

Fakultät für Bildungswissenschaften

Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften

Gladbecker Straße 182

45141 Essen

Antisemitismus und Sport (-unterricht)

Erste Schritte auf dem Weg zu einem präventiven Konzept

Erstgutachter: Prof. Dr. Ulf Gebken

Zweitgutachter: Stefan Tomaskowicz

Sommersemester 2022

Eingereicht von:

Thomas Görtz

4. Fachsemester MA Lehramt Sport- und Sozialwissenschaften

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Forschungsstand.....	3
1.2. Forschungsdesign.....	4
2. Antisemitismus	5
2.1. Antisemitische Vorfälle und Trends.....	5
2.2. Definition Antisemitismus.....	7
2.3. Erscheinungsformen des Antisemitismus	11
2.4. Antisemitismus in der Schule	15
3. Antisemitismus im Sport	16
3.1. Monitoring von antisemitischen Vorfällen im Sport.....	16
3.2. Antisemitismus im Fußball.....	17
3.2.1 Erscheinungsformen von Antisemitismus im Stadion	19
3.2.2 Antisemitismus im Fußballverein.....	20
3.2.3 Erklärungsansätze für Antisemitismus im Sport	21
4. Empirische Studie	22
4.1. Empirische Methode.....	22
4.1.1 Durchführung der Interviews	23
4.1.2 Transkription der Interviews	23
4.2. Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse.....	23
4.2.1 Strukturierung als Analyseform.....	25
4.2.2 Kategoriensystem der Strukturierung	26
4.3. Auswertung der Interviews	28
4.3.1 Dimension des Antisemitismus.....	28
4.3.2 Gesellschaftliche Dimensionen des Antisemitismus	30
4.3.3 Schulische Dimensionen des Antisemitismus.....	32
4.3.4 Antisemitismus im Sport	33
4.3.5 Handlungsvorschläge.....	33
4.3.6 Gelbe und rote Karten im Sportunterricht	35
4.3.7 Abgrenzung zwischen einer roten und einer gelben Karte	36
4.3.8 Rollenspiele	38
4.3.9 Emotionalität im Sport.....	40
4.3.10 Begegnungen mit jüdischen Sportlerinnen und Sportlern.....	40
4.3.11 „Sich-Positionieren“ im Schulsport.....	42
4.3.12 Israelbezogener Antisemitismus	43

5. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Antisemitismusprävention im Schulsport.....	44
5.1. Ziele der konzeptionellen Überlegung	45
5.2. Maßnahmenkatalog.....	47
5.3. Konzeptionelle Überlegung	54
6. Schluss.....	59
Literaturverzeichnis	63

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Allgemeines inhaltliches Ablaufmodell (Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 2016, S. 62)

.....25

Abbildung 2: *Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse* (Mayring Einführung in die qualitative Sozialforschung, 2016, S. 120)

.....27

1. Einleitung

Auch nach mehr als sieben Jahrzehnten nach der Shoah ist Antisemitismus in der deutschen Gesellschaft weiterhin präsent. Abhängig, ob im Blickpunkt der klassische Antisemitismus oder der israelbezogenen Antisemitismus liegt, divergieren die Zustimmungswerte zu antisemitischen Ressentiments zwischen 10% beim klassischen Antisemitismus und fast 40% beim israelbezogenen Antisemitismus (Zick et al 2019). Ferner zeigte sich während der globalen Coronapandemie, dass nahezu die Hälfte der Befragten in der Bundesrepublik Deutschland strukturelle Verschwörungsmymen mit antisemitischem Tenor glaubten (Klein 2022). Hierin lässt sich ein Trend bestätigen, welcher von Werner Bergmann und Wilhelm Heitmeyer bereits im Jahr 2005 erkannt wurde: Die Grenzen des Sagbaren verschieben sich. Antisemitische Äußerungen unterliegen weniger gesellschaftlichen Repressionen, insbesondere Antisemitismus, welcher sich als Israelkritik tarnt, ist in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Antisemitismus findet zudem vermehrt den Weg aus der Anonymität hin zu einem offenen Bekenntnis. Gegenstimmen zum Antisemitismus finden nur noch vereinzelt in den öffentlichen Debatten statt (Salzborn 2014). Vermehrt wird das Herausstellen von antisemitischen Aussagen als eine Zensur der Meinungsfreiheit interpretiert. Beispielhaft zeigte sich dies in der Debatte um das Gedicht des deutschen Autors Günter Grass „Was gesagt werden muss“ (Dondera 2019).

Über die Frage, ob der Sport nun als Spiegel oder als Brennglas der Gesellschaft fungiert, lässt sich vortrefflich diskutieren. Unstrittig ist jedoch, dass der Sport gesellschaftliche Bewegungen und Prozesse widerspiegelt. Dabei kann das Fußballstadion als ein repräsentativer Ort für gesellschaftliche Prozesse betrachtet werden. Mit der Einordnung eines Stadions als ein soziales Feld, in einem Verständnis nach Bourdieu, können großflächige soziale Phänomene beobachtet und analysiert werden (Brunssen & Schüler-Springorum 2021). Wie im Verlaufe dieser Arbeit detaillierte aufgezeigt wird, lassen sich im sportiven Kontext ebenfalls offene antisemitische Handlungen und Äußerungen finden. In diesen Bereich des außerschulischen Sozialisationsortes können junge Menschen antisemitische Ressentiments internalisieren und später diese in ihren Peer-Groups verbreiten. An dieser Stelle fungiert die Schule als ein Multiplikator.

Schulische Bildung impliziert eine Erziehung zu einer Mündigkeit. Demnach sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, kritisch zu reflektieren, Aussagen zu hinterfragen und sie auf der Basis einer freiheitlichen, demokratischen Grundordnung zu bewerten. Diese Mündigkeit wird in der Synopsis zwischen Antisemitismus und Spiel- und Sportkultur besonders relevant. Durch seinen Doppelauftrag ist Sportunterricht dazu konstituiert, eine Erziehung durch eine Spiel- und Sportkultur hin zu einer Spiel- und Sportkultur zu leisten (Ministerium für Schule und Bildung NRW 2012). Pädagoginnen und Pädagogen an Schulen stehen demnach vor der Aufgabe ihren Schülerinnen und Schülern transparent darzustellen, inwiefern Antisemitismus

im Sport zugegen ist. Simultan muss jedoch eine höchstkritische Auseinandersetzung mit etwaigen Zuständen erfolgen, um Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass solche Ressentiments eben außerhalb einer intendierten Spiel- und Sportkultur stehen. Dies betrifft insbesondere die Pädagoginnen und Pädagogen, welche im sportiven Kontext an der Schule arbeiten. Die Aufgabe des Schulsports in diesem Zusammenhang als eine reine erklärende zu subsumieren, wäre jedoch zu kurz gegriffen. Sportunterricht lebt von den multiplen Erlebnissen, die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen sammeln. Diese umfassen auch den Umgang mit emotionalen Schwankungen, Misserfolgen und Aggressionen. Speziell in solchen Situationen berichten die interviewten Expertinnen und Experten von antisemitischen Äußerungen. Folglich steht der Sportunterricht vor der Aufgabe, wie er mit derartigen Aussagen umgeht. Ziel dieser Arbeit ist es, eine präventive Handlungskonzeption für einen antisemitismusfreien Sportunterricht zu entwickeln. Die konkrete Forschungsfrage des zugrundeliegenden Projekts lautet: „Wie kann eine Antisemitismusprävention im Sportunterricht umgesetzt werden?“ Dabei kann eine Prävention auch anhand einer gemeinsamen Reflektion und Evaluation von antisemitischen Vorfällen im Klassengefüge vorgenommen werden.

Zur inhaltlichen Definition eines Konzepts wird sich an einer Definition nach Hartleb (2011) orientiert. Zunächst lässt sich der Inhalt dieser Arbeit dem empirischen Bereich zuordnen, da er sich auf das reale und bekannte Problem von antisemitischen Vorfällen im schulischen Umfeld stützt. Die Arbeit soll demnach einen Beitrag leisten, die schulische Wirklichkeit näher zu verstehen. Nach Hartleb benötigt jedoch jedes Konzept eine empirische Anwendung. Dabei muss der Inhaltsbereich des Konzeptes genau bestimmt werden. Nachfolgend wird sich ausschließlich mit der Problematik von antisemitischen Vorfällen beschäftigt, eine analoge Anwendung auf andere Bereiche ist nicht intendiert. Unter Rückbezug auf Gerring (1999) bestimmt Hartleb zehn Kriterien für ein Konzept (Hartleb 2011). Diese sollen nun in Kürze auf die Arbeit angewandt werden. Das erste Kriterium ist die *Vertrautheit*, es beschreibt, wie vertraut die behandelte Thematik im wissenschaftlichen Diskurs ist. Das Problem des Antisemitismus an Schulen ist im wissenschaftlichen Diskurs von zunehmender Bedeutung. Die Kriterien der *Resonanz* und der *Sparsamkeit* untersuchen den gewählten Terminus. Zwar bietet der Begriff des Antisemitismus Möglichkeiten einer etymologischen Kritik, jedoch kann der Begriff als allgemein etabliert angesehen werden. Die Aspekte der *Kohärenz* und *Differenzierung* beschreiben die innere Logik des gewählten Konzeptes, sowie seine Abgrenzbarkeit zu anderen Konzepten. Hierbei zeigen sich erste definitorische Unterschiede. Zwar ist das Inhaltsfeld des Antisemitismus als kohärent zu bezeichnen, jedoch ist eine Differenzierung nicht immer eindeutig vornehmbar. Dies begründet sich auch in der Tatsache, dass der Schnittpunkt von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und Antisemitismus im Schulsport ein Desiderat bildet. Demnach ist die Differenzierung als Aspekt nicht genau bestimmbar. Selbiges gilt für das Kriterium der Tiefe. Weiterhin ist fraglich, in wie weit dem Ansatz eines präventiven Sportunterrichts eine Theorie unterlegt werden kann. Dies ist jedoch für das Kriterium des *Theoretischen Nutzen* obligatorisch. Es findet eine

theoretische Anwendung des Konzeptes des Antisemitismus statt, ebenso wie der Grundgedanke eines erziehenden Sportunterrichts nach Prohl (2011) Niederschlag findet, jedoch ist aufgrund des Desiderates keine explizite theoretische Grundlage der Antisemitismusprävention im Schulsport als Grundlage zu finden. Die *Reichweite* des Ansatzes als ein Feld aufeinander beziehbarer Eigenschaften und Beispiele kann jedoch bejaht werden. Die Kriterien der *Genealogie* und der *Falsifizierbarkeit* lassen sich jedoch aufgrund des derzeitigen begrenzten Forschungsstandes nicht bewerten. Demnach lässt sich schlussfolgern, dass eine begriffliche Bezeichnung der vorliegenden Arbeit als „Konzept“ nur in Teilen den von Hartleb gestellten Anforderungen genügt. Da jedoch eine signifikante Überschneidung und Zustimmung des Inhaltes der Arbeit und den Anforderungen nach Hartleb festgestellt werden konnte, wird in der nachfolgenden Arbeit die Begrifflichkeit einer „konzeptionellen Überlegung“ gewählt.

Zunächst stellt sich die Frage nach einer Definition des Phänomens des Antisemitismus. Im wissenschaftlichen Kontext konnte bisher keine Definition einen überwiegenden wissenschaftlichen Konsens hinter sich vereinen. Demnach wird in dieser Arbeit die Definition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) verwendet. Die Definition lautet dabei:

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“ (IHRA 2016).

Dies begründet sich in der praktischen Arbeit. Die IHRA Definition findet sowohl auf internationaler Ebene, wie auch auf Vereinsebene häufigen Zuspruch und Ratifizierung (Poulton 2021).

1.1. Forschungsstand

Bei dem betrachteten Gegenstand des Antisemitismus im Schulsport handelt es sich um ein Desiderat. Es findet sich jedoch Literatur, welche sich mit dem Phänomen des Antisemitismus von Jugendlichen im schulischen Kontext befasst. Hierbei ist insbesondere der Sammelband von Julia Bernstein, Marc Grimm und Stefan Müller (2022) als ein aktueller Betrachtungs- und Analyseansatz aufzuführen. Mithilfe von eigenen Forschungen, sowie Gastbeiträgen gelingt es den Herausgebern einen umfangreichen Einblick in schulische Verhältnisse zu schaffen. Durch die gegebene Multiperspektivität der Autorinnen und Autoren werden vielfältige Erscheinungsformen des Antisemitismus, sowie bestehende und beginnende Paradigmenwechsel aufgezeigt. Dieser Paradigmenwechsel wird im Beitrag von Grimm und Bernstein explizit untersucht und auf Phänomene der Coronapandemie exemplarisch aufgezeigt. Insbesondere der Beitrag von Günther Jikeli zum Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland bietet neue Perspektiven zum muslimischen Antisemitismus.

Eine dezidierte Übersicht über die multiplen Erscheinungsformen des Antisemitismus in Deutschland liefert Samuel Salzborn (2014) in seinem Werk „Antisemitismus

– Geschichte, Theorie, Empirie“. Wirksam und nachhaltig entkräftet er antisemitische Ressentiments und legt umfangreich dar, in wie fern scheinbar anti-antisemitische Aussagen wie „Wehret den Anfängen“ oder „Nie wieder“ der Intention dieser Aussagen entgegenstehen. Weiterhin legt er in einer genealogischen Betrachtung dar, wie sich Antisemitismus in seinen Facetten im Deutschland der Nachkriegszeit etablieren konnten. Hierbei liefert er einen plausiblen Erklärungsansatz zum sekundären Antisemitismus, welcher im sportiven Kontext eine besondere Rolle einnimmt.

Der Artikel „Auschwitz is not a Metaphor“ von Dara Horn ist nur auf den ersten Blick als eine Rezension der Ausstellung „Auschitz: Not Long Ago, Not Far Away“ des Museum of Jewish Heritage in Manhattan zu verstehen. Anhand der Inhalte der Ausstellung führt die Autorin ihre Leserinnen und Leser zunächst durch die Fehlannahmen einer Antisemitismusprävention, bevor sie die Konsequenzen derer aufzeigt. Diese sind auch analog auf den Raum der Bundesrepublik anwendbar.

Forschungen und Literatur, welche das Phänomen des Antisemitismus im Sport untersuchen, wurden in den vergangenen Jahren populärer. Als wirkungsvoller Überblick über die Lage von jüdischen Sportlerinnen und Sportlern kann die Studie „Zwischen Akzeptanz und Anfeindung. Antisemitismuserfahrungen jüdischer Sportvereine in Deutschland“ von Lasse Müller (2021) betrachtet werden. Als erste breite Studie unter Mitgliedern der MAKKABI Vereine in Deutschland erhebt Müller sportartenübergreifende Erfahrungen und Einschätzungen zu Antisemitismusvorfällen gegen Mitglieder.

Antisemitismus im Fußball wurde im Jahr 2019 von Florian Schubert näher untersucht. In der Publikation „Antisemitismus im Fußball“ untersucht Schubert mithilfe von multiplen Perspektiven zum einen Erklärungsansätze, ferner Reaktionen und Vorfälle auf allen Ebenen des Fußballs. Dabei wird der Blickwinkel sowohl auf direkt beteiligte Akteure wie Spieler und Schiedsrichter, als auch auf Verbände und Vorstände in den beteiligten Vereinen gelenkt.

1.2. Forschungsdesign

Zur Evaluation und Entwicklung eines Präventionskonzept gegen Antisemitismus im Sportunterricht wurden zehn leitfadengestützte Experteninterviews geführt. Dabei wurde sich an den Kriterien einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring orientiert. Es wurde ein zweistufiges Interviewverfahren gewählt. Zunächst sollten gesellschaftliche Dimensionen des Antisemitismus und speziell die Rolle von Antisemitismus im Sozialisationsprozess von Schülerinnen und Schülern betrachtet werden. Zum Abschluss des ersten Teils des Interviews sollten Formen der Prävention und des Eingreifens im Sportunterricht genannt werden.

Im zweiten Schritt des Interviews wurden drei methodische Zugänge näher erläutert. Diese begründen sich aus den Interviews mit Burak Yilmaz, Janik Trummer und einer weiteren Person, welche in diesem Kontext anonymisiert wurde. Als weitere Interviewpartner wurden PD Dr. Jan Haut (zum Zeitpunkt der Arbeit an einer

Vertretungsprofessur für Sportsoziologie in Wuppertal ansässig), Dr. Marc Grimm (wissenschaftlicher Mitarbeiter im Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter), Said Koumbaz (Mitarbeiter im Büro der Antisemitismusbeauftragten Nordrhein-Westfalens) und Alexander Feuerherdt (Journalist) ausgewählt. Alle interviewten Personen beschäftigen sich mit Antisemitismus und haben einschlägige Expertisen im Bereich des Antisemitismus im Sport. Insbesondere Burak Yilmaz und Janik Trummer befinden sich in einer pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, um antisemitische Ressentiments zu behandeln und zu besprechen. Alexander Feuerherdt betrachtet seit längerem Antisemitismus im Umfeld des Fußballs. Koumbaz arbeitet in diesem Zusammenhang mit Sportvereinen zusammen, Feuerherdt konzentriert hierbei seinen Betrachtungsschwerpunkt zunehmend auf den Aspekt des antiisraelischen Antisemitismus. Dr. Marc Grimm erforscht seit mehreren Jahren Antisemitismus an deutschen Schulen in seinen multiplen Formen, PD Dr. Jan Haut weißt als langjähriger Mitarbeiter der Goethe Universität Frankfurt am Main einen nahen Bezug zu den dort ansässigen MAKKABI Vereinen auf. Weiterhin forscht er in den Bereichen der sozialen Ungerechtigkeit und des Antisemitismus im Sport.

2. Antisemitismus

Antisemitismus stellt sich in multiplen Formen dar, wobei dieser grundsätzliche Ausprägungspluralismus sich den jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen und deren Wandel unterwirft (Cherniowski & Lorenz 2020). Im nachstehenden Kapitel soll zunächst ein Überblick über die Anzahl von antisemitischen Vorkommnissen in Deutschland gegeben werden. Dies dient dazu, den zum Zeitpunkt der Arbeit aktuellen Status quo darzustellen und die Dringlichkeit einer Antisemitismusprävention zu verdeutlichen. Im weiteren Verlauf des Kapitels wird weiterführend eine definitorische Bestimmung des Begriffs Antisemitismus vorgenommen, bevor auf populäre inhaltliche Akzentuierungen des Phänomens näher eingegangen wird, wie etwa den islamischen Antisemitismus und das Negieren der Rechtmäßigkeit des israelischen Staates.

2.1. Antisemitische Vorfälle und Trends

Um eine soziologische Legitimation der Problemstellung vorzunehmen erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle prägnant das Ausmaß an Gewalttaten und Vorfälle mit antisemitischem Hintergrund in Deutschland darzustellen.

Der Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (im Folgenden RIAS) präsentierte für das Jahr 2020 die bundesweiten Statistiken. Demnach konnten 1957 antisemitische Vorfälle erfasst werden, dies sind 450 Vorfälle mehr als noch im Jahr zuvor (RIAS 2021). Anzumerken ist, dass eine Einordnung der Zahlen aus diversen Gründen diffizil erscheint. Zunächst einmal liegt dies in der Konstitution der genannten Meldestelle. Die RIAS wurde im Jahr 2019 gegründet, sie dient als

zentrale Koordinationsstelle auf Bundesebene. In den einzelnen Ländern des Bundes befinden sich entweder bereits eigene Meldestellen oder diese befinden sich im Aufbau. Folglich ist es in Teilen Deutschlands schlicht nicht möglich gewesen, antisemitische Vorfälle als solche zu melden. Unter Berücksichtigung des im Juni 2022 veröffentlichten Berichts mit den Zahlen des Jahres 2021 fällt auf, dass antisemitische Straftaten und Vorfälle deutlich zunehmen. Die Gesamtzahl der im Jahr 2021 erfassten antisemitischen Vorfälle lag nach RIAS Informationen bei 2738, ergo fand ein Anstieg von beinahe 40% statt (RIAS 2022). Zieht man ergänzend die Zahlen der Politisch motivierten Kriminalität (kurz PMK) hinzu, wurden im vorletzten Jahr 2428 Straftaten mit antisemitischem Hintergrund gemeldet. Dies stellt einen Anstieg um 15,7% dar (Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat 2021). Als Antwort auf eine kleine Anfrage der Partei „Die Linke“ im deutschen Bundestag geht hervor, dass im Zeitraum von Januar bis Ende März des Jahres 2021 bereits 428 Straftaten mit antisemitischem Hintergrund gemeldet wurden (HiB 659/2021). Die im Mai veröffentlichte PMK Statistik für das Jahr 2021 belegt diesen Trend. Im Jahr 2021 fand ein Anstieg von rund 29 Prozent auf eine Anzahl von 3027 erfassten Straftaten. Dies stellt den Höchststand der bisherigen Datenerfassung seit 2001 dar. (BMI 2022). Auch für das Land NRW lässt sich dieser Trend bestätigen. Im Jahr 2020 kam es zu einer Erfassung von 276 Straftaten mit antisemitischem Hintergrund oder Ziel (NRW 2021). Die Unterschiede in der Anzahl der Vorfälle begründen sich in den unterschiedlichen Formen der Erfassung. RIAS verzeichnet, anders als die PMK, auch Vorfälle außerhalb des justiziablen Bereichs. In Teilen stellen antisemitische Beleidigungen keinen Straftatbestand im Sinne des §185 StGB dar. Jedoch ist in allen zitierten Berichten ein signifikanter Anstieg antisemitischer Vorfälle zu verzeichnen. Folglich kann dies als allgemeingültiger Trend subsumiert werden.

Auffällig sind weiterhin die stark gestiegene Anzahl an Verschwörungsmutheorien in Verbindung mit der Coronapandemie, sowie der deutliche Anstieg an islamisch motivierten Antisemitismus (BMI 2022). Dieses Phänomen wird weiterhin von der ebenfalls im Mai veröffentlichten repräsentativen Studie im Auftrag des American Jewish Committee Berlin (auch „Allensbacher Studie“ genannt) unterstützt. Dort wurden weiterhin Einstellungen von Personen mit und ohne muslimischen Glauben zu antisemitischen Ressentiments evaluiert. Insbesondere Ressentiments und Verschwörungstheorien, welche den Finanzsektor betreffen, erfuhren Zustimmungswerte von 47-49% (AJC 2022). Auf diese Studie und ihre Relevanz für den schulischen Kontext soll im Kapitel 2.4 näher eingegangen werden. Jedoch soll die Studie nicht lediglich auf Einstellungen von Muslimen*Innen reduziert werden, vielmehr zeigt sie auch, dass antisemitische Ressentiments über Parteigrenzen hinweg in der deutschen Bevölkerung unabhängig vom Glauben bestehen. Insbesondere im Bereich des sekundären Antisemitismus finden sich hohe Zustimmungswerte in beiden Probandengruppen. Dieser sekundäre Antisemitismus forciert eine Umkehr der Opferrolle von jüdischen Mitbürgern und Nationalsozialisten während der Shoah. Insbesondere die Leugnung der Massenvernichtung an europäischen Juden und damit des Holocaust stehen im sekundären Antisemitismus im Mittelpunkt (Salzborn 2014).

Besonders prägnant bei antisemitischen Straftaten ist jedoch die Hellfeld-Dunkelfeld Problematik. Dies bedeutet konkret, dass nur solche Straftaten erfasst werden, welche entweder von der Polizei selbst ermittelt oder von Dritten/Betroffenen zur Anzeige gebracht wurden. Im Kontext von antisemitischen Straftaten und Vorfällen ist jedoch keine seriöse Schätzung des Dunkelfeldes möglich. Laut einer Umfrage des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (UEA), welcher Teil des Bundesinnenministeriums ist, aus dem Jahr 2016, gaben lediglich 23% der befragten Jüdinnen und Juden an, antisemitische Vorfälle bei der Polizei oder einer Meldestelle angezeigt haben (Zick et. al. 2017). Weiterhin stellt sich die Problematik, dass bei diversen Arten von antisemitischen Delikten kein direktes Opfer und damit Anzeigeberechtigter zu ermitteln ist. Dies ist exemplarisch bei Schriftzügen auf Wänden oder Propagandadelikten der Fall. Ferner werden bei mehreren Delikten in Tateinheit nur die Delikte mit der höchsten Strafandrohung in die Statistik eingeführt. Besonders bei Demonstrationen finden sich aus diesem Aspekt der Subsidiarität nur eine geringe Anzahl von Straftaten in den PKM Statistiken wieder (UEA 2018). Als prägnanteste Beispiele von antisemitischen Gewalttaten in Deutschland der letzten Jahre können die Anschläge auf die Synagoge in Halle (Saale) am 09. Oktober 2019, sowie der Anschlag in Hanau am 19. Februar 2020 gesehen werden. Zwar stellen diese beiden Ereignisse mit zwei bzw. neun Toten eine deutliche Zäsur dar, jedoch wäre eine Verwendung von Begrifflichkeiten wie „eines Wiederaufkommens“ von Antisemitismus verfehlt. Eine solche Aussage gründet auf der Prämisse, dass Antisemitismus zu einem nicht näher definierten Zeitpunkt überwunden sei. Dies spiegelt jedoch die gesellschaftliche Realität in Deutschland nicht wider (Bernstein 2021). Ähnliche Vorstellungen sind den verwendeten Phrasen „Wehret den Anfängen“ und „Nie wieder“ inne.

2.2. Definition Antisemitismus

Wie einleitend erwähnt unterliegt Antisemitismus in seinen Artikulationsformen grundsätzlich einem Wandel und einer Assimilation gesellschaftlicher Zustände. Als Folge der Genese von Ereignissen und Prozessen unterliegen demnach auch definitorische Bestimmungen Wandlungsprozessen. Es müssen zum einen enge begriffliche Bestimmungen von direkter und einer Weltvorstellung impliziten Abwertungen und Feindlichkeiten gegenüber Jüdinnen und Juden in eine Definition inkorporiert werden zum anderen auch Phänomene der neueren Geschichte wie etwa ein Antisemitismus, welcher sich explizit gegen den Staat Israel richtet, Einzug in eine Definition finden (Ullrich 2022).

Zunächst soll anhand einer kurzen Genese des Begriffs und die damit einhergehende Systematisierung des Judenhasses dargelegt werden. In einer Betrachtung des europäischen Antisemitismus finden sich die Grundlage seiner Entstehung im christlichen Antijudaismus (Salzborn 2014). Demnach ist diese Form des Antisemitismus eo ipso religiös motiviert gewesen. Für eine Entwicklung eines schulischen

Handlungskonzeptes ist jedoch die Form eines Antijudaismus, zu verstehen als christliche Form des Antisemitismus vor dem 19. Jahrhundert, jedoch von einer untergeordneten Rolle. Demnach wird an dieser Stelle darauf verzichtet, eine Auslegung des Phänomens vor der Einführung des Begriffs „Antisemitismus“ vorzunehmen. Zwar fanden sich bereits lange vor der Etablierung des Begriffs Antisemitismus im Jahr 1879 Handlungen, Äußerungen und Deutungsmuster, diese lassen sich jedoch nicht unter den Begriff „Antisemitismus“ subsumieren (Knothe 2010). Jedoch erfolgte vielfach eine Implementation dieser Handlungen und Deutungsmuster in zeitgenössische Formen des Antisemitismus, weshalb in dieser Arbeit an geeigneter Stelle darauf hingewiesen werden soll.

Im Jahr 1879 wurde der Begriff des Antisemitismus erstmalig vom deutschen Journalisten Wilhelm Marr verwendet. Er grenzt sich vom religiös motivierten Antijudaismus insbesondere dadurch ab, dass sie als Grundlage einer Pseudowissenschaft, welche sich auf einer Rassenideologie begründete, verwendet (Benz 2020). Diese Rassenideologie als Pseudowissenschaft per se führte dazu, dass der Antisemit entschied, wer als „Jude“ galt und was ihn kennzeichnen solle. An diesem Punkt wird die endgültige Loslösung einer religiösen Motivation und scheinbaren Legitimation von Antisemitismus hin zu dem eines absurd-abstrakten Bild eines „Juden“ verdeutlicht (Salzborn 2014). Mit dieser Alternierung der Betrachtung von Jüdinnen und Juden als Glaubensgruppe hin zu einem säkularen, gesellschaftlichen begründeten Bild eines Juden wurden insbesondere aufstrebende Emanzipationsbewegungen und Gleichstellungsbedürfnisse der jüdischen Bevölkerung in Europa zum einen negiert, sowie eine Segregation und eine interne Homogenisierung begründet. Hannah Arendt beschreibt in ihren Studien zu totalitären Regimen das jüdische Bestreben nach einer sozialen und juristischen Gleichstellung mit den Worten: „we are -and always were- ready to pay any price in order to be accepted by society“ (Arendt 1943 nach Barley 1988, S. 117). Durch das Aufkommen einer „Idee eines Juden“ (Satre 1945, S.448, eigene Übersetzung) durch den Antisemiten selbst wurde jedoch eine gesellschaftliche Polarisierung geschaffen, die dem Streben nach gesellschaftlicher Akzeptanz konträr gegenüberstand. Antisemitismus wurde hierdurch zu einem mehrdimensionalen Phänomen, wobei „der Jude“ hin zu einer symbolischen Figur ohne Realitätsbezug wurde (Salzborn 2010, S. 62). Satre selbst formulierte in diesem Kontext die Pointe „existierte der Jude nicht, der Antisemit würde ihn erfinden“ (Satre 1994, S. 12). Diese Aussage kann in der aktuellen Antisemitismusforschung weiterhin als grundlegend angesehen werden (Hahn & Kistenmacher 2014).

Bedingt durch die Mehrdimensionalität des Antisemitismus finden sich im wissenschaftlichen Diskurs eine Vielzahl von Definitionen und Definitionsversuchen des Phänomens. Im Folgenden wird jedoch die Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance (nachfolgend IHRA) verwendet und untersucht. Dies begründet sich in der Zielsetzung dieser Arbeit, einen Handlungsansatz für den Sportunterricht zu entwickeln. Im sportiven Kontext und insbesondere in der Zusammenarbeit mit Sportvereinen nimmt die Anerkennung der Arbeitsdefinition durch den

Verein einen wesentlichen Aspekt in der Präventionsarbeit ein. Im Jahr 2020 bekannten sich sowohl große Sportvereine wie Borussia Dortmund als auch kleinere Amateurevereine außerhalb des Fußballs zu der IHRA Arbeitsdefinition (Antisemitismusbeauftragte NRW 2021, S. 46). Weiterhin findet die Arbeitsdefinition der IHRA auf multiplen Ebenen von öffentlichen Organen und Körperschaften, sowohl in Deutschland, als auch auf einer europäischen Ebene eine Implementierung und damit eine quasi Ratifizierung der Arbeitsdefinition statt. Das Land NRW legt die nachfolgende Definition als Grundlage für ihr Verwaltungshandeln fest (NRW 2020). Weiterhin wurde bereits im Jahr 2017 im EU-Parlament die Aufforderung an die Mitgliedsstaaten formuliert, diese Arbeitsdefinition anzuerkennen (EU-Parlament 2017). Zum Zeitpunkt der Arbeit erkannten 36 Staaten die IHRA Arbeitsdefinition an. Die Arbeitsdefinition der IHRA lautet konkret: Antisemitismus sei

„eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort und Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“ (IHRA 2015, zitiert nach JFDA 2020, S.57f.)

Nach vorherrschender Meinung sind die der oben angeführten Definition im engeren Sinne nachfolgenden Beispiele ebenfalls als Teil einer Definition im weiteren Sinne zu verstehen (Glöckner/ Jikeli 2019). Speziell an diesen Beispielen zeigt sich die Relevanz der Definition für die praktische Tätigkeit. Anwender können Verhalten und Aussagen einfacher subsumieren. Diese Praxisnähe wird weiterhin durch den Titel einer „Arbeitsdefinition“, sowie der Reduzierung einer fachlichen Terminologie erzielt (Ullrich 2019). Eben jene Beispiele stehen jedoch zumeist im Zentrum einer Kritik an der vorliegenden Arbeitsdefinition. Im deutschsprachigen Raum ist dabei besonders das im Jahr 2019 erstellte Gutachten von Peter Ullrich zu betrachten, welches der Arbeitsdefinition eine mangelnde inhaltliche Trennschärfe der Akteure und des Begriffs selbst vorwirft, sodass sie eben nicht zu einer genauen Bestimmung beiträgt, sondern vielmehr eine willkürliche Bestimmung fördert (vgl. Ullrich 2019). Ullrich erkennt in seinem viel rezipierten Gutachten jedoch die der Arbeitsdefinition zugrunde liegenden Intention: Eine Handhabung für Praktiker und Praktikerinnen zu liefern, welche insbesondere, aber nicht ausschließlich, das Phänomen des israelbezogenen Antisemitismus inkludiert. Jener tritt oftmals als scheinbar legitime Kritik am Staat Israel auf, oder in der Wahl von sprachlichen Mitteln und Vokabular (Arnold 2022). Weiterhin findet sich zumeist die Kritik, dass die Definition eine Einschränkung der freien Meinungsäußerung darstelle (siehe beispielhaft Gould 2022). Diese Kritik zielt hierbei auf eine Kritik am Handeln des Staates Israel ab, welche nach dem Verständnis der Kritiker restriktiv ausgelegt wird. Jedoch wird bereits in der Einleitung der Beispiele verdeutlicht, dass Kritik am Staat Israel nicht als antisemitisch bezeichnet werden kann, sofern sie mit einer Kritik an anderen Staaten vergleichbar ist. Laut Arbeitsdefinition sind lediglich Aussagen, welche die Legitimität des Staates Israels negieren und Vergleiche zwischen der Politik Israels und der Politik der Nationalsozialisten als antisemitisch zu subsumieren. Diese besondere Kritik nimmt im deutschsprachigen Raum zwar keinen großen Platz ein, in einer internationalen Betrachtung ist sie jedoch als populär zu betrachten. Dieser Kritik ist zum einen zu entgegnen,

dass sie, unbewusst oder bewusst, das Ressentiment schürt, nach welchem „Juden“ den Sprachgebrauch kontrollieren würden. Weiterhin ist zwar eine Weiterentwicklung und Kritik an einer Definition, erst recht einer Arbeitsdefinition, obligatorisch und wünschenswert, jedoch führt die genannte Kritik nicht zu einer sinnvollen inhaltlichen Mitwirkung und Gestaltung des politischen Diskurses (Harrison & Klaff 2020).

Als weiteres Argument für die Anwendung der Arbeitsdefinition der IHRA in der vorliegenden Arbeit wird angeführt, dass weitere wesentliche Definitionsansätze zur Antisemitismusprävention, wie etwa die „Jerusalem Declaration of Independence“ (JDI) sich auf der Arbeitsdefinition der IHRA begründen (Weis 2022).

Auffällig ist, dass in der vorliegenden Definition die Begrifflichkeit des Ressentiments anstelle von Vorurteilen verwendet wird. Anders als im alltäglichen Sprachgebrauch sind die beiden Begrifflichkeiten nicht als synonym zu verstehen. Die beiden Begrifflichkeiten gleichen sich in dem Aspekt, als dass beide eine negative Zuschreibung vornehmen, welche „ohne einen Abgleich mit der Realität auf alle Mitglieder einer konstruierten Out-Group bezogen werden“ (Beyer & Liebe 2010, S. 216). Ressentiments bezeichnen jedoch größere, in sich geschlossene Strukturen, die sowohl systematisch und komplex sind als auch sich in allgemeinen Einstellungen verfestigen (ebd.). Ebenfalls beinhalten Ressentiments eine emotionale Komponente, welche Vorurteilen nicht zwangsläufig zu eigen ist (JFDA 2020). Anders als Vorurteile sind Ressentiments ausschließlich negativ konnotiert. In Bezug auf ein Ressentiment gegenüber Jüdinnen und Juden schrieb Adorno, dass es sich um ein „fast schon paranoides Raunen über jüdische Macht“ (Adorno 2001, S. 200) handelt. Es entstehe ein Gefühl der Unterlegenheit gegenüber scheinbar übermächtigen Jüdinnen und Juden. Vorurteile hingegen entstehen meistens aus einer Position der (gefühlten) Überlegenheit (JFDA 2020). Diese Zuschreibungen und Ressentiments finden keinen Bezug zu einer Realität wieder, sondern vielmehr werden Konstruktionen geschaffen, in denen es völlig unerheblich ist, ob die Figuren, namentlich die Juden, überhaupt existieren, es reicht, wenn diese in der Vorstellung des Inhabers der Ressentiments existieren. Aus diesen genannten Gründen wird in der vorliegenden Arbeit die Begrifflichkeit der Ressentiments anstelle von Vorurteilen verwendet. Dies gilt es sich als handelnde Person im (Sport-)Unterricht zu verdeutlichen. Es handelt sich nicht um Vorurteile, also um gesammelte Erfahrungen, welche auf bestimmte Gruppen allgemein projiziert werden, sondern um unbegründete Zuschreibungen von scheinbaren Attribuierungen. Aufgabe des Lehrkörpers ist es demnach, diese Zuschreibungen zu erkennen und diesen wirksam entgegenzutreten. Weiterhin ist zu bedenken, dass es sich bei Antisemitismus nicht lediglich um einzelne Ressentiments handelt, sondern um ein allumfassendes Weltbild. Es bietet dem Antisemiten eine Erklärung, bei den „der Jude“ als eine Ressource dient, welche kontinuierlich als Problemlöser fungiert. Antisemitismus bietet dem Anwender die Möglichkeit, komplexe, abstrakte und mehrdimensionale Phänomene zu reduzieren. In dieser Reduktion werden gesellschaftliche und sozio-strukturelle Prozesse negiert und an ihre Stelle tritt eine

Gruppe von Personen, welche die Gesellschaft kontrolliert. Diese Gruppe sind für den Antisemiten „die Juden“ (Rensmann 2022).

2.3. Erscheinungsformen des Antisemitismus

Im nächsten Schritt einer Annäherung eines präventiven Konzeptes gegen Antisemitismus im (schul-) Sport wird eine nähere Betrachtung multipler inhaltlicher Akzentuierungen von Antisemitismus vorgenommen. Diese feingliedrige Betrachtung ist zwingend notwendig, um individuelle und kollektive Argumentationsmuster verstehen und revidieren zu können. Durch eine Einordnung von Aussagen in ihren sozialen und psychologischen Kontexten, kann ein zielführenderes Arbeiten ermöglicht werden. Bereits 1985 formulierter Max Horkheimer:

„Der Erfolg jedes Versuchs, den Antisemitismus zu bekämpfen, beruht weitgehend auf der Erkenntnis seiner verschiedenen Abarten, die im täglichen Leben oft nicht unterscheidbar sind. Wir müssen die soziale und psychologische Genese jeder Variante erforschen.“ (Horkheimer nach Stender 2010, S. 8).

Der Grundaussage dieses Zitates kann auch nach mehr als 35 Jahren nicht widersprochen werden. Jedoch kann konstatiert werden, dass die einzelnen Erscheinungsformen in Teilen differenziert wahrgenommen werden können. Aus diesem Grund sollen nachfolgend eine Darstellung der populärsten Erscheinungsformen von Antisemitismus und deren zugrunde liegenden Ideologien näher erläutert werden. Zu beachten ist jedoch, dass diese nicht trennscharf vorliegen, sondern sich realiter zu meist in Mischformen widerspiegeln (Pfahl-Traugber 2017).

Als strukturelle Formen des Antisemitismus können der *Antijudaismus*, der *rassistische Antisemitismus*, *sekundärer Antisemitismus* und der *israelbezogene Antisemitismus* beschrieben werden (Michallik 2022). Als eher jüngeres, aber dennoch relevantes und aktuelles Phänomen kann der *islamische Antisemitismus* betrachtet werden (Jikeli 2018). *Antijudaismus* bezeichnet besonders die christlich religiös motivierte Form des Antisemitismus. Diese Form des Antisemitismus war besonders in Zeiten des Mittelalters populär. In dieser historischen Epoche wurde insbesondere der Mythos von „Ritualmorden“ in der christliche Lehre implementiert (Kamplung 2010). Kirchliche Erklärungsansätze mit antisemitischem Hintergrund finden sich jedoch bis weit in die Neuzeit. Erst im Jahr 1959 wurden unter Papst Johannes XXIII. Reformen gegen den Antijudaismus in der katholischen Kirche unternommen. Eine besondere Wende findet sich in der *Erklärung über die Haltung der Kirche zu nicht-christlichen Religionen* oder auch *nostra aetate* aus dem Jahr 1965, welche einen intensiven Dialog zwischen katholischen und jüdischen Religionsvertretern ermöglichte und als Ende eines kirchlich proklamierten Antijudaismus gesehen werden kann (Boschki & Wohlmuth 2015.). Antijudaismus formuliert demnach die Ablehnung und Exklusion jüdisch gläubiger Personen aufgrund ihres Glaubens. Antisemitismus in der Moderne argumentiert vermehrt mit einem grundlegenden, nicht veränderbaren Anderssein von jüdischen Gläubigen, sodass der Antijudaismus in seinem primären Erscheinen an Häufigkeit verliert (Imhoff 2020). Jedoch findet sich in einigen

Verschwörungsmythen durchaus noch die Ansicht, dass jüdische Personen Ritualmorde an christlichen Kindern verüben würden (Michallik 2022).

Rassistischer Antisemitismus konstituiert ein Anderssein von jüdischen Mitbürgerinnen und -bürger aufgrund von scheinbar objektiv bestimmbareren Unterschieden im phänotypischen Erscheinungsbild und biologischen Faktoren *sui generis*. Das Merkmal des jüdischen Glaubens wurde zu einem biologischen Faktor. Aus dieser Konstruktion wurde eine Form der Hierarchisierung entwickelt, welche jüdische Menschen aufgrund ihres Wesens aus der Gesellschaft exkludierte (Bernstein & Küpper 2022). Dieser Sozialdarwinismus hatte zwar zu Zeit der NS-Diktatur in Deutschland eine höchste Popularität, findet sich jedoch subsidiär heute weiterhin in besonders rechtsextremen Ansichten (Bergmann 2019). In einer Mehrheitsgesellschaft stößt diese Form des Antisemitismus jedoch vermehrt auf eine offene Ablehnung, weshalb rassistische Ressentiments vermehrt am linken und rechten Rand des politischen Spektrums proklamiert werden. Vermehrt findet eine Kombination mit kulturellen Ressentiments statt (Wetzel 2019). In einem schulischen Kontext finden jedoch weiterhin Anwendungen von Stereotypen statt. Insbesondere physiognomische Zuschreibungen von Nasenformen als „Merkmal“ eines Jüdischseins oder aber besonders lockigen Haaren (Bernstein & Küpper 2022).

Sekundärer Antisemitismus wird auch mit den Begrifflichkeiten eines Antisemitismus der Schuldabwehr synonym verwendet. Sekundärer Antisemitismus zeichnet sich besonders durch eine Umkehr der Täter und Opfer Rollen aus. Dabei bezieht er sich häufig auf den Nationalsozialismus. Hierbei findet eine Umkehrung der Rolle der Juden als Opfer der Verbrechen an ihnen durch die Nationalsozialisten in Europa statt. Sekundärer Antisemitismus negiert aktiv und vehement eine Erinnerung an die Shoah und an Auschwitz¹. Er führt zu einer Legitimation der Gesellschaftsordnung von 1945 (Stögner 2019). Oftmals findet sich sekundärer Antisemitismus auch in einer Schnittmenge mit israelischem Antisemitismus. So wird „den Juden“ als Vertreter der israelischen Regierung vorgeworfen, nun selbst als aktive Täter gegenüber „den Palästinensern“ zu handeln und sich damit strukturell nicht von den Nationalsozialisten zu unterscheiden (Kistenmacher 2017). Sekundärer Antisemitismus wird zumeist mit den Worten beschrieben, dass ein Antisemitismus „nicht trotz, sondern wegen Auschwitz“ sich in Ressentiments festiert (Wetterau & Benz 2020, S. 10). Aufgrund eines Bestrebens im deutschsprachigen Raum nach einer Normalität und einem Ende der Erinnerungskultur in der Nachkriegszeit konnte sich der sekundäre Antisemitismus etablieren. Dabei findet sich je nach politischem Spektrum eine differente inhaltliche Ausgestaltung. Sie kann von einer totalen Leugnung der Shoah mit einer simultanen Geschichtsrevision bis hin zu einer Ablehnung von finanziellen Zahlungen an den Staat Israel reichen (Salzborn 2014). In einem schulischen Kontext findet sich sekundärer Antisemitismus besonders in der Form von Glorifizierungen des

¹ Die Begrifflichkeit „Auschwitz“ umfasst im hier verwendeten Sinne der kritischen Theorie der Frankfurter Schule im Nachkriegsdeutschland sowohl alle Vernichtungs- und Internierungslager, als auch die Verfolgung und Deportation jüdischer Personen zu Zeiten des Nationalsozialismus generell.

Nationalsozialismus oder der Verwendung von nationalsozialistischen Symboliken (Bernstein 2020).

Als eine neuere Artikulationsform des Antisemitismus hat sich eine Form des *antiisraelischen Antisemitismus* gebildet. Bei dieser Artikulationsform findet zum einen eine Interpretation des Nahost Konfliktes in einer antisemitischen Couleur statt. Insbesondere wird dabei die Rolle Israels als imperialistisch betrachtet. Es finden Vergleiche mit Gaza und dem Warschauer-Ghetto statt, die Bewohner des Gazastreifens werden demnach mit den rund 500.000 Jüdinnen und Juden im ehemaligen Sammellager gleichgesetzt. In einem zweiten Schritt werden diese Phantasmen auf jüdische Bürgerinnen und Bürger projiziert, welche als Repräsentanten der israelischen Regierung und deren scheinbarer Expansionspolitik verstanden werden (Jikeli 2019). Israel dient in dieser Form nunmehr als vorrangiges Bezugsziel und als Projektionsfläche. Ebenfalls wird diese Form, welche etwa ab der Milleniumswende beobachtet werden konnte, als eine Form des „neuen“ oder modernen Antisemitismus bezeichnet (Botsch 2019). Der Staat Israel wird dabei als ein „kollektiver Jude“ (Rensmann 2006, S. 33) betrachtet. Zumeist findet eine Zuschreibung des antiisraelischen Antisemitismus zu linksextremen Gruppierungen statt (exemplarisch Reich 2020), jedoch führt diese Zuschreibung zu der Illusion, dass rechtsextreme Rhetoriken hieraus exkludiert seien. Hieraus ergibt sich die Problematik, dass antiisraelischer Antisemitismus stärker in die Mitte der Gesellschaft rücken kann, aufgrund der Argumentation, dass es sich eben nicht um „rechte“ Positionen handelt, da antiisraelischer Antisemitismus nicht auf rassistischen, sozialdarwinistischen Perspektiven ansetzt (Botsch 2019). Antizionismus findet sich, wenn für den Staat Israel eine Anwendung von Doppelstandards vorgenommen wird, eine Dämonisierung des Staates oder eine Delegitimierung des Staates Israels stattfindet. In diesem Kontext spricht man auch von der Formel der drei Ds (Salzborn 2013).

Als letztes Erscheinungsbild des Antisemitismus soll der *islamische Antisemitismus* näher untersucht werden. Islamischer Antisemitismus unterscheidet sich von den vorher intrudierten Formen des Antisemitismus in der Form, als dass er nicht primär auf eine semantische, sondern auf eine Unterscheidung auf Akteursebene beruht. Bevor auf diese Form näher eingegangen werden soll, müssen zunächst zwei grundsätzliche Feststellungen getätigt werden: Erstens kann und muss an dieser Stelle betont werden, dass der Islam keinesfalls per se als antisemitisch subsumiert werden kann (Hößl 2020). Zwar finden sich in der Forschungsliteratur noch vereinzelt Publikationen² denen dieser Erklärungsansatz inhärent ist, diese sind jedoch als Mindermeinung zu betrachten, welche nicht den wissenschaftlichen Konsens widerspiegeln (Benz 2015). Folglich sind auch nicht Personen muslimischen Glaubens als antisemitisch zu betrachten. Die zweite grundlegende Feststellung ist, dass muslimischer Antisemitismus ein aus Europa importiertes Phänomen darstellt, welcher eine Adaption hinsichtlich einer antimodernen Konnotation erfahren hat (Worch 2017). Die erste getroffene Grundannahme ist essentiell um einen zielführenden Diskurs führen

² Siehe exemplarische dafür Stöver 2019, S. 253ff.

zu können. Besonders im Jahr 2015 wurde im deutschen Raum und insbesondere in populären Medien die Debatte geführt, ob durch Migrationsbewegungen Personen mit einer antisemitischen Einstellung vermehrt einwandern würden (Brenner 2015). Diese Annahme führt wiederum zu zwei zentralen Problemen: Zum einen stellt es Migrantinnen und Migranten aus dem arabisch sprechenden Raum, oder aus Regionen, wo die Mehrheitsgesellschaft dem muslimischen Glauben angehört, unter den Generalverdacht Antisemiten zu sein. Diese Annahme kann wie oben bereits dargelegt widersprochen werden. Als zweites Moment der Annahme, dass Muslime per se antisemitisch seien und diesen nach Deutschland importieren würden, entsteht eine semantische Illusion, dass der Antisemitismus ausschließlich über Migration nach Deutschland gelangen würde. Rhetorisch wird somit eine Darstellung inszeniert, in der ein Antisemitismus von „Deutschen“, zu verstehen als nicht Muslime, non-existent sei. Dies entspricht ebenfalls nicht der Realität, wie im Kapitel 2.1 gezeigt wurde. Die zweite getroffene Grundannahme dient dazu, diese Aussage zu untermauern. Muslimischer Antisemitismus als ein importiertes Phänomen widerspricht der Annahme einer grundlegenden Lesart des Korans und des Islams als antisemitisch qua definitionem (Worch 2017).

Betrachtet man empirische Erhebungen der vergangenen Jahre so kann jedoch festgehalten werden, dass es eine Tendenz gibt, nach der Personen mit muslimischem Glauben eher geneigt sind, antisemitischen Ressentiments zuzustimmen. In einer zusammenfassenden Betrachtung von Studienergebnissen bis in das Jahr 2015 konnte Jikeli nachweisen, dass es unter Muslimen einen signifikant höheren Anteil an antisemitischen Einstellungen in Europa gibt, als bei nicht muslimischen Bürgern. Die Mehrheit der Muslime teilt diese Ressentiments jedoch nicht, ebenfalls korrelierte die Zustimmung zu Ressentiments mit einer empfundenen Religiosität der Befragten, sowie dem Grad des Fundamentalismus. Je fundamentalistischer die Auslegung des Islams war, desto höher die Zustimmung zu antisemitischen Ressentiments (Jikeli 2015). Die in der Einleitung erwähnt Allensbacher Studie bestätigt in Teilen diesen Trend im Jahr 2022. Einige Items/Einstellungen mit antisemitischem Hintergrund wurde zu einem deutlich höheren Anteil zugestimmt, als von Personen ohne muslimischen Glauben. Dies waren insbesondere die Aussagen „Juden nutzen ihren Status als Opfer des Völkermordes im zweiten Weltkrieg zu ihrem Vorteil aus“ (54% Zustimmung), sowie „Juden haben zu viel Macht in der Wirtschaft und im Finanzwesen“ (49% Zustimmung). Nach Studienergebnissen, stimmen besonders bei Ressentiments aus dem Bereich des Finanzwesens und der ökonomischen Lage von Jüdinnen und Juden Muslime signifikant höher zu als Personen ohne muslimischen Glauben (AJC 2022).

Als besonders extreme Form des muslimischen Antisemitismus kann der islamistische Antisemitismus betrachtet werden. Diese radikale Form der Auslegung des Islams kann als Grundlage für antisemitische Anschläge in Frankreich und allgemein dem europäischen Raum ab dem Jahr 2010 gelten. Hierbei handelt es sich jedoch um eine Form des Dschihadismus (Jikeli 2018). Eine Entwicklung eines

funktionsfähigen Präventivkonzeptes würde jedoch den Rahmen der zugrunde liegenden Arbeit deutlich übersteigen, weshalb an dieser Stelle darauf verzichtet wird, den islamistischen Antisemitismus näher zu beleuchten.

Zusammenfassend lässt sich resümieren, dass jede der vorgestellten Formen des Antisemitismus unterschiedliche Argumentationsmuster aufweist. Dies stellt an die Lehrkraft die Herausforderung, über ein fundiertes Wissen der einzelnen Artikulationsformen zu verfügen. Eine zielführende und aufklärende Argumentation mit den Schülerinnen und Schülern kann demnach nur mit ausreichendem Hintergrundwissen seitens der Lehrkraft gelingen. Insbesondere im Bereich des antizionistischen Antisemitismus stellt dies den Lehrkörper jedoch scheinbar vor die Aufgabe, den Nahost Konflikt in seiner Gänze durchdrungen zu haben. Es erscheint unzumutbar, dies von Lehrerinnen und Lehrern zu erwarten. Jedoch könnte eine Argumentation hin zu einer sachlichen Debatte erfolgen. Unter Betrachtung der Dimensionen der drei Ds ist es für Lehrkräfte leistbar, eine unzulässige Israelkritik zu erkennen. Anhand eines Verdeutlichens der verwendeten Dimension (Dämonisierung, doppelter Standard, Delegitimierung) des Schülers kann bereits ein wirksames Entgegentreten vorgenommen werden.

2.4. Antisemitismus in der Schule

Der schulische Raum stellt für jüdische Schülerinnen und Schüler keinesfalls einen geschützten Raum dar. Sowohl körperliche Angriffe, als auch non physische Formen der Gewalt sind ein häufiges Vorkommnis. Dieser Trend wurde im Jahr 2021 zum einen von der Erziehungsgewerkschaft GEW beklagt als auch durch die Studie von Bernstein und Diddens (2021) bestätigt. Prägnant an der Erhebung war insbesondere der Fakt, dass die Gewalt nicht ausschließlich von Seiten der Mitschülerinnen und Mitschüler verübt wird, sondern auch Lehrkräfte beteiligt sind. Neben den oben bereits beschriebenen Formen des Antisemitismus findet sich im schulischen Kontext besonders häufig als das Ressentiment, dass jüdische Schülerinnen und Schüler als repräsentativ gelten zu haben. Dies impliziert sowohl die Rolle als „typischer Jude“ (Bernstein 2020, S. 96), welcher als „anders“ wahrgenommen wird, als auch eine Repräsentationsrolle als Opfer der Shoah und des Nationalsozialismus. In diesem Kontext findet sich zumeist auch ein antizionistischer Antisemitismus wieder (Bernstein & Diddens 2021).

Exemplarisch lässt sich der bestehende Antisemitismus an deutschen Schulen an der Popularität des Schimpfwortes „Du Jude“ verdeutlichen. Diese Beleidigung avancierte zu einer der am häufigsten verwendeten auf den deutschen Schulhöfen. Sie impliziert ein „jüdisches Verhalten“, welches durchweg negativ konnotiert ist. Dieses Verhalten beinhaltet im Kontext dieser Beleidigung zumeist Habgier, Verräter, Geiz und das Bild eines schwachen Menschen. Auffällig ist ebenfalls, dass es sich fast ausschließlich um eine männliche Verwendung des Schimpfwortes handelt, demnach eine männliche Codierung vorliegt (Zick et al 2017). Hierbei findet häufig auch eine Verwendung statt, ohne dass eine der involvierten Parteien jüdisch ist. Aufgabe

des schulischen Unterrichts muss es demnach sein, zu vermitteln, welche Auswirkungen antisemitische Weltbilder auf das reale, alltägliche Leben von jüdischen Mitschülerinnen und Mitschülern haben. Personen mit gefestigten antisemitischen Weltbildern lassen sich durch eine objektive Darstellung von jüdischen Leben nicht überzeugen und werden ihr Weltbild nicht als falsch anerkennen. Jedoch können diejenigen, welche nur Ressentiments übernehmen irritiert und zum Nachdenken angeregt werden (Salzborn & Kurth 2019). Aufgrund ihres Alters ist es bei Schülerinnen und Schülern wahrscheinlicher, dass es sich noch nicht um vollständig inhärente Weltbilder handelt, sondern vielmehr um eine Mischung aus Provokation, mangelndem Wissen und unreflektierter Reproduktion.

3. Antisemitismus im Sport

An dieser Stelle soll nun eine Darstellung von antisemitischen Äußerungen und Handlungen, sowie möglichen Erklärungsansätzen im sportiven Kontext erfolgen. Zunächst soll dafür eine Einführung in die Problematik der Datenerhebung, sowie der hieraus resultierenden unklaren Datenlage geschaffen werden.

3.1. Monitoring von antisemitischen Vorfällen im Sport

Sport nimmt in Deutschland eine komplexe Rolle ein. Dabei differenziert sich der Sport durch die multiplen Vereine in ein komplexes System, welches eine große Heterogenität in den Motiven, den Interessen, den Einstellungen und den Erwartungen der Ausübenden und Partizipierenden aufweist. Diese Divergenzen finden sich auch in dem Grad der Professionalisierung von Sport (Delto 2021). Folglich kann nicht von „dem Sport“, „dem Sportverein“, „den Zuschauern“ etc. gesprochen werden. Als Besonderheit eines jeglichen Sportvereins kann jedoch die geschaffene Bindung zwischen Sportverein und seinen Mitgliedern gesehen werden. Dieser soziale Zusammenhalt resultiert hierbei oftmals aufgrund eines gemeinsamen Werte- und Normensystems (Delto 2021). Aus diesem Grund werden nicht nur antisemitische Vorfälle durch aktive Sportlerinnen und Sportler betrachtet, sondern auch antisemitisches Verhalten durch Zuschauerinnen und Zuschauer. Problematisch an einem allgemeinen Monitoring über die Grenzen einzelner Sportarten hinweg ist, dass es schlichtweg keine erhobenen Daten oder zentrale Meldestellen gibt. In Nordrhein-Westfalen sind diese derzeit im Aufbau. In einer Studie aus dem Jahr 2015 untersuchte Hannes Delto die sozialen Einstellungen von Mitgliedern in Sportvereinen. Als eine der untersuchten Variablen wurde der Antisemitismus evaluiert. Dazu sollten die befragten Personen ihre Zustimmungen zu Items in Form von Aussagen tätigen. Eine vergleichbare Studie führte er erneut im Jahr 2020 durch. Als Ergebnisse beider Studien lassen sich insbesondere der Bildungsgrad, die Einwohnerzahl des Wohnortes und die Diversitätsüberzeugung als Faktoren für einen Antisemitismus bei Vereinsmitgliedern bestimmen (Müller 2021). Als einzelne Studie, welche Sportlerinnen und Sportler mehrerer Sportarten interviewte, wurde im Jahr 2021 eine Studie über antisemitische Vorfälle von Mitgliedern der MAKKABI Vereine publiziert. Diese stellte fest,

dass 39% der befragten Personen angaben, mindestens ein Mal von einem antisemitischen Vorfall betroffen gewesen zu sein. Zumeist erfolgten diese Vorfälle im Bereich des Fußballs (Müller 2021). Bei internationalen Sportveranstaltungen finden antisemitische Vorfälle in vermeidlichen Randsportarten in Deutschland Eingang in die mediale Berichterstattung. In der jüngeren Vergangenheit waren dies besonders der zweifache Verzicht von Judoka bei den Olympischen Spielen 2021 in Tokyo. Der Algerier Fethi Nourine und der Sudanese Mohamed Abdalrasool weigerten sich gegen den aus Israel stammenden Tohar Butbul anzutreten (Müller & Haut 2021).

Im Folgenden soll sich auf die Bereiche des männlichen Profi- und Amateurfußballs beschränkt werden. Dies begründet sich in der Tatsache, dass sich einzelne Publikationen zum Bereich des Antisemitismus im Fußball (-Stadion) finden. Ausführliche Betrachtungen des Phänomens des Antisemitismus finden sich jedoch kaum. Schubert widmet sich ausführlich in seiner Dissertation aus dem Jahr 2019 der Problematik, Brunssen verlagert seinen Betrachtungsschwerpunkt auf die Rolle von RB Leipzig als Ziel antisemitischer Handlungen. Ebenfalls wurde im Jahr 2020 vom DFB in den Regionalverbänden Meldestellen für Antisemitismus und Rassismus eingerichtet.

3.2. Antisemitismus im Fußball

Antisemitismus im Fußball tritt, wie in anderen gesellschaftlichen Kontexten, weitestgehend abseits von jüdischen Sportlerinnen und Sportlern auf. Die Anzahl von Akteuren im Fußball mit jüdischem Glauben ist als marginal zu betrachten, dennoch ist der Antisemitismus häufig auf und neben dem Platz anzutreffen (Endemann & Dembowski 2010). Nachfolgend sollen einige prägnante Beispiele für diese These vorgestellt werden. Dabei soll dies in chronologischer Reihenfolge nach der Wiedervereinigung erfolgen um zu verdeutlichen, dass Antisemitismus kein kurzzeitiges Phänomen in deutschen Stadien darstellt. Aufgrund des Forschungsschwerpunkts dieser Arbeit wird sich auf den Fußball in der Bundesrepublik beschränkt. Diese sind hierbei nicht als exklusive und umfassende Darstellung zu werten, sondern vielmehr als pointierte Beschreibung der Problemlage.

In der Saison 1997/98 spielte der Verein Tennis Borussia Berlin in der Regionalliga. Der Verein wurde unter anderem vom jüdischen Studenten Alfred Lasser gegründet und wies bis in die 1990er Jahre eine überdurchschnittlich hohe Anzahl von jüdischen Spielern und Funktionären auf. Der Verein wurde in der oben genannten Spielzeit Opfer dauerhafter antisemitischer Beleidigungen. Der damalige Trainer Herrmann Gerland, später Trainer für den FC Bayern München, wurde Ziel von antisemitischen Morddrohungen „[...]dich stecken wir auch noch in den Ofen“. Antisemitische Ressentiments, insbesondere auf die Rolle des Schlagerproduzenten Jack White als Sponsor, fanden sich ebenfalls vermehrt in der medialen Berichterstattung (Endemann & Dembowski 2010). Bereits im Jahr 2008 publizierte der Journalist Ronny Blaschke ein Interview mit dem jüdischen Sportler Tuvia Schlesinger. Als langjähriger Funktionär bei MAKKABI berichtete er über antisemitische Vorfälle im

Amateurfußball. Schlesinger beschreibt mehrfache Diskriminierungen gegenüber jüdischen Sportlerinnen und Sportler durch zuschauende Personen, sowie die Verwendung von antisemitischen Schmähungen gegenüber dem Schiedsrichter (Blaschke 2008). Antisemitismus ist demnach kein neues Phänomen im Fußball. Sei es durch Gründung von Fangruppen mit offensichtlichen antisemitischen Bezügen wie der Gruppe „Zyklon B“ aus dem Umfeld des Vereins Hertha BSC in den 1980er Jahren oder der Verwendung des Wortes „Jude“ zu Diffamierung des Gegners wie etwa im Spiel Energie Cottbus gegen Dynamo Dresden im Jahr 2005 (Scheler 2019). Fans des Vereins Dynamo Dresden skandierten lautstark im Jahr 2011 „Jude, Jude, Jude- Eintracht Frankfurt“ (Blaschke 2015b). Im Jahr 2012 wurde der israelische Nationalspieler Itay Shechter vom Verein 1. FC Kaiserslautern im Nachgang des Spiels gegen Mainz 05 Ziel antisemitischer Beschimpfungen. Dieser Vorfall erhielt ein erhebliches Medienecho (Spiegel vom 27.02.2012). Hierbei handelt es sich jedoch um einen Einzelfall, mehrheitlich werden antisemitische Äußerungen im Kontext des Fußballs nicht medial aufbereitet (Blaschke 2015a). In den Sommermonaten des Jahres 2014 eskalierte der Nahost Konflikt. Im Zuge der kriegerischen Konflikte in der Region fanden sich Juden in Europa immer häufiger in der Situation, als Repräsentanten Israels wahrgenommen zu werden. Dies transferierte sich auch auf den Fußball wie etwa im Freundschaftsspiel zwischen Maccabi Netanya und einem Dortmunder Nachwuchsteam. Bei dieser Partie waren unter den etwa 300 Zuschauerinnen und Zuschauern zahlreiche Neonazis zugegen, welche antisemitische Parolen skandierten (Blaschke 2015b). Im UEFA Conference League Spiel zwischen Union Berlin und Maccabi Haifa im September des Jahres 2021 wurden ebenfalls antisemitische Vorfälle registriert. Dies ist von besonderer Brisanz, da dies das erste Spiel einer israelischen Mannschaft im Berliner Olympiastadion nach 1945 darstellte (FAZ vom 06.10.2021). Besonders prägnant ist an den gezeigten Fällen, dass sich kein sichtbarer Widerstand in den Stadien gezeigt hat (Schubert 2015a). Jedoch unterliegt auch der Antisemitismus in deutschen Fußballstadien einem Wandel. So finden sich vermehrt antisemitische Aussagen, welche sich primär gegen den Staat Israel richten, ergo dem antizionistischen Antisemitismus zuzuordnen sind (Blaschke 2015a). Dies zeigt sich bereits im November des Jahres 2013 als der damalige Zweitligist FSV Frankfurt die Fluggesellschaft „Saudia Airlines“ als Sponsoringpartner gewinnen konnte. Diese Airline verweigert israelischen Passagieren die Beförderung, woraufhin der damalige Ligapäsident Reinhardt Rauball eine Auflösung des Vertrags forderte (Schubert 2019a). Im Bericht des Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus (UEA) aus dem Jahr 2018 wird besonders hervorgehoben, dass Antisemitismus im Kontext des Fußballs oftmals aus der Latenz des Alltags heraustritt und offen kommuniziert wird. Diese beziehen sich entweder offen auf die Shoah, wie das oben genannte Beispiel der Gruppe „Zyklon B“ zeigt, oder bedient das Vorurteil von „reichen Juden“ bei der Bezeichnung von finanzstarken Vereinen als „jüdisch“ (UEA 2018, S. 252). Ebenfalls findet oftmals eine Verlagerung auf die An- und Abfahrtswege statt. Zumeist treten solche Vorfälle nicht im Rahmen der höheren deutschen Spielklassen wie der ersten und zweiten Bundesliga auf, sondern vermehrt in den

unteren Spielklassen im Amateurbereich (UEA 2018). Dies beschreibt auch der amtierende Präsident von Makkabi Deutschland, Alon Meyer, im Interview mit dem ZDF. Seiner Ansicht nach ist die Situation auf deutschen Fußballplätzen für jüdische Sportlerinnen und Sportler „inakzeptabel“ (Meyer in Jüdischer Allgemeinen vom 23.03.2022). Aufgrund seiner inhärenten Regelstruktur bietet der Fußball jedoch nicht nur die Möglichkeit, Antisemitismus in verbaler Form auszudrücken. Weiterhin besteht im Fußball die Möglichkeit, Antisemitismus in körperlicher Gewalt in Form von regelwidrigen Handlungen zu begehen. Diese werden zwar als „Fouls“ sanktioniert, jedoch unterliegt diese Sanktion einem Dritten, dem Schiedsrichter. Fouls im Fußball sind etablierter Bestandteil des Spiels, sie werden zwar als Normverletzungen wahrgenommen, jedoch als gängig und damit alltäglich angesehen. Insbesondere im Amateurbereich bietet der Fußball demnach das Potenzial, Antisemitismus in verbaler, als auch in physischer Form auszudrücken (Beer et al 2022).

3.2.1 Erscheinungsformen von Antisemitismus im Stadion

Antisemitismus kann in deutschen Fußballstadien in multiplen Formen beobachtet werden. Die häufigste Form ist die des verbal artikulierten Antisemitismus. Als weitere Form zur Verbreitung von antisemitischen Ressentiments dienen visuelle Darstellungen. In seinen Untersuchungen zum Antisemitismus im Fußball wirft Schubert die Frage auf, ob antisemitische Äußerungen auf eine ideologische Weltanschauung gründet, oder ob nicht vielmehr der Begriff des „Juden“ als ein Kollektivbegriff zur Abwertung des Gegners fungiert, welcher weiterhin homophobe, antiziganistische und sexistische Elemente beinhaltet (Schubert 2019b). Ferner diskutieren einige Publikationen die Frage, inwiefern mit der Verwendung des Begriffs „Jude“ antisemitische Weltbilder und Ideologien transportiert werden. Reichelt differenziert in seinen Betrachtungen von Jugendlichen im Kontext des Fußballs drei Kategorien von antisemitischen Aussagen. Hierbei unterstellen zwei Kategorien dem Anwender oder der Anwenderin keinen Antisemitismus als Weltanschauung, sondern kategorisieren die Aussagen „Jude“ entweder als Synonym zu anderen jugendlichen Schimpfwörtern oder als Bezeichnung einer Opferrolle (Reichelt 2009). Dennoch ist die Aussage „Jude“ als Denunziation in jedem Fall antisemitisch. Es findet eine negative Konnotation eines „jüdisch seins“ durch eine Verunglimpfung des Gegners statt. Junge Menschen können im Kontext des Fußballs demnach erfahren, dass eine Abwertung simultan zu einer Zuschreibung eines „jüdisch-seins“ einhergeht. Es entsteht die Bildung einer feindseligen stigmatischen Vorstellung eines „Juden“. Dabei werden derartige Aussagen keinesfalls exklusiv von rechts- oder linksextremen Gruppen getätigt, sondern auch von Mitgliedern der politischen Mitte (Schubert 2019b). Folglich ist diese Frage nach einer dahinterstehenden Weltanschauung für den Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit zunächst als sekundär einzuordnen. Jedoch konnten Reichelts Beobachtungen ein häufiges Auftreten von antisemitischen Beleidigungen im Kontext des Fußballs, ergo einer potentiellen Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, bestätigen. Fußball als Teil des Sports fungiert als Brücke zwischen verschiedenen Sozialisationsorten. Resultierend aus den Akteuren der antisemitischen

Vorfälle, welche scheinbar der Mehrheitsgesellschaft entstammen, ist es für Schülerinnen und Schüler möglich, solche Ressentiments zu internalisieren. Diese können dann in der Schule zurück in die Gesellschaft gebracht werden, wobei der Raum der Schule in diesem Fall als ein gesellschaftlicher Multiplikator fungiert (Blaschke 2015b).

3.2.2 Antisemitismus im Fußballverein

Antisemitismus in Vereinen lässt sich aus zwei Perspektiven betrachten. Zum einen ist dies die Perspektive des Täters, des Handelnden, des Ausübenden von antisemitischen Ressentiments. Die andere Perspektive ist die des Opfers, namentlich von jüdischen Sportlerinnen und Sportlern, oder aber von nicht jüdischen Sportlerinnen und Sportlern, welche aufgrund ihrer Mitgliedschaft in einem jüdischen Verein als „jüdisch“ tituiert werden. Antisemitismus im Kontext eines Sportvereins unterscheidet sich insbesondere vom Antisemitismus im Stadion dadurch, dass er durch eine strukturelle Kontinuität geprägt ist. Hierbei bezieht sich die Betrachtung vorrangig auf die Ebene des Breitensports. Im vorherigen Kapitel wurde ausgiebig über antisemitische Aussagen von Besucherinnen und Besucher rekurriert. Es soll an dieser Stelle jedoch die hohe Frequenz solcher Aussagen im Breitensport des Fußballs hingewiesen werden. Antisemitische Beleidigungen, körperliche Gewalt und scheinbare Witze werden von jüdischen Sportlerinnen und Sportlern als ein alltägliches Phänomen beschrieben. Oftmals ist lediglich das Ignorieren solcher Handlungen für jüdische Sportlerinnen und Sportler ein valider Lösungsansatz. Dies begründet sich durch den Aspekt der Gleichgültigkeit oder den der mehrfach postulierten „schweigenden Mehrheit“. Reaktionen auf antisemitische Vorfälle, wie etwa Wiederworte, werden zumeist eher von Schiedsrichtern sanktioniert, als antisemitische Vorfälle (Beer et al 2022). Ein weiterer Aspekt beträgt die Frustration, welche bei jüdischen Teilnehmenden entsteht. Zwar gibt es die Möglichkeit, antisemitische Vorfälle bei Sportgerichten anzuzeigen, jedoch bleibt zumeist eine nachträgliche Sanktion aus (vgl. ebd.).

Sportvereine und damit auch Fußballvereine bieten die Möglichkeit, Gemeinschaften und Zugehörigkeiten auszubilden. Diese Eigenschaften können eine hohe inklusive Funktion aufweisen, da Vereine eigene Ausgestaltungen der normative Grundwertungen vornehmen, sowie über Millieugrenzen hinweg verbinden. Jedoch liegt in ebenjenen Eigenschaften auch ein hohes Exklusionspotential (Schubert 2019b). Sportvereine fungieren besonders für Jugendliche als eine Sozialisationsinstanz. Dabei ist besonders das Wechselspiel zwischen Umwelt und Person von besonderem Betrachtungsinteresse. In vorherigen Abschnitten konnte bereits dargelegt werden, dass eine homogene Wahrnehmung von anderen Sportvereinen als „Feinde“ den Zusammenhalt des eigenen Vereins/Sozialisationsfeldes stärkt. Zieht man zu dieser Erkenntnis die Ergebnisse von Zick & Delto (2017) heran, wird das Sozialisationsfeld des Sportvereins näher spezifiziert. Es konnte im Rahmen der Ergebnisse konstatiert werden, dass Sportvereine scheinbar zunehmend sich von einer Willkommenskultur abwenden (Zick & Delto 2017). In einer repräsentativen Umfrage unter Vereinsmitgliedern konnten Delto und Zick dies 2022 bestätigen. Liegen die Zustimmungswerte

bei der Form des „klassischen Antisemitismus“ auf einem vergleichbaren Niveau wie in der Gesamtbevölkerung (14,8%), stimmten 15,2% der Befragten der Aussage zu oder eher zu, dass Juden keine höhere Position im Sport innehaben sollen. 52% der Befragten Mitglieder eines Sportvereins teilen einen antizionistischen Antisemitismus, ebenso stimmen 38,9% der Aussagen aus dem Bereich des sekundären Antisemitismus zu (Delto & Zick 2022). Wie oben dargelegt, sind diese Zustimmungswerte in Teilen signifikant höher als in der Gesamtbevölkerung. Folglich ist zu beachten, dass eine Sozialisation hin zu antisemitischen Ressentiments bei Schülerinnen und Schülern, insbesondere im Breitensport, durchaus durch den Sport und Sportvereine erfolgen kann. Hieraus resultiert, dass eine kritische Erziehung der Jugendlichen umso relevanter erscheint, damit diese dazu befähigt werden, solche Ressentiments in Vereinsstrukturen zu erkennen.

3.2.3 Erklärungsansätze für Antisemitismus im Sport

Ein solches Verhalten wird zumeist mit zwei Ansätzen versucht zu erklären: Erstens wird die These aufgestellt, dass ein Zusammengehörigkeitsgefühl eine (Fan-) Gemeinschaft durch eine Herabsetzung anderer (Fan-) Gemeinden signifikant gesteigert werden kann (UEA 2018). Als zweiter populärer Ansatz kann die Katharsisthese angeführt werden. Bei diesem wird der Besuch einer Sportveranstaltung, insbesondere der regelmäßige Besuch eines Fußballstadions, als ein Vorgang außerhalb des alltäglichen Lebens betrachtet. Hierbei kann das Individuum Handlungen und Äußerungen tätigen, welche außerhalb des Grenzbereichs des Alltags liegen. Dies kann sich im übermäßigen Alkoholkonsum manifestieren oder in der Verbalisierung von rassistischen und antisemitischen Vorurteilen und Ressentiments, jedoch auch in Formen von ekstatischem Jubel. Hierbei stellt dieser Stadionbesuch und die damit einhergehenden Grenzüberschreitungen eine Art „Reinigungsvorgang“ dar, in dem das Individuum seine Aggressionen und Frustrationen des Alltags entlädt. Dieses Ritual der „Reinigung“, oder Katharsis, bedarf seitens des Individuums einer regelmäßigen Wiederholung. Anzumerken ist ferner, dass nicht jede zuschauende Person nach einer solchen Katharsis strebt (Dembowski 2006). Der Erklärungsansatz der Katharsisthese für das Aufkommen antisemitischen oder rassistischen Verhaltens ist im wissenschaftlichen Diskurs stark umstritten. Beide Erklärungsansätze zielen nicht explizit auf die Verwendung von antisemitischen Handlungen und Äußerungen ab, vielmehr versuchen sie Gewaltausbrüche, Rassismus und Antisemitismus im Stadion zu erklären.

Der erste Erklärungsansatz impliziert besonders die Repräsentation eines Männlichkeitsbildes, welches körperliche Gewalt als legitimen Lösungsansatz akzeptiert. Besonders Begriffe von „Ehre“ sowie die Ausübung von Macht und das Innehaben von Machtpositionen sind in der Herabsetzung und Verunglimpfung anderer Fangemeinden inhärent. Jugendliche subsumieren ebenfalls jegliche Form eines abweichenden Verhaltens als Mittel der Provokation unter die Funktion von Stadionbesuchen. Somit finden bei Zuschauerinnen und Zuschauern bei Fußballspielen sowohl Prozesse der Vergesellschaftung und damit ein gemeinsamer Sozialisationsprozess statt als auch

eine Etablierung eines individuellen, identitätsstiftenden Männlichkeitsbildes, bedingt durch die divergente Zustimmung und Ausübung von Provokationen (UEA 2018). Dabei findet der Antisemitismus in deutschen Stadien vielfältig Ausdruck wie beispielhaft in Gesängen und Sprechchören, sowie auf Transparenten. Auch an dieser Stelle muss betont werden, dass diese analytischen Ansätze nicht auf das Gros der Fans zutreffen. Vielmehr finden sich im Umfeld des Fußballs exemplarisch Bündnisse von Fans gegen Antisemitismus in Stadien, gegen Homophobie oder für eine Gleichstellung von Frauen und Männern (Brunssen 2021).

4. Empirische Studie

Wie einleitend bereits beschrieben, wurden zur Bearbeitung des Forschungsdesiderates leitfadengestützte Experteninterviews geführt. Hierbei wurden in allen geführten Interviews identische Leitfäden verwendet.

4.1. Empirische Methode

Die Experteninterviews wurden in zwei inhaltliche Phasen aufgegliedert. Dabei wurden zunächst allgemeine Fragen zu Handlungsmotivationen von Antisemiten und gesellschaftlichen Einstellungen zu Antisemitismus *sui generis* behandelt. Am Ende des ersten Teils des Interviews wurde insbesondere die Frage nach Interventionsmöglichkeiten im Sportunterricht unter Berücksichtigung einer möglichst maximalen Bewegungszeit gestellt. Die Interviews mit Burak Yilmaz, Janik Trummer und der dritten Person wurden bereits im März des Jahres 2022 geführt. Aus den gewonnenen Handlungsansätzen und Interventionsmöglichkeiten wurde in der Nachbereitung vier als besonders relevant eingestuft. Dies waren die Handlungsmöglichkeiten eines Kartensystems wie im Fußball, das Schaffen von Begegnungen zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Sportlerinnen und Sportlern, Rollenspiele und ein aktives Sichpositionieren. In der zweiten Phase des Interviews wurden diese Methoden im Gespräch mit ausgewählten Experten näher evaluiert. Beide Leitfäden finden sich im Anhang dieser Arbeit.

Leitfadengeführte Interviews und die damit inhärenten Leitfragen weisen im wissenschaftlichen Kontext eine doppelte Funktion auf. Zunächst wird eine Strukturierung der Themenfelder nach Inhalt und Operatoren ermöglicht. Anhand dieser Themenfelder kann eine zielführende Navigation durch das Interview erfolgen. Weiterhin bieten sie sowohl dem interviewenden als auch der interviewten Partei eine Orientierungsmöglichkeit (Bogner, Littig & Menz 2014). Der Interviewleitfaden wurde den beteiligten Personen im Vorfeld des Interviews zugesandt. Aufgrund einzelner Forschungsschwerpunkte der Experten wurde im Gesprächsverlauf differente Akzentuierungen vorgenommen.

4.1.1 Durchführung der Interviews

Bedingt durch die in Teilen große räumliche Distanz zwischen Interviewer und interviewter Person fand eine überwiegende Durchführung der Interviews mittels der Plattform Zoom statt. Eine Ausnahme bildeten zunächst die Interviews in der ersten Phase der Erhebung mit Janik Trummer und Burak Yilmaz, diese wurden mittels Telefonaten geführt. Die Dauer der Interviews weisen starke Divergenzen auf. Dies resultiert jedoch aus der in Teilen zeitlichen Trennung der Interviewphasen. In der ersten Phase wiesen die Interviews eine Dauer von 16 Minuten und 51 Sekunden (Burak Yilmaz), 23:30 Minuten (Janik Trummer) und 40:36 Minuten (ungenannte Person) auf. In der zweiten Phase betrug die Dauer der Interviews 25:00 Minuten (Burak Yilmaz), 53:38 Minuten (PD Dr. Jan Haut), 77:23 Minuten (Alexander Feuerherdt), 48:20 Minuten (Dr. Marc Grimm) und 23:37 Minuten (Said Koumbaz).

Janik Trummer konnte die Fragen der zweiten Evaluationsphase leider nur schriftlich beantworten. Im Gespräch mit Said Koumbaz wurde lediglich der zweite Teil erörtert.

4.1.2 Transkription der Interviews

Bei der Transkription der Interviews wurde von einer Verwendung gesonderter Hilfsprogramme abgesehen. Es wurde eine vereinfachte Transkription nach Dressing und Pehl (2015) durchgeführt. Es fand demnach eine wörtliche Transkription statt, welche jedoch Lautsprache und Satzabbrüche glättet. Längere Gesprächspausen werden durch [...] im Transkript gekennzeichnet. Wortdopplungen und Verständnissignale (hm, aha) wurden ausgelassen. Falls jedoch kurze Signale zur Bekräftigung einer Aussage verwendet wurden (Genau!), wurden diese transkribiert, da sich aus ihnen Einstellungen des Interviewpartners ableiten lassen. Emotionale Äußerungen wie etwa Heiterkeit werden in Klammern transkribiert. Unverständliche Stellen werden mit *uvn.* gekennzeichnet. Dressing und Pehl empfehlen eine Implementierung von Zeitmarken am Ende eines Absatzes, sowie einen eigenen Absatz je Redebeitrag (Dressing & Pehl 2015).

4.2. Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse

Als grundlegende Methodik der Auswertung wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Diese wählt als Analysegrundlage aus kommunikativen Gegebenheiten gewonnenes Material. Unter Zuhilfenahme dieser Methodik soll primär erreicht werden, dass eine Analyse von Interviews auf der Grundlage von systematischen und transparenten Kriterien erfolgt. Demnach wird erreicht, dass insbesondere das Güterkriterium der Intersubjektivität erfüllt wird, Ergebnisse demnach nicht von der Person des Interviewenden abhängig sind, sondern individuumsunabhängig reproduziert werden können. Mayring bietet einen theoriegeleiteten Ansatz dar, welcher eine willkürliche Auswertung der Interviews vermeidet. Jedoch ist die qualitative Forschung aufgefordert, sich den jeweiligen Bedürfnissen des Individuums anzupassen (Mayring 2015). Grundlegend für diesen Ansatz ist die Verwendung eines Kategoriensystems, welches im weiteren Verlauf des Kapitels näher erläutert werden soll.

Zunächst soll jedoch der grundlegende Ablauf der Inhaltsanalyse beschrieben werden.

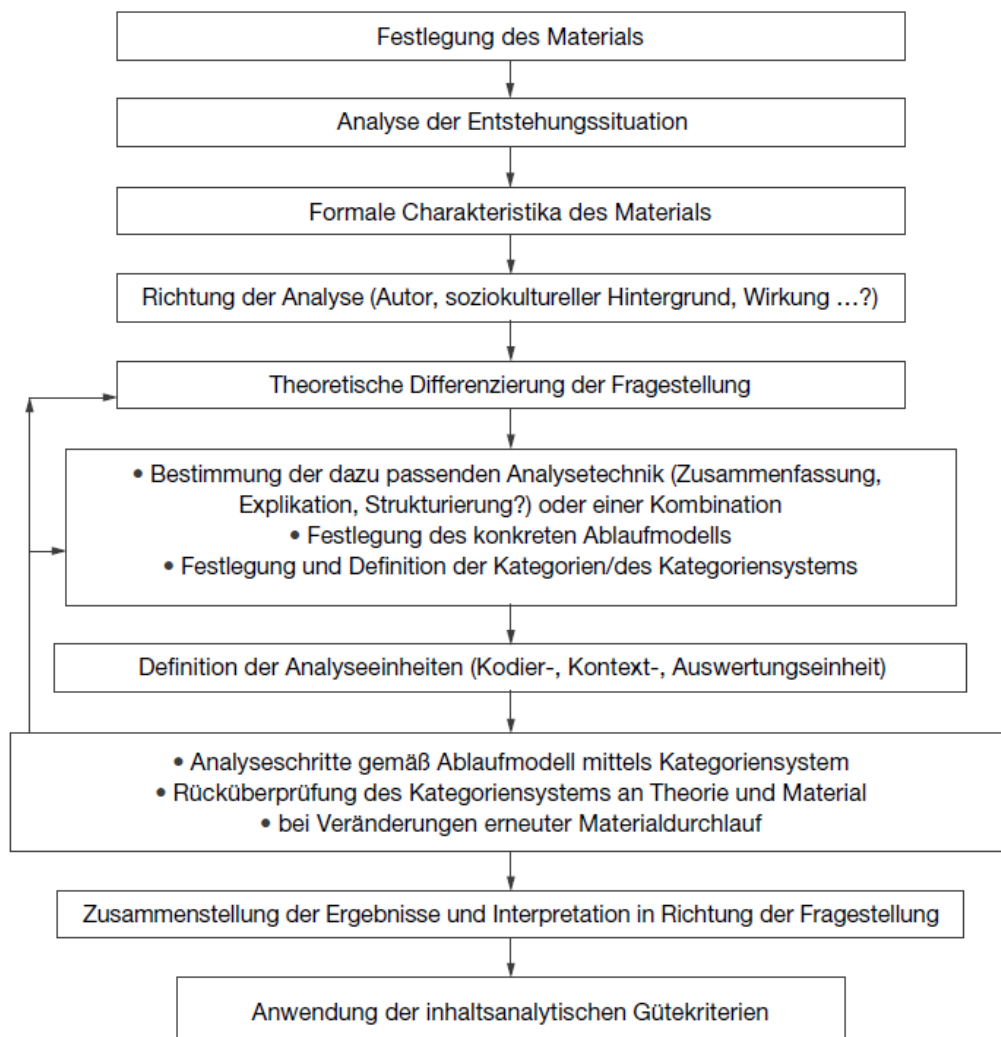


Abbildung 1: **Allgemeines inhaltliches Ablaufmodell** (Mayring 2015, Qualitative Inhaltsanalyse, S.62)

Hierbei gelten die geführten Interviews als Corpus. Hieraus ergeben sich acht übergeordnete Analyseeinheiten, wobei diese sich aus sieben geführten Interviews und einer schriftlichen Beantwortung ergeben. Aufgrund der geringen Menge an Ausgangsmaterial wird auf eine Stichprobenziehung verzichtet. Es erfolgt eine Zuordnung der einzelnen Materialien zu den Interviewpartnern, diese werden in der Auswertung wie folgt bezeichnet: I1 (Burak Yilmaz), I2 (Janik Trummer), I3 (anonymisiert), I4 (Jan Haut), I5 (Marc Grimm), I6 (Alexander Feuerherdt) und I7 (Said Koumbaz). Alle Interviews wurden freiwillig und vom Autor dieser Arbeit geführt.

Mayring unterscheidet grundsätzlich in drei verschiedenen Grundformen der Analysekategorien. Dies sind die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Die Zusammenfassung verfolgt das Ziel, das vorhandene Material in der Form zu reduzieren, als das wesentliche Inhalte bestehen bleiben, jedoch durch die Arbeitsweise der Abstraktion einen für das Gesamtmaterial repräsentativen Querschnitt zu schaffen. Sie zeichnet sich durch eine induktive Bildung von Kategorien aus. Die Grundform der Explikation führt, anders als die Zusammenfassung, nicht bestehendes Material reduktiv zusammen, sondern ergänzt das vorhandene Datenmaterial, um so das Verständnis einzelner Passagen zu steigern. Die dritte Methode der Strukturierung ordnet das gesammelte Datenmaterial anhand von festgelegten Ordnungskriterien und Kategorien (Mayring 2016). Bei dieser Grundform ist es insbesondere notwendig, eine strikte Kategorienbildung vorzunehmen, welche eine Einordnung aller relevanten Aussagen ermöglicht. Dazu dienen Ankerbeispiele aus dem gewonnenen Datenmaterial. Weiterhin ist die Formulierung von Kodierregeln obligatorisch. Diese sind notwendig, um eine Zuordnung bei Abgrenzungsproblemen zwischen einzelnen Kategorien zu ermöglichen. Diese Strukturierung kann inhaltlich, typisierend oder skalierend erfolgen. (Mayring 2016). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Auswertungsmethode der inhaltlichen Strukturierung gewählt.

4.2.1 Strukturierung als Analyseform

Nachfolgend soll zunächst die Grundform der Strukturierung ausführlicher erläutert werden. Zunächst sollen nach Mayring erste Strukturdimensionen bestimmt werden, welche sich sowohl aus der Fachliteratur, als auch aus der Fragestellung ergeben. An dieser Stelle zeigt sich erneut die Aufforderung, den qualitativen Forschungsprozess an das Individuum und dessen persönliche Situation anzupassen. Anschließend erfolgt eine erste Formulierung von Kodierungen mittels Ankerbeispielen. Es können jederzeit neue Kodierungen mittels Ankerbeispielen geschaffen werden. Anschließend wird das vorhandene Datenmaterial in Gänze nach passenden Fundstellen für die gebildeten Kategorien durchlaufen. Diese werden entweder unter bestehende Kategorien subsumiert, oder dienen als Ankerbeispiele für neu definierte Kategorien. In einer abschließenden Evaluation ist eine Revision einzelner Kategorien oder deren Definition möglich (Mayring 2016).

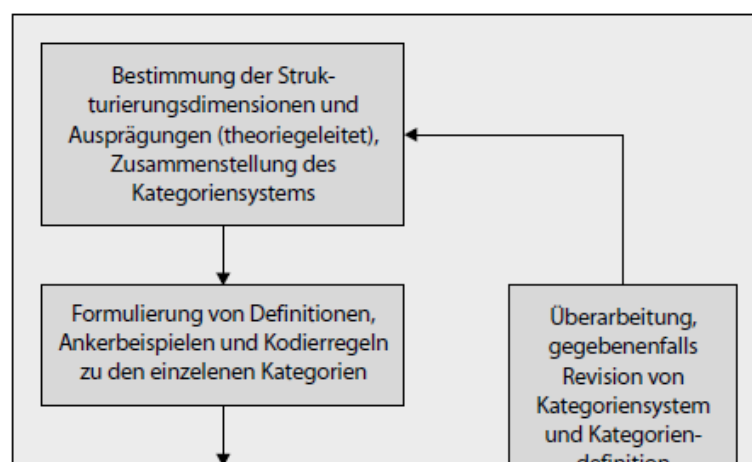


Abbildung 2: **Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse** (Mayring Qualitative Inhaltsanalyse, 2016, S. 120)

Um eine systematische und zielführende Bildung und Subsumtion der Analyseeinheiten in Kategorien zu ermöglichen, werden diese zunächst paraphrasiert. Hierbei sollen Aussagen, welche nicht inhaltstragend sind als redundant bewertet werden. In den vorliegenden Fällen beschränkte sich dies auf die Streichung von Aussagen, welche auf technischen Problemen beruhten. Mit Hilfe der von Mayring aufgestellten S-Regeln finden weiterhin eine Reduktion der Aussagen auf eine generelle Ebene statt. Dies dient dazu, dass inhaltlich gleiche Aussagen zusammengefasst werden können, Dopplungen damit vermieden werden können.

4.2.2 Kategoriensystem der Strukturierung

Unter Zuhilfenahme von Kategorien soll das vorhandene Datenmaterial geordnet und strukturiert werden. Dies ermöglicht eine genaue Betrachtung des Datenmaterials unter den Aspekten diverser Themen und Inhalte. Die Bildung der Kategorien erfolgt induktiv, jedoch wurde ein Rückbezug zu den multiplen Dimensionen der Fragestellungen vorgenommen. Diese finden sich in den formulierten Oberkategorien wieder. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden Oberkategorien mit der Buchstabenkombination „OK“, einzelne Subkategorien mit „K“ abgekürzt. In der nachfolgenden Analyse wurden folgende Kategorien gebildet:

OK1 Dimensionen Antisemitismus

K 1.1 allgemeine Dimensionen

K1.2 Dimensionen bei Schülerinnen und Schülern

OK2 Gesellschaftliche Dimension

K2.1 Antisemitismuswahrnehmung in der Politik

K2.2 Antisemitismuswahrnehmung in der Gesellschaft

K2.3 Akzeptanz von Antisemitismus

K2.4 Aktivismus gegen Antisemitismus

K2.5 Meldestellen für antisemitische Vorfälle

OK3 Schulische Dimensionen

K3.1 formal-juristisch

K3.2 innerschulische Dimensionen

OK4 Sport und Antisemitismus

K4.1 Auftreten im organisierten Sport

K4.2 Auftreten im Schulsport

K4.3 Prävention im organisierten Sport

K4.4 Prävention im Schulsport

OK5 Gelbe und rote Karten im Sport

K5.1 Grundlagen für den Sportunterricht

K5.2 Intention des Kartensystems

K5.3 Aufarbeitung einer gelben und roten Karte

K5.4 Analoge Anwendung

OK6 Abgrenzung zwischen einer roten und einer gelben Karte

K6.1 Verhältnis zwischen der gelben und der roten Karte

K6.2 gelbe und rote Karten als qualitative Unterscheidung

K6.3 gelbe und rote Karten als quantitative Unterscheidung

OK7 Rollenspiele

K7.1 allgemeine Rollenspiele

K7.2 Rollenspiele im Sport

K7.3 Voraussetzungen des Rollenspiels

K7.4 Reflexion der Rollenspiele

OK8 Emotionalität im Sport

K8.1 Akzeptierte verbale Emotionalität

K8.2 Nicht akzeptierte verbale Emotionalität

K8.3 Grenzziehung zwischen Beleidigung und Diskriminierung

OK9 Begegnungen mit jüdischen Sportlerinnen und Sportlern

K9.1 Vorbereitende Aspekte

K9.2 Begleitende Aspekte

K9.3 Nachbereitende Aspekte

OK10 „Sich-positionieren“ im Schulsport

K10.1 Allgemeine Methoden

K10.2 Methoden für den Schulsport

K10.3 offene Meinungsäußerungen

K10.4 Aufarbeitung von Ressentiments

OK11 Israelbezogener Antisemitismus

K11.1 Wesen des israelbezogenen Antisemitismus

K11.2 Umgang mit israelbezogenen Antisemitismus

Eine Darstellung der einzelnen Kategorien mit ihren dazugehörigen Ankerbeispielen findet sich im Anhang dieser Arbeit.

4.3. Auswertung der Interviews

An dieser Stelle werden die geführte nun kategorienbasiert ausgewertet. Dies ermöglicht einen strukturierten Überblick über die Ergebnisse und Handlungsansätze bezüglich eines Sportunterrichts zur Antisemitismusprävention. Zunächst lässt sich konstatieren, dass sich die Aussagen der Experten zumeist in einer inhaltlichen Nähe befinden. Insbesondere die allgemeine Dimension des Antisemitismus wurde von allgemein als eine Form der Weltanschauung systematisiert.

4.3.1 Dimension des Antisemitismus

Unter diesen Oberbegriff lassen sich die Kategorien K1.1 und K1.2 subsumieren. Es wird zunächst ein Überblick über die Inhalte eines scheinbaren Nutzens des Antisemitismus für das Individuum gegeben, bevor die Einschätzungen der speziellen Dimensionen bei Schülerinnen und Schülern evaluiert werden.

Antisemitismus wird von allen Experten als eine allgemeine Form der Weltanschauung hervorgehoben. Diese Form der Weltanschauung bietet dem Individuum nun mehrere Dimensionen. Eine dieser Dimensionen ist es Gesellschaften zu unterteilen und dabei zu hierarchisieren. Yilmaz stellt heraus, dass es zumeist eine Form der Macht und Gewaltlegitimation sei. Der Antisemit zähle sich zu einer überlegenden Gruppe, welche im Besitz einer scheinbaren Wahrheit sei. Diese scheinbare

Wahrheit manifestiere sich beispielhaft in Verschwörungstheorien. In jenen finde eine Erhöhung des Antisemiten statt, da sich dieser als eine Person sehe, welche „alles durchblickt hat“ (I1, Z.25f.). Haut betont, dass diese Weltanschauung dem Individuum simple Antworten einen scheinbaren Überblick in einer komplexen und pluralistischen Welt biete. Der Antisemit könne Probleme auf die Hassfigur des „Juden“ reduzieren ohne abstrakte und komplexe Prozesse der modernen Gesellschaft zu durchdringen (I4, Z. 13). Trummer ergänzt, dass diese Probleme oftmals sich in ein simples schwarz/weiß Denken einordnen, bei dem ein Feindbild selbst generiert wird. Feuerherdt verweist in seinen Ausführungen auf die Elemente des Antisemitismus nach Horkheimer und Adorno. Dabei legt er ein besonderes Augenmerk auf die Elemente der Frustration, aus welcher sich eine Aggression gegenüber Jüdinnen und Juden entwickle, sowie dem Element einer halb durchschauten Ideologie. Diese fungiere als eine Möglichkeit der Welterklärung, da es in der abstrakten Figur eines „Juden“ einen schuldhaften Akteur für ökonomische und soziale Probleme biete. „Dem Juden“ wird eine Kontrolle über Medien, das Bankwesen, sowie die Wirtschaft im Allgemeinen unterstellt. Hierdurch bietet sich für den Antisemiten die Möglichkeit einer Schuldverlagerung und Projektion. Im Zuge dieser Projektion werden auf die stilisierte Figur eines „Juden“ die eigenen Unzulänglichkeiten übertragen. (I5, Z. 12ff.). Grimm vertieft das Element der Projektion besonders. Diese begründe sich in der Tatsache, dass die moderne Welt scheinbar als eine kalte und isolierte wahrgenommen werde. In diesem Bild bietet die Figur eines „Juden“ die Möglichkeit die Ambivalenzen dieser Modernen zu ignorieren und auf eine Hassfigur zu reduzieren. „Der Jude“ wird hierbei, in Abgrenzung zum Rassismus, als eine Figur in einer erhöhten Machtposition gesetzt. Als Machtakteur wolle dieser nun die Interessen seiner eigenen gesellschaftlichen Gruppe etablieren. Hierdurch gerät der Antisemit in die Rolle eines scheinbar Unterdrückten. Nach Grimm biete das hieraus konstruierte Machtgefüge dem Antisemiten die Möglichkeit „sich selbst als Opfer zu inszenieren, gleichzeitig einen Täter zu benennen und gleichzeitig gegen diesen Täter aufzubegehren.“ (I6, Z. 42-44).

Im schulischen Kontext betonen alle Befragten, dass antisemitische Einstellungen von Kindern und Jugendlichen durch den Sozialisationsprozess erworben werden. Demnach werden antisemitische Einstellungen an Kinder und Jugendliche herangebracht. Feuerherdt verweist auf seine Annahme, dass, konträr zu Erwachsenen, bei jungen Menschen das Weltbild veränderbar sei (I5, Z. 64-65). I3 konstatiert, dass „junge Menschen [...] sind ja nicht von Geburt aus Antisemit“ (I3, Z. 46). Hierbei verdeutlichen alle Befragten, dass sich Ressentiments im Kindes- und Jugendalter zu meist aus einem Wissensdefizit über jüdisches Leben in Deutschland begründen. Trummer betont, dass sich dieses Wissensdefizit nicht exklusiv auf die Kinder und Jugendlichen selbst beschränke, sondern auch auf Sozialisationsinstanzen, wie die Schule. Wenn lehrende Vorbilder über mangelndes Wissen verfügen, könne keine umfassende und zielführende Aufklärungsarbeit betrieben werden. Somit sind nach der Ansicht von Trummer auch und insbesondere Lehrkräfte in der Verantwortung, dafür Sorge zu tragen, dass eine Aufklärungsarbeit hin zu einer „vielfältigen und

pluralen Gesellschaft“ (I2, Z. 64) betrieben werde. Diese Aufklärungsarbeit wird von I3 besonders betont. Ihrer Ansicht nach, müssen Aussagen, welche von Schülerinnen und Schülern unreflektiert übernommen werden, in einen politisch-gesellschaftlich korrekten Zusammenhang eingeordnet werden. Insbesondere kriegerische Handlungen im Nahost Konflikt, oder Ereignisse wie die Coronapandemie tragen ihrer Ansicht nach antisemitische Weltbilder und Ideen in die Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern heran. In diesen Situationen biete dann der Antisemitismus als oben bezeichnete Weltanschauung für Schülerinnen und Schüler scheinbar plausible Erklärungsansätze (I3, Z. 63ff.). Weiterhin betont Yilmaz, dass jedoch auch die Stärkung der eigenen Position durch Antisemitismus für junge Menschen relevant sei. Sie biete dem Einzelnen die Möglichkeit sich in die Rolle eines Starken zu bringen, nicht aus einer Ohnmachtsposition heraus zu handeln. Antisemitismus spiele damit die Rolle eines Mittels zur Selbstaufwertung, sich in die Rolle eines „Alphas“ (I1, Z. 36) begeben zu können. Haut differenziert in seinen Ausführungen jedoch, dass es durchaus die Möglichkeit gäbe, dass junge Erwachsene in der Oberstufe sich bewusst für antisemitische Propaganda entscheiden. Weiterhin betont er, dass die Jugendlichen oftmals Weltanschauungen der Eltern übernehmen. Wenn diese demnach antisemitische Ansichten vertreten, werden ihre Kinder vermutlich zunächst diese Ansichten teilen. Dies kann sich insbesondere in der Verwendung von antisemitischen Schimpfwörtern wie „Du Jude“ manifestieren, wo sich Schülerinnen und Schüler nicht zwangsläufig über das darin tradierte Weltbild in Gänze klar seien (I4, Z. 53ff.). Den Aspekt einer unreflektierten Übernahme sieht Grimm speziell im Bereich des israelbezogenen Antisemitismus. Dort verfügen die Schülerinnen und Schüler seiner Ansicht nach nicht über Faktenwissen, um eigene Aussagen oder Stereotype zu hinterfragen. Er betont, dass es ebenfalls an der Fähigkeit zu Verknüpfung verschiedener Ausprägungsformen des Antisemitismus mangle. Während den Opfern des Holocaust mit Empathie begegnet werde, würden modernere Ausdrucksformen wie der israelbezogene Antisemitismus nicht als solcher erkannt (I6, Z. 72ff.). Ebenfalls besitze der Antisemitismus unter Kindern und Jugendlichen einen „Vergemeinschaftungsmodus“ (I6, Z. 99). In bestimmten sozialen Kreisen falle man negativ auf, wenn man keine antisemitische Haltung aufweise. Gleichzeitig gebe es jungen Menschen die Möglichkeit sich als aktiver Teil dieser Gemeinschaft zu verstehen (I6, Z. 100-103).

4.3.2 Gesellschaftliche Dimensionen des Antisemitismus

Unter die Begrifflichkeit einer gesellschaftlichen Dimension des Antisemitismus werden im Folgenden die Unterkategorien K2.1, K2.2 und K2.3 subsumiert.

I3 sieht das Problem des Antisemitismus zwar in der Politik als wahrgenommen, sieht jedoch die Problematik, dass dieser in der Gesellschaft nicht in seiner Größe realisiert werde. Auf politischer Ebene zeige sich dies insbesondere in der Implementierung von Antisemitismusbeauftragten, sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene (I3, Z. 233ff.). Feuerherdt schließt sich dieser Meinung an und ergänzt, dass die Anerkennung der IHRA Definition ebenfalls als Indiz für ein zunehmendes

Problembewusstsein gelten könne. Die Ansicht von Yilmaz steht dieser Einschätzung konträr gegenüber. Er konstatiert, dass die zunehmende Quantität und Qualität von antisemitischen Vorfällen nicht im politischen Diskurs Eingang findet. Erklärungsansätze, dass der Antisemitismus „allmählich in die Mitte der Gesellschaft“ (I1, Z. 95) rücke, hält er für fatal, da sie die bereits bestehende Komplexität und Dimension des bestehenden Antisemitismus negieren. Einen Mittelweg dieser beiden Positionen schlägt Grimm ein. Er nennt die vermehrte Bereitstellung von öffentlichen Fördergeldern zur Untersuchung von antisemitischen Phänomenen als ein Indiz dafür, dass seitens politischer Institutionen der Antisemitismus zunehmend als Problem wahrgenommen werde. I3 stellt sich jedoch, wie alle übrigen Experten auch, vehement gegen die Verwendung der Formulierung „Wehret den Anfängen“ wie dies beispielhaft von Wolfgang Schäuble Bundestagspräsident a.D. im Kontext des Mordes an Walter Lübke erfolgte. Sie betont, dass der Antisemitismus auch nach 1949 weiterhin präsent war, demnach die Bundesrepublik seit ihrer Gründung begleitet habe. Sie nimmt eine Umformulierung zu „Wehret nicht den Anfängen, sondern wehret euch dagegen, dass das immer weiter fort geht [...]“ (I3, Z. 176f.). Trummer ergänzt, dass Antisemitismus kein Phänomen der Vergangenheit sei, sondern ein Problem der Gegenwart (I2, Z. 78). Seiner Einschätzung nach entstand in den vergangenen 16 Jahren eine Form der Tabuisierung des Antisemitismus in der Mehrheitsgesellschaft. Durch die Gründung von Institutionen wie der RIAS sei es jedoch möglich geworden, öffentliche Debatten durch belastbare Zahlen und Trends zu führen. Dadurch sei auch der Handlungsdruck auf politische Akteure verstärkt worden (I2, Z. 95f.). Haut teilt diese Einschätzung. Seiner Ansicht nach erfolgt eine phasenweise Wahrnehmung von Antisemitismus seitens der Gesellschaft. Diese ist seiner Einschätzung nach etwa seit den 1980er Jahren zu beobachten. Diese Phasen seien zwar wiederkehrend, ebbten jedoch ab und sinken auf ein Nullniveau ab (I4, Z. 92ff.). Ähnlich verhalte es sich seiner Einschätzung nach mit Aktivismus gegen Antisemitismus. Jedoch verändere dieser einzelnen Aspekte grundlegend, wie etwa durch die Etablierung von Präventionsprogrammen und Monitoringinstitutionen. Hierbei spricht Haut jedoch von „Lernbewegungen“ (I4, Z. 118), demnach beginne der Aktivismus gegen Antisemitismus, anders als die gesellschaftliche Wahrnehmung, nicht auf einem Nullniveau, bei dem „jedes Mal alles neu verhandelt“ (I4, Z. 119) werden müssen. Jedoch hinterfragt Feuerherdt die Effizienz dieser Maßnahmen. Seiner Ansicht nach müssen diese Maßnahmen evaluiert werden, wenn zeitgleich eine Zunahme des Antisemitismus konstatiert werde (I5, Z. 170ff.). Grimm sieht in dieser Aussage eher einen anderen Ansatz. Seiner Ansicht nach müsse auch die Frage gestellt werden, wie eine Zunahme des Antisemitismus sich ohne Präventionsmaßnahmen entwickelt hätte. Ergänzend dazu führt er jedoch aus, dass es seit dem Jahr 2005 einen Wechsel in der Präventionsgestaltung gebe. Bis dahin sei davon ausgegangen, dass eine Vermittlung über den Nationalsozialismus und die damit inhärenten Verbrechen gegen Jüdinnen und Juden als präventiver Ansatz genügen. Erst seit dem Jahr 2005 hätten sich Organisationen vermehrt in der außerschulischen Bildung engagiert (I6, Z. 198ff.).

4.3.3 Schulische Dimensionen des Antisemitismus

Zunächst lässt sich zusammenfassen, dass allgemein angenommen wird, dass antisemitische Vorfälle an Schulen nicht dazu führen, dass der Bildungspluralismus hinter bundespolitische Vorgaben treten sollte. I3 und Haut fordern mehr institutionelle Meldestellen, um so belastbare Zahlen und Trends darstellen zu können. I3 betont jedoch, dass eine schnellere Etablierung solcher Meldestellen nicht durch einen Bildungszentralismus zu erreichen ist (I3, Z. 265). Haut spricht die Möglichkeit an, dass einzelne Länder als Vorreiter fungieren könnten. Dies sind seiner Ansicht nach entweder die größeren Länder wie etwa Bayern und Nordrhein-Westfalen oder aber Stadtstaaten wie Berlin. Hiermit könnten Meldestellen etabliert werden, ohne dass föderalistische Prinzipien außer Kraft gesetzt werden (I4, Z. 150ff.).

Jedoch wird insbesondere die innerschulische Dimension einer Antisemitismusprävention unter den Experten different ausgelegt. Yilmaz, Trummer und I3 sind sich in ihren Grundaussagen einig, dass in der Ausbildung von Lehrkräften ein stärkerer Fokus auf den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus gelegt werden sollte. Eine Implementierung auf universitärer Ebene könnte nach der Ansicht von Trummer für eine höhere Sensibilisierung bezüglich der Problematik schaffen. Ebenfalls könnten regelmäßige Fortbildung mit dem Ansatz der Vermittlung von pädagogischen Handlungsformen dazu führen, dass pädagogische Fachkräfte im Kontext Schule im Umgang mit Antisemitismus gestärkt werden (I2, Z. 166). Bewusst wird in diesem Kontext nicht nur von Lehrkräften gesprochen, sondern von pädagogischen Fachkräften, da solche Fortbildungsmöglichkeiten auch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiten, sowie weitere pädagogisch arbeitenden Personen umfassen sollte. Yilmaz weist auf die Problematik hin, dass es eine mangelnde Datenlage bezüglich des Ausmaßes von Antisemitismus an Schulen gibt. (I1, Z. 121). Dies stehe der Entwicklung von Vermittlungskonzepten entgegen. Er fordert, dass Schulen eigene Konzepte gegen Antisemitismus entwickeln. Dabei sollen insbesondere Schülerinnen und Schüler dieses Konzept mitgestalten. Dadurch erlangen Schülerinnen und Schüler ein Verständnis, dass ihre eigenen Ideen sich in der fertigen Konzeption wiederfinden (I1, Z. 145). Dieses Defizit in empirischen Daten könnte mit geforderten Meldestellen entgegengewirkt werden. Damit diese jedoch erfolgreich ihre Arbeit tätigen können, müssten diese in der Ansicht von Grimm in feste Strukturen implementiert werden. Diese sollen zum einen dazu dienen Repressionen vorzubeugen, sowie den Umgang mit Antisemitismus zu normalisieren (I6, Z. 236-237). Feuerherdt fügt ergänzend hinzu, dass diese Meldestellen antisemitische Vorfälle in ihrer Schwere wahrgenommen würden und nicht bagatellisiert werden (I5, Z. 255-258). I3 fordert insbesondere fertige Materialien für Lehrkräfte, insbesondere zum Bereich des Nahost Konflikts. Aufgrund dessen Komplexität und hohen Emotionalität werden Lehrkräfte ad-hoc in Situationen im Klassenraum konfrontiert, welche eine zielführende Aufarbeitung benötigen. Dabei können von staatlichen Institutionen geschaffenen Materialien aufgrund der Sicherheit einer neutralen und objektiven Darstellung helfen (I3, Z. 317ff.).

4.3.4 Antisemitismus im Sport

Unter die Kategorie Antisemitismus im Sport lassen sich die Kategorien K4.1 und K4.2 subsumieren.

Trummer beschreibt als konkretes Beispiel für Antisemitismus im Profifußball das Spiel in der Europaleague zwischen Union Berlin und Maccabi Haifa am 30.09.2021. Besonders die Aufarbeitung der antisemitischen Vorfälle und die auferlegten Sanktionen hält er für unzureichend. Zum einen wurden durch Blockschließungen auch engagierte Zuschauerinnen und Zuschauer ausgeschlossen, welche sich gegen Antisemitismus positioniert hatten. Zum anderen wurde Union Berlin die Sanktion auferlegt, vor dem nächsten Heimspiel ein Banner mit der Aufschrift „No place for racism“ zu präsentieren. Hierin zeigt sich in der Ansicht von Trummer, dass ein Problembewusstsein fehle, da Antisemitismus sich grundlegend vom Rassismus unterscheidet (I2, Z. 137). Feuerherdt schließt sich dieser Meinung an und betont, dass sich anhand dieser Kategorisierung von Antisemitismus als Form des Rassismus ein mangelndes Problembewusstsein seitens der Verantwortlichen zeigt. Aufgrund dieser mangelnden Auseinandersetzung entstehe der Eindruck, es handle sich lediglich um Imagekampagnen (I5, Z. 576ff.). Als Ergebnis seiner vielen Gespräche mit Mitgliedern bei MAKKABI fasst Feuerherdt zusammen, dass diese bereits in den Jugendmannschaften vermehrt mit antisemitischen Äußerungen konfrontiert werden. Diese kommen aus den verschiedensten gesellschaftlichen Schichten (I5, Z. 301).

Aus dem Bereich des Amateurfußballs beschreibt Yilmaz ebenfalls die Problematik mangelnder Konsequenzen nach antisemitischen Vorfällen. Als langjähriger Schiedsrichter im Kreis 9 Duisburg wurde er häufig Zeuge von antisemitischen Beleidigungen. Diese wurden oftmals versucht, durch die Emotionalität der Situation zu erklären, seiner Einschätzung nach herrsche der Irrglaube, dass antisemitische Aussagen im sportiven Kontext keine tiefere Weltanschauung transportieren würden. Auf und neben dem Platz kursierte die Einstellung, es geben eine „Berechtigung sich antisemitisch zu äußern“ (I1, Z. 167). Konträr dazu steht die Einschätzung von Haut. Seiner Ansicht nach solle die besondere Situation und Emotionalität des Sports berücksichtigt werden. Oftmals tun diese Aussagen den beteiligten im Nachgang einer Situation leid, solche Aussagen würden im „Affekt“ (I4, Z. 173) getätigt. Er ist der Ansicht, dass diese Emotionalität den Personen „ein Stück weit“ (I4, Z. 177) zugestanden werden müsse.

4.3.5 Handlungsvorschläge

In diesem Abschnitt werden Aussagen der Kategorien K4.3 und K4.4 zusammenfassend dargestellt.

Feuerherdt beschreibt, wie sich im organisierten Sport zunehmend eine aktive Szene gegen Antisemitismus und ähnliches etabliert. Insbesondere Teile der Ultra-Bewegungen würden sich aktiv für eine Erinnerungskultur engagieren, manche Fußballvereine die Aktivitäten während der Zeit des Nationalsozialismus genauer hinterfragen (I5, Z. 153-160). Ebenfalls werde in der Ausbildung von Schiedsrichterinnen und

Schiedsrichtern vermehrt die Unterscheidung zwischen einer Beleidigung und einer Diskriminierung in den Fokus gerückt, dies finde sich mittlerweile auch auf Spielberichtsbögen oder den Sportgerichten wieder (I5, Z. 401ff.).

Yilmaz betont, dass es grundlegend wichtig sei, eine sofortige Intervention vorzunehmen. Dabei sollen die Grundlagen und Rahmenbedingungen verdeutlicht werden die im Sportunterricht gelten, sowie verdeutlichen, weshalb Antisemitismus nicht Teil eines verhandelbaren Inhaltes ist. Dabei könne jedoch ein intensiverer Austausch mit den Schülerinnen und Schülern auch am Ende einer Stunde erfolgen (I1, Z. 208 ff.). Diesen Aspekt betont auch Trummer in seinem Interview. Hierbei solle jedoch beachtet werden, dass nicht der Ausübende problematisiert oder ausgegrenzt wird. Es solle die Problematik der antisemitischen Aussage thematisiert werden, ergo problematisierend arbeiten (I2, Z. 254ff.). Am Ende der Sportstunde könne dann eine Aufarbeitung im Klassengefüge stattfinden. Dabei sollte eine konstruktive Gesprächsatmosphäre geschaffen werden, damit im Diskurs alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden (Z. 256f.). Konträr dazu stehen die Aussagen von I3 und Haut. I3 hält eine sofortige Unterbrechung der Sporteinheit für angemessen. Bei einem wiederholten Vorkommen von antisemitischen Vorfällen solle in einem reflektierenden Gespräch auch die Elternteile mit einbezogen werden, besonders um die Hintergründe der Aussagen zu evaluieren (I3, Z. 442ff.). Haut hingegen differenziert, ob antisemitische Aussagen gegenüber jüdischen oder nicht jüdischen Mitschülerinnen oder Mitschülern getätigt werden. Im ersten Fall ist ein gemeinsames Sporttreiben nach der Ansicht von Haut nicht möglich, es müsse eine sofortige Sanktion erfolgen. Im Falle einer Aussage gegenüber einem nicht jüdischen Mitspieler oder Mitspielerin könne eine Thematisierung auch am Ende einer Sportstunde erfolgen (I4, Z. 237f.). Er merkt jedoch an, dass es sinnvoll sein könne, bei neuen Lerngruppen eine sofortige Intervention herbeizuführen (I4, Z. 231f.). Die Experten sind sich jedoch einig, dass ein ritualisiertes Aufarbeiten sinnhaft sei. Durch einen schematischen Ablauf können insbesondere die Herkunft von antisemitischen Ressentiments und Beleidigungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert werden. Feuerherdt formuliert, dass der Sportunterricht sich nicht für eine Prävention in Form einer Vermittlung von kognitiven Inhalten zu jüdischem Leben und politischer Bildung eigne. Er sieht den Zugang einer indirekten Antisemitismusprävention als sinnvoller an. Diese ziele darauf ab, Funktionsweisen von Gesellschaften, Prozesse sozialer, ökonomischer und rechtlicher Art zu vermitteln. Es sollen demnach eher reflexive Kompetenzen gefördert werden, als konkretes Wissen gefördert werden. Eine solche Vermittlung solle eher am Ende einer Sportstunde erfolgen (I5, Z. 290ff.).

Im Zuge dieser Gespräche bietet Yilmaz einige Fragestellungen an, welche eine Art Leitfaden bilden können. Diese lauten: „Warum glaubst du, dass ich eingegriffen habe?“ (I1, Z. 207). „Warum hast du dich so geäußert?“ (I1, Z. 205f.), „Was war deine Motivation?“ (I1, Z. 206), „Was glaubst du, wie hat das bei den Anderen gewirkt?“ (I1, Z. 206f.), „Warum ist es wichtig, dass ich eingegriffen habe?“ (I1, Z. 208.). Ergänzend dazu bietet I3 ebenfalls Nachfragen an, welche behandelt werden könnten.

Diese lauten: „Warum fällt jetzt dieses Schimpfwort?“ (I3, Z. 404), „Was war der Anlass?“ (I3, Z. 405) und „Mit welcher Begründung?“ (I3, Z. 404). Feuerherdt ergänzt diesen Katalog durch die Frage „Woher kommt das?“ (Z. 340). Nicht jede dieser Fragen muss behandelt werden, vielmehr sind sie als unterstützende und strukturierende Hilfestellungen anzusehen.

4.3.6 Gelbe und rote Karten im Sportunterricht

In diesem Unterkapitel sollen die allgemeinen Anmerkungen und Aussagen zum Kartensystem subsumiert werden. Dies beinhaltet die Kategorien K5.1 bis K5.4. Diese wurden im ersten Interview mit I3 angesprochen, jedoch nicht vertiefend behandelt (Z. 493).

Aufgrund der Nähe des Kartensystems zum außerschulischen Sport, dabei insbesondere des Fußballs und des Basketballs, merkt Haut an, dass insbesondere diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche in ihrer Freizeit eine der beiden Sportarten ausüben, eine intuitive Vertrautheit zu dem Kartensystem hätten. Bei diesen Schülerinnen und Schülern sei das System bereits transparent und bedarf keiner großen Einleitung. Erklärungsbedarf sieht er hingegen bei Personen, welche keinen außerschulischen Bezug zu einer der beiden Sportarten aufweisen (I4, Z. 243ff.). Trummer fügt hinzu, dass es Aufgabe der Lehrkraft sei allgemein transparent ihren Schülerinnen und Schülern darzustellen, dass Fouls zwar Teil des Sportes sind, verbale Auseinandersetzungen jedoch kein Teil der Spiel- und Sportkultur sind (I2, Z. 318f.). Diese lassen sich durch das tradierte Regelwerk als inakzeptabel einordnen. (I2, Z. 331f.). Grimm ergänzt eine Problematik in der intendierten Anwendung, dass neben der grundsätzlichen Anwendung der Karten nun eine zweite Ebene eingeführt werde. Auf dieser Ebene finden die Karten bei antisemitischen Vorfällen Anwendung, so dass die Schülerinnen und Schüler diese Abstraktionsleistung vollbringen müssen (I6, Z. 384ff.).

Im Umgang mit einem Kartensystem betont Yilmaz insbesondere die Funktion des Unterbrechens. Für alle Schülerinnen und Schüler gebe das Zeigen einer gelben oder roten Karte ein visuelles Signal einer Grenzüberschreitung. Dies betrifft nicht exklusiv den oder die Ausübenden, sondern die gesamte Lerngruppe. Die Lehrkraft bekomme demnach eine Möglichkeit zur Intervention und einen Regelverstoß zu symbolisieren, ohne dass zwangsläufig eine sofortige Unterbrechung des Sportes erfolgen müsse (I1, Z. 275f.). Demnach stellt für Yilmaz die Karten insbesondere die Intention einer Unterbrechung und Intervention dar. Haut hebt ergänzend hervor, dass eine gelbe Karte in einer analogen Anwendung zum Fußball keine Sanktion im engeren Sinne darstellt. Falls in einer analogen Anwendung verblieben werden sollte, müsste demnach eine Sanktion nach der fünften gelben Karte erfolgen, dies wäre dann die Sperre für ein Spiel (I4, Z. 258ff.). Für eine zielführende Anwendung im Schulsport ist es im Verständnis von Trummer obligatorisch, dass das Kartensystem zunächst im Klassengefüge gemeinsam besprochen und angenommen wurde. Demnach müsse der Grundterminus „gleiche Bedingungen für alle“ (I2, Z. 296.) gelten.

Nur dann würden gelbe und rote Karten als Grenzüberschreitung oder eines vorher definierten Regelbruches wahrgenommen werden (I2, Z. 292).

Yilmaz ist der Ansicht, dass aufgrund dieser vorherigen gemeinsamen Erarbeitung die Lehrkraft durch das Aufzeigen einer passenden Karte eine kurze Unterbrechung der Situation herbeiführen könne, eine eigentliche Aufarbeitung der Situation könne demnach jedoch auch erst am Ende der Sportstunde erfolgen. Dies hänge von der Art des antisemitischen Vorfalles ab, ob es sich anbietet die Situation in einem Vier-Augen Gespräch aufzuarbeiten, als Plenumsgespräch im Nachgang oder ob der Vorfall eine direkte Intervention erfordert (I1, Z. 265-267). Feuerherdt beschreibt ein Parallelen zum Fußball. Dort ziehe eine diskriminierende Aussage eine lange Sperre nach sich. Jedoch ist es nicht Ziel, den Betroffenen vom Sport lebenslang auszuschließen, sondern individuelle Reflektionsprozesse anzuleiten (I5, Z. 528-530).

Weiterhin gibt Yilmaz zu bedenken, dass dieses Kartensystem ebenfalls bei homophoben und sexistischen Äußerungen Anwendung finden könnte, dies dann jedoch die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts in den Hintergrund drängen könne. Besonders in seiner Zeit als Schiedsrichter im außerschulischen Bereich nahm Yilmaz häufig Aussagen wie „Grätsch mal richtig rein wie ein Kerl“ (I1, Z. 271f.) wahr. Diesem Kritikpunkt schließt sich Grimm an. Seiner Ansicht stehe die Frage im Raume, ob der Antisemitismus so zentral im Unterricht auftaucht, dass die Einführung eines eigenen, exklusiven, Kartensystems notwendig erscheint (I6, Z. 387-390). Koumbaz verfolgt ebenfalls die Idee einer Ausweitung des Kartensystems. Eine Ausdehnung des Inhaltsbereiches auf die von Yilmaz genannten Bereiche würde der Methode die Möglichkeit geben einen breiten Ansatz einer Vermittlung einer fairen Sportgestaltung zu verfolgen. Diese sei insbesondere durch die sinkende Tendenz bei der Teilnahme am außerschulischen Sport seitens Schülerinnen und Schülern. Hierdurch falle eine Sozialisationsinstanz weg, welche ansonsten durch eine Sanktion von unfairem Verhalten einen wesentlichen Teil der Vermittlung übernimmt (I7, Z. 10-16).

4.3.7 Abgrenzung zwischen einer roten und einer gelben Karte

Besonders wurde die Abgrenzung zwischen einer gelben und einer roten Karte diskutiert. Dabei sollen an dieser Stelle die Kategorien K6.1 bis K6.3 dargestellt werden.

Insbesondere Yilmaz wirft die Frage auf, wie sich eine gelbe Karte von einer roten transparent abgrenzen ließe. Bei einer analogen Anwendung zum Fußball müsste dann zunächst ein antisemitischer Vorfall grundsätzlich mit einer gelben Karte bestraft werden, besonders schwerwiegende Vorfälle hätten eine rote Karte zur Folge (I1, Z. 283ff.). In dieser Analogie zum Fußball steht die Aussage von Feuerherdt dazu konträr. In seinem Verständnis stelle jede antisemitische Äußerung als Diskriminierung eine rote Karte und damit einen sofortigen Platzverweis dar (I5, Z. 518).

Hieraus folgt jedoch im Besonderen die Problematik einer dichotomen Einteilung von antisemitischen Vorfällen. Dies begründet sich in dem diskutierten qualitativen Ansatz zur Unterscheidung zwischen einer gelben und einer roten Karte. Dieser Ansatz

könnte die Perspektive bei Schülerinnen und Schülern eröffnen, dass es ein antisemitisches Verhalten gibt, welches sanktionsfrei bleibt, bzw. mit einer gelben Karte verwarnt wird. Yilmaz formuliert, dass dies bei Betreffenden den Eindruck vermitteln könnte „Es ist noch ok“ (I1, Z. 297). Haut betont, dass die Schwierigkeit einer Grenzziehung in Unterrichtssituationen gegeben sei. Er halte eine Abstufung nach inhaltlichen Kriterien für sinnvoll. Anhand eines Beispiels beschreibt er, dass antisemitische Äußerungen gegenüber Mitspielerinnen und Mitspielern mit jüdischem Glauben für ihn eine klare rote Karte darstellen, dieselben Aussagen aber gegenüber nicht jüdischen Klassenmitgliedern eine gelbe Karte nach sich ziehen würden (I4, Z. 274-278). Dies begründe sich seiner Ansicht nach aus einem praktischen Zugang für den Sportunterricht. Zwar sei er persönlich der Überzeugung, dass jedes antisemitische Verhalten eine rote Karte als Konsequenz benötige, dies könnte jedoch zu der Situation führen, dass häufig Schülerinnen und Schüler auf der Bank sitzen und demnach nicht am Sportunterricht teilnehmen (I4, Z. 279f.). Seiner Ansicht nach benötige man demnach diese Abstufung für eine praktische Umsetzung, auch wenn dies konträr zu seiner persönlichen Einstellung stehe (I4, Z. 376ff.). Diese Problematik wird von Yilmaz ebenfalls erkannt. Ein sofortiger und konsequenter Ausschluss könne bei Schülerinnen und Schülern demotivierend wirken. Demnach würden sie die Sanktion an sich hinterfragen, was einer zielführenden Aufarbeitung im Weg stünde. Ziel des Kartensystems ist es primär den Betreffenden aufzuzeigen, warum eine Aussage oder Handeln antisemitisch ist, nicht die direkte Sanktion per se (I1, Z. 309). Koumbaz schlägt vor, im Falle einer qualitativen Differenzierung, Beleidigungen von Diskriminierungen zu unterscheiden. Dabei würden diskriminierenden Aussagen mit einer gelben Karte verwarnt (I7, 75ff).

Als Alternative wurde ein quantitativer Ansatz diskutiert. Demnach werde bei jedem antisemitische Vorfall eine gelbe Karte gezeigt, um die Grenzüberschreitung zu verdeutlichen. Yilmaz hebt als Vorteil bei dieser quantitativen Methode hervor, dass insbesondere „wiederholende Aspekte“ (I1, Z. 317f.) zielführend seien. Dazu sei es wichtig, dies auch in der Kommunikation mit der Klasse zu betonen (I1, Z. 319). Nach der Ansicht von Trummer ist insbesondere diese Kommunikation essentiell, in welcher Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werde, welche Sanktionen bei einer erneuten gelben Karte folgen (I2, Z. 326f.). Solche Kommunikation muss auch erfolgen, wenn die Lehrkraft nicht direkt Zeuge der antisemitischen Vorfälle wird, sich jedoch aus den Reaktionen eine emotional aufgeladene Situation ergebe. Er beschreibt das Beispiel einer Lehrkraft, welche eine Beleidigung nicht akustisch wahrgenommen hat. In der Aufarbeitung muss die Lehrperson auf die Regeln und Rahmenbedingungen des Sportunterrichts verweisen, sowie verdeutlichen, dass antisemitische Beleidigungen und Aussagen nicht Teil dieser Sportkultur sind. Ein erneuter Vorfall würde dann mit einer roten Karte sanktioniert, sodass diese Aufklärungsgespräch als analog zu einer gelben Karte zu sehen sei (I2, Z. 310ff.). Koumbaz gibt auch zu bedenken, dass eine Anwendung ohne eine Aufarbeitung in einem gemeinsamen Gespräch ihren Erziehungscharakter verlieren würde, da bei der betreffenden Person eine Einsicht geschaffen werden müsse für das eigene Fehlverhalten (I7, Z. 49)

4.3.8 Rollenspiele

Als ein weiteres Instrument zur Aufarbeitung und Prävention antisemitischer Vorfälle im Schulsport wurde die Möglichkeit eines Rollenspiels diskutiert. Dabei werden die generellen Aspekte eines Rollenspiels (K7.1), sowie sportspezifische Anpassungen (K7.2) behandelt. Ferner wurden vor- (K7.3) und nachbreitende Inhalte (K7.4) thematisiert.

Yilmaz schlägt hierbei die Methode des „Forum Theaters“ (I1, Z. 340f.) nach Augusto Boal vor. In dieser Form des Rollenspiels, werden Situationen aus dem persönlichen Leben der Handelnden nachgespielt. Dabei sollen die Situationen so originalgetreu wie möglich wiederholt werden. Das Publikum spielt jedoch eine zentrale und aktive Rolle in dieser Methodik. Es besitzt die Möglichkeit, die Szene einzufrieren, sowie die Rollen mit den Handelnden zu tauschen (I1, Z. 345-346). Trummer fügt hinzu, dass sich ebenfalls Rollenspiele eignen, in denen Schülerinnen und Schüler einen Perspektivwechsel vornehmen. Dies könne erreicht werden, indem vorher konstruierte Rollen verteilt werden. Diese Rollen sollten den Pluralismus der Gesellschaft widerspiegeln. Trummer schlägt dabei folgende Rollenbeschreibung vor: „Du bist 18 Jahre alt, homosexuell und trägst Kopftuch“ (I2, Z. 345). Es werden demnach zwar zwei differente Formen eines Rollenspiels vorgeschlagen, beiden ist jedoch gemein, dass die Schülerinnen und Schüler einen Perspektivwechsel vornehmen sollen.

Beide Experten geben Anregungen für eine Anpassung im sportiven Kontext. Yilmaz stellt die Relevanz und Anwendbarkeit der Methode insbesondere für sportliche Situationen dar, welche stark emotional aufgeladen waren. Beispielhaft berichtet er von einer Situation aus dem Fußball, wo es bei dem Zwischenstand von 1:1 zu einer rassistischen Beleidigung kam, welche vom Schiedsrichter jedoch überhört wurde. Der Angesprochene fühlte sich dadurch derartig provoziert, dass es zu einem körperlichen Übergriff kam. Zwar sei er sich seines Fehlverhaltens bewusst gewesen, aber eine Handlungsalternative sei ihm auch im Nachgang nicht bewusst gewesen. Solche Fragen wie „Wie soll ich denn reagieren?“ (I1, Z. 357f.) bzw. die Handlungskompetenzen und das Problembewusstsein für solche Gegebenheiten können in dem Forum Theater gut erprobt werden. Die Szene kann beliebig oft nachgespielt werden, sowie die Personen können realiter aus der Szene heraustreten und Dritten zuschauen, wie diese die Situation lösen. Die Methodik orientiert sich demnach unmittelbar an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, sowie zeigt neue Handlungsoptionen auf. Yilmaz berichtet, dass viele der Personen der Annahme unterliegen, dass Situationen unveränderbar sind. Aufgrund dieser Fehlannahme würden Mechanismen greifen, in denen die Betroffenen die Kontrolle verlieren würden. Mit dem Forum Theater wird deutlich, dass Situationen veränderbar sind, demnach auch die eigene Handlung keinen Mechanismen unterliegen muss (I1, Z. 352ff.). Koumbaz ergänzt zu dieser Methodik, dass es sich ebenfalls gut dazu eigne, Kompetenzen im Umgang mit Siegen und Niederlagen umzugehen (I7, S. 117). Trummer konzipiert eine weitere Variante eines Rollenspiels. Personen bekommen, wie oben beschrieben, eine Rolle zugeteilt. Zunächst bekommen die Schülerinnen und Schüler

verschiedene Bewegungsaufgaben, diese orientieren sich an den verschiedenen Phasen des Unterrichts. Die Schülerinnen und Schüler stehen jedoch auf einer Linie und bewegen sich nicht von dieser. Während der Ausführung der Bewegungsaufgaben werden seitens der Lehrkraft nun Aussagen aufgestellt, bei denen die Schülerinnen und Schüler evaluieren sollen, ob sie in ihren Rollen zustimmen. Trifft eine Aussage zu, treten die Schülerinnen und Schüler einen Schritt nach vorne. Beispielhafte Aussagen sind „Du kannst dir deinen Ausbildungsplatz/ deine Universität frei aussuchen“ (I2, Z. 351f.). Wer dieser Aussage nicht zustimmen kann, bleibt stehen. Nun erfolgt eine weitere Bewegungsaufgabe bevor eine neue Aussage seitens der Lehrkraft getroffen wird. Nach etwa sieben bis acht Fragen ergibt sich ein Bild über Partizipationschancen in der Gesellschaft. Es bieten sich Bewegungsaufgaben aus dem Bereich der Koordination, Kraft oder des Aufwärmens an (I2, Z. 348ff.).

Für das Forum Theater benötigen die Partizipierenden nach der Aussage von Yilmaz keine nennenswerten Voraussetzungen, hierbei sei die Anleitung besonders wichtig. In dieser müssen den Schülerinnen und Schülern insbesondere verdeutlicht werden, dass es sich um ein höchstpersönliches Format handle. Demnach wird kein Druck aufgebaut, sich persönlich in die Situation einzubringen, keiner solle den Zwang empfinden sich „offenbaren“ (I1, Z. 376) zu müssen. Weiterhin sei es wichtig, die Übung gemeinsam zu reflektieren (I1, Z. 37). Für das von Trummer vorgeschlagene Rollenspiel muss zunächst eine thematische Differenzierung je nach Zielgruppe vorgenommen werden. Er betont jedoch, dass Kinder und Jugendliche ein „ausgeprägtes Unrechtsempfinden“ (I2, Z. 370) aufweisen würden. Seiner Einschätzung nach kann von Jugendlichen ab der neunten Klasse erwartet werden, dass diese über Vorwissen und etwaige Lebenserfahrung verfügen (I2, Z. 371f.).

Haut vertritt die Ansicht, dass gesonderte Rollenspiele nicht notwendig seien. Dies begründet er damit, dass der Sport als emotionaler Raum oftmals Konstellationen schaffe, in welchen Frustrationserlebnisse geschaffen werden. Anhand dieser realen Fälle könne eine Aufarbeitung stattfinden, in welcher besonders verdeutlicht wird, wie schnell Rollen im Sport wechseln können. Speziell die Rolle eines Opfers von Beleidigungen oder Gewalt soll dabei explizit behandelt werden und den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden, dass „jeder in die Rolle des Opfers kommen kann“ (I4, Z. 322).

Also Möglichkeit die angenommen Rollen abzulegen und in eine Reflektion einzusteigen beschreibt Yilmaz eine Übungsmöglichkeit, bei welcher sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer imaginär ausziehen. Anschließend werden die Rollen imaginär an eine Wand gehangen, sodass eine erste Distanz erlangt wird. In der Reflektion müsse betont werden, dass es eine Diskrepanz zwischen der vorher ausgeübten Rolle und der eigenen Persönlichkeit gebe. Demnach sollten Reflektionsfragen gestellt werden wie etwa „Wie war es eigentlich für dich eine andere Rolle zu spielen?“ (I1, Z. 397f.). Abschließend solle gemeinsam evaluiert werden, welche Inhalte man persönlich aus der Übung in den eigenen Alltag transportieren könne (I1, Z. 400ff.). Trummer formuliert, dass durch die abschließende Reflektion des Rollenspiels eine

„erwachsene Stimmung“ (I2, Z. 378) erzeugt werden könne. Dabei sollen die Erfahrungswerte sowie die eigene gesellschaftliche Verantwortung der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden (I2, Z. 379f.).

4.3.9 Emotionalität im Sport

Dieser Inhaltsbereich wurde ausschließlich von Haut und Feuerherdt in ihren Interviews thematisiert. Dies begründet sich in der Tatsache, dass der Fragebogen aufgrund des Gesprächsverlaufes von den standardisierten Fragen abweicht. Es werden an dieser Stelle die Kategorien K8.1, K8.2 und K8.3 dargelegt.

Haut beschreibt, wie auf Grundlage einer empirisch-deskriptiven Betrachtungsweise Beleidigungen Teil des Sportes seien. Sie kommen im sportiven Kontext häufiger als in Alltagsituationen vor, was sich nach Ansicht des Experten zum einen in der gesteigerten Emotionalität begründet zum anderen werden Beleidigungen dem Sport „ein Stück weit“ (I4, Z. 331) zugestanden. Feuerherdt unterstützt diese Aussage und fügt hinzu, dass besonders im Fußball die Atmosphäre im Stadion und die Folklore zu einer gesteigerten Emotionalität führe (I5, Z. 385).

Im Sport gebe es eine Verhandlung über Beleidigungen, welche als akzeptabel angesehen werden. Er betont jedoch ausdrücklich, dass es weiterhin Inhalte gibt, welchem einem gesellschaftlichen Tabu unterliegen, sowie die Tatsache, dass der Sport nicht als Raum völliger emotionaler Losgelöstheit betrachtet werden kann. Dieser Bereich der akzeptierten Beleidigungen fasst sich in großen Teilen in ironischen Überspitzungen zusammen. Dabei können auch Bereiche des Sexismus zum Teil der akzeptierten Verhandlungsmasse zählen. Konkret verdeutlicht er dies an der beispielhaften Beleidigung eines Eishockeyspielers als „Eisprinzessin“ (I4, Z. 339). Der Experte vertritt die Ansicht, dass dieser zugestandene Freiraum der ironischen Abwertungen auch weiterhin gewahrt werden solle, jedoch die Grenzen sensibel am Empfinden des Einzelnen auszurichten sind. Diese „Anspielungen auf meine Andersartigkeit“ (I4, Z. 356) findet jedoch ihre definitive Grenze im Bereich des Rassismus, der Homophobie und des Antisemitismus. Diese Bereiche werden von Haut als nicht akzeptabel oder Inhalt der Verhandlungsmasse gesehen und sind nicht als ausschließende Aufzählung, sondern als beispielhafte zu werten (I4, Z. 343-347). Feuerherdt stimmt dieser Aussage vorbehaltlos zu und betont, dass es wesentlich sei, zu vermitteln, wie Diskriminierungen auf die betroffene Person wirkt (I5, Z. 378).

4.3.10 Begegnungen mit jüdischen Sportlerinnen und Sportlern

Begegnungen mit jüdischen Sportlerinnen und Sportlern wurden allgemein von allen Experten zunächst als sinnvoll eingeordnet. In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse und Aussagen der Kategorien K9.1 bis K9.3 verglichen werden.

Trummer führt an, dass zunächst einmal der Facettenreichtum und die Vielfältigkeit jüdischen Lebens in Deutschland an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden solle. Dazu sollen zunächst Fehlvorstellungen über Proportionen bei Schülerinnen und Schülern abgebaut werden. Dazu können exemplarische Fragen lauten: „Wie

viele Synagogen gibt es?“ (I2, Z. 390f.), „Wie viele Menschen sind in jüdischen Gemeinden in Deutschland organisiert?“ (I2, Z. 391f.). Insbesondere mit Hilfe der letzten Frage soll die geringe Repräsentanz von jüdischem Leben in Deutschland verdeutlicht werden. Dies kann etwa durch ein Memoryspiel erlernt werden, bei welchem Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen des Judentums, des Christentums und des Islams vermittelt werden, sowie der Staat Israel neutral kennen gelernt werden. Demnach sollen in der Vermittlungsstruktur von Trummer zunächst allgemeine Fakten vermittelt werden, bevor diese vor dem Hintergrund jüdischen Lebens reflektiert werden, umso einer Bildung von Ressentiments frühzeitig entgegen treten zu können. Dabei sollen die Gemeinsamkeiten der Religionen als Bindeglied fungieren (I2, Z. 398ff.). Feuerherdt unterstützt eine Vermittlung von Wissen im Vorfeld. Er verweist jedoch darauf, dass eine reine Wissensvermittlung zwar unerlässlich sei, aber nicht automatisch vor der Bildung antisemitischer Ressentiments schütze (I5, Z. 641f.). Ebenfalls können nach der Ansicht von Haut bereits kürzere Vorstellungen im Vorhinein einer Begegnung dazu dienen, positive Effekte zu schaffen (I4, Z. 389ff.). Grimm ergänzt, dass besonders im Vorfeld einer Begegnung ein intensives Gespräch mit den betreffenden Personen geführt werden sollte, um die pädagogische Absicht zu verdeutlichen (I6, Z. 471). Koumbaz fügt an, dass es sich anbietet über die Entstehung der MAKKABI Vereine zu sprechen. Dabei soll gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden, wieso diese zunächst gegründet wurden. Anhand einer historischen Betrachtung könne auch das Sicherheitsempfinden jüdischer Sportlerinnen und Sportler in der Gegenwart betrachtet werden (I7, Z. 159-172). Alle Experten sind sich darüber einig, dass der Sport, sowie das gemeinsame Sporttreiben als zentrales Element vorangestellt werden sollte.

Als begleitende Maßnahme von Begegnungen mit jüdischen Sportlerinnen und Sportlern steht für Yilmaz insbesondere der Aspekt der Sicherheit im Fokus. Für diesen ist es unabdingbar, die jüdischen Sportlerinnen und Sportler zu befragen. Dies sollte beinhalten, wie mit antisemitischen Äußerungen umgegangen werden soll, sowie Fragen zur Ausgestaltung eines Sicherheitsgefühls auf beiden Seiten thematisieren. Weiterhin soll auch die Intention einer Begegnung im sportlichen Zusammenhang hervorgehoben werden; Ziel ist es nicht politische Debatten zu führen, sondern einer gemeinsamen sportlichen Aktivität, einem Hobby beizuwohnen (I1, Z. 415-430). Haut sieht die Möglichkeit, Begegnungen nicht vorzubereiten. Er beschreibt die Möglichkeit, dass antisemitische Äußerungen gegen jüdische Sportlerinnen und Sportler zu einem Lerneffekt führen können. Simultan betont er jedoch auch die Möglichkeit einer Eskalation, wenn im Gegenüber das Feindbild eines „Juden“ erkannt wird (I4, Z. 375-383).

Ebenfalls besteht unter den Experten ein Konsens über die Notwendigkeit einer Reflektion und Nachbereitung der Begegnungen. Haut betont, dass diese obligatorisch sei um negative und positive Ereignisse gemeinsam zu beschreiben und einzuordnen. Es soll ein Bewusstsein für ein Handeln und die dem Sport inhärente Diversität geschaffen werden, ohne diese Reflektion würde der Sport keinen Lernanlass

darstellen (I4, Z. 401ff.). In dieser Reflektion muss jedoch auch Raum für Unsicherheiten und eigene Erfahrungen sein, stellt Trummer fest. Ebenfalls sollte nach einer längeren Unterrichtseinheit eine kurze Wissensabfrage über jüdisches Leben erfolgen (I2, Z. 417-421). Wie auch in der Vorbereitung hält es Yilmaz für wichtig, immer wieder den Sport als gemeinsamen Nenner in den Mittelpunkt zu rücken. Weiterhin soll in der Nachbereitung aufgearbeitet werden, wie jüdische Begegnungen Normalität werden können, um zu verhindern, dass durch die Tatsache, an einer Begegnung teilgenommen zu haben ein „Persilschein“ (I1, Z. 448) ausgestellt wird. Es muss deutlich werden, dass Antisemitismus und dessen Prävention ein lebensbegleitender Prozess ist. Weiterhin muss in der Nachbereitung verhindert werden, dass getroffenen Jüdinnen und Juden eingeordnet werden und als scheinbare Kronzeugen instrumentalisiert werden. Dies könne etwa geschehen, wenn einzelne Jüdinnen und Juden den Staat Israel kritisieren, diese legitime Kritik dann allerdings als Rechtfertigung für antizionistischen Antisemitismus verwendet wird (I1, Z. 436-439). Ferner bietet eine Nachbereitung im Verständnis von Feuerherdt auch die Aufgabe, die jüdischen Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach ihren Eindrücken zu befragen. Dabei sollten auch die Einschätzungen getätigt werden, ob das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als reserviert oder normal wahrgenommen wurde (I5, Z. 706). Einen weiteren Aspekt benennt Grimm in seinem Interview. Zwar schließt er sich inhaltlich Yilmaz an und fordert, dass der sportliche Wettkampf im Fokus steht, jedoch müsse besonders dafür gesorgt werden, dass es sich für keine der beiden Parteien nach einem primär pädagogischen Zweck anfühle (I6, Z. 502).

4.3.11 „Sich-Positionieren“ im Schulsport

Als vierte Möglichkeit der Antisemitismusprävention wurde die Methodik des Sich-Positionierens behandelt. Diese Idee entstammt in seinen Grundsätzen den Methoden des Projekts „Zusammen1“, es wurde jedoch diskutiert, ob für den schulischen Kontext Anpassungen vorgenommen werden sollten. Demnach fallen die Kategorien K10.1-K10.4 unter dieses Themenfeld.

Yilmaz schlägt vor die Übung in der Hinsicht zu modifizieren, dass es zu einem „Meinungsbarometer“ (I1, Z. 487) werde. Dadurch werde den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einer Enthaltung genommen. Auf diesem Meinungsbarometer müssen sich die Teilnehmenden anhand ihrer Zustimmung zu einer Aussage zuordnen, das Spektrum reicht von 0% bis 100%. Dadurch sei eine Positionierung zwingend notwendig. Der Experte beobachtet in seiner bisherigen Arbeit mit dieser Methodik besonders ein Schamgefühl bei Jugendlichen der „Mehrheitsgesellschaft“ (I1, Z. 591). Durch das gegebene Spektrum ist jedoch keine Enthaltung möglich. Als Abschlussfrage bietet sich seiner Ansicht nach die Aussage an „Ich möchte meine Zukunft in Deutschland verbringen“ (I1, Z. 502f.). Haut beschreibt eine Variation des Sich-Positionierens. Er arbeitet im universitären Kontext mit Schätzfragen, welche von Studierenden beantwortet werden sollen. Dies sind etwa Schätzfragen zum Anteil Menschen mit einem bestimmten Migrationsanteil in Deutschland. Er beschreibt ebenfalls, dass zu Beginn oftmals Zurückhaltung herrscht, da die Sorge besteht, als

ressentimentsbeladen zu gelten (I4, Z. 428-437). Trummer lobt an der Methodik des Meinungsbarometers, dass diese einen geringen Aufwand bedarf und an verschiedene Bewegungsformen angepasst werden könne (I2, Z. 460ff.).

Im Sportunterricht kann dieses Positionieren ebenfalls gut mit Ballsportarten verknüpft werden. Dabei stellt Trummer eine Möglichkeit vor, in der Hütchen in einem abgegrenzten Spielfeld umdribbelt werden sollen. Schülerinnen und Schüler sollen dabei ein vorher individuell festgelegtes Hütchen umlaufen. Im weiteren Verlauf der Übung sollen diese Hütchen als Barometer gelten. Die Aussagen, welche von der Lehrkraft formuliert werden, lauten etwa „Heute ist ein guter Tag zum Sporttreiben“ (I2, Z. 448f.) als Einstieg oder „Ich wurde im Alltag schon mal diskriminiert“ (I2, Z. 449f.). Wichtig sei, dass jede Aussage anschließend thematisiert wird und Schülerinnen und Schüler ihre eigene Position erklären. Dadurch lernen die Teilnehmenden, andere Meinungen zu akzeptieren und auszuhalten, andererseits können so Erfahrungen kommuniziert werden (I2, Z. 456ff.).

Zur Frage, wie ein meinungsfreundliches Klima geschaffen werden könne, bietet Yilmaz an, zunächst mit unverfänglichen Fragen in die Übung einzusteigen. Diese könnten etwa „Ich bin in Deutschland geboren“ (I1, Z. 516) und „Meine Eltern sind in Deutschland geboren“ (I1, Z. 517f.) lauten. So könne ein Gesprächsbeginn gestaltet werden, welcher eine Kommunikation eröffnet, ohne antisemitische Ressentiments abzufragen (I1, Z. 521ff.). Haut betont, dass die Methodik die Aufgabe an den Anwender stellt, Meinungen zuzulassen, auch wenn diese konträr zur eigenen Einstellung stehen. Nur so sei es möglich, Einstellungen zu erfassen, jedoch muss eine gemeinsame Aufarbeitung erfolgen. Diese soll idealerweise anhand von Nachfragen erfolgen, um beim betreffenden Schüler oder Schülerin eine innerpersönliche Einsicht zu fördern. Der Experte betont jedoch ausdrücklich, dass eine Unterrichtseinheit nicht damit enden darf, dass der Antisemit als subjektiver Sieger einer Debatte in die Umkleidekabine geht. Falls eine Aufarbeitung anhand von Nachfragen nicht funktionierte, müsse eine Erklärung und Aufklärung seitens der Lehrkraft erfolgen (I4, Z. 494ff.).

4.3.12 Israelbezogener Antisemitismus

Diese Oberkategorie beinhaltet die Kategorien K11.1 und K11.2. Sie bildet ausschließlich Antworten des Experten Feuerherdt ab. Dies begründet sich in seinem primären Handlungsfeld als Referent zu Themen des israelbezogenen Antisemitismus.

Der Experte betont, dass es sich beim israelbezogenen Antisemitismus um eine Form der Umweg-Kommunikation handelt. Dieser Begriff ist von Monika Schwarz-Frisel übernommen und bezeichnet die Tatsache, dass der Antisemitismus in diesem Falle nicht als direktes Ressentiment geäußert wird, sondern als scheinbar legitime Kritik am Staat Israel kommuniziert werde (I5, Z. 793-799). Diese scheinbare Form der Kritik hat nach seiner Ansicht zugenommen. Begründen lässt sich diese steigende Popularität, da es dem Individuum die Möglichkeit biete, sich antisemitisch zu

äußern, ohne öffentlich in den Verdacht zu geraten, Antisemit zu sein (I5, Z. 807-811).

Für den Umgang schlägt der Experte vor, nicht jede Kritik an Israel prinzipiell als antisemitisch zu verurteilen. Vielmehr solle in Diskussionen darauf eingegangen werden, dass es auch in Israel Probleme mit Rassismus und Unterdrückung gebe, jedoch die Frage thematisiert werden solle, warum an das Handeln des Staates andere Maßstäbe angelegt werden würden als an andere Staaten. Dies lasse sich durch den oben genannten drei-D Test verdeutlichen. (I5, Z. 827). Ferner sollte der antisemitische Gehalt getätigter Aussagen deutlich gemacht werden. Dabei sollte dargestellt werden, wie sich Elemente des klassischen Antisemitismus nun auf einer Nationalstaatsebene wiederfinden (I5, Z. 826ff.). Es müsse deutlich darauf hingewiesen werden, dass der israelbezogene Antisemitismus oftmals als eine zweite Ebene unterhalb der Sachebene fungiere. So könne man als Lehrkraft selbst bei Wissenslücken eine zielführende Diskussion führen und den antisemitischen Gehalt verdeutlichen (I5, Z. 947ff.).

5. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Antisemitismusprävention im Schulsport

An dieser Stelle soll nun eine konzeptionelle Überlegung zu einer Antisemitismusprävention im Schulsport erfolgen. Ziel ist es, eine Handreichung zu entwerfen, welche einen Umgang mit antisemitischen Vorfällen im Schulsport ermöglicht.

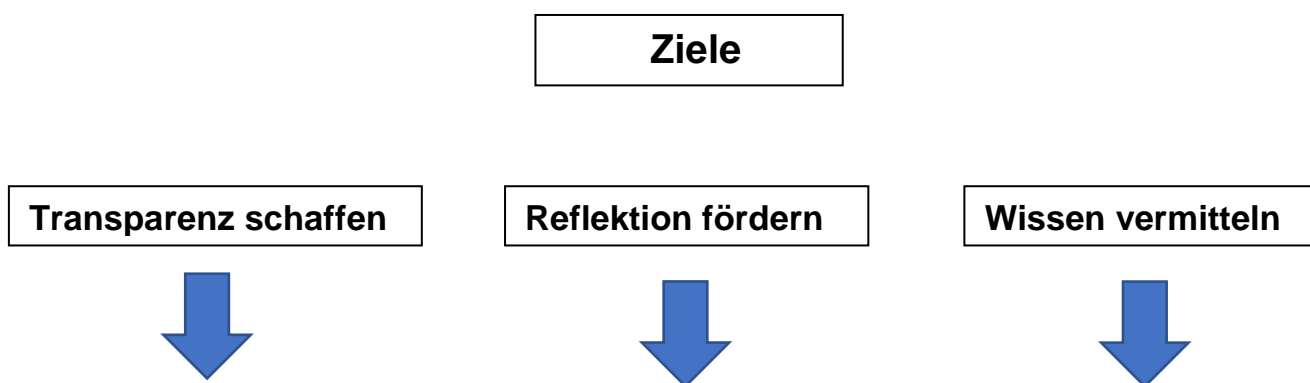
Grimm formulierte in seinem Interview, dass es Aufgabe des Umgangs sei, einen attraktiven Umgang mit dem Thema und den Schülerinnen und Schülern zu finden. Damit solle vermieden werden, dass seitens der Schülerinnen und Schüler die Frage aufgeworfen werde „Wieso machen wir das hier?“ (Z. 535). Diese Frage soll verwendet werden, um die Legitimation des nachfolgenden Ansatzes als Essenz der vorangestellten Theorie zu verdeutlichen. Das didaktische Ziel eines Sportunterrichts ist zu einem Teil, die Erziehung zu einer Spiel- und Sportkultur. Müller (2021) belegte in seiner Studie, dass Spielerinnen und Spieler bei MAKKABI Vereinen in hoher Frequenz antisemitischen Beleidigungen ausgesetzt sind, Feuerherdt unterstützt diese Datenlage in seinem Interview. Jedoch stehen antisemitische Diskriminierungen konträr zu einer gewünschten Spiel- und Sportkultur, sie lassen sich ebenfalls nicht als Teil einer emotionalen Reaktion subsumieren. Hieraus folgt als Antwort auf die von Grimm aufgeworfene Frage, dass der Sportunterricht die Aufgabe hat, die Inhalte einer Spiel- und Sportkultur zu vermitteln. Nach Feuerherdt gehört dazu auch „[...] in

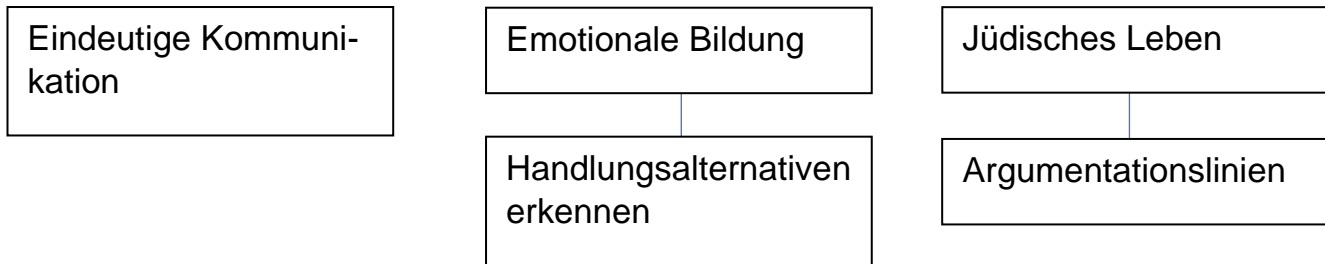
der Prävention klarzumachen, nein das gehört nicht dazu.“ (Z. 404f.). Dieses sollte auch den Schülerinnen und Schülern deutlich und transparent kommuniziert werden.

5.1. Ziele der konzeptionellen Überlegung

Hieraus lässt sich ebenfalls eines der Ziele der konzeptionellen Überlegung ableiten: eine transparente Kommunikation. Den Schülerinnen und Schülern soll deutlich werden, warum ihr Verhalten diskriminierend war, sowie sich der Tatsache bewusst zu werden, welche Auswirkungen diskriminierende Aussagen für die Betroffenen aufweisen (I1, Z. 207ff.). Simultan zu diesem intendierten Verhalten soll bei den Schülerinnen und Schülern die allgemeine Fähigkeit der Evaluation des eigenen Verhaltens gefördert werden. Dieses geschieht mittels eines dualen Zugangsweges. Erstens sollen den Schülerinnen und Schülern ihre potentiellen antisemitischen Ressentiments verdeutlicht werden, ergo auf einer kognitiven Ebene die Aussagen thematisiert, problematisiert und kategorisiert werden (I3, Z. 450ff.). Zweitens soll den Schülerinnen und Schülern eine Form der emotionalen Bildung vermittelt werden. Dies begründet sich aus der Sonderstellung des Sports in der Gesellschaft und des Sportunterrichts im Fächerkanon. Wie insbesondere die Experten Haut und Feuerherdt herausstellen, wird dem Sport eine Sonderrolle gesellschaftlich zugestanden, welche es ihm ermöglicht Beleidigungen in einer höheren Frequenz, sowie einer höheren gesellschaftlichen Akzeptanz zu äußern (I4, Z. 327-331). Jedoch muss eine schulische Bildung es leisten, dass Schülerinnen und Schüler sich bewusst sind, dass Diskriminierungen kein Inhalt des erweiterten Raumes sind (I5, Z. 345f.). Es muss demnach ein Verständnis dafür gefördert werden, dass ein mehr an Emotionen, auch eruptiver Art, nicht zu einem unsportlichen Verhalten führen muss und soll (I5, Z. 356). In diesen Bereich lassen sich auch die Vorschläge von Grimm einordnen. Antisemitismus weist als eines seiner Kernelemente eine Abgrenzung der Eigengruppe auf, diese soll über andere, jüdische, Gruppen gehoben werden. Sportunterricht kann nun mittels einer emotionalen Erziehung den Schülerinnen und Schülern empathisches Verhalten einzuüben und zu internalisieren. Dazu bietet der Sportunterricht vielfältige Möglichkeiten. Primär kann dies erfolgen, indem nicht mehr ein Gewinnen um jeden Preis im Mittelpunkt steht, sondern besonders gelungene Spielzüge oder gemeinschaftliche Aktionen honoriert werden (I6, Z. 310ff.). Abseits der klassischen Mannschaftssportarten können neue Spiel- und Bewegungsformen in den Mittelpunkt gerückt werden, die ein Miteinander statt einem Gegeneinander als Grundlage aufweisen. Ferner bietet sich das Inhaltsfeld c „Wagnis und Verantwortung“ an mehr Empathie und Gemeinschaft zu fördern. Bereiche des Kletterns, Parcours oder des gemeinsamen Lösen von Bewegungsaufgaben schaffen gemeinschaftliche Erlebnisse, bei welchen keine Eigengruppe gebildet wird, welche in Form einer hierarchischen Ordnung über andere gestellt wird. Als zweiter Aspekt einer emotionalen Erziehung werden den Schülerinnen und Schülern Handlungsalternativen aufgezeigt. Insbesondere Yilmaz verdeutlichte, wie sehr Schülerinnen und Schüler emotional aufgeladenen Situationen in ihrem Ausgang als unveränderbar einstufen. Es mangele an dem abstrakten Wissen von Handlungsalternativen (I1, Z. 358-359).

Sportunterricht im Sinne einer Antisemitismusprävention soll diese deeskalierenden Handlungsalternativen aufzeigen. Das dritte Ziel der Handreichung stellt die Vermittlung über jüdisches Wissen dar. Auch dieses soll durch einen dualen Zugang transportiert werden. Der erste Zugang der Wissensvermittlung erfolgt in Form einer direkten Antisemitismusprävention nach dem Verständnis von Grimm. Dabei stellt eine direkte Antisemitismusprävention eine Vermittlung von kognitiven Dispositionen und Inhalte über den Antisemitismus (I6, Z. 267-268). Dabei wird im Zuge dieser konzeptionellen Überlegung auch der Aspekt des Wissens über jüdisches Leben sui generis subsumiert. In einer allgemeinen Vermittlung sollten populäre Fehlannahmen über jüdisches Leben in Deutschland angesprochen werden. Diese beinhaltet im Vorschlag von Trummer exemplarisch die Frage nach Proportionsvorstellungen, etwa der Anzahl von Menschen in jüdischen Gemeinden in der Bundesrepublik Deutschland (I2, Z. 390). Die zweite Form der Wissensvermittlung dient dazu, den Schülerinnen und Schülern antisemitische Argumentationsmuster zu verdeutlichen. Dies könnte beispielhaft an Aussagen erfolgen, welche bei Besuchen in Sportstadien aufgenommen wurden. Zum einen soll eine Aufklärung über diese Ressentiments erfolgen, zum anderen wird von den Schülerinnen und Schülern in diesem Zuge die Kompetenz erworben, diese zu widerlegen und einzuordnen. Dieser Zugang werde in der Aussage von Grimm von Schülerinnen und Schülern als besonders attraktiv empfunden (I6, Z. 274-275). Dazu schlägt Grimm den Zugang einer indirekten Antisemitismusprävention vor. Hierbei werden den Schülerinnen und Schülern Wissen über gesellschaftliche, ökonomische und rechtliche Prozesse vermittelt. Dies beinhaltet weniger die Vermittlung von einem konkreten Faktenwissen, sondern mehr eine Vermittlung von abstrakten Beziehungsgefügen und Abhängigkeitsverhältnissen in modernen Gesellschaften (I6, Z. 287-300). Weiterhin könnte eine Behandlung des Inhaltsfeldes von Antisemitismus anhand der IHRA Definition im Unterricht erfolgen. Bedingt durch seine beispielhafte Aufzählung seiner inhaltlichen Geltungsbereiche bietet es Schülerinnen und Schülern konkrete Anwendungen kennen zu lernen. Dabei können beispielhaft Parallelen zum organisierten Sport gezogen werden, indem etwa die Arbeit des Fußballvereins Borussia Dortmunds mit der IHRA Definition aufgezeigt wird. Grafisch lassen sich die Ziele der konzeptionellen Überlegung demnach wie folgt darstellen:





5.2. Maßnahmenkatalog

Zur Umsetzung der genannten Ziele wurden in den Gesprächen fünf konkrete Maßnahmen diskutiert. Diese sollen nun zunächst näher erläutert und auf ihre Anwendbarkeit hin im Schulunterricht evaluiert werden.

Bei der ersten diskutierten Maßnahme handelt es sich um die Verwendung von gelben und roten Karten. Diese sollen als deutlich sichtbares Signal bei antisemitischen Äußerungen im Sportunterricht verwendet werden. Sie bieten die Möglichkeit einer sofortigen und deutlichen Intervention um den Regelverstoß allen Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen. Als Maßnahme wurde das Kartensystem im Gespräch mit I3 und Said Koumbaz als mögliche Maßnahme zuerst angesprochen (I3, Z. 494). In den Experteninterviews wurde intensiv diskutiert, ob diese direkt analog zum Fußball angewandt würden und damit einen qualitativen Zugang vornehmen. Hierbei thematisierte insbesondere Yilmaz das Problem einer Abstufung oder Grenzziehung. In seinem Verständnis ist zunächst jedes antisemitische Verhalten aufgrund der inhaltlichen Dimension als Diskriminierung mit einer roten Karte zu sanktionieren. Dies könne aber dazu führen, dass die ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler demotiviert werden, da sie die Tragweite ihrer Aussagen nicht verstehen (I1, Z. 308f.). In dieser qualitativen Unterscheidung einer gelben und einer roten Karte wurde ferner die Frage aufgeworfen, inwiefern eine gelbe Karte als Sanktion wahrgenommen werden würde. Haut und Feuerherdt betonen, dass im Fußball eine gelbe Karte keine Sanktion, sondern eine Verwarnung darstelle. Sie ist an den Ampelfarben angelehnt, eine gelbe Karte symbolisiere demnach ein grade noch erlaubtes Verhalten (I5, Z. 480). Insbesondere diese Dimension einer gelben Karte ist jedoch im Umgang mit antisemitischen Vorfällen im schulischen Kontext als konträr zur intendierten Wirkung einzuordnen. Eine gelbe Karte in einem qualitativen Ansatz könnte demnach bei Schülerinnen und Schülern die Wirkung entfalten, dass ein dichotomes Verständnis von antisemitischen Aussagen entwickelt wird. Jegliche Aussagen, welche mit einer gelben Karte verwarnt werden, stellen eine antisemitische Aussage dar, welche sich in einem akzeptierten Rahmen befinde (I1, Z. 304). Haut sieht diese Problematik ebenfalls, vermutet jedoch, dass für einen schulischen Kontext solch eine Hierarchisierung notwendig ist, damit das Unterrichtsgeschehen und die Problematik des Antisemitismus zielführend behandelt werden können (I4, Z. 270ff.). Als Alternative

könnte das Kartensystem jedoch als ein rein quantitatives System ausgelegt werden. Demnach würde jede antisemitische Äußerung mit einer gelben Karte sanktioniert. Diese ist in diesem Sinne auch als eine Sanktion im engeren Wortsinn zu verstehen, Konsequenzen dafür können beispielsweise gemeinsam im Klassenverband erarbeitet werden. Hierbei würde der Aspekt der Wiederholung ebenfalls dafür sorgen, dass eine deutlichere Transparenz geschaffen wird, da antisemitische Aussagen nicht von der Lehrkraft bewertet werden müssen (I1, Z. 319ff.). Bedingt durch eine höhere Schnittmenge eines quantitativen Ansatzes mit den vorher definierten Zielen der konzeptionellen Überlegung, wird diese als die adäquate Variante verwendet. Kritisiert wurde an diesem Ansatz jedoch häufig seine Exklusivität. Besonders Grimm und Yilmaz verweisen darauf, dass dieses Kartensystem keine Anwendung bei homophoben, rassistischen oder sexistischen Aussagen findet. Der Antisemitismus werde damit in eine Sonderstellung gehoben, da ein eigenes Kartensystem für ihn geschaffen werde (I6, Z. 387ff.). Grimm schlägt beispielhaft vor, in einer parallelen Anwendung in einer Zweitgruppe alle Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zu sanktionieren (I6, Z. 409ff.). Dieser Kritik kann zunächst zugestimmt werden. Sie muss jedoch auch in den Kontext der zugrundeliegenden Arbeit eingeordnet werden. Grundsätzlich soll das Kartensystem dazu dienen eine Intervention einer Spielsituation vorzunehmen, ohne den Spielfluss in diesem Moment zu stoppen. Gleichzeitig wird ein deutliches Signal an alle Sportlerinnen und Sportler gesetzt, dass in diesem Moment eine Grenzüberschreitung stattgefunden hat. Diese Wirkungsweise lässt sich auch auf andere Formen der Diskriminierung übertragen. Jedoch verlören die Karten damit ihre Trennschärfe und ihre intendierte Wirkungsweise. Ziel des Kartensystems ist es, *antisemitische* Vorfälle zu verdeutlichen. Es soll dazu führen, dass Aussagen einem unbewussten Labeling Approach unterzogen werden, sowie dass Schülerinnen und Schüler sich sofort des *antisemitischen* Gehalts ihrer Aussage bewusst werden. Wenn nun das Kartensystem als eine Form der Sanktion jeglichen Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit fungiert, geht diese Funktionsweise verloren, da ad-hoc für die Schülerinnen und Schüler keine eindeutige Zuordnung möglich ist. Dies soll nun jedoch nicht dazu führen, für jede der in den Interviews genannten Formen der Diskriminierung eine eigene Form der nonverbalen, symbolischen Intervention zu etablieren. Vielmehr könnte die Kritik von Grimm dazu verwendet werden, das Kartensystem sukzessiv zu erweitern. Sobald bei den Schülerinnen und Schülern das System der Karten und die inhaltlichen Dimensionen von Antisemitismus geläufig sind, könnte etwa die Ebene der Homophobie implementiert werden. Demnach müssen Schülerinnen und Schüler nun selbst reflektieren, ob ihre Aussage homophob oder antisemitisch war. In dieser Form könnte das System je nach Bedarf ergänzt oder erweitert werden. Weiterhin ist zu bedenken, dass das Kartensystem nicht die Eingriffsmöglichkeiten der Lehrkraft limitieren soll. Es besteht exemplarisch weiterhin die Möglichkeit bei rassistischen Aussagen das Spiel verbal zu unterbrechen und den Vorfall pädagogisch aufzuarbeiten.

Als zweite Kritik wurde von Grimm geäußert, dass dem bestehenden Kartensystem nun eine zweite Ebene, die des Antisemitismus hinzugefügt werde (I6, Z. 384). Im

schulischen Kontext kann jedoch vermutet werden, dass häufig kein Einsatz der Karten nach dem Regelsystem der Sportart erfolgt. Demnach wäre ihnen ausschließlich die Ebene des Antisemitismus eigen.

Bei der zweiten Maßnahme, der Aufarbeitung, herrschte ein Konsens über die Notwendigkeit. Es wurde jedoch die Frage diskutiert, wann eine Aufarbeitung im Stundenverlauf erfolgen sollte. Zunächst sind sich alle einig, dass eine sofortige Reaktion und Intervention der Lehrkraft erfolgen muss. I3 spricht sich dafür aus, ein sofortiges Gespräch mit der Lerngruppe zu führen und die sportliche Aktivität unverzüglich bis zum Ende des Gespräches einzustellen (I3, Z. 402). Dieser Meinung schließen sich in Teilen Feuerherdt und Haut an. Für Sie ist es wesentlich, ob jüdische Schülerinnen oder Schüler Ziel dieser Diskriminierung waren. Falls dies der Fall ist, müsse die Lehrkraft sofort intervenieren und sich vor schützend vor den oder die betreffende Person stellen. Die jüdische Person muss zu verstehen gegeben werden, dass man als Lehrkraft hinter ihr steht. Es müsse jedoch nicht zwangsläufig das Ziel der ersten Intervention sein, eine Einsicht zu fördern, sondern als ein „klares Stoppschild“ (I5, Z. 458) fungieren. Ein inhaltliches Gespräch kann auch am Ende der Sportstunde erfolgen. Einen ähnlichen Ansatz verfolgen auch Yilmaz und Grimm. Sie halten eine Aufarbeitung der antisemitischen Vorfälle, nach vorheriger Intervention, am Ende einer Stunde ebenfalls für zielführender (I1, Z. 208f.). Aus allen geführten Interviews konnte ein Fragenkatalog gebildet werden, welcher der Lehrkraft helfen kann die Vorfälle aufzuarbeiten. Dieser Fragenkatalog ist nicht im Sinne einer Checkliste zu verstehen, er bietet die Möglichkeit einer Orientierung im Gespräch. Konkret können die zu behandelnden Fragen lauten: „Warum glaubst du, dass ich eingegriffen habe?“ (I1, Z. 207). „Warum hast du dich so geäußert?“ (I1, Z. 205f.), „Was war deine Motivation?“ (I1, Z. 206), „Warum fällt jetzt dieses Schimpfwort?“ (I3, Z. 404), „Was glaubst du, wie hat das bei den Anderen gewirkt?“ (I1, Z. 207), „Warum ist es wichtig, dass ich eingegriffen habe?“ (I1, Z. 208f.), „Was war der Anlass?“ (I3, Z. 405). Stellt man die Maßnahme der Aufarbeitung in den Zusammenhang mit der Methode des Kartensystems erfüllen diese den geforderten Aspekt einer sofortigen Intervention. Demnach könnte eine Aufarbeitung am Ende einer Sportstunde zielführender sein. Diese Aufarbeitung soll insbesondere an das oben definierte Ziel der Wissensvermittlung ansetzen. Dabei bietet es sich an, anhand getätigter Aussagen antisemitische Ressentiments zu verdeutlichen. Feuerherdt beschreibt in seinem Interview eine Prämisse, welche als eine Grundlage der Wissensvermittlung gesehen werden kann. Diese lautet: „Antisemitismus hat mit dem realen, konkreten Verhalten von Juden nichts zu tun. Sondern ist ein Problem, welches im Kopf des Antisemiten entsteht“ (I5, Z. 630f.). Eine Vermittlung von Wissen im sportiven Zusammenhang wird seitens Trummer durch ein Memoryspiel vorgeschlagen. Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten zwischen den Weltreligionen hergestellt, als auch über Proportionen jüdischen Lebens informiert (I2 Z. 387-401). Dies ermöglicht es, eine hohe Bewegungsintensität mit dem Aspekt der Wissensvermittlung zu verknüpfen. Für den Weg zum Memoryspiel können verschiedene Bewegungsarten und -formen vorgegeben werden. So kann zum Beispiel die Vorgabe getroffen werden, zunächst auf einem

Bein zum Memoryspiel hinzuhüpfen und auf dem anderen Bein zurück. Es können auch kleinere Bewegungsparcours für den Weg aufgebaut werden, den es zu überwinden gilt. Dabei können verschiedene Bewegungsformen gefordert werden, oder aber die koordinativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden. Einfache Möglichkeiten eines solchen Bewegungsparcours bieten etwa Bänke, Hütchen und Kästen. Hierdurch wird die einfache Anwendung und geringe Vorbereitungszeit des Spiels in der Sportstunde nicht beeinträchtigt. Koumbaz schlägt eine zweite Übung der Wissensvermittlung vor, diese sei ihm aus der Arbeit des Projekts „Zusammen1“ bekannt. Dabei werden im Sportunterricht Stationen aufgebaut, bei denen unterschiedliche Bewegungsaufgaben erfüllt werden sollen. Diese Aufgaben können jedoch erst in vollem Umfang erfüllt werden, wenn vorher eine Frage über jüdisches Leben in Deutschland oder aus dem Bereich des Antisemitismus beantwortet werde (I7, Z. 214-226). Diese Methode kann vielfältig modifiziert werden. Sie kann auch dazu verwendet werden, dass Schülerinnen und Schüler zunächst Einschätzungen über Proportionen von jüdischem Leben in Deutschland geben. Dazu könnten vor jeder Übung Fragen und leere Zettel liegen, etwa zur Frage, wie viele Jüdinnen und Juden in Deutschland etwa in Glaubensgemeinschaften organisiert sind. Die Lehrkraft kann die so gewonnen Einblicke in Präkonzepte und Vorstellungen verwenden, um die weiteren Maßnahmen und Gespräche gut auf die Lerngruppe anpassen. Andernfalls kann diese Übung auch zur Wissensüberprüfung dienen. Als Reaktion auf eine falsche Antwort könnten verschiedene Veränderungen der Übungen vorgenommen werden, wie etwa ein rückwärtiges Laufen oder ein Dribbeln mit einem schwächeren Fuß oder Arm. Weiterhin könnten Anreize geschaffen werden, indem die Personen mit den meisten richtigen Antworten das Abschlussspiel aussuchen, oder als Teamcaptain in diesem fungieren. Jedoch sollte sich die Lehrkraft darüber im Klaren sein, dass eine Vermittlung von Wissen, nicht automatisch zu einem Abbau von antisemitischen Ressentiments führt. Insbesondere Feuerherdt betont, dass dies eine jahrelange Fehlannahme in der Prävention von antisemitischen Vorfällen war. Man glaubte, dass „man nur für Aufklärung sorgen muss [...]. Wenn man das tut, dann hat man schon etwas gegen Antisemitismus getan“ (I5, Z. 675).

Die dritte Maßnahme um antisemitische Vorfälle im Sportunterricht aufzuarbeiten könnten Rollenspiele sein. Dazu bieten Trummer und Yilmaz zwei verschiedene Ansätze. Trummer befürwortet Formate bei denen die Schülerinnen und Schüler einen Perspektivwechsel vornehmen. Im Zuge dieser Rollen sollen die Schülerinnen und Schüler Fragen zu angenommenen Voraussetzungen und Zukunftsmöglichkeiten beantworten. Diese Methode des Rollenspiels ist auch unter dem Namen des „100 Dollar Race“ bekannt und behandelt Themen der sozialen Ungleichheit³. Die von Trummer vorgeschlagene Variante beinhaltet die Möglichkeit einer Verbindung von sportlichen Elementen. Zwischen den Aussagen müssen Bewegungsaufgaben erfüllt werden (I2, Z. 68). Diese müssen aufgrund der Konzeption der Übung zwangsläufig

³ Ein Beispiel für die Umsetzung dieses Rollenspiels findet sich unter:
<https://www.youtube.com/watch?v=Yx7NLHAMuv&t=64s>

auf der Stelle durchgeführt werden. Dies bietet jedoch weiterhin multiple Formen der Bewegung und körperlichen Aktivität. Es könnten koordinative Übungen, Formen des Beweglichkeitstrainings oder aerobe Formen der Erwärmung durchgeführt werden. In höheren Klassen bietet diese vorgeschlagene Übungsform eine ideale Möglichkeit des aeroben Intervalltrainings. Trummer schlägt etwa sieben bis acht verschiedene Fragen vor. Aufgrund der Anregung, die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler in ihren Rollen zu thematisieren bietet sich eine kurze Ruhephase, welche als eine Form der „lohnenden Pause“ für das Intervalltraining angesehen werden kann. Es wird empfohlen, die Pausendauer der Belastungsdauer anfänglich anzugleichen (Weineck 2017, S. 298). In seinem Vorschlag intendiert Trummer eine Belastungsdauer von etwa einer Minute zwischen den Fragestellungen (I2, Z. 70). Diese kann jedoch problemlos an den Trainingsstand der Schülerinnen und Schüler, sowie der Übungsform anpassen. Am Ende entsteht ein Perspektivbild, welches sich aus dem Standort der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Halle ergibt. Diese Übung erfordert jedoch eine adäquate Nachbereitung. Schülerinnen und Schüler müssen bereits über ein gewisses Maß an Empathie und Lebenserfahrung verfügen, um sich in ihre Rolle hineinversetzen zu können. Nach den Erfahrungen von Trummer weisen Schülerinnen und Schüler ab der neunten oder zehnten Klasse diese kognitive Fertigkeit auf (I2, Z. 371). Yilmaz hingegen empfiehlt die Verwendung eines Forum Theaters im Verständnis nach Augusto Boal. Dabei werden persönliche Situationen, welche eine Unterdrückungssituation darstellen, nachgespielt (I2, Z. 340). Diese Methode kann als etablierter Zugang zur Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten bei antisemitischen Vorfällen gesehen werden. Hierbei stellen jedoch die Zuschauerinnen und Zuschauer eine wesentliche Komponente dar, da sie eine aktive Rolle einnehmen. Die Methode gleicht jedoch in einem Aspekt der von Trummer vorgeschlagenen Methode: Beide Varianten der Rollenspiele zielen auf einen Perspektivwechsel bei Schülerinnen und Schüler ab. Durch die Möglichkeit, dass Außenstehende in die Situation eingreifen können und so den Verlauf des Geschehens maßgeblich beeinflussen, kann in einem Klassengefüge gemeinsam die Kompetenz ausgebildet werden, wie Handlungen in Situationen gestaltet werden können. Dabei bietet der Sport aufgrund seiner oftmals hohen Emotionalität vielfältige Situationen die nachgespielt werden können (Z. 347f.). An diesem Punkt kann die Kritik von Haut an der Methode eines Rollenspiels im Sport eingeordnet werden. Seiner Ansicht nach ist eine Verwendung von konstruierten Rollenspielen im Sportunterricht nicht notwendig, da der Sport aufgrund seiner fluiden Strukturen und Frustrationserlebnisse dafür Sorge, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereits Rollenwechsel vornehmen. Er betont jedoch, dass der Sport viele reale Möglichkeiten gibt, in denen Schülerinnen und Schüler sich selbst in verschiedenen Rollen wiederfinden (Z. 314-322). An dieser letzten Aussage knüpft das *Forum Theater* an. Durch seine Konstitution als repetitives Durchleben einer Situation können sportliche Situationen beliebig oft behandelt werden. Somit kann die Kritik von Haut an konstruierten Rollenspielen als eine Bestätigung der Methode des *Forum Theaters* eingeordnet werden. Wie oben bereits kurz angesprochen, ist die Methode des *Forum Theaters* ein etablierter Zugang in

der Arbeit mit Antisemitismus. Es besteht jedoch eine differente Ansicht über notwendige Voraussetzungen seitens der Schülerinnen und Schüler für eine gelungene Umsetzung zwischen einigen Teilen der Literatur und den Experten. Diese begründen sich in der Frage, nach dem Ziel der Übung. Während Autorinnen wie etwa Marina Chernivsky (2020) die Methode nutzen um aktive Handlungsmöglichkeiten gegen Antisemitismus einzuüben, kann die Methode auch wie im Beispiel von Yilmaz dazu verwendet werden, emotionale Situationen zu wiederholen bei denen antisemitische Beleidigungen fielen (I1, Z. 351). Während erstere ein notwendiges Wissen über Antisemitismus voraussetzt, benötigt die zweite Variante lediglich eine gute Einführung und Erklärung seitens der Lehrkraft (I1, Z. 372). Aufgrund ihrer Nähe zum Sportunterricht und zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler erscheint eine Umsetzung nach den Vorschlägen von Yilmaz ratsam. Es ist jedoch zu beachten, dass diese Maßnahme einen größeren zeitlichen Rahmen benötigt. Dies wird jedoch in der konzeptionellen Überlegung näher ausgeführt.

Als vierte Maßnahme zu einer Antisemitismusprävention im Sportunterricht wurde die Methode des sich-positionierens angesprochen. Diese entstammt aus einem bestehenden Methodenfundus des Projektes „Zusammen1“. Bei dieser Methode fungiert die Lehrkraft als eine Art des *advocatus diaboli*. Sie stellt antisemitische Aussagen in den Raum zu denen sich die Schülerinnen und Schüler im Raum positionieren sollen. Yilmaz stellte einen methodischen Zugang dar, welcher sich von der Methode des Projektes „Zusammen1“ unterscheidet. Beide sollen kurz dargestellt werden und auf ihre Anwendbarkeit hin im Schulsport betrachtet werden. Yilmaz beschreibt die Methode eines Meinungsbarometers. Dabei können Schülerinnen und Schüler sich nicht nach einem „ja“, „nein“ und „Enthaltung“ positionieren, sondern anhand einer Zustimmung von 0% bis 100%. Hierdurch ergibt sich für die Teilnehmenden die Herausforderung, sich konsequent den Aussagen zuordnen zu müssen, eine „neutrale“ Zone existiert nicht. Trummer stellt ebenfalls den Ansatz eines Meinungsbarometers vor, bietet jedoch eine Möglichkeit diese durch sportive Elemente zu ergänzen an. Anhand eines Beispiels des Fußballs wird diese verdeutlicht. Innerhalb eines abgesteckten Feldes befinden sich je eine grüne und eine rote Pylone. Diese befinden sich zwar in einer Linie stehen aber etwa 15 Meter weit entfernt. Sie symbolisieren das Meinungsbarometer. Zusätzlich zu den beiden Pylonen werden jedoch noch verschiedene Hütchen verteilt. Dabei soll jedes Hütchen einer einzelnen Person zugeordnet werden. Es werden nun zunächst Bewegungsaufgaben gestellt, die seitens der Schülerinnen und Schüler hin zu ihrem individuellen Hütchen durchgeführt werden sollen. Diese werden nun vertauscht um eine „kognitive Überforderung“ (Z. 443) herbeizuführen. Im Anschluss an diese zweite Bewegungsphase werden nun die Aussagen der Lehrkraft getätigt, zu denen sich die Schülerinnen und Schüler positionieren sollen. Im Anschluss werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert ihre Position zu erklären. Beide Ansätze benötigen demnach am Ende eine Gesprächsatmosphäre, welche dazu führt welche eine Problematik einer sozialen erwünschten von Antworten vorzubeugen (I1, Z. 512). Sowohl Trummer las auch Yilmaz empfehlen dahingehend zunächst mit unverfänglichen Fragen zu starten,

welche keinen Bezug zu Antisemitismus aufweisen. Diese könnten entweder sein „Heute ist ein guter Tag zum Sporttreiben“ (I2, Z. 172f.) oder „Ich bin in Deutschland geboren“ (I1, Z. 295). Yilmaz schlägt vor zunächst die ersten fünf Aussagen auf familiäre Situationen zu beziehen. Haut arbeitet im universitären Kontext ebenfalls mit Positionierungen, allerdings bleiben diese auf einer verbalen Ebene. Er betont, dass es grundlegend wichtig sei, dass Betreffende keine Angst vor Sanktionen haben. Demnach müssen auch zunächst Meinungen akzeptiert werden, welche den Ansichten der Lehrkraft widersprechen (I4, Z. 451-453). Grimm wirft die Frage auf, ob anhand der hohen Zustimmungswerte, insbesondere beim antiisraelischen Antisemitismus, überhaupt eine Angst besteht sich antisemitischen Positionen zuzuordnen. Dies könnte etwa daran liegen, dass gewisse Positionen nicht als antisemitisch aufgefasst werden. Ferner könnten Gruppeneffekte dazu führen, dass sich einzelne Gruppen von Schülerinnen und Schüler offen antisemitisch positionieren, da sie das Gefühl haben, sich als „Wissenden“ positionieren zu können (I5, Z. 575ff.). Es stellt sich dann jedoch die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt der Aufarbeitung der Aussagen. Haut formuliert, dass eine Aufarbeitung der Positionen im Idealfall anhand von Nachfragen dazu führen soll, dass die Personen ihre Position hinterfragen. Falls dieser Prozess der intrapersonellen Reflektion nicht funktioniert, müsse jedoch die Lehrkraft eingreifen, um zu verhindern, dass die antisemitischen Argumente als scheinbarer Gewinner einer Diskussion die Stunde beendet (I4, Z. 495ff.). Die Methode erfordert damit einen hohen Anteil an Gesprächen, um die einzelnen Positionen zu erfahren. In diesen Gesprächsphase scheint es schwierig Bewegungen zu implizieren, da alle Schülerinnen und Schüler der Debatte aufmerksam folgen sollen. Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass sich die Debatten in ihrer Länge und Intensität je nach Lerngruppe deutlich unterscheiden. Bei längeren Phasen der Diskussion besteht die Aufgabe, dass die Belastung bei den Schülerinnen und Schülern nach jeder Diskussionsphase dem Erwärmungszustand angepasst werden muss. Diese Bewegungsphasen zwischen den Diskussionen können auch dazu führen, dass sich während der Diskussion aufgebaute Emotionen wieder abbauen können. Somit können Bewegungspausen den Vorteil bieten, dass sich Emotionen nicht „aufstauen“, die Debatten demnach sachlicher geführt werden. Es wäre denkbar, dass die vom Lehrer getätigten Aussagen aus dem Unterrichtsgeschehen genommen werden. Beispielhaft sammelt die Lehrkraft über einen längeren Zeitraum von ihm bemerkte antisemitische Aussagen im Schulgeschehen. Diese müssen nicht zwangsläufig nur im Sportunterricht getätigt werden, sondern können auch in anderen Unterrichtsfächern aufgenommen werden. Aufgrund der Entnahme aus der konkreten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kann angenommen werden, dass sie diese Aussagen schon einmal aufgenommen haben. Dadurch soll vermieden werden, dass die Übung als fremd aufgenommen wird. Diese könnte etwa lauten „Du Jude“ ist eine normale Beleidigung“, „Juden sind geizig“, „Israel hat den Palästinensern das Land geklaut“. Es kann also konstatiert werden, dass für die Übung des Sich-positionierens ein längerer Zeitabschnitt einzuplanen ist. Dieser Zeitabschnitt kann jedoch durch die Anzahl der getätigten Aussagen gelenkt werden.

Die fünfte Maßnahme stellen Begegnungen mit jüdischen Personen dar. In einem Kontext des Schulsports könnte dies sich etwa in einer gemeinsamen Sporteinheit zeigen. Je nach Kurs und Klassenlage könnte dabei ein gemeinsames Fußballspiel im Fokus stehen, bei dem die Schulklasse gegen eine örtliche MAKKABI Mannschaft spielt. Bereits in der Vorbereitung sollte deutlich werden, dass es hierbei um den Sport geht. Der Fokus soll darauf liegen zu vermitteln, dass es darum geht, sich in einen sportlichen Wettkampf zu begeben, nicht politische Dispositionen zu diskutieren. Dennoch sollte vorab eine Vermittlung von Inhalten des jüdischen Lebens erfolgen. Einheiten zur Wissensvermittlung von jüdischen Gebräuchen sind darunter ebenso zu verstehen, wie das gemeinsame Gespräch mit Mitgliedern der MAKKABI Vereine. In diesen Gesprächen kann vorab geklärt werden, welche Wünsche die Mitglieder bezüglich ihrer Sicherheit oder dem Umgang mit eventuellen antisemitischen Aussagen aufweisen (I1, Z. 419-422). Weiterhin schlägt Grimm vor, die Veranstaltung so zu gestalten, dass keine der beteiligten Personen das Gefühl eines pädagogischen Programms haben (I5, Z. 519). Diese Aussage ist insbesondere durch den Zusatz zu ergänzen, dass nicht die pädagogische Verantwortung auf die jüdischen Personen zu übertragen ist. Dies zeigt sich auch in der Nachbereitung der Begegnungen. Dort muss den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, dass einzelne Treffen keine Immunität gegen Antisemitismus bedeutet (I1, Z. 449). Es muss deutlich kommuniziert werden, dass es das gesellschaftliche Ziel sein soll, dass solche Begegnungen Teil der Normalität werden. In einer Nachbereitung sollte jedoch auch Raum sein, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren. Dabei können diese offen über eigene Erfahrungen sprechen, Erlebnisse thematisieren, aber auch eigene Unsicherheiten erläutern (I2, Z. 419). In einer Nachbereitung können jedoch auch Aspekte des jüdischen Lebens noch einmal verdeutlicht werden. Insbesondere der Aspekt des Sicherheitsempfindens sollte nach der Meinung von Yilmaz einen großen Raum einnehmen. Dabei kann anhand eines gemeinsamen Zukunftsbildes über gesellschaftliche Voraussetzungen gesprochen werden, welche notwendig sind, damit religiöse Zeichen wie eine Kippa keinen Grund für einen Angriff birgen. Aufgrund des sportlichen Kontextes kann darüber gesprochen werden, welchen Teil der Sport dazu leisten kann (I1, Z. 443-446). Dazu können auch die Erfahrungen der Begegnungen, die vorher bestehenden Sorgen, sowie die positiven und negativen Erlebnisse beitragen. Eine Nachbereitung dient jedoch nicht nur den Schülerinnen und Schülern. Feuerherdt schlägt vor, diese auch hin auf die Vorbereitung seitens der Lehrkraft hin zu reflektieren. Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Kontext gemeinsam evaluieren, welche Aspekte der Vorbereitung sinnvoll waren, welche Bereiche und Inhalte möglicherweise gefehlt haben. Weiterhin sollte in einer Nachbereitung auch das Gespräch mit den jüdischen Sportlerinnen und Sportlern gesucht werden, um deren Empfindungen und Sichtweisen zu berücksichtigen (I5, Z. 689ff.).

5.3. Konzeptionelle Überlegung

Nachdem die einzelnen Maßnahmen nun dargestellt und für eine Anwendung in den Kontext des Sportunterrichts eingeordnet wurden, soll nun eine konkrete konzeptionelle Überlegung aufgestellt werden, in der die Maßnahmen geordnet werden, sowie die Ziele und Grundgedanken verdeutlicht werden. Zunächst ist jedoch zu betonen, dass es sich bei der konzeptionellen Überlegung um eine anlassbezogene Prävention handelt. Demnach sollen die nachfolgenden strukturellen Überlegungen insbesondere anhand von Vorfällen aus der Unterrichtspraxis herausgearbeitet werden. Dabei werden mit den vorgeschlagenen Maßnahmen Kompetenzen erworben, welche sich präventiv auf weitere antisemitische Vorfälle auswirken können.

Aus den Expertengesprächen konnten vier Grundgedanken einer Antisemitismusprävention im Sportunterricht exzerpiert werden. Diese Grundgedanken sind klare Härte, klare Regeln und Grenzen aufzeigen, konsequentes Intervenieren und das Aufarbeiten der Vorfälle. Der Grundgedanke einer klaren Härte lässt sich von dem Gedanken klarer Regeln und Grenzen in der Form abgrenzen, dass bei wiederholtem oder bewussten äußern von antisemitischen Ressentiments Sanktionen erfolgen sollten. Diese müssen jedoch transparent vorher gemeinsam erarbeitet worden sein. Der Grundgedanke einer klaren Härte lässt sich demnach dem Ziel einer Etablierung von Transparenz unterordnen. Der Aspekt der klaren Regeln und Grenzen soll speziell betonen, wie sehr sich Antisemitismus als Diskriminierungsform von anderen, populären, Schimpfworten abgrenzt. Es muss in einer Kommunikation verdeutlicht werden, dass es klarer Regeln für Kommunikation, auch und insbesondere während emotionalen Situationen, gibt. Es lässt sich demnach sowohl dem Ziel der Transparenz schaffen, als auch dem Ziel einer Wissensvermittlung in Bezug auf emotionale Handlungskompetenz unterordnen. Der Grundgedanke einer Intervention betont, dass bei jedem wahrgenommenen antisemitischen Verhalten eine sichtbare und deutliche Reaktion der Lehrkraft zu erfolgen hat. Diese muss jedoch nicht zwangsläufig eine dauerhafte Unterbrechung der sportlichen Tätigkeit nach sich ziehen. Sie ist dem Ziel einer Etablierung von Transparenz unterzuordnen. Der Grundgedanke einer Aufarbeitung der Vorfälle erscheint als logische Konsequenz des Grundgedankens einer Intervention. Er umfasst jedoch auch die Form der Verbalisierung innerhalb der Aufarbeitung. Es ist grundlegend für die hier formulierte Überlegung, dass eine Diskussion erfolgen soll, bei der die betreffende Person sich nicht an einen Rand gedrängt fühlt. Es soll eine aktive Aufarbeitung stattfinden, bei der nach Hintergründen und Präkonzepten gefragt werden soll, jedoch keine Ausgrenzung stattfindet. Dazu ist im Einzelfall zu entscheiden, ob die Aufarbeitung in einem Vier-Augen Gespräch stattfindet oder im Plenum. Als Hilfestellung kann dabei die Reaktion der Lerngruppe auf antisemitische Äußerungen sein. Falls deutlich wird, dass es sich um eine einzelne Position handelt, kann ein Vier-Augen Gespräch ausreichend sein. Ebenfalls kann dies genügen, wenn es sich um bereits vielfach thematisierte Aussagen handeln, die vom Rest der Lerngruppe bereits abgelehnt wird. Dadurch soll eine Überthematisierung in der Lerngruppe vermieden werden. Eine Debatte im Plenum erscheint insbesondere am Anfang in der Arbeit mit der Lerngruppe ratsam. Dort kann gemeinsam besprochen werden, wieso die Aussage

problematisch ist und eine Unterbrechung nach sich zieht. Weiterhin können anhand des vorliegenden Vorfalles gemeinsam kommunikative Regeln für den Umgang mit Antisemitismus aufgestellt werden. Als letzte Möglichkeit wurde die Aufarbeitung in einem Elterngespräch vorgeschlagen. Dies sollte lediglich bei häufigen Vorfällen durch eine Person getätigt werden. Falls jedoch den Annahmen der Experten geglaubt wird und antisemitische Einstellungen bei Kindern und Jugendlichen sich oftmals durch Sozialisationsprozesse von Eltern und Peergroups übertragen werden, könnte es in einem Elterngespräch zu der Situation kommen, dass diese ebenfalls antisemitische Ressentiments pflegen und das Verhalten ihres Kindes demnach nicht als falsch einstufen. Das Aufarbeiten der Vorfälle ist demnach unter den Bereich der Förderung der Reflektion zu subsumieren.

Vor dem Hintergrund dieser Grundgedanken lässt sich insbesondere ein Einsatz des Kartensystems befürworten. Es bietet zum einen die Möglichkeit einer unmittelbaren und sichtbaren Intervention, ohne dass der Spielfluss zwangsläufig Mitunter unterbrochen werden muss. Durch ein akustisches Signal, etwa durch eine Trillerpfeife, kann eine Spielsituation kurz unterbrochen werden. Dann erfolgt das Zeigen einer Karte, das Spiel kann fortgesetzt werden. Hierbei sollte sich an einen quantitativen Ansatz des Einsatzes der Karten orientiert werden. Dies begründet sich anhand des primär formulierten Ziels eines Schaffens von Transparenz. Es wird für jede Schülerin und jeden Schüler deutlich, dass ein antisemitisches Verhalten zunächst mit einer gelben Karte versehen wird. Dabei sollten jedoch vorher gemeinsam die Konsequenzen einer gelben Karte abgestimmt werden. In Abgrenzung zu einer Verwarnung beim Fußball sollte eine gelbe Karte vor dem Hintergrund des Grundgedankens einer konsequenten Härte sanktioniert werden. Eine Aufarbeitung des Gesprächs sollte hierbei als obligatorisch gelten und nicht Teil einer Sanktion darstellen. Eine wirksame Sanktion bei einer roten Karte könnte der Ausschluss von der laufenden Sportstunde sein. Eine gelbe Karte könnte etwa einen kürzeren, temporären Ausschluss innerhalb der Sportstunde sein. Aufgrund der Korrelation zwischen hoher Emotionalität und antisemitischen Äußerungen gäbe eine kurze Auszeit die Möglichkeit Spielsituationen zu beruhigen.

Eine Aufarbeitung kann dann nach den oben dargelegten Kriterien am Ende einer Sporteinheit erfolgen. Dabei ist es sinnvoll, die verschiedenen Erscheinungsformen des Antisemitismus zu erläutern, die gefallen Aussagen und Vorfälle einzuordnen. Argumentationen gegen den Schulabwehr-Antisemitismus müssen beispielsweise anders erfolgen als die gegen einen israelbezogenen Antisemitismus. Ebenfalls ist es sinnvoll, diese Aufarbeitung am Ende der Stunde zu verorten. Dies bietet die Möglichkeit, in einer ruhigen Atmosphäre das Gesagte zu eruieren. Es stellt die Lehrkraft jedoch vor die Herausforderung, die benötigte Zeit für die Aufarbeitung möglichst genau abzuschätzen. Aufgabe des Sportunterrichts soll es weiterhin sein, die Bewegungszeit für Schülerinnen und Schüler zu maximieren. Jedoch wird bezweifelt, dass eine zu kurze Aufarbeitung, in Form eines dogmatischen Vortrags seitens des Lehrkörpers zu dem Ziel einer reflexiven Haltung führt.

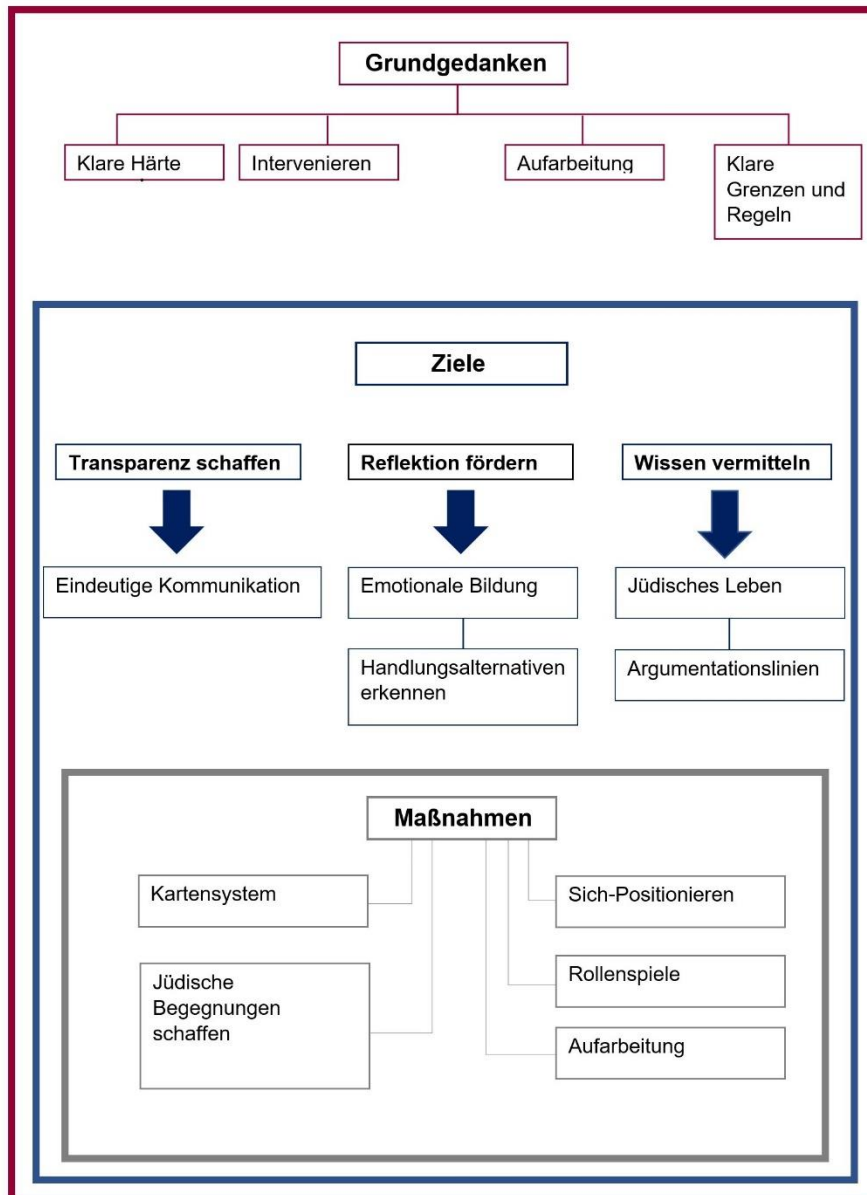
Die Methode eines Rollenspiels erfordert zwar einen geringen materiellen Aufwand, beansprucht jedoch einen größeren zeitlichen Rahmen. Die von Trummer vorgestellte Methode, bietet an der Stelle den Vorteil, dass sie es ermöglicht, eine vergleichsweise hohe Bewegungsintensität zu gewährleisten. Aufgrund der Konzeption dieses Rollenspiels, kann eine Aufarbeitung der Empfindungen der Schülerinnen und Schüler auch am Ende der Methode erfolgen. Dies könnte dann in der Methode mit einem Intervalltraining verbunden werden, die anschließende Reflektionsphase bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einer Regeneration. Sie könnte demnach in einer Doppelstunde gut umgesetzt werden. Jedoch ist die Methode des *Forum Theater*, wie von Yilmaz vorgeschlagen, nicht als unpassend für den Sportunterricht abzulehnen. Sie liefert die wertvolle Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern Handlungskompetenzen für emotionale Situationen zu vermitteln. Diese sollten sich etwa an Vorfällen innerhalb der Lerngruppe oder an der unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren. Im Vergleich zur von Trummer vorgeschlagenen Methode steht jedoch die Herausforderung nach einem bewegten Sportunterricht im Raum. Aufgrund der aktiven Rolle der Zuschauerinnen und Zuschauer, können diese nicht mit Bewegungsaufgaben versehen werden. Diese Methode könnte demnach eher an einem Aktionstag oder einem Unterrichtstag mit mehreren Sportstunden Anwendung finden. Dabei könnten vorher entweder reguläre Sparteinheiten stattfinden, oder etwa die Methode des Sich-Positionierens eingeübt werden. Es bietet sich an, diese Methode nicht ad-hoc in einer Sportstunde durchzuführen, sondern vorher eine ausreichende Zeit zur Vorbereitung und Instruktion einzuplanen.

Die Methode des Sich-Positionierens sollte in Form eines Meinungsbarometers stattfinden. Demnach wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einer Enthaltung entzogen, Zustimmungen müssen in Prozent angegeben werden. Bewegungsaufgaben lassen sich gut mit dieser Übung verbinden, die Dauer der Belastung lässt sich durch die Pause zwischen den getätigten Aussagen steuern. Jedoch ist eine Behandlung und Erklärung der gewählten Positionen der Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die getätigte Aussage erforderlich. Im besten Falle entstehen Diskussionen zwischen den einzelnen eingenommenen Positionen. Der Lehrkörper sollte in dieser Methode eine aktive Rolle einnehmen und durch gezielte Nachfragen die Meinung und Ansichten der Schülerinnen und Schüler evaluieren. Am Ende sollte eine gemeinsame Reflektion stattfinden, in der noch einmal antisemitische Ressentiments thematisiert werden. An dieser Stelle kann bei Bedarf ein starkes Eingreifen der Lehrkraft erfolgen, um diese Ressentiments zu widerlegen. Aufgrund der häufigen Debatten bietet es sich für diese Methode an, mindestens eine Doppelstunde einzuplanen. Andernfalls kann dies auch Teil eines Aktionstages sein.

Die Maßnahme von jüdischen Begegnungen beansprucht von den vorgestellten Maßnahmen den größten zeitlichen Aufwand, dies entsteht durch eine obligatorische Vor- und Nachbereitung. Die Begegnungen per se können sich jedoch hervorragend in eine Doppelstunde einpassen. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass jüdische

Sportlerinnen und Sportler durchaus selbst schulpflichtig sein können, eine Terminierung demnach im Bereich des Vormittags herausfordernder sein kann. In der Vorbereitung kann beispielsweise gut mit der Methode eines Memorys gearbeitet werden, wie es das Projekt „Zusammen1“ vorschlägt. Dabei erlernen Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten zwischen den Weltreligionen, oder aber auch Faktenwissen über jüdisches Leben in Deutschland. Ebenfalls kann die beschriebene Verbindung von Wissensvermittlung in einem Stationslernen verwendet werden. Wie oben bereits dargelegt wurde, kann hierbei eine vielfältige Anwendung gewählt werden. Die Übung eignet sich ebenfalls als Abschluss eines Projekttagess eignen. Nach einer Vermittlung von Inhalten jüdischen Lebens im Klassenraum kann eine abschließende Überprüfung im sportiven Kontext auflockernd und motivierend wirken. Dies würde auch der von Trummer angeregten Evaluation des Wissensstandes am Ende einer Unterrichtseinheit entsprechen (I2, Z. 419).

Eine Nachbereitung könnte auch mittels der Methode des Sich-Positionierens erfolgen. Dabei würden seitens der Lehrkraft keine antisemitischen Äußerungen ausgewählt, sondern Aussagen wie „Ich habe mich gut vorbereitet gefühlt“ oder „Ich hatte ein komisches Gefühl während der Begegnung“. Auf diesem Weg können Erfahrungen ausgetauscht werden und eine erhöhte Bewegungszeit sichergestellt werden. Graphisch kann die konzeptionelle Überlegung wie folgt dargestellt werden:



6. Schluss

„Da müssen wir mit aller Entschiedenheit daran denken: Wehret den Anfängen“
 (Wolfgang Schäuble, im ZDF Interview am 29.01.2021⁴)

Mit dieser Aussage beschrieb Wolfgang Schäuble im Anschluss an die Urteilsverkündung im Mordfall Lübke die Situation zu antisemitischen Vorfällen in der Bundesrepublik Deutschland. Diese mahnende Aussage konnte im Verlauf der Arbeit eingeordnet werden. Insbesondere in den Experteninterviews wurde deutlich die Problematik dieser Aussage verdeutlicht, denn sie negiert ein Vorhandensein des

⁴ <https://de-de.facebook.com/ZDFheute/videos/sch%C3%A4uble-wehret-den-anf%C3%A4ngen/2504862573142158/>

Antisemitismus in der deutschen Gesellschaft. Ein „wehret den Anfängen“ kann anhand eines Anstieges von antisemitischen Vorfällen und Straftaten kaum konstatiert werden, die Meldestelle RIAS verzeichnet einen Anstieg von beinahe 40% im Bereich der antisemitischen Vorfälle. Yilmaz verdeutlicht die Konsequenz der Phrase „Wehret den Anfängen“ deutlich: „Ich merke immer noch, dass Leute sagen „Wehret den Anfängen“ oder dass sie von Warnsignalen sprechen [...], aber die meisten begreifen gar nicht, dass wir schon mitten in der Katastrophe sind“ (Z. 86-87). Die Aussage lässt sich jedoch auch einordnen in einen deutlich zu verzeichnenden Anstieg der Zustimmung von antisemitischen Einstellungen in der deutschen Gesellschaft. Insbesondere die Zustimmungswerte von etwa 40% zu einem israelbezogenen Antisemitismus können als deutliches Indiz für einen steigenden Antisemitismus gesehen werden (UEA 2018, S. 63). Aufgrund der Tatsache, dass sich diese Zunahme des Antisemitismus auch in Schulen manifestiert, sollte im Zuge dieser Arbeit eine konzeptionelle Überlegung für einen Umgang mit Antisemitismus im Schulsport erstellt werden.

Dazu wurden zunächst die verschiedenen Formen des Antisemitismus in Deutschland dargestellt. Es wurde dabei der linke Antisemitismus ausgelassen, wie sich dieser etwa in der internationalen BDS Bewegung wiederfindet. Jedoch wurden die Formen des Antijudaismus, des rassistischen Antisemitismus, des sekundären Antisemitismus, des israelbezogenen Antisemitismus und des muslimischen Antisemitismus beschrieben. Während die Form des Antijudaismus in ihrer Relevanz deutlich zurückgegangen ist, nehmen insbesondere der Sekundäre Antisemitismus und der israelbezogene Antisemitismus im Umfeld des Sports einen großen Raum ein. Muslimischer Antisemitismus ist in einer gesellschaftlichen und schulischen Betrachtung ebenfalls als eine signifikante Ausprägung des Antisemitismus zu beachten. Als prägnantes Beispiel eines aktuellen Vorfalls des israelbezogenen Antisemitismus kann die Debatte um das Bild „Peoples Justice“ des Künstlerkollektivs Ruangrupa auf der Documenta 15 in Kassel gesehen werden. Im Fußball kann beispielhaft das Spiel zwischen MACCABI Haifa und Union Berlin am 30.09.2021, bei dem es zu antisemitischen Vorfällen und Aussagen gegen Fans von MACCABI Haifa kam, betrachtet werden. Dies verdeutlicht umso mehr die Notwendigkeit einer Antisemitismusprävention bei jungen Menschen.

Im Kontext des Sports wurde in Rekurs auf die Studie von Müller (2021) herausgearbeitet, wie groß das Problem des Antisemitismus gegen jüdische Personen in deutschen Sportvereinen ist. Insbesondere Feuerherdt und Yilmaz unterstützen dies durch ihre Eindrücke als jahrelange Schiedsrichter im Bereich des Amateurfußballs. Aufgrund der curricularen Aufgabe des Schulsports, eine Erziehung hin zu einer Spiel- und Sportkultur zu leisten, muss der Schulsport demnach deutlich vermitteln, dass Antisemitismus in dieser keinen Platz einnehmen darf. Dazu bedarf es einem präventiven Ansatz. Bevor dieser jedoch entwickelt wurde, sollte zunächst gemeinsam mit den Experten evaluiert werden, welche Vorteile es für das Individuum birgt, sich antisemitische Ressentiments anzueignen. Dabei können besonders zwei große

Faktoren genannt werden. Zum einen bietet es dem Individuum eine Weltanschauung. In dieser Weltanschauung werden die Probleme und Herausforderungen der modernen Welt reduziert. Globale und komplexe Phänomene können auf die Hassfigur eines abstrakten „Judens“ reduziert werden. Diese Reduzierungen korrelieren häufig mit Verschwörungstheorien, wie etwa während der Coronakrise. Der zweite Faktor eines antisemitischen Ressentiments bezeichnet die Möglichkeit der eigenen Schuldverlagerung. Individuelle Fehler finden in der Projektion eines „Judens“ ihre Materialisierung. Es ermöglicht dem Individuum die eigene Rolle an seinen Lebensverhältnissen als Konsequenz der scheinbaren Handlungen von „Judens“ zu subsumieren und sich in eine Position der scheinbaren Ohnmacht zu begeben.

Um solchen Ressentiments vorzubeugen, kann eine Vermittlung über jüdisches Leben hilfreich sein. Präventive Ansätze zielten bis vor wenigen Jahren noch vermehrt darauf ab, Wissen über den Holocaust zu vermitteln, in der Hoffnung, dass die dort empfundene Empathie vor der Übernahme von antisemitischen Ressentiments schützt. Dieser Ansatz entfaltete jedoch nicht seine intendierte Wirkung (Grimm, Z. 194f.). Dara Horn beschreibt in ihrem Werk „People like Dead Jews“ (2021) die Folgen dieses Ansatzes für die Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden. Dabei stellen Juden „people, whose sole attribute was, that they had been murdered and whose murders served a clear purpose, which was, to teach us something. Jews were people who, for moral and educational purposes, were supposed to be dead“ (S. 4). Die Grundaussage des drastisch klingenden Zitates ist letztendlich eine Aufforderung hin, über aktuelles jüdisches Leben zu vermitteln. Dabei soll selbstverständlich der Holocaust weiterhin gelehrt werden, aber nicht als exklusiver Inhalt verstanden werden. Diesem Kerngedanken schließt sich der Ansatz von Janick Trummer und dem Projekt „Zusammen1“ an. In ihrer Konzeption soll eine Vermittlung von jüdischem Leben auch Proportionsvorstellungen beinhalten und Gemeinsamkeiten zwischen Religionen herausarbeiten.

Die in dieser Arbeit entwickelte konzeptionelle Überlegung formuliert eine Wissensvermittlung über aktuelles jüdisches Leben als eines ihrer drei Ziele. Sie unterliegt jedoch weiterhin der Vorgabe, im Schulsport eine möglichst hohe Bewegungszeit zu schaffen. Demnach ist die Überlegung in der Form konzipiert, dass eine Prävention erst anhand einer Reflektion erfolgt. Dies bedeutet konkret, dass die vorgestellten Maßnahmen insbesondere dazu dienen, um antisemitische Äußerungen im Unterricht aufzuarbeiten und den Schülerinnen und Schülern Handlungskompetenzen und kognitive Dispositionen zu vermitteln. Dabei bieten insbesondere die Maßnahmen der Rollenspiele und des Sich-Positionierens die Möglichkeit, an einem Aktionstag angewandt zu werden. Hierdurch können Diskussionen bewegungsfreundlich gestaltet werden und bieten einen Methodenpluralismus für den schulischen Kontext. An einem Aktionstag bietet sich ferner die Möglichkeit zunächst Wissen zu vermitteln. Dieses Wissen kann dann durch spielerische Aspekte vertieft werden. Als besonderer Aspekt einer Antisemitismusprävention im Sportunterricht ist die Vermittlung einer emotionalen Bildung und deren Kompetenzen zu sehen. Bedingt durch die Rolle von

Emotionen im Schulsport können diese aufgearbeitet werden, den Schülerinnen und Schülern Handlungsoptionen aufgezeigt werden.

Im Gespräch mit Grimm wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit eine Antisemitismusprävention im Schulsport notwendig ist. Dies begründet sich nicht in einer mangelnden Wahrnehmung von antisemitischen Äußerungen im Sport, sondern vielmehr in der Struktur und den Gegebenheiten des Sportunterrichts (I6, Z. 536ff.). Diese Frage soll an dieser Stelle durch eine Reflektion des eigenen Handlungsumfeldes des Autors beantwortet werden. Während der Tätigkeit als Vertretungslehrkraft wurde das Vorhandensein von antisemitischen Ressentiments bei Schülerinnen und Schülern wahrgenommen, ebenso wie Rassismus, Homophobie und Sexismus. Es entstand bei dem Autor jedoch der Eindruck, dass Antisemitismus eine Sonderrolle im Verständnis bei Schülerinnen und Schülern einnimmt. Gespräche über Rassismus und einen solchen Gehalt bei Aussagen wurden zwar oft geführt, jedoch weisen viele der unterrichteten Schülerinnen und Schüler Erfahrungen mit Rassismus auf. Sowohl das Konzept des Rassismus, als auch seine Auswirkungen auf den Einzelnen erscheinen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu entstammen, sodass zu meist eine Einsicht oder zumindest ein Verständnis am Ende eines Gespräches formuliert werden konnte. Bei Aussagen zur Homophobie und des Sexismus wurden die Debatte leidenschaftlicher geführt, es entstand jedoch der Eindruck bei dem Autor, dass sich die Jugendlichen der gesellschaftlichen Sanktion und Position bei diesen Inhalten bewusst waren. Dies bedeutet nicht, dass diese Meinungen zwangsläufig inkorporiert wurden, jedoch erscheint der Bereich der Homophobie als bekanntes Tabu. Bei Antisemitismusdebatten stieß der Autor jedoch auf eine vehemente Gegenwehr. Diese manifestierte sich schlussendlich in der mangelnden Bereitschaft bei den Jugendlichen, die eigenen Aussagen als diskriminierend wahrzunehmen. Die Antwort auf die oben aufgeworfene Frage lässt sich demnach aus der Position des Autors in der Weise formulieren, dass eine omniprésente Ächtung des Antisemitismus stattfinden muss. Dieser kann sich auch der Sportunterricht nicht entziehen. Die Eindrücke des Autors sind nicht als repräsentativ zu sehen. Sie dienen jedoch der grundlegenden Argumentation für das Entwickeln einer präventiven konzeptionellen Überlegung für einen antisemitismusfreien Sportunterricht.

Die hier aufgeführte konzeptionelle Überlegung beschreibt fünf Maßnahmen, welche jedoch nicht als eine abschließende Aufzählung zu werten sind. Eine Implementierung weiterer erscheint möglich, jedoch müssen diese den Grundgedanken einer Antisemitismusprävention im Schulsport unterliegen. Diese sind eine klare Härte, ein Intervenieren, klare Regeln und Grenzen und eine Aufarbeitung. Demnach kann der Sportunterricht einen wirksamen Beitrag zu einer schulischen Antisemitismusprävention leisten.

Literaturverzeichnis

- American Jewish Committee (2022). *Antisemitismus in Deutschland – Eine Repräsentativbefragung*. o.V. Abrufbar unter: <https://ajcgermany.org/de/broschuere/antisemitismus-deutschland-eine-repraesentativbefragung> [Stand 11.05.2022].
- Arnold, S. (2022). Eine Definition für die Praxis. *Conflict & communication online*, 21 (1), 1-4.
- Antisemitismusbeauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *Zweiter Bericht der Antisemitismusbeauftragten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: o.V. Abrufbar unter: <https://www.land.nrw/antisemitismusbeauftragte/antisemitismusberichte> [Stand 27.04.2022].
- Barley, D. (1988). Hannah Arendt: Die Judenfrage. *Zeitschrift für Politik*, 35 (2), 113-129.
- Beer, F., Grimm, M., & Viso, S. (2022). Erfahrungen von jungen Juden mit Antisemitismus im Vereinsfußball. In J. Baier & M. Grimm (Hrsg.), *Antisemitismus in Jugendkulturen – Erscheinungsformen und Gegenstrategien* (209-225). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Benz, W. (2020): *Antisemitismus- Präsenz und Tradition eines Ressentiments* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Benz, W. (2015). *Antisemitismus- Präsenz und Tradition eines Ressentiments* (1. Aufl.). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Bergmann, W. (2019). Was heißt Antisemitismus. *Materialien zu Dialog und Bildung*, 10 (6), 18-28.
- Bergmann, W., & Heitmeyer, W. (2005). Communicating Anti-Semitism – Are the „Boundaries of the Speakable“ Shifting, in M. Zuckerman (Hrsg.), *Antisemitismus - Antizionismus - Israelkritik; Tel Aviver Jahrbuch für Deutsche Geschichte* (72-89). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Bernstein, J., & Küpper, B., (2022). Antisemitismus-Rassismus: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In J. Bernstein, M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Schule als Spiegel der Gesellschaft – Antisemitismus erkennen und handeln* (265-287). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bernstein, J. & Diddens, F. (2021). Antisemitismus an Schulen. Empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(2), 151-165.
- Bernstein, J., (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland: Befunde- Analysen- Handlungsoptionen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Beyer, H. & Liebe, U. (2010). Antiamerikanismus und Antisemitismus: Zum Verhältnis zweier Ressentiments. *Zeitschrift für Soziologie*, 39 (3), 215-232.
- Blaschke, R. (2015a). *Judenhass im Fußball, Bundeszentrale für politische Bildung*. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/202637/judenhass-im-fussball/> [Stand 27.05.2022].
- Blaschke, R., (2015b). Antisemitismus im Fußball. In K. Althoff & U. Gebken (Hrsg.). *Perspektiven des Kinder- und Jugendsports. Tagungsband zum I. Essener Kinder- und Jugendsportkongress* (37-43). Hildesheim: Arete Verlag Christian Becker.
- Blaschke, R. (2008). *Im Schatten des Spiels- Rassismus und Randalen im Fußball*. Göttingen: Verlag die Werkstatt.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W., (2014). *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Boschki, R., & Wolmuth, J., (2015). Einleitung. In R. Boschki & J. Wolmuth (Hrsg.). *Nostra Aetate 4 – Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum- bleibende Herausforderungen für die Theologie* (9-14). Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Botsch, G. (2019). Rechtsextremismus und „neuer Antisemitismus“ in O. Glöckner & G. Jikeli (Hrsg.). *Das neue Unbehagen- Antisemitismus in Deutschland heute* (S. 21-38). Hildesheim: Georg Olms Verlag.

- Brenner, M. (2015). *Bringen die Flüchtlinge mehr Antisemitismus nach Deutschland*. In Süddeutsche Zeitung. Abrufbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/debatte-bringen-die-fluechtlinge-mehr-antisemitismus-nach-deutschland-1.2655933> [Stand 29.05.2022].
- Brunssen, P. (2021). *Antisemitismus in Fußball-Fankulturen: Der Fall RB Leipzig*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Brunssen, P. & Schüler-Springorum, S. (2021). *Football and discrimination – antisemitism and beyond*. London and New York: Routleg Verlag.
- Bundesministerium des Inneren und für Heimat/ BMI (2022). *Politisch motivierte Kriminalität im Jahr 2021 – bundesweite Fallzahlen*. O.V. Abrufbar unter: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2022/05/pmk2021.html> [Stand 11.05.2022].
- Chernivsky, M. (2020). Antisemitische Diskriminierung im Bildungswesen. In H-P., Killguss, M., Meier & S. Werner (Hrsg.). *Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen* (S. 198-220). Frankfurt am Main: Wochenschauverlag.
- Delto, H. (2021). *Vorurteile und Stereotypen im Vereinssport. Eine Analyse im Kontext von Sozialisation und Antidiskriminierung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Delto, H. & Zick, A. (2022): Antisemitismus und fussballaffine Jugendliche im Verein: Ausprägungen, Differenzen und Strategien für einen zivilen Umgang. In J. Baier & M. Grimm (Hrsg.). *Antisemitismus in Jugendkulturen – Erscheinungsformen und Gegenstrategien* (S. 226-244), Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Delto, H. & Zick, A. (2017). Vorurteile im Verein: Neue Studie über Diskriminierung im organisierten Sport. In U. Kromer (Hrsg.). *Das Spiel mit den Anderen. Fußball zwischen Integration und Diskriminierung*. Frankfurt am Main: Verlag Die Werkstatt.
- Dembowski, G. & Bott, D. (2006). Stichworte zum Fußball, Männlichkeit, deutschem Nationalismus und Herrschaft. In E. Kreisky & G. Spitaler (Hrsg.). *Arena der Männlichkeit* (S. 218-234). Frankfurt: Campus Verlag.
- Dondera, C. (2019). Was gesagt werden muss: Günter Grass und der inszenierte Tabubruch. In S. Salzborn (Hrsg.). *Antisemitismus seit 9/11* (S. 65-87). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Endemann, M., & Dembowski, G., (2010). Immer noch U-Bahnen nach Auschwitz- Antisemitismus im deutschen Fußball. In D. Blecking & G. Dembowski (Hrsg.). *Der Ball ist bunt. Fußball, Migration und die Vielfalt der Identitäten in Deutschland* (S. 181-189). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- EU Parlament (2017). *Motion for a Resolution to wind up the debate on the statements by the Council and the Commission pursuant to Rule 123(2) of the Rules of Procedure on combating anti-Semitism (2017/2692(RSP))*. Abrufbar unter: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/B-8-2017-0383_EN.html [Stand 06.02.2022].
- Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 06.10.2021. *UEFA ermittelt gegen Union Berlin*. Abrufbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/sport/fussball/antisemitismus-bei-union-berlin-gegen-maccabi-haifa-uefa-ermittelt-17571861.html> [Stand 22.05.2021].
- Gould, R. (2022). Legal Form and Legal Legitimacy: The IHRA Definition of Antisemitism as a Case Study in Censored Speech. *Law, culture and humanities*, 18 (1), 153-186.
- Harrison, B., & Klaff, L. (2020). In Defence of the IHRA Definition. *Fathom Journal*. Abrufbar unter: <https://fathomjournal.org/in-defence-of-the-ihra-definition/> [Stand: 26.04.2022].
- Hahn, H.-J., & Kistenmacher, O., (2015). Zur Genealogie der Antisemitismustheorie vor 1944. In H.-J., Hahn & O. Kistenmacher (Hrsg.). *Beschreibungsversuche der Judenfeindschaft* (S. 1-23). De Gruyter: Berlin/München/Boston.
- Hartleb, F. (2011). Wie entsteht ein gutes sozialwissenschaftliches Konzept? *Zeitschrift für Politikberatung*, 3, 109-119.

- Heute im Bundestag (HiB)/ Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2021). *Antisemitische Straftaten 2020 und im ersten Quartal 2021, Pressemitteilung 659/2021*. Abrufbar unter: <https://www.bundestag.de/presse/hib/842664-842664> [Stand 22.11.2021].
- Horn, D., (2021). *People Love Dead Jews: Reports from a Haunted Present*. New York: W W Norton & Co Verlag.
- Horn, D., (2019). *Auschwitz is not a Metaphor*. The Atlantic. Abrufbar unter: <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2019/06/auschwitz-not-long-ago-not-far-away/591082/> [Stand 21.07.2022].
- Höfl, S. (2020). *Antisemitismus unter „muslimischen Jugendlichen“*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Imhoff, R. (2020). Verschwörungsmentalität und Antisemitismus. In B. Bogerts & J. Häfele & B. Schmidt (Hrsg.). *Verschwörung, Ablehnung, Gewalt – Transdisziplinäre Perspektiven auf gruppenbezogene Aggression und Intoleranz* (S. 69-90). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- International Holocaust Remembrance Alliance (2016). *Arbeitsdefinition von Antisemitismus*. o.V. Abrufbar unter: <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitions-charters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus> [Stand 24.07.2022].
- Jikeli, G. (2019). Das neue Unbehagen- Einführung in ein verdrängtes Problem. In O. Glöckner & G. Jikeli (Hrsg.). *Das neue Unbehagen- Antisemitismus in Deutschland heute* (S. 7-20). Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Jikeli, G. (2018): Muslimischer Antisemitismus in Europa. In M. Grimm & B. Kahmann (Hrsg.). *Antisemitismus im 21. Jahrhundert* (S. 113-134). Oldenbourg: De Gruyter Verlag.
- Jikeli, G. (2015). Antisemitic Attitude among Muslims. *Europe: A Survey Review*, ISGAP: New York. Abrufbar unter: http://isgap.org/wp-content/uploads/2015/05/Jikeli_Antisemitic_Attitudes_among_Muslims_in_Europe1.pdf [Stand 29.05.2022].
- Jüdische Allgemeine vom 23.03.2022: *Alon Meyer beklagt mehr Antisemitismus in Deutschland*. Abrufbar unter: <https://www.juedische-allgemeine.de/politik/alon-meyer-beklagt-mehr-antisemitismus-in-deutschland/> [Stand 02.06.2022].
- Jüdisches Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus e.V. (JFDA) (2020). *Vorurteile abbauen, antisemitische Ressentiments bekämpfen*. o.V.
- Kampling, R. (2010). Antijudaismus. In W. Benz (Hrsg.). *Handbuch des Antisemitismus, Band 3: Begriffe, Theorien, Ideologien* (S. 10-13). Oldenbourg: De Gruyter Verlag.
- Kistenmacher, O. (2017). Schuldabwehr Antisemitismus als Herausforderung für die Pädagogik gegen Judenfeindschaft. In M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.). *Fragiler Konsens – Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 203-222). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Knothe, H. (2010). *Eine andere Welt ist möglich – ohne Antisemitismus?* Bielefeld: transcript Verlag.
- Land Nordrhein-Westfalen (2021). *Zweiter Bericht der Antisemitismusbeauftragten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: o.V.
- Land Nordrhein-Westfalen/NRW (2020). *Erster Bericht der Antisemitismusbeauftragten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: o.V.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung, 6. Aufl.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Michallik, U. (2022). Vorwort. In J. Bernstein & M. Grimm & S. Müller (Hrsg.). *Schule als Spiegel der Gesellschaft – Antisemitismus erkennen und handeln* (S. 13- 16). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2012). *Kernlehrplan für das Fach Sport*. Düsseldorf: o.V.

- Müller, L. & Haut, J. (2021): Jüdischer Sport und Antisemitismus. In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71, (44-45), 27-34.
- Müller, L. (2021). *Zwischen Akzeptanz und Anfeindung – Antisemitismuserfahrungen jüdischer Sportvereine in Deutschland*. Frankfurt am Main: o.V.
- Pfahl-Traughber, A. (2017). Antisemitismus – Definition und Gefahrenpotential. In K. Bozay, & D. Borstel (Hrsg.). „*Ungleichwertigkeitsideologien in der Einwanderungsgesellschaft*“ (S. 83-102). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Reich, A. (2021). Antisemitism in Doubt. Historical and Methodological Refelctions on Contemporary Europe. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 73(2), 202-216.
- Reichelt, M. (2009). Das Lexem „Jude“ im jugendlichen Sprachgebrauch. Eine Untersuchung am Beispiel sächsischer Fußballplätze. In W. Benz (Hrsg.). *Jahrbuch für Antisemitismusforschung*, 18, 17-42. Berlin: Metropol Verlag.
- Rensmann, L. (2022). Das Phantasma der Weltverschwörung: Konspirationsmythen und Antisemitismus in Zeiten von globaler Demokratie- und Coronakrise. In J. Bernstein & M. Grimm & S. Müller (Hrsg.). *Schule als Spiegel der Gesellschaft – Antisemitismus erkennen und handeln* (S. 105- 129). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Rensmann, L. (2006). Der Nahost-Konflikt in der Perzeption des Rechts- und Linksextremismus. In K. Faber & Julius H. Schoeps & Sacha Stawski (Hrsg.): *Neu-alter Judenhass. Antisemitismus, arabisch-israelischer Konflikt und europäische Politik* (S. 33-47). Verlag für Berlin-Brandenburg: Berlin.
- RIAS (2022): *Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2021*. Ohne Verlag: Berlin. Abrufbar unter: <https://report-antisemitism.de/publications/> [Stand 28.06.2022].
- RIAS (2021). *Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2020*. Ohne Verlag: Berlin. Abrufbar unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/expertenkreis-antisemitismus/expertenkreis-antisemitismus-artikel.html> [Stand 6.12.2021].
- Salzborn, S. & Kurth, A. (2019). *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisse und Handlungsperspektiven*. Berlin. Abzurufen unter: <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> [Stand 20.02.2022].
- Salzborn, S. (2014). *Antisemitismus: Geschichte, Theorie und Empirie*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Salzborn, S. (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung, in Kirche und Israel. *Neukirchener Theologische Zeitschrift*, 28(1), 5-16.
- Satre, J. (1994). *Überlegungen zur Judenfrage*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Scherler, F. (2019): „*Jude ist die größte Beleidigung im Fußball*“. Süddeutsche Zeitung. Abrufbar unter https://www.zeit.de/sport/2019-09/antisemitismus-fussball-stadien-fans-florian-schubert?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [Stand 05.06.2022].
- Schubert, F. (2019a). Antisemitismus in Fußball-Fankulturen. In M. Endemann & R. Claus & G. Dembowski & J. Gabler (Hrsg.). *Zurück am Tatort Stadion- Diskriminierung und Antidiskriminierung in Fußball-Fankulturen* (S. 90-101). Göttingen: Verlag die Werkstatt.
- Schubert, F., (2019b). *Antisemitismus im Fußball - Tradition und Tabubruch*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Spiegel vom 27.02.2021. *FCK-Profi Shechter von Fans antisemitisch beleidigt*. Abrufbar unter: <https://www.spiegel.de/sport/fussball/aufregung-in-kaiserslautern-fck-profi-shechter-von-fans-antisemitisch-beleidigt-a-817771.html> [Stand 27.05.2022].
- Stender, W. (2010). Konstellationen des Antisemitismus. In W. Stender & G. Follert & M. Özdoğan (Hrsg.). *Konstellationen des Antisemitismus – Antisemitismusforschung und soziale Praxis* (S. 7-40). Wiesbaden: Springer VS Verlag.

- Stögner, K. (2019). Sekundärer Antisemitismus – Aktualisierung eines Beitrags der Kritischen Theorie zur Nachkriegssoziologie. In A. Kranebitter & C. Reinprecht (Hrsg.). *Die Soziologie und der Nationalsozialismus in Österreich* (S. 535-552). Bielefeld: transcript Verlag.
- Stöver, M. (2019). Je suis juif? Antisemitische Elemente des islamistischen Terrors in Europa. In S. Salzborn (Hrsg.), *Antisemitismus seit 9/11* (S. 251-268). Baden-Baden: Nomos Verlag.
- H. Troschke & M. Becker (2019). „Antisemitismus im Internet – Erscheinungsformen, Spezifika, Bekämpfung. In O. Glöckner & G. Jikeli (Hrsg.). *Das neue Unbehagen- Antisemitismus in Deutschland heute* (S. 151-172). Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Ullrich, P. (2022). Mit und ohne Juden: Zwei Familien von Antisemitismusbegriffen. *conflict and communication online*, 21(1), o.S.
- Ullrich, P. (2019). Gutachten zur Arbeitsdefinition Antisemitismus“ der Internation Holocaust Remembrance Alliance. *Papers 2*. Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus /UEA (2018). *Antisemitismus in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen*. o.V. Abrufbar unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/expertenkreis-antisemitismus/expertenkreis-antisemitismus-artikel.html> [Stand 02.06.2022].
- Weis, F. (2022). Einleitung: Die IHRA-Arbeitsdefinition und die Diskussion um Begriffe und Definitionen von Antisemitismus. *conflict and communication online* 21(1), o.S.
- Weineck, J. (2017). *Optimales Training*. Balingen: Spitta Verlag.
- Wetterau, K. & Benz, W. (2020). *Neuer Antisemitismus?: Spurensuche in den Abgründen einer politischen Kampagne*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Wetzel, J. (2019). Antisemitismus heute- klassische und neue Erscheinungsformen einer Ideologie. *Materialien zu Dialog und Bildung* 10, 29-40.
- Worch, S. (2017). Islamistischer Antisemitismus von Schülern. In J.F. Bruckermann & K. Jung (Hrsg.): *Islamismus in der Schule- Handlungsoptionen für Pädagoginnen und Pädagogen*, (S: 41-50). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zick, A.& Hövermann, A. & Jensen, S. & Bernstein, J. & Perl, N. (2017). *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus" und "Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Versicherung an Eides Statt

Hiermit versichere ich, Thomas Görtz, ES0305344100, durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit mit dem Titel „**Antisemitismus im Sport (-unterricht) – Erste Schritte zu einem präventiven Konzept**“ selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe und alle Stellen, die ich wörtlich oder dem Sinne nach aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Quellen entnommen habe, als solche kenntlich gemacht habe und mich auch keiner anderen als der angegebenen Literatur oder sonstiger Hilfsmittel bedient habe.

Weiterhin erkläre ich, dass die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht zur Bewertung vorgelegt worden ist.

Ich versichere an Eides Statt, dass ich die vorgenannten Angaben nach bestem Wissen und Gewissen gemacht habe und dass die Angaben der Wahrheit entsprechen und ich nichts verschwiegen habe.

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gemäß § 156 StGB bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 161 Abs.1 StGB bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung.

Oberhausen, den 01.08.2022

Thomas Görtz

Anhang I: Leitfaden der Interviews

Teil I: Fragen zum Antisemitismus an Schulen

- 1.) Angelehnt an Oliver Polack möchte ich folgende Frage zur Einleitung stellen: „Was hat der Antisemit davon Antisemit zu sein?“**
 - a. Welche dieser Dimensionen treffen Ihrer Ansicht nach auf Schülerinnen und Schüler zu?
 - b. Glauben Sie, die Schülerinnen und Schüler sind sich dieser Dimensionen und des damit transportierten Weltbildes überhaupt bewusst?

- 2.) Im Kontext des Mordes an Walter Lübke verwendete der nun ehemalige Bundestagspräsident Wolfgang Schäuble nach der Urteilsverkündung die Formulierung „Wehret den Anfängen“. Bärbel Bas sprach in einer Rede zum Gedenken der Opfer des Nationalsozialismus im Januar 2022 davon, dass „der Antisemitismus mitten unter uns ist“. Denken Sie, dass antisemitische Ressentiments und dessen Vorhandensein nun stärker in den Fokus der Politik oder Gesellschaft gerückt sind?**
 - a. Finden Sie, dass die Mehrheit der Deutschen antisemitische Ressentiments aufweisen?

- 3.) Wie sollte der Bildungsppluralismus angepasst werden, um eine Antisemitismusprävention in der Schule effektiver gestalten zu können?**

- 4.) Das Fach Sport hat aufgrund seiner Emotionalität und seiner Struktur in der Schule ein Alleinstellungsmerkmal. Denken Sie, dass das Fach Sport aufgrund dieser Spezifika ein besonderes Präventionskonzept gegen Antisemitismus aufweisen sollte?**

- 5.) Kann im Sportunterricht in der Sporthalle eine solche Prävention nachhaltig gelingen?**
 - a. Wie würden Sie Konversations-/ Aufklärungsphasen in den Unterricht implementieren?
 - b. Würden Sie das Einzelgespräch mit den betreffenden Schüler*Innen suchen, oder es in der Gruppe thematisieren?

Teil II: Fragestellungen zu Handlungsmöglichkeiten

1. Wie können gelbe und roten Karten in den Sportunterricht implementiert werden?

- a. Wird eine gelbe Karte noch als Sanktion wahrgenommen?
- b. Wie kann eine gelbe Karte als Abgrenzung zur roten Karte funktionieren?
- c. Findet mit einer Zweiteilung/Dichotomie eine Einteilung in „akzeptiertes“ und „nicht akzeptiertes“ Verhalten statt?

2. Wie können Rollenspiele gut in den Sportunterricht aufgenommen werden?

- a. Welche sportiven Rollenspiele können umgesetzt werden?
- b. Welche Voraussetzungen müssen auf Seiten der Schüler gegeben sein?
- c. Welche Methoden bieten sich an, um am Ende eines Rollenspiels eine friedliche Stimmung im Klassengefüge wiederherzustellen?

3. Was müssen für Voraussetzungen geschaffen werden, damit Begegnungen mit jüdischen Sportler*Innen funktionieren?

- a. Wie kann eine inhaltliche Aufklärung über jüdisches Leben funktionieren?
- b. Welche Aspekte der Nachbereitung sind unerlässlich?

4. Wie kann ein Sich-positionieren im Unterricht funktionieren?

- a. Wie kann ein meinungsfreundliches Klima geschaffen werden?
- b. Wie kann ein Debattieren bewegungsfreundlich gestaltet werden?

Anhang II: Kategoriensammlung

OK1 Dimensionen Antisemitismus

K 1.1 allgemeine Dimensionen

Definition: Allgemeine Dimensionen des Antisemitismus werden genannt. Dabei müssen nicht alle der in der Literatur genannten Merkmale aufgeführt werden. Speziell werden Dimensionen der Macht, der Legitimation von Handlungen und psychologische Faktoren aufgezählt.

K1.2 Dimensionen bei Schülerinnen und Schülern

Definition: Es wird abgewogen, welche der allgemeinen Dimensionen auf Schüler*Innen zutrifft. Es dürfen neue Dimensionen intrudiert werden.

OK2 Gesellschaftliche Dimension

K2.1 Antisemitismuswahrnehmung in der Politik

Definition: Es wird über eine Behandlung des Themas Antisemitismus im politischen Kontext bestimmt. Dabei sind die Akteure politische Organe, deren Vertreter oder politische Einzelpersonen.

K2.2 Antisemitismuswahrnehmung in der Gesellschaft

Definition: Es wird über eine Behandlung des Themas Antisemitismus im gesellschaftlichen Kontext bestimmt. Dabei sind insbesondere die Mediendarstellung und ein gefühltes, subjektives Meinungsbild zu subsumieren.

K2.3 Akzeptanz von Antisemitismus

Definition: Es werden Studien zur Akzeptanz von Antisemitismus in der Gesellschaft zitiert, sowie andere empirische Ergebnisse oder fundierte Erfahrungen erläutert.

K2.4 Aktivismus gegen Antisemitismus

Definition: Es wird der Aktivismus gegen Antisemitismus in Deutschland nach 1980 dargestellt und eingeordnet.

K2.5 Meldestellen für antisemitische Vorfälle

Definition: Es werden Vor- und Nachteile von Meldestellen für Antisemitismus diskutiert.

OK3 Schulische Dimensionen

K3.1 formal-juristisch

Definition: Es werden Aussagen zu formal-juristischen Elementen des Bildungspluralismus und einer Antisemitismusprävention dargestellt.

K3.2 innerschulische Dimensionen

Definition: Es werden Dimensionen der intra- und innerschulischen Aufarbeitung von Antisemitismusfällen beleuchtet.

OK4 Sport und Antisemitismus

K4.1 Auftreten im organisierten Sport

Definition: Es werden Zustände des Antisemitismus im organisierten Sport aufgeführt.

K4.2 Auftreten im Schulsport

Definition: Es werden Zustände des Antisemitismus im Schulsport aufgeführt oder solide geschätzt.

K4.3 Prävention im organisierten Sport

Definition: Es werden Ansätze, welche zur Antisemitismusprävention im organisierten Sport gegeben oder erläutert.

K4.4 Prävention im Schulsport

Definition: Es werden Ansätze, welche zur Antisemitismusprävention im Schulsport gegeben oder erläutert.

OK5 Gelbe und rote Karten im Sport

K5.1 Grundlagen für den Sportunterricht

Definition: Es werden subjektive Grundlagen für einen zielführenden und sinnvollen Sportunterricht gegeben.

K5.2 Intention des Kartensystems

Definition: Es wird die Intention des Kartensystems dargestellt sowie die allgemeinen Vorteile für den Schulsport angesprochen.

K5.3 Aufarbeitung einer gelben und roten Karte

Definition: Es wird die Frage behandelt, wann und in welcher Form eine gelbe/rote Karte bzw. die Handlung, welche als Sanktion eine solche Karte bewirkt, thematisiert werden sollte.

K5.4 Analoge Anwendung

Definition: Es wird eine analoge Anwendung des Kartensystems auf Phänomene wie Rassismus oder Sexismus diskutiert.

OK6 Abgrenzung zwischen einer roten und einer gelben Karte

K6.1 Verhältnis zwischen der gelben und der roten Karte

Definition: Es werden allgemeine hierarchische Fragen zum Kartensystem behandelt.

K6.2 gelbe und rote Karten als qualitative Unterscheidung

Definition: Es wird der Ansatz diskutiert, wonach sich gelbe und rote Karte auf anti-semitische Aussagen unterschiedlicher Qualität beziehen.

K6.3 gelbe und rote Karten als quantitative Unterscheidung

Definition: Es wird der Ansatz diskutiert, wonach gelbe und rote Karten als quantitative Unterscheidung im Sportunterricht eingesetzt werden.

OK7 Rollenspiele

K7.1 allgemeine Rollenspiele

Definition: Es werden Formen von Rollenspielen dargestellt.

K7.2 Rollenspiele im Sport

Definition: Es wird über die Umsetzung von Rollenspielen im Sportunterricht gesprochen.

K7.3 Voraussetzungen des Rollenspiels

Definition: Voraussetzungen, sowohl räumliche als auch intrapersonelle, eines Rollenspiels als Themenschwerpunkt.

K7.4 Reflexion der Rollenspiele

Definition: Notwendige Aspekte einer erfolgreichen Evaluation werden näher beleuchtet.

OK8 Emotionalität im Sport

K8.1 Akzeptierte verbale Emotionalität

Definition: Es wird ein Verhandlungsraum thematisiert in welchem Beleidigungen legitim sind.

K8.2 Nicht akzeptierte verbale Emotionalität

Definition: Es werden Bereiche beschrieben, welche außerhalb der Verhandlungsmasse stehen.

K8.3 Grenzziehung zwischen Beleidigung und Diskriminierung

Definition: Es werden Kriterien erläutert, welche einer Grenzziehung zwischen einer Beleidigung und einer Diskriminierung verdeutlichen.

OK9 Begegnungen mit jüdischen Sportlerinnen und Sportlern

K9.1 Vorbereitende Aspekte

Definition: Inhalte einer Vorbereitung als Gelingensbedingung werden behandelt.

K9.2 Begleitende Aspekte

Definition: Aufgaben der Lehrkraft während der Begegnungen werden thematisiert.

K9.3 Nachbereitende Aspekte

Definition: Es werden Inhalte einer erfolgreichen Evaluation dargestellt.

OK10 „Sich-positionieren“ im Schulsport

K10.1 Allgemeine Methoden

Definition: Allgemeine Methoden zur Evaluation von Schülervorstellungen als Inhalt.

K10.2 Methoden für den Schulsport

Definition: Es wird dargestellt, wie allgemeine Methoden im Schulsport bewegungsfördernd angewandt werden können.

K10.3 offene Meinungsäußerungen

Definition: Die Frage nach der Etablierung eines geschützten Raumes in welchem Schülerinnen und Schüler ihre freie Meinung äußern können steht im Zentrum.

K10.4 Aufarbeitung von Ressentiments

Definition: Es werden Methoden angesprochen, wie mit geäußerten Ressentiments im Kontext der Bewegungsaufgabe umgegangen werden sollte.

OK11 Israelbezogener Antisemitismus

K11.1 Wesen des israelbezogenen Antisemitismus

Definition: Es wird das grundsätzliche Wesen des israelbezogenen Antisemitismus aufgezeigt.

K11.2 Umgang mit israelbezogenen Antisemitismus

Definition: Es werden Ansätze des rhetorischen Umgangs mit israelbezogenen Antisemitismus dargelegt.

Ankerbeispiele:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K1.1 Allgemeine Dimensionen des Antisemitismus.	Allgemeine Dimensionen des Antisemitismus werden genannt. Dabei müssen nicht alle der in der Literatur genannten Merkmale aufgeführt werden. Speziell werden	I3,„Der Antisemit lebt ja von seiner Feindschaft auf die Juden und zwar ganz allgemein ist antisemitische Einstellung ein Zeichen für jegliche Form von Judenfeindlichkeit“ Z.9-11	Nur allgemeine Faktoren

	Dimensionen der Macht, der Legitimation von Handlungen und psychologische Faktoren aufgezählt.		
K1.2 Dimensionen bei Schülerinnen und Schüler	Es wird abgewogen, welche der allgemeinen Dimensionen auf Schüler*Innen zutrifft. Es dürfen neue Dimensionen intrudiert werden.	BY: „Also ich glaube da spielt quasi auch natürlich das eigene Gefühl eine ganz starke Rolle, also nicht in so eine Ohnmachtsposition zu sein, sondern eben der in der Position zu sein, in der man Gewalt ausübt.“ Z.33-35	Anwendung auf Schüler*Innen/ junge Menschen
K2.1 Antisemitismuswahrnehmung in der Politik	Es wird über eine Behandlung des Themas Antisemitismus im politischen Kontext bestimmt. Dabei sind die Akteure politische Organe, deren Vertreter oder politische Einzelpersonen.	I3 „Aber auch andere Ansprechpartner zu haben, denn es ist ja ein Bekenntnis der Politik, dass der Antisemitismus da ist, wenn man Antisemitismusbeauftragte bestellt“ Z.231-233	Antisemitismus im politischen Sprachgebrauch und Rhetorik
K2.2 Antisemitismuswahrnehmung in der Gesellschaft	Es wird über eine Behandlung des Themas Antisemitismus im gesellschaftlichen Kontext bestimmt. Dabei sind insbesondere die Mediendarstellung und ein gefühltes, subjektives Meinungsbild zu subsumieren.	MG: „Da ist durchaus berechtigt die Gefahr enthalten, dass dieses Sprechen, diese Form der Wahrnehmung normalisiert wird“ Z. 134-135	Antisemitismus in Medien und in gesellschaftlichen Bewegungen

<p>K2.3 Akzeptanz von Antisemitismus</p>	<p>Es werden Studien zur Akzeptanz von Antisemitismus in der Gesellschaft zitiert, sowie andere empirische Ergebnisse oder fundierte Erfahrungen erläutert.</p>	<p>BY „Also Studien gehen ja davon aus, dass so 15-20 % zu antisemitischen Einstellungen neigen und ich glaube, dass grade das nochmal eine Rolle spielt, auf der anderen Seite aber auch diejenigen die Menschen, sag ich mal jetzt, die demokratische Werte teilen, die eine demokratische Einstellung haben, da fehlt mir trotzdem häufig die Haltung.“ Z.104-108</p>	<p>Belastbare Studien oder langjährige, evaluierte Erfahrungen werden rezipiert.</p>
<p>K2.4 Aktivismus gegen Antisemitismus</p>	<p>Es wird der Aktivismus gegen Antisemitismus in Deutschland nach 1980 dargestellt und eingeordnet.</p>	<p>JH „Ich glaube das sind, auch im Engagement gegen Antisemitismus, ja, das passiert schon auch in Wellen, aber das verändert manche Dinge auch ein bisschen grundlegender.“ Z. 111-113</p>	<p>Ausschließlich Aussagen zum Aktivismus gegen Antisemitismus.</p>
<p>K2.5 Meldestellen für antisemitische Vorfälle</p>	<p>Es werden Vor- und Nachteile von Meldestellen für Antisemitismus diskutiert.</p>	<p>AF: „Aber klar ist auch, wenn man sie schafft, auf einer zivilgesellschaftlichen Ebene, dann heißt das auch, wir wollen die Problematik des</p>	<p>Meldestellen, sowohl innerschulisch, als auch außerschulisch, als expliziter Inhalt.</p>

		Antisemitismus auch unterhalb der Strafbarkeit erfassen.“ Z. 213-215	
K3.1 formal-juristisch	Es werden Aussagen zu formal-juristischen Elementen des Bildungspluralismus und einer Antisemitismusprävention dargestellt.	I3 „Also wir werden den Bildungsföderalismus nicht zu einem Bildungszentralismus umfunktionieren können und ich will das auch nicht, weil der Bund damit hoffnungslos überfordert wäre“ Z. 241-243	Lediglich Aussagen zum Föderalismus und daraus resultierenden Kompetenzen
K3.2 innerschulische Dimensionen	Es werden Dimensionen der intra- und innerschulischen Aufarbeitung von Antisemitismusfällen beleuchtet.	JT „Man könnte auch solche Antidiskriminierungsformate und die Sensibilisierung dafür auch vielleicht als Bestandteil von Lehrer*Innen-Fortbildungen zum Beispiel implementieren, um so einen präventiven Impuls zu setzen.“ Z. 166-169	Intra- und innerschulische Organe/Elemente werden beleuchtet
K4.1 Auftreten im organisierten Sport	Es werden Zustände des Antisemitismus im organisierten Sport aufgeführt.	JT „Was wir im Sport immer beobachten, ist das Antisemitismus eher unregelmäßig, aber dafür punktuell und dann verstärkt auftritt.“ Z. 93-95	Lediglich der organisierte Sport in der Betrachtung
K4.2 Auftreten im Schulsport	Es werden Zustände des Antisemitismus im Schulsport	BY: „Und dann werden dann häufig sogenannte Einzelfälle	Lediglich Schulsport im Betrachtungsfokus

	aufgeführt oder solide geschätzt.	genommen, die dann immer als so etwas sehr Loses betrachtet werden- so nach dem Motto als wäre das eine Ausnahme, aber eigentlich, wenn ich überlege, dass ich seit zehn Jahren an über 200 Schulen bundesweit gearbeitet habe, dann hat Antisemitismus an jeder Schule eine Rolle gespielt.“ <i>Z. 134-139.</i>	
K4.3 Prävention im organisierten Sport	Es werden Ansätze, welche zur Antisemitismusprävention im organisierten Sport gegeben oder erläutert.	I3 „Da gibt es ja in Nordrhein-Westfalen mehr als genug, auch Profivereine, wie zum Teil Dortmund, Borussia Dortmund oder auch Fortuna Düsseldorf, schon sehr viel machen gegen Antisemitismus bis hin auch zu Austauschreise nach Israel und vielem anderen mehr.“ <i>Z. 504-507</i>	Lediglich der organisierte Sport im Betrachtungszentrum
K4.4 Prävention im Schulsport	Es werden Ansätze, welche zur Antisemitismusprävention im Schulsport gegeben oder erläutert.	JT: „Man kann auch hier das Konzept des kooperativen Lernens besser umsetzen, meiner Meinung nach.“ <i>Z. 203-205</i>	Lediglich der Schulsport im Betrachtungszentrum

K5.1 Grundlagen für den Sportunterricht	Es werden subjektive Grundlagen für einen ziel-führenden und sinnvollen Sportunterricht gegeben.	BY: „Also, dass sie diese Dramatisierung am Ende verstehen, warum diese Regeln wichtig sind, weil ohne diese Regeln einfach nichts funktionieren würde“ Z. 246-248	Allgemeine Grundlagen für den Sportunterricht.
K6.1 Verhältnis zwischen der gelben und der roten Karte	Es werden allgemeine hierarchische Fragen zum Kartensystem behandelt.	BY: „Also wäre es dann wie im Fußball, dass man erstmal eine gelbe bekommt und dann eine rote?“ Z. 278-280	Ausschließlich hierarchische Überlegungen.
K6.2 gelbe und rote Karten als qualitative Unterscheidung	Es wird der Ansatz diskutiert, wonach sich gelbe und rote Karte auf antisemitische Aussagen unterschiedlicher Qualität beziehen.	JH: „Ich weiß nicht, ob die immer so eindeutig sind, dass sie, auch grade in so einer Unterrichtssituation, dass ich diese Grenzen immer ziehen kann und mit dessen bewusst bin“ Z. 267-270	Inhalte einer qualitativen Unterscheidung zwischen einer gelben und einer roten Karte werden erläutert.
K6.3 gelbe und rote Karten als quantitative Unterscheidung.	Es wird der Ansatz diskutiert, wonach gelbe und rote Karten als quantitative Unterscheidung im Sportunterricht eingesetzt werden.	BY: „Ich glaube, dass man vielleicht in der Kommunikation sagen würde, dass jede antisemitische Äußerung erst einmal eine gelbe ist.“ Z. 318-320	Inhalte einer quantitativen Unterscheidung zwischen einer gelben und roten Karte werden erläutert.
K7.1 allgemeine Rollenspiele	Es werden Formen von Rollenspielen dargestellt.	JT: „Für diesen Zweck sind Formate gut geeignet, in denen die SuS einen Perspektivwechsel vornehmen müssen.“	Es werden Arten von Rollenspielen vorgestellt.

		Z. 340-341	
K7.2 Rollenspiele im Sport	Es wird über die Umsetzung von Rollenspielen im Sportunterricht gesprochen.	BY: „Ich hatte das sehr häufig, dass bei Theatergruppen Jugendliche gesagt haben „was mache ich jetzt, wenn „Scheiß Türken“ oder „scheiß Ausländer“ von einem Mitspieler gerufen wird?“ Z. 346-348	Es wird über die Verbindung von Rollenspielen im Sportunterricht gesprochen.
K7.3 Voraussetzungen des Rollenspiels	Voraussetzungen, sowohl räumliche als auch intrapersonelle, eines Rollenspiels als Themenschwerpunkt.	JH: „Ich glaube ehrlich gesagt, nicht, dass es du brauchst, weil ich das Gefühl habe, dass es diese Konstellation eben schon oft im Sport gibt.“ Z. 309-310	Verschiedene Voraussetzungen einzelner Rollenspiele weder besprochen.
K7.4 Reflexion der Rollenspiele	Notwendige Aspekte einer erfolgreichen Evaluation werden näher beleuchtet.	BY: „Sie ziehen diese Rolle aus und dann hängen sie diese Rolle an die Wand.“ Z. 392-393	Methoden der Reflexion und Nachbereitung der Rollenspiele werden evaluiert.
K8.1 Akzeptierte verbale Emotionalität	Es wird ein Verhandlungsraum thematisiert in welchem Beleidigungen legitim sind.	JH: „Ich glaube, es ist wird im Sport natürlich immer ein Stück weit verhandelt, was ist als Beleidigung akzeptabel oder nicht akzeptabel.“ Z. 339-341	Der Inhaltsbereich von akzeptierten Beleidigungen im sportlichen Kontext wird abgegrenzt.
K8.2 Nicht akzeptierte verbale Emotionalität	Es werden Bereiche beschrieben, welche außerhalb der Verhandlungsmasse stehen.	JH: „Ich glaube, da sind wir in dem Bereich von Rassismus oder Antisemitismus, da sind wir in einem	Der Inhaltsbereich von nicht akzeptierten Beleidigungen im sportlichen Kontext wird abgegrenzt.

		Bereich der nicht verhandelbar ist.“ Z. 333-335	
K8.3 Grenzziehung zwischen Beleidigung und Diskriminierung	Es werden Kriterien erläutert, welche einer Grenzziehung zwischen einer Beleidigung und einer Diskriminierung verdeutlichen.	AF: „Warum kann einem mal eine Beleidigung herausrutschen, im Eifer des Gefechts, aber warum muss diese Grenze zur Diskriminierung, da bleiben wir beim Beispiel Antisemitismus, einfach klar und sauber gezogen werden?“ Z. 378-381	Es wird ausschließlich der Unterschied zwischen einer Beleidigung und einer Diskriminierung erörtert.
K9.1 Vorbereitende Aspekte	Inhalte einer Vorbereitung als Gelingensbedingung werden behandelt.	JT: „Zunächst sollte herausgestellt werden, dass jüdisches Leben überhaupt in Deutschland existiert und dass es äußerst facettenreich und vielfältig ist.“ Z. 387-389	Inhalte einer Vorbereitung auf Begegnungen mit jüdischen Personen werden dargestellt.
K9.2 Begleitende Aspekte	Aufgaben der Lehrkraft während der Begegnungen werden thematisiert.	BY: „[...] wäre es dann doch schon gut auch die jüdische Seite zu fragen „was würdet ihr euch eigentlich wünschen, wenn sich jemand von uns antisemitisch äußert?“ Z. 416-420	Aspekte einer begleitenden Betreuung werden thematisiert.
K9.3 Nachbereitende Aspekte	Es werden Inhalte einer erfolgreichen Evaluation dargestellt.	AF: „Deshalb klar, so etwas man muss das immer nachbereiten, sonst mache ich ja immer weiter und	Inhalte, welche in der Nachbereitung der Begegnung thematisiert werden sollten werden dargestellt.

		weiß gar nicht, was dabei rauskommt.“ <i>Z. 707-709</i>	
K10.1 Allgemeine Methoden	Allgemeine Methoden zur Evaluation von Schülervorstellungen als Inhalt.	JH: „Mache da manchmal in der einführenden Sitzung so Schätzfragen zum Beispiel.“ <i>Z. 428-429</i>	Es werden Methoden zur Evaluation von Voreinstellungen genannt.
K10.2 Methoden für den Schulsport	Es wird dargestellt, wie allgemeine Methoden im Schulsport bewegungsfördernd angewandt werden können.	JT: „Beispielsweise über die Integration eines Meinungsbarometers in eine Spielsequenz.“ <i>Z. 433-434</i>	Die Verbindung der Methoden und sportiven Elementen steht im Fokus.
K10.3 offene Meinungsäußerungen	Die Frage nach der Etablierung eines geschützten Raumes in welchem Schülerinnen und Schüler ihre freie Meinung äußern können steht im Zentrum.	BY: „Da merke ich, dass man sehr viel Vertrauen schaffen kann und auch eine sehr große Form von Offenheit schaffen kann.“ <i>Z. 521-523</i>	Mögliche Zugänge, um ein meinungsfreundliches Klima zu gestalten werden behandelt.
K10.4 Aufarbeitung von Ressentiments	Es werden Methoden angesprochen, wie mit geäußerten Ressentiments im Kontext der Bewegungsaufgabe umgegangen werden sollte.	JH: „Idealerweise mit Nachfragen aufarbeiten.“ <i>Z. 485</i>	Methoden zum Umgang mit geäußerten Ressentiments werden näher diskutiert.
K11.1 Wesen des israelbezogenen Antisemitismus	Es wird das grundsätzliche Wesen des israelbezogenen Antisemitismus aufgezeigt.	AF: „Es tarnt sich als Kritik an teilweise realen Missständen in Israel, daraus muss man gar keinen Hehl machen.“ <i>Z. 809-811</i>	Systematik und Rhetorik des israelbezogenen Antisemitismus.

<p>K11.2 Umgang mit israelbezogenen Antisemitismus</p>	<p>Es werden Ansätze des rhetorischen Umgangs mit israelbezogenen Antisemitismus dargelegt.</p>	<p>AF: „Also da wäre es schon sehr wichtig deutlich und sichtbar zu machen, wo der antisemitische Gehalt in diesem israelbezogenen Antisemitismus liegt.“ Z. 817-819</p>	<p>Hinweise zu einer Diskussionsführung und Umgang mit israelbezogenen Antisemitismus.</p>
--	---	--	--

Koum

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77139

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20221116-151357-2

Alle Rechte vorbehalten.