, dass dieser anonym sei und sie zu keiner Aussage gezwungen würden. Zudem kündigte ich an, dass ich mich nur mit Abstand bei Nachfragen nähern würde und nicht beim Ausfüllen zugucken würde, wonach ich selbstverständlich auch handelte. Ich hörte und sah, dass sich die Schüler\*innen über die Fragebögen austauschten und ihre Antworten verglichen. Im Nachgang wird außerdem deutlich, dass einige Wortlaute (und Ankreuzverhalten) sich wiederholen.

## **11 Abschließende Bemerkungen für die Bildungs- und (studentische) Forschungspraxis**

Ich wollte mich im Rahmen meiner Abschlussarbeit mit der Bildungspraxis auseinandersetzen, da ich den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis als sehr wichtig erachte. Kurz gesagt führte dieser Austausch dazu, dass Wissenschaft nicht nur zum Selbsterhalt arbeitet. Wissenschaft sollte vielmehr ihre Freiheiten und Möglichkeiten nutzen und Verantwortung für die Gesellschaft übernehmen, diese kritisch hinterfragen und mitgestalten.

Ich hoffe, dass die Erkenntnisse dieser Arbeit für Lehrpersonen und Bildungsarbeiter\*innen in ihrer jeweiligen Praxis von Nutzen sind. Auch wenn Lernsituationen komplex und Kontexte vielfältig sind, konnte ich einige Orientierungshilfen für die Bildungspraxis eruieren. Auf Basis der Erfahrungen aus meiner Untersuchung kann und möchte ich Praktiker\*innen der Kinder- und Jugendbildung ermutigen, Judentum, jüdisches Leben und auch Antisemitismus in ihrer Arbeit zu thematisieren. Befürchtungen, dass dies für die Jugendlichen heikle oder emotional aufgeladene Themen seien, wurden in meinen Untersuchungen widerlegt und stattdessen Interesse und Neugierde wahrgenommen. In den Fällen, in denen antisemitische Haltungen der Schüler\*innen sichtbar wurden, konnte die Lehrperson auf die eigene allgemeine Diversitätssensibilität zurückgreifen und war nicht zwangsläufig auf Faktenwissen, beispielsweise über den Israel-Palästina-Konflikt, angewiesen. Eine dialogisch-rekonstruktive Haltung, wie es die antisemitismuskritische Bildungsforschung empfiehlt, hat sich auch im Rahmen meiner Untersuchung bewährt. Daten und Sachkenntnisse stellten sich als nachrangig heraus. Es wurden bspw. keine Debatten über Sachstände seitens der Schüler\*innen angestoßen – auch keine vermeintlichen Sachstände. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass die Schüler\*innen wenige, wenn überhaupt nur äußerst oberflächliche Kenntnisse über Jüd\*innen und antisemitische Verschwörungsnarrative hatten. In den Unterrichtsgesprächen wurden Meinungen analysiert hinsichtlich ihrer Verallgemeinerbarkeit, der Bewertung der Quellen sowie bezüglich der Werte und Moralvorstellungen, die hinter den Meinungen steckte. Daher nochmal ein Plädoyer für Mut zur Thematisierung in sämtlichen Bildungskontexten.

Um den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis weiterzuführen, bin ich sehr an Rückmeldungen aus der Praxis interessiert. Außerdem möchte ich Studierende ermutigen empirische Arbeiten zu schreiben und zu forschen. Ich würde mich sehr freuen, wenn die Darlegung meines Forschungsstils und meiner Art, über meine Forschungspraxis zu berichten, Studierenden Inspiration gibt, einen passenden Rahmen für ihre eigenen Forschungsprojekte zu finden. Wenngleich es Hürden (wie z.B. eine Vielzahl von Genehmigungen) für Unterrichtsforschung gibt, so haben sich die Hürden in meinem Fall als einfach überwindbar und die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen als unkompliziert und weiterführend erwiesen. Auch die Kooperation mit den Schüler\*innen und die Genehmigungen der Erziehungsberechtigten verliefen ohne größere Schwierigkeiten. Meine Forschung unterstreicht damit auch die Machbarkeit und den Nutzen von Unterrichtsforschung und unterstützt folglich ein Plädoyer für ein deutliches Mehr an Unterrichtsforschung.

## Literatur

- Adorno, T. (1951/2001). *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Suhrkamp.
- Anderson, B. R. O. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.). Verso. <http://hdl.handle.net/2027/heb.01609>.
- Bauer, J. (2019). *Religionsunterricht für alle: Eine multitheologische Fachdidaktik. Religionspädagogik Innovativ 30*. Kohlhammer.
- Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Beltz Juventa. [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779955269](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779955269).
- Biesinger, A., Kießling, K., Jakobi, J. & Schmidt, J. (Hrsg.). (2011). *Religion und berufliche Bildung: Bd. 6. Interreligiöse Kompetenz in der beruflichen Bildung: Pilotstudie zur Unterrichtsforschung*. Lit-Verl.
- Bildungsstätte Anne Frank (Hrsg.). <https://www.bs-anne-frank.de/mediathek/publikationen>; zuletzt geprüft am: 09.09.2021.
- Bollig, S. (2010). „Ja, ist das jetzt ein Praktikum, oder was?“. In F. Heinzl, P. Cloos, S. Köngeter & W. Thole (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 107–116). VS Verl. für Sozialwiss.
- Boschki, R. (2021). Antisemitismuskritische Bildung als Aufgabe des Religionsunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(2), 166–177. <https://doi.org/10.1515/zpt-2021-0020>.
- Boschki, R., Hennrich, B., Lemmermeier, S. & Nowack, R. (2021). Resonanz, nicht Betroffenheit: Aktivierendes und kreatives Erinnerungslernen an beruflichen Schulen. In M. Marose & K. Schütze (Hrsg.), *Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Bd. 20. Unter dem dünnen Firnis der Zivilisation: Erinnerungskulturen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen Bildung* (S. 263–277). Waxmann.

- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob* (1. Aufl.). *Studien zu Schul- und Bildungsforschung: Band 24*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>.
- Breidenstein, G. (2010). Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In F. Heinzl, P. Cloos, S. Köngeter & W. Thole (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 205–215). VS Verl. für Sozialwiss.
- Çelik, Ö. (2015). *Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland: Erwartungen der Muslime – Konzepte der Kooperation zwischen den Glaubensgemeinschaften und dem Staat* [Dissertation]. Westfälische Wilhelms-Universität zu Münster, Münster.
- Chakkarath, P. (2017). Identität und Religion im Jugendalter. In S.-N. Cheema (Hrsg.), *(K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander: Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit* (S. 12–14). Bildungsstätte Anne Frank e.V.
- Cheema, S.-N. (2017a). (K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. In S.-N. Cheema (Hrsg.), *(K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander: Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit* (S. 6–9). Bildungsstätte Anne Frank e. V.
- Cheema, S.-N. (Hrsg.). (2017b). *(K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander: Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit*. Bildungsstätte Anne Frank e.V.
- Cheema, S.-N. (2017c). Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 61–76). Campus.
- Chernivsky, M. (2017). Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 269–280). Campus.
- Cloos, P. (2010). Narrative Beobachtungsprotokolle: Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung. In F. Heinzl, P. Cloos, S. Köngeter &

W. Thole (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“: *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 181–191). VS Verl. für Sozialwiss.

- Deutscher Bildungsserver. (2021, 8. Februar). *Antisemitismus - Arbeitsblätter und weitere Unterrichtsmaterialien*. <https://www.bildungsserver.de/Antisemitismus-12365-de.html>; zuletzt geprüft am: 10.07.2021.
- Deutscher Bundestag – 18. Wahlperiode. (2017). *Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus*. <https://dserver.bundestag.de/btd/18/119/1811970.pdf>; zuletzt geprüft am: 05.07.21.
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 24–50). SPRINGER.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & A. Prengel (Hrsg.), *Juventa-Handbuch. Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 301–322). Juventa-Verl.
- Friese, H. (2007). Ethnographische, ethnologische und kulturalanthropologische Ansätze. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 188–201). Metzler.
- Georgi, V. B. (2003). *Entliehene Erinnerung: Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*. Hamburger Ed.
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2018). *UTB Pädagogik: Bd. 8697. Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Göhlich, M. & Tervooren, A. (2013). Ethnographie der Differenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 639–643. [https://content-select.com/media/moz\\_viewer/5279183d-ed6c-4d08-b836-296e2efc1343/language:de](https://content-select.com/media/moz_viewer/5279183d-ed6c-4d08-b836-296e2efc1343/language:de).
- Grimm, M. & Müller, S. (Hrsg.). (2021). *Antisemitismus und Bildung. Bildung gegen Antisemitismus: Spannungsfelder der Aufklärung*.
- Gryglewski, E. (2017). Erinnerung und Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft: Eine Momentaufnahme. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 187–199). Campus.

- Hagen, N. & Neuburger, T. (2020a). Antisemitismus der Anderen? – Einleitende Überlegungen. In N. Hagen & T. Neuburger (Hrsg.), *Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft: Theoretische Überlegungen, empirische Fallbeispiele, pädagogische Praxis* (S. 9–19). innsbruck university press.
- Hagen, N. & Neuburger, T. (Hrsg.). (2020b). *Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft: Theoretische Überlegungen, empirische Fallbeispiele, pädagogische Praxis*. innsbruck university press.
- Hall, S. (2013). Kodieren/Dekodieren. In J. Koivisto & A. Merkens (Hrsg.), *Stuart Hall – Ausgewählte Schriften. Ideologie, Identität, Repräsentation: Ausgewählte Schriften 4* (S. 66–80). Argument Verlag.
- Hammer, B. (2021, 11. Mai). *Konflikt in Nahost: Die schwerste Eskalation seit Jahren*. tagesschau.de. <https://www.tagesschau.de/ausland/gewalt-in-nahost-israel-gaza-101.html>; zuletzt geprüft am: 07.03.2022.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14.
- Harig, J., Holler, M., Goldenbogen, A., Kuhn, I. & Fischer, R. (2018). Dialektik statt Hektik: Über Herausforderungen antisemitischer Bildungsarbeit. In F. Neuscheler & K. Möller (Hrsg.), „*Wer will die hier schon haben? – Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland*“ (S. 274–290). Kohlhammer.
- Heinzel, F. (2010). Ethnographische Untersuchung von Mikroprozessen in der Schule. In F. Heinzel, P. Cloos, S. Köngeter & W. Thole (Hrsg.), „*Auf unsicherem Terrain – Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*“ (S. 39–47). VS Verl. für Sozialwiss.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (Hrsg.). (1997). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 1318. Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Suhrkamp.
- Höbl, S. E. (2020). *Antisemitismus unter „muslimischen Jugendlichen“: Empirische Perspektiven auf Antisemitismus im Zusammenhang mit Religiösem im Denken und Wahrnehmen Jugendlicher*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Höbl, S. E. (2021). *Stefan Höbl: ...der Antisemitismus der ‚Anderen‘!?* <https://www.youtube.com/watch?v=LHHcysyq5js>.
- IHRA. (2016). *Arbeitsdefinition Antisemitismus*. Internationale Holocaust Remembrance Alliance. <https://www.holocaustremembrance.com/de/>

resources/working-definitions-charters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus; zuletzt geprüft am: 14.06.2021.

- Jerusalemener Erklärung zum Antisemitismus.* (2021). [https://jerusalemdeclaration.org/wp-content/uploads/2021/03/JDA-deutsch\\_final.pdf](https://jerusalemdeclaration.org/wp-content/uploads/2021/03/JDA-deutsch_final.pdf); zuletzt geprüft am: 14.06.2021.
- Jikeli, G. (2019). Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland und Europa. In O. Glöckner & G. Jikeli (Hrsg.), *Haskala. Das neue Unbehagen: Antisemitismus in Deutschland heute* (S. 49–72). Georg Olms Verlag.
- Kamcili-Yildiz, N. (2020). „Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung. *Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), 215–229. <https://doi.org/10.23770/tw0130> (Thema: „Formate religionsdidaktischer Forschung“ und „Religiöse Diversität in Curricula der islamisch-theologischen Studien“).
- Kaufmann, U. R. (2021). Religiöse und historische Gemeinsamkeiten als Antisemitismusprävention: Neue Ansätze bei Workshops für Schülerinnen und Schüler in der alten Synagoge Essen. In M. Marose & K. Schütze (Hrsg.), *Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Bd. 20. Unter dem dünnen Firnis der Zivilisation: Erinnerungskulturen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen Bildung* (S. 257–262). Waxmann.
- Kiess, J., Decker, O., Heller, A. & Brähler, E. (2020). Antisemitismus als antimodernes Ressentiment: Struktur und Verbreitung eines Weltbildes. In O. Decker & E. Brähler (Hrsg.), *Forschung psychosozial. Autoritäre Dynamiken: Alte Ressentiments – neue Radikalität: Leipziger Autoritarismus Studie 2020* (S. 211–248). Psychosozial-Verlag.
- KIGa e. V. (Hrsg.). *Antisemitismus*. [https://www.kiga-berlin.org/index.php?page=antisemitismus&hl=de\\_DE](https://www.kiga-berlin.org/index.php?page=antisemitismus&hl=de_DE); zuletzt geprüft am: 10.07.2021.
- Killguss, H.-P., Meier, M. & Werner, S. (Hrsg.). (2020). *Bildungsarbeit gegen Antisemitismus: Grundlagen, Methoden & Übungen*.
- Knauth, T. & Weisse, W. (2020). Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht. Religionen im Dialog: Bd. 19. Waxmann.
- Köntgeter, S. (2010). Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung – Methodologische Reflexion zur Ethnographie. In F. Heinzl, P. Cloos, S. Köngeter & W. Thole (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 229–241). VS Verl. für Sozialwiss.

- Küpper, B. & Zick, A. (2020). Antisemitische Einstellungen in Deutschland – Befunde aus Bevölkerungsumfragen und Ableitungen für die politische Bildungsarbeit. In Zentralrat der Juden in Deutschland (Hrsg.), „*Du Jude*“: *Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen* (S. 113–133). Hentrich & Hentrich.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (5. Aufl.). *Grundlagen Psychologie*. Beltz. [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783621278409](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621278409).
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus: Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Interkulturelle Bildungsforschung: Bd. 9*. Waxmann.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2015). Without Guarantees. Stuart Halls Analysen und Interventionen im Kontext von Rassismus, Kultur und Ethnizität. In J. Reuter & P. Mecheril (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung* (S. 289–305). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02116-0_18).
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2022). Die Vielfalt der Rassismen: Rassismusforschung in Deutschland. In R. Leiprecht (Hrsg.), *Diversity of Racisms: Rassismusforschung – Verschwörungsnarrative – Antisemitismus – Bildungsarbeit*. Publikation in Vorbereitung.
- Liepach, M. & Sadowski, D. (Hrsg.). (2014). *Eckert. Expertise / Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung: Band 3. Jüdische Geschichte im Schulbuch: Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke*. V & R Unipress. <http://repository.gei.de/handle/11428/167>.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz: Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Marose, M. & Schütze, K. (Hrsg.). (2021). Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Bd. 20. Unter dem dünnen Firmis der Zivilisation: Erinnerungskulturen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen Bildung. Waxmann.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz. [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/1875625](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/1875625).
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen: Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, A. Kalpaka, C. Melter, İ. Dirim &

- M. d. M. Castro Varela (Hrsg.), *Studium Paedagogik. Migrationspädagogik* (S. 150–178). Beltz Verlag.
- Mendel, M. & Messerschmidt, A. (2017a). Einleitung. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 11–23). Campus.
- Mendel, M. & Messerschmidt, A. (Hrsg.). (2017b). *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Campus. [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783593437156](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783593437156).
- Mendel, M. & Uhlig, T. D. (2017). Challenging Postcolonial: Antisemitismuskritische Perspektiven auf postkoloniale Theorie. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 249–267). Campus.
- Müller, S. (2020). Antisemitismus: Theoretische Beschreibungen und ihre praktischen Folgen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11(2), 166–170. <https://doi.org/10.46499/1774.1734>.
- Nathrath, L. (Regie). (2019). *Kippa*.
- Neuscheler, F. & Möller, K. (Hrsg.). (2018). „*Wer will die hier schon haben? „Ablehnungshaltungen und Diskriminierung in Deutschland*. Kohlhammer.
- Niedersächsischen Kultusministerium (Hrsg.). (2014). *Kerncurriculum für die Schulformen des Sekundarbereichs I Schuljahrgänge 5–10: Islamische Religion*. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=165>.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). *Erhebungen und Umfragen in Schulen: RdErl. d. MK v. 1.1.2014 - 25b - 81402 - VORIS 22410*. <https://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVND-224100-MK-20140101-SF&psml=bsvorisprod.psml&max=true>.
- Oester, K. (2008). Fokussierte Ethnographie: Überlegungen zu den Kernansprüchen der Teilnehmenden Beobachtung. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Materialien. Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 233–243). Juventa-Verl.
- Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographie und Bildungsqualität: Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität im europäischen Vergleich. In F. Heinzel, P. Cloos, S. Köngeter & W. Thole (Hrsg.), „*Auf unsicherem Terrain*“: *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 243–253). VS Verl. für Sozialwiss.

- Pfahl-Traugher, A. (2021). *Die „Jerusalem Erklärung zum Antisemitismus“*. <https://www.hagalil.com/2021/04/jerusalem-erklarung/>; zuletzt geprüft am: 14.06.2021.
- Radvan, H. (2017). Die Bedeutung von Kommunikation im Umgang mit Antisemitismus am Beispiel der offenen Jugendarbeit. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 43–58). Campus.
- Rhein, K. (2019). *Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus aus Herausforderungen für die Pädagogik*. Beltz Juventa.
- Scharathow, W. & Leiprecht, R. (Hrsg.). (2011). *Reihe Politik und Bildung: Band 48. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (2. Aufl.). Wochenschau Verlag.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schäuble, B. & Scherr, A. (2011). Politische Bildungsarbeit und Antisemitismus bei Jugendlichen. In W. Scharathow & R. Leiprecht (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Band 48. Rassismuskritische Bildungsarbeit* (2. Aufl., S. 283–299). Wochenschau Verlag.
- Schoeps, J. H. (Hrsg.). (1992). *Neues Lexikon des Judentums*. Bertelsmann Lexikon Verlag. [http://www.bsz-bw.de/depot/media/3400000/3421000/3421308/95\\_0056.html](http://www.bsz-bw.de/depot/media/3400000/3421000/3421308/95_0056.html).
- Schu, A. (2016). *Antisemitismus und Biographie: Fallstudien männlicher, muslimisch-migrantischer Jugendlicher in Deutschland als Basis kritischer Jugendarbeit*. Dissertation. Beltz Juventa.
- Schüler-Springorum, S. (2020). Antisemitismus-Studien – ein Überblick. In Zentralrat der Juden in Deutschland (Hrsg.), *„Du Jude“: Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen* (S. 91–104). Hentrich & Hentrich.
- Schweitzer, F. & Bucher, I. (Hrsg.). (2020). *Judentum und Islam im Religionsunterricht: Theoretische Analysen und empirische Befunde im Horizont interreligiösen Lernens*. Waxmann.
- Sen, A. (2007). *Die Identitätsfalle: Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt* (3. Aufl.). Beck.
- Sharansky, N. (2004). 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization. *Jewish Political Studies Review*, 16(3-4).

<https://jcpa.org/article/3d-test-of-anti-semitism-demonization-double-standards-delegitimization/>.

- Shoorman, Y. (2017). Was ist antimuslimischer Rassismus? In S.-N. Cheema (Hrsg.), *(K)Eine Glaubensfrage: Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander: Grundkenntnisse und praktische Empfehlungen für Schule und außerschulische Bildungsarbeit* (S. 34). Bildungsstätte Anne Frank e.V.
- Skolnik, F. & Berenbaum, M. (Hrsg.). (2007). *Encyclopaedia Judaica* (2nd ed., Bd. 10). Macmillan Reference USA. [https://link.gale.com/apps/pub/5GVQ/GVRL?sid=gale\\_marc](https://link.gale.com/apps/pub/5GVQ/GVRL?sid=gale_marc).
- Staffa, C. (2017). Antisemitismuskritik in Kirche und Theologie heute. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.), *Fragiler Konsens: Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 171–186). Campus.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Sturzbecher, D. (Hrsg.). (2000). *Antisemitismus unter Jugendlichen: Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine*. Hogrefe Verl. für Psychologie.
- tagesschau.de. (2021, 20. Mai). *Nahost-Demos: Kritik an Israel oder Antisemitismus?* <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/podcast/antisemitismus-israel-103.html>; zuletzt geprüft am: 07.03.2022.
- Wetzel, J. (2020). Kampagnen um die Deutungshoheit über Antisemitismus. In W. Benz (Hrsg.), *Streitfall Antisemitismus: Anspruch auf Deutungsmacht und politische Interessen* (S. 61–81). Metropol.
- Widmann, P. (2020). Der nahe Konflikt: Israelkritik und Antisemitismus – Herausforderungen in Schulen und in der politischen Bildung. In W. Benz (Hrsg.), *Streitfall Antisemitismus: Anspruch auf Deutungsmacht und politische Interessen* (S. 149–165). Metropol.
- Wiesemann, J. (2010). Ethnographie (machen) mit Kindern in der Schule: Die Beobachtung der Beobachter. In F. Heinzl, P. Cloos, S. Köngeter & W. Thole (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 143–151). VS Verl. für Sozialwiss.
- Wippermann, W. (1997). *„Wie die Zigeuner“: Antisemitismus und Antiziganismus im Vergleich*. Antifa Edition. Elefanten-Press.

- Woppowa, J., Caruso, C., Konsek, L. & Kamcili-Yildiz, N. (2020). Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht. In J. Willems (Hrsg.), *Religion in der Schule* (S. 367–386). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839453551-021>.
- Zick, A., Jensen, S., Marth, J., Krause, D. & Döring, G. (2017). *Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung.: Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus*. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2919878>; zuletzt geprüft am: 14.06.2021.

## Anhang

### Anhang I: Fragebogenvorlage 7. Klassen

#### Fragen über dich und den Unterricht

Du bringst Erfahrungen, Gedanken und Wünsche mit in den Unterricht. Die sind wichtig für den Unterricht und für meine Studie. Menschen sind individuell verschieden, so auch alle in der Klasse.

Bitte nimm Dir einige Minuten Zeit, um diesen Fragebogen auszufüllen.

Wenn du dir nicht sicher bist, frag gern nach  
(du kannst entscheiden, ob Juliane Uhlig oder deine Lehrkraft).

Alle Angaben sind freiwillig. Du kannst auch Felder frei lassen.

**Sie werden nicht in deine Benotung einfließen.**

Herzlichen Dank!

Dir fällt später noch etwas ein? Dann gehe gern auf Juliane Uhlig zu oder schreib ihr an:  
juliane.uhlig@uol.de

*Zutreffendes Ankreuzen. Zahlen von 1–5 bedeuten: 1 = gar nicht(s),  
2 = wenig, 3 = teils-teils, 4=eher, 5 = sehr (viel)*

Wie wichtig ist dir deine Religion?	1 2 3 4 5
Wie gerne lernst du etwas über den Islam?	1 2 3 4 5
Wie sehr interessierst du dich für den Unterricht „Islamische Religion“?	1 2 3 4 5
Wie viel Lust hast du auf den Unterricht „Islamische Religion“?	1 2 3 4 5
Was magst du am liebsten in „Islamische Religion“ machen?	_____
Wie viel weißt du über den Islam? (Im Vergleich dazu, wie viel du in deinem Alter über den Islam wissen könntest.)	1 2 3 4 5
Wie sehr interessiert es dich, etwas über andere Religionen zu erfahren?	1 2 3 4 5
Wie viel weißt du über das Judentum?	1 2 3 4 5
Woher hast du dieses Wissen?	_____
Kennst du mindestens einen Juden / eine Jüdin persönlich?	Ja / nein
Wie viel Lust hast du auf das Unterrichtsthema „Judentum“?	1 2 3 4 5
Was möchtest du gern in den nächsten Stunden behandeln?	_____

*Zutreffendes Ankreuzen. Zahlen von 1–5 bedeuten: 1 = lehne völlig ab, 2 = lehne überwiegend ab, 3 = stimme teils zu & teils nicht zu, 4 = stimme überwiegend zu, 5 = stimme voll und ganz zu*

Über Juden sollte man besser nicht sprechen.	1 2 3 4 5
Ich kann es gut verstehen, dass manchen Leuten Juden unangenehm sind.	1 2 3 4 5
Juden gehören selbstverständlich zur deutschen Bevölkerung.	1 2 3 4 5
Israels Politik in Palästina ist genauso schlimm wie die Politik der Nazis im Zweiten Weltkrieg.	1 2 3 4 5
Durch die Politik in Israel werden mir die Juden immer unsympathischer.	1 2 3 4 5
Auch andere Länder mögen ihre Schattenseiten haben, aber die Verbrechen Israels wiegen am schwersten.	1 2 3 4 5
Wir sollten uns lieber gegenwärtigen Problemen widmen als Ereignissen, die mehr als 70 Jahre vergangen sind.	1 2 3 4 5
Was der Islam braucht, ist ein hartes und energisches Durchsetzen muslimischer Interessen gegenüber anderen Religionen.	1 2 3 4 5

*Zutreffendes Ankreuzen. Leere Zeilen mit Stichpunkten ausfüllen.*

Geschlecht Männlich / weiblich / divers

Berufe der/des Erziehungsberechtigte(n) / Eltern (mehrfach ankreuzen möglich bei mehreren Tätigkeiten)

- |                            |                          |                          |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Nicht berufstätig          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Arbeiter*in                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Facharbeiter*in            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Selbstständige Landwirt*in | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Selbstständige             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Freie Berufe               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Angestellte                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Beamte                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Meine Eltern sind nicht in Deutschland geboren. Ja / nein

Ich bin die meiste Zeit in Deutschland aufgewachsen. Ja / nein

Ich habe Diskriminierung erfahren. Ja / nein

Mindestens einer meiner Erziehungsberechtigten / Eltern ist religiös. Ja / nein

Ich bin religiös. Ja / nein

Wenn ja: Muslimisch / jüdisch / christlich / andere: \_\_\_\_\_

## **Anhang II: Fragebogenvorlage 9. Klassen (mit geplantem Schulabschluss)**

### **Fragen über dich und den Unterricht**

Du bringst Erfahrungen, Gedanken und Wünsche mit in den Unterricht. Die sind wichtig für den Unterricht und für meine Studie. Menschen sind individuell verschieden, so auch alle in der Klasse.

Bitte nimm Dir einige Minuten Zeit, um diesen Fragebogen auszufüllen. Wenn du dir nicht sicher bist, frag gern nach (du kannst entscheiden, ob Juliane Uhlig oder deine Lehrkraft).

Alle Angaben sind freiwillig. Du kannst auch Felder frei lassen.  
**Sie werden nicht in deine Benotung einfließen.**

Herzlichen Dank!

Dir fällt später noch etwas ein? Dann gehe gern auf Juliane Uhlig zu oder schreib ihr an:  
juliane.uhlig@uol.de

*Zutreffendes Ankreuzen. Zahlen von 1-5 bedeuten: 1 = gar nicht(s), 2 = wenig, 3 = teils-teils, 4=eher, 5 = sehr (viel)*

Wie wichtig ist dir deine Religion?	1 2 3 4 5
Wie gerne lernst du etwas über den Islam?	1 2 3 4 5
Wie sehr interessierst du dich für den Unterricht „Islamische Religion“?	1 2 3 4 5
Wie viel Lust hast du auf den Unterricht „Islamische Religion“?	1 2 3 4 5
Was magst du am liebsten in „Islamische Religion“ machen?	_____
Wie viel weißt du über den Islam? (Im Vergleich dazu, wie viel du in deinem Alter über den Islam wissen könntest.)	1 2 3 4 5
Wie sehr interessiert es dich, etwas über andere Religionen zu erfahren?	1 2 3 4 5
Wie viel weißt du über das Judentum?	1 2 3 4 5
Woher hast du dieses Wissen?	_____
Kennst du mindestens einen Juden / eine Jüdin persönlich?	Ja / nein
Wie viel Lust hast du auf das Unterrichtsthema „Judentum“?	1 2 3 4 5
Was möchtest du gern in den nächsten Stunden behandeln?	_____

*Zutreffendes Ankreuzen. Zahlen von 1-5 bedeuten: 1 = lehne völlig ab, 2 = lehne überwiegend ab, 3 = stimme teils zu & teils nicht zu, 4 = stimme überwiegend zu, 5 = stimme voll und ganz zu*

Über Juden sollte man besser nicht sprechen.	1 2 3 4 5
Ich kann es gut verstehen, dass manchen Leuten Juden unangenehm sind.	1 2 3 4 5
Juden gehören selbstverständlich zur deutschen Bevölkerung.	1 2 3 4 5
Israels Politik in Palästina ist genauso schlimm wie die Politik der Nazis im Zweiten Weltkrieg.	1 2 3 4 5
Durch die Politik in Israel werden mir die Juden immer unsympathischer.	1 2 3 4 5
Auch andere Länder mögen ihre Schattenseiten haben, aber die Verbrechen Israels wiegen am schwersten.	1 2 3 4 5
Wir sollten uns lieber gegenwärtigen Problemen widmen als Ereignissen, die mehr als 70 Jahre vergangen sind.	1 2 3 4 5
Was der Islam braucht, ist ein hartes und energisches Durchsetzen muslimischer Interessen gegenüber anderen Religionen.	1 2 3 4 5

*Zutreffendes Ankreuzen. Leere Zeilen mit Stichpunkten ausfüllen.*

Geschlecht	Männlich / weiblich / divers		
Dein angestrebter Schulabschluss	<input type="checkbox"/> Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Realschulabschluss <input type="checkbox"/> Erweiterter Realschulabschluss <input type="checkbox"/> Abitur		
Berufe der/des Erziehungsberechtigte(n) / Eltern (mehrfach ankreuzen möglich bei mehreren Tätigkeiten)			
Nicht berufstätig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Arbeiter*in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Facharbeiter*in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Selbstständige Landwirt*in	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Selbstständige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Freie Berufe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Angestellte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Beamte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Meine Eltern sind nicht in Deutschland geboren.	Ja	/	nein
Ich bin die meiste Zeit in Deutschland aufgewachsen.	Ja	/	nein
Ich habe Diskriminierung erfahren.	Ja	/	nein
Mindestens einer meiner Erziehungsberechtigten / Eltern ist religiös.	Ja	/	nein
Ich bin religiös.	Ja	/	nein
Wenn ja:	Muslimisch / jüdisch / christlich / andere: _____		

### Anhang III: Code-Tabelle

1	Islam	8
1.1	Alleinstellungsmerkmal	4
1.2	Imam*innen	3
1.3	Mutter / Eltern	5
2	universalistisch	4
2.1	humanistisch: Allah liebt jeden	7
2.2	Kulturen, GE kennen, um Menschen zu verstehen > Zusammenleben	2
2.3	Bewertung nach Taten	7
3	Ent_Täuschung institutionell Verantwortliche	6
4	Regeln und Orientierung, Identitätsentwicklung	4
4.1	„Floskeln“	2
4.2	Moralkompass	9
4.3	Konformismus	5
4.4	Treue zum „Islam“	3
4.4.1	Angst vor / guter Muslim sein	4
4.4.2	Verbote (Interesse an)	4
4.5	Regelkonformität (nicht nur Islam)	2
4.6	Dogmatismus bzgl. Korans	9
5	Irritation	9
5.1	Uneindeutigkeiten (nur Ali UE3)	6
5.2	Positionierung: nicht gleicher Gott	2
5.2.1	Tabu (k. A.)	1
5.2.1.1	Ethnisierender Antisemitismus	5
6	Antisemitismus wird erkannt	10
6.1	anti Antisemitismus	4
6.2	keine pauschalisierende Schuldzuweisung	10
6.3	keine Gruppenfestschreibung / keine Abgrenzung wegen Religion	12
6.4	keinen AS kennen	2
7	Enkulturalisierung & Sozialisationsinstanzen	5
8	Jude = Israel = negativ	1

9	Kippa	5
10	Gewalt-Nachrichten / Informationen re_produzieren	3
11	muslimisch-begründete Feindschaft (Höbl: kollektiv)	3
11.1	Aug um Aug	3
12	Kollektivschuld	1
13	doch	2
14	Israel-Palästina-Konflikt (IPK)	4
14.1	NahostkonfliktE	1
14.2	aus der Familie	2
15	Vorwissen inkl. Irrtümer	7
15.1	Negatives	2
15.2	haram	8
15.2.1	Götzen	4
15.2.2	israelische Jüd*innen - auch zu Gruppe AS	1
15.2.3	falsche / inakzeptable Religion (Kafir)	4
15.3	Kurdistan (pol. Vorwissen?)	1
16	SuS-Job + Decoding	8
16.1	unterhaltsam	3
16.2	nähe	3
16.3	fügsam / oberflächlich	8
16.4	widerwillig	2
16.5	Faktenwissen	8
16.6	Gemeinsamkeiten (SuS-Job?)	4
16.7	Klärungsbedarf stillen: Lehrkraft fragen	1
16.8	Ablehnung UE / Inhalte	3
17	Freude am Frage-Antwort-Rätselspiel	5
18	raten	3
19	schnelle Akzeptanz neuer Infos – Wissenshoheit Lehrkraft	6
20	Sprache	3
21	Gruppendynamik	10
22	Vertrauen in Islamzugehörige	3
23	?	1