

Antisemitismusprävention im europäischen Schulunterricht

Deutschland
Frankreich
Spanien
Rumänien

Abschlussstudie

Herausgegeben von
Marco Th. Bosshard
Ursula Hennigfeld
Iulia-Karin Patrut

Gefördert durch:



Bundesministerium
für Forschung, Technologie
und Raumfahrt



Europa-Universität
Flensburg

hhu
Heinrich Heine
Universität
Düsseldorf

Herausgegeben von Marco Thomas Bosshard, Ursula Hennigfeld und Iulia-Karin Patrut.

Datenbearbeitung und Textredaktion unter Mitwirkung von:

Matteo Anastasio, Annika Carolin Braack, Stephanie Born, Jascha Boß, Marco Thomas Bosshard, Eliza Cristina Comsa, Fernando García Naharro, Ursula Hennigfeld, Benjamin Inal, Kay Peter Jankrift, Iulia-Karin Patrut, Erduin Pérez de la Vega, Yannik Stevens und Jutta Weiser.

Gefördert durch:



Bundesministerium
für Forschung, Technologie
und Raumfahrt

© 2025, Europa Universität Flensburg/Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf



Europa-Universität
Flensburg

hhu
Heinrich Heine
Universität
Düsseldorf

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Deutschland.....	9
2.1 Geschichte.....	9
2.1.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	9
2.1.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien.....	15
2.1.3 Erkenntnisse und Desiderata.....	18
2.2 Politik.....	20
2.2.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	20
2.2.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien.....	26
2.2.3 Erkenntnisse und Desiderata.....	31
2.3 Deutsch.....	33
2.3.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	33
2.3.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien.....	36
2.3.3 Erkenntnisse und Desiderata.....	40
2.4 Französisch.....	42
2.4.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	42
2.4.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien.....	49
2.4.3 Erkenntnisse und Desiderata.....	55
2.5 Spanisch.....	57
2.5.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	57
2.5.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien.....	60
2.5.3 Erkenntnisse und Desiderata.....	63
3. Frankreich.....	65
3.1 Histoire-Géographie / Enseignement Moral et Civique.....	65
3.1.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	65
3.1.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien.....	71
3.1.3 Erkenntnisse und Desiderata.....	77
3.2 Deutsch als Fremdsprache.....	79
3.2.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	79
3.2.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien.....	89
3.2.3 Erkenntnisse und Desiderata.....	91

4. Spanien	93
4.1 Geografía e Historia, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España	93
4.1.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	93
4.1.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien	100
4.1.3 Erkenntnisse und Desiderata.....	104
4.2 Lengua y Literatura.....	106
4.2.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	106
4.2.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien	108
4.2.3 Erkenntnisse und Desiderata.....	113
5. Rumänien.....	114
5.1 Deutsch als Muttersprache/Deutsch als Fremdsprache	114
5.1.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse.....	114
5.1.2 Auswertung der DaF-Lehrpläne.....	117
5.1.3 Auswertung der Lehrpläne für Deutsch als Muttersprache	118
5.1.4 Konzeption Unterrichtseinheiten Deutsch als Fremdsprache.....	120
5.1.5 Europäische Kontexte.....	121
5.1.6 Erkenntnisse und Desiderata.....	124
6. Fazit	125

1. Einleitung

Die vorliegende Studie stellt die Ergebnisse des vom Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR), vormals Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), geförderten Verbundprojekts *Antisemitismusprävention im europäischen Schulunterricht* (AIES) vor.¹ Das an der Europa-Universität Flensburg und der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf angesiedelte Projekt (2021-2025) untersuchte die Thematisierung jüdischer Kultur und Geschichte im schulischen Kontext in vier europäischen Ländern (Deutschland, Frankreich, Spanien, Rumänien). Dabei wurde die Überzeugung zugrunde gelegt, dass auch die Unterrichtspraxis einen wertvollen Beitrag zur Antisemitismusprävention leisten kann und muss – und letztere nicht auf „Kriseninterventionen“ nach Vorfällen auf den Schulhöfen oder im Klassenraum beschränkt sein darf.

Ausgehend von den curricularen Bedingungen unterschiedlicher Schulfächer (Geschichte, Politik, Fremdsprachenunterricht bzw. muttersprachlicher Unterricht in den Fächern Deutsch, Spanisch und Französisch) mit Blick auf die Thematisierung nicht nur der Shoah, sondern auch anderer Aspekte jüdischer (Gegenwarts-)Kultur und Geschichte sowie ihrer Implementierung in Lehrwerke, Unterrichtsmaterialien und die konkrete Unterrichtspraxis, hat AIES eigene didaktische Materialien entwickelt, die hier ebenfalls präsentiert werden.² Ein besonderes Augenmerk wurde bei ihrer Konzeption auf die Rolle und das Potenzial visueller Medien gelegt, um den bisher – gerade im Schulbuch – wenn überhaupt vorhandenen, dann textzentrierten Zugang zu jüdischer Geschichte und Kultur und zur Antisemitismusprävention zu erweitern.

Das AIES-Projekt ging von drei Ausgangshypothesen aus:

1. Langlebige **Semantiken der Exklusion von Jüdinnen und Juden** haben sich oft unbemerkt und unreflektiert in Nationalphilologien und Nationalgeschichten und somit auch in nationale Schulfächer und Curricula eingeschrieben. Durch die Analyse von Lehrplänen, Schulbüchern, didaktischen Fachzeitschriften sowie durch qualitative Interviews mit Lehrkräften sollte diese Hypothese überprüft werden. Implizite Exklusionsmuster sollen erkannt und in neuen Materialien behoben werden.

¹ Dieser einleitende Text ist eine leicht überarbeitete Fassung der Einleitung zu unserem Sammelband *Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht* (vgl. Bosshard/Hennigfeld/Patrut 2025, 5-13). Auch in anderen Kapiteln dieser Abschlussstudie werden Befunde aus dieser ausführlichen Projektpublikation aufgegriffen und zusammengefasst.

² Sämtliche Unterrichtsmaterialien finden sich frei zugänglich auf unserer Projekthomepage: <https://www.uni-flensburg.de/aies/lehrmaterialien> [Zugriff: 10.08.2025].

2. Antisemitismus wird im Schulunterricht **weiterhin überwiegend am Beispiel der Shoah und aus jeweils nationaler Perspektive** thematisiert. Entsprechend fehlen in der schulischen Vermittlung i.d.R. historische Ausprägungen des Antisemitismus *vor* dem Zweiten Weltkrieg, *zeitgenössische* Formen von Antisemitismus und das Bewusstsein dafür, dass seine Bekämpfung eine **gesamteuropäische Herausforderung** darstellt. Mit Blick auf die von AIES entwickelten Unterrichtsmaterialien bedeutete dies, sich nicht auf mit dem Zweiten Weltkrieg korrelierte Formen des Antisemitismus beschränken zu können. Gleichzeitig bleibt die Thematisierung der Shoah im Schulunterricht weiterhin von essenzieller Bedeutung: Einer heranwachsenden vierten Generation nach der Shoah **muss eine transnationale Perspektive vermittelt werden**, die das Wissen um Opfer und historische Täterschaft auch nach dem Verschwinden der letzten Zeitzeugen gewährleistet. Wie z.B. das Hologramm-Projekt der USC Shoah Foundation deutlich macht,³ sind dafür neue mediale Formen von Zeugenschaft notwendig – und damit auch verstärkt visuelle Medienkompetenzen auf Seiten der Rezipienten.

3. Angesichts einer **sich rasant, z.T. disruptiv wandelnden Mediennutzung** ging die dritte Ausgangshypothese davon aus, dass filmische, fotografische, aber auch andere visuelle Medien wie Graphic Novels in den neu zu entwerfenden Unterrichtsmaterialien eine tragende Rolle spielen müssen, und zwar unter Einschluss jüdischer Perspektiven jenseits von nationalstaatlichen und konfessionellen Grenzen. Insbesondere bei visuellen Zeitdokumenten sowie bei fiktionalen bzw. fiktionalisierenden Materialien müssen in diesem Zusammenhang unausgesprochene Prämissen und emotionslenkende Faktoren bedacht werden, um eine Medienkompetenz auszubilden, die auch digital verbreiteten Antisemitismus erkennt. So kann etwa durch den Einsatz von Bildern, Filmen, Comics, aber auch Spielen und gemeinsamen Inquiry-Based-Learning-Szenarien die Selbstverständlichkeit jüdischen Lebens in Europa von der Antike bis heute vermittelt werden. Für eine ganze Reihe der digitalen AIES-Unterrichtsmaterialien wurde daher die so genannte „Mystery-Methode“ verwendet. Ursprünglich aus der anglophonen Geographiedidaktik (vgl. Leat 1998) stammend, verbirgt sich hinter dieser Methode eine komplexe Aufgabe, die die Schülerinnen und Schüler in Gruppen eigenständig bearbeiten sollen (selbstgesteuertes Lernen).⁴

³ Vgl. USC – Shoah Foundation: *Dimensions in Testimony*. Online: <https://sfi.usc.edu/dit> [Zugriff: 29.1.2025].

⁴ “In the Mystery Method [...], stories which end in key questions are used to lead into the presentation of a problem or question. In small groups, the students try to resolve these questions, by gathering together index cards with uncategorized information (e.g. text cards, statistics, pictures, maps) into a case study. Thus, effect associations are portrayed in the examined subject areas with cards and arrows. Depending on student group, choice of point of view and the emphasis of individual aspects, various different results are possible. The recognition of this is one of the main goals,

AIES zielte insofern darauf ab, europäischen Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht heraus eine nachhaltig verankerte Werthaltung zu vermitteln, die sie befähigt, radikalen Positionen, Verhaltensweisen und Verschwörungsmythen entgegenzuwirken. Hierzu ist es notwendig, a) Dynamiken des historischen wie des gegenwärtigen Antisemitismus zu verstehen, b) Medienkompetenz zu fördern, c) Begegnungen mit Jüdinnen und Juden zu ermöglichen und die Geschichte jüdischen Lebens zu vermitteln und d) einen transnationalen europäischen Dialog zu pflegen, der verschiedene Akteure in Schulen, Mahn- und Gedenkstätten, Universitäten sowie weiteren Bildungseinrichtungen miteinander vernetzt.

Ausgehend von der Hypothese, dass die **Bekämpfung des Antisemitismus allein aus nationaler Perspektive nicht erfolgreich sein kann**, weil es sich um ein gesamteuropäisches Phänomen handelt, wurden im Projekt Schulmaterialien im europäischen Vergleich daraufhin untersucht, ob und inwiefern sie einseitig nationalen Perspektiven und Diskurstraditionen verhaftet sind und primär auf die Rolle des jeweiligen Staates im Kontext der Shoah fokussieren. Ferner geht es darum zu untersuchen, ob jüdisches Leben und Antisemitismus in den verschiedenen Ländern auch in anderen historischen oder zeitgenössischen Zusammenhängen eine Rolle spielen – und inwiefern die europäische Dimension des Antisemitismus berücksichtigt wird. Neben historischen Quellen müssen besonders auch fiktionale Materialien zu diesen Themenfeldern und die ihnen inhärenten emotionslenkenden Faktoren kritisch reflektiert werden, denn es gilt, Risiken (z. B. Ressentiments), aber auch Chancen (z. B. Empathie, Solidarisierung) subtil wirkender fiktionalisierender Darstellungen sehr genau zu analysieren und deren Vor- und Nachteile für die Verwendung im schulischen Kontext abzuwägen.

In der bisherigen Forschung zum Antisemitismus im Schulunterricht wird der problematische **Gegensatz zwischen Juden und den „Nationen“** (Deutschen, Franzosen, Spaniern, Rumänen u. a.) **oft perpetuiert**. In vielen Unterrichtsmaterialien werden Juden faktisch aus der gesellschaftlichen Gemeinschaft selbst dann exkludiert, wenn die eingesetzten Lehr- und Lernmittel eigentlich auf Einschluss zielen. Jüdinnen und Juden werden so weiterhin häufig als Figuren des „Dritten“ (Holz 2000 und 2001; Salzborn 2005) dargestellt. Für den Bereich „Antisemitismus und Schule“ allgemein kann auf einige aufschlussreiche Überblicksstudien zurückgegriffen werden (vgl. Bernstein 2020; Salzborn/Kurth 2019; UNESCO/OSZE 2019; Niehaus 2015). Diese Studien identifizieren für Deutsch-

and is viewed as a skill acquisition. In all sub-phases of the development, the aim is the application of geography-specific working practices and skills” (Applis 2014, 62).

land folgende Leerstellen: 1. Antisemitismus wird oft auf die Jahre 1933–1945 beschränkt, historische Formen und zeitgenössischer Antisemitismus werden selten behandelt; 2. bei den Schülern herrscht Betroffenheit statt Faktenwissen vor; 3. nicht jeder Lehramtsstudent (zumindest in Deutschland) hat die Option, ein Seminar zur Shoah und/oder Antisemitismus zu belegen; 4. der Medienwechsel stellt die Schule vor die neue Herausforderung, praktische Medienkompetenz mit Fachwissen zu verknüpfen.

Dieses Fazit trifft auch für andere Länder zu. Die Beobachtung der deutschen Schulpraxis wird hier um Einblicke nach Frankreich, Spanien – dessen Curricula und Lehrwerke mit Blick auf die Präsenz jüdischer Geschichte und Kultur in ihnen bislang noch nie systematisch betrachtet wurde – und nach Rumänien ergänzt, wo DaF-Curricula ausgewertet und erste Projektmaterialien in rumänischen Schulklassen erprobt wurden. Eine deutsch-spanische oder deutsch-rumänische Schulbuchkommission ist bis heute inexistent – anders als die deutsch-französische, deutsch-polnische oder deutsch-israelische Schulbuchkommission, auf deren Beobachtungen und Empfehlungen diese Publikation ebenso aufbauen kann wie auf bereits bestehenden Arbeiten des Georg-Eckert-Instituts sowie des Fritz-Bauer-Instituts, das als Kooperationspartner am Projekt AIES beteiligt ist (vgl. GEI 2023; Liepach 2019; Liepach/Sadowski 2014). Internationale Schulbuchvergleiche im Zusammenhang mit der Darstellung jüdischer Geschichte wurden für diverse europäische Länder durchgeführt (vgl. Lecureur 2012 für Deutschland, Frankreich, Belgien und Großbritannien; Mitnik 2017 für Deutschland, Österreich und England), nicht jedoch für Spanien und Rumänien.

Ein Vergleich europäischer Schulcurricula aus dem Jahr 1999 (Short/Supple/Klinger 1999) ist inzwischen weitgehend überholt. Die bislang vorhandenen Studien fokussieren meist das Unterrichtsfach Geschichte. Wir vertreten hingegen die **These, dass Antisemitismusbekämpfung eine gesamtgesellschaftliche, interdisziplinäre und internationale Querschnittsaufgabe darstellt**, die alle Unterrichtsfächer angeht. Wir entwickeln daher exemplarisches Unterrichtsmaterial auch für Fächer wie Politik, Deutsch (im In- und Ausland), Französisch und Spanisch, das es in dieser Form bislang nicht gibt.

Als EU-Länder sind Deutschland, Frankreich, Spanien und Rumänien gemeinsam dem Kampf gegen Antisemitismus verpflichtet. Es kann also eine grundsätzliche gemeinsame Werthaltung vorausgesetzt werden, die den politischen Rahmen des Projekts trägt, aus der sich die in der schulischen Bildung zu vermittelnde Haltung zu Antisemitismus und zu jüdischem Leben in Deutschland und Europa ableitet. Die vier ausgewählten Länder gehen jedoch unterschiedlich mit der eigenen (Mit-)Verantwortung für die Shoah, historischen Judenverfolgungen und zeitgenössischem Antisemi-

tismus um. Durch den Perspektivwechsel (vgl. Bühler 1996) eines transnationalen Vergleichs wird es möglich, unhinterfragte Selbstverständlichkeiten und ‚blinde Flecken‘ in den eigenen nationalen Traditionen und Diskursen zu identifizieren und im europäischen Dialog zu beheben.

In Deutschland ist das kollektive Bewusstsein der Verantwortung für die Shoah zwar noch ausgeprägt, dürfte in den kommenden Jahren immer weiter schwinden, weil die Zeitzeugen sterben. In anderen Ländern verhindert die deutsche Kriegsschuld häufig eine tiefergehende Auseinandersetzung mit eigenem Antisemitismus *vor* und *nach* dem Zweiten Weltkrieg. Während Frankreich antisemitische Vorfälle im 19. Jahrhundert (z.B. die Dreyfus-Affäre), die Rolle der Vichy-Regierung und zeitgenössischen Antisemitismus (z.B. der Anschlag auf Charlie Hebdo 2015) zunehmend gesellschaftlich debattiert und nach dem Zweiten Weltkrieg eine enge Partnerschaft mit Deutschland aufgebaut hat, wurde die Mitverantwortung für die Judenverfolgung in Rumänien in der kommunistischen Nachkriegszeit nahezu vollständig ausgeblendet. In den letzten Jahren jedoch entwickelte sich der Umgang mit der Verantwortung für die Shoah trotz der Persistenz von Antisemitismus insofern positiv, als die gesellschaftlichen Debatten über die Geschichte und Gegenwart des rumänischen Antisemitismus und die Mitverantwortung für die Shoah zunahmen, getragen durch institutionelle Akteure wie das „*Elie Wiesel*“ *National Institute for the Study of the Holocaust in Romania* (INSHR). Spanien schließlich nimmt aufgrund seiner formalen Neutralität während des Zweiten Weltkriegs, der späten Demokratisierung und aufgrund der im europäischen Vergleich niedrigen Werte bei (angezeigten) antisemitischen Vorfällen (vgl. FRA 2018, 56) eine Sonderstellung ein. Trotzdem ist Antisemitismus auch in Spanien ein gesellschaftliches Problem und erfordert eine spezifische Aufarbeitung, die von der Vertreibung der Juden aus Spanien 1492 über ihre Wiederansiedlung im 19. Jahrhundert bis hin zur Gegenwart reichen muss.

Für Frankreich kann auf einzelne Handreichungen des Bildungsministeriums, auf Dossiers und ältere Publikationen zurückgegriffen werden (Bordet/Cohen-Solal 2008; Wieviorka et al. 2005; Brenner 2002). In Spanien kommen die Themenfelder Shoah und Antisemitismus überhaupt erst seit wenigen Jahren explizit in den Lehrplänen vor (vgl. Fernández 2015). Nur wenige spanische Lehrkräfte verfügen über hinreichende Kenntnisse und Erfahrungen in der schulischen Vermittlung dieser Themen und müssen sensibilisiert und fortgebildet werden (vgl. Cruz-Díaz 2014; Serrano Amores 2016). Rumänien seinerseits kommt aktuell insofern eine Sonderrolle zu, als dort im Jahr 2024 das Fach Jüdische Geschichte und Geschichte des Antisemitismus als Pflichtfach eingeführt wurde (1 Jahr). Studien zu diesen neuen Unterrichtskomponenten liegen jedoch noch nicht vor, obwohl Murgescu (1999) dies in einem geschichtswissenschaftlichen Aufsatz, der sich mit der

Darstellung des Antisemitismus in historischen Schulbüchern (19./20. Jahrhundert) befasst, bereits um die Jahrtausendwende anmahnte.

Die Projektleiter*innen und Mitarbeitende möchten ausdrücklich den zahlreichen Lehrkräften an deutschen, französischen, spanischen und rumänischen Schulen danken, die das Projekt AIES überaus engagiert begleitet haben. Insbesondere mit Blick auf die Entwicklung eigener Unterrichtsmaterialien waren ihre Erfahrungen und Kommentare von unschätzbarem Wert. Dr. Martin Liepach vom Fritz-Bauer-Institut Frankfurt am Main sowie Prof. Dr. Tobias Ebbrecht-Hartmann von der Hebrew University Jerusalem sind wir zu besonderem Dank verpflichtet, denn sie haben die Arbeit im Projekt mit ihrer langjährigen Expertise beratend unterstützt. Besonderer Dank gilt auch, stellvertretend für die vielen engagierten Lehrkräfte, Christian Klein, Holger Südkamp und Jesús Chaparro.

2. Deutschland

2.1 Geschichte

2.1.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

Die meistzitierten Studien zur Darstellung jüdischer Geschichte in deutschen Geschichtslehrwerken haben sich auf Schulbücher der Sekundarstufe I – aller Schulformen – beschränkt (vgl. Liepach/Geiger 2014 mit einem Korpus von 74 Schulbüchern; Liepach/Sadowski 2014 mit einem Korpus von 84 Lehrwerken). In jüngerer Zeit hat das *Georg-Eckert-Institut* unter Einschluss der Sekundarstufe II (sowie auch anderer Schulfächer) eine aktualisierte Bestandsaufnahme vorgenommen (vgl. GEI 2023). Auch wenn diese Studie nur auf in Nordrhein-Westfalen zugelassene Lehrwerke abhebt, kann sie dennoch als repräsentativ für die gegenwärtig im Unterricht zum Einsatz kommenden Geschichtslehrwerke bezeichnet werden. AIES hat sich daher dafür entschieden, keine weitere allgemeine Lehrbuchstudie für das Fach Geschichte durchzuführen, sondern sich angesichts des Projektfokus auf visuelle Medien darauf konzentriert, den Einsatz von Bildmedien in aktuellen Geschichtslehrwerken der Sekundarstufe II genauer zu untersuchen (s.u.).

Selbstredend fußen diese Lehrwerke ihrerseits auf den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer, sodass sich vorgängig einige quantitative Betrachtungen zu den Curricula aufdrängen. Die föderale Struktur Deutschlands und die Hoheit der einzelnen Bundesländer über ihre Bildungssysteme haben bekanntlich eine **bundesweit sehr unterschiedliche und heterogene Bildungslandschaft** zur Folge. Dies schlägt sich u.a. in der Tatsache nieder, dass die Bundesländer mit Blick auf ihre Lehrpläne bzw. **Curricula mit sehr unterschiedlichen Terminologien** operieren: Es finden sich für die verbindlichen curricularen Vorgaben für die einzelnen Schulfächer je nach Bundesland so unterschiedliche Begriffe wie „Fachlehrplan“, „Fachanforderungen“, „Kerncurriculum“, „Rahmenlehrplan“, „Bildungsplan“ etc. Der Einfachheit halber werden die Begriffe „Lehrpläne“ und „Curricula“ im Folgenden synonym und als Sammel- bzw. Oberbegriffe für die in den einzelnen Bundesländern etablierten Benennungen verwendet.

Während einzelne Bundesländer (wie z.B. Schleswig-Holstein) pro Fach nur ein einziges Dokument zur Verfügung stellen, das sowohl die Sekundarstufe I als auch die Sekundarstufe II umfasst, fächern andere Bundesländer ihre Lehrpläne in mehrere Dokumente auf, die nach den Sekundar-

stufen I und II, nach einzelnen Schulformen, aber auch nach einzelnen Klassen bzw. Klassenstufen – ggf. noch einmal unterschieden nach G8 oder G9 – differenziert sein können. Für die Analyse der Lehrpläne bedeutet dies, dass die Anzahl der hier berücksichtigten Dokumente, die in ihrer Summe den vollständigen Lehrplan in einem Fach ergeben, pro Bundesland großen Schwankungen unterliegt. Die folgenden Beobachtungen für das Fach Geschichte beziehen sich insofern zunächst (erste Zahl) auf ein Korpus von insgesamt 26 Curricula der Sekundarstufe II für unterschiedliche Schulformen, wie sie zu Projektbeginn (August 2021) gültig waren bzw. immer noch sind. Die zweite Zahl bezieht sich auf ein Korpus von 53 Lehrplänen unter Einschluss der Sekundarstufe I derjenigen Schulformen (Gymnasien, Gemeinschaftsschulen, Gesamtschulen etc.), die auf das Abitur hinführen.

Das allgemeine Stichwort „Antisemitismus“ findet sich in den Curricula insgesamt 72/93-mal (zzgl. 3/4 Treffer mit dem Adjektiv „antisemitisch“) und mit Ausnahme von Thüringen, Berlin und Brandenburg in allen Bundesländern. Erwartbarer Weise konzentrieren sich die meisten identifizierten Passagen auf die NS-Zeit bzw. den Zweiten Weltkrieg, die im Fach Geschichte selbstverständlich in allen Bundesländern verbindlich zu behandeln sind.

Entsprechend finden sich in den ausgewerteten Lehrplänen 154/220 Nennungen des Stichworts „Zweiter Weltkrieg“. Das Substantiv „Nationalsozialismus“ findet sich an 180/282 Stellen, das Adjektiv „nationalsozialistisch“ an 107/148. Zum Vergleich: Das Lemma „Jude“ wird in den Curricula 123/183-mal erwähnt, „jüdisch“ findet in ihnen 48/74-mal Verwendung. Bezeichnenderweise tritt das Adjektiv „jüdisch“ hierbei allerdings nur etwa ein Dutzend Mal als Teil der Wendung „jüdisches Leben“ auf. Eine solche Thematisierung jüdischen Lebens, das nicht auf die Periode des Weltkriegs beschränkt bleiben muss, ist dabei lediglich in den Lehrplänen von Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Bayern, Rheinland-Pfalz und Mecklenburg-Vorpommern explizit vorgesehen. Ein mit dem Kaiserreich bzw. der Weimarer Republik korreliertes Stichwort wie „Judenemanzipation“ findet sich ebenfalls eher selten (3/13-mal), dafür allerdings gleich in mehr als einem Drittel aller Bundesländer (Sachsen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Hessen, Hamburg und Baden-Württemberg).

Beschränkt auf den Kontext der Judenverfolgung während des Zweiten Weltkriegs findet sich das erwartbare Stichwort „Holocaust“ 61/87-mal in den Lehrplänen; der Begriff „Shoah“ hingegen wird nur 16/18-mal (in Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen, unter Einschluss der Sekundarstufe I auch in Mecklenburg-Vorpommern) verwendet. Spezifischere Begriffe im Zusammenhang der Judenverfolgung sind weitaus weniger häufig: Begriffe wie „Reichspogromnacht“ oder „Novemberpogrome“, die wiederum auf das NS-Regime rekurrieren, finden sich insgesamt 9/32-mal,

das (auch im Zusammenhang mit dem Mittelalter verwendete) einfache Wort „Pogrom“ taucht hingegen nur 7/14-mal auf. Gleiches gilt für das Stichwort „Ghetto“ bzw. „Getto“ (6/7 Nennungen in Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen), das ebenfalls vorwiegend auf die NS-Zeit und nur sekundär auf das Mittelalter bezogen ist. Eine explizite Nennung des mittelalterlichen Zusammenlebens von Juden mit Muslimen und Christen in Spanien bzw. Al-Andalus erfolgt nur in Schleswig-Holstein. In anderen Bundesländern ist allgemeiner von der „Begegnung“ oder dem „Zusammenleben“ christlicher und islamischer Gemeinschaften des Mittelalters die Rede – was wohl der Grund dafür ist, dass einige Geschichtslehrwerke das mittelalterliche Spanien manchmal doch aufgreifen, auf die jüdische Präsenz jedoch kaum oder gar nicht eingehen.

Die Feststellung vorgängiger Studien, dass sich in Schulbüchern über „70% der Darstellungen [...] auf die Ausgrenzungs- und Verfolgungsgeschichte der NS-Zeit und des Mittelalters“ (Liepach/Geiger 2014, 16) beziehen, ist angesichts der Tatsache, dass die Lehrwerke ihrerseits auf den oben skizzierten Lehrplänen fußen, die genau eine solche Gewichtung vornehmen, wenig verwunderlich. Außerdem wurde noch vor etwas mehr als zehn Jahren bemängelt, „dass jüdische Geschichte auch weiterhin überwiegend als Opfergeschichte erzählt wird [...]. Nachdrücklich erforderlich ist die Umsetzung eines Perspektivwechsels und die angemessene Berücksichtigung einer jüdischen Innensicht“ (Liepach/Sadowski 2014, 10). Immerhin zeige, so die Georg-Eckert-Studie 2023, ein „genauerer Blick in einige neuere Schulbücher [...] bereits Ansätze zumindest einer diesen Fokus ergänzenden, anderen Perspektive“ (GEI, 434). Bis auf eine Ausnahme kann diese neueste Studie „im untersuchten Korpus keine Anzeichen eines intendierten Antisemitismus im Sinne einer absichtlich-bösartigen Diffamierung von Jüdinnen und Juden oder der Propagierung von Juden Hass“ (ebd., 460) mehr erkennen – was jedoch nicht bedeutet, dass es nicht andere Bereiche gibt, die nach wie vor verbesserungsfähig sind. Die gesamteuropäische Perspektive von AIES scheint deshalb besonders relevant und notwendig, weil fast alle Lehrwerke noch immer auf die „Geschichte von Juden in Deutschland“ fokussieren, wodurch die Darstellung „weit entfernt von einer integrierten europäischen Geschichte der Juden [ist], wie sie für moderne Geschichtsschulbücher wünschenswert wäre“ (ebd., 434). Wenn sporadisch Entwicklungen in anderen Ländern in den Blick genommen würden, ergebe sich – wie z.B. mit Blick auf Al-Andalus – fast durchgängig „ein idealisierendes Gesamtbild eines ‚Goldenen Zeitalters‘ der Religionsfreiheit und eines fruchtbaren muslimisch-christlich-jüdischen Miteinander“ (ebd., 437). Die jüdische Emanzipation und jüdische Geschichte im Kaiserreich hingegen bleiben weiterhin unterbelichtet (vgl. ebd., 439-440), wohingegen im Kontext der überproportional präsenten NS-Zeit eine „Perspektivverengung auf die Täter und ihre Sicht des

Geschehens“ zu beobachten sei. Bemängelt wird in diesem Zusammenhang auch das eingesetzte „Bildmaterial, welches den Blick der Täter auf die Opfer reproduziert“ (ebd., 442).

An diesem Punkt setzt die durch AIES durchgeführte Untersuchung an. Bereits frühere Studien zum Bildeinsatz in Geschichtslehrwerken kommen zu ähnlichen Ergebnissen wie die jüngste Georg-Eckert-Studie. So liefern Heinrich/Hundertmark (2014) eine ikonologisch-ikonographische Analyse von Fotografien aus vier Geschichtsschulbüchern – erschienen zwischen 1982 und 2012 – zum Thema Zweiter Weltkrieg und NS-Verbrechen. Die Autoren kommen dabei zu dem Ergebnis, dass die Zuschreibung von Opfern und Tätern nicht immer eindeutig ist und dass Täter häufig ambivalent dargestellt werden oder sogar auf eine Art und Weise, in der sie gar als Opfer wahrgenommen werden oder aber Empathie hervorrufen können (vgl. ebd., 9-12).

Gegenüber diesem z.T. über 40 Jahre alten Textkorpus hat AIES ausschließlich aktuelle Schulbücher für das Fach Geschichte aller gängigen deutschen Schulbuchverlage für die Sekundarstufe II berücksichtigt. Diese sind seit 2016 neu erschienen oder zumindest neu aufgelegt bzw. nachgedruckt worden. Einschließlich einiger Arbeitshefte und Handreichungen zu diesen Lehrwerken bzw. Reihen (*Buchners Kolleg Geschichte, Geschichte und Geschehen, Horizonte, Kursbuch Geschichte* inkl. dazugehöriger *Kurshefte, Zeiten und Menschen*) umfasste das Korpus insgesamt 26 Titel. Die Überprüfung des darin enthaltenen Bildmaterials zeigte, dass nahezu alle Abbildungen, die einen Bezug zu jüdischer Kultur oder Geschichte aufweisen, sich in den Kapiteln zur NS-Zeit befinden. Dieser Befund führte dazu, dass das ursprüngliche erfasste Korpus von 26 Titeln auf 8 reduziert wurde, da nur in diesen 8 Lehrwerken signifikantes Bildmaterial identifiziert wurde.

In den Fokus genommen wurden in diesen 8 Lehrwerken sämtliche bildliche Darstellungen in den Inhaltsfeldern NS-Zeit und Erinnerungskultur im Zusammenhang mit der Shoah. Auf dieser Grundlage wurden insgesamt 269 Abbildungen aus den hierfür einschlägigen Kapiteln aus fünf Lehrwerksreihen aller gängigen Schulbuchverlage betrachtet (für eine vollständige Liste der untersuchten Lehrwerke vgl. Pérez de la Vega 2025).

Eine erste Klassifizierung dieser 269 Illustrationen ergab, dass 66 % der Bilder die Perspektive derjenigen widerspiegeln, die Raul Hilberg (2011) als Täter bezeichnet: Fotos von Nazis, Parteitag oder offizielle Aufnahmen von Konzentrationslagern, die oft unreflektiert als „objektives“ Illustrationsmaterial verwendet werden. Nur 16 von diesen 269 Bildern können direkt mit der Shoah in Verbindung gebracht werden (im Folgenden „Subkorpus“ genannt; vgl. hierzu Pérez de la Vega 2025). Davon wiederholen sich fünf; ein sechstes Bild kann als ambivalent klassifiziert werden (indirekter Bezug zur Shoah), womit die endgültige Zahl auf nur 11 Illustrationen reduziert wird. Dies entspricht

einem Anteil von lediglich 4 % am visuellen Gesamtmaterial (5,9 %, wenn man die ursprünglichen 16 Bilder zugrunde legt). Von diesen 11 Bildern lassen sich acht (73 %) außerdem eindeutig der Perspektive der Täter zuordnen.

Zwar lässt sich einwenden, dass bei der Auswahl bildlicher Quellen für schulische Lehrwerke häufig sowohl räumliche als auch finanzielle Restriktionen bestehen. Einzelne Stimmen bewerten die vorherrschende Fokussierung auf die Perspektive der Täter sogar als „unvermeidlich“ (vgl. Popp 2004, 106). Dennoch eröffnen sich gegenwärtig vielfältige Möglichkeiten, bei der Auswahl visueller Materialien alternative Sichtweisen systematisch zu integrieren. Ein exemplarisches Beispiel hierfür bietet das von Yad Vashem initiierte Projekt *Zur Erinnerung an ihre Gesichter*⁵, das zum Ziel hat, die Opfer der Shoah durch fotografische Zeugnisse aus ihrem sozialen und familiären Umfeld sichtbar zu machen. Diese Herangehensweise trägt zur Humanisierung der Betroffenen bei, indem sie deren Zugehörigkeit zu konkreten Gemeinschaften und deren Lebensrealitäten in den Mittelpunkt rückt. Vor diesem Hintergrund erscheint die ausschließliche Repräsentation der Täterperspektive keineswegs mehr als zwangsläufig. **Die wiederholt artikulierte Forderung nach einer stärkeren Einbindung jüdischer Perspektiven in schulische Lehrmaterialien sollte folglich nicht auf die textuelle Ebene beschränkt bleiben, sondern muss gleichermaßen auf die visuell-illustrative Darstellungsebene ausgeweitet werden.**

Bei der Analyse des Subkorpus zeigt sich, dass – mit lediglich zwei Ausnahmen – ausschließlich Schwarzweißfotografien verwendet werden. Diese Bildästhetik ist zwar primär auf die Entstehungszeit der Fotografien sowie auf ihre Verfügbarkeit in Archiven zurückzuführen, dennoch sollte ihre Wirkung nicht unterschätzt werden: Die monochrome Darstellung verleiht den Bildern zum einen eine gewisse Authentizität und dokumentarische Autorität (vgl. Geimer 2022, 166–172), zum anderen erzeugt sie eine emotionale Distanz zwischen dem Betrachtenden und dem Dargestellten. In diesem Zusammenhang verweist Petra Bopp (2015) darauf, dass während des Zweiten Weltkriegs bereits in erheblichem Umfang Farbfilmmaterial zur Verfügung stand und auch von Soldaten verwendet wurde. Während Landschaften oder sonnige Himmel häufig in Farbe aufgenommen wurden, griffen die Fotografen insbesondere bei Aufnahmen von Zerstörung, Leid oder Tod auffällig oft auf Schwarzweißfilm zurück (vgl. ebd., 200–201).

Betrachtet man das gesamte Korpus der 269 untersuchten Illustrationen – darunter Karikaturen, künstlerische Werke, Werbematerialien und Karten –, so ergibt sich ein **Anteil von 65 % an**

⁵ Vgl. <https://www.yadvashem.org/de/education/educational-materials/learning-environment/remember-faces.html> [Zugriff: 29.8.2025].

Schwarzweißabbildungen. Zudem lässt sich feststellen, dass Fotografien das dominierende visuelle Medium darstellen (ebenfalls 65 %), während Karten mit einem Anteil von lediglich 6 % deutlich unterrepräsentiert sind. Auffällig ist außerdem, dass Reproduktionen künstlerischer Arbeiten, wie etwa Gemälde oder Ausschnitte aus Graphic Novels, gänzlich fehlen. Die Analyse legt somit nahe, dass es den Bildmaterialien insgesamt an Diversität im Hinblick auf die Bildgattungen mangelt.

Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel (2015) sieht in der Bildunterschrift ein zentrales didaktisches Instrument zur Klärung der Funktion von Bildern in Lehrwerken sowie zur Förderung ihrer reflektierten Rezeption. Zu diesem Zweck entwickelte er ein Klassifikationsschema, das Bildunterschriften in drei grundlegende Kategorien unterteilt: (a) denotative Unterschriften, die in knapper Form den sichtbaren Bildinhalt beschreiben, (b) technische Unterschriften, die Informationen zur Entstehung, zum Fotografen bzw. zur Quelle liefern, und (c) signifikative Unterschriften, die das Bild kontextualisieren, ein Werturteil formulieren und damit zum vertieften Verständnis beitragen. Auf Grundlage dieser Typologie gelangt Pandel zu dem Befund, „dass die Legenden in unseren Schulbüchern in der Regel (unvollständig) denotativ sind. Signifikative Legenden kommen in der Regel nicht vor“ (ebd., 153).

Im Rahmen unserer Analyse wurde Pandels Kategorisierung übernommen, um zu überprüfen, ob die im Korpus enthaltenen Bilder tatsächlich überwiegend denotativ verwendet werden. Hierzu wurden sämtliche 269 Illustrationen hinsichtlich ihrer Bildgattung, Bildunterschrift und der Art der Legende (signifikativ, denotativ oder technisch) systematisch erfasst. Dabei zeigte sich, dass 154 der untersuchten Bilder eindeutig als denotativ eingestuft werden konnten (57 %). Weitere 47 Bildunterschriften ließen sich nicht klar als signifikativ klassifizieren, da sie zwar über eine rein denotative Beschreibung hinausgingen, jedoch weder eine ausreichende Kontextualisierung noch ein erkennbares Werturteil beinhalteten. Diese wurden daher als „ambivalent“ eingeordnet. Hinzu kommen 11 ausschließlich technische Legenden. Zusammengenommen ergibt dies 212 Illustrationen – also rund 79 % des Gesamtkorpus –, die nicht als signifikativ gelten können. Diese Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen die von Pandel diagnostizierte Tendenz.

Allerdings ist selbst die Verwendung einer signifikativen Bildunterschrift, die eine fundierte Kontextualisierung bietet, keine Garantie für eine gelungene Vermittlung oder eine differenzierte Bildinterpretation. Pandel selbst weist darauf hin, dass „[signifikative Bildtexte] [...] bei ein und demselben Foto grundverschiedene Anschauungsgehalte hervorbringen. Signifikative Legenden sind eine Form manipulierender Texte. Sie können die Bedeutung eines Bildes auf den Kopf stellen“

(Pandel 2015, 153). Demnach bergen auch signifikative Legenden das Potenzial zur Instrumentalisierung und müssen stets kritisch hinterfragt werden.

Auch außerhalb des lehrwerkbasierten Unterrichts scheint es angezeigt, durch den Einbezug unterschiedlicher Medienumgebungen die oft einseitig opfer- bzw. täterbezogenen Perspektiven aufzubrechen und die Vielfalt der verwendeten Bildgattungen zu befördern (historische Fotografien, Karikaturen, aber auch Kunst, Filmstills, Ausschnitte aus Graphic Novels, etc.). **Bilder sollten dabei nicht als reine Illustration dienen, sondern als eigenständige Medien begriffen werden**, die in der Lage sind, Bedeutung zu vermitteln. Dafür müssen **bildwissenschaftliche Perspektiven verstärkt in die Geschichtsdidaktik einbezogen werden** – so wie dies in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Inal 2022) mittlerweile schon geleistet wurde.

2.1.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien

Die Analyse der Lehrpläne und Geschichtslehrwerke hat gezeigt, dass kein Weg an der Thematisierung des Mittelalters und der NS-Zeit vorbeiführt. Dies wurde auch in den Interviews mit Geschichtslehrkräften deutlich, die angesichts der curricularen Vorgaben kaum zeitliche Ressourcen für Schwerpunkte in anderen Epochen sehen. Anstatt andere epochale Leerstellen zu füllen, die dann aber mit den Lehrplänen nur noch bedingt kompatibel wären, heben die AIES-Materialien darauf ab, auf der Grundlage von Bildmedien die bemängelte jüdische Innensicht einerseits, andererseits aber auch eine nicht auf Deutschland zentrierte, sondern vielmehr europäisch-internationale Perspektive auf die jüdische Geschichte zu stärken.

Dafür scheint das Lehrbuch durch seinen knapp bemessenen Umfang zur Durchdringung eines Sachverhalts einerseits und seine medialen Beschränkungen andererseits nur bedingt geeignet. Die AIES-Materialien arbeiten dezidiert mit **visuellen Medien wie Filmen und Graphic Novels**, die in traditionellen Lehrwerken – das hat die oben skizzierte Auswertung gezeigt – bisher überhaupt keinen Platz haben. Dabei scheinen gerade diese Bildmedien dazu prädestiniert, einen Perspektivwechsel zu fördern. Die neuere Geschichtsdidaktik zeigt sich gegenüber dem Medium Comic durchaus aufgeschlossen (vgl. u.a. Munier 2000, Mounajed 2009) – und auch mit Blick auf die Repräsentation der Shoah haben sich nach Spiegelmans *Maus* in den letzten Jahren eine Vielzahl an Graphic Novels produktiv mit der Thematik beschäftigt, was von vielen Geschichtswissenschaftlern inzwischen entsprechend gewürdigt wird (vgl. Buggeln 2025). Methodisch orientiert sich das meiste Material an der sog. „Mystery-Methode“ (vgl. Fußnote 4), die in vielerlei Hinsicht mit Carlo Ginzburgs

Verständnis historiographischer, quasi-detektivischer „Spurensicherung“ (vgl. Ginzburg 2011) verwandt ist: Ausgehend von konkreten, multimedial aufbereiteten Lebensgeschichten, die als „Mikrogeschichte“ exemplarisch für größere historische Zusammenhänge stehen, sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) *oral history* und schriftbasierte Quellen zusammendenken und mit ihrer Hilfe in Kleingruppen Antworten auf eine komplexe Fragestellung erarbeiten.

Mit Blick auf die Thematisierung des Zusammenlebens der drei Religionen in Al-Andalus, aber auch der Vertreibung der Juden aus Spanien 1492 und ihr nachfolgendes Exil in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern greifen die AIES-Lehrmaterialien jedoch nicht auf Graphic Novels, sondern auf das Medium Film zurück. So arbeitet die komplexe Lernaufgabe ***Die Sepharden gestern und heute*** sowohl mit fiktionalen Filmausschnitten (aus der spanischen TV-Serie *Isabel*) als auch mit den Dokumentarfilmen *Kaminos de leche i miel* (2018) von Ainhoa Montoya Arteabaro und *En busca de Sefarad* (2018) von Carina Gurovitz und Paula Castiglioni, in denen Sephard*innen – d.h. spanischstämmige Jüdinnen und Juden – in Istanbul und Buenos Aires interviewt werden, die ihre Situation im Exil reflektieren. Da das Unterrichtsmaterial in der spanischen Version (***Los sefardíes entre España y el mundo***) und mit den spanischen Originalquellen auch fächerübergreifend für den landeskundlich orientierten Fremdsprachenunterricht Spanisch konzipiert und geeignet ist, wird hier auf das entsprechende Kapitel im Teil zu Spanisch verwiesen (vgl. Kap. 2.5.2). Wichtig ist hier aber zu unterstreichen, dass die Aufgaben sich explizit nicht auf einen mittelalterlichen bzw. frühneuzeitlichen Kontext beschränken, sondern deutlich machen sollen, dass Hunderte von Jahren zurückliegende historische Ereignisse in der Gegenwart noch immer einen Widerhall finden und es auch heute noch sephardisch-jüdisches Leben gibt.

Die beiden methodisch analog angelegten komplexen Lernaufgaben zur Judenverfolgung unter dem NS-Regime und zur Shoah stellen zwei konkrete Lebensgeschichten ins Zentrum: Sowohl Emmie Arbel aus der Lernaufgabe ***Emmies Kindheit*** als auch Siegfried Meir aus der Lernaufgabe ***Siegfrieds Kindheit*** waren noch Kinder, als sie gemeinsam mit ihren Familien in die Konzentrationslager deportiert wurden. Neben dem möglichen unterschiedlichen geschlechterspezifischen Identifikationspotenzial für weibliche und männliche SuS loten die Aufgaben verschiedene visuelle Ressourcen aus (Graphic Novel im Falle von ***Emmies Kindheit***, Dokumentarfilm im Falle von ***Siegfrieds Kindheit***) und decken dabei verschiedene Lagererfahrungen und geographische Räume ab, die Deutschland mit dem Rest Europas in Verbindung bringen: So ist Emmie als formal ungarische Jüdin im niederländischen Den Haag geboren und aufgewachsen, bevor sie in die Lager von Westerbork, Ravensbrück und Bergen-Belsen deportiert wurde und nach dem Krieg nach Israel ging. Siegfried

hingegen ist als formal rumänischer Jude in Frankfurt am Main geboren und groß geworden, bis er seinerseits nach Auschwitz deportiert wurde und nach einem der Todesmärsche schließlich nach Mauthausen kam. Dort wurde er von einem spanischen Republikaner adoptiert, mit dem er nach dem Krieg im französischen Exil lebte und unter dem Künstlernamen Jean Siegfried in den 1960er Jahren zu einem bekannten Chansonnier avancierte. Erst Jahre nach Francos Tod ging er in die spanische Heimat seines Adoptivvaters, wo er 2020 auf Ibiza starb.

In beiden Aufgaben sollen die SuS anhand unterschiedlicher Quellen die Stationen der beiden Kinder in den Lagern rekonstruieren und ihr Schicksal mit demjenigen anderer Familienangehöriger vergleichen, die in den Lagern ums Leben kamen. Zu den traditionell historiographischen Quellen (Geburts- und Todesurkunden, Karteikarten, Stellungnahmen der mit den Nazis verbündeten ungarischen bzw. rumänischen Regierung über die Nichtrücknahme ihrer jüdischen Staatsbürger etc.) gesellen sich weitere schriftliche Quellen (Kartenmaterial, kurze Zeitungs- bzw. Internetartikel, Auszüge aus den Memoiren von Emmies Bruder Menachem Kallus und aus der Autobiographie von Siegfried Meir) sowie *oral history*-basierte Ausschnitte aus diversen Dokumentarfilmen (sowohl über Siegfried Meir als auch über Emmie Arbel) sowie im Falle von ***Emmies Kindheit*** auch aus der Graphic Novel *Aber ich lebe* von Barbara Yelin. Die Dokumente zeigen, dass Emmies nichtdeutsche Nationalität und ihr junges Alter sie davor bewahrt hat, in ein Vernichtungslager deportiert zu werden. Im Falle Siegfrieds erfolgte die Überstellung nach Auschwitz aus denselben Gründen erst zu einem späten Zeitpunkt; dass er das Vernichtungslager als jüdisches Kind überleben konnte, muss als glückliche Fügung interpretiert werden. Gleichzeitig zeigt sich in beiden Fällen, dass die kindliche Erinnerung naturgemäß Lücken aufweist, die durch andere, materielle Quellen ergänzt werden müssen, um zu einer kohärenten Antwort auf die komplexe Fragestellung zu gelangen.

Insbesondere Yelins Graphic Novel *Aber ich lebe* setzt das Problem der stellenweisen fehlenden Erinnerung visuell eindrücklich um. Während weitere AIES-Lehraufgaben für den Deutschunterricht auf die ästhetische Dimension dieser Graphic Novel abheben (vgl. Kap. 2.3.2), ist aus didaktischer Sicht hervorzuheben, dass sie nicht konventionell als Werk einer Künstlerin über eine Shoah-Überlebende entstanden ist, sondern als Teil eines kanadischen Forschungsprojekts über kunstbasierte Erinnerungsarbeit im Kontext der Shoah (vgl. Schallié 2025) gemeinsam von der Künstlerin *mit* der jüdischen Shoah-Überlebenden konzipiert wurde. Inspiriert von diesem kanadischen Ansatz hat der renommierte spanische Comic-Zeichner Jordi Peidro als AIES-Auftragsarbeit eine Graphic Novel zum Leben von Siegfried Meir (*Abandonados por Dios*) verfasst. Sofern sie von einem deutschen Verlag unter Vertrag genommen und übersetzt wird, wird die

Lernaufgabe *Siegfrieds Kindheit* in Anlehnung an *Emmies Kindheit* durch weitere Aufgaben zur Graphic Novel ergänzt werden.

Schulklassen in Frankfurt am Main und Neuss haben bereits mit dem AIES-Material gearbeitet. Der AIES-Kooperationspartner Martin Liepach (Fritz-Bauer-Institut) hat *Emmies Kindheit* mit seiner Klasse pilotiert und Feedbacks der SuS eingeholt. Hierbei empfanden die SuS die Arbeit mit der Graphic Novel *Aber ich lebe* im Geschichtsunterricht nicht als zu schwierig – sie hat den meisten sogar Spaß gemacht. Dabei sind sich die SuS mehrheitlich des Unterschieds zwischen einer historischen Quelle und einer Graphic Novel bewusst – eine Unterscheidung, die auch in den in die Lernaufgabe integrierten fakultativen Zusatzaufgaben für das Fach Geschichte weiter vertieft werden kann. *Siegfrieds Kindheit* wurde in der spanischen Version (*La infancia de Siegfried*) mit spanischen Schulklassen getestet und stieß auch dort auf ein ausgesprochen positives Feedback, in das sowohl die Einschätzung von Lehrkräften als auch diejenige der SuS einfließen. Weitergehende Anregungen aus diesen Rückmeldungen wurden nach Möglichkeit in die Zusatzaufgaben integriert, wo mit weiteren jüdischen Zeugenberichten und über die unterschiedlichen Lager gearbeitet werden kann. Die Unterrichtstests und Feedbacks zu den spanischen Versionen von *Siegfrieds Kindheit* und *Die Sepharden gestern und heute* werden in Kap. 4.2.2 ausführlicher dargestellt.

2.1.3 Erkenntnisse und Desiderata

Jüdische Geschichte wird im deutschen Geschichtsunterricht nach wie vor hauptsächlich im Zusammenhang mit der **NS-Zeit** sowie sekundär dem **Mittelalter** behandelt. **Andere Epochen spielen kaum eine Rolle**; auch wird selten ein Blick auf jüdische Gegenwartskultur bzw. über den deutschen Kontext hinaus gewagt. Solange die Lehrpläne diesen Fokus weiterhin festschreiben, wird sich daran naheliegenderweise nichts ändern.

Diese Setzung spiegelt sich auch in den an ebendiesen Lehrplänen ausgerichteten Geschichtslehrwerken wider, in denen jüdische Perspektiven weiterhin ausbaufähig sind. Speziell mit Blick auf den in ihnen verwendeten Bildern hat sich bestätigt, dass die Vermittlung von Nationalsozialismus und Shoah durch Bildmedien auch in aktuellen deutschen Geschichtslehrwerken nach wie vor verbesserungsbedürftig ist und dass sowohl die Quantität als auch die Auswahl der Bilder, einschließlich der eingenommenen Perspektiven, problematisch erscheinen. Auf dieser Bestandsaufnahme aufbauend, sollte weitere Forschung zur Kontextualisierung und Perspektivierung der visuellen Elemente in Lehrwerken betrieben werden. Hierbei wäre es wichtig, die **Bildunterschriften**

in Lehrwerken zu überarbeiten und zu verbessern sowie verstärkt an der **Weiterentwicklung der Kompetenzen** sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler und Schülerinnen **mit Blick auf Bilderschließung** und Bildinterpretation zu arbeiten (vgl. Weinhold 2012). Der Prozess der **Bildauswahl in Lehrwerken** sollte in der Verantwortung eines multidisziplinären Teams liegen, das Bildwissenschaftler und Vertreter der jüdischen Gemeinschaft miteinschließt. Der Verweis auf Begriffe wie die angebliche „Unvermeidlichkeit“ von nahezu omnipräsenten Täterperspektiven in Lehrwerken sollte unterlassen und stattdessen die verschiedenen bestehenden Ansätze berücksichtigt werden, um die Opfer der Shoah und die jüdische Gemeinschaft im Allgemeinen aus eigenen oder zumindest alternativen Perspektiven zu denen der Täter darzustellen.

Vor diesem Hintergrund hat AIES versucht, die aus diesen Beobachtungen hergeleiteten Desiderata – u.a. **mehr jüdische und transnationale** Perspektiven, **Anschlussfähigkeit an zeitgenössisches jüdisches Leben, höhere Medienvielfalt** etc. – in den Lehrmaterialien umzusetzen und sich dabei gegen klassische Lehrwerkformate und für auf Graphic Novels und Filmen basierende interaktive Lernaufgaben in digitaler Umgebung entschieden. Die AIES-Materialien wollen auf diese Weise die wünschenswerte fächerübergreifende Verzahnung von Geschichte mit anderen Fächern auch jenseits von Projektwochen befördern. Andere beteiligte Fächer – wie z.B. der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht – könnten hierbei eine entlastende Funktion ausüben und Aspekte jüdischer Kultur (ggf. auch aus anderen Epochen und Ländern) ausloten, die im Kernfach Geschichte sonst unterbelichtet blieben. Allerdings müssten hierzu wohl einige curriculare Vorgaben gemacht werden, damit jüdische Geschichte und Kultur tatsächlich im Sinne eines Querschnittsprofils fächerübergreifend gelehrt wird und nicht weiter hauptsächlich an den Geschichtsunterricht delegiert wird.

2.2 Politik

2.2.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

Curricula

Im schulischen Fächerkanon spiegelt sich die föderale Struktur des deutschen Bildungswesens wohl nirgends so deutlich wider wie im Fach Politik. So variiert dessen spezifischer Zuschnitt je nach Bundesland, was sich entsprechend in der unterschiedlichen Bezeichnung des Faches niederschlägt. Diese lautet etwa in Nordrhein-Westfalen „Sozialwissenschaften“, in Bayern „Politik und Gesellschaft“, in Schleswig-Holstein wie auch in Niedersachsen „Politik/Wirtschaft“, in Baden-Württemberg „Gemeinschaftskunde“ und in Sachsen „Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft“. Zum besseren Verständnis wird für das Fach in den folgenden Ausführungen vereinheitlichend der Begriff „Politik“ verwendet.

Ebenso vielfältig wie dessen Bezeichnungen gestalten sich die Lehrpläne für das Fach Politik sowohl im Allgemeinen als auch im Hinblick auf die Themenfelder Antisemitismus und Antisemitismusprävention im Detail (Jankrift 2025). Ein vergleichender, exemplarischer Blick offenbart, dass die im Jahre 2021 vorgestellte Empfehlung zum „Umgang mit Antisemitismus in der Schule“, die gemeinsam vom Zentralrat der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz ausgearbeitet wurde, in Teilen inzwischen Wirkung bei der Gestaltung neuer Fachcurricula zeigt (Zentralrat der Juden u.a. 2021). Die **„curriculare Obdachlosigkeit“ des Themenkomplexes Antisemitismus im Fach Politik**, die der Sozial- und Politikwissenschaftler Christoph Wolf noch vor wenigen Jahren als auffälliges Defizit hervorhob, wird – so scheint es – allmählich behoben (Wolf 2021, 89).

Der in Bayern beispielsweise für das Fach seit dem Schuljahr 2022/2023 in der gymnasialen Oberstufe gültige Lehrplan schreibt in verschiedenen der sogenannten „Lernbereiche“ eine Vermittlung von Kompetenzen vor, um Formen von Antisemitismus erkennen und diesen entgegentreten zu können. Dabei sind mit Blick auf die Jahrgangsstufe 11 Lehrstoffe wie etwa die Auseinandersetzung mit antisemitischen Verschwörungsmmythen einschließlich der Leugnung der Shoah, aber auch mit Hasskommentaren in sozialen Medien vorgesehen. Darüber hinaus sollen Strategien und Möglichkeiten des persönlichen Engagements gegen Antisemitismus und Argu-

mentationen gegen Stammtischparolen im Unterricht behandelt werden. In diesem Zusammenhang wird explizit die Rolle von Medien berücksichtigt (ISB 2025a).

Eine ähnliche curriculare Entwicklung lässt sich in Hessen konstatieren, wo Kompetenzerwerb im Bereich der Antisemitismusprävention im Kerncurriculum des Fachs Politik für die gymnasiale Oberstufe aus dem Jahre 2024 ausdrücklich Berücksichtigung findet (HMKB 2024, 12-13). In Berlin-Berlin Brandenburg sind die Themen „Antisemitismus“ sowie „Nationalismus, Neonazismus und Neue Rechte“ im neuen Lehrplan für die Oberstufe inzwischen gleichfalls verankert (SenBJF 2022, 16).

Ältere Curricula für das Fach Politik – wie etwa der bereits 2014 veröffentlichte Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen – benennen das Themenfeld Antisemitismus nicht explizit als Unterrichtsstoff. So ist in den Ausführungen des Kernlehrplans nur vage vorgesehen, im Unterricht „Gefährdungen der Demokratie“ zu behandeln (MSB NRW 2014a, 57). Allerdings existiert daneben seit 2019 eine Kooperationsvereinbarung zwischen dem nordrhein-westfälischen Schulministerium und der Jüdischen Gemeinde Düsseldorf zur entschiedenen Bekämpfung von Antisemitismus an Schulen und zu einer Verstärkung schulischer Präventionsarbeit. Dieses wird die Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit – Beratung bei Rassismus und Antisemitismus (SABRA) unterstützt (MSB NRW 2019, 1).

Im bundesweiten Vergleich sind sowohl die inhaltlichen Definitionen antisemitismuspräventiver Unterrichtsstoffe als auch die des begleitenden Kompetenzerwerbs am deutlichsten im Lehrplan des Freistaats Bayern festgelegt. Daneben wird offenkundig, dass ältere, vor 2021 gültige Lehrpläne das Thema Antisemitismus nicht nur am Rande, nicht eindeutig oder gar nicht aufgreifen. Der unter anderem von Julia Bernstein, Marc Grimm und Stefan Müller angeregte „Paradigmenwechsel“ hat indes noch immer keinen Einzug in die Curricula gehalten, denn eine **Berücksichtigung jüdischer Perspektiven fehlt auch weiterhin** (Bernstein/Grimm/Müller 2022, 18).

Insbesondere in einem Fach wie Politik, das naturgemäß einen angemessenen Aktualitätsbezug aufweisen muss, können langlebige Lehrpläne mit raschen Entwicklungen und Veränderungen des politischen Geschehens nicht adäquat Schritt halten. Deshalb sehen curriculare Vorgaben gewisse Freiräume vor, die den Lehrkräften die Behandlung tagespolitischer Inhalte ermöglichen. Hierzu heißt es etwa in einem 2023 für das Land Schleswig-Holstein vorgelegten *Leitfaden zu den Fachanforderungen Wirtschaft/Politik* in Bezug auf zwölf Themenbeispiele mit aktuellen Inhalten: „Diese Beispiele stellen methodische und didaktische Konzeptionen dar, die für Aktualisierungen geeignet sind, da die Themen im Fach Wirtschaft/Politik schnell an Gegenwärtigkeit verlieren

können“ (MBWK SH 2023, 4). Ebenso wird im neuen Lehrplan für Berlin-Brandenburg ausdrücklich hervorgehoben: „Die Einbeziehung aktueller Themen ist jederzeit möglich und erwünscht“ (SenBJF 2022, 14).

Lehrwerke

Die Curricula – mitsamt ihren benannten Defiziten mit Blick auf das Themenfeld der Antisemitismusprävention – bilden zugleich die Richtschnur für die im Unterricht eingesetzten Lehrwerke. Wenngleich die Digitalisierung an den Schulen nach den Plänen der deutschen Bundesregierung flächendeckend weiter vorangetrieben werden soll (BMBF 2024), bleibt doch das Schulbuch einstweilen nach wie vor das „Leitmedium für den Unterricht“ und definiert für Lehrkräfte wie auch für Schülerinnen und Schüler „relevantes Wissen“ (Lässig 2010, 201).

Im Rahmen breitangelegter Untersuchungen seit den 1980er Jahren und seit ihrer Neukonstituierung 2010 widmet sich die deutsch-israelische Schulbuchkommission der Darstellung Israels, der jüdischen Geschichte und der Shoah in Unterrichtswerken (GEI o.J.). Der Fokus liegt dabei auf Schulbüchern, die in Deutschland für den Unterricht in den Fächern Geschichte, Politik und Geografie verwendet werden.

Gefördert durch das nordrhein-westfälische Ministerium für Bildung und Schule wurden 252 für den Unterricht in Nordrhein-Westfalen zugelassene Schulbücher mit Blick auf die darin vermittelten Inhalte zur jüdischen Geschichte, Kultur und Religion geprüft (ebd.). In dem 2023 vorgelegten Abschlussbericht unterstreicht Matthias Springborn diesbezüglich in seinem Fazit zur Untersuchung von 19 Schulbüchern für das Fach Politik in den Jahrgangsstufen 5 bis 10, dass Ausführungen über das Judentum und den Staat Israel ausschließlich auf die Themenfelder Rechtsextremismus sowie den Nahostkonflikt reduziert werden (Springborn 2023, 219). Darüber hinaus ließe sich Springborn zufolge tendenziell erkennen, dass die Verwendung des Begriffs Antisemitismus vermieden und dieser durch den Begriff Rassismus überschrieben wird. Zudem hebt Springborn hervor:

Eine weitere Problematik im Zusammenhang mit den Kapiteln zu verschiedenen Formen des Extremismus besteht darin, dass Judenhass als ein alleiniges Phänomen von Rechtsextremen beschrieben und eingeordnet wird. Damit wird indirekt ausgeschlossen, dass auch Linksextreme oder Islamisten sowie auch die

gesellschaftliche Mitte ein Problem mit Antisemitismus haben könnten. Dass dies jedoch der Fall ist, weisen die meisten seriösen Antisemitismus-Studien schon seit langem nach (ebd., 219-220).

In den sieben Lehrbüchern für den Unterricht in der Oberstufe im Fach Politik an nordrhein-westfälischen Schulen (Bike-Orth u.a. 2020; Baumann u.a. 2015; Frintrop-Bechthold 2020; Floren 2014; Detjen u.a. 2015; Stiller 2008 und Stiller 2014-2015), die eigens im Rahmen des Projekts „Antisemitismusprävention im europäischen Schulunterricht (AIES)“ untersucht wurden, zeigte sich die gleiche inhaltliche Reduktion wie von Matthias Springborn für die Materialien der Jahrgangsstufen 5 bis 10 konstatiert (Sowi 2008, Bd.1, 460).

Dabei gilt es insgesamt deutlich zu unterstreichen, dass die Schulbücher der Sekundarstufe II für das Fach Politik in Nordrhein-Westfalen in Konformität mit den seit 2014 geltenden curricularen Vorgaben vorrangig auf die Themenbereiche Wirtschaftspolitik, Europäische Union, Sozialstrukturen und Globalisierung zugeschnitten sind. **Konkrete Unterrichtsinhalte zur Antisemitismusprävention fehlen hingegen gänzlich.** Indes findet die in neueren Curricula – wie etwa in Bayern – für das Fach vorgesehene Vermittlung von Kompetenzen, Formen von Antisemitismus zu erkennen und entgegnetreten zu können, entsprechenden Widerhall in den neuesten Lehrwerken (vgl. Beck u.a. 2023, 104-163).

Ebenso bedingen die aufgrund des fachspezifisch gebotenen Aktualitätsbezugs im curricularen Rahmen gewährten Freiräume entsprechende zusätzliche Lehrmaterialien, um Themen außerhalb der in den Schulbüchern enthaltenen Inhalte behandeln zu können. In besonderer Deutlichkeit zeigt sich dies mit Blick auf das von Hamas-Terroristen verübte Massaker vom 7. Oktober 2023, den darauffolgenden Krieg in Gaza und den weltweiten Anstieg antisemitischer Gewalt (RIAS Jahresbericht 2024). Zur Behandlung dieses Themenkomplexes steht beispielsweise das neue, in allen 16 Bundesländern im Unterricht nutzbare Themenheft „Nahostkonflikt“ zur Verfügung, das erkennbar um die Vermeidung von Einseitigkeit und Stereotypen bemüht ist (Sauer 2024). Die zeigt sich bereits in der Bildauswahl am Beginn des Buches, welche unter anderem ein Schlaglicht auf vielfältige Facetten des Lebens in Israel wirft, anstatt Israelis lediglich in einer klischeehaften Szenerie als martialische Krieger darzustellen. So sind in der Bildfolge etwa eine LGBTQ-Party in Tel Aviv und der Einsatz israelischer Rettungskräfte nach einem Raketenbeschuss von Hamas-Terroristen aus Gaza zu sehen (vgl. ebd., 6).

In Anbetracht der Vorgaben und der zur Verfügung stehenden **Materialien hängt es mithin vor allem von der Bereitschaft und vom Interesse der Lehrkräfte ab, ob und in welcher Weise**

aktuelles Geschehen wie auch die Themen „**Antisemitismus**“ und „**Antisemitismusprävention**“ im **Unterricht behandelt werden.**

Die Rolle der Lehrkräfte

„Begründungen und Argumente gegen Antisemitismen sind oftmals mangelhaft und unzureichend, Lehrkräfte überfordert“, konstatierten Julia Bernstein, Marc Grimm und Stefan Müller unlängst in einer einschlägigen Studie zum Sammelband *Schule als Spiegel der Gesellschaft* (Bernstein/Grimm/Müller 2022, 17). Vor diesem Hintergrund wurden zu Beginn des an der Heinrich-Heine-Universität angesiedelten, von Ursula Hennigfeld geleiteten Teilprojekts auf der Grundlage eines systematischen Frageschemas stichprobenartig vereinzelte Interviews mit Lehrkräften an deutschen Schulen geführt. Gegenstände waren dabei die Frage nach der jeweiligen Schulform, den unterrichteten Fächern, etwaigen Besonderheiten des schulischen Umfelds, den verwendeten Lehrmaterialien, der Thematisierung von Antisemitismus und jüdischem Leben im Unterricht sowie etwaigen antisemitischen Vorfällen im Kontext der eigenen Schule.

Überwiegend wiesen die Befragten darauf hin, dass die Themen Antisemitismus und jüdisches Leben durchaus auch ohne explizite curriculare Verankerung im Unterricht behandelt werden könnten, da vorhandene Freiräume Möglichkeiten zu einer Anknüpfung böten. Diese Freiräume entsprechend auszuschöpfen, liege letztlich im Ermessen der jeweiligen Lehrkraft. In diesem Zusammenhang wurde vielfach der Wunsch geäußert, dass Schulen mehr Projekttag zur Behandlung des Themas Antisemitismus zur Verfügung stehen und überdies außerschulische Lernorte sowie Austauschprogramme eingebunden werden sollten.

Obwohl die Interviewten Antisemitismus einhellig als großes gesellschaftliches Problem beurteilten, zeigte sich dennoch mehrheitlich ein **Abwehrverhalten in Form einer nachdrücklichen Negierung antisemitischer Vorfälle im Umfeld der eigenen Schule**. So lautete die Antwort auf die Frage, ob Antisemitismus ein Problem an der eigenen Schule darstelle, etwa sehr bestimmt: „Nein, absolut nicht“. In einem anderen Fall hieß es: „Was ich für uns, für meine Kollegen sagen kann: Da gibt es keine Antisemiten [...]. Ich wüsste gar nicht, wie das angehen kann, ich hab' noch nie was gehört, absolut nicht“. In einem weiteren Interview wurde von antisemitischen Schmierereien berichtet, wobei die eigene Schule umgehend gegen jeglichen Verdacht in Schutz genommen wurde mit der Bemerkung: „Das kam von außen – nicht von uns“.

Allgemein ließ sich in den Interviews feststellen, dass **antisemitische Vorfälle in Schulen häufig verharmlost oder verschleiert** werden. So wurde in einem der Gespräche erwähnt, dass es in einem Aufzug der Schule eine Hakenkreuzschmiererei gegeben habe. Lediglich Lehrkräfte sowie mobilitätseingeschränkte Schülerinnen und Schüler hätten Zugang zum Aufzug. Die Schmiererei sei übermalt und dem Vorfall nicht weiter nachgegangen worden, da nur wenige diese hätten sehen können. Nach Einschätzung eines anderen Befragten sei die auf deutschen Schulhöfen zu hörende Beschimpfung „Du Jude“ lediglich eine bloße „Redewendung“ und keine „knallharte, antisemitische Attacke“ (hierzu Becker 2020, 25-26). Bewertet wird dieser verbale Akt von Antisemitismus durch den Interviewten dabei als ein lediglich unreflektiertes, unbewusstes Verhalten.

Die Resultate der punktuellen Befragung spiegeln damit Situationen antisemitischer Vorfälle im schulischen Umfeld wider, die gegenwärtig in einem größeren Rahmen vermehrt Gegenstand der Berichterstattung in den öffentlichen Medien geworden sind (Eikmanns 2025; Adamek/Goll 2024).

In der Quintessenz bestätigten sich in den Interviews Julia Bernsteins, Marc Grimms und Stefan Müllers Befunde einer „Überforderung“ von Lehrkräften mit dem Themenkomplex Antisemitismus wie auch eines Mangels an adäquaten „Begründungen und Argumentationen gegen Antisemitismen“ (Bernstein/Grimm/Müller 2022, 17; zudem: Eikmanns 2025). In einem der Gespräche wurde die Meinung geäußert, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte nicht dazu in der Lage sei, angemessen auf antisemitische Vorfälle wie Beschimpfungen oder Schmierereien angemessen zu reagieren.

Zu **mangelnden Argumentationssicherheit gegen Antisemitismus** und Überforderung gesellt sich bei vielen Lehrkräften ein mehrschichtiges Gefühl von Unsicherheit. Insgesamt – so schien in den Interviews durch – wird der Themenbereich Antisemitismus als problematisch eingestuft und als Unterrichtsstoff jenseits verpflichtender Module zum Nationalsozialismus etwa im Fach Geschichte mehrheitlich gemieden. Als mögliche Gründe für diese **Vermeidungsstrategie** kommen je nach individuellen Voraussetzungen bei den Lehrkräften neben mangelnder Sachkenntnis und fehlender einschlägiger, didaktischer Schulungen auch einer „emotionale Erbschaft der Nicht-Aufarbeitung“ (Salzborn 2020, 21) nebst deren weiterwirkenden Ausdrucksformen wie der Erinnerungsabwehr oder Täter-Opfer-Umkehr in Betracht (ebd., 55ff. u. 89ff.; Hennigfeld 2022, 52). Die Angst vor Bedrohungen bis hin zur Anwendung physischer Gewalt aus dem Spektrum des rechtsextremistisch, linksextremistisch oder islamistisch motivierten Antisemitismus wirkt sich ebenfalls hemmend auf Lehrkräfte aus, Antisemitismus im Unterricht zu thematisieren. Verstärkt wird diese Haltung durch Medienberichte über die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern, die nach eigener Aussage wegen

ihrer Reaktionen auf einschlägige Vorfälle angefeindet wurden und weder durch die Schulleitung und ihr Kollegium noch durch die Elternschaft oder die politisch Verantwortlichen den nötigen Rückhalt bekamen (rbb24, 2023).

Neben der Erfassung einer schlaglichtartigen Momentaufnahme über den Umgang mit den Themen Antisemitismus und jüdisches Leben sowie mit etwaigen antisemitischen Vorfällen im jeweils eigenen schulischen Umfeld, dienten die Interviews mit den Lehrkräften zugleich der Sammlung erfahrungsbasierter Anregungen für die Gestaltung digitaler Lehrmaterialien im Rahmen des Projekts. Insbesondere wurde darauf hingewiesen, in den zu entwickelnden Unterrichtseinheiten auf jüdisches Leben in der Gegenwart einzugehen und hierzu mediale Formen wie Kurzfilme oder Dokumentationen zu nutzen. Mit Blick auf die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit wurde zur Auswahl möglichst kurzer Filme und Podcasts mit einer maximalen Spieldauer von 30 Minuten geraten, wobei jedoch kürzere Clips wünschenswert seien.

2.2.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien

Konzeption und Entwicklung der digitalen Lehrmaterialien für das Fach Politik bauen wesentlich auf den tragenden Pfeilern des Fundaments auf, die durch die projektübergreifende Ausrichtung des BMBF-geförderten Verbundprojekts „Antisemitismusprävention im europäischen Schulunterricht (AIES)“ gesetzt wurden. Dies bedeutete für die Erarbeitung der Unterrichtseinheiten im Konkreten, den fachspezifischen Aktualitätsanspruch in angemessener Weise unter Berücksichtigung jüdischer Perspektiven und curricularer Vorgaben unter Einschluss filmischer Materialien sowie einer Graphic Novel einzubeziehen. Welche spezifischen Kriterien die ausgewählte Materialgrundlage mit Blick auf das Fach Politik erfüllen, gilt es zum besseren Verständnis des im Folgenden nachgezeichneten Entwicklungsprozesses der digitalen Unterrichtseinheiten kurz zu erläutern.

Materialgrundlage – Die Graphic Novel *Aber ich lebe* und der Kurzfilm *MASEL TOV COCKTAIL*

Die von der Künstlerin Barbara Yelin in Verbindung mit der Shoah-Überlebenden Emmie Arbel gestaltete Graphic Novel *Aber ich lebe* erwies sich in mehrfacher Weise als eine besonders geeignete Materialgrundlage für die Entwicklung digitaler Lehrmaterialien im Fach Politik (Yelin/Arbel 2022). Der besondere Wert des Zeitzeug*innenberichts als authentische Quelle und dessen ästhetische, künstlerische Umsetzung in Bilder bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für Aufgabenstellungen, in

denen sich die Schülerinnen und Schüler am konkreten Beispiel der Erinnerungen Emmie Arbels mit der Shoah und ihren dauerhaften Auswirkungen auf die Opfer wie auch auf deren Angehörige auseinandersetzen können. Durch die Verbindung mehrerer Zeitebenen innerhalb der Graphic Novel wird der Fokus der Schülerinnen und Schüler nicht allein auf die Shoah als Phänomen einer als abstrakt und entfernt empfundenen Vergangenheit gelenkt (Klatt 2016). Vielmehr vermitteln Emmie Arbels Schilderungen exemplarisch, wie nachhaltig die Erlebnisse während der Shoah bis heute ihr Leben und das ihrer Familie beeinflussen. Unter diesen Aspekten kann im Fach Politik unter anderem der Bogen zu Diskussionen über Formen der Erinnerungskultur der Shoah in Deutschland geschlagen und so curricular angebunden werden.

Der 2020 entstandene, mehrfach preisgekrönte Kurzfilm *MASEL TOV COCKTAIL* von Arkadij Khaet und Mickey Paatzsch entfaltet mit seiner Bilderflut vielschichtige Zugänge zu einer Auseinandersetzung mit den Themenfeldern Antisemitismus und jüdisches Leben im heutigen Deutschland. Vor dem Hintergrund der Spielszenen ergeben sich mannigfache Möglichkeiten, um unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben etwa Formen, Entwicklungen und Auswirkungen von Antisemitismus, die Konfrontation von Jüdinnen und Juden mit Antisemitismus im Alltag, die Gefährdung der Demokratie durch extremistische Parteien oder die Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland einschließlich der Bedeutung sogenannter „Kontingentflüchtlinge“ aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion im Unterricht zu thematisieren (Belkin 2017).

Die Auswahl dieser filmischen Grundlage zur Gestaltung digitaler Lehrmaterialien im Fach Politik trug mithin dem geforderten „Paradigmenwechsel“ (Bernstein/Grimm/Müller 2022, 18) wie auch der im Jahre 2022 im Kabinett der Bundesregierung beschlossenen *Nationalen Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben* (NASAS) Rechnung. Dieser zufolge sollen im schulischen Unterricht „die heutige Diversität jüdischer Identitäten und Lebenswelten“ und „die Alltagserfahrungen von Jüdinnen und Juden“ mitsamt deren Erfahrungen mit Antisemitismus wie auch „ihr Verhältnis zum nicht jüdischen Teil der Gesellschaft im Allgemeinen“ vermittelt werden (Beauftragter der Bundesregierung 2022). Darüber hinaus wurden durch die Auswahl von *MASEL TOV COCKTAIL* gleich in mehrfacher Hinsicht von den befragten Lehrkräften gegebene Anregungen aufgenommen, die ebenfalls eine Thematisierung jüdischen Lebens und den Einsatz kurzer Filme für wünschenswert erachteten.

Seit seiner Veröffentlichung im Jahre 2020 wird der Film *MASEL TOV COCKTAIL* zur Antisemitismusprävention im schulischen Unterricht in verschiedenen Fächern in Verbindung mit entsprechendem Begleitmaterial eingesetzt (vgl. u.a. Luckfiel/vom Ort o.J.). Dieses Begleitmaterial,

dessen Fokus auf der Analyse filmischer Elemente und Effekte liegt, erscheint vorrangig auf Schülerinnen und Schüler der Sek I ausgerichtet.

In diesem Zusammenhang muss zugleich darauf hingewiesen werden, dass der Film zwei Jahre *vor* dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine entstand. In einer Szene des Films ist die Mutter der Hauptperson Dimitri Liebermann in ihrem Wohnzimmer vor dem Fernseher zu sehen, die eine Rede Wladimir Putins im russischen Fernsehen verfolgt. Für den Unterricht ist dieser Teil des Films nicht mehr oder zumindest nicht ohne weiterführenden Kommentar verwendbar. An diesem Beispiel zeigt sich deutlich, **wie rasch filmisches Material durch tagespolitisches Geschehen überholt wird** und dadurch veraltet. Diese Erkenntnis fand bei der Gestaltung der digitalen Unterrichtseinheiten für das Fach Politik entsprechende Berücksichtigung.

Entwicklungsprozess der digitalen Lehrmaterialien für das Fach Politik

Wie schon im Hinblick auf die Materialgrundlage, galt es ebenso bei der Entwicklung der Lehrmaterialien zunächst eine Auswahl zu treffen. Die zur Antisemitismusprävention relevant erscheinenden Themen in ihrer komplexen Gesamtheit aufzugreifen – von den Grundlagen der jüdischen Religion über die Entwicklung antisemitischer Narrative und Semantiken vom Mittelalter bis in die Gegenwart, die Shoah und ihre Folgen, den israelisch-palästinensischen Konflikt als Teil des Nahostkonflikts und die Wiederentstehung der Vielfalt jüdischen Lebens zwischen dem Ende der Shoah bis in die Gegenwart – aufzugreifen, war unmöglich. Die schwierige Auswahl der Inhalte für die Lehrmaterialien richtete sich zunächst an den schulischen Gegebenheiten der vorzusetzenden Wissensbasis bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe sowie den jeweils beschränkten Unterrichtszeit aus. Maßgebliche Orientierung bot dabei letztlich die kritische Frage: Inwiefern könnte dieser oder jener Themenbereich oder diese oder jene Aufgabe bei Schülerinnen und Schülern für das Kernziel der Antisemitismusprävention wirken?

Parallel zur schwierigen Auswahl der Inhalte, musste ein angemessenes methodisch-didaktisches Format gefunden werden. In dieser frühen konzeptionellen Entwicklungsphase half insbesondere der konstruktive Austausch mit Kooperationspartnerinnen und -partnern des Projekts. Das erste wesentliche Resultat dieses Austauschs war die Anlage der Lehrmaterialien im „**Baukastenprinzip**“, welches die Kombination einer beliebigen Anzahl von Aufgaben – selbst übergreifend zwischen den Unterrichtseinheiten – ermöglicht. Zweitens sollte das Lehrmaterial den Schülerinnen und Schülern hinreichend **Gelegenheit zu selbstgesteuertem Lernen** bieten und dazu entsprechend

digitale Elemente etwa in Form von kurzen Video-Clips enthalten. Zugleich galt es, den **Umfang von Texten so kurz wie möglich** zu halten. Drittens wiesen die beteiligten Lehrkräfte mit Nachdruck auf die Verwendung der verbindlich vorgegebenen **Operatoren für die Aufgabenstellung** hin.

Hierzu gesellte sich schon bald der ebenso wichtige Vorschlag, den Lehrerinnen und Lehrern durch eine strukturierte Übersicht der Aufgaben mit jeweils knapp gehaltenen Angaben zum geschätzten Zeitaufwand, Schwierigkeitsgrad, jeweiligem Ziel und zu möglichen Arbeitsformen eine zielgerichtete Unterrichtsvorbereitung zu ermöglichen. Im Laufe des Entwicklungsprozesses der digitalen Unterrichtseinheiten entstand schließlich eine feinstrukturierte Übersicht, die sich in den Präsentationen im Feld „Überblick: Inhalte und Unterrichtsplanung“ findet.

Im Weiteren werden dort in Kürze das zugrundeliegende Baukastenprinzip erläutert und jeweils zwei untergeordnete Themenfelder des Rahmenthemas der Unterrichtseinheit benannt. Es folgt eine Übersicht der Aufgaben und Teilaufgaben. Aus Platzgründen und zur Wahrung der Übersichtlichkeit bei langen Aufgabenformulierungen erscheinen diese hier in gekürzter Form. Die Operatoren werden als Indikatoren zur Klassifizierung der mit diesen gemäß der verbindlichen Operatorenlisten verbundenen Anspruchsmerkmale jedoch in jedem Fall beibehalten. Auch, wenn die ein oder andere Kurzfassung einer Aufgabe dadurch sprachlich mitunter etwas sperrig wirkt. Hinter jeder der Aufgaben verbirgt sich ein weiteres Feld mit detaillierten Angaben zur Aufgabe.

Dort finden sich nach stets gleichem Aufbau die jeweiligen Aufgaben in der vollständigen Formulierung. Ferner werden die Art der Aufgabe, der Schwierigkeitsgrad, die ungefähr nötige Bearbeitungszeit, die Kernziele der Aufgabe, mögliche Arbeitsform, Materialien zur Aufgabe und Vorschläge zur etwaigen Vertiefung benannt.

Nach dieser Vorgehensweise wurden drei digitale Unterrichtseinheiten im Fach „Politik“ gestaltet. Gegliedert in sechs Untereinheiten, werden in den insgesamt 46 Aufgaben und Teilaufgaben auf rund 270 Folien im Format webbasierter Prezi-Präsentationen die unterschiedlichen Formen von Antisemitismus und deren Entwicklung und Ausdruck im Alltag ebenso thematisiert wie die Shoah und ihre Nachwirkungen auf Überlebende nebst deren Familien, die Erinnerungskultur und die Vielfalt jüdischen Lebens im heutigen Deutschland.

Die digitalen Unterrichtseinheiten für das Fach „Politik“ waren die ersten der im Düsseldorfer Teilprojekt entwickelten Lehrmaterialien. Sie dienten damit in dieser Art und Weise zugleich als Blaupause für die ebenfalls am Institut für Romanistik der Heinrich-Heine-Universität ausgestalteten Unterrichtseinheiten für die Fächer Französisch sowie *Histoire-Géographie* und Deutsch als Fremdsprache in Frankreich.

Die digitalen Lehrmaterialien im Fach Politik im Praxistest

Um die digitalen Lehrmaterialien auf ihre Unterrichtstauglichkeit zu prüfen, wurden diese **umfassenden Praxistests in verschiedenen Klassen** und Kursen der Jahrgangsstufen 11 und 12 des Justus-von-Liebig Gymnasiums Neusäß (Bayern) unterzogen. Die bereitwillige Unterstützung zahlreicher Lehrkräfte, unterschiedliche Teile des Materials zu testen und intensiv mit den Entwicklern der Unterrichtseinheiten zu diskutieren, bereicherte den Entwicklungsprozess und den letzten Feinschliff.

Die Testung umfasste auch die Bearbeitung einer ausgewählten Aufgabe im Rahmen einer Schulaufgabe. Darin sollten Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 die Texte zweier Schrifttafeln des Todesmarsch-Mahnmals im bayerischen Kaufering problematisieren (Polednia 2023). Rund 80 % der Schülerinnen und Schüler kamen zu dem in den Musterlösungen des digitalen Lehrmaterials im Kern angelegten Schluss, dass der neuere und längere Text der Gedenktafeln der bessere Text sei. Dies wurde gemäß den Erwartungen der Musterlösung damit begründet, dass der neuere Text aus dem Jahre 2023 klar die jüdischen Opfer und die SS sowie Angehörige der Organisation Todt als Täter benennt. Zudem seien die begangenen Morde und Gräueltaten nicht in einer teils euphemistischen, teils nebulösen Sprache verschleiert. Die übrigen 20 % der Schülerinnen und Schüler vertraten indes die Meinung, der ältere, kürzere Text sei der geeignetere, weil dieser keine Fachbegriffe verwende und eben knapper sei.

Das Ergebnis zeigt damit beispielhaft, wie eine Verknüpfung der Aufgaben innerhalb des Materials möglich ist. Die folgende Aufgabe der digitalen Unterrichtseinheit – welche die Schülerinnen und Schüler nicht kannten – zielt darauf ab, selbst die Inschrift für eine Gedenktafel zu entwerfen. Im Idealfall hieße dies, unter klarer Benennung von Opfern und Tätern wie auch deren verbrecherischer Taten einen möglichst kurzen Text zu entwerfen.

Im Rahmen der Praxistestungen wurden sowohl Aufgaben mit Bezug zum Kurzfilm *MASEL TOV COCKTAIL*, zur Graphic Novel *Aber ich lebe* und solche aus dem Kreis der übrigen, mit diesem Material verbundenen Aufgaben in unterschiedlichen Kombinationen getestet. Dabei zeigte sich, dass eine beliebige Kombination von zwei bis drei Aufgaben pro Unterrichtsstunde erfolgen und bearbeitet werden kann. Insgesamt wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben entsprechend der Zielerwartungen lösen konnten und deren antisemitismuspräventive Effekte vielfach in den Resümees deutlich hervortraten.

Die Arbeit im Unterricht erfolgte über Smartphones oder Handys über Microsoft Teams. Die Auszüge aus der Graphic Novel hatten die Schülerinnen und Schüler am Vortag über Teams erhalten, Auszüge aus dem Kurzfilm oder den eingebetteten Videos wurden von den Lehrkräften jeweils im Klassenraum über Beamer eingespielt.

In einem weiteren Schritt wurden Kombinationen von Aufgaben aus den Unterrichtseinheiten auf ihre etwaige Durchlässigkeit im Fach Geschichte in Kursen der Jahrgangsstufe 12 des Justus-von-Liebig Gymnasiums getestet. Dabei zeigte sich, dass **viele Teile der Lehrmaterialien für das Fach Politik in gleicher Weise im Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe einsetzbar** sind.

Evaluation

Zum Zwecke der Evaluation wurden nach allen Unterrichtsstunden **Fragebögen** mit Fragen zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, zum Erlernen neuer Inhalte aus dem Themenfeld „Antisemitismus“ und zur Wahl der grundlegenden Materialien Film und Graphic Novel an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben. Ferner wurden die Eindrücke aus dem Unterricht, bei dem der Entwickler der Unterrichtseinheiten zugegen war, im Anschluss mit den beteiligten Lehrkräften diskutiert.

Insgesamt war der Zuspruch überaus groß. Die Schülerinnen und Schüler und Schüler gaben in einer sehr deutlichen Mehrheit an, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben angemessen sei und sie Neues zum Themenfeld Antisemitismus gelernt hätten. Sowohl Film als auch Graphic Novel wurden durchgängig als gute Medien zur Behandlung des Themas bewertet. Die an den Praxistests beteiligten Lehrkräfte bewerteten die Unterrichtseinheiten einhellig sehr positiv, wobei insbesondere die Themenvielfalt und die Fülle der Optionen zur Arbeit mit dem Material gelobt wurden.

Die Diskussionen mit den Lehrkräften wie auch der Entwicklungsprozess der digitalen Unterrichtseinheiten förderte zugleich verschiedene Erkenntnisse und Desiderata zutage, auf die es abschließend kurz hinzuweisen gilt.

2.2.3 Erkenntnisse und Desiderata

Obwohl das Thema Antisemitismus nicht zuletzt infolge der 2021 vorgestellten Empfehlung zum „Umgang mit Antisemitismus in der Schule“ (Zentralrat der Juden u.a. 2021) inzwischen vermehrt in neueren Lehrplänen für das Fach Politik verankert wurde, entfaltet die **Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben (Beauftragter der Bundesregierung 2022)** bisher noch keine

erkennbare curriculare Wirkung. Die Thematisierung der Vielfalt jüdischen Lebens im Unterricht verpflichtend in die Curricula zu integrieren und damit den angemahnten „Paradigmenwechsel“ zu vollziehen, bleibt noch immer das dringendste Desiderat.

Für die Gestaltung zeitgemäßer, für Schülerinnen und Schüler ansprechender digitaler Lehrmaterialien bedarf es unter anderem **guter, kurzer Erklärvideos und Clips aus seriösen Quellen** zum Themenfeld Antisemitismus. Bereits bestehende Angebote, wie sie etwa die Bundeszentrale für politische Bildung bietet, müssten zu diesem Zweck deutlich erweitert und **im Format den Nutzungsgewohnheiten** der auf Soziale Medien wie TikTok fokussierten **Zielgruppe angepasst** werden.

Die politisch Verantwortlichen müssen Sorge dafür tragen, überall in Deutschland schulische Rahmenbedingungen garantieren zu können, die Lehrkräften ohne Angst vor psychischer oder physischer Gewalt die Behandlung der Themen Antisemitismus und jüdisches Leben im Unterricht ermöglichen. Dies setzt den demokratischen Wertekonsens als unabdingbares Fundament voraus.

2.3 Deutsch

2.3.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

Die Fachanforderungen für das Land Schleswig-Holstein enthalten für alle Fächer ausführliche Erläuterungen zu fachspezifischen und inhaltsbezogenen Kompetenzen, die jeweils für alle allgemeinbildenden Schulformen und für alle Jahrgänge der Sekundarstufe gelten. Zudem enthalten die Fachanforderungen einen für alle Fächer geltenden allgemeinen Teil. Darin heißt es unter Pkt. 2 „Lernen und Unterricht“, dass der Unterricht „kulturelle und gesellschaftliche Orientierung“ vermitteln und die Schüler*innen ermuntern soll „eigenständig zu denken und vermeintliche Gewissheiten, kulturelle Wertorientierungen und gesellschaftliche Strukturen auch kritisch zu überdenken“ (MBWFK SH 2014, 8). Auch soll der Unterricht dazu beitragen, „Empathie zu entwickeln“ und „die eigenen Überzeugungen und das eigene Weltbild in Frage zu stellen“ (ebd.). Die im Projekt zu entwickelnden Materialien sollen diesem Ziel dienen. Insbesondere nach dem Terrorangriff auf Israel am 7. Oktober 2023 ist es notwendig, dass Antisemitismus in europäischer Perspektive zu bekämpfen: in Deutschland, aber auch im Vergleich mit Ländern wie Frankreich, Rumänien und Spanien. Die Antisemitismusvorfälle sind in Deutschland im Vergleich zu den Jahren vor dem 7. Oktober 2023 rasant gestiegen und steigen immer noch.⁶ Zudem werden Juden*Jüdinnen in Deutschland diskriminiert, angefeindet oder ausgegrenzt, wie der Zwischenbericht der „Studie zu den Auswirkungen des terroristischen Anschlags am 7. Oktober 2023 auf jüdische und israelische Communities in Deutschland“⁷ zeigt. Von der aktuellen Zunahme antisemitischer Vorfälle, die auch im schulischen Alltag spürbar ist, sehen sich Lehrkräfte häufig überfordert. OFEK e.V. hat unmittelbar nach den Ereignissen am 7. Oktober 2023 eine Beratungsstelle eröffnet, die „Psychosoziale Unterstützung und Krisenintervention. Fachberatung für Schulen, Hochschulen und andere Institutionen“⁸ anbietet. Das

⁶ Siehe den bundesweiten Jahresbericht von RIAS (Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus) mit dem Titel „Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2024“. Online unter: <https://report-antisemitism.de/annuals/> [Zugriff am 20.10.2025].

⁷ Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai: Bundesweite Studie zu den Auswirkungen des terroristischen Anschlags am 7. Oktober 2023 auf jüdische und israelische Communities in Deutschland. Online unter: <https://koas-bildungundforschung.de/wp-content/uploads/2025/09/ZwischenberichtStudieAuswirkungen7Oktober.pdf> [Zugriff am 20.10.2025].

⁸ Online unter: <https://ofek-beratung.de/>

Anne Frank-Zentrum bietet Fortbildungen für den Umgang mit Antisemitismus an Grundschulen⁹ und zu israelbezogenem Antisemitismus.¹⁰ Im Kontext von steigendem Antisemitismus stellt sich verstärkt die Frage, inwiefern aktuelle Lehrpläne und Lehrbücher das Thema Antisemitismus behandeln und inwiefern diese tatsächlich dazu beitragen, Antisemitismus zu bekämpfen. Diese Frage hat die erste Arbeitsphase des Forschungsprojekts bestimmt, die forschungsorientiert war. Ziel dieser Arbeitsphase war es, die aktuelle Lage in den jeweiligen Fächern zu dokumentieren – im Fall des an der Europa-Universität Flenburg angesiedelten Teilprojekts 1 (TP1) *Antisemitismusprävention im deutsch-rumänischen Schulunterricht* das Fach Deutsch in Deutschland und Deutsch als Fremdsprache und Muttersprache in Rumänien – und eventuelle Lücken und Leerstellen ausfindig zu machen, an denen die Unterrichtsmaterialien anknüpfen können. Ausgewertet wurden **Kernlehrpläne des Fachs Deutsch in allen Bundesländern**, Schulbücher für die gymnasiale Oberstufe für das Fach Deutsch und Fachzeitschriften. Zudem wurden auch fünf Interviews mit Lehrkräften für das Fach Deutsch aus Schleswig-Holstein durchgeführt, die über den Umgang mit Antisemitismus in dem Schulalltag berichtet haben.

In Schleswig-Holstein stehen im Kernlehrplan für das Fach Deutsch folgende Themen, die sich dafür anbieten, das Thema Antisemitismus zu behandeln: „Heimat, Flucht und Exil in der Literatur des 20. Jahrhunderts“ (MBWFK SH 2002, 62)¹¹, „Lyrik nach 1945“ (ebd.) oder „Gewalt und Krieg in der Literatur des 20. Jahrhunderts“ (ebd., 72). In Nordrhein-Westfalen werden als thematische Schwerpunkte u.a. „literarische Verarbeitungen individueller Kriegserfahrungen“ (MSW NRW 2014, 29) und „Literatur der Nachkriegszeit zwischen Wiederaufbau und Verweigerung der Anpassung“ (ebd.) vorgeschlagen. In Bayern gibt es in dem Lehrplan für das Fach Deutsch die Themen „Literatur von der Jahrhundertwende bis 1945“ (BSUK 2021, 2) und „Literatur seit 1945“ (ebd.), bei denen u. a. die „Zusammenhänge zwischen Literatur und Politik, unterschiedliche Schreibweisen und poetologische Konzepte“ (ebd.) herausgearbeitet werden sollen. Diese drei Beispiele aus der Auswertung illustrieren eine Tendenz, die in allen Bundesländern vorkommt: Antisemitismus wird vor allem im Kontext der Ereignisse des 20. Jahrhunderts behandelt. In der Auswertung der Curricula auf Landesebene wurden 45 Begriffe als Stichwörter rund um das Thema Antisemitismus und Judentum

⁹ Siehe online unter: <https://www.annefrank.de/bildungsarbeit/fortbildungen/umgang-mit-antisemitismus-in-der-grundschule> [Zugriff am 20.10.2025].

¹⁰ Siehe online unter: <https://www.annefrank.de/bildungsarbeit/fortbildungen/umgang-mit-israelbezogenem-antisemitismus> [Zugriff am 20.10.2025].

¹¹ Auslaufend, letztmalig gültig 2020/21.

in allen Lehrplänen eingegeben. Es gab erstaunlich wenige Treffer, vorwiegend bei Begriffen wie Klischee(s), Stereotype(n), 1945, Krieg, Nationalsozialismus oder Exil. Begriffe wie Antijudaismus, Antisemitismus, Israel oder Judentum hingegen tauchen mit sehr wenigen Ausnahmen überhaupt nicht auf. Der Begriff Antisemitismus taucht explizit in dem Lernplanelement: Lessings Dramen¹² (1. Jahr der Hauptphase, 1. Halbjahr) aus dem Bundesland Saarland auf. Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus findet hier im Zusammenhang mit dem Drama *Nathan der Weise* statt. Anhand der Figuren Sittah, Saladin und Tempelherr soll im Deutschunterricht herausgearbeitet werden, wie Antisemitismus ein zentrales Leitmotiv des Dramas ist.

Für die Auswertung der Schulbücher wurden die Lehrwerke *P.A.U.L. D. Oberstufe* (Apel et. al 2016) aus dem Schöningh Verlag und mehrere Ausgaben von *Texten, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe* (Mohr/Schurf/Wagener 2016) aus dem Cornelsen Verlag untersucht. Die Analyse offenbart einen **großen Unterschied in der Qualität der untersuchten Schulbücher**, wenn es um die Behandlung jüdischer Themen und der Shoah geht. Das Lehrwerk *P.A.U.L. D.* verwendet mehrfach den Begriff „Drittes Reich“ (Apel et. al 2016, 352-363) unreflektiert und ohne Anführungszeichen. Zudem sind biografische Informationen über jüdische Autor*innen lückenhaft und nicht immer für die Analyse hilfreich. Beispielsweise fehlt bei der Analyse von Paul Celans „Todesfuge“ der Hinweis auf die jüdische Herkunft des Dichters (ebd., 370) – womöglich wird vorausgesetzt, dass die Schüler*innen darum wissen, davon kann jedoch nicht ausgegangen werden. In den biografischen Angaben über Paul Celan werden Details wie die Fächer, die er studiert hat erwähnt. Diese Informationen sind jedoch irrelevant für die Analyse des Gedichts und können daher irreführend für die Lernenden sein. Das Lehrwerk *Texte, Themen und Strukturen* bietet komplexere und differenziertere Aufgabenstellungen, wenn es um die Lyrik von Paul Celan und Nelly Sachs geht: Die Aufgaben sind offener formuliert und werden durch das Dokumentardrama *Die Ermittlung* von Peter Weiss ergänzt (vgl. Mohr/Schurf/Wagener 2015, 507-514 und 521-523). Dies ermöglicht den Schüler*innen einen multiperspektivischen Zugang zur literarischen Verarbeitung der Shoah. Die Niedersachsen-Ausgabe von *Texte, Themen und Strukturen* (Böcker/Mohr/Wagener 2017) behandelt ein Thema, das in den anderen Ausgaben von *Themen, Texten und Strukturen* nicht vorkommt: Anhand des Romans *Bronsteins Kinder* von Jurek Becker wird jüdisches Leben nach 1945 thematisiert (ebd., 268-273). Die ausgewählten Textauszüge zeigen Juden*Jüdinnen nicht als passive Opfer,

¹² Online unter:

https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrpl%C3%A4ne/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Deutsch/Lehrplanelement_Lessings_Dramen.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [Zugriff am 25.09.2025].

sondern als komplexe, handelnde Figuren. Die Protagonisten erscheinen ambivalent und handeln aus nachvollziehbaren, aber moralisch fragwürdigen Motiven. Dies geht weit über stereotype Darstellungen hinaus und ermöglicht Schüler*innen einen Einblick in die Zerrissenheit der Überlebenden und ihrer Nachkommen. Zu den Textauszügen gehört ein Infokasten mit dem Titel „Jüdisches Leben in Deutschland nach 1945“ (ebd.), der wichtige Hintergrundinformationen liefert. Im Gegensatz zu anderen Lehrwerken, die das Drama *Nathan der Weise* von Gotthold Ephraim Lessing im Kontext der Aufklärung verorten, nutzt diese Ausgabe den Text gezielt zur Analyse von Antisemitismus und zur Reflexion über Toleranz.

2.3.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien

Die Ergebnisse der Auswertung der Kernlehrpläne und Lehrwerke dienen als Orientierung bei der Konzeption der Unterrichtsmaterialien. Die von dem Forschungsprojekt entwickelten Materialien sollen auf visuellen Medien basieren und die in den Lehrplänen vorgeschlagenen Thematiken rund um Antisemitismus ergänzen und erweitern. Anhand von zwei Lehrmodulen, „Antisemitismus während der Shoah“ und „Antisemitismus nach 1945“ werden jeweils Unterrichtsmaterialien bereitgestellt, die es Lehrer*innen ermöglichen, das Thema Antisemitismus im Deutschunterricht mit den Schüler*innen zu erarbeiten. Die Materialien sind so konzipiert, dass je nach Bedarf und Möglichkeit unterschiedlich lange Unterrichtsreihen durchgeführt werden können. Erwünscht ist, die Thematik in mehreren Unterrichtseinheiten zu bearbeiten, um ihrer Komplexität gerecht zu werden. Dabei wird bewusst auf eine spezifische Unterrichtsmethode verzichtet. Stattdessen basieren die Unterrichtseinheiten auf einem breiten Spektrum etablierter methodischer Ansätze, die im Deutschunterricht Anwendung finden. Für die Unterrichtsmaterialien wurden eigene Kompetenzen entworfen, die speziell auf das Thema Antisemitismusprävention im Schulunterricht ausgerichtet sind. Die Kompetenzen sind als abstraktes Mittelglied zu verstehen, da sie die von uns entworfenen Unterrichtsmaterialien zur Antisemitismusprävention mit den fachspezifischen Anforderungen, den unterschiedlichen Lernbereichen und Kernkompetenzen im Fach Deutsch verbinden. Zudem sind die **Antisemitismuspräventionskompetenzen (APK)** den in den Lehrplänen enthaltenen Kompetenzen entlehnt und denken diese in Bezug auf Fragen des Antisemitismus und der Thematisierung jüdischer Identität und Geschichte weiter. Um eine Transparenz für Lehrkräfte zu gewährleisten und die Umsetzung der Unterrichtseinheiten zu erleichtern, enthalten alle Unterrichtseinheiten Hinweise darauf, welche Kompetenzen mit dem jeweiligen Unterrichtsmodul vermittelt werden. Die Unterrichtseinheiten vermitteln Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen gemäß den

Anforderungen der Lehrpläne. Auch eignen sich die Materialien insbesondere zur Förderung der Medienkompetenz.

Antisemitismuspräventionskompetenzen (APK) im Deutschunterricht

APK 1: Literarische, filmische und mediale jüdische Figuren als fiktionale Akteure im Kontext jüdischen Lebens in Deutschland und darüber hinaus verstehen und analysieren.

APK 2: Historische und gegenwärtige antisemitische Diskurse erkennen und die politische Relevanz von ästhetischen Medien als kulturellen Artefakten verstehen.

APK 3: Historische Darstellungen jüdischen Lebens, jüdischer Geschichte, jüdischer Persönlichkeiten in Deutschland und Europa kennen.

APK 4: Eigene Urteile über antisemitismusbezogene Konfliktfelder in ästhetischen Medien fällen.

APK 5: Poetisch-ästhetische Eigenlogik als Form der Reflexion von Antisemitismus bzw. als Mittel der Empathie und Solidarisierung mit Blick auf vielfältige Erfahrungen jüdischen Lebens erkennen.

APK 6: Den eigenen Standpunkt mit Blick auf Darstellungen jüdischen Lebens und zudem mit Blick auf antisemitische Darstellungen in ästhetischen Medien reflektieren und ihn mit anderen möglichen Standpunkten in Beziehung setzen.

Ziel der Antisemitismuspräventionskompetenzen ist es, die Schüler*innen zu befähigen, eigene **Urteile über antisemitismusbezogene Konfliktfelder zu treffen** und ihren eigenen Standpunkt mit Blick auf Darstellungen jüdischen Lebens bzw. von Antisemitismus in ästhetischen Medien zu reflektieren und ihn mit anderen möglichen Standpunkten in Beziehung zu setzen. Die verschiedenen Kompetenzen sprechen unterschiedliche Anforderungsbereiche an. Sie stehen jedoch in direktem Zusammenhang miteinander und sind inhaltlich ineinander verwoben. Ihre Nummerierung stellt folglich keine Hierarchisierung dar. Vielmehr zielen sie auf unterschiedliche Aspekte der Antisemitismusprävention ab und sind deshalb gleichermaßen von Bedeutung.

Zwei Graphic Novels (*Aber ich lebe, Jenseits der Regeln*) und ein Kurzfilm (*MASEL TOV COCKTAIL*) bilden die Grundlage der Unterrichtsmaterialien zur Antisemitismusprävention im Fach Deutsch. Diese sind auf der Plattform Prezi sowie auf der AIES-Projekthomepage verfügbar und wie folgt betitelt:

- Comsa, Eliza-Cristina/Patrut, Iulia-Karin (2025): Lehrmodul zur Antisemitismusprävention im Fach Deutsch, SEK II. Modul I: Antisemitismus während der Shoah. Eine Unterrichtsreihe zur

Graphic Novel *Aber ich lebe* von Barbara Yelin. Flensburg. Online:

<https://prezi.com/view/Q3I5b4jS3sNjay90sbsd/>

- Comsa, Eliza-Cristina/Patrut, Iulia-Karin (2025): Lehrmodul zur Antisemitismusprävention im Fach Deutsch, SEK II. Modul I: Antisemitismus während der Shoah. Andere Holocausterfahrungen: Transnistrien und die Erinnerungen von David Schaffer in *Jenseits der Regeln* von Miriam Libicki. Flensburg. Online:
<https://prezi.com/view/jKpHakg05kmoSQjXGKJN/>
- Comsa, Eliza-Cristina/Patrut, Iulia-Karin (2025): Lehrmodul zur Antisemitismusprävention im Fach Deutsch, SEK II. Modul II: Gegenwärtige Formen des Antisemitismus. Eine Unterrichtsreihe zum Kurzfilm *MASEL TOV COCKTAIL* (2020) von Arkadij Khaet und Mickey Paatzsch. Flensburg. Online: <https://prezi.com/view/SKuvZaNSG23FryIJAhrd/>

Die digitalen Unterrichtsmaterialien sind unter den oben angeführten Links abrufbar und stehen für alle interessierten Lehrer*innen kostenlos zum Herunterladen bereit. Um die Materialien zu verwenden, ist keine Erstellung eines Kontos auf der Plattform Prezi notwendig. Diese können sowohl online als auch offline problemlos und ohne viel Aufwand seitens der Lehrkräfte verwendet werden. Die erste Prezi ist Gegenstand des Moduls „Antisemitismus während der Shoah“ und hat im Mittelpunkt die Graphic Novel *Aber ich lebe* von Barbara Yelin aus der gleichnamigen Anthologie, herausgegeben von Charlotte Schallié. Die Unterrichtsreihe besteht aus insgesamt 9 Unterrichtseinheiten. Einige der Einheiten sind als Doppelstunden konzipiert, die in Zeitstunden à 45 Minuten teilbar sind. Sie können also je nach Bedarf als Doppelstunde verwendet oder isoliert betrachtet und bearbeitet werden. Während die einzelnen Einheiten thematisch aufeinander aufbauen und so im Unterrichtsverlauf miteinander kombiniert werden können, sind sie gleichzeitig auch in sich abgeschlossen und können auch für sich stehen und isoliert betrachtet werden. Das Lehrmodul ist folglich an den entsprechenden Unterrichtsplan ausrichtbar und kann je nach individuellen Anforderungen und vorgegebenem Zeitplan eingesetzt werden.

Die zweite Prezi ist ebenso Teil des Moduls „Antisemitismus während der Shoah“ und trägt den Titel „Andere Holocausterfahrungen: Transnistrien und die Erinnerungen von David Schaffer in *Jenseits der Regeln* von Miriam Libicki“. Die Prezi besteht aus Auszügen der Graphic Novel, die von den Schüler*innen gelesen werden sollen, und fünf größeren Aufgaben, die für maximal vier Unterrichtsstunden à 45 Minuten konzipiert sind. Anhand der Erinnerungen von David Schaffer sollen die Schüler*innen mehr über die Deportation der Jüdinnen*Juden aus Rumänien in Transnistrien

erfahren. Zudem werden ästhetische Dimensionen wie die Größe der Panels, die Perspektive und die Farben untersucht. Die letzten zwei Aufgaben haben im Mittelpunkt den Vergleich zwischen *Jenseits der Regeln* und *Aber ich lebe*. Es sollen Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten bezüglich der Darstellung und dem Text-Bild-Verhältnis herausgearbeitet werden. Das Ziel der Prezi ist die Verschiedenheit jüdischer Erfahrungen während der Shoah zum Ausdruck zu bringen und eine Vertiefung für die Analyse von Graphic Novels anhand eines zweiten Beispiels zu ermöglichen.

Mit dem Kurzfilm *MASEL TOV COCKTAIL* von Arkadij Khaet und Mickey Paatzsch aus dem Jahr 2020 hat das zweite Teilmodul zum Forschungsprojekt Antisemitismus im Europäischen Schulunterricht (AIES) einen Kurzfilm zum Gegenstand. Während im ersten Teilmodul zum Thema „Antisemitismus während der Shoah“ das didaktische Potenzial von Graphic Novels in Bezug auf das Thema Antisemitismus und Erinnerung erschlossen wurde, wendet sich die folgende Unterrichtsreihe dem Medium Film zu und versucht dieses mediendidaktisch und kompetenzorientiert in Bezug auf das Thema Antisemitismus in der Gegenwart zu erschließen. Wie bereits erwähnt, ist die Antisemitismusprävention für das Unterrichtsfach Deutsch der SEKII bisher nicht explizit im Lehrplan verankert. Dies trifft auch auf Unterrichtsmaterial zum Film zu. **Die Unterrichtsreihe bietet also didaktische Perspektiven für die Analyse eines Kurzfilms im Deutschunterricht** der SEKII und verbindet diese konkret mit dem Thema Antisemitismusprävention. Die Unterrichtsreihe (Lehrmodul) besteht aus insgesamt 6 Unterrichtseinheiten, wobei sie auch noch Zusatzmaterial in Form einer didaktischen Reserve enthält. Dieses kann optional für eine siebte Unterrichtseinheit verwendet werden, oder es können einzelne Aufgaben daraus isoliert als Hausaufgabe oder Ergänzung zu anderen Unterrichtseinheiten dienen. Zunächst soll in einem ersten Teil der Film geschaut und die Makrostruktur des Films erarbeitet werden. In einem zweiten Schritt soll die Mikrostruktur des Films näher beleuchtet werden. In diesem Teil geht es um die Frage, mit welchen ästhetischen und medienspezifischen Techniken der Film Vorurteile gegenüber Jüdinnen*Juden sowie antisemitische Denk- und Verhaltensweisen dekonstruiert. Abgeschlossen werden diese beiden Teilabschnitte mit einer letzten Sitzung zur Nachbearbeitung des Films. Hier stehen Transfer der erlangten Kenntnisse und die Reflexion des Films als Gesamtkunstwerk sowie die kritische Betrachtung der eigenen Auseinandersetzung mit dem Film im Fokus.

Neben den Prezis wurden didaktische Kommentare zu jeder Unterrichtseinheit erstellt, die auf der Website als PDF-Dokument zum Herunterladen verfügbar ist. Die didaktischen Kommentare geben Hinweise und Vorschläge zur Bearbeitung der Aufgaben und gehen beispielhaft auf Aspekte der Interpretation ein. Darüber hinaus wurden Leitfäden zur Analyse von Graphic Novels und

Filmanalyse verfasst, die als Unterstützung bei der Arbeit mit *Aber ich lebe*, *Jenseits der Regeln* und *MASEL TOV COCKTAIL* gedacht sind.

2.3.3 Erkenntnisse und Desiderata

Die Analyse der Kernlehrpläne und Schulbücher haben gezeigt, dass Antisemitismus im Deutschunterricht überwiegend im Kontext des 20. Jahrhunderts thematisiert wird. Der Fokus liegt dabei auf Autor*innen der Nachkriegszeit wie Paul Celan oder Nelly Sachs – jüdische Autorinnen der Gegenwart werden hingegen nicht behandelt. Zudem wird, mit wenigen Ausnahmen, vorwiegend mit konventionellen Gattungen gearbeitet: literarischen, historischen und autobiografischen Texten sowie Essays. Die Aufgabenstellungen sind dementsprechend stark textzentriert. Darüber hinaus ist *Nathan der Weise* der einzige literarische Text, in dem Antisemitismus außerhalb der NS-Zeit thematisiert wird – und zwar meist im Kontext der Aufklärung.

Hier setzte das Projekt an, um inhaltliche Ergänzungen vorzunehmen. Durch die Arbeit mit visuellen Medien wie Graphic Novels und Filmen wird nicht nur die Medienkompetenz der Schüler*innen gefördert, sondern auch ein neuer Zugang zur Erinnerung an die Shoah wie zur Vergegenwärtigung jüdischen Lebens vor und nach der Shoah eröffnet. Mithilfe der entwickelten Antisemitismuspräventionskompetenzen sollen die Schülerinnen die Perspektiven der Protagonist*innen aus Graphic Novel und Film nachvollziehen können. Die entworfenen Materialien können außerdem durch weitere ergänzt werden. So hat etwa die Autorin und Illustratorin Barbara Yelin die Graphic Novel *Die Farbe der Erinnerung* über die Shoah-Überlebende Emmie Arbel verfasst. Die Zusammenarbeit zwischen Yelin und Arbel setzte sich auch nach dem Ende dieses in Kanada entstandenen Projekts fort. Darüber hinaus kann ein Bezug zur Gegenwart hergestellt werden – beispielsweise zum 7. Oktober – durch die Website *Wie geht es dir?*¹³, auf der mehrere Comic-Künstler*innen (unter ihnen auch Barbara Yelin), sich damit auseinandersetzen, wie sich Menschen nach dem 7. Oktober fühlen. Dabei geht es in erster Linie darum, Verständnis für Betroffene herzustellen.

Die im Projekt verwendeten und entwickelten Materialien sind besonders wertvoll, da sie auf einer Zusammenarbeit zwischen Überlebenden und Illustratorinnen basieren. Dadurch bestimmen die Überlebenden selbst, wie sie dargestellt werden – nicht die Künstler*innen. So behalten etwa

¹³ Online unter: <https://wiegehtesdir-comics.de/> [Zugriff am 25.09.2025].

Emmie Arbel oder David Schaffer die Kontrolle über ihr eigenes Narrativ. Darüber hinaus eröffnet das Medium der Graphic Novel die Möglichkeit, über Formen der Erinnerung von Shoah-Überlebenden ins Gespräch zu kommen. Dabei können Themen wie Erinnerung, Nicht-Erinnern, Fragmentierung und die Nicht-Linearität von Erinnerungen anschaulich vermittelt werden – Aspekte, die sich gerade durch die visuelle Erzählform besonders gut darstellen lassen.

Ziel der Unterrichtsmaterialien ist es somit, jüdische Akteur*innen in den Mittelpunkt zu stellen – ihre Erfahrungen ebenso wie ihre Persönlichkeit. Wir wollen verhindern, dass Shoah-Überlebende ausschließlich als Opfer wahrgenommen werden. Stattdessen sollen sie in ihrer gesamten Persönlichkeit sichtbar werden.

2.4 Französisch

2.4.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

In Frankreich leben heute rund 500.000 Jüdinnen und Juden (DellaPergola 2021, 71). Diese größte jüdische Gemeinschaft Europas sieht sich gegenwärtig mit einer kontinuierlich steigenden Zahl antisemitisch motivierter Gewalttaten konfrontiert (Mayer 2020). Angesichts dieser unheilvollen Entwicklung wies etwa der französische Staatspräsident Emmanuel Macron im Jahre 2019 nachdrücklich auf die Bedrohungen durch das heftigste Wiederaufflammen des Antisemitismus in Frankreich und in den westlichen Demokratien seit dem Zweiten Weltkrieg:

Depuis plusieurs années [...] notre pays, comme d'ailleurs l'ensemble de l'Europe et la quasi-totalité des démocraties occidentales, est confronté à une résurgence de l'antisémitisme sans doute inédite depuis la Seconde Guerre mondiale. (Macron 2019)

Seitdem hat sich die Bedrohungslage indes weiter deutlich verschärft. Nach dem durch Hamas-Terroristen verübten Massaker in Israel am 7. Oktober 2023 schnellten die gemeldeten Vorfälle von Gewalt gegen Jüdinnen und Juden in Frankreich sprunghaft in die Höhe (CRIF-Rapport 2024).

Angesichts der Bedeutung der jüdischen Gemeinschaft innerhalb der französischen Gesellschaft und zahlreichen Manifestationen von Antisemitismus, deren aggressive Höhepunkte durch die Ermordung von Jüdinnen und Juden wie der 85-jährigen Shoah-Überlebenden Mireille Knoll 2018 markiert werden (Abitbol 2024; Mayer 2020), stellt sich die Frage, ob und inwieweit die geltenden Curricula für den Fremdsprachenunterricht im Fach Französisch an deutschen Schulen eine Behandlung dieser aktuellen Themenfelder vorsehen.

Curricula

Bedingt durch die föderalen Strukturen des bundesdeutschen Schulwesens, unterscheiden sich die Lehrpläne wie in allen anderen Fächern auch mit Blick auf den Unterricht in der Fremdsprache Französisch. Das bereits seit 2014 in Nordrhein-Westfalen gültige Curriculum für die Sekundarstufe II, das zum Schuljahr 2025/2026 ausläuft, sieht im schulinternen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe unter anderem eine Behandlung des Lernstoffs „Les rapports franco-allmands“

vor (MSB NRW 2021, 17), welcher den Ausführungen zufolge an den übergeordneten Themenkomplex „(R-)Évolutions historiques et culturelles“ (ebd.) des Kernlehrplans angebunden ist (vgl. MSB NRW 2014b, 31). In diesem Rahmen werden Schwerpunkte auf die historische Entwicklung des französisch-deutschen Verhältnisses von der vermeintlichen „Erbfeindschaft“ (u.a. Mirard-Delacroix/Wirsching 2020; Lappenküper 2001) bis zur freundschaftlich-nachbarschaftlichen Kooperation in der Gegenwart, auf den Prozess der Aussöhnung sowie auf die Erinnerungskultur gelegt (u.a. Carrier 2005).

Das 2022 in Kraft getretene Fach-Curriculum für die gymnasiale Oberstufe des Landes Hessen gibt unter den zu vermittelnden Lerninhalten gleichermaßen die französisch-deutschen Beziehungen als Themen vor (Hessisches Kultusministerium 2022, 41). Dabei sollen „ausgewählte Etappen der deutsch-französischen Beziehungen von 1870 bis heute“ wie auch der „Widerstand in Frankreich und Deutschland“ während der nationalsozialistischen Terrorherrschaft im Unterricht behandelt werden. Ergänzend werden einschlägige Anregungen zu fächerübergreifenden und -verbindenden Unterrichtsvorhaben gegeben. Als eines dieser Vorhaben zur fächerübergreifenden Vertiefung zusammen mit dem Fach Geschichte wird beispielsweise die Thematisierung des Umgangs mit Kollaboration und Widerstand in Frankreich und Deutschland vorgeschlagen (Hessische Lehrkräfteakademie 2022). Hierzu wird angeregt, Aspekte der Auseinandersetzung mit Kollaboration und Widerstand mit Blick auf die Entwicklung des deutsch-französischen Verhältnisses nach 1945 zu betrachten. In einem weiteren, „Réalités sociales“ überschriebenen Themenbereich des Kerncurriculums liegt ein Fokus unter anderem auf „Ausgrenzung, Marginalisierung im sozialen Bereich und Rassismus“ (Hessisches Kultusministerium 2022, 39).

Im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe im Freistaat Bayern zählen „wichtige Etappen der französischen Geschichte“, das „Verhältnis von Religionsgemeinschaften und Staat in Frankreich und Deutschland“ sowie die Entwicklung der deutsch-französischen Beziehungen ebenso zum Lehrstoff im Fach Französisch (ISB 2025b). Diesbezüglich wird im Detail ausgeführt, dass neben anderem der deutsch-französische Krieg von 1870/71 und die Zeit der Weltkriege einschließlich des Vichy-Regimes, der deutschen Besatzung Frankreichs und der Résistance thematisiert werden sollen. Darüber hinaus gewährt der Lehrplan den Lehrkräften ausdrücklich die Möglichkeit, „aktuelle Anlässe“ wie etwa das politische Tagesgeschehen aufzugreifen.

Insgesamt ergibt sich aus der exemplarischen Betrachtung der Curricula, dass **„Antisemitismus“ und „Vielfalt jüdischen Lebens im heutigen Frankreich“ in keinem der derzeit gültigen Lehrpläne für den Unterricht im Fach Französisch** in der gymnasialen Oberstufe konkret als

Themenfelder genannt werden. Selbst in der Auflistung der unter der Überschrift „Réalités sociales“ im Unterricht benannten Bereiche von Diskriminierung des hessischen Fachcurriculums taucht das Wort „Antisemitismus“ nicht eigens oder zur Differenzierung des dort angeführten Begriffs „Rassismus“ auf (Hessisches Kultusministerium 2022, 39). Ob die Lehrplangestalter*innen „Antisemitismus“ unter „Rassismus“ subsummieren, lässt sich aus den Angaben allerdings nicht zweifelsfrei ergründen.

Dennoch ist insgesamt zu konstatieren, dass sich im Fach Französisch trotz curriculärer Detailunterschiede zwischen den verschiedenen Bundesländern mannigfaltige Möglichkeiten zur Einbindung des Themenfelds „Antisemitismus“ im Einklang mit den Lehrplänen bieten. Diese Einbindung kann vorrangig über das Rahmenthema der Entwicklung französisch-deutscher Beziehungen erfolgen, welches sich eindeutig als eine Gemeinsamkeit aller Curricula erkennen lässt. Einer von vielen möglichen Zugängen wäre dabei etwa der **länderübergreifende Vergleich von Ausdrucksformen des Antisemitismus im 19. Jahrhundert** im Zusammenhang mit der Behandlung des deutsch-französischen Krieg von 1870/71 und der sogenannten Dreyfus-Affäre mitsamt deren nachhaltiger Wirkung (u.a. Pagès 2019; Birnbaum 2015). Eine Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den **Auswirkungen und Folgen der Shoah in Frankreich** kann lehrplankonform im Rahmen einer Thematisierung der **deutschen Besatzung Frankreichs**, der Rolle des **Vichy-Regimes** sowie der **Kollaboration und Résistance** erfolgen. Dies gilt in gleicher Weise für eine vergleichende Betrachtung der Erinnerungskultur der Shoah in Deutschland und Frankreich wie auch für Aspekte des Umgangs mit Kollaboration und mit „Hitlers willigen Vollstreckern“ (u.a. Goldhagen 2012; Jäckel/Rosh 1992). Bis auf wenigen Ausnahmen, so bilanziert etwa Bernhard Brunner, in seiner Studie „Der Frankreich-Komplex“, führten die in Frankreich mordenden NS-Verbrecher „nach 1945 ein ungestörtes Leben – nicht wenigen gelang sogar die Fortsetzung ihrer Karriere und der Aufstieg in Staatsämter“ (Brunner 2007, 377). Grundsätzlich eröffnen Curricula für das Fach Französisch für die Lehrkräfte also formal problemlose Optionen, ihren Schülerinnen und Schülern historische Kontinuitäten antisemitischer Narrative und Semantiken ebenso wie deren verdecktes Weiterwirken in zeitgenössischen Formen des Antisemitismus am Beispiel Frankreichs oder in einer deutsch-französischen Vergleichsperspektive aufzuzeigen.

Eine Thematisierung gegenwärtiger Ausdrucksformen des Antisemitismus und der Vielfalt jüdischen Lebens in Frankreich sind an dieser Stelle anknüpfbar. Dies gilt umso mehr, als etwa der bayerische Fachlehrplan ausdrücklich vorsieht, tagespolitisches Geschehen und aktuelle Ereignisse in den Unterricht einzubeziehen (ISB 2025b). Mit Blick auf das hessische Curriculum ist eine Behandlung

dieser beiden Themenfelder ebenfalls lehrplankonform im Bereich „Réalités sociales“ möglich (Hessische Lehrkräfteakademie 2022, 39).

Diese Feststellungen leiten zugleich zu der Frage über, inwieweit die zugelassenen Lehrwerke für das Fach Französisch adäquate Materialien zur Vermittlung der hier in den vorangegangenen Ausführungen benannten Lernstoffe enthalten.

Lehrwerke

In Orientierung an den curricularen Vorgaben nehmen Lehrbücher mitsamt den zugehörigen Arbeitsheften (*Carnets/cahiers d'activités*) prinzipiell das Themenfeld der deutsch-französischen Beziehungen auf. Ergänzend sind themenspezifische Unterrichtsmaterialien verfügbar, welche sich vertiefend der deutschen Besetzung Frankreichs oder der Analyse von Filmen mit Bezug zur Shoah widmen (vgl. u.a. Bories-Sawala/Sawala/Szczesny 2008; Mimberg/Scholten/Scholten 2010). Insgesamt lässt sich beobachten, dass Lehrstoffe zur Shoah in Frankreich im Rahmen des übergeordneten Kapitels „La France et l'Allemagne au cœur de l'Europe“ im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Okkupation, dem Vichy-Regime und der Résistance etwa in das Lehrbuch „Parcours Plus“ eingeflossen sind (Buschhaus/Mann-Grabowski u.a. 2022, 82-84). Allerdings wird die Shoah weder hier noch in anderen, punktuell ausgewerteten Schulbüchern im größeren Rahmen des Themas „Antisemitismus“ kontextualisiert.

Im Gegensatz zu Lehrwerken für das Fach Geografie, für die historisch-politischen sowie die sogenannten „wertevermittelnden Fächer“ Religion und Philosophie, wurden Schulbücher oder begleitende Materialien für den Französisch-Unterricht nicht im Rahmen der breit angelegten Studie zur „Darstellung der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen“ geprüft (GEI 2023). Mit Bezug auf die Lehrwerke für die in der Studie in den Blick genommenen Fächer kommt Dirk Sadowski zu dem Schluss, „dass im untersuchten Korpus keine Anzeichen eines intendierten Antisemitismus im Sinne einer absichtlich-bösartigen Diffamierung von Jüdinnen und Juden oder der Propagierung von Judenhass festgestellt werden konnten“ (Sadowski 2023, 460-461). Ein stichprobenartiger Blick auf die Gestaltung thematisch einschlägiger Inhalte in aktuell zugelassenen Schulbüchern für das Fach Französisch und die daneben verwendeten Begleitmaterialien offenbart jedoch **dringenden Nachholbedarf, auch diese Werke einer kritischen Prüfung zu unterziehen**. Dieses Manko zeugt zugleich davon, dass die **philologischen Fächer** wie das Fach Französisch als **potentielle Vermittler antisemitismuspräventiver Lernstoffe** von Entschei-

Trägern im Bildungswesen **bisher nicht berücksichtigt** werden. Gestützt wird diese Feststellung durch die Ausführungen zur „Nationalen Strategie für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus“ (NASAS), die auf „Fächer und Projekte der historisch-politischen Bildung“ als Anknüpfungspunkte für antisemitismuspräventiven Unterricht fokussiert (Beauftragter der Bundesregierung 2022, 45). Die Missachtung der Bedeutung philologischer Fächer für die schulische Antisemitismusprävention birgt die Gefahr, dass durch unangemessene Text- und Bildauswahl, Aufgabenstellungen oder inadäquate Kommentierungen in Lehrmaterialien – etwa für das Fach Französisch – im schlimmsten Fall unbeabsichtigt antisemitische Stereotype und Narrative befördert werden.

Beispielhaft wird dies deutlich mit Blick auf das zur thematischen Vertiefung gedachte Lehrmaterial „La France et l’Allemagne. Occupation et Résistance“ (Mimberg/Scholten/Scholten 2010). Darin wird unter anderem in einer Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler der Eindruck erweckt, Antisemitismus in Frankreich beginne erst infolge der Dreyfus-Affäre im 19. Jahrhundert (Scholten 2010, 23 u. 25). Die im Gebiet des späteren Frankreichs mindestens bis ins frühe Mittelalter zurückreichenden historischen Wurzeln antisemitischer Narrative, Semantiken und Verschwörungsmythen werden damit völlig ignoriert (vgl. u.a. Jankrift 2004, 32; Jankrift 2019, 41). Im Spiegel der Aufgabenstellung scheint es im Weiteren, als würden die Verfasserinnen unter starker Verallgemeinerung irrigerweise eine lineare Entwicklung des Antisemitismus in Frankreich annehmen, der mit der Dreyfus-Affäre einsetzte, in der Shoah kulminierte und schließlich nach der Befreiung von der deutschen Besatzung mit der Regierung von Charles de Gaulle (1890-1970) endete.

Zudem mangelt es in diesem Begleitmaterial mitunter an der nötigen sprachlichen Sensibilität hinsichtlich von Begrifflichkeiten in Bezug auf die Shoah. Statt beispielsweise durchgängig die Begriffe „Shoah“ – wie in der Kapitelschrift benutzt (Scholten 2010, 23) – oder „Holocaust“ zu verwenden, verfällt die Wortwahl in der Aufgabenstellung auf den im Nazi-Jargon gefärbten Begriff „Judenvernichtung“ und dessen wörtliche französische Übersetzung „l’élimination des Juifs“ (ebd., 23 u. 29).

Demgegenüber erscheinen das Unterrichtsmodell mit der begleitenden Textausgabe des seit den 1980er Jahren mehrfach aufgelegten Lehrwerks *La France occupée et la Résistance* in Kommentierung und Auswahl zeitgenössischer Quellen besser gestaltet (Bories-Sawala/Sawala/Szczesny 2008a und 2008b). Zudem enthält das Lehrwerk ein eigenes Kapitel zur Erinnerungskultur.

Das bereits erwähnte, im Jahre 2019 vom *Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung* zum „Schulbuch des Jahres“ gekürte Werk „Parcours Plus“ (Buschhaus/Mann-Grabowski u.a. 2022) sticht

mit Blick auf seine Inhalte zur Auseinandersetzung mit der Shoah in Frankreich aus dem Kreis der Französisch-Lehrbücher hervor. Einführend sollen im Kapitel „Le poids du passé: la persécution des juifs en France“ für den didaktisch-methodischen Aufbau des Lehrstoffs zunächst die bereits vorhandenen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler über die antisemitische Politik der Nazis aus dem Geschichtsunterricht aktiviert und im Folgenden zur Analyse eines um 1942 veröffentlichten, antisemitischen Propaganda-Plakats angewendet werden (ebd., 82.). Im Mittelpunkt des Kapitels steht die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit einem Auszug aus David Foenkinos Roman „Charlotte“ (Foenkinos 2014). Das literarische Werk widmet sich der in Berlin geborenen Künstlerin Charlotte Salomon (1917-1943), die 1939 nach Frankreich emigrierte, 1943 ins Vernichtungslager Auschwitz deportiert und dort von den Nazis ermordet wurde (u.a. Schmetterling 2015, 1-5). Der Romanauszug wurde textbegleitend mit einem Foto und einem Selbstporträt der Malerin sowie einer Abbildung des Stolpersteins zum Gedenken an Charlotte Salomon vor deren früherem Wohnhaus in Berlin-Charlottenburg abgebildet. Das Bild des Stolpersteins dient dabei zur direkten Anknüpfung an eine der im Lehrbuch gestellten Aufgaben.

Insgesamt ergibt sich auf Basis der schlaglichtartigen Betrachtung diverser Unterrichtswerke für das Fach Französisch ein ambivalentes Bild. Wenngleich prinzipiell Lehrmaterialien zur Behandlung des Themas „Antisemitismus“ zur Verfügung stehen, werden darin einzig die Shoah sowie mitunter die Dreyfus-Affäre in den Blick genommen. Eine Einbettung in die übergeordneten Kontexte der Entwicklung antisemitischer Narrative und Semantiken wie auch der Ausdrucksformen des Antisemitismus in der Gegenwart mitsamt den Folgen für den Alltag von Jüdinnen und Juden fehlt indes völlig. Dieses Versäumnis gilt es umso dicker zu unterstreichen, als die Curricula – wie eingangs dargestellt – sehr wohl die Vermittlung dieser Zusammenhänge erlauben. In den Lehrwerken für das Fach Französisch wird dies derzeit jedoch nicht erkennbar umgesetzt.

Vor diesem Hintergrund ist es für Lehrkräfte unerlässlich – insbesondere in Ermangelung einer spezifischen Schulbuchstudie für die philologischen Fächer – ihr Unterrichtsmaterial aus dem vorhandenen, eher spärlichen Angebot mit der gebotenen Sensibilität hinsichtlich der Darstellung von Antisemitismus und jüdischem Leben auszuwählen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Fach Französisch sich sowohl der inhaltlich-sachlichen Defizite von Lehrwerken mit Blick auf ebendiese Themenbereiche bewusst sind, als auch über das erforderliche Hintergrundwissen hierzu verfügen.

Die Rolle der Lehrkräfte

Die Konfrontation mit verschiedenen Formen von Antisemitismus ist im schulischen Umfeld allgegenwärtig und keinesfalls auf den Geschichts- oder Politikunterricht beschränkt, wenn etwa bei der Behandlung von Themen wie der Shoah oder dem Nahostkonflikt – ob bewusst oder unbewusst – in Kommentaren von Schülerinnen, Schülern und auch Lehrern antisemitische Klischees und Stereotype zum Ausdruck kommen. Entsprechend betonen Julia Bernstein und Florian Diddens in einer Studie über den „Antisemitismus an Schulen aus Sicht der Betroffenen:

Jüdische Schüler/-innen und Lehrer/-innen sind mit der Judenfeindschaft in all ihren Facetten konfrontiert, wie sie sich als Vorurteil, Ressentiment oder Weltbild in Stereotypen, negativen Gefühlen, Feindbildern und Legenden über Juden strukturiert und sich im Handlungsspektrum von Abwertungen, Benachteiligungen, Ausgrenzungen, Beschimpfungen, Bedrohungen und Gewalt abbildet (Bernstein/Diddens 2022, 71).

Auch im Französisch-Unterricht können unvermittelt Antisemitismen auftauchen, auf welche die Lehrenden adäquat reagieren müssen. Um aber Ausdrucksformen von Antisemitismus konsequent entgegentreten zu können, bedarf es einer souveränen Argumentations- und Begründungssicherheit, die nicht nur bei Französisch-Fachlehrerinnen und -lehrern zumeist fehlt (Bernstein/Grimm/Müller 2022, 17). Nicht zuletzt deshalb erscheinen Lehrkräfte insgesamt von der Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Antisemitismus und jüdisches Leben schlichtweg überfordert (ebd., 17). In der Konsequenz führt dieses Gefühl der Überforderung dazu, diese Themen soweit möglich im Unterricht zu meiden. Wenngleich die Curricula die Behandlung der deutsch-französischen Beziehungen und ihrer Entwicklung einschließlich der deutschen Okkupation Frankreichs und der Rolle des Vichy-Regimes vorgeben, so lässt sich der Unterricht dennoch in einer Weise gestalten, dabei die Shoah nicht anzusprechen.

Gleiches gilt mit Blick auf die Thematisierung von Antisemitismus und Vielfalt jüdischen Lebens im heutigen Frankreich, die gemäß curricularer Vorgaben zur Einbeziehung aktuellen Tagesgeschehens ebenfalls möglich wäre. Da hierzu aber kein Lehrmaterial als Orientierung zur Verfügung steht und die Lehrkräfte in mehr oder weniger zeitaufwendiger Eigenrecherche geeignete Texte ermitteln müssten, liegt die Hemmschwelle für die Lehrenden zur Behandlung dieser Inhalte noch deutlich höher. Insofern hängt es bisher lediglich vom persönlichen Interesse und Engagement einzelner Lehrkräfte ab, ob die Thematik im Unterricht aufgegriffen wird.

Die Befunde der Auswertung von Lehrplänen, der themenspezifisch ausgerichteten Analyse von Lehrmaterialien sowie zur Rolle der Lehrkräfte bei der Vermittlung antisemitismuspräventiver Unterrichtsinhalte dienen im Weiteren als eine Orientierung für die Entwicklung digitaler Lehrmaterialien für das Fach Französisch.

2.4.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien

Eine wesentliche Maßgabe zur Konzeption und Entwicklung digitaler Lehrmaterialien für das Fach Französisch war gemäß der projekt- und länderübergreifenden Ausrichtung des Verbundprojekts „Antisemitismusprävention im europäischen Schulunterricht (AIES)“ die Auswahl einer medialen Materialbasis, die gleichermaßen für den Unterricht in verschiedenen Fächern geeignet erschien. Vor diesem Hintergrund sollten eine Graphic Novel und ein Film das Fundament zum Aufbau der Unterrichtseinheiten bilden. Ein tragender Baustein für die konkrete Ausgestaltung war die Berücksichtigung jüdischer Perspektiven. Zugleich musste das Lehrmaterial naturgemäß curricularen Vorgaben und fachspezifischen Anforderungen gerecht werden. Am Anfang des Entwicklungsprozesses stand mithin die Entscheidung über die mediale Materialbasis.

Materialgrundlage: Die Graphic Novel Après la rafle. Une histoire vraie und der Dokumentarfilm Les enfants du 209, rue Saint-Maur, Paris X^e

Französischsprachige Graphic Novels widmen sich unter verschiedenen Blickwinkeln und Akzentsetzungen der Shoah (u.a. Del Giudice 2022; Le Hénanff 2018; Morvan 2018; Bailly/Bailly 2017; Zuili 2017; Vaccaro/Ducoudray 2013; Kichka 2012). Doch so sehr sich Graphic Novels gerade im Fremdsprachunterricht wie etwa im Fach Französisch als vermeintlich zeitgemäße, niederschwellige Alternative zu klassischen Textgattungen anbieten, lauern bei der schulischen Arbeit mit diesem Medium tückische Fallstricke.

So wurden im Zuge der breitangelegten Sichtung französischsprachiger Graphic Novels auf der Suche nach einer geeigneten Materialgrundlage für die digitalen Unterrichtseinheiten große Unterschiede hinsichtlich der Bild- und Textqualität in den Werken deutlich. Besonders negativ fiel diesbezüglich die belgische Reihe *Amours fragiles* auf (vgl. Beuriot/Richelle 2001 ff.), welche nationalsozialistische Vorstellungen blonder, blauäugiger „Herrenmenschen“ befördert und oben-

drein in sexistischer Manier dem Massenmörder Adolf Hitler eine außergewöhnliche Anziehungskraft auf Frauen attestiert (Hennigfeld 2024, 55).

Dieses Beispiel veranschaulicht besonders eindringlich, dass die mit antisemitismuspräventiven Lernzielen verknüpfte Verwendung einer Graphic Novel im schulischen Unterricht an mehrere Voraussetzungen gebunden ist (Hennigfeld 2025). Dies gilt zuvorderst hinsichtlich der kritischen Auswahl des Werkes selbst. Was hierbei eine für den Unterrichtsgebrauch geeignete Graphic Novel kennzeichnet, unterstreicht Ursula Hennigfeld in einem zehn Punkte umfassenden Kriterienkatalog (Hennigfeld 2024, 54). Darin wird unter anderem mit Nachdruck betont, dass ein solches Werk keine „visuellen antisemitischen Stereotype bei der ästhetischen Gestaltung verwenden“ und „auch keine nationalen Stereotype bedienen“ darf (ebd.). Ebenso wichtig sind die Berücksichtigung der Opferperspektive und gegebenenfalls deren Helferinnen und Helfer innerhalb der erzählenden Darstellung wie auch eine klare Sprache, welche die Täter und die von ihnen begangenen Untaten eindeutig benennt (ebd.).

Eine weitere Voraussetzung für die Arbeit mit Graphic Novels im schulischen Unterricht ist eine entsprechende Medienkompetenz der Lehrkräfte. **Graphic Novels sind keine bunten „Bilderbücher“** mit überschaubaren Texten. Ihre **Analyse erfordert spezifische Kenntnisse**, welche die Lehrenden zunächst selbst besitzen müssen, um sie ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln zu können. Darüber hinaus dürfen Lehrkräfte nicht vorbehaltlos davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler über das nötige Grundwissen verfügen, um sich angemessen mit Themen wie der Shoah auseinandersetzen zu können. Nicht umsonst mahnt der Medienwissenschaftler und -historiker Tobias Ebbrecht-Hartmann dringend an, zur Sensibilisierung für Antisemitismen durch die Vermittlung von Medienkompetenz ein kritisches Bewusstsein bezüglich der Rolle und Funktion von Bildern anzuregen (Ebbrecht-Hartmann 2021).

Gestützt auf die Befunde aus der Sichtung thematisch einschlägiger, französischsprachiger Graphic Novels unter Berücksichtigung des Kriterienkatalogs von Ursula Hennigfeld wurde schließlich der Band *Après la rafle. Une histoire vraie* (Bidot/Delalande/Weismann 2022) als Materialgrundlage für die Gestaltung der digitalen Lehrmaterialien für das Fach Französisch ausgewählt. Neben einer bestechenden Bild-Ästhetik und Textqualität erfüllt *Après la rafle* weitere Ansprüche, welche für die mediale Basis der zu entwickelnden Unterrichtseinheiten definiert wurden. Hierzu zählte vorrangig die auf einem Zeitzeugenbericht basierende Handlung mit einem geografischen Fokus auf Frankreich. Die Graphic Novel *Après la rafle* beruht auf dem Zeitzeugenbericht des Shoah-Überlebenden Joseph Weismann (geb. 1931) und besitzt damit einen hohen historisch-wissenschaftlichen Quellenwert.

Frankreich ist der geografische Bezugsraum der Ereignisse. Die Schilderung spannt zudem einen Bogen über die Shoah hinaus bis in die Gegenwart. Auf diese Weise wird veranschaulicht, wie die Ermordung seiner Familiengehörigen in Auschwitz durch die Nazis und seine traumatischen Erlebnisse im Umfeld der sogenannten „rafle du Vél' d'Hiv“ bis heute auf Joseph Weismanns Leben nachwirkt.

Darüber hinaus bietet *Après la rafle* Lehrkräften im Französisch-Unterricht Möglichkeiten zu einer vergleichenden Medienanalyse. So kann beispielsweise die Art der grafisch-textlichen Umsetzung des Zeitzeugenberichts in der Graphic Novel im Vergleich mit Joseph Weismanns schon 2011 veröffentlichter Autobiografie betrachtet werden (Weismann 2011). Ferner produzierte der französische Fernsehsender France 2 im Jahre 2023 für die Reihe *13h15 le dimanche* eine vierteilige Serie mit dem Titel *Joseph*. Die Einbeziehung von filmischem Material in französischer Sprache nebst entsprechender Analyse ist dadurch ebenfalls gegeben.

Der Spielfilm *La rafle* von Roselyne Bosch aus dem Jahre 2010, der ebenfalls auf die Zeitzeugenberichte Joseph Weismanns rekurriert und im Fach Französisch bisweilen verwendet wird, erfüllt im Hinblick auf die Art der Umsetzung des Stoffes indes nicht die nötigen Kriterien für einen antisemitismuskritischen Unterricht (Hennigfeld 2024, 54). So bemängelt Jonathan C. Friedman in seinem Beitrag „The Holocaust in Feature Films: Poblematic Current Trends and Themes“ unter anderem: „With *La Rafle*, it is the odd juxtaposition of scenes with Hitler and Himmler, which seem out of place and almost cartoonish“ (Friedman 2017, 111).

Diese beispielhafte Film-Kritik legte nahe, dass der von Ursula Hennigfeld aufgestellte Kriterienkatalog zur antisemitismuskritischen Arbeit mit Graphic Novels bei der Auswahl einer geeignet erscheinenden filmischen Materialgrundlage für die zweite digitale Unterrichtseinheit gleichsam als Richtschnur dienen konnte (Hennigfeld 2024, 54). Dementsprechend galt unter anderem die Prämisse, das **„Überwältigungsverbot“ des Beutelsbacher Konsens zu beachten** und in diesem Sinne eine Emotionalisierung der Schülerinnen und Schüler durch schockierendes Filmmaterial zu vermeiden (BPB 2011).

Bei der Sichtung thematisch einschlägiger französischsprachiger Filme reifte rasch die Erkenntnis, dass diese angesichts sich wandelnder Sehgewohnheiten des Publikums und eine unter anderem mit raschen Schnitten daran angepasste Filmproduktion vergleichsweise schnell altmodisch wirken und sich so für die anvisierte Zielgruppe nicht eignen (u.a. Röhl 2025). Bei Spielfilmen scheint sich dieser ungebremste „Alterungsprozess“ deutlich schneller zu manifestieren als bei dokumentarischen Filmen.

Nicht zuletzt deshalb fiel die Wahl schließlich auf den Dokumentarfilm *Les enfants du 209, rue Saint-Maur, Paris X^e* von Ruth Zylberman aus dem Jahre 2018. Der auf Zeitzeugengesprächen – vor allem von Überlebenden der Shoah – aufbauende Film ist wie die ausgewählte Graphic Novel ein filmisches Dokument von herausragendem wissenschaftlich-historischem Quellenwert. In Form einer mikrohistorisch angelegten Studie mit dem Fokus auf die jüdischen Bewohnerinnen und Bewohner des Hauses in der Pariser Rue Saint-Maur spannt Ruth Zylberman einen Bogen von der unmittelbaren Zeit vor der Besetzung Frankreichs durch die Nazis über die Shoah bis hinein in die Gegenwart. Die Struktur des Films erlaubt eine sinnvolle Fokussierung auf einzelne, in sich abgeschlossene Szenen, welche als Ausgangspunkt für diverse Aufgabenstellungen im Rahmen der digitalen Unterrichtseinheit fungieren. Dies trägt zugleich dem in vorab geführten Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern geäußerten Wunsch Rechnung, bei der Ausgestaltung der digitalen Lehrmaterialien aus didaktischen Gründen Filmsequenzen mit höchstens fünfminütiger Spieldauer zu verwenden.

Bei der Unterrichtsarbeit mit dem Dokumentarfilm *Les enfants du 209, rue Saint-Maur* besteht ebenfalls die Möglichkeit zu einem Vergleich unterschiedlicher Medien. So flossen die Befunde von Ruth Zylbermans akribischer Recherche über das Haus in der Rue Saint-Maur und dessen einstige Bewohnerinnen und Bewohner in eine Veröffentlichung ein, in welcher die Autorin den historischen Bogen bis ins 19. Jahrhundert zurückschlägt (Zylberman 2021).

Entwicklungsprozess der digitalen Lehrmaterialien für das Fach Französisch

Im Sinne einer möglichst einheitlichen Grundstruktur der im Düsseldorfer Teilprojekt erarbeiteten Unterrichtseinheiten, orientierte sich die Gestaltung der digitalen Lehrmaterialien für das Fach Französisch wie auch für andere Fächer an einem „Baukastenprinzip“. Als Blaupause dienten dabei die zum Auftakt der Materialentwicklungsphase erarbeiteten Unterrichtseinheiten für das Fach Politik. Grundsätzlich ermöglicht dieses Baukastenprinzip die freie Kombination einer beliebigen Anzahl von Aufgaben. Im Unterschied zu den für andere Fächer entwickelten Lehrmaterialien sind die jeweils letzten Aufgaben beider Unterrichtseinheiten für das Fach Französisch so konzipiert, dass diese den vorangegangenen Lernstoff noch einmal resümieren und mittels eines Transfers abschließen.

Zudem ist die erste Aufgabe in beiden Unterrichtseinheiten identisch. Die Aufgabenstellung zielt darauf ab, das vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler – etwa aus dem Geschichtsunterricht – über die Shoah und die antisemitische Politik der Nazis zu eruieren, für die weitere Arbeit

mit den Lehrmaterialien zu reaktivieren und in der gemeinsamen Diskussion gegebenenfalls grundlegende Wissenslücken zu füllen. Zugleich erfolgt auf diese Weise eine einführende, teilweise **Erschließung des themenspezifischen fremdsprachlichen Wortschatzes.**

Zur gezielten Unterrichtsvorbereitung und -planung durch die Lehrkräfte enthält jede Einheit eine knappe Übersicht der Aufgaben und Teilaufgaben mit jeweils weiterführenden Angaben zur ungefähren Bearbeitungsdauer, zum Anspruchsniveau, zur möglichen Arbeitsform sowie zu den methodischen und inhaltlichen Kernzielen. Darüber hinaus finden sich Informationen zu den Materialien, die für eine Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe benötigt werden. Mit Ausnahme des Dokumentarfilms *Les enfants du 209, rue Saint-Maur, Paris X^e*, der nicht im digitalen Lehrmaterial enthalten ist und dementsprechend von den Lehrkräften separat beschafft werden muss, sind sämtliche Arbeitsmaterialien beigefügt und im direkten Zugriff nutzbar.

Mit dieser Ausrichtung entstanden für den Einsatz in der gymnasialen Oberstufe die zwei digitalen Unterrichtseinheiten ***La France sous l'Occupation allemande et la Shoah. Les témoignages de Joseph Weismann, rescapé du Vél' d'Hiv – Une analyse de bande dessinée en cours de français*** und ***Les enfants du 209, rue Saint-Maur, Paris X^e. Autobiografie d'un immeuble – Analyse d'un film documentaire en cours de français.*** Jede Unterrichtseinheit gliedert sich wiederum in zwei Teile, die separat behandelt werden können. Die Unterteilung der Lehrmaterialien zur Graphic Novel erfolgte chronologisch. Während sich der erste Teil den im Zeitzeugenbericht geschilderten Erlebnissen vom Waffenstillstand zwischen Frankreich und Nazi-Deutschland am 22. Juni 1940 bis zur „rafle du Vél' d'Hiv“ im Juli 1942 widmet, greift der zweite Teil den anschließenden Zeitraum von der Shoah bis in die Gegenwart auf. Die Gliederung der Unterrichtseinheit zur Filmanalyse richtet sich am gleichen Schema aus. Durch diese inhaltliche Konzeption des Materials, werden den Schülerinnen und Schüler zum einen die nachhaltigen, dauerhaften Auswirkungen der Shoah auf die Überlebenden und ihre Angehörigen und zum anderen das unheilvolle Fortleben antisemitischer Narrative und Semantiken in gegenwärtigen Ausdrucksformen des Antisemitismus veranschaulicht. Damit bieten beide digitalen Unterrichtseinheiten Möglichkeiten zu einer vertiefenden Behandlung der Themenkomplexe „Antisemitismus“ einschließlich der Shoah wie auch „Jüdisches Leben“ im heutigen Frankreich und schließen die diesbezüglich in bisher vorliegenden Lehrwerken klaffende Lücke. Hierzu stehen nun mit den in Form von Prezi-Präsentationen angelegten Unterrichtseinheiten auf insgesamt 195 Folien **30 Aufgaben und Teilaufgaben** zur Verfügung.

Die digitalen Lehrmaterialien im Fach Französisch im Praxistest

Die Praxistauglichkeit der Lehrmaterialien wurde im Französischunterricht der Jahrgangsstufe 12 am Justus-von-Liebig Gymnasium Neusäß (Bayern) umfassend geprüft. Dank der motivierten Unterstützung der beteiligten Lehrkraft, unterschiedliche Teile des Materials im Beisein der Entwickler im Unterricht zu testen und die gewonnenen Eindrücke anschließend gemeinsam zu diskutieren, konnte der Entwicklungsprozess bis zur abschließenden Verfeinerung geführt werden.

Zu den zentralen Befunden aus den Testungen zählte, dass den Schülerinnen und Schülern die Auswirkungen der Shoah in Frankreich im Kontext der Besetzung durch Nazi-Deutschland bisher unbekannt waren. Bei der Behandlung der Themenbereiche „Shoah“ und „Erinnerungskultur“ im Rahmen des Geschichts- oder Politik-Unterrichts hatte der inhaltlich-geografische Fokus ausschließlich auf Deutschland gelegen. Diesbezüglich verfügten die Schülerinnen und Schüler allerdings über ein sehr solides Vorwissen, das bei der Bearbeitung der einführenden Aufgabe zutage trat.

Weiterhin ergab sich in den unterrichtsbegleitenden Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern, dass für diese der Umgang mit einer Graphic Novel insgesamt neu war und das literarisch-künstlerische Medium in der Freizeit nicht genutzt wird. Die allgemeine Annahme, dass die Unterrichtsarbeit mit einer Graphic Novel den privaten Lesegewohnheiten der Schülerschaft entgegenkommt (vgl. u.a. Suppert/Havlena/Schiffl, 255; Meyer/Jiménez 2017, 153), bestätigte sich im Konkreten während der Praxistestungen nicht. Gleichwohl zeigte sich in der Arbeit mit den Auszügen aus der Graphic Novel *Après la rafle. Une histoire vraie* eine hohe Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich mit deren Inhalten und Darstellungsform auseinanderzusetzen.

Die Praxistests ergaben, dass die Bearbeitung von bis zu drei Aufgaben im zeitlichen Rahmen einer Unterrichtsstunde gut umsetzbar ist. Voraussetzung dafür ist, dass der Lerngruppe zugehöriges Material wie Auszüge aus der Graphic Novel von den Lehrkräften vorab – etwa über Microsoft Teams oder eine ähnliche – zugänglich gemacht wird. Ferner wurde erkennbar, dass die Schülerinnen und Schüler die Erwartungen der Musterlösungen zu den Aufgaben durchgängig erfüllten.

Flankiert wurde die Behandlung der Aufgaben jeweils durch sprachpraktische Übungen zu Grammatik und Wortschatz, die von der Lehrkraft mit individuellem Zuschnitt gemäß dem Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler selbständig eingebracht wurden.

Evaluation

Anhand kurzer Fragebögen wurde zum Ende der Praxistestung eruiert, wie die Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben zurechtkamen und als wie schwierig sie diese empfanden, ob sie aus ihrer Sicht Neues zu den Themenbereichen „Antisemitismus“ und „Jüdisches Leben“ gelernt hatten und wie sie den Einsatz der grundlegenden Materialien Film und Graphic Novel beurteilten. Die Unterrichtseinheiten wurden dabei einhellig sehr positiv bewertet. Alle Schülerinnen und Schüler und Schüler gaben an, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben angemessen sei. Desgleichen bemerkte die Lerngruppe sehr viel Neues zum Themenfeld Antisemitismus gelernt zu haben und dass ihnen die Auswirkungen der Shoah in Frankreich mithilfe des Lehrmaterials erst bewusst geworden seien. Sowohl Film als auch Graphic Novel wurden mehrheitlich als geeignete Medien zur Behandlung des Themas angesehen, wobei der Zuspruch zur Graphic Novel überwog.

Die an den Praxistests beteiligte Lehrkraft schloss sich diesem Urteil der Schülerschaft zur Wahl der grundlegenden Medien an. Der Zugang zu den Lernstoffen über eine Graphic Novel und filmisches Material seien grundsätzlich gut, die Arbeit mit einer Graphic Novel im Vergleich aber unterrichtspraktisch – nicht zuletzt bezüglich der Vorbereitung – besser realisierbar. Der didaktische Aufbau der Unterrichtseinheiten wie auch deren erkennbar sorgfältige, ansprechende Ausarbeitung wurden in der Abschlussbesprechung zu den Praxistests ausdrücklich gelobt.

Aus dem Entwicklungsprozess der digitalen Unterrichtseinheiten wie aus den anschließenden Praxistestungen und Gesprächen mit der Lehrkraft ergaben sich mehrere Erkenntnisse und Desiderata für den antisemitismuspräventiven Unterricht im Fach Französisch.

2.4.3 Erkenntnisse und Desiderata

Die Nutzung von Graphic Novels und Filmen im Unterricht setzt im Fach Französisch wie auch in anderen Fächern die solide, spezifische Medienkompetenz der Lehrkräfte voraus (vgl. u.a. Hennigfeld 2025; Hennigfeld 2024; Ebbrecht-Hartmann 2021). Dies gilt umso mehr, wenn die verwendeten Medien als Zugänge für einen antisemitismuspräventiven Unterricht intentioniert sind. Verpflichtende Fortbildungen in den Bereichen Medienkompetenz und Antisemitismusprävention unter Einbeziehung einer Vermittlung von erforderlichem Grundwissen über die historische Entwicklung antisemitischer Semantiken, Narrative und Stereotype erscheinen deshalb dringend geboten. Mit Blick auf das Fach Französisch sollten diese Fortbildungen neben allgemeinen Inhalten zur Thematik

wie etwa Definitionen von Antisemitismus und dessen Ausdrucksformen insbesondere die Geschichte des Antisemitismus in Frankreich vom Mittelalter bis in die Gegenwart behandeln. Auf diese Weise könnte Französisch-Lehrkräften zugleich das nötige Sachwissen zur Behandlung dieser Unterrichtsstoffe vermittelt werden. Derartig gestaltete Fortbildungsmaßnahmen könnten zudem insgesamt einen gewichtigen Beitrag dazu leisten, dass Lehrkräfte Antisemitismen erkennen und diesen argumentativ entgegentreten können. Dem Gefühl einer Überforderung durch die Behandlung antisemitismuspräventiver Themen im Unterricht (Bernstein/Grimm/Müller 2022, 17) ließe sich auf diese Weise konstruktiv begegnen.

Wie für die Fächer Geschichte, Politik, Geografie, Religion, Ethik und Philosophie bereits geschehen (GEI 2023), scheint es dringend erforderlich, schnellstmöglich auch **Lehrwerke für die philologischen Fächer wie Französisch** nebst deren Begleitmaterialien **einer kritischen Prüfung** bezüglich der Darstellung von Jüdinnen und Juden, der jüdischen Religion sowie des Staates Israel durch die Bildungsverantwortlichen **zu unterziehen**. Auf den Urteilen einer entsprechenden Schulbuchkommission aufbauend, ist es in einem nächsten Schritt nötig, Lehrwerke für den Französisch-Unterricht entsprechend den curricularen Vorgaben und Möglichkeiten zur Einbeziehung antisemitismuspräventiver Inhalte zu gestalten. Diese müssten neben den Auswirkungen der Shoah in Frankreich und gegenwärtigen Ausdrucksformen von Antisemitismus auch die Vielfalt jüdischen Lebens in Europas größter jüdischer Gemeinschaft aufgreifen.

Insbesondere durch die Praxistestungen ist zudem deutlich geworden, dass die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich großes Interesse an den Themenfeldern „Shoah“, „Erinnerungskultur“ und „Antisemitismus in der Gegenwart“ zeigen. Der Mangel an Wissen über die diesbezüglichen Hintergründe mit Blick auf Frankreich und die auffällig hohe Motivation der Lerngruppe sind ein deutlicher Beleg, dass **Antisemitismusprävention in einer gesamteuropäischen Perspektive betrachtet werden muss**.

2.5 Spanisch

2.5.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

Ausgewertet wurden 48 zu Projektbeginn (August 2021) gültige Lehrpläne für das Fach Spanisch unterschiedlicher Schulformen der beiden Sekundarstufen aus allen 16 Bundesländern. Sämtliche Treffer zu den Lemmata „jüdisch“ (11) und „hebräisch“ (16) gehen einerseits auf die Manteltexte der in Berlin und Brandenburg identischen Lehrpläne zu weiterführenden Fremdsprachen sowie auf Erwähnungen der jüdischen Religionslehre in den Bildungsplänen Baden-Württembergs zurück. Mit dem Fach Spanisch stehen sie in keinem inhaltlichen Zusammenhang. Auch 2 der 6 Treffer zum Lemma „Jude“ finden sich ebenfalls in den Dokumenten aus Berlin und Brandenburg – die restlichen 4 in vier der fünf miteinander nahezu identischen, allein nach Schulformen und Klassenstufen differenzierten Lehrplanvarianten im Fach Spanisch in Baden-Württemberg.

Bezeichnenderweise tauchen diese einzigen manifesten Treffer in deutschen Spanisch-Lehrplänen im Kontext der sogenannten *convivencia* auf, d.h. des Zusammenlebens der drei monotheistischen Religionen im Spanien des Mittelalters – und zwar als Teil des Themas „maurisches Spanien“ (KM Baden-Württemberg 2016, 11) als einem von mehreren „historischen Meilensteinen der Geschichte Spaniens“ (ebd.). Allerdings ist die Thematisierung jüdischen Lebens in Al-Andalus im Spanischunterricht dadurch keineswegs gesichert, denn den Lehrkräften steht es frei, eigene Schwerpunkte zu setzen. Selbst wenn das optionale Thema „maurisches Spanien“ behandelt wird, besteht dennoch die Gefahr, dass in der Regel das Zusammenleben von Muslimen und Christen unter Ausblendung der jüdischen Bevölkerung im Vordergrund stehen dürfte (vgl. Bosshard 2025, 146-148).

Der spanische Begriff *convivencia* wiederum findet sich 21-mal und seine deutsche Entsprechung „Zusammenleben“ 53-mal in den Lehrplänen. Die deutsche Begrifflichkeit meint hier jedoch nur viermal (wiederum in den bereits erwähnten Lehrplänen aus Baden-Württemberg) explizit das Zusammenleben von Juden mit Muslimen und Christen. Allerdings verweist der analoge spanische Begriff *convivencia* in immerhin knapp der Hälfte aller Fälle auf das Phänomen in Al-Andalus. Auch das damit verwandte Stichwort *tres culturas* („drei Kulturen“) ist insgesamt 5-mal zu finden. Alle diese Treffer – und damit die in den Curricula festgeschriebenen Möglichkeiten zur Thematisierung der mittelalterlichen *convivencia* und der mit ihr einhergehenden jüdischen Kultur – verteilen sich auf die Lehrpläne von immerhin acht Bundesländern: Neben Baden-Württemberg ist

dies auch in Bayern, Hessen, Sachsen, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein explizit vorgesehen.

Die Interviews mit deutschen Spanisch-Lehrkräften haben allerdings – wenig überraschend – gezeigt, dass **jüdische Kultur und Geschichte noch nie in irgendeiner Weise Gegenstand des Unterrichts der befragten Lehrkräfte gewesen sind**. Mit Blick auf das moderne Spanien bzw. die zeitgenössische spanischsprachige Welt ist zudem in **keinem einzigen Spanisch-Lehrplan** die Thematisierung jüdischer Kultur vorgesehen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Orientierung der Schulbuchverlage an ebendiesen Lehrplänen zur Folge hat, dass sich in den untersuchten aktuellen Lehrwerken keinerlei Ansatzpunkte zur Thematisierung zeitgenössischen jüdischen Lebens finden. Sehr wohl finden sich jedoch ab und an Verweise auf Al-Andalus.

Untersucht wurden hierbei – inkl. zweier Arbeitshefte zu einer der Reihen – 20 nicht vor 2016 erschienene bzw. nachgedruckte Bände der Spanischlehrwerke *¡Apúntate!*, *A tope*, *Enfoques al mundo hispánico*, *Encuentros*, *¡Arriba!*, *¡Vamos!* *¡Adelante!* sowie *¿Qué pasa?* aller einschlägigen Schulbuchverlage (vgl. Bosshard 2025). Da Spanisch in der Oberstufe der Sekundarstufe II sowohl als neue als auch als weitergeführte Fremdsprache belegt werden kann, sind die Lehrwerke sehr heterogen und decken das gesamte Spektrum der Sprachniveaus ab. Vertiefende thematische Schwerpunkte jenseits des grundlegenden Spracherwerbs sind dadurch grundsätzlich weniger häufig als in Lehrwerken der zweiten Fremdsprache. Zusätzlich wurden 3 in der Oberstufe verwendete Themenhefte über Andalusien (eines davon bereits älteren Datums, Erscheinungsjahr 2007) berücksichtigt – dies in der Annahme, dass die muslimisch-christlich-jüdische Vergangenheit in Al-Andalus am ehesten noch in solchen Publikationen thematisiert würde.

Allerdings spielt selbst die Geschichte von Al-Andalus – möglicherweise, weil ein fehlender lebensweltlicher Bezug zu den SuS unterstellt wird – in den meisten aktuellen Lehrwerken nur noch eine untergeordnete Rolle. Mit Blick auf die explizite Nennung jüdischer Präsenz im mittelalterlichen Andalusien lassen sich im gesamten Korpus lediglich acht Fundstellen identifizieren, die zudem nur höchst oberflächliche Hinweise geben. Drei davon heben die jüdische Komponente in der Flamenco-Tradition der spanischen *gitanos* hervor, so etwa in *¡Apúntate!*, Bd. 5: „Ab dem 16. Jahrhundert ließen sich die *gitanos* in natürlichen Berghöhlen nieder, in denen zuvor Juden und Muslime gelebt hatten“¹⁴ (Calderón Villarino u.a., 40). Zwei weitere kurze Stellen finden sich in zwei Übungen in den Arbeitsheften A (S. 29) und B (S. 28) zu *Enfoques sobre el mundo hispánico*, in denen *en passant* auf

¹⁴ Unsere Übersetzung. Im Original: „A partir del siglo XVI los gitanos se asentaron en cuevas naturales en el monte, en las que anteriormente habían vivido judíos y musulmanes“.

die muslimisch-christlich-jüdischen Wurzeln des Flamenco verwiesen wird. Daneben findet in zwei unterschiedlichen Bänden – neuerdings in *¡Apúntate!* 5 (vgl. Calderón Villarino u.a., 41) sowie in *¿Qué pasa?* 2 (vgl. Acuna u.a., 54) – der Jugendroman *Alhambra* von Kirsten Boie Erwähnung. Der Roman handelt vom Aufeinandertreffen eines jugendlichen Helden aus der Gegenwart, der auf geheimnisvolle Weise ins Granada des Jahres 1492 gelangt, mit „Tariq und Salomon – der eine Muslim, der andere Jude“ (Calderón Villarino u.a., 41). Eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Roman oder gar ein Vorschlag zur Lektürearbeit unternimmt jedoch keiner der Bände. Immerhin vertieft Bd. 5 der Reihe *¡Apúntate!* in einem eigenen, mehrere Seiten umfassenden Modul über Al-Andalus als einzige der betrachteten Schulbuchpublikationen das mittelalterliche Zusammenleben der drei Kulturen unter vergleichsweise angemessener Mitberücksichtigung der Juden. Es verweist zudem als einziges explizit auf die Vertreibung der Juden aus Spanien (vgl. ebd., 109). In anderen Fällen wird die *convivencia* hingegen auf das Zusammenleben von Muslimen und Christen verkürzt und der Einfluss jüdischer Kultur schlicht unterschlagen (vgl. exemplarisch das Kapitel „La herencia árabe en Andalucía“ [das arabische Erbe in Andalusien] in *Enfoques al mundo hispánico*, vgl. Brosius 2016, 115ff.).

Das erste der drei untersuchten andalusischen Themenhefte erwähnt zumindest die Vertreibung der Juden aus Spanien 1492 und hebt auf den hohen jüdischen Bevölkerungsanteil ab. Allerdings wird dabei gleichzeitig unreflektiert der antisemitische Stereotyp des jüdischen Pfandleihers aufgerufen: „Auch die jüdische Gemeinschaft war in diesen Zonen zahlreich und widmete sich dem Handel, dem Geldverleih und dem Handwerk. Die Muslime und die Juden waren in einigen Zonen so zahlreich wie die Christen“ (Heufelder u.a. 2013, 9).¹⁵

Das zweite Heft räumt dem Beitrag jüdischer Kultur in al-Andalus nur indirekt, mittels eines Zitats aus der Zeitung *Die Zeit*, Platz ein (vgl. Díaz u.a. 2014/18, 12). Dahingegen verkürzt das dritte, bereits etwas ältere Themenheft (vgl. Cuevas Alcañiz 2007a) den emphatisch unterstrichenen kulturellen Reichtum in Al-Andalus auf den muslimisch-christlichen Kontext. Bezeichnend hierfür ist die (vermeintlich) korrekte Antwort auf die Frage, welche Sprachen in Al-Andalus gesprochen wurden: Im dazugehörigen Lösungsheft für die Lehrkraft werden nur Arabisch und Romance (wohl richtiger: Mozarabisch) genannt (vgl. Cuevas Alcañiz 2007b, 26); das hebräische Schrifttum und die hebräische Sprache bleiben gänzlich unerwähnt.

¹⁵ Unsere Übersetzung. Im Original: „También era numerosa en estas zonas la comunidad judía que se dedicaba al comercio, los préstamos y al artesanado. Los musulmanes y los judíos eran tan numerosos en algunas zonas como los cristianos“.

Mit Blick auf das 20. Jahrhundert und die Gegenwart blenden die deutschen Spanisch-Lehrwerke jüdische Elemente vollständig aus. Obwohl der Spanische Bürgerkrieg vor allem in Schulbüchern der Oberstufe regelmäßig thematisiert wird, ist die Unterstützung Francos durch das nationalsozialistische Deutschland bestenfalls eine Marginalie. Auch die Internierung spanischer Republikaner in Konzentrationslagern, in denen während des folgenden Weltkriegs auch Juden festgehalten wurden, wird nirgendwo problematisiert. Gleichzeitig liegt in der Verknüpfung von Spanischem Bürgerkrieg und Zweitem Weltkrieg ein Potenzial für den lehrwerkunabhängigen Unterricht, das sowohl für den landeskundlich orientierten Spanisch-Unterricht als auch fächerübergreifend für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden könnte.

2.5.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien

Die Erhebungen zu Lehrplänen und Lehrwerken haben gezeigt, dass der Themenkomplex Al-Andalus bzw. die Vertreibung der Juden aus Spanien 1492 den konkretesten Ansatzpunkt für eine Thematisierung jüdischer Kultur und Geschichte im Rahmen des Spanischunterrichts darstellt. Gleichzeitig wurde das vollkommene Fehlen jüdischer Gegenwartskultur konstatiert. In den von AIES entwickelten, auf visuellen Medien basierten digitalen Unterrichtsmaterialien wurde daher einerseits versucht, einen Bogen von Al-Andalus bzw. der Vertreibung der Juden aus Spanien und dem Fortbestehen sephardischer Gemeinschaften – d.h. jüdischer Gemeinschaften spanischen Ursprungs – in der Gegenwart zu schlagen (vgl. die Materialien und Aufgaben zu ***Los sefardíes entre España y el mundo***). Andererseits wurde mit Blick auf das oben identifizierte landeskundliche Potenzial sowie die möglichen fächerübergreifenden Querverbindungen zum Geschichtsunterricht Lehrmaterial zum Themenkomplex spanische Bürgerkriegsflüchtlinge im Kontext des Zweiten Weltkriegs konzipiert, das explizit auch jüdische Perspektiven mitberücksichtigt (vgl. die Materialien und Aufgaben zu ***El campo de Mauthausen***) oder gar einen deutsch-spanischen Shoah-Überlebenden ins Zentrum stellt (vgl. die Materialien und Aufgaben zu ***La infancia de Siegfried***).

Eine weitere Aufgabe (***El misterio de las jarchas***) behandelt die Ursprünge der spanischen Dichtung und die Rolle des jüdischen Dichters Jehuda ben Samuel ha-Levi (auf Spanisch Yehuda Halevi), der Anfang des 12. Jahrhunderts in Al-Andalus gewirkt hat. Sie wird im Zusammenhang mit den Lehrmaterialien für das spanische Fach *Lengua y literatura* genauer beschrieben (vgl. Kap. 4.2.2), kann aber auch im deutschen Kontext Verwendung finden. Die auf der sog. „Mystery-Methode“ (vgl. Fußnote 4) basierende komplexe Lernaufgabe ***Los sefardíes entre España y el mundo*** hingegen setzt

im Jahr 1492 an, insofern sie von einem Ausschnitt aus der spanischen TV-Serie *Isabel* ausgeht, in dem Königin Isabel und ihre Berater die Ausweisung aller Juden aus Spanien beschließen. Die Aufgabe der SuS besteht sodann darin, anhand mehrerer Ausschnitte aus den Dokumentarfilmen *Kaminos de leche i miel* (2018) von Ainhoa Montoya Arteabaro und *En busca de Sefarad* (2018) von Carina Gurovitz und Paula Castiglioni zu rekonstruieren, wohin die spanischen Juden nach ihrer Vertreibung migrierten und wie die sephardische Kultur und Sprache – das Ladino, auf Deutsch „Judenspanisch“ – bis heute fortlebt. Im Dokumentarfilm *En busca de Sefarad* rekapituliert ein argentinischer Rabbiner einerseits die historischen Eckdaten des jüdischen Exils, andererseits kommen in ihm auch eine ganze Reihe von im heutigen Buenos Aires lebenden Sepharden zu Wort. Der Dokumentarfilm *Kaminos de leche i miel* hingegen fokussiert auf Sepharden in der Türkei – was im deutschen Kontext ggf. auch türkischstämmige SuS für die jüdische Präsenz in muslimisch geprägten Ländern sensibilisieren kann. In den ausgewählten Ausschnitten wird deutlich, wie die interviewten Sepharden zu Spanien und der spanischen Sprache stehen und teilweise auch von der Möglichkeit der Wiedererlangung der spanischen Staatsbürgerschaft Gebrauch machen. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist hierbei das intensive Training von Hör- bzw. Hörsehverstehen auf der Grundlage authentischer Materialien hervorzuheben, das gleichzeitig vertieftes soziokulturelles Orientierungswissen zur Beziehung Spaniens mit dem Judentum in Vergangenheit und Gegenwart vermittelt.

Aus den Interviews in den beiden Dokumentarfilmen geht außerdem hervor, dass das Ladino in der jüngeren Generation nicht mehr gesprochen wird. Die Soziolinguistik nimmt an, dass bedrohte Sprachen mittels in Jugendkulturen beliebten Musikrichtungen ggf. revitalisiert werden können (vgl. Cru 2023). Die Lernaufgabe *Los bilbilikos* stellt daher eine Hiphop-Version eines alten sephardischen Volkslieds ins Zentrum, das das Ladino mit gerappten Teilen auf Spanisch kombiniert. Die jahrhundertelange, auf den ersten Blick sehr fremde Volksliedtradition spanischstämmiger Juden wird auf diese Weise für heutige Schülergenerationen lebensweltlich zugänglich.

Da die explizite Verbindung von Spanischem Bürgerkrieg und Zweitem Weltkrieg ein Thema darstellt, das nach dem neuen Bildungsgesetz in Spanien mittlerweile verbindlich im Geschichtsunterricht behandelt werden muss, werden die hierfür einschlägigen Materialien zu *El campo de Mauthausen* im Teil zu Spanien skizziert (vgl. Kap. 4.1.2). Gleichwohl können sie auch in einem fremdsprachendidaktischen Kontext in Deutschland eingesetzt werden, zumal hier ebenfalls Filmausschnitte mit Interviews von in Mauthausen internierten spanischen Republikanern einerseits sowie einem jüdischen Shoah-Überlebenden andererseits, der von Auschwitz nach Mauthausen verbracht wurde, Verwendung finden. Neben dem Hör- und Hörsehverstehen wird außerdem die

visual literacy (vgl. Inal 2022) trainiert, insofern auch mit der Graphic Novel *Esperaré siempre tu regreso* über das Lager Mauthausen des spanischen Comic-Zeichners Jordi Peidro (2016) gearbeitet wird.

Die bereits in Kap. 2.1.2 dargestellte, für den deutschen Geschichtsunterricht konzipierte komplexe Lernaufgabe ***Siegfrieds Kindheit*** kann in der leicht modifizierten spanischsprachigen Version ***La infancia de Siegfried*** ebenfalls im (spanischen) Geschichtsunterricht (vgl. Kap. 4.1.2), aber auch im deutschen Spanischunterricht eingesetzt werden. Auch hier gilt, was bereits oben hervorgehoben wurde: Die der Aufgabe zugrunde liegenden authentischen Filmmaterialien eignen sich hervorragend zum Training der Kompetenzen im Bereich des Hör- und Hörsehverstehens. Dass hier anhand einer deutsch-spanischen Lebensgeschichte und historischem Quellenmaterial gleichzeitig Wissen über die nationalsozialistische Judenverfolgung aktualisiert und exemplarisch veranschaulicht wird, eröffnet zusätzlich ein fächerübergreifendes Potenzial zwischen den Schulfächern Spanisch und Geschichte – ohne dass eine solche wünschenswerte fächerübergreifende Verzahnung für die erfolgreiche Bewältigung der Lernaufgabe allerdings zwingend notwendig wäre.

Die einzigartige Lebensgeschichte von Siegfried Meir hat nicht nur AIES, sondern auch Künstler inspiriert. Als Auftragsarbeit im Rahmen des Projekts gestaltet Jordi Peidro z.Zt. eine Graphic Novel über das Schicksal von Meir. Nach der Publikation derselben (voraussichtlich 2026) werden hierfür weitere didaktische Materialien für den Einsatz dieser Graphic Novel im Spanischunterricht zur Verfügung gestellt. Ebenfalls als Auftragsarbeit im Rahmen des Projekts hat der preisgekrönte jüdisch-guatemalteke Autor Eduardo Halfon, inspiriert von einer Kindheitserinnerung Siegfried Meirs in dessen Autobiographie *Mi resiliencia* (vgl. Meir 2016), die Kurzgeschichte *El equilibrista* („Der Seiltänzer“) verfasst.

Die dazugehörige Lernaufgabe ***El equilibrista***, die sowohl als Zusatzaufgabe zu ***Siegfrieds Kindheit*** als auch unabhängig von ihr bearbeitet werden kann, erweitert den didaktischen Fokus somit auf das Leseverstehen und den Umgang mit literarischen Texten. Die literarische Ausgestaltung einer Erinnerung eines Shoah-Überlebenden schärft den Blick für das Potenzial – aber auch die Problematisierung – fiktionalisierender künstlerischer Strategien im Zusammenhang mit historischen Stoffen. So geht Halfons Erzählung von einer kurzen Passage in Siegfried Meirs Autobiographie aus, in der dieser sich daran erinnert, wie er mit seinem Bruder in Frankfurt noch vor dem Krieg einem Seiltänzer zusah, wie er über den Main balancierte. Während die testimoniale Autobiographie dieser Episode nur wenige Zeilen widmet, kreist der größte Teil von Halfons Erzählung um sie und schmückt sie detailverliebt aus. Der erste Satz der Kurzgeschichte „Siggi sabe que morirá“ („Siggi weiß, dass er

sterben wird“) spielt mit der grammatikalischen Uneindeutigkeit der Aussage – sie lässt sich sowohl auf den Protagonisten Siggie/Siegfried Meir als auch auf den titelgebenden Seiltänzer beziehen – und weist insofern auf die letzten Absätze der Erzählung voraus, in denen, kondensiert in wenigen Zeilen, die Deportation und die Jahre in den Konzentrationslagern von Auschwitz und Mauthausen thematisiert werden. Während die Kindheitserinnerungen an den Hochseilakrobaten in Frankfurt im Präsens daherkommen, sind die Passagen über die Konzentrationslager im Futur verfasst. Im Modus der Imagination – in den Absätzen zu den Lagern wird anaphorisch immer wieder die Wendung „y se imagina“ („und er stellt sich vor“) wiederholt – stellt sich der kindliche Protagonist Siggie gerafft und diffus das Unsagbare vor, das noch vor ihm liegt, während die in Wirklichkeit äußerst vage und bruchstückhafte Erinnerung an den Seiltänzer von Halfon mittels detaillierter Beschreibungen des Akrobaten in einen sinnlich erfahrbaren literarischen Text verwandelt wird. Die Lernaufgabe bietet sich insofern dazu an, Unterschiede zwischen literarischen Fiktionen (Halfons Kurzgeschichte) und faktualen Texten mit historiographischer Bedeutung (Meirs Autobiographie) herauszuarbeiten und die emotionslenkende Einfühlung in die Perspektive einer Figur, die Opfer nationalsozialistischer Verbrechen wird, zu diskutieren.

Die hier dargestellten Unterrichtsmaterialien wurden zu einem großen Teil im Schulunterricht in Spanien ausprobiert und auf der Grundlage des Feedbacks von SuS und Lehrkräften optimiert. Grundsätzlich war das Feedback äußerst positiv, sodass daraus kein weitreichender Änderungsbedarf hervorging. Die SuS betonten vor allen Dingen, dass der vielfältige Medieneinsatz motivational wirksam gewesen sei, u.a. da sich das Unterrichtsmaterial vom gewohnten Unterricht unterscheide. Lehrkräfte gaben die Rückmeldung, dass ihrer Meinung nach die Lernwirksamkeit des gewählten didaktisch-methodischen Ansatzes in besonderem Maße gegeben sei. Für den Spanischunterricht in Deutschland wurden die Erwartungshorizonte der Aufgaben punktuell angepasst und letztere gemeinsam mit Lehramtsstudierenden der Europa-Universität Flensburg im Rahmen zweier universitärer Lehrveranstaltungen durchgespielt, diskutiert und weiterentwickelt.

2.5.3 Erkenntnisse und Desiderata

Wenig überraschend ist die Thematisierung jüdischer Geschichte und Kultur im Spanischunterricht in Deutschland nicht vorgesehen – und curricular höchstens im Kontext der mittelalterlichen *convivencia* ansatzweise angelegt. Wie sich gezeigt hat, gehen aber auch viele aktuelle Lehrwerke mittlerweile über diesen Themenkomplex hinweg und verkürzen das Thema, wenn es denn

überhaupt aufgegriffen wird, häufig auf das Zusammenleben von Muslimen und Christen in Al-Andalus, d.h. ohne auf die jüdische Bevölkerung vor 1492 einzugehen.

Visuelle Medien spielen zudem in Spanisch-Lehrwerken – jenseits reiner Illustrationen – in der Regel keine Rolle, sodass die Auseinandersetzung mit Filmen und Graphic Novels in die Phasen des lehrwerkunabhängigen Unterrichts auf fortgeschrittenem Niveau fällt. Hierfür hat AIES – erstmals überhaupt für das Fach Spanisch – eine ganze Reihe von passenden Lehrmaterialien entwickelt, die sowohl auf den Spanischunterricht begrenzt werden können, sich aber z.T. auch für fächerübergreifende Ansätze (vor allem in Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte) eignen. Dies gilt sowohl für die oben vorgestellten Materialien im Kontext von Al-Andalus und der Vertreibung der Juden 1492, die in den AIES-Materialien explizit mit sephardischer Gegenwartskultur in Verbindung gebracht werden, um die Leerstelle zeitgenössischen jüdischen Lebens in spanischsprachigen Ländern zu füllen, als auch für die Lernaufgaben zur Shoah, zum Zweitem Weltkrieg und dessen Verbindungen zur spanischen Geschichte des 20. Jahrhunderts. Die AIES-Materialien stellen hierbei erstmals Perspektiven ins Zentrum, die die spanisch-republikanische und jüdische Perspektive miteinander verbinden und auf Quellenmaterial in vorwiegend spanischer Sprache basieren.

Ohne höhere Verbindlichkeit in den Lehrplänen bleibt es jedoch den Lehrkräften weiterhin individuell überlassen, ob (und wenn ja: was) sie mit ihren SuS im Unterricht genau erarbeiten. Angesichts gegenwärtiger Bestrebungen in mehreren Bundesländern, Antisemitismusprävention bzw. Strategien gegen Antisemitismus, Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit expliziter in die Lehrpläne einzuarbeiten, scheint sich in dieser Hinsicht z.Zt. eine gewisse Dynamik zu entwickeln. Hierbei muss allerdings sichergestellt werden, dass sämtlichen Lehrkräften – also auch solchen in vermeintlich marginalen Fächern wie Spanisch – im Zuge ihrer Ausbildung verbindlich entsprechende Kompetenzen sowie Grundkenntnisse in jüdischer Kulturgeschichte vermittelt werden. In diesem Zusammenhang könnten die AIES-Lehrmaterialien in ggf. modifizierter Form auch für die Lehrkräfteausbildung im Fach Spanisch fruchtbar gemacht werden.

3. Frankreich

3.1 Histoire-Géographie / Enseignement Moral et Civique

3.1.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

Rahmenbedingungen

Im Unterricht des Fachs *Histoire-Géographie* sowie im daran angeschlossenen *Enseignement Moral et Civique* (EMC) wirken gegenwärtig verschiedene Einflussfaktoren auf die Vermittlung der Themenkomplexe Shoah, Antisemitismus und Vielfalt jüdischen Lebens. Jenseits der Betrachtung curricularer Vorgaben und themenspezifischer Inhalte in den Lehrwerken, ist es für das analytische Gesamtbild zwingend nötig, zunächst diese übergeordneten Rahmenbedingungen eingehender in den Blick zu nehmen.

Am 16. Oktober 2020 wurde der Geschichts- und Geographielehrer Samuel Paty (1973-2020) im Pariser Vorort Conflans-Saint-Honorine nahe seiner Schule von einem islamistisch motivierten 18jährigen Gewalttäter ermordet und anschließend enthauptet (Di Nota 2021). Hintergrund der Tat war, dass Paty gemäß den Vorgaben des Curriculums einige Tage zuvor im Rahmen des *Enseignement Moral et Civique* das Recht auf Meinungsfreiheit behandelt hatte (Joerres 2020). In diesem Zusammenhang wurden auch Mohammed-Karikaturen aus dem Satiremagazin *Charlie Hebdo* thematisiert, dessen Redaktion aufgrund der Veröffentlichung dieser Darstellungen im Jahre 2015 Ziel eines blutigen islamistischen Terroranschlags geworden war (Gvelesiani 2023, 125-152 und 317-411). Der Mord an Samuel Paty blieb seither nicht die einzige derartige Bluttat. Kurz bevor sich der tödliche Terrorakt im Oktober 2023 zum dritten Mal jährte, wurde der Französisch-Lehrer Dominique Bernard (1966-1923) am Lycée Gambetta im nordfranzösischen Arras von einem islamistischen Attentäter erstochen, der in Nachahmung der Ermordung Samuel Patys ursprünglich einen Geschichtslehrer als Opfer vorgesehen hatte (Meiler 2024).

Die beiden Morde bilden die blutigen Höhepunkte einer kontinuierlichen Gefährdung von Lehrkräften durch extremistisch motivierte Gewalt im Umfeld französischer Schulen. Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach *Histoire-géographie* unterrichten und zumeist auch für den Bereich *Enseignement Moral et Civique* zuständig sind (Galichet 2005), sehen sich aufgrund fachspezifischer

Lehrstoffe in besonderem Maß bedroht. Exemplarisch wird dies durch die Aussage eines namentlich nicht genannten Geschichtslehrers deutlich:

Qui, monsieur le président, je viens de faire un cours sur Hitler et le nazisme sans parler de Juifs. C'est vrai, mais comprenez-moi, je n'ai pas envie de retrouver ma voiture vandalisée comme la dernière fois. Je dois être prudent, j'ai une femme et des enfants (Obin 2023, 9).

In seiner im Jahre 2023 erschienenen Studie „Les profs ont peur“ berichtet Jean-Pierre Obin, ehemals „Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, von der weitverbreiteten Autozensur vieler Lehrkräfte im Hinblick auf die Behandlung der Shoah, den wachsenden Antisemitismus in Frankreich oder den israelisch-palästinensischen Konflikt als Teil des Nahostkonflikts (vgl. u.a. ebd., 9; 122-123). Laut einer Umfrage des „Institut français d'opinion publique (IFOP)“ **meiden 64% der Lehrerinnen und Lehrer für das Fach *Histoire-Géographie* nach der Ermordung Samuel Patys zum präventiven Selbstschutz bestimmte Themen wie Antisemitismus** im Unterricht (ebd., 115-116). Ein Rückzug hinter das strikte Gebot der Laizität kann Lehrkräften dabei als moralisches Feigenblatt helfen, um der Thematisierung von Juden Hass oder jüdischem Leben in Frankreich nach der Shoah im Unterricht aus dem Weg zu gehen (vgl. u.a. Ziegler 2013). Eine solche Strategie steht aber jüngst zunehmenden staatlichen Bemühungen zur Bekämpfung von Antisemitismus unter ausdrücklichem Einschluss des schulischen Bildungswesens gegenüber (Académie de Montpellier 2021).

Seit dem am 7. Oktober 2023 von Hamas-Terroristen in Israel verübten Massaker wächst in Frankreich die Zahl antisemitischer Gewalttaten unablässig weiter (CRIF-Rapport 2024). Bis zum Jahresende 2023 wurden viermal mehr antisemitische Vorfälle angezeigt als im Vorjahr (Jüdische Organisationen 2024), wobei die Dunkelziffer noch deutlich höher liegen dürfte. Die bereits zuvor schwierigen Rahmenbedingungen für Lehrkräfte, das Thema Antisemitismus überhaupt im Unterricht aufzugreifen, werden indes nicht allein durch antisemitische Gewalt aus dem islamistischen Spektrum verschärft.

Vielmehr ist in Frankreich ebenso wie in Deutschland die extreme Rechte auf dem Vormarsch. In der ersten Runde der französischen Parlamentswahlen am 30. Juni 2024 lag das rechtsnationale Bündnis „Rassemblement National“ mit einem Stimmanteil von über 30 % an der Spitze (Wahl 2024). Zu diesem unheilvollen Konglomerat gesellt sich die linkspopulistische Partei „La France insoumise“, deren Begründer Jean-Luc Mélançon keinen Hehl aus seiner Gesinnung macht, die Hamas als

„Widerstandsbewegung“ betrachtet und die Massaker des 7. Oktober als „Reaktion auf die Verschärfung der israelischen Besatzungspolitik“ bezeichnete (Israelnetz 2024).

In Anbetracht solcher Entwicklungen bemüht sich der französische Staat gegenwärtig verstärkt darum, antisemitismuspräventive Bildungsangebote an den Schulen zu fördern. Zu diesen Maßnahmen zählte etwa eine „Semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme“ vom 17. bis 22. März 2025. Die in Kooperation mit der „Délegation interministerielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la anti-LGBTQ (DILCRAH) durchgeführte Aktionswoche hatte eigenem Anspruch zufolge das Kernziel, Schülerinnen und Schüler für Formen von Rassismus und Antisemitismus zu sensibilisieren (Ministère de l'Éducation 2025b). Dies geht einher mit einem 2023 aufgelegten, nationalen Plan zur Bekämpfung von Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung (DILCRAH 2023).

Nach diesem einführenden Blick auf die schwierigen Rahmenbedingungen antisemitismuspräventiver Bildungsarbeit im schulischen Kontext im Allgemeinen und im Fach *Histoire-Géographie* im Besonderen gilt es nun, die curricularen Vorgaben für den Geschichtsunterricht bezüglich der Themenfelder jüdisches Leben, Shoah und Antisemitismus sowie deren Behandlung in den verwendeten Lehrmaterialien unter die Lupe zu nehmen. Das Kernziel dieser Untersuchung bestand darin, lehrplankonforme Möglichkeiten für die Einbindung der im Düsseldorfer Teilprojekt entwickelten digitalen Unterrichtseinheiten zu eruieren. Für deren anschließende Ausgestaltung lieferten die Analysebefunde eine wichtige Orientierungshilfe.

Curricula

Die französischen Curricula (*programmes scolaires*) legen vorrangig allgemeine Zielkompetenzen fest, die inhaltlich Spielräume hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung des Unterrichts lassen. Wie eingangs bereits betont, ist Laizität im französischen Bildungswesen traditionell als feste Maxime verankert (vgl. u.a. Ziegler 2013; Galichet 2005). Dies lässt der eingehenden Thematisierung des weiten Feldes Antisemitismus aufgrund einer perspektivischen Verengung auf religiöse Aspekte nach erstem Anschein keinen expliziten Raum. Dennoch bieten die Lehrpläne im Fach *Histoire-Géographie* in verschiedenen Jahrgangsstufen vielfältige Möglichkeiten, antisemitismuspräventive Lehrinhalte vertiefend anzuknüpfen. So sehen die im zentralisierten Schulwesen Frankreichs landesweit gültigen Curricula bereits seit Jahren etwa die Behandlung des jüdischen Lebens im Mittelalter, des Antisemitismus im Kontext der Dreyfus-Affäre, der Shoah mitsamt der Erinnerungskultur sowie des

israelisch-palästinensischen Konflikt als Teil des Nahostkonflikts vor (vgl. u.a. Bulletin officiel 2020, 164-165, 275; Bulletin officiel 2019, 6-7; Bulletin officiel spécial 2019, 7). Innerhalb des curricular festgeschriebenen Gesamtrahmens für das Fach *Histoire-Géographie* nehmen diese Themen insgesamt allerdings nur sehr wenig Raum ein. Dies bedingt automatisch eine reduktionistische Perspektive, die bei Schülerinnen und Schülern durch das Ausblenden übergeordneter Zusammenhänge im schlimmsten Fall gefährliche Zerrbilder jüdischen Lebens hervorrufen und antisemitische Stereotype befördern kann. Exemplarisch lässt sich dies anhand der vorgesehenen Lehrinhalte zum Mittelalter veranschaulichen (Bulletin officiel spécial 2019, 7). In der digitalen Fassung des offiziellen Lehrbuchs für die 10. Klasse (*seconde*) werden **Jüdinnen und Juden** im Kapitel „Les communautés juives en Méditerranée“ vor allem **klischeehaft als wuchernde Geldleiher, Händler und Opfer** zahlreicher Pogrome überall in Europa dargestellt (Histoire 2de, Chapitre 2, Dossier, exclusivité numérique). Dabei wird in einer der zugehörigen Aufgaben ein steter ursächlicher Zusammenhang zwischen der massenhaften Ermordung von Jüdinnen und Juden und deren Finanzgeschäften suggeriert. Damit werden im Lehrstoff unbedacht antisemitische Stereotype und Narrative vermittelt, was in vergleichbarer Weise für die Behandlung jüdischen Lebens im Mittelalter in manchen Lehrbüchern für den Geschichtsunterricht in Deutschland gleichermaßen festgestellt wurde (vgl. u.a. Liepach/Geiger 2024, 43-50). Die herausragende Bedeutung jüdischer Heilkundiger sowohl in der mittelalterlichen medizinischen Praxis als auch für die Übersetzung arabischsprachiger wissenschaftlicher Werke (vgl. u.a. Jankrift 2019, 154-159; Jankrift 2007, 89-113; Shatzmiller 1994) wird hingegen in einem folgenden, „Les médecins en Méditerranée médiévale“ überschriebenen Kapitel des *Manuel scolaire* nicht erwähnt (Histoire 2de, Chapitre 2, Dossier, exclusivité numérique).

Die Behandlung des gewöhnlichen jüdischen Lebensalltags während der mittelalterlichen Jahrhunderte ist nicht explizit in den Curricula vorgesehen. Damit bleibt den Schülerinnen und Schülern unter anderem unbekannt, dass Jüdinnen und Juden in mittelalterlichen Städten keineswegs überall in geschlossenen Ghettos lebten (Haverkamp 2004, 78 u. 81-83), dass sie mancherorts das Bürgerrecht besaßen (Jankrift 2008, 188-189) und jüdische Fleischer (hebr.: *schochet*) ihre überschüssige Ware mitunter auf dem Markt verkaufen durften (ebd., 191) oder – wie etwa in Speyer – Dom und Synagoge von den gleichen Handwerkern gebaut wurden (Transier 2004, 424). Ebenso wenig finden jüdisches Leben in der frühen Neuzeit und in der Zeit nach der Shoah bis in die Gegenwart Berücksichtigung in den Lehrplänen für das Fach *Histoire-Géographie*. Dieses Defizit entspricht im Vergleich den Befunden hinsichtlich der Curricula und den daran orientierten Schulbüchern für den Geschichtsunterricht in Deutschland (Liepach, 51; 140-144; Wagner 2023, 54).

Lehrwerke

Die Stichproben-Analyse der im französischen Schulunterricht verwendeten Lehrwerke förderte neben solch offensichtlichen, nicht zuletzt der Anbindung an die Lehrpläne geschuldete Versäumnisse bei der Darstellung jüdischen Lebens in Mittelalter und früher Neuzeit auch mit Blick auf themenspezifische Lehrstoffe zu den neueren Epochen teilweise schwerwiegende und schlimmstenfalls gar antisemitische Vorstellungen beflügelnde Inhalte zutage.

Im *Manuel scolaire* für die Jahrgangsstufe 11 (*première*) wird kurz die Dreyfus-Affäre im übergeordneten Rahmen der Konsolidierung der Dritten Republik angesichts von Krisen wie dem Deutsch-Französischen Krieg von 1870/71 behandelt (Synowiecki/Bouron 2021, 79-81). Die in diesem Kontext verwendete Begrifflichkeit „guerre franco-prussienne“ ist inzwischen in der französischen Geschichtswissenschaft überholt und wird zunehmend durch die Bezeichnung „guerre franco-allemande“ ersetzt (Bourguinat/Vogt 2020, 8). Die Thematisierung der Dreyfus-Affäre erfolgt im Lehrwerk unter anderem durch die Analyse einer zeitgenössischen Textquelle. Hierzu dient ein Auszug aus dem offenen Brief mit dem Titel *J'accuse* des Schriftstellers Émile Zola (1840-1902) an den Präsidenten der Französischen Republik, Félix Faure (1841-1899), erschienen in der Tageszeitung *L'Aurore* am 13. Januar 1898. Die Interpretation dieses Quellenauszugs bietet den Schülerinnen und Schülern zwar fraglos einen schlaglichtartigen Eindruck von der politischen Dimension des Justizskandals um Alfred Dreyfus (1859-1935), doch wird dessen antisemitischer Kontext in einem einzigen Satz subsummiert: „Le pays se divise entre dreyfusards et anti-dreyfusards, nourrissant l'antisémitisme en France“ (Synowiecki/Bouron 2021, 80). Ob sich den Schülerinnen und Schülern die hier angedeuteten Zusammenhänge erschließen können, bleibt letztlich einer weiterführenden Vermittlung durch die jeweilige Lehrkraft überlassen.

Im Kontext des aufflammenden Antisemitismus gegen Ende des 19. Jahrhunderts werden im Lehrwerk auch die Auswirkungen des sogenannten *Décret Crémieux* behandelt (ebd., 101), durch welches in der französischen Kolonie Algerien geborene Jüdinnen und Juden im Jahre 1870 die französische Staatsbürgerschaft erhielten (Attali 2016, 26-38). Angebunden wird das Thema an eine Bild- sowie an eine Textquelle, die Bezug auf die ablehnenden Reaktionen der muslimischen Bevölkerung Algeriens gegen das *Décret Crémieux* bis hin zu gewaltsamen Ausschreitungen gegen Jüdinnen und Juden im Jahre 1898 in Algier nehmen. Methodisch-didaktisch sinnvoll angelegt, stellt sich aufgrund der im Lehrbuch nicht erläuterten Hintergründe dennoch abermals die Frage, welche

Eindrücke und Bilder jüdischen Lebens durch die Vermittlung des Lehrstoffs bei den Schülerinnen und Schülern haften bleiben. Weil entsprechende Erläuterungen im Lehrbuch selbst fehlen, bleibt es erneut der Lehrkraft überlassen, seiner Lerngruppe zu erklären, dass die Jüdinnen und Juden Algeriens einer Verleihung der französischen Staatsbürgerschaft in weiten Teilen eher kritisch gegenüberstanden und sich in ihrem Verhältnis zur muslimischen Mehrheitsbevölkerung durch die vermeintliche Privilegierung verunsichert sahen (Abitbol 2024, 473-476; Bensoussan 2021, 534 u. 690-692; Morin 2003, 49-50). Unerwähnt bleiben zudem die unmittelbaren Zusammenhänge zwischen dem „Décret Crémieux“ und der antisemitischen Hetze der Algerienfranzosen, die infolge der Dreyfus-Affäre heftig aufflammte und in Gewalttaten an der jüdischen Bevölkerung mündete (Abitbol 2024, 606-618).

Darüber hinaus enthält der Teil des Lehrwerks für die Jahrgangsstufe 11, der für den Unterricht im Bereich **Enseignement Moral et Civique** vorgesehen ist, ein Kapitel mit der Überschrift „Identifier et contrer les discours complotistes“ (Lopez/Doublieir 2019, 348-349). In diesem Rahmen werden anhand eines Beispiels auch antisemitische Verschwörungsvorstellungen behandelt, wobei die Schülerinnen und Schüler sich in zwei zugehörigen Aufgaben kritisch mit einer Karikatur und einer Textquelle auseinandersetzen und begründete Gegenargumentationen formulieren sollen. Auch in diesem Fall sind Erläuterungen der Lehrkraft zu den Hintergründen insbesondere der Karikatur nötig, die das Lehrwerk selbst nicht bietet.

Das *Manuel scolaire* für die Jahrgangsstufe 12 (*Terminale*) enthält eine Reihe höchst problematischer Text- und Bildquellen mit Bezug zur Shoah (Besson 2020), die in keiner Weise zu einer Antisemitismuspräventiven Bildung geeignet erscheinen. Dies beginnt bei der unbedachten Verwendung des von den antisemitisch gefärbten Begriffs „Kristallnacht“ in seiner wörtlichen französischen Übertragung „nuit de Cristal“ (vgl. Wdr1 2023), zieht sich über die fachlich unkommentierten, menschenverachtenden Ausführungen von Rudolf Höss (1901-1947), Kommandant des Vernichtungslagers Auschwitz (Boehnert 2003), bis hin zu einem – ebenfalls in gefährlicher Arglosigkeit – unkommentierten Foto der Verbrennung von den Nazis ermordeter Menschen (Besson 2020, 60-61; 94-95). Das Original des im Lehrbuch in einem Ausschnitt präsentierten Bildes wurde wohl von dem in Auschwitz inhaftierten Alberto Errera (1913-1944) heimlich aufgenommen und konnte nach dessen Ermordung aus dem Todeslager herausgeschmuggelt werden (Bruttmann/Kreutzmüller/Hördler 2015). Das Bild einer Leichenverbrennung durch das sogenannte „Sonderkommando“ (vgl. u.a. Fiedler/Siebert/Kilian 2005) kann eine starke Emotionalisierung der Schülerinnen und Schüler bewirken, die dem für den Geschichts- und Politikunterricht an Schulen in

Deutschland als Orientierung geltenden „Überwältigungsverbot“ des Beutelsbacher Konsenses eindeutig zuwiderläuft (BPB 2011).

Der hochproblematische Umgang des Lehrwerks mit Bildquellen mit Bezug auf die Shoah zeigt sich auch an der – ebenfalls unkommentierten – Abbildung eines antisemitischen Plakats (Besson 2020, 57) zu der im Jahre 1937 von den Nazis organisierten Propaganda-Ausstellung „Der ewige Jude“ im Deutschen Museum in München. Die Gestaltung des Plakats wird in der Forschungsliteratur bisweilen Horst Schlüter zugeschrieben, scheint aber nicht eindeutig geklärt (vgl. Stadtarchiv München o.J.; Burgstaller 2020). Die Abbildung ist weder durch einen einschlägigen, erläuternden Text noch durch eine Aufgabenstellung kontextuell eingebunden. Die Wirkmacht des Bildes, die im schlimmsten Fall antisemitische Stereotyp-Vorstellungen bei Schülerinnen und Schülern wecken oder verfestigen kann (Ebbrecht-Hartmann 2021), wird vom Autorenteam des Lehrwerks offensichtlich völlig unterschätzt oder gar nicht in Betracht gezogen. Aufgrund der unreflektierten Verwendung solcher Darstellungen wie auch der Auswahl der oben erörterten Text- und Bildquellen mit Bezug auf die Shoah erscheint das Lehrwerk insgesamt ungeeignet, wenn nicht gar kontraproduktiv für einen Antisemitismuspräventiven Unterricht.

Die Befunde der stichprobenartigen Untersuchung der Curricula und Lehrwerke für das Fach *Histoire-Géographie* unter Einschluss des Bereichs *Enseignement Moral et Civique* bildeten einen wesentlichen Grundpfeiler für die Konzeption und Entwicklung der digitalen Lehrmaterialien im Rahmen des Düsseldorfer Teilprojekts.

3.1.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien

Unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben und unter Einbeziehung der neuesten Entwicklungen außercurricularer staatlicher Angebote zur Antisemitismusprävention wie pädagogischen Aktionswochen (Ministère de l'Éducation 2025), entstand die Grundidee zur Gestaltung der zwei digitalen Unterrichtseinheiten für das Fach *Histoire-Géographie* in Frankreich. Die Unterrichtseinheiten sind chronologisch aufgebaut und umspannen einen Zeitraum vom Mittelalter über die Shoah bis hin zu zeitgeschichtlichen Aspekten unterschiedlicher Formen von Antisemitismus. Dadurch erlaubt das für die Abschlussjahrgänge konzipierte Material den Schülerinnen und Schülern theoretisch sowohl eine vertiefende Wiederholung und Auffrischung von Lernstoffen als auch eine synthetische Betrachtung der historischen Wurzeln und Entwicklungen antisemitischer Semantiken und Narrative bis in die Gegenwart hinein. Diese Kontextualisierung fehlt gemäß den Untersuchungs-

befunden bisher in den an französischen Schulen für das Fach *Histoire-Géographie* verwendeten Lehrwerken. Mit den im Rahmen des Düsseldorfer Teilprojekts entwickelten Lehrmaterialien stehen nun insgesamt 30 Aufgaben auf rund 160 Folien für ihren Einsatz im Unterricht bereit.

Die Struktur der digitalen Unterrichtseinheiten für Fach *Histoire-Géographie* richtet sich an dem für die Jahrgangsstufe 12 (*Terminale*) gebräuchlichen Lehrwerk aus. Diese konzeptionelle Wahl bot sich nicht zuletzt deshalb an, weil die französischen Lehrkräfte so bei der Arbeit mit den digitalen Lehrmaterialien einen ihnen vertrauten Aufbau wiederfinden.

Auch die Unterrichtseinheiten im Fach *Histoire-Géographie* sind nach dem Baukastenprinzip gestaltet, das eine freie Kombination der Aufgaben ermöglicht und das sich im Rahmen schulischer Praxistestungen der Lehrmaterialien für die Fächer „Politik“ und „Französisch“ bewährt hat (s. hierzu Kapitel 2.2 und 2.4). In den Gesprächen mit unserem französischen Kooperationspartner für das Fach *Histoire-Géographie* unter Einschluss des Bereichs *Enseignement Morale et Civique* erwies sich die Grundüberlegung als zutreffend, dass eben dieses Baukastenprinzip sowohl in den entsprechenden Teilen in unterschiedlichen Jahrgängen als auch in dem gedachten synthetischen Überblick vorteilhaft eingesetzt werden kann.

Antisemitismusprävention wird – so zeigt es eindrücklich auch die Benennung der jüngsten Aktionswoche im März 2025 – stets mit dem Kampf gegen andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit genannt. Um dieser undifferenzierten Vermengung und Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus entgegenzuwirken, geht es methodisch in den einführenden Aufgaben der Unterrichtseinheiten zunächst um Begriffsklärungen und spezifische, unterschiedliche Merkmale dieser beiden Phänomene.

Materialgrundlage: Die Graphic Novel Après la rafle. Une histoire vraie und der Dokumentarfilm Les enfants du 209, rue Saint-Maur, Paris X^e

Wie bei allen im Verbundprojekt erstellten digitalen Unterrichtseinheiten ist auch das Lehrmaterial für das Fach *Histoire-Géographie* rund um eine Graphic Novel sowie einen Film aufgebaut. Sowohl die hierfür ausgewählte Graphic Novel als auch der Film bildeten zugleich die Grundlagen für die Unterrichtseinheiten zum Französisch-Unterricht in Deutschland, weshalb an dieser Stelle die fachspezifischen Auswahlkriterien mit Blick auf das Fach *Histoire-Géographie* eingangs dargelegt werden sollen.

Die ausgewählte Graphic Novel *Après la rafle. Une histoire vraie* (Bidot/Delalande/Weismann 2022), die in Verbindung mit dem Shoah-Überlebenden Joseph Weismann entstand, eignet sich in herausragender Weise für den Unterricht im Fach Geschichte. Anhand konkreter Beispiele wird an einer späteren Stelle der Ausführungen noch veranschaulicht, welche Verknüpfungen sich zwischen den dargestellten Inhalten der Graphic Novel und verschiedenen, einschlägigen Bild- und Textquellen für die Arbeit im Geschichtsunterricht ergeben.

Ähnliches gilt für den ausgewählten Dokumentarfilm *Les enfants du 209, rue Saint-Maur, Paris X^e* von Ruth Zylberman, insbesondere in Bezug auf die darin enthaltenen Zeitzeugeninterviews. Ruth Zylbermans Film, zu dem in der Folge auch ein Buch erschien (Zylberman 2021), ist mit seinem Zuschnitt dem Bereich der sogenannten Mikrogeschichte zuzuordnen (vgl. u.a. Magnússon/Szijártó 2013). Dieser Fokus, der im Untertitel *Autobiographie d'un immeuble* akzentuiert wird, erscheint im schuldidaktischen Kontext deswegen besonders wertvoll, weil unterschiedliche Personen als Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der Shoah und ihrer nachhaltigen Auswirkungen zu Wort kommen, deren Lebenswege auf die ein oder andere Weise mit dem Haus in der Pariser Rue Saint-Maur verbunden sind.

Entwicklungsprozess der digitalen Lehrmaterialien für das Fach Histoire-Géographie unter Einschluss des Bereichs Enseignement Morale et Civique

Jenseits der Berücksichtigung curricularer Vorgaben und Erwägungen zu einer angemessenen Einbindung von Auszügen aus der Graphic Novel *Après la rafle. Une histoire vraie* (Bidot/Delalande/Weismann 2022) und aus dem Dokumentarfilm *Les enfants du 209, rue Saint-Maur, Paris X^e*, spielten methodisch-didaktische Überlegungen eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung der digitalen Lehrmaterialien für das Fach *Histoire-Géographie*. Leitgedanke war dabei, die beiden Unterrichtsmaterialien in einer Weise anzulegen, dass die in den vorhandenen französischen Lehrwerken im Rahmen der Untersuchung konstatierten Lücken geschlossen und Defizite bei der Darstellung jüdischen Lebens behoben werden sollten. Auf dieser Grundlage sollte eine beliebige Kombination von Aufgaben aus den durchlässig gestalteten Unterrichtseinheiten den Schülerinnen und Schülern ein kontextuelles Verständnis der historischen Entwicklung antisemitischer Narrative, Semantiken und Ausdrucksformen vom Mittelalter bis in die Gegenwart hinein ermöglichen. Zugleich sollten bei der Quellenauswahl entsprechend den für die Entwicklung der Lehrmaterialien durch das Verbundprojekt „Antisemitismusprävention im europäischen Schulunterricht“ definierten Maß-

gaben jüdische Perspektiven in angemessener Weise berücksichtigt werden (Bernstein/Grimm/Müller 2022, 18).

Fachdidaktisch-methodisch erfolgte die Zusammenstellung der Text- und Bildquellen einschließlich der in den Unterrichtseinheiten integrierten kurzen Videos mit dem Ziel, den Lehrkräften ein möglichst breites, themenspezifisch orientiertes Quellenspektrum zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise ist die Vermittlung einschlägiger Wissensinhalte zugleich mit dem fachbezogenen Einüben grundlegender Techniken zur kritischen Interpretation unterschiedlicher Quellentypen verbunden (vgl. u.a. Haas 2023, 63; Sauer 2018; Arnold 2001, 44). Imperativ war vor diesem Hintergrund – nicht zuletzt eingedenk der in den französischen Lehrwerken konstatierten Defizite – eine sensible Text- und Bildauswahl. Bilder mitsamt ihren genrespezifischen Besonderheiten von der Karikatur bis hin zum Foto sind stets auch eigene Quellen und sollten in Lehrwerken niemals rein illustrativen Zwecken dienen, sondern im Unterricht angemessen besprochen und im Idealfall an eine Aufgabe angebunden sein (vgl. u.a. Sauer 2022; Ebbrecht-Hartmann 2021; Jäger 2000, 104-139). Im Fall der digitalen Lehrmaterialien für das Fach *Histoire-Géographie* wird das Spektrum der gewissermaßen „klassischen“ Quellen zudem durch Auszüge aus der Graphic Novel und aus einem Dokumentarfilm erweitert. Die Arbeit mit diesen im Geschichtsunterricht vergleichsweise neuen Quellenmaterialien erfordert zwingend eine spezifische Medienkompetenz seitens der Lehrkräfte (vgl. Hennigfeld 2025; Hennigfeld 2024; s. hierzu auch Kapitel 2.4).

Die Unterrichtseinheiten im Fach *Histoire-Géographie* beziehen – soweit möglich – kurze Video-Clips mit ein, die durch eine entsprechende Verlinkung direkt auf den jeweiligen Seiten abgerufen werden können. Bevorzugte Verwendung fanden dabei einschlägige, neue Kurzvideos aus dem Angebot der unter anderem in Verbindung mit DILCRAH und der *Fondation pour la Mémoire de la Shoah* betriebenen Plattform „sapio“. Weitere geeignete Videomaterialien für den Unterrichtseinsatz bot das vom französischen Staat betriebene *Réseau Canopé: Le réseau de formation des enseignants*.

Die zwei auf der Grundlage all dieser Überlegungen gestalteten digitalen Unterrichtseinheiten gliedern sich chronologisch in vier Blöcke. Der erste thematisiert die Wurzeln des Antisemitismus und die Entwicklung von dessen Formen vom Mittelalter über das 19. Jahrhundert bis hin zur Shoah. Im Mittelpunkt des zweiten Blocks steht der Zeitzeugenbericht von Joseph Weismann bis zum Ende der Shoah mit einem speziellen Fokus auf der Graphic Novel *Après la rafle. Une histoire vraie* (Bidot/Delalande/Weismann 2022). Der dritte Block setzt den Schwerpunkt auf den Umgang mit der Shoah im Nachkriegsfrankreich und die Erinnerungskultur basierend ebenfalls auf Joseph Weismanns

Schilderungen. Der vierte und letzte Block widmet sich schließlich den andauernden Nachwirkungen der Shoah auf die Überlebenden und deren Familien wie auch gegenwärtigen Ausdrucksformen des Antisemitismus in Frankreich. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Ausschnitten von Zeitzeugeninterviews aus dem Film *Les enfants du 209, rue Saint-Maur, Paris X^e*.

Die erste Unterrichtseinheit setzt mit einer Aufgabe zur Differenzierung von Antisemitismus und Rassismus auf der Grundlage von zwei kurzen Videos ein. Dem folgt eine Thematisierung der Ausdrucksformen mittelalterlichen Judenhasses (vgl. u.a. Schoeps/Schlör 1999), der anhand zweier Aufgaben mit Bezug auf die allegorische Skulpturen-Darstellung der „Synagoga“ und „Ecclesia“ am südlichen Querhausportal des Straßburger Münsters konkretisiert wird (vgl. Dörner 2015, 85-87). Bilddarstellung und Aufgaben sind zugleich angebunden an ein Kurzvideo mit dem Titel „Pourquoi existe-t-il des termes différents pour qualifier la haine de Juifs?“, in welchem die französische Historikerin Annette Wieviorka die Bedeutung des mittelalterlichen, religiös motivierten Antisemitismus (*l'antijudaïsme*) erläutert.

Mit den folgenden Aufgaben und Textquellen – unter anderem sollen die Schülerinnen und Schüler Auszüge aus Édouard Drumonts (1844-1917) antisemitischer Hetzschrift *La France juive* (Drumont 1886) und aus dem Werk *Autoemancipation!* (Pinsker 1882) des jüdischen Arztes Leon Pinsker (1821-1891) interpretieren – spannt sich der inhaltliche Bogen dann zunächst weiter bis ins 19. Jahrhundert. In einer vergleichenden Quellenanalyse geht es unter anderem darum, die Beziehung zwischen den Inhalten beider Texte herauszuarbeiten.

Bei der Auseinandersetzung mit der Entwicklung antisemitischer Semantiken und Narrative werden schließlich auch zeitgeschichtliche Aspekte einbezogen. So geht es in entsprechenden Aufgaben unter anderem darum, die Zusammenhänge zwischen „l'antisémitisme racial“ und „l'antisionisme“ herauszuarbeiten. Diese Aufgabenstellungen sind ebenfalls mit der Auswertung kurzer Videos der Plattform „sapio“ verknüpft.

Im ersten Block der beiden Unterrichtseinheiten wird auf diese Weise insgesamt eine Grundlage für die Schülerinnen und Schüler geschaffen, verschiedene Ausdrucksformen des Antisemitismus erkennen und differenzieren zu können. Zugleich werden mit den Aufgabenstellungen schrittweise begründete Argumente gegen Antisemitismus herausgearbeitet.

Um die Einheitlichkeit der in unserem Teilprojekt gestalteten Unterrichtseinheiten zu gewährleisten, folgen auch die Lehrmaterialien für das Fach *Histoire-Géographie* im Wesentlichen der gemeinsamen Grundstruktur. Hierzu zählt auch, dass jede Unterrichtseinheit zum Zwecke der Unterrichtsplanung eine detaillierte Übersicht aller Aufgaben enthält. Weitere Angaben zum

Aufgabentyp, zu den Kernzielen zum Schwierigkeitsgrad, zur ungefähren Bearbeitungszeit sowie zu möglichen Arbeitsformen erlauben den Lehrkräften eine auf die jeweilige Lerngruppe zugeschnittene Zusammenstellung. Dem grundlegenden Anlageschema der Unterrichtseinheiten folgend, ist allen Aufgaben eine beispielhafte Musterlösung beigegeben.

Anhand eines Beispiels lässt sich veranschaulichen, wie etwa Aufgaben nach den Maßgaben historisch-kritischen Arbeitens zeitgenössische Text- und Bildquellen mit den in der Graphic History dargestellten, auf dem Zeitzeugenbericht des Shoah-Überlebenden Joseph Weismann beruhenden Inhalten, verknüpft werden können: Das erste Textdokument im zweiten inhaltlichen Block mit dem Titel „La Shoah: La BD *Après la rafle. Une histoire vraie*“ ist die Abbildung eines Briefes des sogenannten Bureau IV. J. der Gestapo/Affaires juives vom 4. Juli 1942 bezüglich der Organisation der geplanten Verhaftungen von Jüdinnen und Juden. Neben der inhaltlichen Interpretation sollen die Schülerinnen und Schüler auch die Sprache des Textes analysieren und so für das Erkennen des typischen antisemitischen Sprachjargons der Nazis sensibilisiert werden. Die Aufgabe ist verzahnt mit einer Bildquelle – dem einzigen erhaltenen Foto der „rafle du Vél' d'Hiv“ (Joly 2022) – und deren Interpretation mit Bezug auf die Textquelle. Zusätzliche Informationen über die Entstehungshintergründe des Fotos erhalten die Schülerinnen und Schüler durch das verlinkte, an der Pariser Universität Sorbonne erstellte Kurzvideo mit den Erläuterungen des Historikers Laurent Joly, Forschungsdirektor am CNRS.

Text- und Bildquelle leiten hin zu einem Video mit dem Zeitzeugeninterview von Joseph Weismann über die „rafle du Vél' d'Hiv“, in dem auch Laurent Bidot, der Zeichner der Graphic Novel, über die grafische Umsetzung von Weismanns Schilderungen berichtet. Anschaulich exemplarisch untermauert wird dies für die Schülerinnen und Schüler durch den Vergleich des Fotos und der Aussagen von Joseph Weismann im Interview mit den weiterführenden Auszügen aus der Graphic Novel.

Sowohl die Graphic Novel als auch Ruth Zylbermans Film über die Kinder aus der Rue Saint-Maur ermöglichen die **nachhaltigen Folgen der Shoah für die Überlebenden und deren Familien** bis in die Gegenwart hinein wie auch **Schuldabwehr in Frankreich** nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und Formen des **aktuellen Antisemitismus** im Unterricht zu thematisieren. Die Umsetzung von Joseph Weismanns Zeitzeugenberichts in der Graphic Novel als auch in Ruth Zylbermans Dokumentarfilm spannen einen inhaltlichen Bogen bis in die Gegenwart hinein und zeigen die nachhaltigen Auswirkungen der schweren Traumatisierung durch die Erlebnisse während der Shoah.

3.1.3 Erkenntnisse und Desiderata

Angesichts der festgestellten, teilweise schwerwiegenden Mängel hinsichtlich der Darstellung von Jüdinnen und Juden, der Shoah und des Themenkomplexes Antisemitismus mitsamt der hierzu verwendeten Bild- und Textquellen in den stichprobenartig untersuchten Lehrwerken für das Fach *Histoire-Géographie* erscheint eine **umfassende Prüfung der zum Unterricht verwendeten Schulbücher dringend geboten**. Eine solche Prüfung könnte etwa nach dem Muster der deutsch-israelischen Schulbuchkommission erfolgen und – etwa wie die vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Bildung und Schule geförderte Untersuchung von Lehrwerken – auch in Frankreich vom *Ministère de l'Éducation Nationale* in Auftrag gegeben werden. Neben Lehrmaterialien für die historisch-politischen sollten auch die entsprechenden Schulbücher für die philologischen Fächer bei einer solchen Prüfung berücksichtigt werden. Vor dem Hintergrund der Vorgehensweise in Deutschland zeigt sich, dass eine Einbeziehung von Lehrwerken für die philologischen Fächer wichtig ist, zumal diese ebenfalls einen noch immer verkannten Beitrag zu antisemitismuspräventiver Bildungsarbeit leisten können (s. Kapitel 2.4).

Während den meisten Lehrkräften die Arbeit mit Textquellen im Geschichtsunterricht vertraut ist, führt die Analyse von Bildzeugnissen zumeist ein Schattendasein (Sauer 2022). Diese Feststellung wird durch die mangelnde Sensibilität bezüglich der Auswahl einiger Bilder zur Darstellung von Jüdinnen und Juden sowie der Shoah in den französischen Lehrwerken besonders deutlich. Didaktische Weiterbildungen zum Umgang mit Bildquellen im Fach *Histoire-Géographie* wären deshalb wünschenswert. Dies gilt umso mehr mit Blick auf den Unterrichtseinsatz von Graphic Novels oder Filmen, die zwingend eine spezielle Medienkompetenz der Lehrkräfte erfordern (vgl. Ebbrecht-Hartmann 2021; Hennigfeld 2024).

Staatliche Bildungsportale wie „sapio“ oder „Canopé“ bieten bereits jetzt eine Reihe neuer, informativer Kurzvideos zum Thema Antisemitismus. Mit Blick auf das Fach *Histoire-Géographie* erscheint es lohnend, das bestehende Angebot weiter auszubauen und Material in gleicher Weise für Aspekte etwa jüdischen Lebens im Mittelalter, in der frühen Neuzeit und in der Gegenwart zu entwickeln.

Ob die Lehrerinnen und Lehrer in Frankreich heute und in Zukunft antisemitismuspräventive Inhalte im Unterricht thematisieren, hängt wohl nicht zuletzt davon ab, wie jeder Einzelne mit der persönlichen Gefährdung durch Extremisten umzugehen vermag (vgl. Obin 2023). Es bleibt zu hoffen,

dass der französische Staat möglichst bald geeignete Lösungen finden und entsprechende Maßnahmen ergreifen wird, damit Lehrkräfte angstfrei die Themen Antisemitismus und Vielfalt jüdischen Lebens in ihren Lerngruppen behandeln können.

3.2 Deutsch als Fremdsprache

3.2.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

Rahmenbedingungen

Das Fach Deutsch hat im Vergleich zu den anderen lebenden Fremdsprachen Englisch und Spanisch einen schweren Stand an französischen Schulen (vgl. Friedmann 2012, 55). Nur etwa 15% der Schülerinnen und Schüler in Frankreich lernen derzeit Deutsch als Fremdsprache (vgl. Mencil-Goudier 2023; Bender 2022). Die Zahl der Deutsch-Lernenden beläuft sich demnach auf rund 1,15 Millionen (Deutscher Bundestag 2024). Dieses anscheinend geringe Interesse der französischen Schülerschaft hängt maßgeblich mit dem Ruf zusammen, welcher der deutschen Sprache beigemessen wird. Seit jeher gilt Deutsch als schwierige Sprache für leistungsstarke, besonders sprachbegabte Schülerinnen und Schüler und mithin als elitär (vgl. u.a. Friedmann 2012, 55). Aufgrund der geografischen Nähe zu Deutschland entscheiden sich in französischen Regionen wie etwa dem Elsass Schülerinnen und Schüler insgesamt häufiger für das Fach Deutsch als im Rest Frankreichs, was vor allem von pragmatischen Erwägungen geleitet wird und nicht zuletzt der Notwendigkeit grenzüberschreitender, sprachlicher Verständigung in vielen Alltagssituation geschuldet ist (Bender 2022).

Dessen ungeachtet existieren im französischen Bildungswesen verschiedene Zugänge zum Fach Deutsch als Fremdsprache, die je nach Schwerpunktsetzung des schulischen Zweigs bis zum Ende des Abschlussjahrgangs (*Terminale*) den Erwerb eines Sprachniveaus im Fach Deutsch zwischen A2 und B2 gemäß dem europäischen Referenzrahmen vorsieht (Ministère de l'Éducation nationale 2019b; BVA/ZfA-VI 2004). Im Vorwort zu den entsprechenden Curricula heißt es hierzu unter anderem:

Tout aussi prioritairement, en même temps qu'il consolide ses compétences linguistiques et de communication, l'élève approfondit au lycée sa connaissance des aires géographiques et culturelles des langues qu'il apprend, et s'ouvre à des mondes et des espaces nouveaux grâce à une présentation dénuée de stéréotypes et de préjugés. (Ministère de l'Éducation 2019a, 2)

An der Definition dieser programmatischen Grundlage setzt entsprechend der Ausrichtung des Verbundprojekts „Antisemitismusprävention im europäischen Schulunterricht“ zunächst die analytische Leitfrage an, ob und inwieweit der gültige Lehrplan für das Fach Deutsch im Abschlussjahrgang mit Blick auf die Themen „Antisemitismus“, „Shoah“ sowie „Jüdisches Leben“ konkret diese Forderungen aufgreift. Anschließend gilt es, die für den Deutschunterricht verwendeten Lehrmaterialien zu betrachten und dabei insbesondere zu hinterfragen, ob diese den Anspruch einer vorurteils- und stereotypfreien Vermittlung des Lehrstoffs tatsächlich einlösen.

Curricula

Im Unterschied zum föderal ausgerichteten Schulwesen in Deutschland mit einer schier unüberschaubaren Menge unterschiedlicher Lehrpläne und Prüfungsanforderungen besitzen Curricula wie auch Richtlinien zur Leistungserhebung im zentralistisch organisierten Frankreich landesweit Gültigkeit (Ministère de l'Éducation o.J.). Damit geht – Ausnahmen gelten aus historischen Gründen für die linksrheinischen Départements und die Überseeterritorien – entsprechend den seit 1905 geltenden gesetzlichen Grundlagen zur Trennung von Staat und Religion ein striktes Laizitäts-Prinzip für französische Schulen einher (Ziegler 2013). Dementsprechend wird an staatlichen Schulen in Frankreich kein Religionsunterricht erteilt und auch das Tragen etwa eines Kreuzes-Anhänger, einer Kippa oder einer 'abāya ist als Ausdrucksbekundung religiöser Identität auf dem Schulgelände verboten (vgl. u.a. Dylla 2023; Gubser 2021; Ziegler 2013).

Vor diesem Hintergrund findet das Thema Antisemitismus, das im französischen Schulwesen zumeist in einer sehr eng geführten Sicht als Lehrstoff mit religiösem Bezug betrachtet wird, keinen expliziten Platz im Curriculum und erscheint im besten Fall unter dem Bereich „Rassismus“ subsummiert (s. hierzu auch Kapitel 3.1). Dabei wurde der seit den 1980er Jahren stetig anwachsende rechts- und linksextremistisch wie auch islamistisch motivierte Antisemitismus in Frankreich von den staatlichen Obrigkeiten lange Zeit weitgehend ausgeblendet (vgl. u.a. Mayer 2020). Angesichts der drastisch ansteigenden Zunahme antisemitischer Gewalttaten in Frankreich seit dem von Hamas-Terroristen verübten Massaker in Israel am 7. Oktober 2023 (vgl. CRIF-Rapport 2024; Jüdische Organisationen 2024) sehen sich die französischen Obrigkeiten indes zunehmend unter Zugzwang, dieser bedrohlichen Entwicklung zu begegnen. Dies soll unter anderem durch die Förderung antisemitismuspräventiver Bildungsangebote an den Schulen geschehen. In diesem Zusammenhang fand beispielsweise vom 17. bis 22. März 2025 eine „Semaine d'éducation et d'actions contre le

racisme et l'antisémitisme“ statt. Diese in Kooperation mit der *Délégation interministerielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la anti-LGBTQ* (DILCRAH) veranstaltete Aktionswoche verfolgte das Kernziel, Schülerinnen und Schüler für Formen von Rassismus und Antisemitismus zu sensibilisieren (Ministère de l'Éducation 2025). Das Angebot umfasste ein breites Spektrum diverser Veranstaltungen, von Diskussionsforen über Filmvorführungen und Lesungen bis hin zu künstlerischen wie auch kulturellen Darbietungen und sportlichen Aktivitäten. Neben Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie der Elternschaft sollten auch außerschulische Bildungspartner in diese landesweite Aktionswoche einbezogen werden. Derlei punktuelle Veranstaltungen im Schulsektor werden flankiert durch einen 2023 aufgelegten, nationalen Plan zur Bekämpfung von Rassismus, Antisemitismus und Diskriminierung (DILCRAH 2023).

Wenn nun auf diese Weise im Idealfall eine Sensibilisierung für gegenwärtige Ausdrucksformen von Antisemitismus durch außercurriculare Bildungsangebote vorgesehen ist, scheint die staatlicherseits erwünschte Wirkung solcher Einzelmaßnahmen allenthalben fraglich, da der Erfolg nicht zuletzt stark vom Interesse der beteiligten Lehrkräfte und der Auswahl der jeweiligen Einzelangebote abhängt. Weil Antisemitismus nur eine Form der im Rahmen der Aktionswoche thematisierten Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit darstellt, kann der antisemitismuspräventive Bereich unter Umständen durch die Wahl von Veranstaltungen zu anderen Themenfeldern vollständig vermieden werden. Fraglich ist ferner, inwieweit mit Blick auf die Verfechtung des Laizitäts-Prinzips selbst innerhalb antisemitismuspräventiver Angebote die Vielfalt jüdischen Lebens im heutigen Frankreich berücksichtigt wird.

Während derlei außercurriculare Komplementärprogramme fächerübergreifend konzipiert sind, bieten die fachspezifischen Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache im Abschlussjahrgang verschiedene Möglichkeiten zur Behandlung antisemitismuspräventiver Inhalte im Einklang mit der im Vorwort des einschlägigen *programme scolaire* formulierten Ausrichtung (Ministère de l'Éducation 2019a, 2). Insgesamt lassen die inhaltlichen Vorgaben des Curriculums den Lehrkräften einigen Spielraum für selbstgewählte Schwerpunktsetzungen. Zur Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern für gegenwärtige Ausdrucksformen von Antisemitismus – etwa in einem Vergleich der Situation in Deutschland und Frankreich – bietet sich zunächst der im Lehrplan vorgesehene Themenbereich „Diversité et inclusion“ an. Mit Blick auf die diesbezüglich zu vermittelnden Lehrinhalte heißt es unter anderem:

Les langues vivantes jouent un rôle fondamental pour l’insertion et la cohésion sociales dans des sociétés de plus en plus cosmopolites. [...] Quels éléments culturels conditionnent les relations entre les catégories sociales? Les questions de la diversité et de l’inclusion gagnent à être abordées ensemble, à travers les arts, les sciences, le droit, la géopolitique, la sociologie, etc. (Ministère de l’Éducation 2019b, 9-10)

Wenngleich die Schlagworte „Antisemitismus“ und „Jüdisches Leben“ nicht explizit genannt werden, erscheint eine Integration dieser Inhalte auf verschiedene Weise möglich. So könnte beispielsweise die Entwicklung der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland nach der Shoah unter Berücksichtigung der Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion behandelt werden (vgl. u.a. Belkin 2017). In diesem Rahmen ließe sich vertiefend auf die Lebensbedingungen dieser sogenannten jüdischen „Kontingentflüchtlinge“ und deren nachfolgende Generationen in Deutschland eingehen. Damit würden die im Curriculum angeführten mots-clés „intégration“, „discriminations“, „générations“ und „minorités“ aufgegriffen.

Daneben hält der Themenbereich „Territoire et mémoire“ (Ministère de l’Éducation 2019b, 10) vielfältige Optionen für die Einbindung antisemitismuspräventiver Inhalte bereit. Dies gilt in besonderer Weise für die Thematisierung der Shoah, der Erinnerungskultur der Shoah sowie des Umgangs mit Nazi-Verbrecherinnen und -Verbrechern im Nachkriegsdeutschland. Der erläuternde Text zur Behandlung dieses Themenbereichs unterstreicht:

La mémoire d’un individu ou d’un peuple trouve son reflet dans le patrimoine; héritage dont l’évolution dans le temps témoigne de la relation que chaque peuple entretient avec son passé et, par extension, la manière dont il se projette dans l’avenir. À travers la notion d’héritage, les histoires individuelles se confondent avec le destin collectif; ces points de rencontre et de tension entre les histoires personnelles et la histoire sont à l’origine de nombreux récits (du témoignage au roman historique). (Ebd.)

Obwohl auch an dieser Stelle nicht eigens auf die Shoah und die damit im Zusammenhang stehende Erinnerungskultur verwiesen wird, lädt nicht zuletzt die ausdrückliche Erwähnung der Nutzung von Zeitzeuginnen – und Zeitzeugenberichten dazu ein, sich im Rahmen des Deutsch-Unterrichts eingehend mit Zeugnissen von Shoah-Überlebenden zu befassen. Damit geht zugleich der Umgang mit der Erinnerungskultur der Shoah einher, die ebenfalls in einem deutsch-französischen Vergleich behandelt werden kann. In diesem Zusammenhang lassen sich ebenso die „Schlussstrich-Debatte“ (vgl. u.a. Salzborn 2020) und Antisemitismus im heutigen Deutschland wie auch die dauerhaften Auswirkungen der Shoah auf die Überlebenden, deren Kinder und Enkel einbeziehen (vgl. u.a. Klein

2012; Brunner/Nathan 2011). Auf diese Weise ist zudem eine Berücksichtigung jüdischer Perspektiven gegeben.

Diese an das Curriculum im Fach Deutsch als Fremdsprache in Frankreich konform anknüpfbaren Beispiele veranschaulichen, **welchen bisher weithin unterschätzten antisemitismuspräventiven Beitrag philologische Fächer im schulischen Unterricht im Idealfall leisten können.** Unter den auf der Internetseite des französischen Bildungsministeriums recht frei und ohne nähere Ausführungen gelisteten curricularen Themenvorschlägen zum Erwerb des „baccalauréat Français international (BFI) de langue allemande“ wird „Erinnerungskultur“ ebenfalls als möglicher Lehrstoff genannt (Ministère de l'Éducation 2022a). Unter der Überschrift „Comprendre comment les sociétés se structurent et évoluent“ wird in diesem Rahmen unter anderem vorgeschlagen, „Les jeunes et l'engagement“ mit den Schülerinnen und Schülern in den Blick zu nehmen. Die hierzu für eine Betrachtung genannten Beispiele für dieses „jugendliche Engagement“ erscheinen als krude Mischung, deren Wahl keinerlei erkennbaren Sinn ergibt. So wird hier die Hitlerjugend in einem Zuge mit den jungen Pionieren in der ehemaligen DDR, der 1968er Bewegung und allgemeiner Politikverdrossenheit genannt. Trotz des erschreckenden Mangels an kritischer Reflektion angesichts dieses abstrusen Potpourris, ergäbe sich – freilich unter Auslassung der übrigen unter dieser Rubrik subsummierten Stichworte – augenscheinlich auch hier eine Option, den ideologischen Missbrauch der Jugend durch die antisemitische Wahnideologie der Nazis in der Lerngruppe zu behandeln und die verheerenden Folgen anhand der Shoah aufzuzeigen (vgl. u.a. Postert 2021). Dies setzt allerdings vertieftes historisches Fachwissen bei den Deutsch-Lehrkräften voraus und birgt im gegenteiligen Fall große Gefahren für eine kontraproduktive Wirkung, wenn den Schülerinnen und Schülern durch mangelnde Sachkenntnis gar ein falsches, idealisierendes Bild der Hitlerjugend vermittelt wird.

Für den Deutsch-Unterricht zum Erwerb des deutsch-französischen Abiturs (Abibac) ist unter anderem der Roman *Der Trafikant* des österreichischen Schriftstellers Robert Seethaler (Seethaler 2012) unter den Vorschlägen für eine verpflichtende Lektüre im derzeitigen Curriculum vorgegeben (Ministère de l'Éducation 2022b). In seinem Werk spannt der Autor einen zeitlichen Bogen vom Sommer 1937 bis zum Frühjahr 1945. Hauptfigur des Romans ist Franz Huchel, der sich in einer sogenannten Zeitungs- und Tabak-Trafik verdingt, und den Begründer der Psychoanalyse, Sigmund Freud (1856-1939), kennenlernt. Huchel wird Zeuge der antisemitischen Politik der Nazis und wird im Juni 1938 von der Gestapo verhaftet. Wenngleich anhand der Romaninhalte die antisemitische Ideologie der Nazis thematisiert werden kann, liegt der Fokus der Geschichte doch auf dem Schicksal Franz Huchels und berührt die Thematik lediglich zugespitzt auf die Person Sigmund Freuds. Diese

Erkenntnis leitet zugleich über zu der Frage nach der etwaigen Darstellung von Jüdinnen und Juden sowie der Behandlung des Antisemitismus und der Shoah in Verbindung mit der Erinnerungskultur im Rahmen der für den Deutsch-Unterricht im Abschlussjahrgang verwendeten Schulbücher.

Lehrmaterialien für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Frankreich

Das in der „Terminale“ verwendete Lehrbuch für das Fach Deutsch als Fremdsprache richtet sich deutlich erkennbar an den Vorgaben des Lehrplans aus und folgt in seiner Anlage den dort vorgegebenen Themen (u.a. Bally 2020). Der altertümelnde, aus der Zeit gefallene Titel „Wanderlust“, den die Herausgeberinnen und Herausgeber für das Lehrbuch gewählt haben, bedient augenscheinlich die **klischeehafte Vorstellung von wanderfreudigen, naturverbundenen Deutschen**, die mit einer Gitarre in der Hand fröhlich singend durch die Wälder streifen. Er weckt die assoziative Verbindung mit der gegen Ende des 19. Jahrhunderts von Schülerinnen und Schülern sowie studentischen Kreisen, vornehmlich aus dem bürgerlichen Milieu, ins Leben gerufenen Wandervogelbewegung, die den Idealen einer romantischen Naturverbundenheit anhing und in den 1930er Jahren von den Nazis verboten beziehungsweise zwangsweise in die Hitlerjugend überführt wurde (vgl. u.a. Ahrens 2015). Einige Gruppierungen wie der Jungvölkische Bund, die sich nach dem Ersten Weltkrieg vom Kern der Wandervogelbewegung abspalteten, vertraten allerdings schon zuvor eine antisemitische, nationalistische Gesinnung (vgl. ebd., 105-107). Wenngleich sich nach dem Zweiten Weltkrieg neubegründete Gruppen auf die Ideale der Wandervogelbewegung vor 1933 berufen, so sind derlei Vereine doch nurmehr Randerscheinungen in der heutigen deutschen Gesellschaft. Die Wahl des Titels für das Deutsch-Lehrbuch zeugt vor diesem Hintergrund von **mangelnder Reflektion und der Unkenntnis belasteter historischer Zusammenhänge**.

Das entsprechend dem Curriculum zum Thema „Diversité et inclusion“ gestaltete Kapitel des Lehrbuchs fokussiert sich ausschließlich auf die Frage nach der sogenannten „Willkommenskultur“ (Bally 2020, 176-189). In einiger Breite wird hier der Umgang mit Migrantinnen und Migranten, Flüchtlingen und Asylsuchenden thematisiert, die unter anderem in beigegebenen Kurzvideos der digitalen Lehrbuchfassung selbst zu Wort kommen. Die Chance, in diesem Rahmen auch auf die Zuwanderung jüdischer, sogenannter „Kontingentflüchtlinge“ aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion und deren Lebenssituation einzugehen, wurde indes vertan. Dadurch wird die bedeutende Rolle dieser jüdischen Zuwanderinnen und Zuwanderer für die jüdische Gemeinschaft

im Besonderen und für die deutsche Gesellschaft im Allgemeinen völlig ausgeblendet, die Dimitrij Belkin folgendermaßen auf den Punkt bringt:

Hätte die Einwanderung nicht stattgefunden, gäbe es im heutigen Deutschland keine jüdischen Gemeinden jenseits der Großstädte mehr. Gegenwärtig gibt es 100.000 bis 105.000 Jüdinnen und Juden, die Mitglied in einer jüdischen Gemeinde sind. Mindestens 90 Prozent davon sind Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion (Belkin 2017).

Diese Feststellung verdeutlicht, dass die Vermittlung solcher sozio-kulturellen Hintergründe entsprechend der Vorgaben des Lehrplans angemessen wäre und entsprechend Platz im Deutsch-Lehrbuch finden sollte.

Das letzte Kapitel des Lehrbuchs widmet sich in Anlehnung an das Fachcurriculum dem Themenkomplex „Territoire et mémoire“ (Bally 2020, 207-221). In Orientierung an der Leitfrage „Inwiefern spielen Orte und Städte eine zentrale Rolle für die Erinnerung?“ stehen Wien und Berlin als „Erinnerungstädte“ im Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. ebd., 207). Das Spektrum ist weit gefasst. So werden der Mauerfall im Jahre 1989 und die deutsche Wiedervereinigung ebenso thematisiert wie die deutsch-französische Aussöhnung, etwa am Beispiel der Einweihung des Museums und der Gedenkstätte „Historial franco-allemand de la Grande Guerre“ auf dem elsässischen Hartmannswillerkopf im Jahre 2017 (vgl. ebd., 215-217). Das Kapitel greift zumindest am Rande auch die Erinnerungskultur der Shoah und Antisemitismus im gegenwärtigen Deutschland auf. Dies geschieht unter anderem durch Wissensinhalte zu den sogenannten „Stolpersteinen“ in Verbindung mit der Frage „Wie erinnert sich die Stadt Wien an deportierte jüdische Mitbewohner?“ (vgl. ebd., 208; Gilowsky/Heinrich 2019; Hesse 2017). Hier ergeben sich zweifelsfrei zahlreiche Optionen zur Vertiefung des Themenkomplexes, die allerdings den Lehrkräften überlassen bleiben und von diesen die Recherche nach zusätzlichem Lehrmaterial nebst entsprechender Aufbereitung für den Unterricht erfordern.

Zwei Karikaturen thematisieren die Haltung der AfD zur Erinnerungskultur der Shoah in Deutschland sowie Schuldabwehr im Zusammenhang mit dem Aufflammen von Antisemitismus im heutigen Deutschland (Bally 2020, 213, 218). Die zweite Karikatur wird mit einem Zitat der ehemaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel aus einer Rede im einstigen nationalsozialistischen Vernichtungslager Auschwitz zum zehnjährigen Bestehen der Stiftung Auschwitz-Birkenau am 6. Dezember 2019 in Bezug gesetzt (ebd., 2018). In der hierzu gestellten Aufgabe sollen die Schü-

lerinnen und Schüler den Auszug aus der Rede und die Karikatur im Hinblick auf die Aussagen zum Umgang mit der Erinnerungskultur der Shoah vergleichend interpretieren.

In der Gesamtbetrachtung bietet das Lehrbuch damit verschiedene Anknüpfungspunkte, um die Themenfelder Shoah sowie Antisemitismus und Vielfalt jüdischen Lebens im heutigen Deutschland zu kontextualisieren und zu vertiefen. Dabei ergeben sich fächerübergreifende Querverbindungen mit dem Geschichts- und Französischunterricht. Die Shoah gehört zu den Unterrichtsstoffen des Faches *Histoire-Géographie* (s. hierzu auch Kapitel 3.1) und wird auch im Fach Französisch behandelt. Angesichts der Art und Weise wie diese Thematik im Lehrwerk für das Fach Französisch behandelt wird, stellt sich indes die Frage, welche diesbezüglichen Eindrücke die Schülerinnen und Schüler dadurch erhalten.

So findet sich im Französisch-Lehrbuch unter anderem ein kurzer Auszug mit der Überschrift „Un bébé totalitaire“ (Duchanois/Kalonji 2021, 126) aus dem 2012 erschienenen Jugendroman „Max“ von Sarah Cohen-Scali (Cohen-Scali 2012), der die verblendete Begeisterung eines noch ungeborenen Babys aus dem von Heinrich Himmler initiierten „Lebensborn“ für die menschenverachtende Rassenideologie der Nazis zum Gegenstand hat (Heinemann 2019). Dem Text ist ein Foto der Nazi-Propaganda beigegeben (Duchanois/Kalonji 2021, 126), welche das Image Adolf Hitlers als Kinderfreund bedienen sollte. Wie schon im Falle der Auswertung der Lehrmaterialien für das Fach *Histoire-Géographie* (s. hierzu auch Kapitel 3.1) zeugt die offenbar lediglich zu Illustrationszwecken dienende Bildauswahl – die Anbindung an eine Aufgabe etwa zur kritischen Interpretation fehlt – erneut von einem **erschreckenden Mangel an kritischer Reflexion im Umgang mit Propaganda-Fotos** der Nazis. Dies wird durch den zugehörigen, verharmlosenden Bildtext „Adolf Hitler sourit à un jeune garçon habillé en uniforme nazi au cours d'un rassemblement pour le parti nazi“ zusätzlich unterstrichen. Eine Kontextualisierung des Propaganda-Fotos erfolgt hier eben so wenig wie eine vertiefende, fachgerechte Erläuterung der propagandistischen Bildinszenierung.

In einem weiteren Kapitel des Lehrbuchs wird unter der Überschrift „Bande dessinée, science et morale“ ein Auszug aus einer der Graphic Novels der Reihe *V for Vendetta* des britischen Roman- und Comicauteurs Alan Moore und des Zeichners David Lloyd in einer französischen Übersetzung präsentiert (vgl. Duchanois/Kalonji 2021, 144, hier: Moore/Lloyd 2017, 97). Gegenstand der in den frühen 1980er Jahren entstandenen Graphic Novel Reihe ist der Kampf eines Anarchisten gegen ein fiktives, faschistisches Regime im Großbritannien des ausgehenden 20. Jahrhunderts, das ihm nicht genehme Personengruppen wie etwa Pakistaner, Sozialisten oder Homosexuelle in Konzentrationslagern ermordet. Für eine antisemitismuspräventive Bildungsarbeit eignet sich diese Graphic Novel

in keinem Fall, zumal die von ihrem Protagonisten bei seinen Aktionen getragene Guy-Fawkes-Maske unter anderem bei Protesten der Occupy-Bewegung verwendet wird, die antisemitische Stereotype und Verschwörungsmythen schürt (Salzborn 2011). In den zugehörigen Aufgaben sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Stil der Graphic Novel auseinandersetzen und diesen Auszug mit anderen, ihnen bekannten Graphic Novels und Mangas vergleichen. Die Aufgabenstellung ist derartig offengehalten, dass theoretisch jedwede beliebige Graphic Novel für den Vergleich herangezogen werden könnte. Das Beispiel veranschaulicht den sträflich leichtfertigen, unsystematischen Umgang mit dem Medium Graphic Novel, dessen Behandlung im Unterricht in jedem Fall einer einschlägigen Kompetenz der Lehrkräfte bedarf (vgl. Hennigfeld 2025; Hennigfeld 2024; Ebbrecht-Hartmann 2021. s. hierzu auch Kapitel 2.4).

Die Rolle der Lehrkräfte

Der Blick auf die Inhalte der Lehrwerke verdeutlicht, dass Lehrkräfte für den Unterricht in Frankreich auch in den philologischen Fächern über vertieftes historisch-politisches Fachwissen und spezifische Medienkompetenz etwa bei der Behandlung einer Graphic Novel verfügen müssten, um curricularen Anforderungen adäquat gerecht werden zu können. Welche eklatanten Defizite sich diesbezüglich ergeben, wurde in den Interviews deutlich, die im Rahmen der Forschungsarbeit des Düsseldorfer Teilprojekts mit französischen Lehrkräften geführt wurden.

So berichtete eine der befragten Lehrkräfte, dass eine ihrer Schülerinnen Adolf Hitlers Schrift „Mein Kampf“ als Beispiel für „littérature engagée“ im Unterricht vorstellen wollte. Zur Begründung für diese Wahl gab die Schülerin an, Hitler habe sich im Kampf gegen die Juden engagiert. Nach eigenem Bekunden gelang es der Lehrkraft nicht, der Lerngruppe die Ungeheuerlichkeit dieses Vorschlags verständlich zu machen. Seitens der Schulleitung erhielt die Lehrperson keinerlei Unterstützung in dieser Angelegenheit. Als einzigen Ausweg sah sie deshalb, die Vorstellung des Nazi-Machwerks zu verbieten.

Dieser Fall untermauert in aller Deutlichkeit die Feststellung von Julia Bernstein, Marc Grimm und Stefan Müller: „Begründungen und Argumente gegen Antisemitismen sind oftmals mangelhaft und unzureichend, Lehrkräfte überfordert“ (Bernstein u.a. 2022, 17). Ungeachtet dessen, ob sich bei der besagten Schülerin tatsächlich bereits ein antisemitisches Weltbild mehr oder weniger verfestigt hat oder ob es sich bei der geplanten Buchvorstellung um den Versuch handelte, die Lehrkraft zu provozieren, steht der Vorfall exemplarisch für die fehlende Argumentationsfähigkeit von

Lehrerinnen und Lehrern gegen Antisemitismen insgesamt. Zugleich zeigt dieses Beispiel, dass Ausdrucksformen von Antisemitismus nicht allein auf den Unterricht in den historisch-politischen Fächern bei der Behandlung von Themen wie etwa der Shoah oder des Nahostkonflikts beschränkt sind, sondern jederzeit unvermittelt und unerwartet auftauchen können. Lehrkräfte in allen Fächern – auch im Fach Deutsch als Fremdsprache – müssen dagegen gewappnet sein, um Antisemitismen souverän und mit begründeten Argumenten entgegenzutreten zu können.

Zu einer solch fatalen Ohnmacht von Lehrkräften im Umgang mit den Herausforderungen durch Antisemitismen in ihrem Unterricht gesellt sich an französischen Schulen die weit verbreitete Angst, antisemitismuspräventive Thematiken überhaupt in den Lerngruppen zu behandeln. Die Ermordung des Geschichts- und Geografielehrers Samuel Paty (1973-2020) durch einen islamistisch motivierten 18jährigen Gewalttäter im Pariser Vorort Conflans-Saint-Honorine am 16. Oktober 2020 und weitere blutige Aggressionen gegen Lehrkräfte wirken sich nachhaltig auf die Unterrichtspraxis an französischen Schulen aus (Obin 2023; Di Nota 2021). Insbesondere Lehrende im Fach *Histoire-Géographie* und im *Enseignement Moral et Civique* legen sich zum eigenen Schutz eine Selbstzensur auf und meiden das Themenfeld Antisemitismus einschließlich der Shoah soweit wie möglich (Obin 2023, 115-116).

Die mit französischen Lehrkräften auch für das Fach Deutsch als Fremdsprache im Rahmen der Projektarbeit geführten Gespräche offenbarten größtenteils eine **latente Abwehrhaltung** gegenüber der Behandlung von Themen, die auch nur im Entferntesten mit jüdischem Leben oder gegenwärtigen Formen von Antisemitismus zu tun haben. Wie in den vorangegangenen Ausführungen bereits gezeigt, lassen die Curricula individuelle Spielräume und auch bei der Arbeit mit einem Lehrbuch wie „Wanderlust“ lässt sich der ohnehin nur marginal berücksichtigte Bereich der Erinnerungskultur der Shoah leicht vermeiden. Ob und inwieweit die Shoah, gegenwärtiger Antisemitismus oder die Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland im französischen Deutsch-Unterricht berücksichtigt werden, hängt mithin wesentlich von der Bereitschaft der Lehrkräfte zur Vermittlung dieser Themenfelder ab. Als zusätzliches Hindernis dürfte sich die – sicher oftmals berechnete – Befürchtung vieler Lehrerinnen und Lehrer in den philologischen Fächern auswirken, diesbezüglich nicht über das erforderliche Fachwissen zu verfügen.

3.2.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien

Die Befunde aus der Auswertung der Curricula wie auch der Lehrbücher flossen maßgeblich in die inhaltliche Gestaltung der im Düsseldorfer Teilprojekt konzipierten Unterrichtseinheiten für das Fach Deutsch als Fremdsprache ein. Entsprechend der Grundkonzeption des Verbundprojekts *Antisemitismusprävention im europäischen Schulunterricht* galt es auch für die beiden Unterrichtseinheiten im Fach Deutsch als Fremdsprache eine Graphic Novel und einen Film zugrunde zu legen sowie jüdische Perspektiven zu berücksichtigen.

Materialgrundlage – Die Graphic Novel Aber ich lebe und der Kurzfilm MASEL TOV COCKTAIL

Die Auswahl der Graphic Novel wie auch des Films folgte einerseits dem programmatischen Bestreben des Verbundprojekts, soweit möglich eine gemeinsame Materialbasis für den Unterricht in unterschiedlichen Fächern in Deutschland, Frankreich, Rumänien und Spanien zu verwenden und durch dieses Fundament die Vermittlung antisemitismuspräventiver Lehrinhalte in einen europäischen Kontext einzubinden. Andererseits sollte sich dieses Basismaterial mit spezifischem Blick auf das Fach Deutsch als Fremdsprache in Frankreich zur Anknüpfung an curriculare Vorgaben sowie an Inhalte des Lehrbuchs „Wanderlust“ eignen. Weiteres, wesentliches Ziel war es, den im *Manuel scolaire* angebotenen Stoff durch antisemitismuspräventives Lehrmaterial zur Shoah und der damit verbundenen Erinnerungskultur, zu Ausdrucksformen des Antisemitismus sowie zu jüdischem Leben im heutigen Deutschland einschlägig zu ergänzen und einige der diesbezüglichen Lücken zu schließen.

Zu diesem Zweck wurden die von der Künstlerin Barbara Yelin in Verbindung mit der Shoah-Überlebenden Emmie Arbel nach deren Zeitzeuginnenbericht gestaltete Graphic Novel *Aber ich lebe* (Yelin/Arbel 2022) und der mehrfach preisgekrönte Kurzfilm *MASEL TOV COCKTAIL* von Arkadij Khaet und Mickey Paatzsch aus dem Jahre 2020 ausgewählt. Graphic Novel und Kurzfilm bilden gleichermaßen einen Kern für die im Verbundprojekt entwickelten Lehrmaterialien für den Deutsch-Unterricht in Rumänien und den Politik-Unterricht in Deutschland. Ferner diente *Aber ich lebe* als Materialbasis für Unterrichtseinheiten im Fach Geschichte.

Der in Form einer Graphic Novel umgesetzte Zeitzeuginnenbericht von Emmie Arbel zeichnet sich durch einen herausragenden Quellenwert aus und vermittelt den Schülerinnen und Schüler beispielhaft eine jüdische Perspektive auf die Shoah und deren dauerhafte Nachwirkungen auf die

Überlebenden wie auch auf deren Angehörige. Die Verbindung mehrerer Zeitebenen in der künstlerischen Umsetzung von Emmie Arbels Bericht bewirkt dabei im Idealfall, dass die Schülerinnen und Schüler die Shoah nicht allein als Phänomen einer abstrakten, entfernten Vergangenheit betrachten (Klatt 2016), sondern die nachhaltigen Folgen der traumatischen Erlebnisse für die Opfer bis in die Gegenwart hinein begreifen lernen. Vor diesem Hintergrund kann darüber hinaus gemäß curricularen Anforderungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache an den Themenbereich zu Formen der Erinnerungskultur der Shoah in Deutschland angeknüpft werden.

Jenseits inhaltlicher Gesichtspunkte bietet sich *Aber ich lebe* aufgrund der künstlerischen Gestaltungsformen in besonderer Weise für das Einüben von Arbeitstechniken im Umgang mit einer Graphic Novel an und erfüllt in jeder Hinsicht den vollständigen Katalog der Kriterien, die Ursula Hennigfeld bezüglich des Unterrichtseinsatzes dieses Mediums zur antisemitismuspräventiven Bildung definiert hat (Hennigfeld 2024).

Die für die Gestaltung der digitalen Lehrmaterialien im Fach Deutsch als Fremdsprache genutzten Auszüge aus dem Kurzfilm *MASEL TOV COCKTAIL* mit den dazugehörigen Aufgaben können lehrplankonform in den Themenbereich „Diversité et inclusion“ eingegliedert werden. Hierdurch lassen sich den Schülerinnen und Schülern Wissensinhalte zu jüdischem Leben in Deutschland in der Gegenwart unter Berücksichtigung der Rolle jüdischer „Kontingentflüchtlinge“ vermitteln. Darüber hinaus thematisiert der Kurzfilm vor allem Ausdrucksformen von Antisemitismus im heutigen Deutschland, mit denen die jugendliche Hauptfigur im Alltag immer wieder konfrontiert wird.

Entwicklungsprozess der digitalen Lehrmaterialien für das Fach Deutsch als Fremdsprache

Fußend auf dieser Materialbasis wurden zwei digitale Unterrichtseinheiten für das Fach Deutsch als Fremdsprache konzipiert, welche wie auch die übrigen im Rahmen des Düsseldorfer Teilprojekts entwickelten Lehrmaterialien einem Baukastenprinzip folgen (s. hierzu Kapitel 2.2, 2.4 und 3.1). Dieses Muster ermöglicht den Lehrkräften eine beliebige Kombination von Aufgaben. Wie für die Fächer Politik, Französisch und *Histoire-Géographie*, enthalten die Unterrichtseinheiten für Deutsch als Fremdsprache eine Aufgabenübersicht zur Unterrichtsplanung durch die Lehrkräfte. Darin finden sich detaillierte Angaben zum Anforderungsniveau der jeweiligen Aufgaben und Teilaufgaben, zur ungefähren Bearbeitungsdauer, zu den methodisch-inhaltlichen Lernzielen, zum erforderlichen Material für die Bearbeitung, zur möglichen Arbeitsform sowie zu ergänzenden Übungen zu Wortschatz und Grammatik.

Die erste Unterrichtseinheit **Aber ich lebe – die Erinnerungen der Shoah-Überlebenden Emmie Arbel. Analyse einer Graphic Novel im Fach Deutsch als Fremdsprache** umfasst in Form von Prezi-Präsentationen zehn inhaltliche Aufgaben und Teilaufgaben einschließlich eines zur Vertiefung des Lehrstoffes vorgesehenen weiterführenden Projekts. In dessen Rahmen sollen die Schülerinnen und Schüler eigenständig biografische Informationen zu Überlebenden der Shoah ermitteln, welche nach 1945 in Deutschland geblieben oder wieder dorthin zurückgekehrt sind.

Die zweite Unterrichtseinheit **Masel Tov Cocktail – Filmanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jüdisches Leben, Antisemitismus und Erinnerungskultur in Deutschland nach 1945** bietet in gleicher Weise 13 inhaltliche Aufgaben und Teilaufgaben. Die erweiternde Projekt-Aufgabe wurde auch in diese Einheit aufgenommen.

Strukturell orientiert sich die Gestaltung der Unterrichtseinheiten am Aufbau des Lehrbuchs „Wanderlust“. Das vertraute Schema soll den Lehrkräften die Arbeit mit dem Material erleichtern. Die sprachlichen Anforderungen richten sich ebenfalls am Muster des gemäß dem europäischen Referenzrahmen auf B1/B2 veranschlagten Lehrbuch-Niveaus aus. Zur Vermeidung unangemessener Banalisierung ist für die Behandlung der einschlägigen Lehrstoffe zur Shoah und der damit verbundenen Erinnerungskultur, zum Antisemitismus in der Gegenwart und zur Vielfalt jüdischen Lebens in Deutschland ein solch fortgeschrittenes Sprachniveau zwingend erforderlich.

Die inhaltlichen Aufgaben werden durch eine Reihe themenspezifischer Wortschatz- und Grammatikübungen flankiert, die unmittelbar den Stoff des Lehrbuchs aufgreifen und zur Ergänzung des darin enthaltenen Übungsangebots genutzt werden können. Im Austausch mit kooperierenden Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Frankreich wurden diese Übungen zur Sprachpraxis in einer Feinjustierung während des Entwicklungsprozesses der Materialien den Bedürfnissen der Unterrichtspraxis entsprechend modifiziert. Dies gilt in gleicher Weise für die Erweiterung der inhaltlichen Aufgaben um weitere Teilaufgaben.

3.2.3 Erkenntnisse und Desiderata

Der Lehrplan für den Deutsch-Unterricht im Abschlussjahrgang bietet zahlreiche Optionen zur Einbindung antisemitismuspräventiver Inhalte. Gleichwohl werden diese Möglichkeiten im *Manuel scolaire* allenfalls unzureichend genutzt. Die im Rahmen des Düsseldorfer Teilprojekts entwickelten Unterrichtseinheiten beheben die in den vorangegangenen Ausführungen benannten Defizite in einigen Punkten, doch scheint künftig eine Ergänzung der Lehrbücher nötig. Diese Ergänzung sollte

angesichts der teilweise unreflektierten Text- und besonders der Bildauswahl, die mitunter Fotos der Nazi-Propaganda ohne die nötige Kommentierung oder weiterführende Erläuterung des Kontextes verwendet, mit der gebotenen Sensibilität erfolgen und im besten Fall durch eine Fach-Kommission geprüft werden.

Die Behandlung von Themen wie der Shoah und deren Erinnerungskultur oder Antisemitismus im heutigen Deutschland, die in den Lehrbüchern marginal auftauchen, stellen die Lehrkräfte – nicht nur in philologischen Fächern – vor Herausforderungen, denen viele derzeit nicht gewachsen scheinen. Der im Interview von einer der Lehrkräfte geschilderte Vorfall in Bezug auf die Vorstellung von Adolf Hitlers „Mein Kampf“ spricht in dieser Hinsicht Bände. Vor diesem Hintergrund scheint eine grundlegende fachliche Schulung der Lehrkräfte in den philologischen Fächern zwingend nötig, damit diesen das nötige Rüstzeug an die Hand gegeben wird, um Antisemitismen im Unterricht entlarven und ihnen unmittelbar souverän entgegentreten zu können.

Gleiches gilt in übertragenem Sinne für den Erwerb von Medienkompetenzen. Lehrerinnen und Lehrer müssen im Umgang mit Graphic Novels gezielt didaktisch geschult werden, um ungeeignete Bild-Text-Inhalte dieses Mediums sicher erkennen und deuten zu können. Nur dann sind sie in der Lage, ihren Schülerinnen und Schülern Techniken zur Interpretation solcher Werke angemessen zu vermitteln.

4. Spanien

4.1 Geografía e Historia, Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de España

4.1.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

Im Bildungssystem Spaniens teilen sich der Staat und die 17 autonomen Gemeinschaften (*Comunidades Autónomas*) die Hoheit über die Lehrplanentwicklung. In den Fällen, in denen Gemeinschaften über eine eigene Sprache verfügen, fällt deren Mitwirkung in bestimmten Kompetenzbereichen stärker aus. Der Staat beschließt „Mindestanforderungen“,¹⁶ auf deren Grundlage jede Gemeinschaft ihren Lehrplan entwickelt. Das nationale Bildungsgesetz regelt organisatorische Aspekte der Bildungsstufen, die Auslegung der Fächer sowie allgemeine Referenzrahmen für die Lehrpläne jedes Fachs (Ziele, Kernthemen, Grundkompetenzen und Evaluationskriterien). Das Bildungsgesetz überlässt es jedoch den einzelnen Gemeinschaften, das didaktische Angebot konkret umzusetzen und nach eigenen Zielen anzupassen. Nicht nur jede Gemeinschaft, sondern auch jede Schuleinrichtung ist selbstverantwortlich für die Gestaltung des eigenen Bildungsplans („proyecto educativo“, Jefatura del Estado 2020, 10).

Anders als in Deutschland ist in Spanien das Fach Geschichte („Historia“) landesweit in drei unterschiedliche Curricula gegliedert: 1) *Geografía e Historia* (Geographie und Geschichte) für die vier Jahrgänge der obligatorischen Sekundarstufe – der *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO), die der deutschen Sekundarstufe I, Klassenstufen 7 bis 10 entspricht –, 2) *Historia del Mundo Contemporáneo* (Geschichte der zeitgenössischen Welt) und 3) *Historia de España* (Geschichte Spaniens) jeweils für die erste bzw. zweite Jahrgangsstufe des freiwilligen, zum Hochschulstudium vorbereitenden *Bachillerato* (der Sekundarstufe II). *Historia del Mundo Contemporáneo* ist allerdings nur Schulfach im humanistischen Gymnasium.

Trotz zahlreicher geschichtswissenschaftlicher Untersuchungen zur Entwicklung von Erinnerungspolitiken und Gedächtnisstrategien in Spanien zur Auseinandersetzung mit der Geschichte der nationalen und globalen Judenverfolgung (vgl. u.a. Baer 2013) **existieren bislang keine konkreten Studien zur thematischen Behandlung des Judentums und Antisemitismus im schulischen Bildungssystem Spaniens.** Eine, wenn auch nur grobe, Übersicht über die aktuelle

¹⁶ „[...] requisitos mínimos“ (Jefatura del Estado 2020, 8).

Sachlage bietet der Bericht des u.a. in Kooperation mit dem Centro Sefarad-Israel in Madrid 2023 entwickelten *Plan Nacional para la Implementación de la Estrategia Europea de Lucha contra el Antisemitismo* („Nationaler Plan zur Umsetzung der europäischen Strategie zur Bekämpfung des Antisemitismus“) des Amtes des spanischen Ministerpräsidenten (vgl. Ministerio de la Presidencia 2023). Laut Daten des Berichts behaupten jeweils 86% und 60% der Spanier, nicht genügend über jüdische Geschichte informiert zu sein bzw. das Thema der Shoah in der Schule nicht ausreichend behandelt zu haben (vgl. ebd., 15). Der Plan sieht für den Zeitraum 2023-2030 vor, die Curricula um Themen rund um Judentum und jüdische Kultur in Spanien und in Europa sowie um die historische Diskriminierung und Verfolgung von Jüdinnen und Juden im Rahmen einer allgemeinen „Erziehung zu demokratischen Werten“ und eines gemeinsamen „demokratischen Gedächtnisses“ zu erweitern.¹⁷

Konkret wurden 36 aktuelle Lehrpläne in den Anhängen des Bildungsgesetzes von 2020 (LOMLOE) in seiner aktualisierten Fassung von 2022 (MEFP 2022a und MEFP 2022b) sowie in den verschiedenen Fassungen der 17 lokalen Gebietskörperschaften Spaniens ab den Jahren 2022-2023 geprüft und anhand eines Korpus von Suchbegriffen ausgewertet. Die Untersuchung zeigt, dass der Erwerb spezifischer Kenntnisse und Kompetenzen im Zusammenhang mit Fragen zur jüdischen Kultur und Geschichte im Rahmen des Geschichtsunterrichts ausschließlich in zwei fachspezifischen Kontexten gefördert wird: der sogenannten *convivencia* („Zusammenleben“) christlicher, jüdischer und arabischer Bevölkerungen im spanischen Mittelalter (s. hierzu Kap. 2.5.1) in der ESO 2 und im Bachillerato 2 sowie der Shoah in der ESO 4 und im Bachillerato 1. Anders als im *Plan nacional* erwünscht und vorgesehen, findet sich jedoch bisher für den Begriff *Antisemitismus* sowohl im aktuellen Bildungsgesetz als auch in den darauf basierenden Lehrplänen kein Treffer in den gesamten ESO-Bildungsplänen und nur ein einziger im Bachillerato – und zwar im Lehrplan der autonomen Gemeinschaft Andalusien, in dem unter den Themen für das Fach *Historia del Mundo Contemporáneo* im Bachillerato 1 auf „Probleme der multikulturellen Gesellschaften: Einwanderung, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus“¹⁸ verwiesen wird.

¹⁷ „[...] educación en valores democráticos“ (Ministerio de la Presidencia 2023, 38); „memoria democrática“ (ebd., 42). Vgl. hierzu das gleichnamige Gesetz 20/2022 zur „Memoria democrática“, vom 19. Oktober 2022 (Jefatura del Estado 2022).

¹⁸ „Problemas de las sociedades multiculturales: inmigración, racismo, xenofobia, antisemitismo“ (Junta de Andalucía 2023a, 9728/270).

Jüdisches Leben, jüdische Kultur und Geschichte werden im Gesamtcurriculum für die Sekundarstufe selten explizit thematisiert. Der gesamte Schlagwortekomplex „Judentum“, „jüdisch“ und „Juden/Jüdinnen“¹⁹ stößt im Korpus der 36 Dokumente auf knapp 35 Erwähnungen in Themenbereichen des Fachs Geschichte (28-mal für die ESO und 7-mal für das Bachillerato) – im Durchschnitt also kaum einmal pro Dokument. Das Bildungsgesetz verwendet das Schlagwort „judío/„judía“ insgesamt nur dreimal mit Bezug auf „christliche, jüdische und islamische Kultureinflüsse“²⁰ im spanischen Mittelalter bzw. auf ihr „Zusammenleben und Konflikt“²¹ als Themen, die zu den Grundkenntnissen von *Geografía e Historia* in der ESO 2 bzw. von *Historia de España* im 2. Jahrgang des Bachillerato gehören sollen.

Auch in den einzelnen Lehrplänen beschränkt sich der explizite Verweis auf Judentum und jüdisches Leben auf diesen Themenbereich, mit lediglich 5 Ausnahmen: einmal verweist der Lehrplan für die ESO 1 der autonomen Gemeinschaft Madrid auf die Präsenz und Rolle des Judentums im antiken Rom (vgl. Comunidad de Madrid 2022, 525); selbst die Thematisierung der Shoah erfolgt nur in vier weiteren Fällen mit direkter Verbindung zur jüdischen Geschichte (jeweils in den Lehrplänen Andalusiens, Aragons, Galiciens und Madrids für die ESO 4).

Besonders hervorzuheben ist, dass die Shoah einen verbindlichen Bestandteil der Lehrpläne der ESO 4 sowie der beiden Jahrgänge des Bachillerato darstellt. Darüber hinaus bildet das Thema den Kernbereich für die Umsetzung des *Plan nacional* zur Bekämpfung des Antisemitismus in Spanien. Dementsprechend findet der Begriff „Holocaust“ 27 Erwähnungen in den ESO-Lehrplänen und gut 46-mal in denen für das Bachillerato, obwohl in den meisten Fällen ohne Bezug auf jüdische Menschen, sondern häufig in der vergleichenden Form „Holocaust und andere Völkermorde“ bzw. „Holocaust, andere Völkermorde und Verbrechen gegen die Menschlichkeit“²² – wie im Bildungsgesetz und unverändert in den meisten Lehrplänen zu lesen ist. Wird für die Konsequenzen der Shoah für die Weltgeschichte gelegt, etwa in den Lehrplänen Galiciens (Xunta de Galicia 2022, 50476) und Castilla La Manchas (Gobierno de Castilla-La Mancha 2022, 24602), ist nur in Madrid andersherum ausdrücklich von der „Situation und Entwicklung des jüdischen Volkes seit dem Holocaust“²³ die Rede.

¹⁹ *judaismo, judáico/a, judío/a(s)* für Kastilisch bzw. *judaisme, judáico/a, jueu/jueva(s)* für Katalanisch/Valencianisch.

²⁰ „[...] influencias culturales cristiana, judía e islámica“ (MEFP 2022a, 114298).

²¹ „[...] convivencia y conflicto“ (MEFP 2022b, 114841).

²² „Holocausto y otros genocidios“ (MEFP 2022a, 114307); „Holocausto y otros genocidios y crímenes contra la humanidad“ (MEFP 2022b, 114863).

²³ „Situación y evolución del pueblo judío a partir del Holocausto“ (Comunidad de Madrid 2022, 538).

Die Shoah wird somit primär als universeller Bezugspunkt einer „globalisierten“ Gedächtnispolitik (vgl. Levy/Sznaider 2007) verstanden, die zentrale Werte wie Menschenrechte und Pluralismus betont. Parallel zeigt sich in Spanien in den letzten Jahrzehnten auch eine verstärkte Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte der Shoah,²⁴ die sich in der schulischen Bildung widerspiegelt; allerdings führt dies nicht zu einer wünschenswerten kritischen Reflexion über historische und gegenwärtige Ausprägungen des Antisemitismus im Lande. Im Rahmen der Bildungsreform von 2022 (LOMLOE) sollen laut Lehrplan der zweiten Bachillerato-Stufe im Fach *Historia de España* vielmehr „die spanischen Opfer des Holocaust“²⁵ explizit gewürdigt werden. Die Formulierung, die sich auf ins Exil gezwungene republikanische Kämpfer im Spanischen Bürgerkrieg bezieht, die im Zweiten Weltkrieg in nationalsozialistischen Lagern interniert wurden, ist jedoch nicht unproblematisch, da sie die Gefahr einer Gleichsetzung zwischen dieser Opfer-Gruppe und der systematisch betriebenen Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden birgt.

Im Zeichen einer ähnlichen nationalen Perspektivierung steht auch die Tatsache, dass in den spanischen Lehrplänen relevante Ereignisse der jüdischen Geschichte in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg kaum berücksichtigt werden. Das Lemma „Israel“ taucht ein einziges Mal im Kontext des Nahostkonflikts im Curriculum Andalusiens für das Bachillerato 1 auf (vgl. Junta de Andalucía 2023b, 270); auch die Behandlung der Konfliktlage im Nahen Osten ist nur in den Bestimmungen von zwei Gemeinschaften explizit vorgesehen, und zwar Andalusien und Madrid (vgl. Comunidad de Madrid 2022b, 234). Laut Lehrkräften, die im Rahmen des AIES-Projekts befragt wurden, lassen Lehrpläne generell zeitlich kaum Raum für die Behandlung des arabisch-israelischen Konflikts im Geschichtsunterricht. Die Thematik gilt zudem aufgrund von mangelnden Kenntnissen und Kompetenzen der Lehrkraft als sehr schwer vermittelbar.

Ein genauer Blick auf die jüdische Geschichte ist in den spanischen Lehrplänen nur selten und ansatzweise vorhanden. Nur in den Bestimmungen der Gemeinschaft Madrid wird ein besonderes Augenmerk auf jüdisches Leben in Spanien gelegt. Dort geht es um „das jüdische Volk: Ursprung und Merkmale. Die Präsenz der Juden auf der Iberischen Halbinsel, ihre Religion, ihre soziale Bedeutung und ihr Erbe bis zu den Katholischen Königen. Die Vertreibung der Juden und ihre Folgen“.²⁶ Meist

²⁴ Vgl. hierzu kritisch Baer 2011.

²⁵ „[...] las víctimas españolas del Holocausto“ (MEFP 2022b, 114840).

²⁶ „El pueblo judío: origen y características. La presencia de los judíos en la península ibérica, su religión, su importancia social y su legado hasta los Reyes Católicos. La expulsión de los judíos y sus consecuencias. La influencia de la civilización judía en la cultura europea. El legado judío en la península ibérica: su influencia en la literatura, la economía, la ciencia y las distintas manifestaciones artísticas“ (Comunidad de Madrid 2022, 530).

wird hingegen jüdische Geschichte nicht gesondert, sondern in Verbindung mit der parallelen Geschichte islamischer Bevölkerungsgruppen und weiterer „Minderheiten“ („minorías“) behandelt.²⁷

Obwohl auf gesetzlicher Ebene neue Rahmenpläne zur stärkeren Behandlung antisemitismusrelevanter Themen im spanischen Schulunterricht geschaffen werden, bleibt also deren konkrete Umsetzung bislang den autonomen Gemeinschaften und einzelnen Schulen überlassen. Ähnliches zeigt sich bei den Lehrmaterialien: Inhalt und Umfang der Darstellungen liegen in der Verantwortung der Schulbuchverlage. Im Rahmen des AIES-Projekts wurden 25 Geschichtslehrbücher der Sekundarstufe (17 für die ESO, 8 für das Bachillerato) untersucht, die zwischen 2015 und 2023 bei vier der umsatzstärksten Schulbuchverlage Spaniens (Santillana, Vicens Vives, Anaya und SM) erschienen sind. Die Analyse zeigt sowohl quantitativ (Anzahl und Länge der Erwähnungen) als auch qualitativ (Kontext und Darstellungsweise), dass jüdischer Geschichte nur ein marginaler Stellenwert eingeräumt wird. Es dominieren zudem verkürzte Darstellungen aus der Außenperspektive, die teils zu stereotypen Repräsentationen führen.²⁸

Jüdische Geschichte wird in 462 Erwähnungen auf 362 von insgesamt 6.686 Seiten behandelt – das entspricht etwa 5,4 % des Gesamtumfangs. Der tatsächliche Textanteil ist jedoch deutlich geringer: Meist handelt es sich um knappe Erwähnungen (ein Satz oder Satzteil) oder kurze Abschnitte von 1-3 Sätzen. Längere Darstellungen über mehrere Absätze sind selten; im Durchschnitt umfassen die relevanten Stellen etwa 1,5 Absätze à fünf Zeilen. Tiefergehende Auseinander-

²⁷ In den Curricula von Andalusien und Aragonien für *Geografía e Historia* in der ESO 2 wird auf „Judentum, Präsenz auf der Halbinsel und Vertreibung. Marranen und Morisken“ („El judaísmo, presencia en la península y expulsión. Conversos y moriscos“ – Junta de Andalucía 2023a, 161) bzw. „Die sephardische Diaspora oder die Vertreibung der Mauren“ („la diáspora sefardí o la expulsión de los moriscos“ – Gobierno de Aragón 2022, 28265) verwiesen. Auch in *Historia de España* im Bachillerato 2 sind in Andalusien explizite Verweise auf „religiöse Minderheiten im Exil: Sephardim und Mauren. Die religiöse Vereinigung und die Vertreibung von Juden und Mauren“ („minorías religiosas en el exilio: sefardíes y moriscos. La unificación religiosa y la expulsión de judíos y moriscos“ – Junta de Andalucía 2023b, 249-250). Bei diesen Gemeinschaften handelt es sich allerdings um Regionen, die historisch Teil der im Mittelalter jüdisch-arabisch bewohnten Al-Andalus-Gebiete (711-1492) waren und wo im Schulunterricht, wenn auch nur historisch rückblickend, allgemein ein besonderes Augenmerk auf den Beitrag der jüdischen bzw. sephardischen Kultur als Teil der lokalen Identität und Geschichte gelegt wird – etwa wie in den Sonderfächern *Geschichte des Flamenco* (3 ESO) in Andalusien und *Kultur und Erbe* (ESO 1-4) in Aragonien sowie hier in den Fächern Kunstgeschichte und Philosophie in der Oberstufe des Bachillerato. Die Vertreibungsgeschichte wird sonst nur noch in den Lehrplänen der Gemeinde Murcia erwähnt, allerdings nur mit allgemeinem Bezug auf „Minderheiten“ ohne weitere Spezifizierung (vgl. Región de Murcia 2022, 46629). Das Baskenland seinerseits inkludiert im Wahlfach *Historia de Euskal Herria* (Geschichte Baskenlandes) für das Bachillerato 2 auf nicht differenzierte Art und Weise „die Situation der Frau und der Minderheiten: Cagots und Juden“ („La situación de la mujer y de las minorías sociales: agotes, judíos“ – Gobierno Vasco 2023, 404) im Mittelalter.

²⁸ Die Erhebung und erste Auswertung dieser Daten ist der im AIES-Projekt angestellten studentischen Hilfskraft Jascha Boß zu verdanken. Teilergebnisse für die ESO 1-3 wurden von ihm 2023 im Rahmen seiner Bachelorarbeit vorgestellt (vgl. Boß 2023). Für die Befunde zur ESO 4 und zum Bachillerato vgl. Boß 2025. Seine Daten und Ergebnisse fließen in die vorliegende Darstellung ein.

setzungen mit jüdisch relevanten Lehrinhalten etwa durch Vertiefungstexte, Zusatzquellen oder Aufgaben finden nur vereinzelt statt.

Wie bereits in den Lehrplänen sichtbar, beschränken sich die thematischen Bezüge auch in den spanischen Schulbüchern weitgehend auf wenige Kontexte. Im Mittelpunkt stehen mit großem Abstand die Themenkomplexe Al-Andalus im Mittelalter und die Shoah, während der Nahostkonflikt nur eine untergeordnete Rolle spielt. Auffällig ist aus qualitativer Sicht in allen diesen Themenbereichen die Tatsache, dass jüdische Perspektiven kaum berücksichtigt werden. Selbst im Korpus der gesamten ESO 4- und Bachillerato 2-Lehrwerken, die die Shoah thematisieren, sind lediglich drei Zeitzeugenberichte aus jüdischer Sicht zu finden. Beiträge jüdischer Menschen zur spanischen Gesellschaft, Kultur oder Wissenschaft werden fast ausschließlich anhand weniger prominenter Persönlichkeiten aus dem Mittelalter wie Maimonides oder Ibn Sharput dargestellt.

Das Fehlen jüdischer Perspektiven mindert nicht nur die historische Tiefe und Komplexität, sondern eröffnet teilweise sogar Raum für implizit christlich-dogmatische Deutungen – in Einzelfällen bis hin zur Reproduktion offen antisemitischer Narrative. In vielen spanischen Lehrwerken zeigt sich, wie bereits für deutsche Schulbücher festgestellt wurde (vgl. GEI 2023, 434), eine christlich-national geprägte Deutung jüdischer Geschichte. Besonders deutlich wird dies in den Lehrbüchern des 1. Jahrgangs der ESO, in denen jüdische Geschichte fast ausschließlich im Kontext der Entstehung des Christentums – und meist nur am Rande – behandelt wird. Nahezu die Hälfte der knapp 14 Erwähnungen in den analysierten Lehrwerken der ESO 1 finden in diesem Zusammenhang statt. Einige davon verweisen lediglich auf die jüdische Abstammung Christus und, während sich nur wenige mit der Geschichte Israels und des Judentums in der Antike konkret befassen, wird die Verfolgungsgeschichte der jüdischen Bevölkerung in jenem Zeitalter kaum oder gar nicht berücksichtigt. Im Gegenteil werden Jüdinnen und Juden im Zusammenhang mit der Figur Jesu in manchen Passagen sogar als Verfolger und Machthaber dargestellt, indem jüdischen Autoritäten die Schuld für den Tod Jesu aus religiösen Gründen bzw. Machtgier zugewiesen wird.²⁹ Darstellungen dieser Art, die auf verkürzten und historisch wenig fundierten Lesarten beruhen, verzichten auf eine

²⁹ So ist z.B. im Werk *Geografía e Historia. Comunidad en red* (2022) des Verlags Vicens Vives für die ESO 1 zu lesen: „Jesus, der von den Juden selbst beschuldigt wurde, ein Hochstapler und Aufrührer gegen Rom zu sein, wurde vom Präfekten Pilatus zum Tod am Kreuz verurteilt, eine schreckliche und erniedrigende Folter“ („Jesús, acusado por los propios judíos de impostor y rebelde contra Roma, fue condenado por el prefecto Pilato a morir en la cruz, un suplicio terrible y humillante“ – S. 250). Ähnlich wird es im Buch *Geografía e Historia. Proyecto saber hacer* (2015) des Verlags Santillana dargestellt: „Die Botschaft Jesu beunruhigte die jüdischen Behörden, die ihre Macht in Gefahr sahen. So klagten sie ihn an und übergaben ihn dem römischen Statthalter Pontius Pilatus, der ihn zum Tod durch Kreuzigung verurteilte“ („El mensaje de Jesús preocupó a las autoridades judías, que vieron peligrar su poder. Por ello, lo acusaron y lo entregaron al gobernador romano Poncio Pilato, que lo condenó a morir crucificado“ – S. 269).

komplexe und facettenreiche Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen und bedienen letztendlich verbreitete antijüdische Stereotype.

Selbst ausführlichere Beiträge in Geschichtslehrwerken höherer Jahrgänge, sowohl in der ESO 2 als auch in der Oberstufe, die darauf zielen, ein differenziertes und teils positives Bild des Zusammenlebens verschiedener Kulturen, Religionen und Bevölkerungsgruppen im spanischen Mittelalter zu vermitteln, greifen auf ähnliche Stereotype zurück. **So werden Jüdinnen und Juden etwa unkommentiert als Geldverleiher oder Wucherer präsentiert,**³⁰ Verfolgungen und Zwangskonversionen teilweise durch den Verweis auf angeblich negatives Verhalten der jüdischen Bevölkerung indirekt gerechtfertigt. Positiv hervorzuheben ist jedoch eine – im Vergleich zu deutschen Geschichtslehrwerken – ambivalentere und weniger idealisierte Präsentation des Zusammenlebens jüdischer, christlicher und muslimischer Gemeinschaften (vgl. GEI 2023, 435), die auch kritische und konflikthafte Aspekte beleuchtet.

Weitere kritische Punkte ergeben sich im umfangreichsten und zentralen Themenfeld der Shoah. Die Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte konzentriert sich hier häufig auf **Statistiken und anonyme Opferzahlen**, was zur **Entmenschlichung der ermordeten Jüdinnen und Juden** führt. Diese eingeschränkte Perspektive sowie das **Fehlen jüdischer Stimmen** erschweren es, Empathie bei den spanischen Schülerinnen und Schülern zu erzeugen und führen dazu, dass jüdische Menschen vorwiegend als Objekte historischer Gewalt erscheinen. Der Gesamtzusammenhang bleibt überwiegend auf Verfolgung und Opferrolle reduziert, sodass „auch die aktive Rolle, die jüdische Menschen in der Bewältigung und Aufarbeitung der Shoah gespielt haben“ (Boß 2025, 102), weitgehend ausgeblendet wird. Ebenso bleiben spätere Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg sowie die Rückkehr jüdischer Gemeinden nach Spanien im 20. und 21. Jahrhundert, nach ihrer Vertreibung im 15. Jahrhundert, unerwähnt.

Vor diesem Hintergrund bieten die analysierten Lehrwerke keine Instrumente, mit denen die SuS über antisemitische Denkmuster aktiv reflektieren und sie dekonstruieren können. Ähnliche Defizite im spanischen Bildungssystem zeigen sich generell auch in den einstündigen Einzelinterviews mit Geschichts- und Ethiklehrenden³¹ der Sekundarstufe, die im Rahmen des Projekts geführt wurden. Hinsichtlich des Antisemitismus zeigen die Interviews, dass sich weder Schülerinnen und

³⁰ Als Beispiel für ähnliche, fast in allen Lehrwerken des zweiten Jahrgangs des Bachillerato vorkommende Verweise sei hier ein Satz aus dem Lehrwerk *Historia de España. Bachillerato (Comunidad en red)* des Verlags Vicens Vives zitiert: „Man fand in allen Städten aber auch Juden, die Handel, Handwerk oder Zinswucher betrieben“ („Pero también se encontraban judíos en todas las ciudades, que ejercían el comercio, la artesanía o la usura“ – S. 27).

³¹ Lehrende sind in Spanien i.d.R. für beide Fächer zuständig.

Schüler noch Lehrkräfte in der Lage fühlen, antisemitische Klischees zu erkennen, und dass sie generell die Problematik als zu weit von ihrer Lebensrealität entfernt wahrnehmen. Bemerkenswert ist dabei insbesondere die Haltung der Lehrkräfte, die Antisemitismus nicht als akutes Problem betrachten: Aussagen wie „Antisemitismus ist in Spanien keine Realität“ oder „Es gibt keinen Antisemitismus, weil der Kontext fehlt“ spiegeln diese Einschätzung wider.

Bezüglich der schulischen Integration von Themen zu Antisemitismusprävention sehen befragten Lehrkräfte im projektbasierten Lernen einen möglichen produktiven interdisziplinären Ansatz, um Verbindungen zwischen verschiedenen Fächern herzustellen. Dabei wurde betont, dass ein solches Modul konkrete Unterrichtseinheiten mit definierten Aktivitäten, Zeitplänen und Bewertungsformaten beinhalten sollte – wie diejenigen, die im Projekt entwickelt worden sind. Im Rahmen der Zusammenarbeit mit dem Projekt haben zwei Schulen in Vigo (Galicien) damit begonnen, projektbasiertes Arbeiten als Fachbereichsaktivität zu erproben. Die Lehrkräfte setzten im Anschluss daran Fragebögen ein, um mit den Schülerinnen und Schülern über die Inhalte zu reflektieren. Ihre Erfahrungen weisen darauf hin, dass sich die Themen rund um Antisemitismus in die Fächer „Ethische Werte“ und „Geschichte“ besser als in anderen Fächern (wie Biologie, Englisch oder Französisch) integrieren lassen. Das größte Interesse bestand eindeutig an zeitgeschichtlichen Inhalten wie der Shoah und dem Zweiten Weltkrieg – insbesondere an eindrücklichem Bildmaterial wie Fotografien aus Konzentrationslagern (vgl. hierzu auch García Naharro 2025).

4.1.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien

Ausgehend von den in den Lehrplänen und Lehrwerken verankerten Themen von Al-Andalus und Zweitem Weltkrieg erweitern die im AIES-Projekt entwickelten Lehrmaterialien die Behandlung jüdischer Geschichte und Kultur im spanischen Geschichtsunterricht und rücken dabei verstärkt auch gegenwärtige Bezüge in den Fokus. Ihr Einsatz in den Fächern *Geografía e Historia* (ESO 2/4), *Historia de España* und *Historia del Mundo Contemporáneo* (Bachillerato) fokussiert zwei zentrale Themenbereiche: die Geschichte und Diaspora der sephardischen Bevölkerung sowie deren kulturelle Bedeutung für das heutige Spanien und die europäische und spanische Dimension der Shoah. Dabei setzen die Lehreinheiten die curricular geforderte Verknüpfung nationaler und internationaler Perspektiven um, integrieren jüdische Stimmen und Zeitzeugnisse und arbeiten mit aktuellen Kulturprodukten. Ziel ist es, jüdische Akteure nicht nur als Elemente einer von außen

betrachteten Opfergeschichte darzustellen, sondern als aktive Präsenz in der spanischen Kultur sichtbar zu machen.

Die in den spanischen Lehrplänen und Lehrwerken weitgehend noch fehlende Auseinandersetzung mit dem Schicksal der sephardischen Jüdinnen und Juden nach ihrer Vertreibung aus der iberischen Halbinsel im Jahr 1492 ist Schwerpunkt der Lernaufgabe ***Los sefardíes entre España y el mundo*** (vgl. Kap. 2.5.2). Obwohl die Lehrinheit primär für den kultur- und landeskundlich orientierten Sprachunterricht entwickelt wurde, kann sie auch im Rahmen des Geschichtsunterrichts in Spanien produktiv gemacht werden. Die kritische Auseinandersetzung mit historischen Filmrekonstruktionen und aktuellen Dokumentarfilmen bietet Schülerinnen und Schüler einen Zugang zur jahrhundertelangen Geschichte des Exils jüdisch-spanischer Gemeinden. Durch zeitgenössische Stimmen wird die bis heute bestehende emotionale und kulturelle Verbundenheit sephardischer Menschen mit Spanien greifbar und erfahrbar. Zwei vertiefende Zusatzaufgaben setzen genau hier an: Sie wurden speziell für das Fach Geschichte entwickelt und behandeln Erinnerungskultur, Verantwortung und nationale Identität im historischen und gegenwärtigen Blick. Die erste Lernaufgabe widmet sich dem rechtlichen Status und der öffentlichen Wahrnehmung jüdischer Menschen auf der Iberischen Halbinsel vor 1492. Anhand dokumentierter historischer Ereignisse setzen sich die Lernenden mit gängigen antisemitischen Stereotypen auseinander und kontrastieren diese mit konkreten jüdischen Beiträgen zur Gesellschaft jener Zeit. Die zweite Zusatzaufgabe nimmt die offizielle Haltung Spaniens gegenüber dem Vertreibungsedikt von 1492 in den Blick. Anhand unterschiedlicher Quellen – darunter Gesetzestexte, Presseartikel und politische Reden – analysieren die Schülerinnen und Schüler konflikthafte Narrative des jüdisch-christlichen Zusammenlebens im mittelalterlichen Spanien. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie sich der Umgang Spaniens mit dem Edikt über die Jahrhunderte hinweg entwickelt hat. Die Lernenden sollen dabei Schlüsselmomente der Annäherung Spaniens an sephardische Gemeinden im Ausland herausarbeiten und reflektieren, welche Rolle symbolische Gesten wie öffentliche Entschuldigungen oder das Gesetz 12/2015 vom 24. Juni 2015 spielen, das sephardischen Nachkommen weltweit die Beantragung der spanischen Staatsbürgerschaft ermöglicht (vgl. Jefatura del Estado 2015). Aktuelle Beispiele wie die Einbürgerung des kolumbianischen sephardischen Sängers Sebastián Yatra verdeutlichen darüber hinaus, dass diese historischen Prozesse bis in die Gegenwart fortwirken und Teil einer lebendigen Erinnerungskultur sind.

Im Zeichen einer europäischen *histoire croisée* (Werner/Zimmermann 2002) sowie einer „multidirektionalen Erinnerung“ (vgl. Rothberg 2009) verknüpft die interaktive Lernaufgabe ***El campo***

de Mauthausen die Geschichte der Shoah mit der der spanischen Republikaner, die nach dem Ende des Spanischen Bürgerkriegs nach Frankreich flohen und dort – mit Beginn der Besetzung durch Nazi-Deutschland – den antifaschistischen Widerstand fortsetzten. Ein Großteil dieser Geflüchteten (etwa 7.000 Männer) wurde gefangen genommen und ins Konzentrationslager Mauthausen deportiert; rund 60 % von ihnen überlebten das Lager, einschließlich seines Nebenlagers Gusen, nicht. Zentrales Element der Lernaufgabe ist die Verbindung zweier realer Biografien im Kontext des Lagers: die des jungen jüdischen Überlebenden Siegfried Meir (vgl. Kap. 2.1.2) und die seines spanischen Ziehvaters, des republikanischen Häftlings Saturnino Navazo. Ausgangspunkt ist ein Ausschnitt aus der Graphic Novel *Esperaré siempre tu regreso* (2016) von Jordi Peidro. In dieser wird eine historische Fotografie vom Tag der Befreiung des Lagers in Comicästhetik nachgezeichnet. Zu sehen ist ein über dem Lagertor angebrachtes Banner mit einem Willkommensgruß der Alliierten in drei Sprachen – wobei der spanische Schriftzug auffällig hervorgehoben ist. Von dieser Besonderheit ausgehend arbeitet die Lernaufgabe mit weiteren Auszügen aus der Graphic Novel sowie mit ergänzenden Quellentexten und Videoausschnitten. Sie knüpft dabei an die im spanischen Lehrplan vorgesehene Thematisierung der „spanischen Opfer des Holocaust“ als Teil der nationalen Geschichte an, korrigiert jedoch zugleich die damit einhergehende Verengung, indem sie dabei auch auf Meirs jüdische Perspektive fokussiert. Im Zentrum der Auseinandersetzung steht somit nicht nur das Aufzeigen historischer Schnittstellen, sondern auch die bewusste Unterscheidung zwischen der politischen Verfolgung spanischer Republikaner und der systematisch rassistisch motivierten Vernichtung der jüdischen Bevölkerung. Insbesondere über die eingebundenen Videoausschnitte – etwa mit dem ehemaligen Mauthausen-Häftling Eduardo Escot Bocanegra – wird deutlich, dass sich der Umgang mit Jüdinnen und Juden im Lager grundlegend von dem mit anderen Häftlingsgruppen unterschied: Er war von Beginn an auf Vernichtung ausgerichtet. Die Aufgabe bezieht auch die Exilerfahrungen nach der Befreiung des Lagers mit ein. Zahlreiche spanische Republikaner – darunter Saturnino Navazo und sein Pflegesohn Siegfried Meir – konnten nicht nach Spanien zurückkehren, da die Franco-Diktatur jede Rückkehr unmöglich machte. Wie viele überlebende Jüdinnen und Juden waren sie gezwungen, ein neues Leben in anderen Ländern zu beginnen. Ein zentrales Ziel der Lernaufgabe besteht somit darin, die historischen Verflechtungen, Parallelen und Unterschiede zwischen den Schicksalen spanischer und jüdischer Häftlinge herauszuarbeiten und die Schülerinnen und Schüler zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit Erinnerungspraktiken, historischen Kontinuitäten und Brüchen zu befähigen.

Auch die oben ausführlicher dargestellte Lernaufgabe *Siegfrieds Kindheit* (vgl. Kap. 2.1.2), in der spanischen Version mit dem Titel *La infancia de Siegfried*, greift den spanischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus auf. Von besonderer Relevanz für die geschichtsdidaktische Vermittlung in Spanien ist die zentrale *Mystery*-Aufgabe, die mit der Leitfrage einsetzt, warum der deutsch-rumänische KZ-Überlebende Siegfried Meir die spanische Sprache spricht. Die Auflösung verweist auf die Geschichte der exilierten spanischen Republikaner sowie deren Verfolgung und Deportation durch das NS-Regime. Die Lernenden rekonstruieren Meirs Lebensweg auf der Grundlage unterschiedlicher Quellen und Medien – darunter ins Spanische übersetzte Archivdokumente aus der NS-Zeit, Auszüge aus Meirs auf Spanisch erschienene Autobiografie sowie Videointerviews –, die eine Auseinandersetzung mit den zentralen Stationen seiner Biografie ermöglichen: der Kindheit in Frankfurt, der Deportation nach Auschwitz und Mauthausen sowie dem Exil in Frankreich unter dem Namen Luis Navazo. Sprache fungiert dabei nicht nur als Medium der Vermittlung, sondern auch als zentrales Leitmotiv, das die transnationale Verflechtung jüdischer und spanischer KZ-Häftlinge performativ erfahrbar macht. Zwei Zusatzaufgaben mit spezifischem Fokus im Fach Geschichte erweitern die Lerneinheit: Zum einen thematisiert die erste die Differenzierung zwischen den Lagertypologien von Auschwitz und Mauthausen, um die unterschiedlichen Haftbedingungen jüdischer und politischer Inhaftierten zu schildern; zum anderen rückt in der zweiten Zusatzaufgabe die Bedeutung von Zeugeenschaft für die historische Erkenntnis in den Mittelpunkt. Hier dient die Biografie der Auschwitz-Überlebenden Lea Zajac de Novera (1926 in Hajnówka, Polen geboren und 1947 mit ihrer Tante nach Argentinien emigriert) als Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit dem Thema der *oral history*. Über die Plattform „IWitness / Dimensions in Testimony“ der USC Shoah Foundation wird es spanischsprachigen Lernenden ermöglicht, mittels KI ein simuliertes Interview mit der Zeugin auf Spanisch zu führen. In einem abschließenden Reflexionsbericht sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Inhalte des Gesprächs dokumentieren, sondern auch die spezifischen Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen von Zeugeenschaft im Vergleich zu anderen historischen Quellen kritisch analysieren. Die Perspektiven von Überlebenden wie Meir und Zajac de Novera eröffnen dabei nicht nur einen Zugang zu jenen aktiven Rollen jüdischer Individuen in der Aufarbeitung der Shoah, die in Schulbuchdarstellungen oftmals marginalisiert bleiben (vgl. Boß 2025), sondern sie bieten zugleich paradigmatische Beispiele für Resilienz und ethisch motiviertes Erinnern.

4.1.3 Erkenntnisse und Desiderata

Trotz der Vorgaben des *Plan Nacional 2023-2030* zur Einführung neuer Bildungsstrategien zur Prävention von Antisemitismus bleibt eine tiefgreifende inhaltliche Auseinandersetzung mit Judentum und Antisemitismus im spanischen Geschichtsunterricht aufgrund struktureller Defizite weitgehend aus. Ein zentrales Problem scheint in einer historisch verengten Perspektive zu liegen, die die nationale Relevanz jüdischer Geschichte primär auf die Vormoderne beschränkt. Diese reduzierende Sichtweise blendet sowohl die anhaltende kulturelle Bedeutung jüdischen Lebens als auch aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen im Umgang mit Antisemitismus aus. Die jüdische Bevölkerung stellt heute in Spanien – und zwar auch infolge der Vertreibung von 1492 – eine mit etwa 0,1% überaus kleine Minderheit in Spanien dar (vgl. Baer/Correa 2020, 397). Diese demografische Realität begünstigt argumentative Verkürzungen in der Behandlung von Geschichte, wie sie auch in der Einschätzung einiger interviewten Lehrkräfte zum Ausdruck kommen, wonach die geringe Präsenz jüdischer Themen im Unterricht durch die faktisch geringe Präsenz jüdischen Lebens im Land gerechtfertigt sei.

Eine solche Position vermittelt Schülerinnen und Schülern nicht nur ein verzerrtes Verständnis von nationaler Geschichte, Kultur und Identität, sie verhindert auch eine notwendige Reflexion unterschiedlicher Formen von Antisemitismus – von religiös tradierten bis zu modern-politischen Ausprägungen, die teils sogar noch in Schulbüchern präsent sind – sowie eine Einbettung des Themas in gegenwärtige gesellschaftliche Kontexte.

Die im Rahmen des AIES-Projekts entwickelten Lehrmaterialien vermögen diese Perspektive bislang nur punktuell zu korrigieren – vor allem in jenen Themenfeldern, die bisher als zentral berücksichtigt werden. Im Fokus stehen dabei eine fundierte Auseinandersetzung mit der Geschichte sephardischer Gemeinden sowie die Verknüpfung der spanischen Nationalgeschichte mit der Shoah. Gleichwohl bestehen weiterhin deutliche Leerstellen in der Behandlung der zeitgenössischen Geschichte: **Weder moderne Erscheinungsformen des Antisemitismus** – etwa im Kontext des Franco-Regimes (vgl. Álvarez Chillida 2002: 423–460) – **noch aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklungen finden systematisch Eingang in die schulische Bildung**. Auch die Geschichte der spanischen Beteiligung an der Shoah, die lange Zeit sowohl wissenschaftlich marginalisiert als auch politisch verdrängt wurde (vgl. Brenneis/Herrmann 2020), bleibt im Unterricht nahezu unbehandelt. Ebenso fehlt eine didaktische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis Spaniens zu Israel sowie eine differenzierte Einordnung des Nahostkonflikts – allesamt Themen, die mit Blick auf die angespannte

Weltlage sowie auf den aktuellen Aufschwung rechtspopulistischer und neofranquistischer Bewegungen in Spanien dringend berücksichtigt werden sollten.

4.2 Lengua y Literatura

4.2.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

Für das Ziel, die „Aufklärung über das jüdische Erbe in Spanien“ und eine „Pädagogik gegen Antisemitismus“ (vgl. Ministerio de la Presidencia 2023, 38) voranzubringen, spielt das spanische Unterrichtsfach *Lengua y Literatura* („Sprache und Literatur“) keine große Rolle. Dies zeigt sich zum einen daran, dass im *Plan Nacional para la Implementación de la Estrategia Europea de Lucha contra el Antisemitismo*, aus dem vorstehend zitiert wurde und der die europäische Strategie zur Bekämpfung des Antisemitismus umsetzen soll, *Lengua y Literatura* nicht als relevantes Unterrichtsfach bestimmt wird. Stattdessen werden die Unterrichtsfächer Ethik (*Educación en Valores Cívicos y Éticos*) bzw. Geographie und Geschichte (*Geografía e Historia*) für die Sekundarstufe I (ESO) und für die Sekundarstufe II (Bachillerato) die Fächer zeitgenössische Geschichte (*Historia del Mundo Contemporáneo*) und Philosophie (*Filosofía*) vorgeschlagen (vgl. ebd., 39-40; Kap. 4.1.1).

Was die Umsetzung von Antisemitismusprävention und Sensibilisierung für jüdische Kultur und Geschichte betrifft, zeigt sich eine Randstellung des Faches *Lengua y Literatura*, das dem Deutschunterricht in Deutschland entspricht, auch anhand der Lehrpläne der einzelnen autonomen Gemeinschaften (*Comunidades Autónomas*). Eine umfängliche Begriffssuche hat gezeigt, dass die Absenz jüdischer Themen oder entsprechender literarischer Texte, die mit dem Judentum in Zusammenhang gebracht werden können, in den entsprechenden Dokumenten beinahe absolut ist. So konnten lediglich im Lehrplan für die Oberstufe für die *Comunidad Autónoma* Andalusien zwei Textstellen identifiziert werden, in denen die judäo-spanische Sprache, das Ladino (bzw. das „sefardí“, wie es in dem Bildungsdokument heißt), aus einer historisch-soziolinguistischen Perspektive behandelt werden soll (vgl. Junta de Andalucía 2023a, 303-307). Im Zuge einer kontrastiven Beschäftigung mit den Varianten des Spanischen sowohl in Spanien als auch in Lateinamerika geht es mit Fokus auf Andalusien darum, das „sephardische Erbe“ („legado sefardí“, vgl. ebd., 307) unterrichtlich zu behandeln, das für kaum eine Region eine größere Bedeutung hat als für Andalusien, wo die *convivencia* ihre längste Phase und maximale Blüte erreicht hat. Jedoch werden in diesen wenigen Einzelfällen keine weiterführenderen Angaben gemacht, als dass „die soziohistorische Entwicklung“ (ebd., 303) in die Kompetenzentwicklung einzubeziehen sei – im Rahmen einer

allgemeineren Beschäftigung mit Sprachvarianten, bei der das Ladino als eine Variante des Spanischen unter anderen verstanden wird.³²

Das bedeutet, dass die Lehrpläne eine Thematisierung jüdischer Kultur und Geschichte (u.a. im Zusammenhang literarischer Produktion bzw. in Bezug auf jüdische Literaten und Literatinnen, mit Fokus auf *Literatura*) oder eine Thematisierung jüdisch geprägter Sprachvarianten (des Ladino, mit Fokus auf *Lengua*) in ihrer überwiegenden Mehrheit nicht vorsehen. Jedoch zeigt die Analyse spanischer Lehrwerke für das Fach *Lengua y Literatura*, dass stellenweise Ansätze zu verzeichnen sind, jüdische Personen, Sprache oder Literatur, die von jüdischen Themen ausgeht, einzubeziehen. Untersucht wurden in diesem Zusammenhang insgesamt 25 Schulbücher jüngeren Datums (ab 2015) der vier in Spanien meist vertretenen Schulbuchverlage (Anaya, Santillana, Vicens Vives, SM). Über eine automatische Texterfassung ergab die Suche mit den Lemmata *jud-* und *semit-*, dass auf 83 Textseiten von insgesamt ca. 10.000 durchsuchten Seiten (das entspricht 0,8%) jüdische Kultur und Geschichte thematisiert wird. Ein genauerer Blick auf die Ergebnisse zeigt jedoch, dass in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle die Thematisierung nicht über drei Sätze hinauskommt und somit sehr oberflächlich bleibt (vgl. Inal 2025). So handelt es sich beispielsweise um beiläufige Erwähnungen, etwa der jüdischen Herkunft bestimmter Schriftsteller; oder es wird im Zuge des historischen Überblickens einzelner Epochen konstatiert, dass im Mittelalter eine jüdische Bevölkerungsminderheit auf der iberischen Halbinsel lebte. Die Analyse der wenigen Stellen in den Lehrwerken, in denen jüdische Themen umfänglicher behandelt werden, legte Akzentuierungen offen, die zum Teil kritisch zu betrachten sind. So wird etwa im Lehrbuch zum Bachillerato 1 des Verlags Santillana *Lengua Castellana y Literatura* (2022) erklärt, der vorherrschende Antisemitismus in der Gesellschaft sei auf den hohen Grad an Macht und politischem sowie wirtschaftlichem Einfluss der Juden zurückzuführen (S. 188). Es wird somit das Stereotyp des „Geldjuden“ bedient. Auch das äußerliche stereotypische Erscheinungsmerkmal einer „jüdischen Hakennase“ wird in den Lehrwerken reproduziert und dabei nicht kritisch eingeordnet. In vier Lehrbüchern, die unterschiedlichen Jahrgangsstufen und auch unterschiedlichen Verlagen zuzuordnen sind, wird auf literarische Texte von Francisco de Quevedo eingegangen, die das besagte scheinbare jüdische Erkennungsmerkmal aufgreifen. Frappierend ist, dass in keinem der vier Fälle eine differenzierte,

³² Vgl. Junta de Andalucía (2023a, 303): „Soziohistorische Entwicklung und aktuelle Situation des Spanischen und der Sprachen Amerikas. [...] Vergleichende Analyse der wichtigsten dialektalen Sprachvarietäten des Spanischen in Spanien und in Amerika sowie des Ladino“ („Desarrollo sociohistórico y situación actual del español y de las lenguas de España. [...] Estudio comparativo de las principales variedades dialectales del español en España y en América y el sefardí“).

dekonstruierende Auseinandersetzung mit den entsprechenden literarischen Texten und ihren problematischen antisemitischen Textinhalten stattfindet. So wird entweder lehrbuchseitig gar keine Erläuterung diesbezüglich gegeben, oder es wird lediglich auf unkritische Weise erklärt, Quevedo mache sich über die Nase von Luis de Góngora (ein bekannter Schriftsteller mit jüdischer Familiengeschichte) „lustig“ („se burla“).

4.2.2 Konzeption und Entwicklungsprozess der Lehrmaterialien

Die Konzeption der Lehrmaterialien wurde durch eine evaluative Rückschleife abgesichert, indem im Laufe des Entwicklungsprozesses erste, vorläufig fertig gestellte Versionen der Materialien zur Erprobung freigegeben wurden. Die interaktiven Lernaufgaben wurden über einen Online-Link verschiedenen Lehrkräften in Spanien zur Verfügung gestellt. Erprobt wurden sie daraufhin in unterschiedlichen Klassen, Unterrichtsfächern und Klassenstufen. Das daraus hervorgegangene schriftliche Feedback geht sowohl auf die Einschätzung von Lehrkräften als auch auf die der SuS zurück. Zur Erleichterung und kriteriengeleiteten Lenkung des Feedbacks wurde ein Dokument erstellt und den Lehrkräften zur Verfügung gestellt. Die Leitfragen dieses Feedback-Dokuments zielten insbesondere auf die Umsetzbarkeit der interaktiven Lernaufgaben, die verwendeten Materialien und Medien, die didaktisch-methodische Umsetzung sowie auf allgemeine Hinweise und Kommentare. Einige Grundzüge des Feedbacks sollen hier skizziert werden.

Grundsätzlich war das Feedback äußerst positiv. Die SuS betonten vor allen Dingen, dass der vielfältige Medieneinsatz motivierend gewesen sei, u.a. da sich das Unterrichtsmaterial vom gewohnten Unterricht unterscheide. Hierbei wurde sowohl der Einsatz von Graphic Novels als auch der medienbezogene Fokus auf biographische Lebensgeschichten positiv gewürdigt. Lehrkräfte gaben die Rückmeldung, dass ihrer Meinung nach die Lernwirksamkeit des gewählten didaktisch-methodischen Ansatzes in besonderem Maße gegeben sei. Die Lehrkräfte gaben zu bedenken, dass die gewählten Themen vor dem Hintergrund der jeweiligen curricularen Vorgaben zu betrachten und ggf. zu ergänzen seien. Auch wurde festgestellt, dass die historischen Themen nicht in jedem Falle anschlussfähig an die Lebensrealitäten der SuS seien, wobei die Verwendung des HipHop-Liedes in der Auseinandersetzung mit dem Ladino als Positivbeispiel angeführt wurde. Das Projektteam hatte antizipiert, dass die Zusammenstellung der Medien und Materialien möglicherweise als überfrachtet wahrgenommen würde und entsprechend Vorschläge unterbreitet würden, einzelne Medien bzw. Quellen/Dokumente aus den methodischen Settings zu entfernen. Die erhaltenen Feedbacks gaben

jedoch keine Hinweise in diese Richtung. Vielmehr wurde angeregt, von den Themen und Materialien ausgehend weitere historische Themen und Komplexe zu erschließen. Diese Anregungen konnten vom Projektteam nur ansatzweise umgesetzt werden, u.a. da die ‚Mystery-Methode‘ (vgl. Fußnote 4) über das Prinzip der Eingrenzung und Fokussierung funktioniert. Jedoch wurde mit den Zusatzaufgaben (*tareas adicionales*) erreicht, fachspezifische Anschlusslinien und Erweiterungen vorzuschlagen und herzustellen.

Die Zielsetzungen des spanischen Literaturunterrichts im Fach *Lengua y Literatura* umfassen im Zusammenhang der allgemeinen Auseinandersetzung mit Medien und Kommunikation u.a. die Behandlung literarischer Texte als auch die Analyse von literarischen und anderen ‚Texten‘ – einem weiten Textverständnis folgend. Literaturdidaktisch besteht u.a. die Frage, welche Texte bei SuS in besonderer Weise motivationale Wirksamkeit entfalten können. Dabei wird bimodalen bzw. multimodalen Textsorten eine herausgehobene Relevanz zugesprochen, womit neben der Frage nach textbezogener *literacy* auch die Förderung visueller Kompetenzen in den Fokus rückt (vgl. Hallet 2015; Inal 2022). In diesem Zusammenhang ist mit Blick auf die Lernenden hervorzuheben, dass Visualität bzw. die Auseinandersetzung mit visuellen Medien fest in der Lebenswirklichkeit der SuS verankert ist.

Dementsprechend wurde im Unterrichtsmaterial mit dem Titel *La infancia de Siegfried* die Beschäftigung mit Ausschnitten aus den Memoiren Siegfried Meirs mit Videoausschnitten kombiniert, in denen Siegfried als reale Person sichtbar wird und in denen er seine Erfahrungen im Sinne eines „Realitätseffektes“ (Roland Barthes) authentifiziert. Dabei bleibt deutlich, dass es sich um eine (retrospektive) Verarbeitung historischer Erfahrungen handelt, die nicht den Anspruch erhebt zu zeigen, „wie es wirklich gewesen“ ist (Leopold von Ranke), sondern die von Unsicherheit und Ausschnitthaftigkeit, d.h. von einer Verbindung von Wirklichkeitserfahrung und Fiktionalität (vgl. Martínez 2016) geprägt ist. Dies zeigt sich etwa in Formulierungen wie zum Beispiel „Ich habe ein paar Erinnerungen an die Zeit, als...“ („Tengo algunos recuerdos de la época en que...“). Die Lernaufgabe zeichnet sich im Kern durch diese Auseinandersetzung aus, der implizit die Frage unterliegt, was Wahrheit bedeutet und welcher Status Wahrheit bei der Transmission historischer Erfahrung insbesondere in teil-fiktionalen autobiographischen Textsorten, aber auch in visuellen Medien zukommt. Vor dem Hintergrund von *fake news* und sogenannten „alternativen Wahrheiten“, die immer häufiger über (Kurz-)Videos ihr Zielpublikum erreichen, kommt diesem Ansatz aus medien- und literaturdidaktischer Sicht eine besondere Bedeutung zu. In *La infancia de Siegfried* wird diese Stoßrichtung weiterverfolgt, indem in der Zusatzaufgabe *El testimonio* (Das Zeugnis) die Bedeutung

und die Merkmale der narrativ-medialen Vermittlung von Zeitzeugenschaft eine Vertiefung erfährt. Dabei wird der Ausgangstext von Siegfried Meir mit einem Textausschnitt aus Primo Levis *Ist das ein Mensch?* in Zusammenhang gebracht, einem der Referenztexte der Literatur, die Erfahrungen aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern autobiographisch-literarisch verarbeitet. Auch findet ein Videoausschnitt Verwendung, in dem Meir über die (Un-)Möglichkeit reflektiert, Zeugnis abzulegen und das Erlebte aufzuarbeiten. Ziel ist dabei, ein tieferes Verständnis für Testimonialliteratur bei den Lernenden auszubilden, was im spanischen Kontext von besonderer Relevanz ist, da das „kommunikative Gedächtnis“ (vgl. Assmann 1992) unter anderen in Bezug auf den Spanischen Bürgerkrieg im Verschwinden begriffen ist und somit fast vollständig von kulturellen Zeugnissen (u.a. Testimonialliteratur, Dokumentar- und Spielfilme etc.) im Sinne des „kulturellen Gedächtnisses“ überlagert wird.

Zeitzeugenschaft und ihre text-visuelle Vermittlung wird auch in der Lernaufgabe zu ***El campo de Mauthausen*** von den Lernenden bearbeitet (hierzu ausführlicher Kap. 4.1.2.). Im Zentrum steht hierbei das bimodale Medium der Graphic Novel *Esperaré siempre tu regreso* von Jordi Peidro. Dieser fiktionale Text lehnt sich an die Erlebnisse der historischen Person Francisco Aura (Paco) an. Aura war ein spanischer Republikaner, der wie Meirs Ziehvater Saturnino Navazo im Spanischen Bürgerkrieg und später im Zweiten Weltkrieg gegen den Faschismus gekämpft und das KZ Mauthausen überlebt hatte. Über Peidros Text wird jedoch nicht nur die spanische Dimension des Lagers Mauthausen vermittelt, sondern auch die spezifische Art, wie in Mauthausen mit besonderer Brutalität gegen Juden vorgegangen wurde. In dieser Lernaufgabe wurde eine Zusatzaufgabe für den Unterricht im Fach *Lengua y Literatura* implementiert, die sich der Frage nach Erinnerungskultur und Graphic Novels widmet (vgl. Alonso García/Inal 2025; Dolle-Weinkauff 2017). Die entsprechende textsortenspezifische Aufgabenstellung fokussiert das Verhältnis von Fiktionalität vs. Faktualität, eine Fragestellung, die insbesondere für viele Graphic Novels Relevanz besitzt (vgl. Klein u.a. 2019; Vanderbeke 2021). Im Anschluss zielt eine Zusatzaufgabe auch auf eine genauere Erschließung der text-visuell-ästhetischen Umsetzung von Themeninhalten, indem die Lernenden einzelne Bildpanels isoliert betrachten und erschließen, wie eine spezifische historische Situation und die ihr entsprechende Stimmung in Comic-Form umgesetzt wird. Somit steht in dieser Lernaufgabe mit der Graphic Novel ein Lernmedium im Zentrum, dessen didaktische Potenziale im Literaturunterricht in jüngerer Zeit – entsprechend der wachsenden Popularität der Textsorte – wiederholt herausgestellt worden sind (vgl. Möbius/Frei-Kuhlmann 2025; Morys 2018).

Auch in der Lernaufgabe mit den Titel **Los bilbilikos** wurde das Ziel verfolgt, historische Themen über eine Textsorte an den Verstehenshorizont der Lernenden anzuschließen, die aus didaktisch-motivationaler Sicht besonders für den schulischen Einsatz geeignet ist. So wurde die HipHop-Version eines sephardischen Volkslieds, in dem u.a. das Ladino verwendet wird, didaktisch-methodisch aufbereitet. Das ursprüngliche Lied lautet *Los bilbilikos*, wobei der Name auf den türkischen Begriff für Nachtigall (türkisch *bülbül*) zurückgeht. Es wird in der Hauptaufgabe von **Los sefardíes entre España y el mundo** (vgl. hierzu Kap. 2.5.2) in einem der ausgewählten Videoausschnitte von einer türkischen Sephardin auf Ladino und auf Spanisch gesungen. Das US-amerikanische Duo Los Serenos Sefarad (Alejandro Hernandez und Simon Benzaquen) geht von diesem folkloristischen Lied aus und kombiniert es in Teilen mit modernen Hip-Hop-Passagen. Das Lied trägt den Titel *Bilbilikos: La rosa en florese* und ist Teil ihres Debut-Albums mit dem Titel *Los Bilbilikos* von 2017. Die Lernaufgabe arbeitet mit einer Transkription von Textpassagen, um die sprachlichen Unterschiede zwischen Spanisch und Ladino zu verdeutlichen. Dabei werden auch Liedinhalte erfasst, um daran anschließend herauszuarbeiten, inwiefern das Lied eine identifikatorische Bedeutung in Hinblick auf Ladino und die Sepharden besitzt. Die Sprache des Ladino ist – wie die entsprechenden Videoausschnitte aus **Los sefardíes entre España y el mundo** den SuS zeigen – ein zentrales identifikatorisches Merkmal für die sephardische Kultur, und da das Ladino vielerorts immer weniger gesprochen wird, insbesondere unter der jüngeren Generation, fragt die Lernaufgabe gezielt danach, inwiefern u.a. Musik dazu beitragen kann, bestimmte (Sprach-)Kulturen zu erhalten. Damit wird, ausgehend von einer zeitgenössischen musikalischen Version eines in den Tiefenstrukturen der Kultur verankerten Liedes eine Verbindung zwischen dem Heute und der historischen Vergangenheit hergestellt, die im Falle des Ladino bzw. der Sepharden ursächlich mit der Gewaltgeschichte der Vertreibung der spanischen Juden im ausgehenden Mittelalter verknüpft ist. Konkret wird in diesem Zusammenhang beispielsweise über die in der Lernaufgabe thematisierte Liedtextstelle „al no estar a tu lado, mi Jerusalén“ („da ich nicht bei dir bin, mein Jerusalem“) die Frage nach Flucht, Vertreibung und Diaspora im Lied literarisch aufgegriffen und über die entwickelten Lernmaterialien unterrichtlich anschließbar.

Auch wenn Liedtexte durch Literarizität geprägt sind bzw. geprägt sein können, wurde für das Fach *Lengua y Literatura* weiteres Material entwickelt, das einen literarischen Text vollständig ins Zentrum stellt. Die Lernaufgabe **El equilibrista** greift auf einen eigens für das Projekt verfassten Text von Eduardo Halfon zurück (vgl. Kap. 2.5.2. für eine ausführlichere Darstellung). Der Text geht von einer Passage aus Meirs Memoiren aus und elaboriert literarisch eine Relationierung von Imagina-

tionen und als möglich imaginierten Welten mit der historischen, von Siegfried Meir erlebten Realität. Dabei regen literaturdidaktische Aufgabenstellungen eine Auseinandersetzung mit der fiktionalisierten Figur des Seiltänzers („el equilibrista“) an, von der ausgehend Sigggi – als literarische Inszenierung des jungen Siegfried Meir während seiner Zeit in Frankfurt – das Unheil imaginativ heraufziehen sieht. Dabei untersuchen die Lernenden u.a., wie die Erzählung die Figurenwahrnehmung auf der Ebene der erzählten Welt einerseits und die Evokation von historisch verbürgter Leiderfahrung durch die reale Person Siegfried Meirs über den unterschiedlichen Gebrauch grammatischer Tempus-Formen literarisch umsetzt. Somit gerät literaturdidaktisch die Formalisierung von Inhalten in den Fokus, sodass die Lernenden gleichermaßen historische Inhalte im Wechselspiel von Fiktionalität und Faktualität durchdringen sowie formal-ästhetische literarische Gestaltungsmöglichkeit im Sinne der literaturbezogenen Zielsetzungen im Fach *Lengua y Literatura* analytisch bearbeiten.

Ebenfalls für den Literaturunterricht wurde die Lernaufgabe *El misterio de las jarchas* entwickelt. Sie ist im Kontext der mittelalterlichen *convivencia* in Al-Andalus verortet und thematisiert die (auch) jüdischen Ursprünge der spanischen Literatur. Als *jarcha* wird die mozarabische Schlusstrophe eines längeren, Muwaschschah genannten Gedichts in ansonsten arabischer oder hebräischer Sprache bezeichnet. Auch wenn die *jarchas* also in einer mit dem modernen Spanisch verwandten Sprache verfasst sind, wurden sie entsprechend mit arabischen oder hebräischen Schriftzeichen geschrieben; ihre Autoren waren sowohl muslimische als auch jüdische Dichter. Anders als in den Lehrwerken im Fach *Lengua y literatura* üblich, wo die *jarchas* – in der Regel ohne Hinweis auf ihre auch jüdischen Urheber – stets in lateinischen Buchstaben entweder auf Mozarabisch oder oft auch gleich an das moderne Spanisch angepasst abgedruckt sind, greift die Lernaufgabe auf eine *jarcha* des wohl bedeutendsten jüdischen Dichters des Mittelalters, Jehuda ben Samuel ha-Levi, in Spanien bekannt unter dem Namen Yehuda Halevi, zurück und gibt diese in den ursprünglichen hebräischen Schriftzeichen wieder. Die SuS sollen zunächst erkennen, um was für Schriftzeichen es sich hier überhaupt handelt und diese in einem zweiten Schritt ins lateinische Alphabet transliterieren. Die Tatsache, dass der auf diese Weise entschlüsselte Text auffällige Ähnlichkeiten zum Spanischen aufweist, gibt Anlass zu einer Reflexion über den Einfluss und Stellenwert jüdischer (aber auch arabischer) Dichtung in Al-Andalus im Zuge der Herausbildung der spanischen Lyrik. Die anhand der verwendeten Schriftzeichen erkennbar jüdische Gestalt des Textes wird dabei sichtbar gemacht, wodurch sich der „Fremdheitseffekt“ gewissermaßen umkehrt: Nicht das Hebräische als Gelehrtensprache in Al-Andalus wird hier als (vermeintlich) fremd erfahren,

sondern die eigene mozarabisch-spanische Sprache, die ganz selbstverständlich in hebräischen Buchstaben verschriftlicht wird.

4.2.3 Erkenntnisse und Desiderata

Die Analyse der Texte, Medien und Dokumente, die maßgeblichen Einfluss auf die Konzeptualisierung von Unterricht im Fach *Lengua y Literatura* haben – also u.a. die entsprechenden Lehrpläne und Lehrwerke –, zeigt deutlich die mangelnde Berücksichtigung von Themen auf, die im weitesten Sinne mit jüdischer Geschichte und Kultur zusammenhängen. Dabei haben insbesondere die identifizierten Stellen in den Lehrwerken gezeigt, dass Anknüpfungspunkte vorhanden bzw. möglich sind. Die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse sind jedoch nicht nur quantitativer Art, sondern sie zeigen auch in qualitativer Hinsicht, dass es im Sinne der Antisemitismusprävention entscheidend auch darum gehen muss, wie die Themen behandelt und kontextualisiert werden, denn das Aufgreifen von Themen kann durchaus in einer Weise erfolgen, die antisemitische Stereotype bekräftigt und reproduziert, anstatt sie zu dekonstruieren und abzubauen (vgl. hierzu Inal 2025).

Daraus leitet sich die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung entsprechender Ansätze der Antisemitismusprävention auf bildungspolitischer Ebene ab. Auf der Ebene des konkreten unterrichtlichen Handelns ist die entscheidende Frage jedoch vielmehr, welche Materialien und Ansätze vorliegen und eingesetzt werden können, sei es auf Basis der Lehrbücher bzw. auch jenseits der in den Lehrbüchern vorgeschlagenen Themen und Perspektivierungen. Das im Projekt entwickelte Material setzt hierbei an und ermöglicht durch seine digital zugängliche Struktur sowie durch seine methodisch-didaktische Ausrichtung Anknüpfungsmöglichkeiten an unterschiedliche unterrichtliche Ausgangslagen. Sowohl thematisch als auch die Frage nach Lerngruppenvoraussetzungen betreffend tragen die Unterrichtsmaterialien dem Leitgedanken der Differenzierung und Anschlussfähigkeit Rechnung, sodass vielfältige Möglichkeiten des unterrichtlichen, lehrwerksunabhängigen Einbezugs eröffnet werden. Daran anschließende Forschung könnte im Sinne der Unterrichts- und Aktionsforschung die konkrete unterrichtliche Umsetzung fokussieren und u.a. die empirisch nachweisbaren Wirkungen auf den Ebenen des Wissens sowie der Einstellungen und Haltungen, die sich mit dem unterrichtlichen Handeln relationieren lassen, in den Blick nehmen.

5. Rumänien

5.1 Deutsch als Muttersprache/Deutsch als Fremdsprache

5.1.1 Grundlagen, Rahmenbedingungen und Untersuchungsergebnisse

Eine der Besonderheiten des rumänischen Bildungssystems besteht darin, dass es viele staatliche Schulen mit deutscher Abteilung gibt. Diese haben eine lange Tradition in Rumänien und sind auf die deutsche Minderheit³³ zurückzuführen, die es in Rumänien (wenn auch stark abnehmend) gibt. Während 1989 noch ca. 200.000 Deutsche³⁴ in Rumänien lebten, wurden bei der letzten Volkszählung im Jahr 2022 nur noch ca. 22.900³⁵ registriert. Nach dem Fall des Ceaușescu-Regimes sind viele Angehörige der deutschen Minderheit nach Deutschland ausgewandert, sodass heute nur noch wenige in Rumänien leben. Nichtsdestotrotz werden deutsche Schulen von rumänischen Schüler*innen besucht; sie sind bei ihnen sehr beliebt. Das Demokratische Forum der Deutschen in Rumänien³⁶ führt jedes Jahr eine Statistik zur Anzahl deutscher Gymnasien (so genannte Lyzeen mit den Klassen 9-12), allgemeinbildenden Schulen mit deutscher Abteilung und deutschsprachiger Kindergärten in Rumänien. Es werden nicht nur die Anzahl der Bildungseinrichtungen dokumentiert, sondern auch die Ortschaften, die Anzahl der Fächer, die in deutscher Sprache unterrichtet werden, und die Gesamtzahl der Schüler*innen. Die jüngste Statistik zeigt, dass es im Schuljahr 2023/2024 landesweit 21 staatliche Gymnasien und drei private Gymnasien mit deutscher Abteilung mit insgesamt 4.014 Schüler*innen³⁷ in Rumänien gab. Die Anzahl betrifft Gymnasialklassen mit deutscher Unterrichtssprache, also Klassen, in denen Deutsch als Muttersprache unterrichtet wird. Dazu kommen noch zahlreiche Gymnasien, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Die

³³ Innerhalb der Community unterscheidet man mehrere Gruppen: Siebenbürger Sachsen, Banater Schwaben, Sathmarschwaben, Zipser, Dobrudschadeutsche, Landler, Banater Berglanddeutsche und Buchenlanddeutsche.

³⁴ Online unter: <https://www.fdgr.ro/allgemeine-vorstellung/> [Zugriff am 20.08.2025].

³⁵ Die Volkszählung wurde wegen der Corona Pandemie zum ersten Mal digital durchgeführt. Die Registrierung auf der Online-Plattform wurde als kompliziert wahrgenommen und die Rubrik „Volkszugehörigkeit“ war nicht verpflichtend. Aus diesen zwei Gründen werden die Ergebnisse von dem Demokratischen Deutschen Forum angezweifelt: <https://www.siebenbuenger.de/zeitung/artikel/rumaenien/23467-rumaeniens-bevoelkerung-geschrumpft.html> [Zugriff am 20.08.2025].

³⁶ Rum. Forumul Democrat al Germanilor in Romania ist der staatlich anerkannte Verband der deutschen Minderheit in Rumänien. Mehr Infos online unter: <https://fuen.org/de/members/Democratic-Forum-of-Germans-in-Romania/RO> [Zugriff am 20.08.2024].

³⁷ Online unter: <https://www.fdgr.ro/statistik-der-lyzeen-mit-deutscher-abteilung-in-rumaenien-2023-2024/> [Zugriff am 20.08.2025].

große Anzahl an deutschen Schulen und Bildungseinrichtungen in Rumänien sind von grundlegender Bedeutung für das TP1, denn die Kooperation mit dem Goethe-Institut Rumänien sowie mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Rumänien ermöglichen die Verbreitung und die Verwendung der AIES-Materialien zur Antisemitismusprävention in ganz Rumänien.

Im Hinblick auf gesellschaftliche Debatten rund um das Thema Antisemitismus, ist Rumänien aufgrund des Frontwechsels im August 1944 und seiner historischen deutschen Minderheit, aber auch aufgrund der prägenden Rolle jüdischer Akteur*innen im kulturellen und gesellschaftlichen Leben vor 1945 besonders interessant. Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde der sowjetische Kommunismus durch Gheorghe Gheorghiu-Dej instauriert, im Jahr 1965 wurde Nicolae Ceaușescu sein Nachfolger und regierte bis zu seinem Sturz im Jahr 1989. In diesem Zeitraum – also von 1948 bis 1989 – blieb sowohl die kritische Auseinandersetzung mit den Kriegsjahren als auch die Mitverantwortung bei der Ermordung von Juden*Jüdinnen und Roma aus. Marschall Ion Antonescu, unter dessen Regierung Hunderttausende von Juden*Jüdinnen und Roma ermordet und deportiert wurden, wurde nach dem Sturz Ceaușescus in einzelnen Kreisen der rumänischen Gesellschaft erneut als Held verherrlicht. Bis in die 2000er Jahre wurden noch Straßen oder Plätze nach ihm benannt oder Denkmäler für ihn errichtet.³⁸ Rumänien hat erst im Jahr 2004 die Mitverantwortung im Zweiten Weltkrieg anerkannt. Die offizielle Anerkennung durch den damaligen Staatspräsidenten Ion Iliescu ist in Folge des Berichts der sogenannten Wiesel-Kommission zu Tage getreten. Die Kommission unter der Leitung von Elie Wiesel, die offiziell den Namen *Internationale Kommission zur Erforschung des Holocaust in Rumänien* trug, wurde im Jahr 2003 gegründet und hatte die Aufgabe, einen Bericht über die Shoah in Rumänien zu erstellen. Nachdem die Ergebnisse und Empfehlungen veröffentlicht wurden, wurden sie offiziell durch den damaligen Präsidenten Ion Iliescu anerkannt und ein Shoah-Gedenktag – der 9. Oktober – eingeführt. Im Jahr 2005 wurde das Elie Wiesel Institut für die Erforschung der Shoah in Rumänien gegründet und im Jahr 2009 wurde das Holocaust Mahnmal in Bukarest durch den damaligen Staatspräsidenten Traian Băsescu eingeweiht. Latenter Antisemitismus ist in Rumänien sehr verbreitet, wie Studien des Elie Wiesel Instituts zeigen. Dies ist vermutlich auf unzureichende Kenntnisse in der breiten Öffentlichkeit zurückzuführen, da die Generationen, die während der kommunistischen Zeit schulische Einrichtungen besuchten, im Unterricht nicht über die Rolle Rumäniens bei der Verfolgung von Jüdinnen*Juden und Romnja aufgeklärt wurden. Die

³⁸ Online unter: <https://halbjahresschrift.hier-im-netz.de/ion.htm> [Zugriff am 20.08.2025].

Jahresberichte des Elie Wiesel-Instituts offenbaren einen Anstieg an antisemitischen Vorfällen, die vor allem in Form von Schändungen oder auf Social Media auftreten.³⁹ Alarmierender aber sind Holocaustleugnung und Verschwörungsmmythen von Mitglieder*innen der rechtsextremen Parteien AUR und SOS Romania während des Wahljahrs 2024-2025 im rumänischen Parlament und in der breiten Öffentlichkeit.⁴⁰ Aus politischer Sicht lässt sich eine beispiellose Zunahme des Rechts-Extremismus in Rumänien feststellen: Ein Drittel der Parlamentarier nach den Wahlen im Herbst 2024 politischen Parteien an, die sich zu rechtsextremen Werten bekennen, wie die Studie berichtet.⁴¹ In diesen Parteien gibt es Mitglieder, die systematisch antisemitische Positionen vertreten, Kriegsverbrecher oder zentrale Figuren des rumänischen Faschismus der Zwischenkriegszeit verherrlichen.

Unter diesen Umständen bedarf es dringend an Angeboten für Antisemitismusprävention. Im Kontrast zu der besorgniserregenden Zunahme von antisemitischen Vorfällen im Alltag wie in der Politik gibt es auch Versuche, auf schulischer Ebene Antisemitismus zu bekämpfen und Informationen über die jüdische Geschichte, Kultur und Religion den Schüler*innen zu vermitteln. Ende November 2021 verabschiedete das Parlament das Gesetz, das den Unterricht zum Thema des Holocaust und jüdische Geschichte als Pflichtfach für weiterführende Schulen (Gymnasien und berufsbildende Schulen) vorsieht. Der Unterricht sollte ab dem Schuljahr 2023/2024 eingeführt werden. Die Einführung des Faches war aber nicht leicht zu implementieren. Ursprünglich war die Planung der Inhalte als Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und dem Elie Wiesel-Institut für die Erforschung der Shoah in Rumänien gedacht, doch das Elie Wiesel-Institut hat sich wegen Meinungsverschiedenheiten zurückgezogen.⁴² Auch rechtsextreme Parteien wie AUR haben sich kritisch zur Implementierung geäußert, indem sie die Bedeutung der Shoah öffentlich herunterspielten und sich gegen die Einführung eines eigenständigen Faches aussprachen.⁴³ Doch schließlich wurde das Fach trotz aller Widerstände eingeführt.

³⁹ Siehe beispielsweise folgender Bericht, der in englischer Sprache übersetzt wurde: <https://www.inshr-ew.ro/en/wp-content/uploads/2020/05/EN-Raport-monitorizare-2021.pdf> [Zugriff am 15. September 2025].

⁴⁰ Online nur in rumänischer Sprache verfügbar: <https://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2020/05/Raport-monitorizare-2025-16-iulie-2025.pdf> [Zugriff am 15. September 2025].

⁴¹ Ebd.

⁴² Pressemitteilung des Elie Wiesel-Instituts in rumänischer Sprache unter folgender Link verfügbar: <https://www.inshr-ew.ro/programa-scolara-disciplina-istoria-evreilor-holocaustul/> [Zugriff am 25.09.2025].

⁴³ Online in rumänischer Sprache unter: <https://romania.europalibera.org/a/mesajele-antisemite-ale-aur-sanc%C8%9Bionate-de-ambasadorul-david-saranga-%C8%99i-institutul-elie-wiesel-/31639253.html> [Zugriff am 25.09.2025].

5.1.2 Auswertung der DaF-Lehrpläne

Vor dem Entwurf der Unterrichtsmaterialien wurden rumänische Lehrpläne für die Fächer Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache sowie Lehrwerke ausgewertet. Anders als in Deutschland ist das rumänische Bildungssystem zentralisiert. Mit anderen Worten: die Lehrpläne sind für alle Fächer in ganz Rumänien gleich, unabhängig vom Kreis. Fremdsprachen, die in der gymnasialen Oberstufe erlernt und erworben werden, werden im Curriculum als „moderne Sprachen“ bezeichnet (Ministerul Educației și Cercetării 2006a, 2).⁴⁴ Zu den modernen Sprachen zählen unter anderem Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch. Der Unterricht der modernen Sprache wird nach Sprachniveaus aufgeteilt: „moderne Sprache 1“ (ebd., 3), wenn Schüler*innen bereits in der dritten Klasse mit dem Erlernen der Sprache begonnen haben, „moderne Sprache 2“ (ebd.), wenn sie bereits in der fünften Klasse mit dem Erlernen der Sprache angefangen haben und „moderne Sprache 3“ (ebd.),⁴⁵ wenn sie die Sprache, beginnend mit der neunten Klasse, erlernen. Die Lehrpläne für moderne Sprachen beruhen auf einem einheitlichen Muster, das für alle Fremdsprachen gleichermaßen gilt. Unabhängig davon, welche Sprache unterrichtet wird, müssen im Fremdsprachenunterricht „allgemeine Kompetenzen“ (ebd.), „Werte und Einstellungen“ (ebd.) sowie „spezifische Kompetenzen“ (ebd.) vermittelt werden.⁴⁶ Darüber hinaus gibt es „Formen der Darstellung von Inhalten“ (ebd.),⁴⁷ die zusammen mit den spezifischen Kompetenzen den Kern des Lehrplans bilden. Allgemein sollen die Schüler*innen ungeachtet von der Klassenstufe in der Lage sein „mündlich oder schriftlich gesendete Nachrichten in verschiedenen Situationen“ (ebd. 5) zu empfangen, „mündliche oder schriftliche Botschaften“ (ebd.) zu produzieren, „Interaktionen in mündlicher oder schriftlicher Kommunikation“ (ebd.)⁴⁸ zu führen sowie mündliche oder schriftliche Nachrichten zu übertragen und zu vermitteln. Zudem sollen „interpersönliche, interkulturelle und soziale Kompetenzen“ (ebd. 1) gefördert werden.⁴⁹ Nicht zuletzt sollen folgende Werte und Ein-

⁴⁴ Die Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache für Rumänien sind ausschließlich in rumänischer Sprache. Die zitierten Stellen wurden von Mitarbeitenden des Teilprojekts 1 für Forschungszwecke übersetzt.

⁴⁵ „[...] limba modernă 1“; „limba modernă 2“; „limba modernă 3“ (Ministerul Educației și Cercetării 2006a, 3).

⁴⁶ „[...] competențe generale“, „valori și atitudini“, „competențe specifice“ (Ministerul Educației și Cercetării 2006a, 3).

⁴⁷ „[...] forme de prezentare a conținuturilor“ (ebd.).

⁴⁸ „[...] receptarea mesajelor transmise oral sau în scris în diferite situații de comunicare“, „producerea de mesaje orale sau scrise“, „realizarea de acțiuni în comunicarea orală sau scrisă“, „transferul și medierea mesajelor orale sau scrise“ (ebd.).

⁴⁹ „[...] competențe interpersonale, interculturale și sociale și civice“ (ebd., 1).

stellungen vermittelt werden: „Bereitschaft, Unterschiede zu akzeptieren und Toleranz zu zeigen durch kritischen Umgang mit kulturellen Unterschieden und Stereotypen“ (ebd.).⁵⁰

Die genannten Kompetenzen, Werte und Einstellungen ermöglichen große Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts und in der Verwendung von Materialien. Das Ministerium für Bildung und Forschung in Rumänien schlägt zwar eine Liste von zugelassenen DaF-Lehrwerken vor,⁵¹ **in der Praxis verwenden aber die wenigsten Lehrer*innen in diesem Fach die vorgeschlagenen Lehrwerke** (vgl. Ionescu 2016, 255f.). Stattdessen verwenden Lehrkräfte für DaF in Rumänien deutsche DaF/DaZ-Lehrwerke, die sie offiziell als „Zusatzmaterial“ bezeichnen (ebd., 250). Zusätzlich zu den bereits genannten Kompetenzen, die in allen Klassenstufen gefördert werden sollen, gibt es landeskundliche Themenbereiche, die für jede Klassenstufe spezifisch sind. So werden beispielsweise im landeskundlichen Bereich der Stufe 9 u.a. als Thema „Kulturelles Universum der Sprache Deutsch: Vergangenheit, Gegenwart, Bräuche und Traditionen“⁵², für die Stufe 10 „Referenzdaten aus der Geschichte der deutschsprachigen Länder“⁵³ und für die Stufen 11 und 12 „Demokratie, Bürgerrechte und Menschenrechte“ sowie „Europäisches Kulturerbe – Vergangenheit und Gegenwart; Kulturelle Wahrzeichen der deutschsprachigen Welt“⁵⁴ (ebd.) empfohlen. Die landeskundlichen Bereiche bieten die Möglichkeit, Antisemitismus zu behandeln, auch wenn dieses Thema nicht explizit in den Lehrplänen erwähnt ist. Auch dass es kein von dem Ministerium vorgegebenes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache gibt, ermöglicht viel Freiheit in der Unterrichtsgestaltung.

5.1.3 Auswertung der Lehrpläne für Deutsch als Muttersprache

Im curricularen Lehrplan des Faches Deutsch als Muttersprache für die Klassen 9-12 werden u. a. in dem DaM-Unterricht folgende Ziele festgehalten: „die Heranbildung kultureller und interkultureller Anschauungen, sowie einer Welt von kohärenten Gefühlen und Haltungen“ und „Sachverhalte und Probleme anhand von Literaturbeispielen bzw. an allgemeinen Fragen des Menschseins erörtern.“ Die Lehrpläne für DaM sind in zwei Lernbereiche geteilt: Sprache und Kommunikation und Literatur.

⁵⁰ „[...] disponibilitatea pentru acceptarea diferențelor și pentru manifestarea toleranței prin abordarea critică a diferențelor și a stereotipurilor culturale“ (ebd.).

⁵¹ Ministerul Educației: Manuale școlare. București. Online: <https://www.edu.ro/manuale-scolare> [Zugriff: 11.11.2024].

⁵² „[...] universul cultural germanofon – trecut și prezent – obiceiuri și tradiții“ (Ministerul Educației și Cercetării 2004a, 12),

⁵³ „[...] date de referință din istoria țărilor germanofone“ (Ministerul Educației și Cercetării 2004b, 14).

⁵⁴ „[...] democrație, civism și drepturile omului“; „patrimoniul socio-cultural european – trecut și prezent“; „reper culturale ale spațiului lingvistic germanofon“ (Ministerul Educației și Cercetării 2006b, 18).

Die Lehrkräfte haben die Freiheit, den Unterricht selbstständig zu gestalten, da es keine DaM-Lehrbücher gibt. In dem Lernbereich Literatur werden folgende Themenkreise empfohlen, die mit dem Thema Antisemitismus in Zusammenhang gebracht werden können: *Nathan der Weise* von Gotthold Ephraim Lessing und „Judenverfolgung vom Mittelalter bis zum Zweiten Weltkrieg darstellen“ (S. 13) in der Stufe 9, „Protest gegen etablierte Gesellschaftsformen und -normen“ anhand Heinrich Heines *Deutschland. Ein Wintermärchen* (S. 11-12) in Stufe 10, „Emigration und Migration als Phänomene des 20. Jahrhunderts“ „Entwurzelung als Erscheinung des 20. Jahrhunderts (Franz Kafka, Paul Celan, Herta Müller, Richard Wagner) in Stufe 12. Zudem werden für die Stufe 12 folgende literarische Epochen empfohlen: Neue Sachlichkeit, Expressionismus, Exilliteratur, Trümmerliteratur, Nachkriegsprosa und Lyrik nach 1945 (S. 10). Die Themenbereiche, die in dem deutschen Literaturunterricht in Rumänien empfohlen werden, weisen einige Ähnlichkeiten mit den Kernlehrplänen des Fachs Deutsch in Deutschland auf: Hier wie dort wird das Drama *Nathan der Weise* für die Epoche der Aufklärung empfohlen, ebenso erscheinen die Gedichte von Paul Celan in den Lehrplänen beider Länder sowie literarische Strömungen des 20. Jahrhunderts wie Exilliteratur oder Trümmerliteratur. Beide behandeln Antisemitismus im 20. Jahrhundert, ein Bezug zur Gegenwart wird nicht hergestellt.

Was die Analyse der Lehrwerke betrifft, wurden insgesamt 54 DaF/DaZ-Lehrwerke deutscher Verlage wie Hueber, Klett, Cornelsen, Schubert untersucht. Zu dem Korpus gehören auch zwei Orientierungskurse, da die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Nationalsozialismus und Zweiten Weltkrieg verpflichtend ist. Das Sprachniveau der ausgewählten Lehrwerke reicht von A1 bis C2, wobei ein Fokus auf B1.1 gelegt wurde, denn das ist das übliche Sprachniveau der Schüler*innen in Rumänien (laut den interviewten Lehrkräften). Die meisten Befunde wurden in den Büchern mit dem Sprachniveau B2 gefunden, komplexere und differenziertere Aufgabenstellungen gab es jedoch in den Büchern mit Niveau C2. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen erkennen, dass es in weniger als der Hälfte der untersuchten Lehrwerke Aufgabenstellungen gibt, die eine Verbindung mit dem Thema Judentum zulassen. Darüber hinaus nehmen die Aufgaben eine untergeordnete Rolle ein und sind eher ein Randphänomen. Wenn es um geschichtliche Inhalte geht, wird das Thema Nationalsozialismus vermieden.

Ein Thema, welches hingegen oft behandelt wird, ist die Teilung Deutschlands bis zum Mauerfall (*Menschen B1, Aspekte neu B2 Teil 2, Das Leben B1, Panorama B1, Erkundungen C2, Berliner Platz 3 NEU*). Weitere Befunde zeigen, dass Auswanderungen aufgrund der NS-Verfolgung nicht explizit genannt werden (*Berliner Platz 3 NEU, Aspekte neu C1, Mit uns C1*), dass der jüdische Hintergrund vieler jüdischer Autor*innen unerwähnt bleibt – auch wenn in manchen Fällen diese

Information relevant für die Analyse des Textes ist (*Das Leben B, Studio-Die Mittelstufe C1, Aspekte neu C1, Mit uns C1*). Die Studie hat weiterhin ergeben, dass wenn jüdische Persönlichkeiten thematisiert werden, es Persönlichkeiten aus der Vergangenheit wie beispielsweise Sigmund Freud und Albert Einstein sind (*Freud in Kontext B2.1, Schritte B2.1, Aspekte neu B2, Teil 2* und *Einstein in Berliner Platz Neu 3, Aspekte neu B2*). Eine Ausnahme bildet das Lehrwerk *deutsch.com*, in dem die Schriftstellerin jüdischer Herkunft Lena Gorelik vorkommt. Dies ist der einzige Befund, in dem eine gegenwärtige jüdische Autorin erscheint. Die Befunde führen zu der Schlussfolgerung, dass jüdisches Leben im Alltag nicht thematisiert wird. Wenn Judentum thematisiert wird, dann im Kontext des Nationalsozialismus (*Berliner Platz 3 Neu, Aspekte C1 und in den Orientierungskursen 100 Stunden Deutsch und miteinander leben*).

5.1.4 Konzeption Unterrichtseinheiten Deutsch als Fremdsprache

Die Unterrichtsmaterialien für das Fach Deutsch als Fremdsprache sind ähnlich konzipiert wie die für das Fach Deutsch in Deutschland, jedoch an den Fremdsprachenunterricht angepasst. Die Materialien sind in zwei Modulen aufgeteilt: „Antisemitismus während der Shoah“ und „Gegenwärtiger Antisemitismus“ und sind auf Prezi kostenlos verfügbar:

- Comsa, Eliza-Cristina/Patrut, Iulia-Karin (2025): Lehrmodul zur Antisemitismusprävention für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Rumänien. Modul I: Eine Unterrichtsreihe zur Graphic Novel *Aber ich lebe* von Barbara Yelin. Flensburg. Online unter: <https://prezi.com/p/5vgqbphkhyvs/?present=1>
- Comsa, Eliza-Cristina/Patrut, Iulia-Karin (2025): Lehrmodul zur Antisemitismusprävention für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Rumänien. Modul II: Gegenwärtige Formen des Antisemitismus. Eine Unterrichtsreihe zum Kurzfilm *MASEL TOV COCKTAIL* (2020) von Arkadij Khaet und Mickey Paatzsch. Flensburg. Online unter: https://prezi.com/p/eraon3sg_xrl/?present=1

Die erste Prezi umfasst 5 Unterrichtsblöcke, die ca. 7-8 Unterrichtsstunden umfassen und hat die Graphic Novels *Aber ich lebe* von Barbara Yelin und *Jenseits der Regeln* von Miriam Libicki im Mittelpunkt. Die Unterrichtsblöcke behandeln das Leben von Emmie Arbel, die die Konzentrationslager Westerbork, Ravensbrück und Bergen-Belsen überlebte. Zudem gibt es einen Block zur Shoah

in Rumänien, in dem die Graphic Novel *Jenseits der Regeln* mit David Schaffers Erfahrungen im Mittelpunkt stehen. Im Rahmen der Unterrichtsblöcke werden verschiedene Aufgaben zu Emmie Arbel und David Schaffer bearbeitet, um sich mit zwei Perspektiven auf die Shoah – in Deutschland und in Rumänien – auseinanderzusetzen. Des Weiteren wird auch die Shoah in Rumänien ins Zentrum gerückt und anhand diverser Aufgaben vertieft, um ein besseres Verständnis dieses Genozids zu erhalten. Wortschatzübungen, Lese- und Hörverstehen sowie Sprechen und Schreiben stehen im Mittelpunkt.

Die zweite Prezi behandelt in fünf Unterrichtseinheiten den Kurzfilm *Masel Tov Cocktail* von Arkadij Khaet und Mickey Paatzsch im Kontext des gegenwärtigen Antisemitismus. Die Unterrichtseinheiten sind speziell für den rumänischen DaF-Unterricht erstellt. Im Mittelpunkt stehen vor allem Gespräche, sprachliche Mittel und Wortschatzarbeit, um einen Zugang zum Thema Antisemitismus zu ermöglichen.

5.1.5 Europäische Kontexte

Im Rahmen des AIES-Projekts wurde Antisemitismus im schulischen Kontext in Deutschland, Frankreich, Rumänien und Spanien untersucht. Jedes dieser Länder weist Besonderheiten in Bezug auf die Geschichte des Antisemitismus auf, es gibt jedoch auch viele Parallelen. Das Projekt zielt somit darauf ab, Antisemitismus als europäisches Phänomen sichtbar zu machen und einen transnationalen Dialog zu eröffnen, um erfolgreich antisemitischen Positionen entgegenzuwirken. In dem TP1 „Antisemitismus im deutsch-rumänischen Schulunterricht“ wurde der Frage nachgegangen, auf welche Weise sich die Geschichte des Antisemitismus in Rumänien mit seiner Geschichte in anderen Ländern des Projekts - Deutschland, Frankreich und Spanien - verknüpfen lässt. Dabei war es wichtig, die Verbindung nicht nur im Kontext der Shoah herzustellen, sondern auch jüdisches Leben in Rumänien vor 1933 sichtbar zu machen. Somit deckt das Projekt einen größeren Zeitraum ab: jüdisches Leben und Antisemitismus vor 1933, während der Shoah und in der Gegenwart.

Das Leben des Shoah-Überlebenden Siegfried Meir eignet sich hervorragend, um die transnationale Perspektive und die Verbindung zwischen den vier Ländern aufzuzeigen. Siegfried Meirs Bezug zu Rumänien ist eher indirekt. Sein Vater, Moise Meir, wurde in der rumänischen Stadt Botoșani geboren und wanderte später nach Deutschland aus. Leider sind nur wenige Informationen über ihn vorhanden. Bekannt sind sein Geburtsjahr und -ort sowie die Tatsache, dass er nach Auschwitz deportiert und ermordet wurde. Siegfried selbst hat nur wenige Erinnerungen an seinen

Vater. Aus seinen Memoiren geht hervor, dass er keine besonders enge Beziehung zu ihm hatte. Siegfried Meir wurde 1934 in Deutschland geboren. 1943 wurde er zusammen mit seinen Eltern nach Auschwitz deportiert, wo sie starben. Nach dem Krieg wurde er vom spanischen Fußballspieler Saturnino Navazo adoptiert und lebte viele Jahre in Frankreich, wo er eine kurze Karriere als Chansonsänger hatte. Die letzten 40 Jahre seines Lebens verbrachte er auf der Insel Ibiza.

Für die transnationale Perspektive hat das TP1 zwei Prezis erstellt:

- Comsa, Eliza-Cristina/Patrut, Iulia-Karin (2025): Lehrmodul zur Antisemitismusprävention im Fach Deutsch und Deutsch als Fremdsprache. Europäisches Judentum: Siegfried Meir. Flensburg. Online: <https://prezi.com/view/OgqcMWRiMVqo1ZrbF5Db/>
- Comsa, Eliza-Cristina/Patrut, Iulia-Karin (2025): Lehrmodul zur Antisemitismusprävention im Fach Deutsch und Deutsch als Fremdsprache. Europäisches Judentum: Botoșani. Flensburg. Online: <https://prezi.com/view/kspeFr3UCaTfDIQECt3g/>

Die Prezis können sowohl im deutschen als auch im rumänischen Schulunterricht eingesetzt werden. In Anlehnung an die Mystery-Methode (vgl. Fußnote 4) recherchieren die Schüler*innen zunächst zu den rumänischen Wurzeln von Siegfried Meir. Diese werden durch Siegfried Meirs Erinnerungen ergänzt, die er in seiner Autobiografie *Sohn des Nebels* niedergeschrieben hat. Siegfrieds Vater stammt aus der Stadt Botoșani. Botoșani bezeichnet jedoch auch den Kreis, in dem sich die Stadt befindet. Der Kreis Botoșani liegt im Nordosten Rumäniens und grenzt an die Ukraine sowie an die Republik Moldau. Botoșani spielt eine wichtige Rolle im Kontext von Antisemitismus, jüdischem Leben und Kultur, da es dort vor 1933 eine große jüdische Gemeinde gab. Im Jahr 2001 gab es jedoch nur noch 120 Juden*Jüdinnen in der Stadt, obwohl in der Zwischenkriegszeit 11.000 Juden*Jüdinnen in Botoșani lebten. Während der Laufzeit des Projekts gab es einen regelmäßigen Austausch mit dem Elie-Wiesel-Institut für die Erforschung der Shoah in Rumänien. Dabei haben wir erfahren, dass das Institut ein Projekt mit Graphic Novels durchführt: „Visualising the Past Through Graphic Novels“. Das Projekt umfasst zehn Städte, darunter Botoșani. Darin werden die lokalen Geschichten der Juden und Jüdinnen sowie der Roma-Minderheit während des Zweiten Weltkriegs grafisch dargestellt. Die Geschichten basieren auf realen Menschen und Orten, und jede Geschichte folgt einer ähnlichen Struktur: Die erste Seite liefert Hintergrundinformationen über die Shoah in Rumänien, die nächsten fünf Seiten wurden von den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen des Elie-Wiesel-Instituts konzipiert, und die letzten zwei Seiten wurden von Schüler*innen erarbeitet. Es handelt sich also um eine

Zusammenarbeit verschiedener Akteure: wissenschaftliche Mitarbeiter*innen des Elie-Wiesel-Instituts, Schüler*innen und der Illustrator. Die grafischen Erzählungen sind als niedrigschwellige öffentliche Ausstellungen gedacht. Deshalb sind sie auch so kurz (acht Seiten). Das Ziel des Projekts ist die Aufklärung über die Shoah in Rumänien, denn während des Kommunismus wurde die Mitverantwortung für die Judenverfolgung im Zweiten Weltkrieg vollständig ausgeblendet.

Die Graphic Novel des Elie Wiesel-Instituts über Botoșani wurde für das AIES-Projekt aus dem Rumänischen übersetzt, um einen zweiten Zugang zu ermöglichen, der über die Biografie von Siegfried Meir hinausgeht – in diesem Fall das Schicksal der Juden*Jüdinnen sowie Roma aus dem Kreis Botosani während des Zweiten Weltkriegs. Die erstellte Graphic Novel zu Botoșani weist eine bedeutende Parallele zu *Aber ich lebe auf* auf: Beide sind keine fiktionalen Werke, sondern basieren auf den Erlebnissen realer Personen. Zudem sind beide aus einer Zusammenarbeit mehrerer Akteur*innen hervorgegangen. Ein bedeutender Unterschied besteht jedoch darin, dass die Geschichten aus dem Projekt „Visualising the Past Through Graphic Novels“ keine spezifische Person in den Mittelpunkt stellen, sondern eher das Kollektiv. In *Aber ich lebe* und *Jenseits der Regeln* stehen die Überlebenden und ihr Alltag im Mittelpunkt. Dieser Unterschied bietet die Möglichkeit, die Graphic Novels zu vergleichen und sich über die Möglichkeiten und Grenzen der Shoah-Darstellung auszutauschen.

Einen dritten Zugang ermöglichen die Archivdokumente, die uns das Elie-Wiesel-Institut über die jüdische Gemeinde in Botoșani zur Verfügung gestellt hat. Das Archivheft enthält Informationen und Ereignisse, die zwischen 1913-1943 stattgefunden haben, und hält die Mitwirkung der jüdischen Gemeinde an der Entwicklung der Stadt fest. Im Heft sind zahlreiche Zeugnisse zu finden, die den Beitrag der Juden*Jüdinnen zu der Entwicklung der Stadt Botoșani belegen. Neben kulturellen Institutionen wurden Pflegeheime für Bedürftige, Krankenhäuser und jüdische Schulen gegründet. Festgehalten wurden auch Spenden von der jüdischen Gemeinde für Bedürftige, die für Nahrung und Verpflegung verwendet wurden. Für das Projekt wurde eine Auswahl von Dokumenten ins Deutsche übersetzt, um das jüdische Leben in der Stadt Botoșani auf europäischer Ebene sichtbar zu machen. Eines dieser Dokumente handelt von der Gründung der ersten Stadtbibliothek durch jüdische Studierende im Jahr 1908. Die Bibliothek war kostenlos, enthielt Bücher in rumänischer, französischer, deutscher, englischer, italienischer und jüdischer Sprache und fungierte auch als Kulturzentrum, in dem Sommerschulen, Konferenzen oder literarische und künstlerische Veranstaltung stattfanden. Dort wurde durch Emil Tauber auch das erste Krankenhaus der Stadt gegründet.

Insgesamt arbeiten die Schüler*innen sowohl mit Archivdokumenten als auch mit ästhetisch-literarischen Dokumenten wie Graphic Novels oder Autobiografien. Dabei steht nicht die Shoah im Vordergrund, sondern der aktive Beitrag der jüdischen Gemeinde zur Entwicklung der Stadt. Die Materialien des TP1 „Antisemitismus im deutsch-rumänischen Schulunterricht“ können durch die Lernaufgaben „El Equilibrista“ und „Siegfrieds Kindheit“ des Teilprojekts „Antisemitismus im deutsch-spanischen Schulunterricht“ ergänzt werden (siehe dazu das entsprechende Kapitel).

5.1.6 Erkenntnisse und Desiderata

Die aktuelle Zunahme von Rechtsextremismus in Europa, der Anstieg antisemitischer Vorfälle in Deutschland sowie in Rumänien, die Unsicherheit der Juden*Jüdinnen überall und die Ausgrenzung, die sie erfahren, zeigen, wie dringend es ist, Antisemitismus zu bekämpfen. Die von dem AIES-entworfenen Unterrichtseinheiten dienen der kritischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus im schulischen Kontext. Aber Antisemitismusbekämpfung ist nicht allein Aufgabe der Schulen, sondern auch anderer Bildungseinrichtungen wie Museen oder Gedenkstätten und muss im Kreis der Familie beginnen bzw. fortgesetzt werden.

Die Befunde der Auswertung der Lehrpläne und Lehrwerke haben außerdem gezeigt, dass es viel Raum für Verbesserungen gibt, wenn es um das Thema Antisemitismus und Judentum geht. Das Thema sollte in dem Unterricht verankert sein, nicht nur im Kontext des Nationalsozialismus, sondern auch im Alltag. Die Materialien für Deutsch als Fremdsprache können problemlos auch im Unterricht Deutsch als Muttersprache angewendet werden. Das haben kooperierende Lehrkräfte aus Bukarest mit Erfolg durchgeführt, denn jede Klasse verfügt über ein anderes Sprachniveau.

6. Fazit

Neben den geschilderten Einzel- und Teilbefunden lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

- Der Bildungsförderalismus erschwert die Antisemitismusprävention erheblich: Außer im Fach Geschichte sind antisemitismuskritische Inhalte kein verpflichtender Bestandteil von Schulcurricula. Wir raten daher dringend dazu, auch in den anderen Fächern solche Inhalte verpflichtend zu implementieren. Alle untersuchten Lehrpläne enthalten Möglichkeiten, antisemitismuskritische Inhalte unterzubringen – derzeit hängt es aber von der jeweiligen Lehrkraft ab, ob diese Möglichkeit auch genutzt wird.
- Antisemitismusprävention muss verpflichtender Bestandteil der Lehrerbildung für alle Fächer werden (sowohl in den universitären Lehramtsstudiengängen als auch im Referendariat). Neben Geschichte und Politikwissenschaft haben Fächer wie Deutsch, Englisch, Spanisch, Französisch ein besonders hohes Potenzial, da die hier zu vermittelnden Kompetenzen große Affinität zu Antisemitismuspräventionskompetenzen haben und darüber hinaus geeignet sind, Kenntnisse über die Geschichte und Gegenwart jüdischen Lebens zu vermitteln.
- Lehrbücher sollten generell einer fachwissenschaftlichen Kontrolle mit Blick auf Antisemitismusprävention und Vermittlung von Kenntnissen über die Selbstverständlichkeit des jüdischen Lebens in Deutschland in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterzogen werden. Besonders die Verwendung von Täter-Bildern, Propagandamaterial usw. muss dringend überprüft werden.
- Langlebige Semantiken der Exklusion von Jüdinnen und Juden haben sich unreflektiert in Nationalphilologien, Nationalgeschichten und Schulbücher eingeschrieben. So wird die exkludierende Gegenüberstellung von Juden und Deutschen/Franzosen/Spaniern/Rumänen usw. oft noch weitertradiert. Auch antisemitische Stereotype (z.B. Juden als Geldverleiher) sind noch in etlichen Schulbüchern enthalten und müssen zumindest mit einem kritischen Kommentar versehen, wenn nicht ganz getilgt werden.
- Graphic Novels und Filme sind zur Vermittlung antisemitismuskritischer Inhalte grundsätzlich gut geeignet, erfordern aber gattungsspezifische Medienkompetenzen. Diese in der Schule zu vermitteln ist besonders angesichts des Konsums von Sozialen Medien wie TikTok oder

Instagram dringend geboten, um Verschwörungstheorien, Propaganda und Desinformation vorzubeugen.

- Noch immer wird Antisemitismus *vor* der Shoah und als aktuelles Phänomen kaum im Schulunterricht behandelt. Dabei ist es dringend notwendig, das langlebige und wandelbare Phänomen Antisemitismus nicht ausschließlich als rein deutsches Problem und nicht nur auf den Nationalsozialismus beschränkt zu thematisieren.
- Die größere Präsenz jüdischer Perspektiven (Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Schriftstellerinnen und Schriftsteller, aber auch jüdische Menschen in Alltagsszenen) stellt weiterhin ein zentrales Desiderat für den antisemitismuskritischen Schulunterricht dar.
- Das (latente) Abwehrverhalten vieler Lehrer muss dringend thematisiert werden. Hier müssen Sachkenntnisse vermittelt und didaktische Schulungen durchgeführt werden, um die „emotionale Erbschaft der Nicht-Aufarbeitung“ (Salzborn) zu unterbrechen. Gleichzeitig müssen Lehrer ein sicheres Arbeitsumfeld vorfinden, in dem die Behandlung antisemitismuskritischer Themen in einem geschützten Rahmen möglich ist.
- Es gibt keine bundesweite, für Lehrer aller Bundesländer zugängliche Plattform mit Materialien. Dies führt dazu, dass vorhandenes Material nur schwer aufzufinden und nachhaltig zu sichern ist.
- Es ist angesichts der Bedeutung von Social Media und niedrigschwellig verfügbarem Bildmaterial notwendig, dass Unterrichtsmaterialien visuelle Medien einbeziehen.
- Die im Projekt entwickelten Unterrichtseinheiten tragen diesen Desiderata Rechnung und sind open source verfügbar.

7. Literaturverzeichnis

- Abitbol, Michel (2024): Histoire de Juifs en France: du Moyen Âge à nos jours. Paris: Éditions Perrin.
- Académie de Montpellier (2021): Laïcité à l'École et lutte contre le racisme et antisémitisme.
<https://www.ac-montpellier.fr/laicite-a-l-ecole-et-lutte-contre-le-racisme-et-antisemitisme-121772> [Zugriff: 12.06.2025].
- Acuna, Michaela Silvia/Eulenfeld, Sophie/Rother, Vanessa/Seoane García, Silvia (Hg.) (2017): ¿Qué pasa? 2. Lehrwerk für Spanisch als 2. Fremdsprache ab Klasse 6 oder 7. Braunschweig: Westermann.
- Adamek, Sascha/Goll, Jo (2024): Ein Jahr nach Brandbrief. Rechtsextremistische Vorfälle in Burg: Fast alle Verfahren eingestellt. In: rbb24, 23. April 2024. Online:
<https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2024/04/burg-schule-rechtsextremismus-rassismus-lehrer-brandbrief-ein-ja.html> [Zugriff: 27.05.2025].
- Ahrens, Rüdiger (2015): Bündische Jugend. Eine neue Geschichte 1918-1933. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Alonso García, Pedro/Inal, Benjamin (Hg.) (2025): La novela gráfica como medio de formación histórica, política y estética. Intersecciones entre texto, imagen y educación. Berlin: De Gruyter.
- Álvarez Chillida, Gonzalo (2002): El antisemitismo en España. La imagen del judío 1812-2002. Madrid: Marcial Pons.
- Anne Frank Zentrum e.V. (o.J.): Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule. [online]
<https://www.annefrank.de/bildungsarbeit/fortbildungen/umgang-mit-antisemitismus-in-der-grundschule> [Zugriff am 20.10.2025].
- Apel, M./Baroldus, T./Bauer D. et al. (2016): P.A.U.L. D. Oberstufe. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch. Paderborn.
- Applis, Stefan (2014): Global Learning in a Geography Course Using the Mystery Method as an Approach to Complex Issues. In: Review of International Geographical Education, 1/2014, S. 58-70. Online: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/590330> [Zugriff: 08.01.2024].
- Arnold, Klaus (2001): Der wissenschaftliche Umgang mit Quellen. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.). Geschichte. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 42-58.

- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis: Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H. Beck.
- Attali, Jacques (2016): L'année des dupes. Alger 1943. Paris: Fayard.
- Baer, Alejandro/Correa, Pedro (2020): Spain and the Holocaust. Contested Past, Contested Present. In: Gigliotti, Simone/Earl, Hilary (Hg.): A Companion to the Holocaust. Oxford: Wiley, S. 397-412.
- Baer, Alejandro (2011): The Voids of Sepharad: The Memory of the Holocaust in Spain. In: Journal of Spanish Cultural Studies, 1, S. 95-120.
- Baer, Alejandro (2013): Between old and new antisemitism: The image of Jews in present-day Spain. In: Rosenfeld, Alvin H. (Hg.): Resurgent Antisemitism: Global Perspectives. Indiana University Press, S. 95-117.
- Bailly, Vincent/Bailly, Kris (2017): Un sac de billes. BD intégrale. Adopté du roman de Joseph Joffo. Paris: Futuropolis.
- Bally, Laetitia u.a. (2020): Wanderlust. Kooperativ ans Ziel – Allemand. Nouveau Programme. Tle B1/B2. Paris: Bordas.
- Baumann, Johannes u.a. (2015): Sowi NRW. Qualifikationsphase. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. Bamberg: C.C. Buchner.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2021): Genehmigter Lehrplan – gültig für Jgst. 10-12. Deutsch. [online] https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/id_1.html [Zugriff am 25.09.2025].
- Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus (Hg.) (2022): Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben. Berlin: Die Bundesregierung. Online: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/wehrhafte-demokratie/nationale-strategie-gegen-antisemitismus/nationale-strategie-gegen-antisemitismus-node.html> [Zugriff: 28.05.2025].
- Beck, Jens/Betz, Christine/Castner, Jan/Hitzler, Anita/Hoffmann, Sabine/Stich, Ansgar/Volker, Thomas/Wölfl, Friedrich/Zimmermann, Sonja (2023): Politik aktuell 11. Politik und Gesellschaft- Gesellschaft, Medien, Demokratie, Rechtsstaat und Globalisierung. Gymnasium Bayern (2023): Bamberg: C.C. Buchner.
- Becker, Uwe (2020): Es ist nicht hinnehmbar, dass das Wort „Jude“ heute wieder als Schimpfwort auf Schulhöfen gebraucht wird. In: Kiesel, Doron/Eppenstein, Thomas (Hg.): „Du Jude“.

Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen, Leipzig: Hentrich & Hentrich, S. 25-26.

Belkin, Dimitrij (2017): Russlanddeutsche und andere postsozialistische Migranten. Jüdische Kontingentflüchtlinge und Russlanddeutsche. In: Die Bpb, 13. Juli 2027. Online: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdoossiers/252561/juedische-kontingentfluechtlinge-und-russlanddeutsche/> [Zugriff: 28.05.2025].

Bender, Niklas (2022): Zweisprachigkeit in Frankreich. Eintauchen genügt nicht. In: FAZ, 16. Februar 2022. Online: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/zweisprachigkeit-in-frankreich-wechelseitiges-eintauchen-genuegt-nicht-17811204.html> [Zugriff: 30.06.2025].

Bensoussan, Georges (2021): Juifs en pays arabes. Le grand déracinement, 1850–1975. Paris: Tallandier.

Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim: Beltz.

Bernstein, Julia u.a. (2022): Jüdinnen und Juden als Objekte oder Subjekte? Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel. In: Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismus erkennen und handeln (Antisemitismus und Bildung 2). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 17-31.

Bernstein, Julia/Diddens, Florian (2022): „Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen“. Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen. In: Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismus erkennen und handeln (Antisemitismus und Bildung 2). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 70-88.

Besson, Florian (Hg.) (2020): Histoire-Géographie-EMC Terminale. Paris: Lelivrescolaire. Online: <https://www.lelivrescolaire.fr/manuels/histoire-geographie-emc-terminale-2020> [Zugriff: 17.06.2025].

Beuriot, Jean-Michel/Richelle, Philippe (2001-2009): Amours fragiles. Tournai: Casterman.

Bidot, Laurent u.a. (2022): Après la rafle. Une histoire vraie. Paris: Les Arènes.

Bike-Orth, Brigitte u.a. (2020): Sowi NRW. Qualifikationsphase. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Bamberg: C.C. Buchner.

Birnbaum, Pierre (2015): Le moment antisémite. Un tour de France en 1898. Paris: Pluriel.

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung/KMK – Kultusministerkonferenz (2024): Fortschrittsbericht DigitalPakt Schule 2023–2024. Bonn: BMBF. Online: https://www.digitalpaktschule.de/img/20241129_Fortschrittsbericht_2024_A4_09_RZ_barrierefrei.pdf [Zugriff: 26.05.2025].
- Böcker, Lisa/Mohr, Deborah/Wagener, Andrea (2017): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Ausgabe Niedersachsen. Berlin.
- Boehnert, Gunnar (2003): Rudolf Höss – Kommandant von Auschwitz. In: Smelser, Ronald/Syring, Enrico (Hg.): Die SS. Elite unter dem Totenkopf. 30 Lebensläufe. Paderborn: Schöningh, S. 254-266.
- Bopp, Petra (2015): „Für den Soldaten ist das Farbenphoto die hundertprozentige Erfüllung“. Farbe als Evidenzversprechen inmitten schwarz-weißer Kriegserinnerungen. In: Wagner, Monika (Hg.): Schwarz-Weiß als Evidenz. With black and white you can keep more of a distance. Frankfurt am Main: Campus, S. 191-207.
- Bordet, Joelle/Cohen-Solal, Judith (2008): Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisemitisme. Deconstruire les stereotypes. Marly-le-Roi: Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).
- Bories-Sawala, Helga u.a. (2008a): EinFach Französisch Unterrichtsmodelle: La France occupée et la Résistance (EinFach Französisch Unterrichtsmodelle: Unterrichtsmodelle für die Schulpraxis). Paderborn: Schöningh.
- Bories-Sawala, Helga u.a. (2008b): EinFach Französisch Textausgaben: La France occupée et la Résistance (EinFach Französisch Textausgaben für die Schulpraxis). Paderborn: Schöningh.
- Boß, Jascha (2023): Geografía e Historia – Die Repräsentation jüdischer Geschichte in spanischen Lehrbüchern. Eine vergleichende Analyse von Lehrwerken im sekundären Bildungsbereich. Flensburg: Europa-Universität Flensburg [Bachelorarbeit].
- Boß, Jascha (2025): Jüdische Geschichte im spanischen Geschichtsunterricht. Eine inhaltliche Analyse von Geschichtslehrbüchern für die spanische Oberstufe. In: Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 90-106.
- Bosshard, Marco Thomas (2025): Jüdische Geschichte und Kultur im Spanischunterricht: Lehrpläne, Lehrwerke und andere Unterrichtsmaterialien und ihr Potenzial hinsichtlich fächerübergreifender Perspektiven. In: Ders./Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.):

- Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 145-168.
- Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.) (2025): Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive. Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Bourguinat, Nicolas/Vogt, Gilles (2020): La guerre franco-allemande de 1870. Une histoire globale. Paris: Flammarion.
- BPB – Bundeszentrale für Politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens. In: Die bpb, 7. April 2011. Online: <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> [Zugriff: 05.06.2025].
- Breitsameter, Anna/Lill, Klaus/Seuthe, Christiane/Thomasen, Margarethe/Dammann, Arwen/Fromme, Linda (2020): Mit uns C1. Kursbuch. Deutsch für Jugendliche. München.
- Brenneis, Sara J./Hermann, Gina (Hg.) (2020): Spain, the Second World War, and the Holocaust. History and Representation. Toronto: University of Toronto Press.
- Brenner, Emmanuel (Hg.) (2002): Les territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire. Paris: Fayard/Pluriel.
- Brosius, Anne-Katharina (Hg.) (2016): Enfoques al mundo hispánico. Spanisch in der Oberstufe. Bamberg: C.C. Buchner.
- Brunner, Bernhard (2007): Der Frankreich-Komplex. Die nationalsozialistischen Verbrechen in Frankreich und die Justiz der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Brunner, José/Nathan, Nathalie Zajde (Hg.) (2011): Holocaust und Trauma: Kritische Perspektiven zur Entstehung und Wirkung eines Paradigmas (Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte, 39). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Bruttman, Tal/Kreutzmüller, Christoph/Hördler, Stephan (2015): Auschwitz im Bild. Zur kritischen Analyse der Auschwitz-Alben. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, 63, S. 609-632.
- Buggeln, Marc (2025): Die Visualisierung des Unsichtbaren: Konzentrationslager und Holocaust im Comic. In Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle

- Repräsentationen in europäischer Perspektive. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 233-254.
- Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel – Unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt/M.: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Bundesverband RIAS e.V. (o.J.): Jahresberichte. In: Report Antisemitism. [online] <https://report-antisemitism.de/annuals/> [Zugriff am 20.10.2025].
- Burgstaller, Rosemarie (2020): Der Ewige Jude (Ausstellung 1937). In: Historisches Lexikon Bayerns. Online: [https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Der Ewige Jude \(Ausstellung, 1937\)](https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Der_Ewige_Jude_(Ausstellung,_1937)) [Zugriff: 17.06.2025].
- Buscha, Anne/Raven, Susanne/Toscher, Matthias (2014): Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau C2. Leipzig.
- Buschhaus, Markus/Mann-Grabowski, Catherine u.a. (2022): Parcours Plus. Französisch für die Oberstufe. Nouvelle édition. Berlin: Cornelsen.
- BVA/ZfA-VI – Bundesverwaltungsamt/Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Referat VI (2004) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Kurzinformationen. Online: <https://www.uni-hamburg.de/allgemeinsprachen/ueber-uns/up-ger-u-kurzinfo.pdf> [Zugriff: 24.06.2025].
- Calderón Villarino, Isabel/Elices Macias, Amparo/Kolacki, Heike/Lützen, Ulrike/Peppel, Henning/Vila Baleato, Manuel (Hg.) (2020): ¡Apúntate! 5. Spanisch als 2. Fremdsprache. Berlin: Cornelsen.
- Carrier, Peter (2005): Holocaust monuments and national memory cultures in France and Germany since 1989. The origins and political function of the Vél' d'Hiv' in Paris and the Holocaust Monument in Berlin. New York: Berghahn Books.
- Charvit, Yosef (2023): Le judaïsme traditionnel algérien face à la modernité française. In: Goldberg, Sylvie Anne (Hg.): Histoire juive de la France. Paris: Albin Michel/Centre national du livre/Fondation du Judaïsme Français.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike: Bundesweite Studie zu den Auswirkungen des terroristischen Anschlags am 7. Oktober 2023 auf jüdische und israelische Communities in Deutschland. Online unter: <https://koas-bildungundforschung.de/wp-content/uploads/2025/09/ZwischenberichtStudieAuswirkungen7Oktober.pdf> [Zugriff am 20.10.2025].
- Cohen-Scali, Sarah (2012): Max. Paris: Éditions Gallimard Jeunesse.

- Comsa, Eliza-Cristina (2025): "Die Darstellung von Antisemitismus, jüdischem Leben, Kultur und Geschichte in deutschen DaF/DaZ-Lehrwerken". In: Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 127–144.
- Comunidad de Madrid/Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades (2022): Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. In: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), 176, 26. Juli 2022, S. 396-716. Online: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-2.PDF [Zugriff: 26.04.2025].
- CRIF – Conseil représentatif des institutions juives de France (2024): Rapport sur les chiffres de l'antisémitisme en 2023 présenté par le SPCJ: Flambée des actes antisémites en France à partir du 7 octobre. In: Crif.org, 24. Januar 2024. Online: <https://www.crif.org/fr/content/crif-rapport-sur-les-chiffres-de-lantisemitisme-en-2023-flambee-des-actes-antisemites-en-france-a-partir-du-7-octobre> [Zugriff: 02.06.2025].
- Cru, Josep (2023): Rap Originario and Language Revitalization in Mexico: The ADN Maya Collective. In: Medeiros, Melanie A./Guzmán, Jennifer R. (Hg.): Ethnographic Insights on Latin America and the Caribbean. Toronto: University of Toronto Press, S. 189-199.
- Cruz-Díaz, José (2014): Singularidad y ejemplaridad: competencia transversal en la enseñanza del Holocausto. In: Cruz-Díaz, José/Rodríguez-Prieto, Rafael (Hg.): En las fronteras del antisemitismo: viejos y nuevos espacios en la sociedad de internet. Madrid: Hebraica, S. 153–201.
- Cuevas Alcañiz, Ángela (2007a): Andalucía. Textband. La realidad de la tierra del flamenco. Textdossier. Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Cuevas Alcañiz, Ángela (2007b): Andalucía. La realidad de la tierra del flamenco. Lehrer-/Lösungsheft. Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Del Giudice, Sara (2022): Derrière le rideau. Paris: Dargaud.
- DellaPergola, Sergio (2021): World Jewish Population, 2021. In: Dashefsky, Arnold/Shekin, Ira M. (Hg.): The American Jewish Year Book, 2021. Bd. 121. Cham: Springer, S. 313-412. Online: [https://www.jewishdatabank.org/api/download/?studyId=1185&mediaId=bjdb%5C2021_World_Jewish_Population_AJYB_\(DellaPergola\)_DB_Public.pdf](https://www.jewishdatabank.org/api/download/?studyId=1185&mediaId=bjdb%5C2021_World_Jewish_Population_AJYB_(DellaPergola)_DB_Public.pdf) [Zugriff: 02.06.2025].

- Detjen, Joachim u.a. (2015): Blickpunkt Sozialwissenschaften. Qualifikationsphase SII. Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Schroedel.
- Deutscher Bundestag (2024): Rund 1,15 Millionen Schüler in Frankreich lernen Deutsch. In: heute im bundestag, 3. Januar 2024. Online: <https://www.bundestag.de/presse/hib/kurzmeldungen-984910> [Zugriff: 23.06.2025].
- Di Nota, David (2021): J'ai exécuté un chien d'enfer. Rapport sur l'assassinat de Samuel Paty. Paris: Le Cherche Midi.
- Díaz, Eva u.a. (2014): Andalucía. Sociedad, economía, historia y cultura. Stuttgart: Ernst Klett.
- DILCRAH – Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT (2023): Plan national de lutte contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine 2023-2026. Paris: Ministère chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances. Online: https://dilcrah-prod-rh9.ext.ssi-gouv.fr/files/2023-12/Plan-national-de-lutte-contre-le-racisme-lantisemitisme-et-les-discriminations-liees-a-lorigine-2023-2026-Janvier-2023_0.pdf [Zugriff: 24.06.2025].
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2017): What Are »Historical Comics«? On Historical Storytelling in Comics, Manga and Graphic Novels. In: Ders. (Hg.): Geschichte im Comic. Befunde – Theorien – Erzählweisen. Berlin: A. Bachmann, S. 11-28.
- Dörner, Bernward (2015): Ecclesia und Synagoga (Darstellungen im Mittelalter). In: Benz, Wolfgang (Hg.): Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart. Bd. 7: Literatur, Film, Theater und Kunst. Berlin: De Gruyter, S. 85-87.
- Duchanois, Gwladys/Kalonji, Emanuelle (Hg.) (2021): Français Terminale Bac Pro. Paris: Lelivrescolaire. Online: <https://www.lolivrescolaire.fr/manuels/francais-terminale-bac-pro-2021> [Zugriff: 25.06.2025].
- Dylla, Carolin (2023): Abaya-Verbot in Frankreich – „In der Schule keinen Platz“. In: Tagesschau, 4. September 2023. Online: <https://www.tagesschau.de/ausland/europa/frankreich-abayaverbot-schulstart-100.html> [Zugriff: 24.06.2025].
- Ebbrecht-Hartmann, Tobias (2021): Visuelle Kommunikation in antisemitischen Diskursen. In: Visual History. Online-Nachschlagewerk für die historische Bildungsforschung, 31. Mai 2021. Online: <https://visual-history.de/2021/05/31/visuelle-kommunikation-in-antisemitischen-diskursen/> [Zugriff: 18.06.2025].

- Eikmanns, Frederik (2025): Historiker zu Antisemitismus an Schulen. „Der Lehrer steht ratlos daneben“. In: Tageszeitung (taz), 1. April 2025. Online: <https://taz.de/Historiker-zu-Antisemitismus-an-Schulen/!6076298/> [Zugriff: 27.05.2025].
- Feil, Robert/Hesse, Wolfgang/Selmeci, Monika (2023): 100 Stunden Deutschland. Unterrichtsmaterial für Orientierungskurse. Stuttgart.
- Fiedler, Eric u.a. (2005): Zeugen aus der Todeszone. Das jüdische Sonderkommando in Auschwitz. München: dtv.
- Floren, Franz Josef (2014): Politik – Gesellschaft – Wirtschaft. Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. Arbeitsbuch 1: Einführungsphase. Paderborn: Schöningh.
- Foenkinos, David (2014): Charlotte. Paris: Éditions Gallimard.
- Friedman, Jonathan C. (2017): The Holocaust in Feature Films. Problematic Current Trends and Themes. In: Friedman, Jonathan C./Hewitt, William L. (Hg.): The History of Genocide in Cinema. Atrocities on Screen. London/New York: I.B. Tauris, S. 103-116.
- Friedmann, Jan (2012): Das Intello-Idiom. In: Der Spiegel, 33/2012, S. 55.
- Frintrop-Bechthold, Doris (Hg.) (2020): Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. Arbeitsbuch 2: Qualifikationsphase. Braunschweig: Westermann.
- Galichet, François (2005): L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre. <https://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/L%C3%A9ducation-civique-en-France1.pdf> (Zugriff: 12.06.2025).
- García Naharro, Fernando (2025): *Undesirables* in Holocaust Studies. Graphic Memoirs in Spanish Education and the Breaking of the Disciplinary Matrix. In: Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 255-273.
- GEI – Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (Hg.) (2023): Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023). Braunschweig: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Online: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf [Zugriff: 04.06.2025].

- GEI – Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (o.J.): Deutsch-Israelische Schulbuchkommission. In: GEI, Online: <https://www.gei.de/wissenstransfer/internationale-schulbucharbeit/deutsch-israelisch> [Zugriff: 26.05.2025].
- Geimer, Peter (2022): Die Farben der Vergangenheit. Wie Geschichte zu Bildern wird. München: C.H. Beck.
- Gilowsky, Julia/Heinrich, Horst-Alfred (2019): Stolpersteine. Eine empirische Annäherung an die alltägliche Rezeption. In: Jahrbuch für Politik und Geschichte. Bd. 7. Stuttgart: Franz Steiner, S. 121-140.
- Ginzburg, Carlo (2011): Spurensicherung. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst. Berlin: Wagenbach.
- Gobierno de Aragón/Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2022): ORDEN ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. In: Boletín Oficial de Aragón (BOA), 156, 11. August 2022, S. 27832-29022. Online: <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234469220606> [Zugriff: 26.04.2025].
- Gobierno de Castilla-La Mancha/Consejería de Educación, Cultura y Deportes (2022): Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha [2022/6659]. In: Diario Oficial de Castilla-La Mancha (DOCM), 134, 14. Juli 2022, S. 24462-24730. Online: <http://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/d/2022/07/12/82> [Zugriff: 26.04.2025].
- Gobierno Vasco/Departamento de Educación (2023): DECRETO 76/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Bachillerato e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi. In: Boletín Oficial del País Vasco, 109, 9. Juni 2023. Online: <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2023/06/2302728a.pdf> [Zugriff: 26.04.2025].
- Goldhagen, Daniel Jonah (2012): Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust. München: Pantheon.
- Gubser, Alexandra (2021): Burka-Verbot in Frankreich. Verschleierung als Akt der Rebellion. In: SRF, 15. Februar 2021. Online: <https://www.srf.ch/news/10-jahre-burka-verbot-burka-verbot-in-frankreich-verschleierung-als-akt-der-rebellion> [Zugriff: 24.06.2025].

- Gvelesiani, Anna (2023): Kampf um das freie Wort. Le combat pour une parole libre. Zur Semantik von Pressefreiheit und Zensur in den deutschen und französischen „Charlie“-Debatten (2015-2017) (Saarbrücker Beiträge zur vergleichenden Literatur- und Kulturwissenschaft 90). Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Haas, Stefan (2023): Geschichtswissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: utb.
- Hallet, Wolfgang (2015): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr, S. 26-54.
- Haverkamp, Alfred (2004): Juden und Städte – Verbindungen und Bindungen. In: Cluse, Christoph (Hg.): Europas Juden im Mittelalter. Beiträge des internationalen Symposiums in Speyer vom 20. bis 25. Oktober 2002. Trier: Kliomedia, S. 72-85.
- Heinemann, Isabel (2019): Der Lebensborn e.V. und die Zwangsverschleppung „wieder eindeutschungsfähiger Kinder“. In: bpb: Bundeszentrale für Politische Bildung, 30. Januar 2019. Online: <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurz dossiers/284787/der-lebensborn-e-v-und-die-zwangsverschleppung-wiedereindeutschungsfahiger-kinder/> [Zugriff: 25.06.2025].
- Heinrich, Horst- Alfred/Hundertmark, Alexander (2014): Täter- und Opferbilder in deutschen Geschichtsbüchern – Ergebnisse einer Bildanalyse von 43 Fotografien. Passau: Universität Passau. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:739-opus-27236> [Zugriff: 22.12.2024].
- Hennigfeld, Ursula (2024): Antisemitismusprävention im Schulunterricht. Kriterien zum Einsatz von Graphic Novels. In: Politikum, 4/2024, S. 52-57.
- Hennigfeld, Ursula (2025): Antisemitismusprävention mit Graphic Novels im Französisch-Unterricht. In: Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 184-202.
- Hesse, Hans (2017): Stolpersteine – Idee. Künstler. Geschichte. Wirkung. Essen: Klartext.
- Hessische Lehrkräfteakademie (2022): Begleitmaterial KCGO Französisch (fortgeführte Fremdsprache). Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe Französisch. Anregungen für fächerübergreifende und fächerverbindende Unterrichtsvorhaben (2). Wiesbaden: Hessisches

Kultusministerium. Online: https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-07/beispiel_fachuebergreifend_kcgo_fr_2.pdf [Zugriff: 03.06.2025].

Hessisches Kultusministerium (2022): Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe: Französisch. Ausgabe 2022. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. Online: https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2024-11/kcgo_franzoesisch_2022_0.pdf [Zugriff: 03.06.2025].

Heufelder, Gabriele u.a. (2013): Andalucía. Facetas de una comunidad. Paderborn: Westermann.

Hilberg, Raul (2011): Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945. Frankfurt am Main: Fischer.

HMKB – Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen (2024): Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe: Politik und Wirtschaft. Ausgabe 2024. Wiesbaden: HMKB. Online: https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2024-11/kerncurriculum_gymnasiale_oberstufe-politik_und_wirtschaft.pdf [Zugriff: 22.05.2025].

Holz, Klaus (2000). Die Figur des Dritten in der nationalen Ordnung der Welt. In: Soziale Systeme, 6.2/2000, S. 269–290.

Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg: Hamburger Edition.

Inal, Benjamin (2022): Bilder und „Visual Literacy“ im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Analyseansätze – Bildbeispiele. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Inal, Benjamin (2025): Zwischen Präsenz und Absenz – Jüdische Kultur und Geschichte im spanischen Unterrichtsfach Lengua y Literatura. In: Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 169-183.

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2025a): Fachlehrpläne, Gymnasium: Politik und Gesellschaft 11 (HG, SG, NTG, MuG, WWG). München: ISB. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/pug/zweistuendig> [Zugriff: 22.05.2025].

ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2025b): Französisch 12/13 (erhöhtes Anforderungsniveau). München: ISB. Online: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/franzoesisch/erhoeht> [Zugriff: 03.06.2025].

- Jäckel, Horst/Rosh, Lea (1992): Der Tod ist ein Meister aus Deutschland. Deportation und Ermordung der Juden – Kollaboration und Verweigerung. München: dtv.
- Jäger, Jens (2000): Photographie. Bilder der Neuzeit. Tübingen: Diskord.
- Jankrift, Kay Peter (2004): Jews in Medieval European Medicine. In: Cluse, Christoph (Hg.): The Jews of Europe in the Middle Ages (Tenth to fifteenth centuries). Proceedings of the International Symposium held at Speyer, 20-25 October 2002. Turnhout: Brepols, S. 331-340.
- Jankrift, Kay Peter (2008): Henker, Huren, Handelsherren. Alltag in einer mittelalterlichen Stadt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jankrift, Kay Peter (2019): *Lepra hebraeorum*. Ein antisemitisches Krankheitskonstrukt des 19. Jahrhunderts und seine Entwicklung. In: Jütte, Robert/Kilcher Andreas (Hg.): Themenheft: Judentum und Krankheit (Aschkenas. Zeitschrift für Geschichte und Kultur der Juden, 29, 1). Berlin: De Gruyter, S. 27-42.
- Jankrift, Kay Peter (2025): Leerstellen im Curriculum. Vermittlung jüdischer Gegenwartskultur im Politikunterricht. In: Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive (Antisemitismus und Bildung). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 17-32.
- Jefatura del Estado (2015): Ley 12/2015, de 24 de junio, en materia de concesión de la nacionalidad española a los sefardíes originarios de España. In: Boletín oficial del Estado, 151, 25. Juni 2015, S. 52557-52564. Online: <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/06/24/12> [Zugriff: 26.04.2025].
- Jefatura del Estado (2020): Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. In: Boletín oficial del Estado, 340, 30. Dezember 2020. Online: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con> [Zugriff: 26.04.2025].
- Jefatura del Estado (2022): Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. In: Boletín oficial del Estado, 252, 20. Oktober 2022. Online: <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/10/19/20/con> [Zugriff: 26.04.2025].
- Joerres, Annika (2020): Die Schule der Republik. In: Die Zeit, 21. Oktober 2020 <https://www.zeit.de/2020/44/islamismus-frankreich-bedrohung-meinungsfreiheit-schule-lehrplan-samuel-paty/komplettansicht> (Zugriff: 11.06.2025).
- Joly, Laurent (2022): La Rafle du Vél d'Hiv. Paris, juillet 1942. Paris: Grasset.

- Junta de Andalucía (2023a): Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. In: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 104, 2. Juni 2023. Online: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/36> [Zugriff: 26.04.2025].
- Junta de Andalucía (2023b): Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. In: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 104, 2. Juni 2023. Online: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/37> [Zugriff: 26.04.2025].
- Kaufmann, Susan/Lemke, Christiane/Rohrmann, Lutz/Rusch, Paul/Scherling, Theo/Sonntag, Ralf (2017): Berliner Platz 3 NEU. Stuttgart.
- Kichka, Michel (2012): Deuxième génération. Ce que je n'ai pas dit à mon père. Paris: Dargaud.
- Klatt, Thomas (2016): Holocaust-Pädagogik. Balanceakt zwischen Aufklärung und Gefühl. In: Deutschlandfunk Kultur, 22. Januar 2016. Online: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/holocaust-paedagogik-balanceakt-zwischen-aufklaerung-und-100.html> [Zugriff: 28.05.2025].
- Klein, Christian/Martínez, Matías/Wolff, Lynn L. (2019): Einleitung. Wirklichkeit erzählen im Comic. In: DIEGESIS. E-Journal für Erzählforschung, 8, 1, S. 1-5.
- Klein, Hillel (2012): Survival and Trials of Review. Psychodynamic Studies of Holocaust Survivors and Their Families in Israel and the Diaspora. Boston (Massachusetts): Academic Studies Press.
- KM Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016): Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016. Spanisch als dritte Fremdsprache, Profulfach. Stuttgart: Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Online: https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_SPA3.pdf [Zugriff: 08.04.2025].
- Koithan, Ute/Mayr-Sieber, Tanja/Schmitz, Helen/Sonntag, Ralf (2017): Aspekte neu C1. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch, Teil 2 mit Audio-CD. Stuttgart.

- Koithan, Ute/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja/Sonntag, Ralf/Lösche, Ralf-Peter (2010): Aspekte 3 (C1). Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch. Berlin/München.
- Kuhn, Christina/Funk, Hermann/von Eggeling, Rita/Weimann, Gunther (2022): Das Leben. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B1.1. Berlin.
- Lappenküper, Ulrich (2001): Die deutsch-französischen Beziehungen 1949-1963. Von der „Erbfeindschaft“ zur „Entente élémentaire“. München: Oldenbourg.
- Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte-Produktion-Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 199-215.
- Le Hénanff, Fabrice (2018): Wannsee. Tournai: Casterman.
- Leat, David (1998): Thinking Through Geography. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Lecureur, Bertrand (2012): Enseigner le nazisme et la Shoah. Une étude comparée des manuels scolaires en Europe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Levy, Daniel/Sznaider, Natan (2007): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Liepach, Martin (2019): Zur Darstellung des Holocaust in den aktuellen Schulgeschichtsbüchern. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 9–10/2019, S. 543–553.
- Liepach, Martin/Geiger, Wolfgang (Hg.) (2014): Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. Frankfurt am Main/Schalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Liepach, Martin/Sadowski, Dirk (Hg.) (2014): Jüdische Geschichte im Schulbuch. Eine Bestandsaufnahme anhand aktueller Lehrwerke. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lopez, Olivier/Doublier, Thomas (Hg.) (2019): Histoire Géographie EMC 1ère. Paris: Lelivrescolaire. Online: <https://www.lelivrescolaire.fr/manuels/histoire-1re-2019> [Zugriff: 17.06.2025].
- Luckfiel, Jelka/vom Ort, Ann Kristin (o.J.): MASEL TOV COCKTAIL. Begleitmaterial für den Unterricht von Film+Schule NRW. Unter Mitarbeit von Julia Hendrich und Felix Bjerke. Münster: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen/LWL-Medienzentrum für Westfalen. Online: https://www.filmundschule.nrw.de/media/filer_public/db/63/db636050-969e-4c4a-b773-0552f6b5c004/ausgezeichnet_masel_tov_cocktail_didaktischer_kommentar.pdf [Zugriff: 17.06.2025].

- Macron, Emmanuel (2019): Antisémitisme, „Plus jamais ça“. Discours d’Emmanuel Macron au CRIF. In: Élysée, 20. Februar 2019. Online: <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2019/02/20/antisemitisme-plus-jamais-ca> [Zugriff: 02.06.2025].
- Magnússon, Sigurður Gylfi/Szijártó, István M. (2013): What is Microhistory? Theory and Practice. London: Routledge.
- Mariana Fernández, María Luisa (2015): El Holocausto en la escuela desde la orientación educativa. Fundamentos para una pedagogía de la Shoa. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid [Disserationsarbeit].
- Martínez, Matías (2016): Grenzgänger und Grauzonen zwischen fiktionalen und faktualen Texten. In: Der Deutschunterricht, 4, S. 2-8.
- Mayer, Nonna (2020): Antisemitismus in Frankreich. In: bpb: Bundeszentrale für Politische Bildung, 26. November 2020. Online: <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/321715/antisemitismus-in-frankreich/> [Zugriff: 02.06.2025].
- MBWK SH – Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (Hg.) (2023): Leitfaden zu den Fachanforderungen Wirtschaft/Politik. Kiel: Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur. Online: <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/wirtschaft-politik.html> [Zugriff: 27.05.2025].
- MEFP – Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a): Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ver texto consolidado. In: Boletín Oficial del Estado (BOE), 187, 5. August 2022, S. 114119-114513. Online: <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/28/efp754> [Zugriff: 26.04.2025].
- MEFP – Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022b): Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. In: Boletín Oficial del Estado (BOE), 187, 5. August 2022, S. 114514- 115115. Online: <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/31/efp755> [Zugriff: 26.04.2025].
- Meiler, Oliver (2024): Terror in Frankreich. Er hasste den Lehrer, weil der die Liebe zur Republik weckte. In: Süddeutsche Zeitung, 06. Februar 2024.

<https://www.sueddeutsche.de/politik/frankreich-terror-ermordung-lehrer-motiv-islamist-1.6344762> (Zugriff: 12.06.2025).

Meir, Siegfried (2016): *Mi resiliencia*. Barcelona: Ediciones B.

Mencel-Goudier, Jitka (2023): Deutschland/Frankreich: Wie steht es um die deutsche und französische Sprache im Nachbarland? In: *Pôle Franco-Allemand*, Juli 2023. Online: <https://pole-franco-allemand.de/deutschland-frankreich-wie-steht-es-um-die-deutsche-und-franzoesische-sprache-im-nachbarland/> [Zugriff: 30.06.2025].

Meyer, Carla K./Jiménez, Laura M. (2017): Using Every Word and Image: Framing Graphic Novel Instruction in the Expanded Four Resources Model. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61, S. 153-161.

Mimberg, Inka u.a. (2010): *Aktuelle Unterrichtsmaterialien Französisch 1: La France et l'Allemagne. Occupation et Résistance*. Aachen: Bergmoser + Höller.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (o.J.): *Système éducatif – Organisation de l'école*. Online: <https://www.education.gouv.fr/organisation-de-l-ecole-12311> [Zugriff: 24.06.2025].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025): *Semaine d'éducation et d'actions contre le racisme et l'antisémitisme*. Online: <https://www.education.gouv.fr/la-semaine-d-education-et-d-actions-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme-5204> [Zugriff: 24.06.2025].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2022a): *Baccalauréat français international. Adaptation du programme d'enseignement de connaissance du monde en allemand*. In: *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 27, 7. Juli 2022. Online: <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo27/MENE2209714N.htm> [Zugriff: 24.06.2025].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2022b): *Sections Abibac. Choix de l'œuvre obligatoire pour l'enseignement de langue et littérature allemandes des classes de première et terminale pour les années scolaires 2022-2023, 2023-2024, 2024-2025 et 2025-2026*. In: *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*, 27, 7. Juli 2022. Online: <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo27/MENE2216488N.htm> [Zugriff: 24.06.2025].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2019a): *Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de*

seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique. Annexe 1: Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel. In: Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1, 22. Januar 2019. Online:

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901585A.htm> [Zugriff: 24.06.2025].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2019b):

Programme d'enseignement commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique. Annexe 2: Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel. In: Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1, 22. Januar 2019. Online:

<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901585A.htm> [Zugriff: 24.06.2025].

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2023): Plan

Nacional para la Estrategia Europea de lucha contra el antisemitismo (2023-2030). Online:

<https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2023/310123-PlanNacionalAntisemitismo.pdf> [Zugriff: 26.04.2025].

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2014):

Fachanforderungen Deutsch. Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. Kiel. [online] unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/ministerien-behoerden/SHIBB/Themen/Themenfelder/Lehrplanportal/BeruflichesGymnasium/documents/downloads/fachrichtungsbereichsbildend/bg_deutsch_fa2016 [Zugriff am 25.09.2025].

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2002):

Lehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium, Gesamtschule, Fachgymnasium. Deutsch. Kiel, . Lehrplan Sek II (auslaufend, letztmalig gültig 2020/21).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan

für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch.

Düsseldorf: MSB NRW. [online]

https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/klp_gost_deutsch.pdf

[Zugriff am 25.09.2025].

Ministerul Educației și Cercetării/Consiliul Național pentru Curriculum (CNC) (2004a): Programă

școlară pentru clasa A IX-A – Ciclul inferior al liceului. Limba germană (modernă). Bukarest.

Online:

https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/2023/LIMBA_COM/MOD/Limba%20germana%201_3_clasa%20a%20IX-a.pdf [Zugriff: 11.11.2024].

Ministerul Educației și Cercetării/Consiliul Național pentru Curriculum (CNC) (2004b): Programă școlară pentru clasa a X-A – Ciclul inferior al liceului. Limba germană (modernă). Bukarest.

Online:

https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/2023/LIMBA_COM/MOD/Limba%20germana%201_3_clasa%20a%20X-a.pdf [Zugriff: 10.07.2024].

Ministerul Educației și Cercetării/Consiliul Național pentru Curriculum (CNC) (2006a): Programe școlare pentru ciclul superior al liceului. Limba germană. (Limba modernă 1, Limba modernă 2, Limba modernă 3). Clasa a XII-A. Bukarest. Online:

https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/2023/LIMBA_COM/MOD/Limba%20germana%201_2_3_teoretic_vocational_clasa%20a%20XII-a.pdf [Zugriff: 11.11.2024].

Ministerul Educației și Cercetării/Consiliul Național pentru Curriculum (CNC) (2006b): Programe școlare pentru ciclul superior al liceului. Limba germană. Filierile teoretică și vocațională. Clasa a XI-A. Bukarest. Online:

https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/2023/LIMBA_COM/MOD/Limba%20germana%201_2_3_teoretic_vocational_clasa%20a%20XI-a.pdf [Zugriff: 11.11.2024].

Mirard-Delacroix, Hélène/Wirsching, Andreas (2020): Von Erbfeinden zu guten Nachbarn. Ein deutsch-französischer Dialog. Ditzingen: Reclam.

Mitnik, Philipp (2017): Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Möbius, Thomas/Frei-Kuhlmann, Janika (Hg.). (2025): Graphic Novels und Comics im Literaturunterricht: Analysen und didaktische Perspektiven. Berlin [u.a.]: Peter Lang.

Mohr, Deborah/Schurf, Bernd/Wagener, Andrea (Hg.) (2015): Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Allgemeine Ausgabe – dreijährige Oberstufe. Berlin.

Moore, Alan/Lloyd, David (2017): V pour Vendetta. Paris: Urban Comics.

Morin, Georges (2003): Idées reçues: L'Algérie. Paris: Le Cavalier Bleu.

Morvan, Jean-David (2018): Irena. Tome 3: Varso-vie. Boulogne-Billancourt: Glénat.

Morys, Nancy (2018): Bandes dessinées im Fremdsprachenunterricht Französisch. Annäherung an eine empirisch fundierte Teilbereichsdidaktik. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.

Mounajed, René (2009): Geschichte in Sequenzen. Über den Einsatz von Geschichtscomics im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.

- MSB NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014a): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Düsseldorf: MSB NRW. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/194/KLP_GOSt_SoWi.pdf [Zugriff: 22.05.2025].
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014b): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch. Düsseldorf: MSB NRW. Online: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/franzoesisch/franzoesisch-klp/index.html> [Zugriff: 03.06.2025].
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Faktenblatt: Antisemitismus an Schulen in NRW vorbeugen und entgegenzutreten – Schulministerium und Jüdische Gemeinde Düsseldorf unterzeichnen Vereinbarung zur Zusammenarbeit. Düsseldorf: MSB NRW. Online: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/191108_faktenblatt.pdf [Zugriff: 22.05.2025].
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Beispiel für einen schulinternen Lehrplan zum Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Französisch. Düsseldorf: MSB NRW. Online: https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/silp_gost_franzoesisch_2021_10_28.pdf [Zugriff: 03.06.2025].
- Munier, Gerald (2000): Geschichte im Comic. Aufklärung durch Fiktion? Hannover: Unser Verlag.
- Murgescu, Mirela-Luminita (1999): What it Takes Being Romanian? Identity, National Memory, and History Schoolbooks in Romania (19th-20th Centuries). In: Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas, 1/1999, S. 95–114.
- Niehaus, Inga (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Obin, Jean-Pierre (2023): Les profs ont peur. Paris: Éditions de l'Observatoire.
- OFEK e.V. (o.J.): OFEK e.V. – Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung. [online] <https://ofek-beratung.de/> [Zugriff am 20.10.2025].
- Pagès, Alain (2019): L'affaire Dreyfus. Vérités et légendes. Paris: Éditions Perrin.

- Pandel, Hans-Jürgen (2015): Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Peidro, Jordi (2016): Esperaré siempre tu regreso. Valencia: Desfiladero.
- Pérez de la Vega, Erduin (2025): Vermittlung von Shoah und nationalsozialistischer Verfolgung durch Bilder: Eine Analyse aktueller deutscher Geschichtslehrwerke. In: Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 52-76.
- Polednia, Vanessa (2023): Nach jahrelanger Diskussion wird Kauferinger Mahnmal ausgebessert. In: Landsberger Tageblatt, 12. Mai 2023. Online: <https://www.augsburger-allgemeine.de/landsberg/kaufering-nach-jahrelanger-diskussion-wird-kauferinger-mahnmal-ausgebessert-id66447706.html> [Zugriff: 28.05.2025].
- Popp, Susanne (2004): Anmerkungen zur Darstellung von Opfergruppen des Nationalsozialismus in aktuellen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht. In: Fritz, Gerhard (Hg.): Landesgeschichte und Geschichtsdidaktik, Festschrift für Rainer Jooß. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule.
- Postert, André (2021): Die Hitlerjugend. Geschichte einer überforderten Massenorganisation (Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Bd. 68). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- rbb24 (2023): Rechtsextreme Vorfälle: Grund- und Oberschule in Burg hat neuen Schulleiter. In: rbb24, 23 August 2023. Online: <https://www.rbb24.de/studiocottbus/panorama/2023/08/schule-burg-spreewald-brandenburg-neuer-schulleiter.html> [Zugriff: 27.05.2025].
- Región de Murcia/Consejo de Gobierno (2022): Decreto n.º 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. In: Boletín Oficial de la Región de Murcia, 296, 24. Dezember 2022, S. 46278-46951. Online: <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/12/22/251/dof/spa/html> [Zugriff: 26.04.2025].
- Reichspogromnacht, Pogromnacht oder Kristallnacht? Darum ist die Wortwahl wichtig (2023). In: Wdr1, 9. November 2023. Online: <https://www1.wdr.de/nachrichten/wortwahl-reichspogromnacht-novemberpogrome-kristallnacht-100.html> [Zugriff: 17.06.2025].

- RIAS – Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (Hg.) (2024): Jahresbericht. Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023. Berlin: RIAS. Online: https://report-antisemitism.de/documents/25-06-24_RIAS_Bund_Jahresbericht_2023.pdf [Zugriff: 27.05.2025].
- Röll, Franz Josef (2025): Medienkompetenzprojekte im Multimediazeitalter. In: FSK, 25. März 2025. Online: <https://www.fsk.de/potentiale-und-perspektiven/> [Zugriff: 05.06.2025].
- Rothberg, Michael (2009): Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization. Redwood City: Stanford University Press.
- Saarland, Ministerium für Bildung und Kultur (o.J.): Lehrplanelement Lessings Dramen. [online] https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrpl%C3%A4ne/Lehrplaene_OS_ab_2019_2020/Deutsch/Lehrplanelement_Lessings_Dramen.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [Zugriff am 25.09.2025].
- Sadowski, Dirk (2023): Zusammenfassung. In: GEI – Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (Hg.): Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023). Braunschweig: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 434-461. Online: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf [Zugriff: 04.06.2025].
- Salzborn, Samuel (2005): Ethnisierung der Politik. Theorie und Geschichte des Volksgruppenrechts in Europa. Frankfurt/M. und New York: Campus Verlag.
- Salzborn, Samuel (2011): Occupy-Bewegung. Moneten und Mythen. In: Jüdische Allgemeine, 25. Oktober 2011. Online: <https://www.juedische-allgemeine.de/politik/moneten-und-mythen/> [Zugriff: 25.06.2025].
- Salzborn, Samuel (2020): Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern. Berlin: Hentrich&Hentrich.
- Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. Berlin und Gießen: Technische Universität Berlin/Justus-Liebig-Universität Gießen. Online: <https://archive.jpr.org.uk/object-1446> (Zugriff: 29.1.2025).

- Sauer, Michael (2018): Textquellen im Geschichtsunterricht. Konzepte – Gattungen – Methoden. Seelze: Kallmeyer.
- Sauer, Michael (2022): Bilder im Geschichtsunterricht. Typen – Interpretationsmethoden – Unterrichtsverfahren. Seelze: Kallmeyer.
- Sauer, Michael (2024): Nahostkonflikt. Politik und Wirtschaft – Themenhefte und Begleitmaterialien. Bamberg: C.C. Buchner.
- Schallié, Charlotte (2025): Being in Relationship – A Case Study for Pursuing Creative Practice as Research with Holocaust Survivors. In: Bosshard, Marco Thomas/Hennigfeld, Ursula/Patrut, Iulia-Karin (Hg.): Antisemitismusprävention und jüdische Kultur im Schulunterricht. Visuelle und textuelle Repräsentationen in europäischer Perspektive. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 205-232.
- Schoeps, Julius H./Schlör, Joachim (Hg.) (1999): Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus, Vorurteile und Mythen. Augsburg: Weltbild.
- Scholten, Susanne (2010): La Shoah en France. La persécution des Juifs lors de l'occupation national-socialiste en France. In: Mimberg, Inka/Scholten, Susanne/Scholten, Katharina (Hg.): Aktuelle Unterrichtsmaterialien Französisch 1: La France et l'Allemagne. Occupation et Résistance. Aachen: Bergmoser + Höller, S. 23-34.
- Seethaler, Robert (2012): Der Trafikant. Zürich: Kein & Aber.
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (Hg.) (2022): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil C. Politikwissenschaft. Berlin: SenBJF. Online: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/oberstufe/> [Zugriff: 22.05.2025].
- Serrano Amores, Silvia (2016): Jewish Texts from the Holocaust. A Didactic Proposal for Intercultural EFL Teacher Training. Granada: Universidad de Granada [Dissertationsarbeit]. Online: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43713> [Zugriff: 29.1.2025].
- Short, Geoffrey/Supple, Carrie/Klinger, Katherine (1999): The Holocaust in the School Curriculum: A European Perspective. Strasbourg: Council of Europe.
- Springborn, Matthias (2023): Politik. In: GEI – Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (Hg.): Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023). Braunschweig: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 200-220. Online: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedisch

[e_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf](#)

[Zugriff: 04.06.2025].

- Stadtarchiv München (o.J.): DE-1992-PL-16265 – Der ewige Jude-große politische Schau (Ausstellung) im Bibliotheksbau des Deutschen Museums, 08.11.1937- (Einzeldokument). <https://stadtarchiv.muenchen.de/scopeQuery/detail.aspx?ID=515362> [Zugriff: 17.06.2025].
- Stiller, Edwin (Hg.) (2008): Dialog Sowi. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften. Bd. 1-2. Bamberg: C.C. Buchner.
- Stiller, Edwin (Hg.) (2014-2015): Dialog Sowi. Unterrichtswerk für Sozialwissenschaften. Bd. 1-2. Bamberg: C.C. Buchner.
- Suppert, Simone u.a. (2022): Der Einsatz von Comics und (Concept) Cartoons im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Ammerer, Heinrich/Oppolzer, Markus (Hg.): Was kann der Comic für den Unterricht leisten? Fachdidaktische Perspektiven auf ein subversives Erzählmedium (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/Bildung 12). Münster: Waxmann, S. 253-269.
- Synowiecki, Jan/Bouron, Jean-Benoît (Hg.) (2021): Histoire-Géographie EMC. 1re Techno. Paris: Lelivrescolaire. Online: <https://www.lelivrescolaire.fr/manuels/histoire-geographie-emc-1re-techno-2021> [Zugriff: 17.06.2025].
- Transier, Werner (2004): Speyer: Die jüdische Gemeinde im Mittelalter. In: Cluse, Christoph (Hg.): Europas Juden im Mittelalter. Beiträge des internationalen Symposiums in Speyer vom 20. bis 25. Oktober 2002. Trier: Kliomedia, S. 420-431.
- UNESCO – Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur/OSZE – Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (2019): Mit Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Ein Leitfaden für politische Entscheidungsträger/-innen. Online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366593/PDF/366593ger.pdf.multi> [Zugriff: 29.1.2025].
- Vaccaro, Eddy/Ducoudray, Aurélien (2013): Young. Tunis 1911 – Auschwitz 1943. Paris: Futuropolis.
- Vanderbeke, Dirk (2021): DocuComics in the Classroom. In: Domsch, Sebastian/Hassler-Forest, Dan/Vanderbeke, Dirk (Hg.): Handbook of Comics and Graphic Narratives. Berlin: De Gruyter, S. 289-309.
- Vicente, Sara/Christache, Carmen/Pilypaitytė, Lina (2011): *deutsch.com 3. Kursbuch. Deutsch als Fremdsprache*. München.

- Wagner, Philine (2023): Frühe Neuzeit, Aufklärung und Emanzipation. In: GEI – Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (Hg.): Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht (Januar 2023). Braunschweig: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 54-70. Online: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/darstellung_juedische_geschichte_kultur_religion_schulbuecher_nrw_abschlussbericht_gei_januar_2023.pdf [Zugriff: 04.06.2025].
- Weinhold, Andreas (2012): Zum Umgang mit Fotografien aus der Zeit des Holocaust im Geschichtsunterricht. In: E-Newsletter / Täter, Mitläufer, Zuschauer. Pädagogische Ansätze und Materialien. März 2012. Online: <https://www.yadvashem.org/de/education/newsletter/5/photos-in-the-holocaust.html> [Zugriff: 18.12.2024].
- Weismann, Joseph (2011): *Après la rafle*. Paris: Michel Lafon.
- Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte (2002): Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisée und die Herausforderung des Transnationalen. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 28, S. 607-636.
- Wieviorka, Michel et al. (Hg.) (2005): *La tentation antisémite: haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*. Paris: Robert Laffont.
- Wolf, Christoph (2021): *Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken – Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Bürgerbewusstsein (Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung)*. Wiesbaden: Springer.
- Xunta de Galicia/Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional (2022): Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. In: *Diario Oficial de Galicia (DOG)*, 183, 26. September 2022, S. 50010-50542. Online: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_es.pdf [Zugriff: 26.04.2025].
- Yelin, Barbara (2022): *Aber ich lebe. Nach den Erinnerungen von Emmie Arbel*. In: Yelin, Barbara u.a.: *Aber ich lebe. Vier Kinder überleben den Holocaust*. Hg. von Charlotte Schallié. München: C.H. Beck, o.S.

- Zentralrat der Juden in Deutschland/Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus/KMK – Kulturministerkonferenz (2021): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. Berlin: Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung/Ansprechpartner des Landes Berlin zu Antisemitismus. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf [Zugriff: 22.05.2025].
- Ziegler, Janine (2013): Das Ideal einer neutralen Öffentlichkeit: Die Trennung zwischen Staat und Religion in Frankreich. In: bpb: Bundeszentrale für Politische Bildung, 21. Januar 2013. Online: <https://www.bpb.de/themen/europa/frankreich/152521/das-ideal-einer-neutralen-oeffentlichkeit-die-trennung-zwischen-staat-und-religion-in-frankreich/> [Zugriff: 24.06.2025].
- Zuili, Didier (2017): Varsovie. Paris: Marabulles.
- Zylberman, Ruth (2021): 209 rue Saint-Maur, Paris X^e. Autobiographie d'un immeuble. Paris: Seuil.