

Bürgerbewusstsein

RESEARCH

Christoph Wolf

Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken

Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen



Springer VS

Bürgerbewusstsein

Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung

Reihe herausgegeben von

Dirk Lange, Didaktik der Politischen Bildung, Leibniz Universität Hannover,
Hannover, Niedersachsen, Deutschland

Bürgerbewusstsein bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit. Es dient der individuellen Orientierung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft und produziert zugleich den Sinn, der es dem Menschen ermöglicht, vorgefundene Phänomene zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen. Somit stellt das Bürgerbewusstsein die subjektive Dimension von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft dar. Es wandelt sich in Sozialisations- und Lernprozessen und ist deshalb zentral für alle Fragen der Politischen Bildung. Das Bürgerbewusstsein bildet mentale Modelle, welche die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich, erklärbar und anerkennungswürdig machen. Die mentalen Modelle existieren in Entstehungs- und Wirkungszusammenhängen mit der Politischen Kultur. Auf der Mikroebene steht das Bürgerbewusstsein als eine mentale Modellierung des Individuums im Mittelpunkt. Auf der Makroebene interessieren die gesellschaftlichen Bedingungen und sozialen Kontexte des Bürgerbewusstseins. Auf der Mesoebene wird untersucht, wie sich das Bürgerbewusstsein in Partizipationsformen ausdrückt.

Die „Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung“ lassen sich thematisch fünf zentralen Sinnbildern des Bürgerbewusstseins zuordnen: „Vergesellschaftung“, „Wertbegründung“, „Bedürfnisbefriedigung“, „Gesellschaftswandel“ und „Herrschaftslegitimation“.

„Vergesellschaftung“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie sich Individuen in die und zu einer Gesellschaft integrieren. Welche Vorstellungen existieren über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft? Wie wird soziale Heterogenität subjektiv geordnet und gruppiert?

„Wertbegründung“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, welche allgemein gültigen Prinzipien das soziale Zusammenleben leiten. Welche Werte und Normen werden in politischen Konflikten, gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und ökonomischen Unternehmungen erkannt?

„Bedürfnisbefriedigung“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie Bedürfnisse durch Güter befriedigt werden. Wie wird das Funktionieren des sozioökonomischen Systems erklärt? Welche Konzept über das Entstehen von Bedürfnissen, über die Produktion von Gütern und über die Möglichkeiten ihrer Verteilung werden verwendet?

„Gesellschaftswandel“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie sich sozialer Wandel vollzieht. Wie werden die Ursachen und die Dynamiken sozialen Wandels erklärt? In welcher Weise wird die Vergangenheit erinnert und die Zukunft erwartet?

„Herrschaftslegitimation“: Das Bürgerbewusstsein verfügt über Vorstellungen darüber, wie partielle Interessen allgemein verbindlich werden. Wie wird die Ausübung von Macht und die Durchsetzung von Interessen beschrieben und gerechtfertigt? Welche Konflikt- und Partizipationskonzept werden verwendet?

Der Reihengergeber Dirk Lange ist Professor für Didaktik der Politische Bildung und lehrt an der Universität Wien sowie an der Leibniz Universität Hannover.

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12208>

Christoph Wolf

Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken

Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen

 Springer VS

Christoph Wolf
Philosophischen Fakultät
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover
Hannover, Deutschland

Zgl. Dissertation an der Leibniz Universität Hannover, 2020

ISSN 2626-3343 ISSN 2626-3351 (electronic)
Bürgerbewusstsein
ISBN 978-3-658-33386-7 ISBN 978-3-658-33387-4 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-33387-4>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während der Anfertigung meiner Dissertation unterstützt haben und ohne deren Hilfe dieses Projekt nicht zustande gekommen wäre.

Mein Dank gilt zunächst Prof. Dr. Dirk Lange für die Betreuung dieser Arbeit sowie seiner stets ermutigenden Unterstützung. Der konstruktive Austausch und die regelmäßigen Gespräche waren immer eine große Bereicherung.

Auch danke ich JProf. Dr. Inken Heldt für Ihr Zweitgutachten sehr. Sowohl die wissenschaftliche Betreuung als auch ihre Ermutigungen waren wichtig für mein Vorankommen.

Ich danke ebenfalls meinen Kolleg*inenn und Freund*innen für ihre Hilfsbereitschaft und Unterstützung.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich auf meinem bisherigen Lebensweg immer unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ziele und Fragestellungen der Untersuchung	2
1.2	Aufbau der Arbeit	5
2	Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	11
2.1	Der Sozialkonstruktivismus als lern- und erkenntnistheoretische Grundlage	11
2.2	Vorstellungen und Alltagsdidaktiken	16
2.2.1	Abgrenzung von verwandten Begriffen	16
2.2.2	Fehlvorstellungen?	19
2.2.3	Das Bürgerbewusstsein	20
2.2.4	Alltagsvorstellungen und -didaktiken von Lehrkräften im Kontext von Schule und Unterricht	23
2.3	Empirische Vorstellungsforschung in der Politikdidaktik	29
2.3.1	Weitere Studien zu Lehrervorstellungen	32
2.4	Das Weltbild des Antisemitismus	34
2.5	Antisemitismusforschung und antisemitismuskritische Bildungsarbeit	40
2.5.1	Untersuchungen zu antisemitischen Einstellungen	41
2.5.2	Antisemitismuskritische Bildung – Theoretischer Hintergrund	44
2.5.3	Empirische Untersuchungen der antisemitismuskritischen Bildung	49
3	Forschungsdesign und Methodik	57
3.1	Epistemologische Einbettung	57
3.2	Qualitative Gütekriterien zur Qualitätssicherung	60

3.3	Die Erhebungsmethode: Das problemzentrierte Interview	62
3.3.1	Durchführung der Interviews	66
3.3.2	Methodische Reflexion der Erhebung	67
3.4	Sampling	70
3.5	Die Auswertungsmethode: Die qualitative Inhaltsanalyse	73
3.6	Forschungsethik	76
4	Antisemitismus aus der Sicht von Politiklehrkräften	79
4.1	Erfahrungen und Alltagsdidaktiken im Umgang mit Antisemitismus	83
4.1.1	Tendenzen zur Relativierung, Entpolitisierung und Dethematisierung – Erfahrungen mit und Handlungsstrategien gegen Antisemitismus im schulischen Alltag	84
4.1.2	Die curriculare Obdachlosigkeit des Antisemitismus im Politikunterricht	89
4.1.3	Die curriculare Obdachlosigkeit des Nahostkonfliktes im Politikunterricht	93
4.2	Alltagsvorstellungen von Antisemitismus	95
4.2.1	Überforderung, emotionale Belastung und Fragmente sekundären und antiisraelischen Antisemitismus – Der Nahostkonflikt als Herausforderung	95
4.2.2	Relativierungen, Verkürzungen und Gleichsetzungen – Verständnisse von und Assoziationen mit Antisemitismus	105
4.2.3	Über die geringe Bedeutung des Antisemitismus in den Vorstellungen der Lehrkräfte	112
4.2.4	Antimuslimischer Rassismus, Externalisierungsstrategien und Schuldabwehr – Ursachen und Gründe für Antisemitismus	117
4.2.5	Mangel an Konzepten, Tendenzen zur Entpolitisierung und Vereinfachungen – Handlungsstrategien gegen Antisemitismus	125
4.3	Subjektive Vorstellungswelten – ausgewählte Einzelfallinterpretationen	131
4.3.1	Schuldabwehr und Differenzkonstruktionen – „Jede Bewegung erzeugt immer ihre Gegenbewegung.“	132

4.3.2	Antisemitismus als Klassenfrage? – „Das Thema ist für mich hier in der Schule ganz weit weg.“	143
4.3.3	Das Tabu der Israelkritik – „[...] da hat sich bisschen was entwickelt in dem Sinne, dass Kritik nicht mehr sofort mit Antisemitismus gleichgesetzt wird.“	149
4.3.4	Der Holocaust als gesellschaftliche Verantwortung – „[...] ich darf das nicht sagen, weil ich Deutscher bin oder irgendwie sowas, das ist ja auch Quatsch.“	159
4.4	Antisemitismus aus der Sicht von Politiklehrkräften – Eine Übersicht	164
4.5	Methodische Reflexion	165
5	Die Vorstellungen der Politiklehrkräfte im Spiegel der Antisemitismusforschung	173
5.1	Das antisemitische Ressentiment – mehr als ein Vorurteil oder Stereotyp	174
5.2	Antisemitismus oder antijüdischer Rassismus?	177
5.3	Erscheinungsformen des Antisemitismus	183
5.3.1	Christlicher Antijudaismus	184
5.3.2	Sozialer und ökonomischer Antisemitismus	185
5.3.3	Politischer Antisemitismus	186
5.3.4	Kultureller Antisemitismus	189
5.3.5	Nationalistischer und rassistischer Antisemitismus	190
5.3.6	Sekundärer Antisemitismus	191
5.3.7	Israelbezogener oder antiisraelischer Antisemitismus	196
5.4	Antisemitismus und die Frage der Intention	202
5.5	Islamischer Antisemitismus und das Verhältnis von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus	203
5.5.1	Islamischer Antisemitismus	205
5.5.2	Antisemitismus und antisemitische Einstellungen unter Muslim*innen in Deutschland	207
5.6	Eine Frage der Bildung? – Antisemitismus und die Mitte der Gesellschaft	210
5.7	Antisemitismus von links	214
5.8	Antisemitismus als Produkt der kapitalistischen Moderne?	219
5.9	Die Rolle der Medien	223
5.10	Schlussbemerkung	225

6	Implikationen für die Fortbildung von Lehrkräften	227
6.1	Subjektorientierung und die Fähigkeit zur Reflexion	229
6.1.1	Die Förderung der Reflexionsfähigkeit: Verstrickungen in antisemitische Narrative	231
6.1.1.1	Die Bedeutung von Emotionen	232
6.1.1.2	Praxeologische Brechung als Möglichkeit der Irritation	235
6.1.1.3	Lernschleifen: Die Ausgliederung von Prämissen	236
6.1.1.4	Ambiguitätstoleranz als übergeordnetes Lernziel	242
6.1.1.5	Der Einbezug jüdischer Perspektiven	243
6.1.1.6	Fazit und potenzielle Fallstricke in der Bildungsarbeit	244
6.2	Inhaltliche Anknüpfungspunkte einer antisemitismuskritischen Bildung	247
6.2.1	Antisemitismus und seine Erscheinungsformen: Mehr als antisemitischer Rassismus	248
6.2.2	Externalisierungsstrategien und antimuslimischen Rassismus erkennen	251
6.2.3	Verkürzten Erklärungen entgegenwirken	253
6.3	Zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule und im Politikunterricht	254
6.3.1	Relativierungen und Dethematisierungen vermeiden – Umgang mit Antisemitismus	255
6.3.2	Kommunikation auf Augenhöhe – Reden über Antisemitismus	257
6.3.3	Einbettung in eine Diversity-Pädagogik – Diskriminierungserfahrungen anerkennen	259
6.3.4	Antisemitismus als Gegenstand des Politikunterrichts	261
6.3.4.1	Problemorientierung und Konfliktorientierung – didaktische Herangehensweisen zur Thematisierung von Antisemitismus	262
6.3.4.2	Anmerkungen zur Thematisierung des Nahostkonfliktes	265
6.3.4.3	Aufarbeitung und Thematisierung der Shoah	266
6.3.5	Schlussbemerkung	269

7 Zusammenfassung und Fazit	271
Literaturverzeichnis	285

Abkürzungsverzeichnis

ADL	<i>Anti-Defamation League</i>
ALLBUS	Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften
FES	<i>Friedrich-Ebert-Stiftung</i>
GMF	<i>Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit</i>
GPJE	<i>Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung</i>
IHRA	<i>International Holocaust Remembrance Alliance</i>
IKG	<i>Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung</i>
PZI	<i>Problemzentriertes Interview</i>
QIA	<i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>
UEA	<i>Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus</i>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4.1	Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	80
Abbildung 4.2	Ablaufschema einer evaluativen Inhaltsanalyse	82

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Dimensionen des Bürgerbewusstseins	22
Tabelle 4.1	Übersicht über die Hauptkenntnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	166



Einleitung

1

In der Öffentlichkeit wird regelmäßig kontrovers darüber diskutiert, wie Mobbing und Diskriminierung an deutschen Schulen begegnet werden kann. Konsens besteht darüber, dass Schulen nicht nur ihrer Verpflichtung zur Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten nachkommen, sondern mit ihrem Bildungsauftrag auch die demokratische Kultur einer Gesellschaft mitprägen. Dem Politikunterricht¹ kommt hierbei eine zentrale Rolle zu:

„Das Unterrichtsfach Politik trägt in besonderem Maße dazu bei, die Schülerinnen und Schüler entsprechend des Bildungsauftrags zu befähigen, die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft bewusst beizutragen. Der Politikunterricht orientiert sich am Fernziel der mündigen Bürgerin bzw. des mündigen Bürgers.“ (Niedersächsischer Bildungsserver 2018)

Ein „originäres Ziel“ ist also die Befähigung zur „Orientierungsfähigkeit und Teilhabe in der Demokratie“ (Lutter 2014, 127). Autonome, selbstbestimmte und mündige Bürger*innen sollen in die Lage versetzt werden, politische Prozesse

¹Die Arbeit verwendet den allgemeinen Begriff des Politikunterrichts. Die genaue Bezeichnung variiert jedoch – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, der Stellung im Fächerkanon und unterschiedlichen Zeitkontingenten – je nach Schultyp und Bundesland. In Niedersachsen heißt das Fach an Haupt-, Ober- und Realschulen ‚Politik‘. An Gymnasien und der Sekundarstufe 2 der Gesamtschulen wird Politik als Teil des Unterrichtsfachs ‚Politik und Wirtschaft‘ vermittelt. In der Sekundarstufe 1 der Gesamtschulen findet Politik im Rahmen von ‚Gesellschaftskunde‘ ihren Platz. In anderen Bundesländern finden u. a. die Bezeichnungen ‚Sozialkunde‘, ‚Politische Bildung‘ und ‚Gemeinschaftskunde‘ Verwendung (Lutter 2014, 127).

und die demokratische Gesellschaft mitzugestalten (Lange 2008, 432a). Hervorzuheben ist der hohe tagespolitische Bezug des Schulfachs. Andere „Fächer können sich allenfalls Teilaspekte[n] dieser Aufgabe annehmen“ (Lutter 2014, 127).

Seit einigen Jahren kommt es vermehrt zu Debatten über Antisemitismus an Schulen und es werden damit verbundene mögliche Lösungsstrategien diskutiert. Dabei stehen vor allem die Schüler*innen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Der Fall eines jüdischen Schülers in Berlin, der nach Angriffen durch Mitschüler die Schule verließ, verdeutlicht jedoch auch die dramatischen Folgen, wenn Lehrkräfte Situationen falsch einschätzen oder nicht erkennen.² Dennoch standen Lehrer*innen mit ihren Vorstellungen, Handlungsweisen und Erfahrungen bisher selten im Fokus von Untersuchungen über Antisemitismus (UEA 2017, 222).

1.1 Ziele und Fragestellungen der Untersuchung

Dabei fällt es grundsätzlich in den Aufgabenbereich der politischen Bildung, Antisemitismus nach 1945 zu thematisieren (UAE 2017, 2011). Aus dieser Ausgangskonstellation lassen sich die zentralen Fragen ableiten, a) was Politiklehrer*innen über Antisemitismus denken, b) welche Erfahrungen sie in der Schule mit Antisemitismus gemacht haben und c) wie sie in der beruflichen Praxis damit umgehen. Die Arbeit ist im Kontext empirischer Untersuchungen von Lehr- und Lernprozessen sowohl in der Professions- als auch in der Vorstellungsforschung verortet (vgl. Fischer/Lange 2014, 90). Zur Erhebung der Vorstellungen und Praktiken von Politiklehrkräften wird in der Arbeit auf qualitative Methoden zurückgegriffen: das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) sowie die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Insgesamt werden zwölf Lehrer*innen niedersächsischer Gymnasien und Gesamtschulen interviewt.

In einem zweiten Schritt wird danach gefragt, wie d) die Fortbildung von (Politik-)Lehrkräften zum Thema Antisemitismus didaktisch gestaltet werden kann. Viele Fortbildungskonzepte sind durch eine Gegenstandsorientierung geprägt (Schäuble 2012, 407), d. h. die pädagogische Strukturierung des Themas wird ausschließlich aus der Analyse des wissenschaftlichen Verständnisses oder von politisch ausgehandelten Definitionen abgeleitet. Dadurch geraten die subjektiven Perspektiven und Erfahrungen der Lehrer*innen jedoch tendenziell aus dem Blickfeld. In der vorliegenden Arbeit wird durch einen Fokus auf das Lehrpersonal versucht, die Subjektperspektive zu stärken (vgl. Cantu 2001; Kleickmann

²<https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/berlin-juedischer-junge-verlaesst-schule-nach-antisemitischen-vorfaellen-14953798.html> (Letzter Zugriff am 02.09.2018).

et al. 2010). Die geschilderten Vorstellungen, Erfahrungen und Unterrichtspraxen werden daher mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu Antisemitismus in Beziehung gesetzt, um auf Grundlage konstruktivistischer Lerntheorien Schlussfolgerungen für Fortbildungsangebote ziehen zu können. Aus konstruktivistischer Sicht erscheint es zielführend, Vorstellungen und Erfahrungen von Personen zu einem Gegenstand als Ausgangspunkt für Lernprozesse zu verstehen. Zudem impliziert eine Subjektorientierung den Dialog mit und nicht über Lehrer*innen (vgl. Heldt 2018, 14).

Demgegenüber wird mit dieser Arbeit nicht bezweckt, Lehrer*innen des Antisemitismus zu überführen. Vielmehr ist das Ziel, ihre Erfahrungen und Gedanken zu einem Gegenstand, der bei vielen beträchtliche Verunsicherungen hervorruft (Kistenmacher 2017, 210 f.), aufzugreifen und zum Ausgangspunkt von Lernprozessen zu machen.

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich im Folgenden die eingangs genannten zentralen Fragestellungen dieser Untersuchung konkretisieren. Zur Bearbeitung sind relativ offene Fragen zielführend, um die Breite an Vorstellungen, Erfahrungen und Unterrichtspraxen erfassen zu können (Helfferrich 2011). Der daraus resultierende Fragebogen orientiert sich am Dreischritt ‚wie‘, ‚was‘ und ‚warum‘. Auf spezifischere Fragen wurde hingegen bewusst verzichtet.³ Der Fokus der Frage nach den Vorstellungen liegt auf folgenden Aspekten:

- 1) Die subjektive Definition von Antisemitismus: Was verstehen die interviewten Lehrer*innen begrifflich unter Antisemitismus, welche Assoziationen knüpfen sie?
- 2) Die Relevanz von Antisemitismus: Für wie relevant halten die Lehrer*innen das Thema im schulischen wie im gesellschaftlichen Kontext?
- 3) Erklärungen für Antisemitismus: Wo sehen die Lehrer*innen Ursachen und Gründe für Antisemitismus?
- 4) Strategien gegen Antisemitismus: Wie kann Antisemitismus aus Sicht der Lehrer*innen im schulischen Alltag und in der Gesellschaft effektiv begegnet werden?

Hinzu kommt ein zweiter Frageblock, der bei der Durchführung der Interviews aus methodischen Gründen dem ersten Block vorgeschaltet wird. Bei einem emotional stark besetzten Thema wie Antisemitismus ergeben sich bei Befragungen spezifische Herausforderungen. Interviewpartner*innen werden erstens durch ein

³vgl. Unterkapitel 3.3 für Details zur Entwicklung der Fragen und der Konstruktion des Fragebogens.

solches Thema schnell verunsichert, abgeschreckt oder eingeschüchtert. Darüber hinaus muss zweitens mit sozial erwünschten Antworten gerechnet werden. Beides nimmt Einfluss auf die Qualität der Ergebnisse. Im zweiten Frageblock wird der Fokus zunächst auf die Schüler*innen gelegt. Dadurch wird ein weicher Einstieg in die Thematik ermöglicht, da die Lehrer*innen die Fragen nicht auf sich selbst beziehen, sondern sich in der Rolle von Expert*innen begreifen, die ihre Erfahrungen teilen. Effekte sozialer Erwünschtheit können darüber hinaus auch dadurch abgemildert werden, dass die Lehrer*innen beim Erzählen über ihre Schüler*innen immer auch ihre eigenen Vorstellungen offenlegen (vgl. Follert/Stender 2010). Ferner konkretisiert dieser Fragenblock im Sinne der Professionsforschung die Fragen nach b) den Erfahrungen und c) den alltäglichen Praxen. Die Fragen lauten:

- 1) Erfahrungen mit Antisemitismus: Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte mit Antisemitismus im schulischen Kontext (auf dem Schulhof sowie im Unterricht) gemacht?
- 2) Umgang mit Antisemitismus: Wie sind sie mit erlebten Vorfällen umgegangen?
- 3) Antisemitismus als Thema im Politikunterricht: Wie und wann wird das Thema Antisemitismus im Unterricht behandelt?
- 4) Spielt der Konflikt zwischen Israel und Palästina im Politikunterricht eine Rolle?

Insbesondere Vorstellungen und Alltagsdidaktiken zum israelisch-palästinensischen Konflikt werden angesichts dessen empirischer Bedeutsamkeit explizit erfragt. Das Thema stellt mit einer Vielzahl von Narrativen wiederholt einen Streitpunkt dar und nimmt auch in den öffentlichen Debatten um Antisemitismus eine zentrale Rolle ein (Bergmann 2016). Diese Frage eignet sich des Weiteren zur Ermittlung latenter Vorstellungen, da Antisemitismus selten direkt, sondern meist in Form von Codes und Chiffren formuliert wird. Zu eruieren ist folglich, inwiefern für diese Latenzen ein Bewusstsein bei den Befragten existiert und wie dieser Konflikt interpretiert und reflektiert wird. Durch die Kombination beider Frageblöcke kann sichergestellt werden, dass Vorstellungen von Antisemitismus sowie schulische Alltagsdidaktiken und Erfahrungen erschöpfend erhoben werden.

Hinsichtlich der d) Fortbildungsempfehlungen ergeben sich aus subjektorientierter und alltagsdidaktischer Perspektive folgende Fragen:⁴

⁴vgl. Unterkapitel 2.5 und Kapitel 6 für Details.

- 1) Wie können die Vorstellungen von Lehrer*innen aufgegriffen werden, um ihnen ein umfassendes Verständnis von Antisemitismus zu vermitteln?
- 2) Welche didaktischen und methodischen Werkzeuge ermöglichen ihnen einen sicheren und erfolgreichen Umgang mit dem Thema im schulischen Kontext?
- 3) Wie und wo können Lehrkräfte Antisemitismus im (Politik-)Unterricht thematisieren?

Hier wird in erster Linie, wie oben beschrieben, auf konstruktivistische Lernverständnisse Bezug genommen. Der Fokus der Arbeit liegt dabei bewusst auf Lehrkräften aus Schulen mit gymnasialer Oberstufe, da diese seltener im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Diskurses stehen als Real-, Haupt- und Oberschulen.

1.2 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit dargelegt – beginnend mit einem (politik-)didaktischen (vgl. 2.2–2.3) und endend mit Ausführungen zur antisemitismuskritischen Bildung (vgl. 2.4–2.5) Teil. Eingangs werden zentrale Thesen des Sozialkonstruktivismus diskutiert, die die gesamte Arbeit auf epistemologischer und ontologischer Ebene durchdringen (vgl. 2.1). Abschnitt 2.2 kreist um die (politik-)didaktischen Begriffe ‚Vorstellung‘, ‚Lehrervorstellung‘ und ‚Bürgerbewusstsein‘. Diese werden definiert, von verwandten Konzepten abgegrenzt und im Rahmen des sozialkonstruktivistischen Paradigmas und der vorhandenen Forschung eingeordnet. Das Bürgerbewusstsein nimmt hierbei einen zentralen Stellenwert ein und „bezeichnet die Gesamtheit der mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit“ (Lange 2008a, 433). Dabei wird auch die Art bestimmt, wie Menschen die gesellschaftliche Realität wahrnehmen und ihren Handlungen subjektiven Sinn verleihen. Damit rückt die Bedeutung bereits vorhandener Vorstellungen in den Mittelpunkt, die darüber bestimmen, wie und auf welche Art neue Informationen von Personen verarbeitet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrer*innen bei ihren Vorstellungen und alltäglichen Handlungen kaum auf fachliche Konzepte, sondern eklektizistisch stark auf Heuristiken, Verallgemeinerungen und alltägliche Erfahrungen zurückgreifen (Clark 1988). Als Ergänzung ist Rokeachs Konzept eines Vorstellungssystems bedeutsam (1969). Demnach sind alle Vorstellungen in einem *belief system* angeordnet und stehen mehr oder weniger stark in Verbindung miteinander. Daraus folgt, dass Vorstellungen mit zahlreichen Verbindungen innerhalb dieses Systems einen zentralen Stellenwert einnehmen. Diese Erkenntnis fließt in

Überlegungen der Conceptual-Change-Forschung ein, in der Möglichkeiten diskutiert werden, wie sich Vorstellungen ausdifferenzieren und erweitern lassen. Im Anschluss folgt eine Darstellung des (politik-)didaktischen Forschungsstands (vgl. 2.3). Neben der Darstellung qualitativer und quantitativer Forschung im Bereich der Politikdidaktik wird dabei im Sinne des Erkenntnisinteresses auch gezielt auf (internationale) Unterrichtsforschung und Untersuchungen zu Lehrervorstellungen jenseits des Faches Politik eingegangen.

Im Anschluss an diese fachdidaktischen Ausführungen werden in Kapitel 2 die Themen Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildung betrachtet. Antisemitismus wird in seinen Ausprägungen knapp umrissen und als ein Phänomen verstanden, das sich zu einer geschlossenen Welterklärungsideologie verdichten kann. Durch Merkmale wie Macht und Verschwörung unterscheidet es sich strukturell von Rassismus (vgl. 2.4). Auf dieser Grundlage können anschließend Einblicke in die Einstellungsforschung sowie die in den Erziehungswissenschaften und der Pädagogik verankerte antisemitismuskritische Bildung gewonnen werden (vgl. 2.5). Deren Grundannahmen sind aus theoretischer Sicht neben den oben erläuterten politikdidaktischen Konzepten leitend für diese Arbeit. Aus diesen lassen sich Hinweise für die Durchführung und die Analyse der Interviews sowie insbesondere für die Erarbeitung tragfähiger Fortbildungsempfehlungen ableiten (vgl. 1.2). Während in der Politikdidaktik bei Lernprozessen und Vorstellungsänderungen eher inhaltliche und unterrichtliche Anknüpfungspunkte fokussiert werden, sind in der antisemitismuskritischen Bildung notwendige Prozesse der Selbstreflexion hervorgehoben. Dadurch rückt in der vorliegenden Untersuchung das Bewusstsein der Lehrer*innen für mögliche eigene Verstrickungen in antisemitische Semantiken und Denkmuster in den Mittelpunkt. Darüber hinaus werden auch die Funktion antisemitischer Vorstellungen, die Perspektive der Betroffenen sowie die Bedeutung einer intersektionalen Perspektive erörtert, die Rassismus und Antisemitismus zusammendenkt. Ziel antisemitismuskritischer Bildung ist eine Sensibilisierung für Antisemitismus dergestalt, dass Personen zur Deutung der Welt nicht mehr auf antisemitische Versatzstücke zurückgreifen müssen (Stender 2017; Mendel/Messerschmidt 2017).

In Kapitel 3 wird die Methodik der Arbeit erläutert und die Auswahl eines qualitativen Untersuchungsdesigns begründet (Flick 2014). Ausgehend von den sozialkonstruktivistischen Grundannahmen und epistemologischen Überlegungen (vgl. 3.1) werden wissenschaftliche Gütekriterien diskutiert (vgl. 3.2). Dabei ist das Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zentral (Steinke 2013), von dem sich alle weiteren Kriterien ableiten lassen. Die Arbeitsweise wird hierdurch offengelegt, sodass sie einer wissenschaftlichen Kritik zugänglich ist. Die Konzeption des Leitfadens im Rahmen des halbstrukturierten, problemzentrierten

Interviews (PZI) nach Witzel (vgl. 3.3) fußt auf dem SPSS-Ansatz von Helfferich (2011) und verdeutlicht die Entstehung der in Abschnitt 1.2 dargestellten Forschungsfragen. Das PZI hat für die vorliegende Arbeit den Vorzug, dass es sich durch seine relative Offenheit für die Erhebung subjektiver Vorstellungswelten eignet, durch den Leitfaden jedoch auch eine Vergleichbarkeit der Interviews gewährleistet. Die Erhebung wird abschließend unter den Stichpunkten ‚Kommunikation‘, ‚Reaktivität‘ und ‚Fremdverstehen‘ kritisch reflektiert. In Abschnitt 3.4 wird das Sampling erläutert, wobei dargelegt wird, nach welchen Kriterien die interviewten Lehrkräfte ausgewählt wurden. Im Anschluss erfolgt die Darstellung der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA), die eine regelgeleitete und systematische Auswertung der Interviews sicherstellt. Die Analyse ist am Vorgehen Kuckartz’ (2018) orientiert, das sich im Gegensatz zu Mayrings Ansatz offener für ein gemischt induktiv-deduktives Vorgehen bei der Auswertung der halbstrukturierten Interviews zeigt. Zudem liefert es klare Hinweise für Einzelfallanalysen, die sich an Grundannahmen der Hermeneutik orientieren (vgl. 3.5). Eine Reflexion dieses Auswertungsprozesses findet in Abschnitt 4.5 statt. Abschließend werden drei forschungsethische Prinzipien diskutiert: das Prinzip der informierten Einwilligung, das Prinzip der Kommunikation und das Prinzip der Nichtschädigung (vgl. 3.6). Denn insbesondere im Rahmen einer qualitativen Arbeit besteht eine vergleichsweise enge soziale Beziehung zwischen forschender und beforschter Person und ein Thema wie Antisemitismus kann potenziell rufschädigend sein.

Kapitel 4 beinhaltet die mittels der Software MAXQDA ausgewertete, vergleichende Beschreibung und Analyse der Vorstellungen, Erfahrungen und Praktiken. Die Kategorienbildung erfolgt hierbei sowohl deduktiv (Hauptkategorien) als auch induktiv (Unterkategorien). Zwei Formen der QIA nach Kuckartz werden hierfür miteinander kombiniert – die inhaltlich strukturierende sowie die evaluative qualitative. Im ersten Unterkapitel werden diese beiden Formen der QIA umrissen, woraufhin die Ergebnisse der Untersuchung entlang der zentralen Forschungsfragen bzw. Hauptkategorien dargestellt werden (vgl. 4.1). Zentral sind folglich zunächst die Darstellung und der Vergleich der Erfahrungen der Lehrer*innen mit antisemitischen Vorfällen und ihr Umgang mit diesen. Daraufhin rückt Antisemitismus als Gegenstand des Politikunterrichts in den Mittelpunkt der Analyse, wobei, wie bereits erwähnt, das Thema Nahostkonflikt gesondert behandelt wird. Auch in Abschnitt 4.1 werden bereits Vorstellungen angedeutet und erläutert, da eine Trennung zwischen Erfahrungen, Praktiken und Vorstellungen nicht immer möglich und sinnvoll ist. In Abschnitt 4.2 rücken Letztere jedoch in den Fokus. Hier werden die subjektiven Definitionen und Assoziationen mit dem Begriff ‚Antisemitismus‘ und die Vorstellungen zum Nahostkonflikt genauer betrachtet. Darüber hinaus werden in diesem Abschnitt die wahrgenommene gesellschaftliche

wie auch die schulische Relevanz von Antisemitismus, die vermuteten Ursachen und Gründe sowie mögliche schulische und gesellschaftliche Strategien erfasst, um Antisemitismus zu begegnen. Daran anknüpfend werden in Abschnitt 4.3 anhand von Einzelfallbeispielen subjektive Vorstellungswelten von vier Lehrkräften analysiert. Die Auswahl erfolgt induktiv und orientiert sich an Vorstellungen, die für die Zielerreichung der Arbeit von besonderem Interesse sind. Die Vorstellungswelten werden detailliert nachgezeichnet und tragen dadurch zu einem vertieften Verständnis bei. Die methodische Reflexion des gesamten Auswertungsprozesses orientiert sich abschließend an den in Abschnitt 3.2 beschriebenen Gütekriterien (vgl. 4.5). Zuvor erfolgt jedoch noch eine systematische Zusammenstellung der Ergebnisse, die als Grundlage für die Folgekapitel dient (vgl. 4.4).

Die Ergebnisse der Analyse aus Kapitel 4 werden in Kapitel 5 in einen Bezug zu Erkenntnissen der Antisemitismusforschung gesetzt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Vorstellungen (vgl. 4.2–4.3). In diesem Zusammenhang wird die Frage behandelt, welche Inhalte, Ansätze und Perspektiven der Antisemitismusforschung es Teilnehmenden ermöglichen, ihre Vorstellungen auszudifferenzieren und zu erweitern. Die praktischen Erfahrungen und Alltagsdidaktiken (vgl. 4.1) spielen in diesem Kapitel hingegen eine untergeordnete Rolle. Es ist so strukturiert, dass zu Beginn zentrale Begriffe und Differenzierungen der Antisemitismusforschung diskutiert werden, auf deren Grundlage schließlich entsprechende Vorstellungen der Lehrer*innen analysiert werden. Dabei wird erläutert, warum Antisemitismus mehr als nur ein Vorurteil oder eine Ansammlung von Stereotypen ist und wieso die Ebenen des Affekts und des Ressentiments mitgedacht werden müssen (vgl. 5.1). Darüber hinaus wird – ausführlicher als in den knappen Abrissen in Abschnitt 2.4 sowie unter Einbezug der Empirie – betrachtet, welche (psychologischen) Funktionen Antisemitismus erfüllt und inwiefern er sich strukturell von Rassismus unterscheidet (vgl. 5.2). Darauf aufbauend werden die verschiedenen Erscheinungsformen des Antisemitismus illustriert (vgl. 5.3). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem sekundären bzw. Schuldabwehrantisemitismus (vgl. 5.3.6) sowie dem antiisraelischen Antisemitismus (vgl. 5.3.7), da diesen beiden Varianten empirisch (so auch in dieser Untersuchung) eine besondere Rolle zukommt. Nach diesen grundlegenden Ausführungen werden in diesem Kapitel weitere Facetten, Aspekte und Debatten der Antisemitismusforschung beleuchtet, die in den Interviews vermehrt zur Sprache kamen. Dazu zählen Fragen nach der Intention des Sprechenden (vgl. 5.4), eine Darstellung der Debatte um Antisemitismus unter Muslim*innen (vgl. 5.5) und inwiefern Bildung Antisemitismus vorbeugen kann. Der letzte Punkt geht mit Überlegungen einher, ob Antisemitismus in erster Linie ein Problem ökonomisch und sozial

benachteiligter Gruppen darstellt (vgl. 5.6). Ferner wird in Abschnitt 5.7 nach Gründen und Merkmalen eines politisch linken Antisemitismus gesucht. Dies führt zu der Frage, ob ein milieübergreifender, moderner Antisemitismus als Welterklärungsideologie ein Produkt der kapitalistischen Modernisierung darstellt (vgl. 5.8). Zuletzt wird die Rolle der Medien in öffentlichen Diskursen über Antisemitismus hinterfragt (vgl. 5.9), ehe in der Schlussbemerkung noch einmal auf das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Antisemitismus verwiesen wird (vgl. 5.10).

Im abschließenden Kapitel 6 rücken die in Kapitel 4 diskutierten Erfahrungen und Alltagsdidaktiken (vgl. 4.1) stärker in den Mittelpunkt. Unter Einbezug der in Kapitel 5 diskutierten wissenschaftlichen Erkenntnisse werden Empfehlungen für Fortbildungen mit dem Ziel formuliert, antisemitische Vorstellungen für das Bürgerbewusstsein überflüssig werden zu lassen. Lehrer*innen sollen im Sinne der Fragestellungen unter 1.2 jene „Deutungsangebote“ erkennen können, die die eigene „Denk-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten blockieren“ sowie die „Entwicklung rational begründbarer und moralisch vertretbarer Positionen“ verhindern (Scherr/Schäuble 2007, 50). Die Empfehlungen gliedern sich in drei Unterkapitel. Ausgehend von den in Kapitel 2 erläuterten konstruktivistischen Grundannahmen des Bürgerbewusstseins und der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit wird im ersten Abschnitt die Wichtigkeit einer Subjektorientierung für Lernarrangements in der Erwachsenenbildung begründet (vgl. 6.1). Daraufhin wird auf die Bedeutung der Förderung der Reflexionsfähigkeit als Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse verwiesen (vgl. 6.1.2). Hierzu werden die Rolle von Emotionen und der Ich-Stärke sowie der Einbezug jüdischer Perspektiven knapp erläutert. Ausführlicher werden didaktische Herangehensweisen zur Förderung der Reflexionsfähigkeit diskutiert. Vor allem Klaus Holzkamps Konzept der Ausgliederung (1997) sowie Heike Radvans Überlegungen zur praxeologischen Brechung (2010) dienen hier als Bezugspunkte. In der Zusammenfassung von Abschnitt 6.1.2 erfolgen abschließend Hinweise auf potenzielle Fallstricke.

Während in Abschnitt 6.1.2 idealtypisch in erster Linie die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit betrachtet wird, wird in Abschnitt 6.2 stärker auf die inhaltliche Dimension von Fortbildungen eingegangen. Dies beinhaltet die Frage danach, wie die Vorstellungen der Lehrkräfte, die hier als Lerner*innen zu verstehen sind, und der fachwissenschaftliche Diskurs sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Inwiefern also korrespondieren Vorstellungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, so dass sie für Lernprozesse genutzt werden können? Auch Brüche und Widersprüche in den Vorstellungen der Lehrkräfte ist hier von Relevanz, um Lernprozesse zu initiieren (Lange 2017, 52 f.).

Die Fragen, denen in diesem Abschnitt nachgegangen wird, lauten: Wie kann Antisemitismus in seinen verschiedenen Erscheinungsformen verständlich gemacht werden? Wie können die fachlichen Vorstellungen über Externalisierungsstrategien und insbesondere antimuslimischen Rassismus so aufbereitet werden, dass sie an die Vorstellungen der Lehrer*innen anknüpfen können? Wie kann verkürzenden Erklärungen von Antisemitismus entgegengewirkt werden? Die Inhalte von Kapitel 5 bilden hier einen wesentlichen Bezugspunkt.

Im letzten Abschnitt (vgl. 6.3) liegt der Schwerpunkt auf dem Umgang mit Antisemitismus in der Schule. Zu ergründen ist, worauf Lehrer*innen achten sollten, um Relativierungen und Dethematisierungen in der Schule und im Unterricht zu vermeiden. Ferner gilt es zu klären, warum eine Kommunikation auf Augenhöhe mit Schüler*innen relevant ist, um antisemitischen Äußerungen und Handlungen unter ihnen effektiv begegnen zu können.

Darüber hinaus wird dafür plädiert, Antisemitismus – ohne dessen Eigen- und Besonderheiten aus dem Blick zu verlieren – in eine breitere Diversity-Pädagogik einzubetten, um Opferkonkurrenzen zu vermeiden. Mit Rückgriff auf Wolfgang Hilligens Problemorientierung sowie die Konfliktorientierung Hermann Gieseckes werden sodann Überlegungen zur Thematisierung von Antisemitismus im Politikunterricht angestellt. Abschließend wird danach gefragt, worauf bei der Thematisierung des Nahostkonfliktes und der Shoah im Politikunterricht zu achten ist.



Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2

Zu Beginn dieses Kapitels soll verdeutlicht werden, warum die sozialkonstruktivistische Perspektive zur Erforschung von Vorstellungen und zur Formulierung von Empfehlungen für die Lehrerfortbildung zielführend ist. Zur Präzisierung des Erkenntnisinteresses wird das Bürgerbewusstsein nach Lange dargelegt. Darüber hinaus werden Vorstellungen von verwandten Begriffen abgegrenzt. Es folgt ein Überblick über den Stand der (politikdidaktischen) Vorstellungsforschung. Anschließend wird der Frage nachgegangen, was unter Antisemitismus zu verstehen ist bzw. wie Antisemitismus analytisch gefasst werden kann. Dies soll in einer knappen Einführung transparent gemacht werden.¹ Im Anschluss wird ein Überblick über die Verbreitung antisemitischer Einstellungen sowie die antisemitismuskritische Bildung gegeben. Dies dient in Ergänzung zu den Ausführungen zum Bürgerbewusstsein ebenfalls der Verortung im Forschungsfeld sowie der Generierung theoretischer Erkenntnisse, die zur Bearbeitung der Forschungsfragen von Relevanz sind.

2.1 Der Sozialkonstruktivismus als lern- und erkenntnistheoretische Grundlage

Unter dem Begriff ‚Konstruktivismus‘ werden unterschiedliche Ansätze subsumiert. Eine Variation stellt nach Flick der Sozialkonstruktivismus in der Tradition von Schütz sowie Berger und Luckmann dar, der „nach sozialen [...] Konventionalisierungen, die Wahrnehmung und Wissen im Alltag beeinflussen“, fragt

¹Es geht an dieser Stelle noch nicht darum, den Begriff im Zusammenhang mit den geäußerten Lehrervorstellungen zu diskutieren. Dies ist Gegenstand von Kapitel 5.

(Flick 2013, 151 f.).² Es handelt sich um eine Meta- und Erkenntnistheorie, „die darauf besteht, an einem jeglichen gesellschaftlichen Phänomen dessen Gemachtsein zu sehen und zu untersuchen. Soziale Tatbestände sind danach nicht einfach gegeben, sondern sie sind erzeugt“ (Wienold 2005, 363). Diese Theorie dient der vorliegenden Arbeit auf mehreren Ebenen als Bezugsrahmen. Obwohl der Sozialkonstruktivismus selbst ebenfalls keine einheitliche Theorie bildet, bauen alle sozialkonstruktivistischen Annahmen auf drei Axiomen auf (im Folgenden nach Kruse 2014, 1455, Herv. i. Org.):

1. „*Wirklichkeit ist immer kontingent, da sie stets konstruiert ist!*“ Dies bedeutet, „dass Wirklichkeit niemals obj. Wirklichkeit ist, sondern stets interaktiv hergestellte, also konstruierte Wirklichkeit“. Daraus folgt, dass die Wirklichkeit auch ganz anders aussehen könnte, also kontingent ist. Gleichzeitig kann dieses Konstrukt auf Menschen, die sich darin bewegen, objektiv wirken: “If men define situations as real, they are real in their consequences” (Thomas/Thomas 1928, zitiert nach Kruse 2014, 1455).
2. „*Alles hat bzw. ergibt einen Sinn!*“ Damit ist ein spezifischer existentialistischer Sinnbegriff gemeint. Die „Wirklichkeit ist existent geworden und damit muss es einen Grund, einen Sinn geben, dass diese genau so existent geworden ist.“ Somit mag z. B. eine bestimmte Vorstellung über einen Gegenstand auf einen Menschen sinnlos und befremdlich und auf einen anderen hingegen sinnig und logisch wirken.
3. „*Nichts ist selbstverständlich!*“ Dieses Axiom stellt in logischer Konsequenz das Gegebene in Frage. So ist denkbar, dass Menschen eine neue subjektive Wirklichkeit entwickeln und z. B. vormals sinnlos erscheinende Ideen plötzlich Sinn ergeben.

Mit Bezug auf Sander (2005, 47 ff.) lassen sich aus den dargelegten sozialkonstruktivistischen Grundannahmen drei analytische Ebenen für die vorliegende Untersuchung unterscheiden: a) die Ebene von individuellen Deutungen, b) die sozio-kulturelle Ebene sowie c) eine Ebene über die Möglichkeiten und Grenzen der Wahrnehmung. Die (methodischen) Konsequenzen für die erkenntnistheoretische Ebene werden in Abschnitt 3.1 diskutiert.

²In der fachdidaktischen Literatur wird häufig der allgemeinere Begriff ‚Konstruktivismus‘ verwendet, konkret fußen die hier beschriebenen (Lern-)Konzepte aber auf Vertretern des Sozialkonstruktivismus, die auch der sozialen und physischen Umwelt eine Bedeutung beim Lernen beimessen (vgl. Lange 2011, 98).

a) Die Arbeit erhebt zum einen Vorstellungen und Erfahrungen von Lehrer*innen und möchte zum anderen Antisemitismus im Rahmen von Fortbildungen verständlich machen. Es geht also um Lehr- und Lernprozesse. Behavioristischen Ansätzen liegt erkenntnistheoretisch der Objektivismus zugrunde, Vorstellungen existieren aus dieser Sicht objektiv und müssen nur übernommen werden. Das Bewusstsein der Lernenden wird als undurchschaubare *black box* gesehen und findet keine weitere Beachtung. Durch äußere Reize ist es jedoch möglich, objektive Vorstellungen zu vermitteln (Lange 2011, 97). Überspitzt formuliert könnte argumentiert werden, dass Vorstellungen von Lehrer*innen über Antisemitismus kontrollier- und steuerbar sein müssten, da subjektive Denkprozesse keine Rolle spielen. Für die Reproduktion eines reinen Faktenwissens mag diese Perspektive nachvollziehbar sein. Geht es hingegen um wirkliches Verstehen und Durchdringen von Lehrgegenständen, greift ein solcher Ansatz jedoch zu kurz, da es kaum möglich ist, mit dem Konzept der *black box* komplexe „Denk- und Sinnbildungsfähigkeiten“ zu verstehen und nachzuvollziehen (ebd., 97).

Aus Sicht konstruktivistischer Lerntheorien stehen die Lernenden im Mittelpunkt. Lernen stellt hierbei einen aktiven Prozess der Aneignung dar. Für die politische Bildung steigt aus dieser Perspektive das Interesse an den Entstehungsprozessen subjektiver Vorstellungen. Grundlegend für Lernprozesse ist der Einbezug bereits vorhandener Vorstellungen von Lernenden: “In the most general sense, the contemporary view of learning is that people construct new knowledge and understanding based on what they already know and believe” (Bransford et al. 2010, 10). Diese These steht im Widerspruch zur behavioristischen Sichtweise. Vorhandene Vorstellungen der Lernenden werden nicht ignoriert, sondern sind Ausgangspunkt eines jeden Lernprozesses. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Informationen einfach übertragbar sind bzw. Lernen von „außen [...] gesteuert werden“ kann. „Wohl aber kann [aktives Lernen] durch geeignete Angebote und Gelegenheiten angeregt werden“ (Sander 2005, 57; vgl. 2.2.4). Ein Blick in die *black box* stellt aus dieser Sicht die Grundvoraussetzung dafür dar, um Lernen zu verstehen und zu ermöglichen. Hierüber besteht ein vergleichsweise breiter Konsens in der politischen Bildung (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, 168; GPJE 2004, 13). Grundlegend für diese Forschung und die vorliegende Arbeit ist die Erkenntnis, dass „Lernen [...] als Prozess der Konstruktion von Wissen und Verstehen (und damit von Wirklichkeit) durch die Lernenden selbst zu verstehen“ ist (Sander 2014, 87). Im Sinne der drei eingangs genannten Grundprämissen folgt daraus auch, dass aus Sicht eines Individuums Vorstellungen Sinn ergeben können, also eine innere Plausibilität besitzen, auch wenn diese aus normativ-didaktischer Perspektive „falsch“ sind (Lange 2011, 101; vgl. 2.2.2).

b) Vorstellungen können nicht verstanden werden ohne den Einbezug des gesellschaftlichen Kontextes. Ein häufig geäußelter Vorwurf gegenüber dem Konstruktivismus lautet jedoch, er bestreite die Existenz einer äußeren Welt. Glaserfeld entgegnet dem folgendermaßen: „Der Konstruktivismus leugnet keineswegs eine ontologische Realität, doch er behauptet, dass wir sie rational nicht erfassen können“ (1998, 510). Ebenso greift der Einwand nicht, der Konstruktivismus postuliere „eine Konstruktion der Wirklichkeit alleine als Leistung autonomer Individuen“ (Sander 2014, 82). Gerade der Sozialkonstruktivismus (Berger/Luckmann 1969) hebt in Abgrenzung zu radikaleren Varianten die Bedeutung einer sozio-kulturellen Ebene hervor. Lernen findet also nicht in einem luftleeren Raum, sondern vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse und Interaktionen sowie vorhandener Werte, Normen, Strukturen und Gesetze statt (Lange 2011, 98; Sander 2005, 84). Soziale Verbände, Familien, Organisationen – sie alle entwickeln eine eigene Interpretation der Welt. Es besteht also eine Wechselwirkung zwischen Individuen und Institutionen aller Art (von Familie bis Gesellschaft und Nation) als Sozialisationsinstanzen. Die subjektive Wirklichkeit des Individuums wirkt durch Interaktion und Diskurs auf die Gesellschaft. Diese wiederum beeinflusst die Wirklichkeit des Individuums und eröffnet Möglichkeiten, steckt zugleich aber auch Grenzen ab, etwa in Form bestimmter sozialer Kategorien. Politisches Lernen aus konstruktivistischer Sicht bezeichnet folglich „eine kreative Auseinandersetzung mit einer politischen Wirklichkeit, die dadurch zugleich interpretiert und geschaffen wird“. Es führt daher in die Irre, richtige und falsche oder wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungen und Konzepte hierarchisieren zu wollen. „Didaktisch wären für die politische Bildung die Formen und Inhalte der Vorstellungswelten zu rekonstruieren“ (Lange 2011, 98 f.).

Nach Schütz wird der Wissensstand einer Gesellschaft in Form von Institutionen objektiviert, wodurch ein Verstehen untereinander erst ermöglicht wird:

„Nur ein sehr kleiner Teil meines Wissens von der Welt [gründet in] meiner persönlichen Erfahrung. Der größte Teil ist sozial abgeleitet, von meinen Freunden, Eltern, Lehrern und Lehrern meiner Lehrer auf mich übertragen. Ich werde nicht nur darin unterrichtet, wie meine Umwelt zu definieren ist [...]; man lehrt mich auch, typische Konstruktionen in Übereinstimmung mit dem Relevanzsystem zu formen, das von dem anonymen gemeinsamen Standpunkt der Eigengruppe übernommen wird.“ (Schütz 1971, 15)

Dieses Zitat verdeutlicht, wie stark gesellschaftliche Strukturen auf Individuen wirken können. Zwar bilden Individuen in der Interaktion mit anderen den Ausgangspunkt für die Herausbildung von Wirklichkeit (vgl. Berger/Luckmann 1969),

doch auf einer Makroebene kann diese institutionell verankert ein erstaunliches Eigenleben entwickeln und Vorstellungen in hohem Maße prägen. Somit ist es plausibel und relevant für diese Arbeit, dass z. B. vereinfachte Stereotype oder Ideologien der Ungleichheit auf das Individuum wirken und unbemerkt reproduziert werden können. Vorstellungen sind daher in erster Linie nicht als individuelles, sondern als subjektives Phänomen zu verstehen, das die gesellschaftliche Wirklichkeit strukturiert (Lange, 2011, 98). Der Sozialkonstruktivismus widerspricht damit auch der Annahme, dass sich Vorstellungen, etwa über Antisemitismus, durch die Vermittlung korrekter Informationen einfach verändern lassen. Schütz verlangt, hier die „wohlgemeinte Vorstellung aufzugeben, dass Diskriminierung und andere soziale Übel ausschließlich in Vorurteilen gründen und dass diese wie von Zauberhand verschwinden, wenn wir nur die Übeltäter informieren, dass sie Vorurteile pflegen“ (Schütz 1972, 242). Aus lerntheoretischer Perspektive kann problematischen Alltagsvorstellungen u. a. daher nur selten ausschließlich mit Aufklärung, Bildung oder Faktenwissen begegnet werden. „Subjektive Deutungsschemata [sind] in den jeweiligen gesellschaftlichen Wissens- und Deutungsvorrat eingebettet und mit diesem verknüpft“ (Heldt 2018, 30) und werden mittels Sprache und Kommunikation transportiert (vgl. 2.5).

Zusammenfassend sind die beiden diskutierten Ebenen für diese Arbeit aus lerntheoretischer Sicht aus mehreren Gründen relevant. Es wird davon ausgegangen, dass die Wirklichkeit, in der sich Menschen bewegen, über weite Strecken sozial vermittelt ist. Vorstellungen etwa sind immer (inter-)subjektiv und können nicht einfach objektiv vermittelt werden. Aus konstruktivistischer Sicht ist erklärbar, warum diese Strategie nicht fruchtet. Menschen entwickeln in sozialen Zusammenhängen zu bestimmten Sachverhalten oder Phänomenen Vorstellungen, die im Widerspruch zu wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen können. Diese können aber nicht einfach – wie der Behaviorismus es proklamiert – ersetzt werden, sondern müssen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Kontexte analysiert und verstanden werden. Lernende konstruieren neue Vorstellungen auf der Basis bereits vorhandener (vgl. Lange 2011, 99). Die Analyse subjektiver Vorstellungswelten von Politiklehrkräften über Antisemitismus (unter Berücksichtigung ihrer damit zusammenhängenden Handlungsrouinen) schafft somit die Möglichkeit, daraus wirksame Empfehlungen für Fortbildungskonzepte zum Thema Antisemitismus abzuleiten.

Konstruktivistische Ansätze werden auch in der Erwachsenenbildung diskutiert und gewinnen dort zunehmend an Einfluss (Arnold 2003, 57 f.; Arnold/Siebert 2006, 5 ff.; Hufer 2013, 26 f.). Gerade hier scheinen derartige Perspektiven vielversprechend, da Erwachsene in Fortbildungskontexten in einem weniger hierarchischen Verhältnis zur ‚lehrenden‘ Person und deren Lernangeboten stehen als

Schüler*innen. Ein von der eigenen Erfahrungswelt ausgehendes und an die Biografie anknüpfendes Lernen lässt sich somit leichter umsetzen. Dadurch kann ein „lineare[s] Didaktikmodell“ vermieden werden. Lernen kann als Aneignungsprozess konzipiert werden, der „Selbsttätigkeit“ zum Ausgangspunkt macht; Arnold beschreibt dies als „Shift von einer lehr- zu einer lern(er)zentrierten Didaktik“ (2003, 53 f.).

2.2 Vorstellungen und Alltagsdidaktiken

Die Frage, was unter einer Vorstellung genau zu verstehen ist, würde von verschiedenen Personen mit großer Sicherheit sehr unterschiedlich beantwortet werden, wobei sich gleichzeitig aber auch viele Gemeinsamkeiten in den Antworten finden würden. Hier werden bereits das (inter-)subjektive Moment und die Wechselwirkung zwischen individueller und gesellschaftlicher Ebene deutlich.

Für die Analyse und Auswertung des erhobenen Datenmaterials muss zunächst eine Definition des Begriffs ‚Vorstellung‘ vorgenommen werden. Im Folgenden sollen daher eine begriffliche Erläuterung und eine Beschreibung der Terminologie erfolgen, da der Terminus ‚Vorstellung‘ auch in der Wissenschaft mit unterschiedlichen Konnotationen Verwendung findet. Dabei werden Vorstellungen von verwandten Begriffen wie etwa ‚Wissen‘ oder subjektiven Theorien bzw. Einstellungen abgegrenzt, da auch die Definition, was Vorstellungen nicht sind, zum Verständnis beiträgt. In diesem Zusammenhang wird auch der Umgang mit vermeintlichen ‚Fehlvorstellungen‘ behandelt. Anschließend folgt eine Erläuterung des hier verwendeten Verständnisses, das sich am Konzept des Bürgerbewusstseins von Dirk Lange (2007; 2008) orientiert. Danach wird diskutiert, inwiefern Vorstellungen im Kontext von Schule und Alltag für Lehrer*innen bedeutsam sind. Hier wird auch der Bogen zu den Alltagsdidaktiken, d. h. der alltäglichen Handlungsroutinen der Lehrer*innen, geschlagen. Vor dem Hintergrund der Conceptual-Change-Forschung wird schließlich dargelegt, inwiefern Änderungen und Ausdifferenzierungen von Vorstellungen möglich sind.

2.2.1 Abgrenzung von verwandten Begriffen

Vorstellungen, Einstellungen, Überzeugungen, *beliefs*, *conceptions* und subjektive Theorien werden trotz semantischer Unterschiede und ihrer theoretischen Verankerung häufig synonym verwendet (Pajares 1992, 309). Blömeke stellt hierzu fest: “Beliefs are, however, not a well-defined construct. Clear distinctions from

terms as attitudes, perceptions or conceptions are rare” (2012, 18). Hinzu kommen Variationen aus unterschiedlichen Forschungszusammenhängen, die mindestens inhaltliche Überschneidungen aufweisen: „Vorstellungsfiguren“ und „-konzepte“ (Klee 2008), „Verständnisse“ (Allenspach 2012) „Sichtweisen“ (Seifried 2013), „unterrichtsbezogene Überzeugungen“ (Blömeke 2011), um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Kirchner 2016, 57 f.). Daher ist es von umso größerer Relevanz, Transparenz dahingehend herzustellen, mit welchem Verständnis im Folgenden gearbeitet wird.

In der englischsprachigen Literatur finden sich vor allem die Begriffe *conceptions* und *beliefs*, wenn es darum geht, Lehrervorstellungen bzw. -konzepte oder -überzeugungen zu untersuchen. Im Deutschen existieren hierfür jedoch keine eindeutigen Entsprechungen (Brandt 1968, 186). In dieser Arbeit wird die Übersetzung ‚Überzeugungen‘ verworfen (vgl. hierzu auch Thompson 1992, 130), da dieser Begriff wertender und damit enger gefasst ist als der Begriff ‚Vorstellungen‘. Die Bezeichnung *conceptions* kommt Vorstellungen im hier gemeinten Sinn am nächsten (Pajares 1992, 315 und 320 f.). Vorstellungen können schwache, vage und damit relativ unbedeutende Assoziationen und Bilder umfassen. Im Gegensatz zu Überzeugungen kommt Vorstellungen damit insgesamt eine weniger identitätsstiftende Wirkung zu, obwohl im Umkehrschluss nicht auszuschließen ist, dass eine Person sehr wohl über zentrale und komplexe Vorstellungen verfügen kann (Pajares 1992, 318). *Beliefs* werden in der englischsprachigen Literatur gelegentlich als eine Dimension von *conceptions* verstanden, zum Teil aber auch synonym verwendet oder als sehr ähnlich und austauschbar in Wirkung und Funktion aufgefasst. Thompson etwa schreibt: “[...] teachers’ ‘conceptions’, viewed as a more general mental structure, encompassing beliefs, meanings, concepts, propositions, rules, mental images, preferences, and the like. Though the distinction may not be a terribly important one [...]” (1992, 130). Pajares wiederum verwendet *belief*, wenn Posner et al. von *conceptions* sprechen (Posner et al. 1982, 214 f.; Pajares 1992, 320). Die vorliegende Arbeit geht im Folgenden stets von Vorstellungen aus und orientiert sich dabei am weiter gefassten Begriff *conceptions*. Aufgrund der starken Überschneidungen wird die Literatur über *beliefs*, die in ihren Überlegungen und Erkenntnissen nicht im Widerspruch zu Arbeiten zu *conceptions* steht, in der folgenden Darstellung ebenso miteinbezogen.

Einstellungen wiederum beinhalten emotionale und evaluative Komponenten und sind definiert als “a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor” (Eagly und Chaiken 1993, 1). Dies würde in einer (peripheren und vagen) Vorstellung, z. B. über Aspekte des Judentums, kaum eine Rolle spielen. Empirisch und methodisch sind Einstellungen – wie im Forschungsstand aufgezeigt wird (vgl. 2.3) – gut

quantifizierbar, d. h. die Einstellungen einer Person können mittels verschiedener Items quantitativ gemessen werden. Vorstellungen, die vielleicht lediglich auf groben Assoziationen fußen oder andererseits sogar Formen einer komplexen Denkstruktur aufweisen, sind über derartige Items jedoch kaum zu erfassen und zu analysieren. Ferner können Menschen Vorstellungen ‚über‘ einen Sachverhalt haben und diesen etwa kritisch reflektieren, d. h. sie müssen von bestimmten Vorstellungen und Einstellungen selbst nicht überzeugt sein. Auf einer theoretischen Ebene gestaltet sich das Verhältnis zwischen den beiden Konzepten komplex. Für Pajares bilden sich aus einem Bündel von Vorstellungen bezüglich eines Objektes oder einer Situation Einstellungen (Pajares 1992, 319). Eine ähnliche Definition findet sich bei Fishbein und Coombs. Einstellungen sind für sie – in Verbindung mit einem evaluativen Charakter – Aspekte von Vorstellungen über einen Gegenstand (1974, 95). Vorstellungen bilden damit eine Art Rahmen, innerhalb dessen sich Einstellungen herausbilden können.

Die Bezeichnung ‚subjektive Theorien‘ entstammt dem gleichnamigen Forschungsprojekt und ist theoretisch dort verankert (Groeben und Scheele 2010). Sie suggerieren in Analogie zu wissenschaftlichen Theorien eine Widerspruchsfreiheit und innere Konsistenz, was auch bei Vorstellungen grundsätzlich möglich ist, jedoch selten zutrifft (Kirchner 2016, 59). Gerade emotional besetzte Vorstellungen sind beispielsweise anfällig für Widersprüche. Zudem werden – aus methodisch-sozialkonstruktivistischer Sicht – Vorstellungen erst „im Zuge ihrer Explizierung und Rekonstruktion durch den Forschenden“ zu einer Theorie (Heldt 2018, 37). Vorstellungen sind auch im Vergleich zu subjektiven Theorien umfassender, denn sie können auch lose Begriffe oder Konzepte enthalten, denen kein Argumentationsmuster innewohnt. Bei der Erforschung von Vorstellungen geht es im konstruktivistischen Sinne einerseits um die subjektiven Bedeutungen, die Lehrer*innen z. B. Antisemitismus geben, und andererseits um intersubjektiv geteilte Bedeutungen auf der gesellschaftlichen Ebene von relevanten Institutionen aus Wissenschaft, Politik etc., die auf die Subjekte zurückwirken (vgl. Heldt 2018, 37). In eine ähnliche Richtung wie subjektive Theorien gehen Forschungen über mentale Modelle, mit denen technische und gesellschaftliche Komplexität zu erklären versucht wird. Hier wird davon ausgegangen, dass die Wirklichkeit im Bewusstsein von Individuen vereinfacht repräsentiert wird (Kirchner 2016, 60).

Eine saubere Trennung von Vorstellungen und Wissen ist – ähnlich wie bei Einstellungen – schwierig und Gegenstand ausführlicher Debatten (Pajares 1992, 311; Fives/Buehl 2012, 476). Trotzdem lassen sich Unterscheidungskriterien ausmachen. Zum einen ist Wissen messbar und kann abgefragt werden, wohingegen Vorstellungen unbewusst und peripher bleiben können (Heldt 2018, 34 f.). Mit quantitativen Methoden sind Vorstellungen somit nur unvollständig zu erheben.