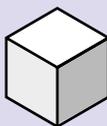


# *Institutioneller Antisemitismus in der Schule*

**Marina Chernivsky &  
Friederike Lorenz-Sinai**



**BAUSTEIN 14**



*Marina Chernivsky* ist Psychologin und Verhaltenswissenschaftlerin. Sie leitet das Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung und ist Geschäftsführerin der Beratungsstelle OFEK e.V. Zusammen mit Friederike Lorenz-Sinai leitet sie seit 2018 die Bundesländerstudienreihe zu Antisemitismus im Kontext Schule.

*Prof. Dr. Friederike Lorenz-Sinai* forscht zu Antisemitismus in institutionellen Kontexten, zur Aufarbeitung von (sexualisierter) Gewalt und zum Strafvollzug. Sie ist Professorin für Methoden der Sozialen Arbeit und Sozialarbeitsforschung an der Fachhochschule Potsdam.

### *Impressum*

© Aktion Courage e.V., Berlin

Erste Auflage, April 2024

ISBN 978-3-933247-86-5



Herausgegeben durch die Bundeskoordination  
*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage*,  
in der Trägerschaft des Aktion Courage e.V.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung von Aktion Courage e.V. unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

## INSTITUTIONELLER ANTISEMITISMUS IN DER SCHULE

1. Einleitung	5
2. Antisemitismus an Schulen – Stand der Forschung	9
2.1. Antisemitismus als soziale Praxis	13
2.2. Gewalt und Diskriminierung	14
3. Befunde der Bundesländerstudienreihe	19
3.1. Gefühlserbschaften und diffuse Wahrnehmung	20
3.2. Wie Antisemitismus legitimiert wird	23
3.3. Topografie antisemitischer Übergriffe	33
3.4. Antisemitismuserfahrungen im biografischen Rückblick	36
3.5. Ausbleibende Reaktionen und Meldepflicht	42
4. Diskussion	47
5. Handlungsimpulse	51
Anmerkungen	55
Literatur	58

*„ALSO GENERELL MUSS ICH SAGEN, DASS MIR DAS THEMA ANTISEMITISMUS SEHR WENIG BEGEGNET IST IN MEINEM LEBEN. UND WENN DU MICH SO SPONTAN FRAGST, DANN WÄRE DER ERSTE ANKNÜPFUNGSPUNKT TATSÄCHLICH IN DER SCHULE IM RAHMEN VON NATIONALSOZIALISMUS, HOLOCAUST.“ (LEHRER\*IN, BERLIN)*

# 1.

## Einleitung

Die Diskussion um Antisemitismus an Schulen, vor und nach dem 7. Oktober 2023, dem Terrorangriff der Hamas auf Israel, steht im engen Zusammenhang mit geführten Debatten um einzelne schulische Vorfälle. Dabei werden vorwiegend junge Menschen als Ziel- und Problemgruppe fokussiert. Aktuelle Studien geben jedoch weiterreichende Einblicke, wie Antisemitismus im Alltag von Schüler\*innen und Lehrkräften auftritt. In diesem Baustein werden aktuelle Forschungen aufgegriffen und es wird sich mit der Frage befasst, wie Antisemitismus an Schulen der Gegenwartsgesellschaft in Erscheinung tritt und wie er von Lehrkräften, Schulleitungen, Expert\*innen und jüdischen Jugendlichen wahrgenommen, eingeschätzt und bearbeitet wird. Dafür werden Befunde aus der Bundesländerstudienreihe<sup>1</sup> zu Antisemitismus im Kontext Schule vorgestellt und es wird auf die Herausforderungen, Möglichkeiten und Bedarfe für einen wirksamen Umgang mit antisemitischen Artikulationen und Handlungen eingegangen. Der Baustein endet mit Empfehlungen für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit.

In diesem Baustein wird von der Antisemitismus-Definition der Internationalen Allianz zum Holocaustgedenken IHRA (International Holocaust Remembrance Alliance) aus-

gegangen, die als Arbeitsdefinition 2017 von der Bundesregierung als rechtlich nicht bindende Orientierung bestätigt wurde. Sie fasst Antisemitismus als eine bestimmte Form der Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden auf, die im Hass Ausdruck finden kann. In einem zweiten Schritt bezieht sie die Handlungsebene ein („Antisemitismus wird in Wort und Tat geäußert“) und benennt schließlich explizit die Menschen, die von Antisemitismus betroffen sind. Antisemitismus richtet sich demnach „gegen jüdische und nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen und religiöse Einrichtungen“. Die Bundesregierung ergänzte, dass Ziel antisemitischer Angriffe auch der Staat Israel sein kann, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird.<sup>2</sup> Zudem plädieren die Autorinnen dafür, Antisemitismus in seiner institutionellen Dimension zu begreifen, die sich aus der strukturellen Verankerung des Antisemitismus sowie seiner hartnäckigen gesellschaftlichen Abwehr und (Nicht-)Wahrnehmung ergibt. In der Schule zeigt sich Antisemitismus in seiner institutionellen Dimension durch die weitgehende Relativierung und De-Thematisierung antisemitischer Strukturen, in der Annahme (jüdischer) Nicht-Präsenz, in der Auslassung kultureller und religiöser Praktiken jüdischer Schüler\*innen und Lehrer\*innen sowie im Fehlen von angemessenen Beschwerdestrukturen. Jüdische Kinder und Lehrkräfte können an deutschen Schulen nicht selbstverständlich jüdisch sein, da mit dem offenen Ausleben jüdischer Identität Nachteile und Sicherheitsrisiken verbunden sind. Die systematische Nicht-Berücksichtigung der familialen Shoah- und Antisemitismuserfahrungen, jüdischer Diversität, jüdischer Feiertage oder koscherer Essensvorschriften als Teil der Diversitätsorientierung von Schulen trägt mitunter dazu bei, dass jüdische Kinder

einem wichtigen Teil ihrer Zugehörigkeit nicht ohne Einschränkung nachgehen können. Darüber hinaus greifen die allgemeinen Antidiskriminierungsprogramme und Schutzkonzepte bei Antisemitismus an Schulen nicht – dadurch wird das Recht auf ein diskriminierungsarmes Lernumfeld und die Gleichberechtigung bei der Teilhabe an der Bildung für jüdische Schüler\*innen nicht umfassend gewährleistet.

Der Begriff des institutionellen Antisemitismus ist neu. Es wird über Alltagsantisemitismus, Einstellungen und Vorurteile viel gesprochen und geforscht. Im Gegensatz zu einem überwiegend vorfallsgeliteten Verständnis von Antisemitismus fragt die institutionelle Perspektive nicht nach Einstellungen, sondern nach dem Prozess der Herstellung sozialer Ordnung sowie Aushandlung normativer Praktiken im sozialen Machtgefüge (vgl. Karakyali 2021). Dabei geht es nicht um vereinzelte (antisemitische) Situationen, sondern um Erzeugung, Gewohnheitsbildung und Typisierung von Handlungen, die historisch vorgelagert und strukturell angelegt sind (vgl. ebd.).



## 2.

# **Antisemitismus an Schulen**

## ***Stand der Forschung***

Aus der Forschung ist bekannt, dass Schule neben den sozialen Medien eine zentrale Rolle in Bezug auf das Erleben von Antisemitismus zukommt (vgl. hierzu u. a. Zick et al. 2017).<sup>3</sup> Studien und Beratungsstatistiken zeigen die Bandbreite antisemitischer Zustände im schulischen Kontext – dazu gehören Fälle verletzenden Verhaltens, aber auch Erfahrungen von Ausschluss und Diskriminierung.<sup>4</sup> Betroffene berichten mitunter von wiederholten antisemitischen Erfahrungen wie Sachbeschädigungen, subtilen wie auch offenen Diffamierungen, psychischen und physischen Bedrohungen (vgl. u. a. Bernstein/Diddens 2022).

Die fachwissenschaftliche Debatte um aktuellen Antisemitismus bewegt sich noch im Spannungsfeld zwischen dem Fokus auf antisemitische Übergriffe und dem Versuch ihrer Verifizierung durch objektivierende (definitivische und strafrechtliche) Parameter. Strukturelle Rahmenbedingungen wie Lehrkräftemangel und Zeitknappheit, die Lehrerausbildung und Unterrichtsvorgaben führen dazu, dass Schulen auf Konzepte zurückgreifen, die überholt sind. Der Einsatz von außerschulischen Bildungsangeboten wie der Besuch von Gedenkstätten, Synagogen und jüdischen Museen gilt als wirksame Prävention antisemitischer Res-

sentiments und Übergriffe. Auch wenn solche Maßnahmen außerordentlich wichtig sind, ersetzen sie nicht die umfassende Beschäftigung einer Schule mit strukturellem Antisemitismus. Die Tendenz, Antisemitismus eher eine symbolisch-abstrakte als real existierende Bedeutung zu verleihen, führt zu der systematischen De-Thematisierung antisemitischer Strukturen, zur Marginalisierung jüdischer Perspektiven und Normalisierung antisemitischer Gewalt in und außerhalb von (Bildungs-)Institutionen (vgl. Salzborn/Kurt 2019).

Gegenwärtige jüdische Perspektiven rücken zudem erst seit wenigen Jahren ins Blickfeld der Forschung (vgl. Zick et al. 2017). Anne Goldenbogen und Sarah Kleinmann schreiben dazu: „Individuell-konkrete Erfahrungen und gesellschaftskritisch-abstrakte Erkenntnisse müssen einander ergänzend zusammengeführt werden. Ohne diese Synthese ist Antisemitismus nicht in seiner Gesamtheit zu verstehen.“ (Goldenbogen/Kleinmann 2021: 13). Die Hinwendung zu jüdischen Antisemitismuserfahrungen ist daher eine paradigmatisch neue Entwicklung im Diskurs um Antisemitismus und in der antisemitismuskritischen Arbeit (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022: 252).

Bei der Reflexion über institutionellen Antisemitismus spielt zudem die Geschichte der Institution eine wichtige Rolle.<sup>5</sup> Schulen wirken als „unsichere Orte“ (Chernivsky 2019) – jüdische Kinder und Jugendliche werden dort nicht nur mit antisemitischen Inhalten konfrontiert, sondern müssen sich besondernden (s. u.), exotisierenden Blicken von außenstehenden Verantwortungsträger\*innen aussetzen. Dies zeigt sich mitunter in der paradoxen Erwartung an jüdische Schüler\*innen, sich nicht von anderen abzuheben und gleichzeitig die Rolle der Stellvertreter\*innen des Judentums einzunehmen und auszufüllen.

Antisemitische Versatzstücke finden sich also nicht nur bei nichtjüdischen Schüler\*innen, sondern auch bei Lehrkräften oder Schulleitungen. Verantwortungsträger\*innen sehen sich überwiegend als anti-antisemitisch eingestellt, verstricken sich aber dennoch in antisemitische Argumentationen (vgl. Bernstein 2020). Ihr Umgang mit Antisemitismus weist einige Traditionslinien auf, die wir hier entlang von vier Strukturmerkmalen knapp skizzieren.

### Historisierung

Antisemitismus wird als etwas Historisches und somit Vergangenes eingeordnet, was im gegenwärtigen schulischen Alltag keine große Relevanz hat. Die eigenbiografische und emotionale Aufladung spielt hier eine wichtige Rolle – das Konstatieren antisemitischer Haltungen kann zum Beispiel als beschämend oder bedrückend erlebt werden. Deshalb wird Antisemitismus oft nicht erkannt, sondern geleugnet und relativiert, so etwa mit dem Argument, dass andere Diskriminierungsformen an der Schule relevanter seien oder Schüler\*innen lediglich pubertätsbedingt provozieren würden.

### Distanzierung

Antisemitismus wirkte auch nach 1945 ungehindert weiter und entfaltete unter demokratischen Grundbedingungen eine ungeheure Kraft (siehe hierzu auch Adorno 1963; 1967). Die familienbiografisch nicht aufgearbeitete (nationalsozialistische) Vergangenheit prägt den Umgang mit Antisemitismus in Bildungssettings und zeigt sich in der Distanz gegenüber Jüdinnen und Juden, Jüdischem und Antisemitismus (vgl. Chernivsky/Lorenz 2020). Hinweise auf Antisemitismus widersprechen dem historischen Imperativ einer erfolgreich überwundenen Vergangenheit und

werden von Lehrkräften als unangenehm oder unpassend erlebt (vgl. ebd.; Messerschmidt 2018). Es entsteht mitunter ein Unbehagen, das durch die Distanzierung von jeglichem Antisemitismus kompensiert wird.

### Perspektivendivergenz

Das Erleben von Antisemitismus durch Jüdinnen und Juden stand bis vor Kurzem nicht im Blickfeld der Antisemitismusforschung (vgl. Antisemitismusbericht 2017). Mit dem Begriff der Divergenz wird versucht, die tiefe Kluft zwischen der Wahrnehmung und Einschätzung von Antisemitismus seitens der Betroffenen und der Nichtbetroffenen zu beschreiben. Bis zum Erscheinen erster Studien, die explizit nach jüdischen Perspektiven fragten, fehlte es nicht nur an empirischer Erforschung von Antisemitismuserfahrungen, sondern auch an der Einsicht in die Effekte antisemitischer Gewalt und Diskriminierung für die Betroffenen. Auf diese Weise sind die Realitäten der jüdischen Gemeinschaft nach wie vor unhörbar und liegen außerhalb des Lebensweltbezuges der nichtjüdischen Lehrkräfte (mehr dazu Bernstein 2020; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022).

### Besonderung („Othering“)

Die Vermittlung jüdischer Geschichte und Gegenwart zeichnet sich durch objektifizierende Dynamiken aus.<sup>6</sup> Das bedeutet: Jüdinnen und Juden werden als historische Andere wahrgenommen. Sie werden zu Objekten der Bedürfnisse einer nichtjüdischen Dominanzgesellschaft. Erkennbar wird dies in Erinnerungsritualen und in der Schwierigkeit, die Heterogenität und Selbstbestimmtheit der jüdischen Gemeinschaft anzuerkennen und gelten zu lassen. In der Schule reicht die Bandbreite der Objektifizierung von der Annahme der „jüdischen Nicht-Präsenz“ (Chernivsky 2018)

bis hin zu auffälliger Exotisierung und Besonderung jüdischer Schüler\*innen (vgl. Bernstein 2020).

## **2.1. Antisemitismus als soziale Praxis**

Aus einer praxeologischen Perspektive können Schulen als soziale Welten gefasst werden (vgl. Clarke 2012), in denen sich die Rezeption von und der Umgang mit Antisemitismus in institutionsspezifischen und routinierten sozialen Praktiken (vgl. Schmidt 2012) vollzieht. Die Praxeologie konzentriert sich auf die Erkundung sozialen Handelns, dem die Intention, also die Absicht, nicht vorgelagert wird, sondern in die Praxis eingelassen ist (vgl. Schatzki 1996).

In Praktiken des Umgangs mit Antisemitismus und des Sprechens über Antisemitismus unter institutionellen Akteur\*innen drücken sich dominante Einordnungen und Deutungen aus. Schulgesetze und Länderverfassungen, Kultus- und Landesministerien, Jugendämter und Schulaufsichtsbehörden bilden dabei den Rahmen. Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler\*innen, Eltern, Erzieher\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen und -psycholog\*innen orientieren sich an expliziten Regeln wie Bildungs- und Lehrplänen, Schulbüchern und Kompetenzzielen, aber auch an impliziten Regelsystemen, die mit ihrer Biografie und Sozialisation sowie ihren professionellen Identitäten im engen Zusammenhang stehen (vgl. Salzborn 2021: 18). Aus dem Blickwinkel der Praxistheorie besteht der Umgang mit Antisemitismus aus wiederholbaren und reproduzierbaren Handlungen, die „ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen“ und ein „typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten“ darstellen (vgl. Reckwitz 2003: 292f).

Zentral für das praxeologische Verständnis des sozialen Handelns ist, dass Handeln zwar Elemente der Intentiona-

lität enthält, aber auch von impliziten, wissensbasierten Tätigkeitskonzepten geleitet wird. Jenseits der individuellen Zuordnung von antisemitischen Einstellungen wirft die praxeologische Forschungsrichtung die Frage auf, wie zentrale Akteur\*innen Antisemitismus in ihren institutionellen Kontexten wahrnehmen, definieren, einordnen und verarbeiten: „Statt zu fragen, welches Wissen eine Gruppe von Personen [...] ‚besitzt‘, lautet die Frage, welches Wissen in einer bestimmten sozialen Praktik zum Einsatz kommt.“ (vgl. ebd.: 292). So wird der Umgang mit Antisemitismus selbst zum Gegenstand der Untersuchung, um rekonstruieren und verstehen zu können, wie das antisemitische Wissen im schulischen Handeln vollzogen wird, welche institutionellen Formen Antisemitismus annimmt und wie diese auf der strukturellen Handlungsebene verändert werden können.

## **2.2. Gewalt und Diskriminierung**

Antisemitismus beginnt nicht erst mit offenkundiger Gewaltausübung; er beginnt mit stereotypisierenden Ansprachen, besondernden sozialen und politischen Verortungen, mit Zuschreibungen von Identitäten, mit der Verweigerung der Anerkennung und dem Ignorieren von Bedarfen. Analog zu anderen Gewaltverhältnissen lässt sich Antisemitismus an Schulen als ein Kontinuum begreifen, in dem sich verschiedene Formen von Gewalt – die psychische und physische, implizite und explizite – miteinander verschränken können (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022).

Im Diskurs um Antisemitismus an der Schule dominiert die Rede von Vorurteilen und einzelnen Vorfällen – die Konstituierung von Antisemitismus als Strukturverhältnis und historisch gelegte Gewaltordnung tritt dabei in den Hinter-

grund. Gewalt wird im Alltagsverständnis in erster Linie mit physischen Übergriffen assoziiert (Liebsch 2007: 191). Andere Formen von Gewalt werden mitunter nicht als Gewalt oder als ernstzunehmende Belastung wahrgenommen (vgl. ebd.). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gibt es aber viele Möglichkeiten, den Gewaltbegriff zu definieren.

Aufgrund der theoretischen Unschärfe und Vagheit des Gewaltbegriffs bietet sich eine Konkretisierung für den Untersuchungsgegenstand Antisemitismus an (vgl. hierzu Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 25f). Dieser orientiert sich in diesem Beitrag an der prozessualen Gewaltforschung, die Gewalt als sozialen Prozess, als Ergebnis sozialer Deutungs- und Aushandlungsprozesse versteht (vgl. Nef 2021). Eine prozessuale, sozialtheoretische Perspektive auf Gewalt hilft, Antisemitismus breiter zu begreifen – nicht ausschließlich auf der Ebene von situativen (vorsätzlichen) Dynamiken, sondern als „multilaterale Konstellation“, die Antisemitismus sozial herstellt, legitimiert und aufrechterhält (vgl. Nef 2021 am Beispiel häuslicher Gewalt). Nach dem prozessualen Gewaltverständnis folgt diese Definition in erster Linie Erfahrungen und Perspektiven von Betroffenen und schließt sowohl physische als auch psychische Gewaltformen ein. Als Ergebnis von Tabuisierung oder entzogener Empathie verinnerlichen auch Betroffene die vorherrschenden Machtverhältnisse und ringen um die Anerkennung ihrer Erfahrungen. Die Einschätzung erfolgt rückblickend, meistens infolge eines Prozesses der Re-Interpretation und Neu-Einordnung.

In den bisherigen Studien zu Schule tritt die antisemitische Sprache besonders hervor – in Schilderungen der Studienteilnehmenden dominieren antisemitische Äußerungen unter Schüler\*innen, aber auch unter Lehrkräften (vgl. Bernstein 2020). Zur Rahmung des Gewaltbegriffs beziehen wir

uns hier auf Spielräume sprachlicher Verletzlichkeit und Formen subtiler Gewalt durch und in Sprache (vgl. Liebsch 2007).

Antisemitismus artikuliert sich in seiner Geschichte vorwiegend in seiner Sprache. Antisemitische (Bild-)Sprache, bestimmte Wortkombinationen und Doppeldeutigkeiten sind historisch abgespeichert und werden bei Bedarf abgerufen (vgl. Bernstein 2021). An Schulen sind jüdische Schüler\*innen offenbar dem Risiko ausgesetzt, mit verbal-antisemitischer Gewalt mehrfach konfrontiert zu werden (vgl. Bernstein 2021). Diese Sprache basiert auf uralten Stereotypen, dämonisierenden Zuschreibungen und Verschwörungsmithen. Verbale Gewalt und (Verbal-)Antisemitismus verbindet aus kulturhistorischer Perspektive eine lange Symbiose (vgl. Schwarz-Friesel/Reinharz 2013). Sprachlich kodierter Hass funktioniert wie ein Weltdeutungssystem und wurzelt in religiös-begründeten Differenzkonstruktionen sowie historisch tradierten Diffamierungsrhetoriken (ebd.). Neben den zwischenmenschlichen Interaktionen und der Verwendung antisemitischer Symbolsprache in schulischen und digitalen Räumen kann Antisemitismus über die Schrift- und Bildsprache, verkürzende Erklärungen in Schulmaterialien und Schulbüchern vermittelt werden (vgl. Bernstein 2021).

Tabuisierung und Sanktionierung antisemitischer Sprache sind zwar wichtig, verstärken jedoch mitunter die indirekte antisemitische Kommunikation. Zugleich geht es nicht nur um das gesagte Wort – auch das Ausbleiben von Sprache, die Passivität, die Verstummung, die ausbleibende Intervention vonseiten der Verantwortlichen wirken potenziell gewaltvoll.

Schule ist eine zentrale Sozialisationsinstanz, der die Aufgabe zukommt, allen Kindern und Jugendlichen das Recht auf gleiche Bildungschancen, umfassende Teilhabe

und Selbstverwirklichung zu gewähren. Gleichzeitig ist die Institution Schule an der Produktion und Herstellung der Differenz direkt beteiligt, an der Etikettierung und Zuschreibung von Identitätsordnungen, Rollen, Fähigkeiten und Zukunftsvisionen. Sie regeln Zugänge zu Ressourcen und Teilhabe und entscheiden so über die Zukunftsaussichten der Kinder und Jugendlichen mit (Karakayali/Heller 2022: 179). Der Diskriminierungsschutz und das Recht auf uneingeschränkte Teilhabe für den Bereich Schule ist in Deutschland bislang nicht umfassend geregelt (vgl. ebd.).

Die seit 2010 gültige UN-Kinderrechtskonvention schreibt vor, dass der Schutz vor Diskriminierung aufgrund der nationalen und/oder ethnischen Herkunft, Hautfarbe, Sprache und Religion, politischen und sonstigen Anschauung, des Alters und Geschlechts auch auf Schulen zutrifft.<sup>7</sup> Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) definiert mehrere Schutzmerkmale; gleichwohl schützt das AGG vorwiegend die Beschäftigten und ist nicht in allen Landesschulgesetzen in der Breite verankert. Die meisten föderalen Schulgesetze definieren einen barrierearmen und gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Erziehung für alle Schüler\*innen und heben die Kategorien der körperlichen sowie geistigen Beeinträchtigung, Behinderung, sozialen Verhältnisse und Migration hervor. Gleichwohl stehen die Schulen vor der Herausforderung, jede Form von Diskriminierung zu unterbinden und eine Kultur der Antidiskriminierung zu entwickeln.

Die Einsicht, dass Antisemitismus nicht nur als Hass, Einstellung oder Straftat auftritt, sondern auch als Ausgrenzung und Ausschluss von jüdischen Menschen, ist nicht weitverbreitet. Die Forschung um Antisemitismus an Schulen zeugt allerdings von Handlungen, die auf strukturelle Diskriminierung und auf institutionellen Antisemitismus hindeuten (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023).



### 3.

## Befunde der Bundesländerstudienreihe

Die empirische Basis dieses Bausteins bildet die seit 2017 laufende qualitative Studienreihe des Kompetenzzentrums für antisemitismuskritische Bildung und Forschung<sup>8</sup> und der Fachhochschule Potsdam. Neben der ersten bundesweit angelegten Studie zu Antisemitismuserfahrungen von jüdischen jungen Erwachsenen und jüdischen Familien<sup>9</sup> umfasst die Studienreihe mittlerweile fünf bundeslandbezogene Studien: in Berlin, Baden-Württemberg, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Im Rahmen der gesamten Studienreihe wurden bisher (Stand Januar 2024) 38 narrative Interviews und drei Gruppendiskussion mit jüdischen Eltern und Jugendlichen/jungen Erwachsenen im Alter von 17 bis 32 Jahren, 38 narrative Interviews und 16 Gruppendiskussionen mit jeweils drei bis sechs Lehrkräften und Schulleitungen sowie 27 Interviews und zwei Gruppendiskussionen mit Expert\*innen aus der Schulsozialarbeit, Bildungsarbeit und Verwaltung geführt und nach der Methode der Grounded Theory ausgewertet.<sup>10</sup>

Untersucht wird zum einen, wie Lehrkräfte, Schulleitungen, Erzieher\*innen und Schulsozialarbeiter\*innen Antisemitismus rezipieren, verstehen, einordnen und bearbeiten. Zum anderen geht es um die Frage, wie jüdische junge

Erwachsene Antisemitismus im Schulalltag (retrospektiv) wahrnehmen, deuten und bewältigen. So wird es möglich, Perspektiven von Lehrer\*innen und Schüler\*innen, von Nichtbetroffenen und Betroffenen zu vergleichen, um Divergenzen und Übereinstimmungen in der Problemdeutung zu kontrastieren und herauszuarbeiten.

### **3.1. Gefühlserbschaften und diffuse Wahrnehmung**

Lehrer\*innen sind immer auch ehemalige Schüler\*innen, deren Geschichtsbilder und Antisemitismusverständnisse von ihren Sozialisationserfahrungen in der Kindheit und Jugend mitgeprägt wurden. Die Kontinuitäten des Schweigens und die ausgebliebene Aufarbeitung der Gefühlserbschaften des Nationalsozialismus in den Familien wurden in verschiedenen Arbeiten gezeigt (vgl. Rosenthal/Völter 1998; Welzer et al. 2008; Müller-Hohagen 2005; Salzborn 2020). Einige Lehrkräfte sind mit Auslassungen, Verteidigungserzählungen und Distanz aufgewachsen (vgl. Lorenz et al. 2021).

In der Bundesländerstudienreihe hat die offene Eingangsfrage nach biografischen Erstberührungen mit Juden Hass bei nahezu allen interviewten Lehrer\*innen Assoziationen zur Shoah hervorgerufen. Die nichtjüdischen Lehrer\*innen beginnen ihre Interviewerzählungen zunächst überwiegend mit der Einschätzung, dass sie in ihrer Kindheit keine direkten Berührungspunkte mit Antisemitismus hatten. Dies führen sie auf den fehlenden Kontakt mit Jüdinnen und Juden und jüdischem Leben zurück. In dieser Verknüpfung drückt sich die Vorstellung aus, dass Antisemitismus unmittelbar mit jüdischer Präsenz zusammenhänge. Im weiteren Interviewverlauf und im Erfahrungsaustausch in Gruppendiskussionen fallen den Lehrkräften jedoch

zunehmend Szenen in ihrer Kindheit und Jugend ein, die sie mit Antisemitismus biografisch verknüpfen. Diese betreffen vorwiegend Antisemitismus in der Alltagskommunikation.

In den Einzelinterviews fällt auf, dass Lehrkräfte, die nicht ausschließlich in Deutschland aufgewachsen sind, sich direkter in Bezug zum Thema setzen und Erinnerungen an antisemitische Situationen bereits in ihrer Eingangserzählung einbringen.

Die Erstberührung mit Antisemitismus scheint als überraschende und auch schockierende Erfahrung im Jugend- oder Erwachsenenalter erinnert zu werden. Eine Lehrkraft kommentiert hierzu: „Ich wusste nicht, dass es das gibt.“ Studierende beschreiben, dass ihre ersten biografischen Verbindungen mit dem Thema Antisemitismus durch den schulischen Unterricht zum Holocaust, Gedenkstättenbesuche oder durch historische Bücher oder Filme entstanden sind. Sie schildern, dass in ihren Familien kaum darüber gesprochen worden sei. Gleichzeitig können Interviewpartner\*innen explizite antisemitische Andeutungen und Sprachbilder aus ihrer Kindheit und Jugend benennen. Den Beginn ihrer eigenen tiefergehenden Auseinandersetzung verorten die interviewten Lehrkräfte überwiegend in der späten Jugend, im Referendariat oder zum Berufseinstieg, oft im Zusammenhang mit bestimmten antisemitischen Situationen, die sie als Schlüsselszene schildern.

In den Erzählungen von Lehrkräften werden Jüdinnen und Juden, Antisemitismus, die Shoah und Israel im Redefluss miteinander verbunden. Diese assoziative Verknüpfung verweist mitunter darauf, dass das Wissen um die Shoah implizit in der Besprechung von aktuellem Antisemitismus mitschwingt und einen einheitlichen Bezugspunkt bildet. Während die Einschätzungen des Antisemitismus

im eigenen Schulkontext eher widersprüchlich, fragend und vorsichtig formuliert werden, schätzen die interviewten Lehrer\*innen Antisemitismus auf gesamtgesellschaftlicher Ebene übereinstimmend als deutlich erstarkend ein. Hervorzuheben ist, dass die Bedrohung von Jüdinnen und Juden durch Antisemitismus in den allgemeinen Thematisierungen von Gegenwartsdiagnosen von Lehrer\*innen klar benannt wird, während jüdische Schüler\*innen im schulbezogenen Sprechen der Lehrkräfte in den Hintergrund treten. In Bezug auf den eigenen Schulkontext zeigen sich ambivalentere Einschätzungen. So wird Antisemitismus von der gleichen Person gleichzeitig als präsent und nicht präsent beschrieben, wie im folgenden Zitat:

*„Ich nehme es auch nicht so oft wahr, aber ich nehme es schon ab und zu wahr. Und ich nehme es auch immer noch ab und zu wahr, dass Schüler das sagen, aber jetzt nicht bei mir im Unterricht.“*

In mehreren Gruppendiskussionen beschreiben Lehrkräfte Antisemitismus als „überhaupt nicht greifbar“ und „diffus“. Das Erkennen von Antisemitismus würde ihnen „extrem schwer“ fallen und es wäre „so schwer“, dagegen zu intervenieren. Die empfundene Abstraktheit des Antisemitismus wird auf die Abwesenheit von jüdischen Kindern zurückgeführt. Die Schwierigkeit der Intervention begründen sie durch rare biografische Verbindung und fehlende Erfahrungen mit konkreten Ereignissen, die Antisemitismus auslösen würden.

In einigen Gruppendiskussionen zeigt sich auch, dass Lehrkräfte Antisemitismus erkennen, indem sie auf „extrem[e] gesellschaftlich[e]“ Haltbarkeit von antisemitischen Verschwörungserzählungen verweisen. Gleichzeitig schil-

dern sie aber den Eindruck, Antisemitismus würde sich im „luftleeren Raum“ von selbst „regenerieren“. Der Verweis auf unklare Gründe und diffuse Quellen legitimiert die Nicht-Intervention, die hier als eine Konsequenz aus der empfundenen Abstraktheit erscheint.

### **3.2. Wie Antisemitismus legitimiert wird**

In Einzelinterviews und Gruppendiskussionen finden sich zwei Formen der Legitimierung von Antisemitismus, die von Lehrkräften und Schulleitungen ausgeht. Die *erste Form* beschreibt indirekt die Passivität und das Verständnis für (antisemitische) Äußerungen unter Kolleg\*innen. In einer Gruppendiskussion schildern beteiligte Lehrkräfte folgende Erfahrungen:

*„Wir haben eindeutig antisemitisch eingestellte Kolleginnen und Kollegen an der Schule. Und nicht so wahnsinnig viele, halt repräsentativ.“*

Außerdem würden Lehrkräfte inhaltlich „das Gleiche sagen“ und sich auf die gleichen Quellen beziehen wie antisemitisch agierende Schüler\*innen – zum Beispiel im direkten Gespräch oder durch das Verschicken verschwörungsmächtiger Inhalte:

*„Also da haben wir auch einige Lehrer an der Schule, die genau das Gleiche sagen. [...] Übrigens sowohl im linken als auch im rechten Spektrum wurde ich daraufhin angesprochen von Kollegen.“*

Des Weiteren problematisieren einzelne Lehrer\*innen, dass einige ihrer Kolleg\*innen insbesondere Antisemitismus

mit Israel-Bezug mit Verständnis begegneten. Zum Teil findet sich diese indirekte Legitimation auch im Sprechen der Interviewpartner\*innen und in den Darstellungen der eigenen Praxis. So schildert beispielsweise eine Lehrkraft ihr Zulassen anti-israelischer Äußerungen im Unterricht:

*„[...] was, ich sage mal in Anführungsstrichen, Anti-Israelisches, was ja vielleicht durch diese Gewalt, die dann ausgeübt wurde, auch gesagt werden darf.“*

Israelbezogener Antisemitismus wird im Gegensatz zum rechten oder nationalsozialistischen Antisemitismus indirekt legitimiert, wenn unspezifisch von „diese[r] Gewalt, die dann ausgeübt wurde“ gesprochen wird und Äußerungen hingenommen werden. Liegt der Fokus im Umgang mit „anti-israelischen“ Äußerungen nicht auf der aktiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Gesagten, sondern darauf, dass sie „gesagt“ werden dürfen, wird ein Tabu suggeriert und entsprechende Äußerungen werden pauschal hingenommen und legitimiert.

Die zweite Form der Legitimation von Antisemitismus fällt direkter aus. In den entsprechenden Äußerungen werden antisemitische Erfahrungen geleugnet und antisemitische Ressentiments sprachlich reproduziert. So wird in einer Gruppendiskussion der Zusammenhang mit Antisemitismus relativiert, als berichtet wird, dass eine jüdische Schülerin aufgrund antisemitischer Ausgrenzungserfahrungen die Schule verließ. Sowohl das Kind als auch ein Elternteil werden als besonders empfindsam dargestellt und es wird infrage gestellt, dass die Wahrnehmung der Familie, wonach sich die Ausgrenzung auf den jüdischen Hintergrund der Tochter bezogen habe, zutreffend gewesen sei. Dabei schildert ein\*e Lehrer\*in die eigene Wahrnehmung: „Ich

habe das echt nicht gewusst. Also, ich habe sie auch nie als ausgegrenzt erlebt.“ Im weiteren Verlauf der Diskussion um diesen Fall werden Stereotype von sich vermeintlich selbst abschottenden Juden und Jüdinnen reproduziert.

Derartige Legitimierungsmodi individualisieren antisemitische Strukturen und tragen zu ihrer Entkontextualisierung bei. Unter diesen Rahmenbedingungen können jüdische Schüler\*innen nicht vor Antisemitismus geschützt werden.

Auch in Bezug auf Antisemitismus, der von Schüler\*innen ausgeht, zeigen sich in den Schilderungen der Lehrkräfte und Schulleitungen Relativierungen und Legitimierungen antisemitischer Strukturen. Lehrkräfte greifen mitunter auf Alltagstheorien zu Antisemitismus zurück und gehen davon aus, dass die Präsenz von Antisemitismus an jüdische Anwesenheit geknüpft sei. In diesem Zusammenhang ordnen sie andere Diskriminierungsformen als drängender ein, da mehr Schüler\*innen von ihnen betroffen seien. Darüber hinaus nehmen sie pädagogische und gesellschaftsanalytische Deutungen vor, die für ihre institutionelle Rolle naheliegend sind und offenbar entlastend wirken. Hierzu gehören Deutungen von Antisemitismus als vorübergehendes „Pubertätssymptom“, als „Vereinigungsmoment“ unter Schüler\*innen oder auch als Problem politischer Ränder.

### *Antisemitismus als Pubertätssymptom*

Eine verbreitete Deutung von Antisemitismus im Material ist, dass es dabei um pubertätsbedingte Provokation gehe. Antisemitische Äußerungen würden „gedankenlos daher kommen“ und seien „sehr dumm und sehr gedankenlos“, sie seien „oft testosteronmotiviert“ und die Schüler\*innen „schnappen das eigentlich nur auf, was sie in Bruchteilen

mitkriegen, irgendwie total unabhängig vom Kontext, ohne Hintergrundwissen“. Solchen Deutungen zufolge ist Antisemitismus als „Provokation gedacht oder als Selbstdarstellung oder um was Verbotenes zu tun und dieser Tabubruch wird da sicher gesucht“. In dieser Logik ist Antisemitismus vorübergehend präsent, wird sich mit dem Persönlichkeitswachstum von selbst erledigen und muss nicht so ernst genommen werden wie Antisemitismus unter Erwachsenen.

*„Das ist bei Erwachsenen natürlich dann beängstigend, bei Jugendlichen denke ich, da muss man Jugendsprache und das provokative Verhalten mit einberechnen.“*

Wird Antisemitismus an Schulen als Pubertätsproblem gedeutet, scheinen die Möglichkeiten der Intervention begrenzt zu sein. Die Deutung impliziert die Vorstellung, dass antisemitische Sprachhandlungen weniger problematisch seien, wenn sie „gedankenlos“ nachgeahmt würden und die sich antisemitisch äussernde Person wenig Hintergrundwissen zu Antisemitismus habe. Antisemitismus erscheint als beliebige, lediglich zum Tabubruch geeignete Geste und wird entkontextualisiert. Die Deutung von Antisemitismus als „gedankenlos“ beachtet nicht die Unterscheidung von Absicht und Wirkung diskriminierender Sprachhandlungen: Antisemitismus wirkt verletzend und gewaltförmig, unabhängig von der Absicht und Intention der Handelnden. In diesem Zusammenhang äußern interviewte Lehrer\*innen besonders deutlich ihre Verunsicherung, *ob* und *wie* sie auf antisemitische Äußerungen durch Kolleg\*innen oder Schüler\*innen reagieren sollen.

Genau dies bemängeln jüdische Eltern und (ehemalige) jüdische Schüler\*innen in den Gesprächen – antisemitische Sprachhandlungen würden nicht benannt, fänden kei-

nen Ort und blieben somit ungebunden und unbearbeitet. Eine Lehrkraft sagt, dass die Benennung antisemitischer Situationen als Provokationsmittel diese „interessant“ machen würde. In eine ähnliche Richtung gehen Ausschnitte aus weiteren Gruppendiskussionen unter Lehrkräften, denen zufolge die Schüler\*innen antisemitische Äußerungen nicht verstehen und nur „nachplappern“ würden. Hier liegt der Fokus ausschließlich auf den antisemitisch Handelnden und ihren möglichen Intentionen. Dass durch die Nicht-Thematisierung und das Stehenlassen antisemitischer Adressierungen – ganz unabhängig von deren Intention – diskriminierende, gewaltförmige Äußerungen im Raum Schule legitimiert werden und jüdische Schüler\*innen davon betroffen sind, ist nicht Teil der Situationsdeutung.

Zudem scheinen Lehrer\*innen den Umgang mit Antisemitismus an Schulen oftmals als ein „Minenfeld“ zu empfinden. Exemplarisch für die Verwendung dieser Metapher steht die folgende Ausführung einer Lehrkraft:

*„[Nicht dass ich] was sage, was eigentlich vielleicht schon jemand, der jüdisch ist, vielleicht als antisemitisch interpretieren könnte. Ich habe gedacht, ich stehe im Minenfeld.“*

### Antisemitische Äußerungen als „Vereinigungsmoment“

Im Verlauf einiger Gruppendiskussionen diskutieren Lehrkräfte über die soziale Funktion von Antisemitismus als eine bindende Kraft unter Schüler\*innen. Antisemitismus wird in verschiedenen Formulierungen als ein „Vereinigungsmoment gegen eine dritte Gruppe“ eingeordnet. Diese Funktion erhalte Antisemitismus unter Schüler\*innen, die sich ansonsten entlang anderer sozialer Zugehörigkeiten

und Zuschreibungen diskriminierten. Als beispielhafter Kontext für einen solchen „Vereinigungsmoment“ wird unter anderem eine Unterrichtseinheit in einer siebten Klasse zu Religionen diskutiert:

*„[...] dann war es wirklich so, dass ich halt keine hatte, oder, da haben sich halt keine jüdischen Schülerinnen und Schüler geoutet. Und dann hatte ich halt quasi christliche und muslimische Schüler. Und die haben sich dann tatsächlich irgendwie so miteinander vereinigt und dann tatsächlich antisemitische Äußerungen gebracht.“*

Auch in dieser Erinnerung und Deutung erscheinen jüdische Schüler\*innen als abwesend oder zumindest nicht „geoutet“. In der Sequenzlogik bleiben die „quasi christliche[n] und muslimische[n] Schüler“ als Repräsentant\*innen der anderen monotheistischen Religionen, die sich in antisemitischen Äußerungen verbinden. In der Sequenz drückt sich ein Verständnis von Jüdischsein als religiöse Zugehörigkeit aus. Denkbar wären aber auch Schüler\*innen mit einer nicht religiös begründeten jüdischen Identität. Der Religionsunterricht wird thematisiert als Setting, das zu antisemitischen Äußerungen aktivieren kann. Zugleich wird gerade die religiöse Bildung im Unterricht von Lehrer\*innen in verschiedenen Interviews als Ansatzpunkt gegen Antisemitismus an Schulen genannt.

Verschiedene Lehrer\*innen deuten antisemitische Äußerungen im Schulalltag zudem als eine Form von situativem „Befriedungsangebot“ unter Schüler\*innen, die ansonsten entlang verschiedener Zuschreibungen und Zugehörigkeiten in Konflikt miteinander gerieten. Ausführlicher erklärt wird diese „Art von Konfliktmanagement“ durch eine Lehrkraft im folgenden Ausschnitt:

*„Und ich habe das Gefühl, manchmal ist es wie so ein Befriedigungsangebot. Untereinander. Jetzt lass uns doch, anstatt dass wir uns hier die Köpfe einschlagen, einfach mal über jemanden schimpfen, mit dem wir alle nicht klarkommen. Und eine sozusagen strukturell gute Lösung ist dann immer, über den Staat Israel zu reden. Weil dann können sich dann alle einigen. Ja, ich glaube darauf zielt der Satz, Juden mag ja eh keiner. Und zumindest kenne ich Situationen, in denen das sozusagen wie so eine Art von Konfliktmanagement genutzt wird, um den eigenen Konflikt zu befrieden.“*

In ähnlichen Zusammenhängen teilen Lehrer\*innen in den Gruppendiskussionen ihre Beobachtung, dass sich im Unterricht nur einzelne Schüler\*innen antisemitisch äußerten. Die Mitschüler\*innen würden aber in der Regel nicht darauf reagieren, was wie eine schweigende Zustimmung wirke.

#### *Kein Antisemitismus ohne die Präsenz jüdischer Schüler\*innen*

Antisemitismus scheint laut der Äußerungen verschiedener Lehrkräfte erst dann zu existieren, wenn jüdische Personen anwesend sind und selbst Äußerungen und Handlungen als antisemitisch interpretieren. Sind jüdische Schüler\*innen nicht Teil der Klassengemeinschaft, wird Antisemitismus nicht als existent kontextualisiert und in seiner Bedeutung zurückgewiesen. In diesem Sinne verbinden einige Lehrer\*innen die Einschätzung „Wir haben ja auch so wenig jüdische Kinder“ mit der vermeintlichen Abwesenheit und „Ungreifbarkeit“ des Antisemitismus an Schulen. Ferner scheint die antizipierte Reaktion von jüdischen Jugendlichen oder Familien als Sanktion zu fungieren. Die jüdische Präsenz wird als mahnend, potenziell skandalisierend und dadurch als bedrohlich eingestuft. Gleichzeitig wird

Jüdinnen und Juden die Expert\*innen-Rolle zugeschrieben, während die eigene Rolle in Bezug auf Antisemitismus metaphorisch als ein Antisemitismus „im luftleeren Raum“ oder als Bewegen im „Minenfeld“ beschrieben wird. In dieser Logik erscheint Antisemitismus nicht als Struktur, die in der Gesellschaft existiert, und seine Bekämpfung nicht als professionelle Aufgabe der Schule. Vielmehr ordnen Lehrkräfte Antisemitismus hier als ein Problem ein, dass Jüdinnen und Juden in die Institution Schule tragen und durch ihre Anwesenheit oder Reaktionen auslösen würden.

In den Schilderungen erscheinen jüdische Schüler\*innen überwiegend als abwesend. Ihre Perspektiven und Bedarfe sowie die Auswirkungen antisemitischer Übergriffe werden von Lehrkräften kaum thematisiert. Dass eine antisemitische Drohung jüdische Schüler\*innen nicht nur moralisch „entsetzt“, sondern sie in ihrer sozialen und körperlichen Unversehrtheit direkt bedroht, wird in den Schilderungen antisemitischer Situationen nicht besprochen. Die „Annahme jüdischer Nicht-Präsenz“ (Chernivsky 2019) wird teilweise über den Raum Schule hinaus ausgeweitet. Lehrkräfte in Ost- und Westdeutschland betonen in ihren Interviews, dass es an ihren jeweiligen Schulen und selbst im Nahraum keine Jüdinnen und Juden gäbe, wie im folgenden Zitat:

*„Wir haben auch hier in der Stadt gar keine Juden. Das gibt es hier gar nicht, dass hier welche wohnen würden.“*

In Bezug auf jüdische Schüler\*innen dominieren in den Interviews und Diskussionen drei Thematisierungsformen:

1. Lehrer\*innen tauschen sich über ihre Unklarheit aus, ob unter ihren Schüler\*innen Kinder und Jugendliche mit jüdischen Biografien seien oder nicht.

2. Wenn jüdische Schüler\*innen vereinzelt erwähnt werden, erfolgt dies ausschließlich im Zusammenhang mit antisemitischen Übergriffen, wobei sie in den Schilderungen der Intervention keine Erwähnung finden.
3. Einzelne Lehrer\*innen schildern ihren Eindruck, dass antisemitische Sprachhandlungen keine real anwesenden Personen treffen würden:

*„Hier ist zumindest der Eindruck, [...] wenn wir über jüdische Menschen schimpfen, dann können wir das sozusagen einfach machen, weil es gibt ja keine hier. Es widerspricht niemand.“*

Deutlich wird auch, dass die Annahme jüdischer (Nicht-)Präsenz gleichzeitig Anlass für die Thematisierung des Antisemitismus bietet, wie diese Lehrkraft schildert:

*„Und das hat mir eine Lehrerin dann gesagt, weißt du, bei uns gibt's da nix, weil bei uns gibt es gar keine Juden.“*

Im Kontrast dazu beschreiben die interviewten jüdischen Schüler\*innen und jungen Erwachsenen Antisemitismus in ihrer Schulzeit als eine konkrete Erfahrung, die „einfach so Normalität war“ oder als „common experience, die viele Juden miteinander teilen“. Jüdische Interviewpersonen erinnern sich an Situationen, in denen sie von ihren Mitschüler\*innen wie auch Lehrkräften erstmalig als Jüdinnen und Juden wahrgenommen und gleichsam „entdeckt“ wurden – was bei diesen für Überraschung, Irritation und sogar Angst sorgte. Eine Studienteilnehmerin beschreibt detailliert eine solche Situation und gewichtet die Erfahrung, einer solchen Reaktion aus dem Umfeld ausgesetzt zu sein, als „das Schlimmste“.

### Antisemitismus als „eingewandertes“ Problem

Antisemitismus wird in der postnationalsozialistischen Gesellschaft oftmals als Problem abgrenzbarer Gruppen verhandelt. Astrid Messerschmidt ordnet diese Diskurse als Teil von Distanzierungspraktiken ein (vgl. u. a. Messerschmidt 2018). Auch die interviewten Lehrer\*innen beschreiben Antisemitismus teilweise als Merkmal bestimmter politischer Richtungen und als vermeintlich nicht-deutsches, sondern „eingewandertes“ Problem:

*„Es gibt einen linken Antisemitismus, es gibt einen rechten Antisemitismus, es gibt diesen Antisemitismus, der jetzt eingewandert ist.“*

Antisemitismus wird in solchen Äußerungen bestimmten politischen oder migrantischen Milieus zugeordnet und damit tendenziell externalisiert (ausgelagert). Im freien Assoziieren und in biografischen Selbsterzählungen entfalten verschiedene Lehrer\*innen jedoch auch ein Phänomenverständnis, demzufolge „latenter Antisemitismus“ milieuübergreifend und auch im eigenen sozialen Umfeld, im Familien- und Freundeskreis präsent ist.

Einzelne Lehrkräfte problematisieren entsprechende Auslagerungen auf bestimmte Schüler\*innengruppen und beziehen sich dabei auf Fortbildungen und Handreichungen, wie im folgenden Ausschnitt deutlich wird:

*„Auch Lehrkräfte, die an einer Schule sind mit hohem Migrationsanteil und dann auch hohem muslimischen Migrationsanteil, sagen gerne, also Antisemitismus haben wir in der Schule, wenn überhaupt, dann nur bei Kindern mit Migrationshintergrund. Da muss man aufpassen. Das steht*

*auch in dieser Handreichung. Das ist zu einfach, wenn man das so reduziert.“*

In Ausschnitten wie diesem zeigt sich, wie Lehrkräfte die Kritik an vereinfachenden Zuschreibungen im Umgang mit Antisemitismus über Forschungstransfer und Bildungsangebote aufgreifen. Deutlich wird daran, wie sich Antisemitismusverständnisse und Diskurse unter Lehrer\*innen ausdifferenzieren können.

### **3.3. Topografie antisemitischer Übergriffe**

Das Ausmaß des Antisemitismus an ihrer Schule schätzen Lehrkräfte unterschiedlich ein. Während manche Interviewpartner\*innen antisemitische Handlungen an ihrer Schule eher als selten beschreiben, sagen andere, dass antisemitische Übergriffe in ihrem Schulalltag „ständig Thema“ seien. Die von vielen geschilderte Präsenz antisemitischer Bemerkungen und Anspielungen, die sie in Situationen wie Kleingruppenarbeiten, während der Pausenaufsicht oder auf dem Gang hören, beschreibt eine Lehrkraft als „Zwischendurch-Antisemitismus“:

*„Oft kennt man den Schüler auch überhaupt nicht. Und kriegt das wie gesagt nur so im Durchgang mit. [...] Und tatsächlich ist eine Großzahl der Sachen, die ich jetzt erinnere, wirklich so ein Zwischendurch-Antisemitismus. Das ist ganz häufig. Und ich glaube, das macht es auch so gefährlich. Denn es sind einfach völlig unbedacht gesagte Dinge, die in die Alltagssprache reinfließen. Und die einfach ganz normal werden und die einfach integraler Bestandteil des jugendlichen Lebens in der Bundesrepublik sind.“*

In der Schilderung eines normalisierten „Zwischendurch-Antisemitismus“, den die Lehrkraft „nur so im Durchgang“ von „oft“ unbekanntem Schüler\*innen mitbekommt, drückt sich die Wahrnehmung aus, dass sich Antisemitismus inmitten schulischer Alltagssituationen beiläufig vollzieht. Diese Beiläufigkeit bei gleichzeitiger Normalisierung erhöht möglicherweise die Hürde zur Intervention. Etwas zwischendurch Wahrgenommenes lässt eher offen, ob ich diesmal reagiere oder ob die parallelen Ereignisse links und rechts davon gerade relevanter sind. Die Einordnung der Lehrkraft, dass antisemitische Äußerungen „einfach völlig unbedacht gesagte Dinge“ seien, entspricht der im Material verbreiteten Relativierung antisemitischer Äußerungen als „Gedankenlosigkeit“. Zugleich drückt die Lehrkraft in der zitierten Sequenz ihr Wissen darüber aus, dass Antisemitismus Teil von „Alltagssprache“, normalisiert und ein „einfach integraler Bestandteil des jugendlichen Lebens in der Bundesrepublik“ sei. Hier und in weiteren Interviews mit Lehrkräften wird deutlich, dass eine Thematisierung von Wissensbeständen über Antisemitismus und eine gleichzeitige Banalisierung konkreter antisemitischer (Sprach-)Handlungen an der eigenen Schule weit verbreitet ist.

Aus den dichten Erzählungen antisemitischer Situationen in den Interviews lässt sich eine Topografie der antisemitischen (Sprach-)Handlungen im Schulalltag rekonstruieren, die verschiedene, ineinander übergehende antisemitische Artikulationsformen beinhaltet. Die geschilderten Antisemitismuserfahrungen der interviewten (ehemaligen) jüdischen Schüler\*innen betreffen insbesondere Beleidigungen, vermeintliche Witze, Übergriffe, aber auch strukturelle Formen antisemitischer Diskriminierung. Die Schilderungen antisemitischer Situationen durch die Lehrer\*innen betreffen insbesondere die Verwendung des Wortes „Jude“

als Schimpfwort, antisemitische Wortkombinationen, die Re-Inszenierung antisemitischer Gewaltgeschichte in Spielen, antisemitische Gewalt- und Morddrohungen sowie Zeichnungen auf schulischen Fassaden, Artefakten und Schildern, etwa durch die Umbenennung einer Lesecke in eine „Judenecke“.

Lehrkräfte und Schüler\*innen schildern die Inszenierung antisemitischer Ressentiments als Teil von lustvollen Kinderspielen oder Gesängen mit eindeutigen Bezügen zum Nationalsozialismus. So berichtet beispielsweise eine Lehrkraft von einer Situation in einer siebten Klasse. Die Schüler\*innen deuteten ihr Klassenzimmer in eine „Gaskammer“ um, in die sie sich „reinschubsten“:

*„Die fanden es unheimlich spaßig und lustig, sich in den Raum, ins Klassenzimmer reinzuschubsen, reinzuschieben, die Tür zuzumachen und so zu tun, als würden sie die Gaskammer zusperren.“*

Auf die Problematisierung dieser Szene folgen Schleifen der Relativierung und Begründung für das Schüler\*innenhandeln als jugendtypisch und unwissend. Der Fokus in den Schilderungen solcher Situationen liegt auf den Intentionen der handelnden Schüler\*innen. Das verletzende Potenzial der Szene, die die Vernichtung von Jüdinnen und Juden inszeniert, wird nicht thematisiert. Die gewaltförmige Dimension solcher Situationen, die sich unabhängig von der Intention auf das soziale Klima der Schule auswirken und für jüdische Schüler\*innen eine Belastung bis hin zu einer existenziellen Bedrohung darstellen kann, kommt nicht zur Sprache.

In einigen der geschilderten Situationen blieben die Handelnden anonym, was die Bereitschaft zur Intervention in

den jeweiligen Lehrer\*innen-Kollegien zu senken scheint. Vielfach wird berichtet, wie auf antisemitische Handlungen nicht reagiert oder Inschriften an schulischen Fassaden oder auf Schulinventar stehen gelassen werden. Interviewte Lehrkräfte äußern sich kritisch über Kolleg\*innen, die Antisemitismus verharmlosen, ihn passiv hinnehmen oder auch im Beisein von Schüler\*innen (und Eltern) einseitige, undifferenzierte Positionen zum Nahostkonflikt einnehmen würden. Lehrer\*innen kritisieren an Kolleg\*innen Haltungen zu Israel, die sich aus „Halbwissen, Unwissen oder auch Propaganda“ speisten und in der Schule weitergegeben würden.

Die verletzende, bedrohliche Bedeutung antisemitischer Strukturen für jüdische Schüler\*innen findet keinen Eingang in die Schilderungen von Lehrkräften. Jüdinnen und Juden als potenzielle Zeug\*innen oder Betroffene antisemitischer Situationen werden in den Interviews und Gruppendiskussionen mehrheitlich nicht thematisiert. So umfasst die Topografie der antisemitischen Handlungen an Schulen auch die Erfahrung, dass jüdische Kinder oder Jugendliche im Falle von Diskriminierung und Demütigung von den Lehrkräften und Mitschüler\*innen ohne Beistand und ohne Unterstützung alleingelassen werden.

### **3.4. Antisemitismuserfahrungen im biografischen Rückblick**

Nicht alle jungen Menschen mit jüdischen Zugehörigkeiten erfahren unmittelbare antisemitische Übergriffe im Laufe ihrer Sozialisation in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. Antisemitismus stellt aber eine kollektivbiografisch geteilte Erfahrung für viele jüdische Familien in Deutschland dar. Neben primären Erfahrungen kommt der Antizipation

(Erwartung) antisemitischer Übergriffe ebenfalls eine biografisch relevante Rolle zu. Dazu zählen Entscheidungen hinsichtlich der Frage, ob und wie die jüdische Zugehörigkeit der Familie in der Schule thematisiert und welche Schule von Kindern besucht wird.

In der hier vorgestellten Studienreihe teilen jüdische Interviewpartner\*innen aus allen fünf Bundesländern die Erfahrung, dass judenfeindliche Äußerungen, die ihnen im Schulalltag oftmals als vermeintliche „Witze“ begegneten, von Lehrer\*innen relativiert wurden. Dies war teilweise mit der Aufforderung verbunden, entsprechende Äußerungen „nicht so ernst“ zu nehmen:

*„[...] und hatte da auch Lehrer, die mir dann tatsächlich gesagt haben, ich soll das nicht so ernst nehmen, das ist doch nur ein Witz also, man muss ja auch nicht immer alles so ernst nehmen, wenn ich dann irgendwie gesagt hab, dass mich das stört. Das war so die Erfahrung mit den Lehrern, denen es offensichtlich komplett egal war.“*

Dieser junge Erwachsene verbindet rückblickend mit Antisemitismus in der Schule Gleichgültigkeit vonseiten seiner ehemaligen Lehrer\*innen sowie eine individualisierende Adressierung in Form der bagatellisierenden Aufforderung, antisemitische Äußerungen runterzuspielen und als „Witz“ einzuordnen.

Trotz der unterschiedlichen Intensität an Antisemitismuserfahrungen, die die Interviewpartner\*innen gemacht haben, zeigt sich hier ein Strukturmerkmal der Differenzierung zwischen der jetzigen Deutung von Ereignissen als junge\*r Erwachsene\*r und der damaligen Umgangweise als Schüler\*in. Im Folgenden zitieren wir einen längeren Ausschnitt aus einem Interview mit einer 21-jährigen, die

im Rückblick auf ihre Schulzeit zu ihren Erfahrungen als einzige Jüdin in ihrem schulischen Umfeld resümiert:

*„Es ist ja nicht schlimm, jüdisch zu sein, aber ich hab wirklich immer gedacht, das ist was Negatives [...]. Mittlerweile steh ich wirklich anders dazu, aber damals – ich bin jetzt 21 – mit 14 hatte ich einfach nicht diese Courage und diesen Mut zu sagen [...], entweder du akzeptierst mich als Mensch, du kanntest mich schon Jahre davor, oder wenn es dich stört, dass ich jetzt plötzlich jüdisch bin, bin ich nicht mit dir befreundet, tut mir leid, dann ist das so. So würde ich heute agieren, aber damals wollte ich nicht alleine sein und das war schwierig, da musste ich das irgendwie im Stillen, irgendwie das nicht sagen und verheimlichen, um mit den Leuten noch befreundet zu sein [...], diese Hassreden und dieser ganze Hass, ja das hat die dann schon ein bisschen ins negative Licht gezogen für mich, aber ich war dann auch zwischen zwei Feuern, also entweder bin ich jetzt alleine und keine Ahnung, was passiert. Also ich hatte eine Freundin, die wusste, dass ich jüdisch bin, ich glaub, das ist auch die Einzige aus der Klasse, aber die hat jetzt halt nie irgendwas zu anderen gesagt und hat sich da auch rausgehalten, weil sie wusste, ich bin jüdisch, aber Courage hat sie jetzt natürlich auch nicht gezeigt.“*

In dem zitierten Ausschnitt zeigen sich kollektiv geteilte Erfahrungen verschiedener jüdischer Interviewpartner\*innen. Die zitierte junge Erwachsene beginnt mit der theoretischen Feststellung, dass es „nicht schlimm“ sei, „jüdisch zu sein“. Sie kontrastiert diese Aussage mit Schilderungen ihrer Erfahrungen als Schülerin, erinnert ihre jüdische Zugehörigkeit als Differenzenerfahrung in ihren Beziehungen zu den damaligen Mitschüler\*innen und schildert ihren damaligen Umgang damit. Die Situation als jüdische Schülerin wurde

von ihr als bedrohlich eingeschätzt, sodass sie sie überwiegend „verheimlichen“ musste. Mit dem metaphorischen Bild „ich war dann auch zwischen zwei Feuern“ verdeutlicht sie die Wahl zwischen der Vereinzelnung und der Verheimlichungsstrategie.

Die Thematisierung ihres Jüdischseins gegenüber Gleichaltrigen zeigt sich als existenzielle Frage von Vertrauen. So betont sie, dass nur eine einzige Freundin wusste, dass sie Jüdin ist, die sich aber „rausgehalten“ habe und „nie irgendwas zu anderen gesagt“ habe. Das Raushalten scheint betonenswert und hob diese Freundin offenbar von anderen Mitschüler\*innen ab. Die Interviewpartnerin unterstreicht die Normalität von Antisemitismus im Schulalltag, indem sie erwähnt, dass die Freundin „natürlich“ über das Raushalten hinaus keine „Courage“ gezeigt habe, um sie zu schützen. Sie kontextualisiert ihre bewusste Nicht-Thematisierung ihrer jüdischen Zugehörigkeit im sozialen Zusammenhang der Schule, in dem der Bezug auf Jüdinnen und Juden durch Peers von „Hass“ und „Hassreden“ gekennzeichnet war. Die Interviewpartnerin ordnet ihre schützende Praktik der Nicht-Thematisierung rückblickend als Frage von „Courage und diesen Mut“ ein und individualisiert damit ihre Situation. Der antisemitische „Hass“ und der fehlende Schutz durch Lehrkräfte führen zu Erfahrungen von drohender oder tatsächlicher Einsamkeit in diesem institutionellen Rahmen.

Insgesamt fühlen sich jüdische Interviewpartner\*innen in ihrer Schulzeit durch die Erwachsenen und Verantwortlichen vor Antisemitismus nicht geschützt. Der Austritt aus dem Abhängigkeitsverhältnis durch das Verlassen der Institution eröffnet neue Möglichkeiten der Reflexion, Auseinandersetzung und Einordnung der im Kontext Schule gemachten Antisemitismuserfahrungen. Für einige von ihnen

sind diese Interviews die erste Gelegenheit zur Reflexion ihrer schulischen Biografie im Hinblick auf Antisemitismus.

### Mehrdimensionalität von Antisemitismuserfahrungen

Antisemitische Erfahrungen stehen für Menschen mit jüdischen Biografien im engen Zusammenhang mit generationsübergreifenden Antisemitismuserfahrungen, Familiengeschichten und in Deutschland besonders mit Folgen nationalsozialistischer Verfolgung. Es bedeutet, dass gegenwärtige Erfahrungen nicht einmalig sind, sondern wiederkehrend, und sie beschränken sich nicht allein auf das Merkmal Jüdisch-Sein, sondern umfassen weitere Differenzmerkmale wie die Herkunft, Sprache, körperliche und gesundheitliche Verfassung, Alter, Geschlecht oder sexuelle Orientierung. Dementsprechend beschränken sich die Interviewschilderungen zu Antisemitismus im Schulalltag aus den Perspektiven ehemaliger jüdischer Schüler\*innen nicht auf abgrenzbare Situationen. Sie thematisieren Antisemitismus vielmehr als eine über den Schulkontext hinaus wirkende Bedrohung, die sie mit anderen Zugehörigkeiten verbinden, wie beispielsweise äußeren Merkmalen oder der familiären Migrationsgeschichte. Das Spektrum der geschilderten Erfahrungen reicht von subtilen Grenzüberschreitungen bis zu Erfahrungen massiver, wiederholter Bedrängung und gar physischer Gewalt. Eine Interviewpartnerin schildert über Jahre wiederkehrende Phasen verstärkter antisemitischer Übergriffe.

In einer längeren Sequenz erzählt sie, dass ihr „Sachen gestohlen“ und sie „mit Essen beworfen“ wurde. In der Klasse erlebte sie Mitschüler\*innen, von denen „fast jeden Tag der Hitlergruß gezeigt“ wurde. Sie erzählt von Mitschülern, die vor ihr einen „Song gesungen haben, der in der Nazizeit

gesungen wurde“. Die mehrjährigen Übergriffe weiten sich aus und betreffen auch ihre Familie: „da haben wir [...] gesehen, wie eine Gruppe Jugendliche auf unser Grundstück gegangen ist“. Die Schülerin resümiert im Interview: „Gerade ist so eine antisemitistische Welle auf mir drauf“. Sie schildert eine überwiegende Indifferenz und Passivität der Lehrkräfte mit Ausnahme einer Lehrerin, die ihr eine Anzeige nahegelegt und mehrfach proaktiv nachgefragt habe. Sie zeigt im Interview eine von ihr geführte Dokumentation der Übergriffe in den zurückliegenden Schuljahren. An dem Interview wird deutlich, wie sich verschiedene Formen von Übergriffen für Betroffene aufeinanderlegen und wie sie teilweise das ganze Familiensystem treffen.

Jüdische Interviewpartner\*innen thematisieren sowohl antisemitische Vorfälle durch Gleichaltrige als auch durch Lehrkräfte. Erste Erfahrungen gab es oft schon in der Grundschulzeit. In den Erinnerungen spielen häufig Situationen mit Mitschüler\*innen eine Rolle, wie in dieser Szene:

*„[Er] hat mich so gefragt [...], hast du viele Freunde [...] – nein, eigentlich nicht, und dann hat er gesagt – ja, das liegt wahrscheinlich daran, dass du jüdisch bist. Und das war meine erste Erfahrung mit Antisemitismus. So ein Siebenjähriger hat mir das ins Gesicht gesagt [...], das war schon ein bisschen ein Schock für mich.“*

Verknüpfungen der jüdischen Identität mit negativen Eigenschaften (hier: nicht viele Freunde) sind charakteristisch für viele der Situationsschilderungen jüdischer Schüler\*innen. Emotionen des Schocks und der Machtlosigkeit werden hierzu genannt; und eine solche Situation wird retrospektiv als Unrecht (neu) eingeordnet.

Neben der Schule wurden auch an anderen Orten wie Arbeitsplatz, Freizeit, soziale Medien und soziale Interaktionen an öffentlichen Plätzen Erfahrungen mit Antisemitismus gemacht. Eine interviewte Person erzählt von antisemitischen Situationen nach ihrem Schulabschluss: „Am Anfang hab ich gedacht, nur in der Schule sind die Leute so. Vielleicht fies, aber auch Erwachsene sind so.“ Eine andere beschreibt ihre Erfahrungen als „einen Kreis, der nicht aufhört, und es verfolgt dich.“

### Exotisierung und Besonderung

Die interviewten Schüler\*innen und jungen Erwachsenen berichten von Formen der Exotisierung und Besonderung, die unmittelbar mit dem Bildungsauftrag von Schule zusammenhängen. So wurden ihnen in ihrer Schulzeit wiederholt Expert\*innen-Rollen für als jüdisch assoziierte Themen zugewiesen. Eine Person erzählt im Interview, wie sie und ihre Schwester in der Schulzeit in unterschiedliche Klassen gehen sollten und sich „da vorne hingestellt [haben] wie so ein Ausstellungsstück und gesagt [haben] – joa, so seh ich aus – habt ihr Fragen?“.

Aus der Perspektive der jüdischen jungen Erwachsenen lässt sich festhalten, dass sie sich der mehrheitsgesellschaftlichen Erwartungshaltungen bewusst sind: Sie sollen das Judentum, die Shoah und Antisemitismus repräsentieren. Sie verstehen die ihnen zugeteilte Aufgabe als Auftrag, ein positives und versöhnliches Bild von „dem“ Judentum zu präsentieren und gleichzeitig „die Juden“ als divers, nahbar, menschlich und „so wie alle anderen“ darzubieten. Es scheint, als wüssten die jüdischen Interviewpartner\*innen um die weitgehend normalisierte Erwartung, die gesellschaftlich vorherrschende Distanz zu Jüdinnen und Juden

und allem Jüdischem mit ihrer (physischen) Präsenz aufzubrechen. Ihnen begegnet in diesem Zusammenhang nicht zwingend das Interesse an ihrer Person, sondern das objektifizierende Verlangen nach einer erlösenden Erkenntnis.

### **3.5. Ausbleibende Reaktionen und Meldepflicht**

Insgesamt zeigt sich in den Schilderungen von Lehrkräften und jüdischen (ehemaligen) Schüler\*innen, wie antisemitische Artikulationen und Übergriffe an Schulen unbeantwortet bleiben oder von Verantwortlichen systematisch relativiert werden. Dabei liegt der Fokus der interviewten Lehrkräfte nicht auf den Auswirkungen des Antisemitismus auf die Schulgemeinschaft und die Betroffenen, sondern auf der Selbstvergewisserung, dass die jeweiligen (Sprach-) Handlungen nicht antisemitisch intendiert seien, einen „harmlosen Ursprung“ hätten und aus vermeintlichem Unwissen resultierten. Jüdische Schüler\*innen finden in schulischen Räumen keinen Resonanzraum für ihre Erfahrungen und sehen sich in verunsichernden und bedrohlichen Situationen überwiegend auf sich gestellt.

Antisemitische Zeichnungen an Fassaden oder auf schulischen Gegenständen bleiben oft über längere Zeiträume stehen, antisemitischen Drohungen wird nicht nachgegangen und auf Schimpfwörter oder vermeintliche Witze oftmals nicht reagiert. Die Passivität scheint dann besonders ausgeprägt zu sein, wenn die Handlungen anonym und keine Handelnden erkennbar sind. Sie steht im engen Zusammenhang mit der vielfachen Relativierung und Banalisierung antisemitischer Referenzen in schulischen Interaktionen, im Unterricht, in der (Bild-)Sprache und in den Spielen. Nicht nur die jüdischen (ehemaligen) Schüler\*innen thematisieren die ausbleibenden Interventionen von Lehrer\*in-

nen, auch die interviewten Lehrer\*innen problematisieren die Passivität von Kolleg\*innen, wie im folgenden Zitat, in dem es um ein anonym aufgetauchtes Papierstück mit einer antisemitischen Mordaufforderung thematisiert geht:

*„Dann bin ich zur Schulleitung gegangen und zu den Kolleginnen [...] und bin dann wirklich auch auf so ne Front des Schweigens gestoßen, dass es hieß, ‚Nee nee, also jetzt machen wir mal gar nix. Das darf man nicht ernst nehmen und das war nur ein Papier [...], das hängen wir nicht an die große Glocke.‘ Und das wurde wie dieses Bestreben ‚Nee, wir wollen uns da nicht drum kümmern‘ vonseiten der Kollegen, der Schulleitung.“*

Wird nach sinnvollen Interventionen gesucht, kreisen die Überlegungen der Lehrkräfte um die Frage, wie die „Gedankenlosigkeit“ und das vermeintliche Unwissen der nichtjüdischen Schüler\*innen überwunden werden können. Dabei wird auf die Begegnung mit Judentum, jüdischem Leben und mit jüdischen Schüler\*innen zurückgegriffen. Während die Passivität langfristig eine (institutionelle) Normalisierung antisemitischer Handlungen und Strukturen an Schulen befördert, normalisiert die Suche nach Begegnung mit „lebenden“ Jüdinnen und Juden die Vorstellung, Antisemitismus habe etwas mit dem Verhalten des Objekts des Hasses und der Abneigung zu tun. Der Ruf nach Begegnung verdeckt die strukturelle Eingelassenheit des Antisemitismus und impliziert die Annahme, dass Antisemitismus aus fehlendem Wissen resultiere, das allein durch die (inszenierte) jüdische Präsenz korrigierbar wäre.

Kontrastierend dazu schildern jüdische Schüler\*innen und Eltern ihre Vorstellungen von einer gelungenen Intervention. Dazu gehören die Offenheit für Beschwerden, das Ernstnehmen ihrer Beschwerden und zeitnahe, transpa-

rente Reaktionen, in deren Verlauf sie eingebunden sind. Einzelne Bundesländer wie Berlin oder Baden-Württemberg haben eine Meldepflicht für antisemitische Vorfälle an Schulen eingeführt. Die Meldung und Dokumentation von Vorfällen unterhalb der Strafbarkeitsgrenze gilt als eine wichtige Maßnahme der Arbeit gegen Antisemitismus. Die Einführung der Meldepflicht wird von einigen Lehr- und Fachkräften als „Meilenstein“ und gleichzeitig als herausfordernd, „intransparent“ oder auch „unvollständig“ beschrieben. Die mehrfach genannte Intransparenz kann sich auf die „fehlenden“ Kriterien der Meldung beziehen oder darauf, was mit den Meldungen und Fallprotokollen geschieht.

Einer Lehrkraft zufolge sollte „man [einen] Kriterienkatalog und ein Raster entwickeln, damit das klassifiziert werden kann“. Eine strukturierte Erfassung könne die systematische, über den Einzelfall hinausgehende Bearbeitung und Aufarbeitung antisemitischer Übergriffe befördern. Verschiedene Fachkräfte berichten von Schwierigkeiten bei der Erschließung der Information über den Meldeprozess. Bislang umfasst eine Meldung meist ein formloses Protokoll der Situation(en). Deutlich wird, dass oft Unklarheit besteht, wo und wie gemeldet wird.

Eine Lehrkraft berichtet auch von Widerständen ihrer Vorgesetzten. Dies kann so gedeutet werden, dass manche Schulleitungen mit Meldungen antisemitischer Übergriffe an die zuständigen Bildungsministerien einen möglichen Imageschaden für ihre Schule verbinden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Meldepflicht Orientierung einen Gesprächsanlass über wahrgenommene antisemitische Situationen bieten kann. Dafür braucht es aber klare Regeln, den Rückhalt der Schule und Schulbehörde, eine strukturierte Erfassung sowie konkrete Informationen über den Meldeprozess.



## 4.

# Diskussion

Die im Baustein exemplarisch aufgeführten Forschungsbefunde deuten auf die Normalisierung antisemitischer Strukturen, auf einen institutionalisierten Antisemitismus an deutschen Schulen hin. Unterschwellige antisemitische Mikroaggressionen (das sind Äußerungen und Handlungen in der Alltagskommunikation, die bewusst oder unbewusst und zum Teil verdeckt abwertende Botschaften senden), aber auch offene Formen verletzenden Verhaltens zeigen sich in alltäglichen Interaktionen unter Schüler\*innen, zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen sowie innerhalb von Lehrer\*innen-Kollegien und als Teil institutioneller schulischer Praktiken. Vielfach werden Passivität und Nicht-Reaktionen von Lehrkräften und Schulleitungen geschildert. Nicht nur die jüdischen (ehemaligen) Schüler\*innen thematisieren die ausbleibenden Interventionen von Lehrer\*innen, auch die interviewten Lehrer\*innen problematisieren die Passivität von Kolleg\*innen. Jüdische Schüler\*innen thematisieren zudem fortlaufende Erfahrungen der Besonderung, Exotisierung und Nicht-Beachtung. Während nichtjüdische Akteur\*innen an Schulen Antisemitismus abstrakt denken, antizipieren jüdische Schüler\*innen und ihre Familien die potenzielle Möglichkeit antisemitischer Übergriffe.

Ein offener Umgang mit der jüdischen Zugehörigkeit scheint an (nichtjüdischen) Schulen in Deutschland nicht ohne Einschränkung möglich zu sein. Als Strukturmerkmale des Umgangs mit Antisemitismus an Schulen werden die Distanz, Passivität und Unentschlossenheit von Lehrkräften problematisiert. Das Ringen um die Frage, ob und wann etwas als antisemitisch gedeutet werden kann, wird von jüdischen Schüler\*innen als sich wiederholende Vereinzelungserfahrung erlebt.

Historisierende und abstrakte Erstberührungen und emotional-biografische Distanz stellen für Lehrkräfte offenbar Herausforderungen dar, Antisemitismus zu verstehen und Antisemitismuskritik mit ihrer Praxis zu verbinden. Die Mehrheit der teilnehmenden Lehrkräfte nehmen Antisemitismus als „ungreifbar“ und „diffus“ wahr und führen seine Abstraktheit auf die vermeintliche Nicht-Anwesenheit von Jüdinnen und Juden zurück. In dieser Verknüpfung offenbart sich ein limitiertes Antisemitismusverständnis, mit dem der Grund für die Artikulation antisemitischer Sprachhandlungen in sogenannter jüdischer An- oder Abwesenheit und nicht in der Struktur des Antisemitismus oder in der institutionellen Praxis gesucht wird. In den Schilderungen der Lehrkräfte wird von einem absichtlichen Antisemitismus ausgegangen und die Wahrnehmung des Problems wird überwiegend über Vorfälle hergeleitet, während strukturelle Dimensionen des Antisemitismus – seine Eingelassenheit in die Biografie und Sprache, die weitgehende De-Thematisierung, Historisierung und Annahme der jüdischen Nicht-Präsenz – nicht reflektiert werden.

Es zeigt sich die Tendenz, Antisemitismus als „eingewandertes“ Problem einzuordnen und mit weiteren Diskriminierungsformen wie beispielsweise Rassismus hierarchisierend zu vergleichen. Im Datenmaterial finden sich

reichlich Hinweise darauf, dass Lehrkräfte ihren Handlungsauftrag bei Rassismus höher einschätzen, da die Betroffenen im Schulalltag präsenter seien. Hinsichtlich der „Urheberschaft“ antisemitischer Situationen werden überwiegend Jugendliche fokussiert; Antisemitismus wird dabei als vorübergehendes Pubertätssymptom, Tabubruch oder Provokation gedeutet. Auswirkungen antisemitischer Gewalt auf jüdische Schüler\*innen und jüdische Lehrkräfte unter den Kolleg\*innen werden von den interviewten Lehrkräften weitgehend nicht thematisiert.

Im Verständnis von Antisemitismus wird eine sogenannte Perspektivendivergenz deutlich, das heißt die Perspektiven von nichtjüdischen Lehrkräften und die von Betroffenen sind grundlegend verschieden. Erfahrungen der Betroffenen spielen bei den Schilderungen der Lehrkräfte keine Rolle.

Lehrkräfte nehmen eine eher distanzierte Position als Zuschauer\*innen antisemitischer Handlungen ein. Die (Nicht-)Wahrnehmung jüdischer Schüler\*innen an Schulen und das Auslassen ihrer Bedarfe erscheint charakteristisch für Antisemitismus, gerade auch im Unterschied zu vielen anderen Diskriminierungsformen.

In biografischen Erzählungen der Lehrer\*innen wird deutlich, dass ihnen Juden und Jüdinnen überwiegend in entpersonalisierter Weise als Opfer der Shoah begegnet sind, da sie selbst keine Begegnungen mit realen Jüdinnen und Juden aus Kindheit und Jugend erinnern konnten. Es erklärt auch mit, warum (ehemalige) jüdische Schüler\*innen die Reaktionen auf ihre Anwesenheit durch Lehrer\*innen als exponierend erlebten, etwa wenn sie im Unterricht primär mit den Themen der Shoah und des Nahostkonflikts adressiert werden.

Bezogen auf den Umgang mit Antisemitismus lässt sich resümieren, dass antisemitische Artikulationen und Über-

griffe an Schulen überwiegend unbeantwortet bleiben oder relativiert werden. Im Rückblick auf ihre Schulzeit spricht die Mehrheit der Interviewpartner\*innen über fehlende oder als unzureichend erlebte Unterstützung damaliger Lehrer\*innen. Die von Lehrkräften geschilderten Interventionen gegen Antisemitismus adressieren die antisemitisch Handelnden und fokussieren Antisemitismus als Pubertätssymptom, als Bildungsproblem oder als Thema bestimmter, eingrenzbarer Gruppen. Die Beschreibungen antisemitischer Vorfälle werden durch die Schleifen der Relativierung überstimmt. Vielfach drücken die interviewten Lehrer\*innen ein Selbstverständnis aus, welches sich von jeder Form von Antisemitismus abgrenzt. Dies steht im Gegensatz zum vagen Umgang mit konkreten antisemitischen Situationen. Das Wissen um Antisemitismus und das professionelle Handeln zeigen sich in den Interviews als unverbunden und stehen im Kontrast zueinander. Dabei liegt der Fokus nicht auf den Auswirkungen des Antisemitismus auf die Betroffenen, sondern auf der Selbstvergewisserung, dass die jeweiligen Ereignisse nicht antisemitisch intendiert sind, einen „harmlosen Ursprung“ haben und aus dem vermeintlichen „Unwissen“ resultieren.

Das Vorausdenken der Möglichkeit antisemitischer Übergriffe sowie die Erfahrungen mit antisemitischen Grenzüberschreitungen, Übergriffen und Gewalt schränken das Wohlbefinden und Sicherheitsgefühl von Jüdinnen und Juden am Bildungsort Schule ein.

## 5.

# Handlungsimpulse

Es lassen sich folgende Bedarfe ableiten, um den Entwicklungen an Schulen entgegenzuwirken: Es gilt, Lehrkräfte für Antisemitismus zu sensibilisieren, antisemitische Vorfälle als Strukturmerkmal der Institution zu begreifen, Schutz- und Beschwerdewege auszubauen und eine fachübergreifende antisemitismuskritische Unterrichtspraxis (weiter) zu entwickeln.

Die aktuelle Forschung liefert Hinweise auf informelle routinierte Praktiken und institutionelle Vorkehrungen, die jüdische Schüler\*innen und jüdische Familien (wenn auch unbeabsichtigt) überproportional negativ treffen. Antisemitismus an Schulen wirkt auch auf jüdische Eltern, die versuchen, ihre Kinder zu schützen, und trifft in manchen Fällen ganze Familiensysteme. Der Schutz vor Diskriminierung, Bedrohung und Gewalt impliziert, dass in Interventionen gegen Antisemitismus der Schutz Betroffener konsequent mitgedacht und vollzogen wird. Die UN-Kinderrechtskonvention beinhaltet zum Beispiel ein Recht auf Schutz vor allen Formen von Gewalt für alle Kinder und Jugendlichen, auch in institutionellen Kontexten (vgl. Artikel 19, UN-Kinderrechtskonvention). Das muss auch in Bezug auf Antisemitismus gelten.

Die Entwicklung von professionellen Kompetenzen für betroffenenorientierte Interventionen kann nicht individuell von einzelnen Personen erwartet werden. Vielmehr geht es um den Auftrag, das System Schule auf der pädagogischen und organisationalen Ebene im Umgang mit Antisemitismus zu fördern sowie Fallklärung und Beschwerdestrukturen auszubauen. Mit der Entwicklung von antisemitismuskritischen Schulentwicklungsmaßnahmen sollen nicht länger nur die antisemitisch Handelnden, sondern auch (potenziell) betroffene Schüler\*innen, Eltern und Kolleg\*innen adressiert werden.

Da die Beschäftigung mit Antisemitismus eher in seltenen Fällen als Aufgabe des gesamten Kollegiums verstanden und die schulinterne Diskussion um antisemitische Situationen nicht ohne externen Anlass geführt wird, bleibt die Rolle von Schulsozialarbeiter\*innen, Schulpsycholog\*innen und Erzieher\*innen diffus. Ferner kommt der Bearbeitung und dem Rückhalt der Schulleitung und der Schulaufsicht eine zentrale Bedeutung zu. Damit verbunden ist die Frage, wie die unterschiedlichen Zuständigkeiten durch die Entwicklung und Implementierung von strukturbildenden Maßnahmen geklärt und in handlungsleitende Schulkonzepte überführt werden können.

Für eine antisemitismuskritische Unterrichtspraxis ist wichtig, die (Re-)Produktion antisemitischer Bilder, Ressentiments und Verschwörungserzählungen in der eigenen Unterrichtspraxis zu erkennen und den Unterricht fachübergreifend antisemitismuskritisch zu gestalten. Beim Ausbau dieser Fähigkeit gilt es, Lehrkräfte und andere Professionelle an Schulen systematisch darin zu unterstützen, antisemitismuskritische Prinzipien zu erschließen und im Unterricht aktiv anzuwenden. Durch das Erkennen und die fundierte Einordnung antisemitischer Dispositionen und

Darstellungen in Büchern, in (Bild-)Sprache und in Vermittlungsformen kann der Passivität der Verantwortlichen entgegengewirkt werden.

Weiterhin stellt die Initiierung von Begegnungen mit Jüdinnen und Juden eine verbreitete pädagogische Reaktion auf antisemitische Übergriffe dar. Jüdische (ehemalige) Schüler\*innen schildern in den Interviews unangenehme Erfahrungen, als jüdische Person exotisierend zu Bildungszwecken adressiert worden zu sein. Begegnungspädagogische Ansätze haben ihre Berechtigung, solange Jüdinnen und Juden diese selbstbestimmt gestalten können. Wird Begegnungspädagogik als Mittel gegen Antisemitismus eingesetzt, reproduziert dies jedoch die problematische Annahme, Antisemitismus habe etwas mit dem Verhalten von Jüdinnen und Juden zu tun. Eine zielführendere Maßnahme gegen Antisemitismus ist die vertiefte Beschäftigung mit den verschiedenen Formen und gesellschaftlichen Funktionen des Antisemitismus. Diese sollten nicht nur abstrakt vermittelt werden, sondern mit Reflexionsangeboten für Schüler\*innen und Lehrer\*innen hinsichtlich ihrer heterogenen biografischen Bezüge zu historischem und gegenwärtigem Antisemitismus verbunden werden.

Zu antisemitismuskritischem Unterricht gehören nicht zuletzt die Reflexion der Gewaltgeschichte von Schulen in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. Die Bereitschaft, in einen antisemitismuskritischen (Reflexions-) Prozess zu gehen und die damit einhergehenden Fragen, Ambivalenzen, Distanzierungswünsche auszuleuchten, ist in diesem Zusammenhang eine der zentralen Voraussetzungen der Antisemitismuskritik in der schulischen Praxis. Wollen Fachkräfte wirksam und kritisch auf Antisemitismus reagieren, müssen sie sich ihrer eigenen Haltungen, Deutungen und bisherigen Handlungsmaximen bewusst

sein und ihr Wissen über den gegenwärtigen Antisemitismus erweitern. Die Begründung der Selbstreflexion in der Fort- und Weiterbildung wie auch der Ausbildung von Lehrkräften kann von der Notwendigkeit geleitet sein, das Gefühl der biografischen Distanz, der Unsicherheit und des Unbehagens zu begreifen und zu überwinden. So gesehen dient die reflexive Auseinandersetzung mit biografischen und kollektiven Konstellationen der Gegenwartsgesellschaft einer kritisch-reflexiven Überprüfung von antisemitischen Praktiken, die perspektivisch zu neuen Positionierungen, Einsichten und Erkenntnissen führen kann.

# Anmerkungen

- <sup>01</sup> Die Bundesländerstudienreihe zu Antisemitismus im Kontext Schule wird seit 2018 unter Leitung von Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai in dauerhafter Zusammenarbeit des Kompetenzzentrums für antisemitismuskritische Bildung und Forschung und der Fachhochschule Potsdam durchgeführt (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023).
- <sup>02</sup> Im Grundsatz geht es dabei um feindselige Überzeugungen gegenüber Jüdinnen und Juden, die in Form von individuellen sowie kollektiven Haltungen und Handlungen von Stigmatisierung, Abwertung, Diskriminierung bis hin zu politischer Mobilisierung, (staatlich legitimierter) Gewalt oder Vernichtung führen können (vgl. Fein 1987: 67). Antisemitismus stellt ein Macht- und Unterdrückungsverhältnis dar, das Jüdinnen und Juden zu signifikanten Anderen macht, deren „bloße Existenz als kleine Minderheit im antisemitischen Dispositiv eine Welterklärung begründen soll“ (Kleinmann/Goldenbogen 2020: 13). Mit der Welle antisemitischer Gewalt in den Nullerjahren entwickelten das Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte (ODIR) als Teil der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE), die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC), Sachverständige aus der Antisemitismusforschung und Vertreter\*innen jüdischer Organisationen erstmalig als Instrument für die Erhebung von vergleichbaren Daten zu antisemitischen Straftaten eine Arbeitsdefinition (vgl. Handbuch zur praktischen Verwendung der IHRA-Arbeitsdefinition, RIAS, 2020; Porat 2020). Ein Jahrzehnt später (2016) verabschiedeten die IHRA-Mitgliedstaaten, darunter auch die Schweiz, die Definition vorbehaltlich ihres nicht bindenden Charakters.

Demnach ist Antisemitismus „eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die im Hass Ausdruck finden kann. Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen. Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein“. Als Ergänzung zu der Kerndefinition wurde eine Reihe von erklärenden Beispielen vorgeschlagen (Randall/Imbeck 2020: 5). Die Arbeitsdefinition wurde 2017 vom Bundestag als rechtlich nicht bindende Orientierung angenommen. Der Beschluss des Bundeskabinetts erfolgte in Form einer nicht bindenden „politischen Indossierung“ (ebd.: 23) mit einer Empfehlung an die öffentlichen Stellen, diese Arbeitsdefinition insbesondere in der schulischen Bildung und Ausbildung von Justiz- und Verwaltungspersonal zu verwenden. Es gibt fortwährend Kritik an der Arbeitsdefinition, die sich in erster Linie auf die konkretisierenden Beispiele israelbezogenen Antisemitismus und die Art ihrer Anwendung bezieht (vgl. Ullrich 2019).

<sup>03</sup> Erst seit dem Erscheinen des Zweiten Antisemitismusberichts wird zu Antisemitismuserfahrungen von Jüdinnen und Juden geforscht (II. Antisemitismusbericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2017, Deutscher Bundestag. 18. Wahlperiode. Drucksache 18/11970).

<sup>04</sup> <https://ofek-beratung.de/materialien>

<sup>05</sup> Allgemein zur schulischen Institutionsgeschichte: Gert Geißler (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Peter Lang – Internationaler Verlag der Wissenschaften. Zu Perspektiven auf jüdisches Schülerleben u. a. Rita Meyhöfer (1996): Gäste in Berlin? Jüdisches Schülerleben in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Verlag Dr. Kovac.

- <sup>06</sup> Der Begriff Objektifizierung wird im Kontext der Geschlechterdiskriminierung von Pierre Bourdieu (1997) beschrieben. Siehe hierzu „Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke“, in: Irene Dölling / Margareta Steinrücke: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Suhrkamp Verlag, S. 229
- <sup>07</sup> EU-Konvention; vgl. Foitzik, A. / Hezel, L (2019) (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz
- <sup>08</sup> Das Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung in Trägerschaft der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. hat seinen Sitz in Berlin. Bis 2023 trug es den Namen „Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment“. Es bildet Fach- und Führungskräfte aus Bildung, Sozialer Arbeit und Verwaltung weiter und führt in Kooperation mit der Fachhochschule Potsdam Forschungsprojekte durch.
- <sup>09</sup> Die Studie zu Betroffenenperspektiven wurde 2017 noch vor dem Beginn der Bundesländerstudienreihe im Jahr 2018 angelegt.
- <sup>10</sup> Mit narrativen Interviews und Gruppendiskussionen sollten selbstläufige Diskussionen und freie Erzählungen angeregt und es den Studienteilnehmer\*innen ermöglicht werden, eigene Relevanz- und Rahmensetzungen vorzunehmen (vgl. Rosenthal 2015). In der Auswertung wurden im Sinne der Grounded Theory (vgl. Clarke 2012; Strauss 1998) ein materialübergreifendes Kodiersystem entwickelt, aus dem Schlüsselkategorien gebildet wurden. Ein besonderer Dank gilt den wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiterinnen Leonie Nanzka und Sophie Sharon Döhlert, die an der Erhebung und Auswertung des Datenmaterials mitgewirkt haben.

# Literatur

Adorno, T. W. (1959): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften, Bd. 10.2, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 555–572

Adorno, T. W. (1997): Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment. In: Theodor W. Adorno, Gesammelte Schriften, Bd. 9.2: Soziologische Schriften, hg. von R. Tiedemann, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 121–324

Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2017): Antisemitismusbericht des Zweiten Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages. Berlin

Bernstein, J. (2020): Antisemitismus an der Schule: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim: Beltz

Bernstein, J. (2021): Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen. Handeln. Vorbeugen. Weinheim: Beltz

Bernstein, J. / Diddens, F. (2022): „Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen“. Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen. In: Bernstein, J. / Grimm, M. / Müller, S. (Hrsg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft – Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, S. 70–88

Chernivsky, M. (2020): Antisemitismus als biografische Erfahrungskategorie. In: Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen. 18 Jg., Heft 1 (2020), S. 19

Chernivsky, M. / Lorenz, F. (2020): Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer\*innen an Berliner Schulen. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment

Chernivsky, M. / Lorenz-Sinai, F. / Schweitzer, J. (2022): Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Weinheim: Beltz

Chernivsky, M. / Lorenz-Sinai, F. (2022): Perspektivendivergenz in der Antizipation und Einordnung antisemitischer Gewalt im Kontext Schule. In: bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Jüdisches Leben in Deutschland. APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, Schriftenreihe, Band 10799, S. 252–262

Chernivsky, M. / Lorenz-Sinai, F. (2023): Antisemitismus in institutionellen Kontexten – Soziale Prozesse der Deutung und Einordnung. In: Migration und Soziale Arbeit. H. 1/2023, S. 54–61, DOI: 10.3262/MIG2301054

Clarke, A. E. (2012): Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn, Wiesbaden

Fein, H. (1987): Dimensions of Antisemitism: Attitudes, Collective Accusations, and Actions. In: Fein, H. (Hrsg.): The Persisting Question. Sociological Perspectives and Social Contexts of Modern Antisemitism. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 67–85

Goldenbogen, A. / Kleinmann, S. (2021): Aktueller Antisemitismus in Deutschland. Verflechtungen, Diskurse, Befunde, Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung, <https://www.rosalux.de/publikation/id/43659/aktueller-antisemitismus-in-deutschland> (letzter Zugriff 17.11.2023)

Grünberg, K. (2013): Ist das Antisemitismus? Deutsch-jüdische Erfahrungen nach der Shoah. In: Psychoanalyse. Texte zur Sozialforschung 17, Nr. 2, S. 275–286

Hertig Randall, M. / Imbeck, C. (2020): Juristische Analyse der von der IHRA angenommenen Arbeitsdefinition von Antisemitismus. Rechtsgutachten, erstellt im Auftrag der Fachstelle Rassismusbekämpfung des Eidgenössischen Departments des Inneren. Bern: Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Eidgenössischen Departements des Innern, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:152207> (letzter Zugriff: 17.11.2022)

Hoebel, T. / Knöbel, W. (2019): Gewalt erklären! Plädoyer für eine entdeckende Prozesssoziologie. Hamburg: Hamburger Edition, <https://doi.org/10.38070/9783868549669>

Karakayali, J. / Holler, M. (2022): Rassismus und Segregation. In: Siouti, I. / Spies, T. / Tuidier, E. / von Unger, H. und Yildiz, E. (Hrsg.): Otherring in der postmigrantischen Gesellschaft. Band 12 der Reihe Postmigrantische Studien. Bielefeld: transcript Verlag

Kinzel, T. / Poensgen, D. (2021): Chancen und Grenzen der IHRA-Arbeitsdefinition. Ein Gastbeitrag. In: Anders denken. Die Online-Plattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit, <https://www.anders-denken.info/orientieren/wie-laesst-sich-antisemitismus-erkennen-chancen-und-grenzen-der-ihra-arbeitsdefinition> (letzter Zugriff: 01.12.2023)

Klatetzki, T. (2019): Narrative Praktiken. Die Bearbeitung sozialer Probleme in den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/Basel: Beltz

Kultusministerkonferenz (2023): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule

Liebsch, B. (2007): Subtile Gewalt. Spielräume sprachlicher Verletzbarkeit. Weilerswist: Velbrück

Lorenz, F. / Levenson, L. / Resnik, J. / Kessler, F. (2021): German Teachers Learning about the Shoah in Israel – An Ethnography of Emotional Heritage and Contemporary Encounters. Jerusalem/Wuppertal: Hebrew University of Jerusalem / Bergische Universität Wuppertal (Hrsg.)

Messerschmidt, A. (2018): Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Brumlik, M. / Chernivsky, M. / Czollek, M. / Peaceman, H. / Shapira, A. / Wohl von Haselberg, L. (Hrsg.): Jalta – Positionen zur jüdischen Gegenwart 04: Gegenwartsbewältigung, H. 2/2018, S. 38–46

Mendel, M. / Messerschmidt, A. (2017) (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt a. M./New York: Campus

Meller, F. (2021): Die lebensweltorientierte Berufsidentität in Zeiten der „Furcht vor Freiheit 2.0“. In: ZRex – Zeitschrift für Rechtsextremismusforschung 1(2), S. 256–269

Müller-Hohagen, J. (2005): Verleugnet, verdrängt, verschwiegen. Die seelischen Auswirkungen der Nazizeit. München: Kösel

Nef, S. (2020): Ringen um Bedeutung: Die Deutung häuslicher Gewalt als sozialer Prozess. Weinheim: Beltz Juventa

Nef, S. / Lorenz-Sinai, F. (2022): The Multilateral Generation of Violence. On the Theorization of Microscopic Analyses and Empirically Grounded Theories of Violence. In: *Historical Social Research* 47 (1): S. 111–131. DOI: 10.12759/hsr.47.2022.05

Porat, D. (2020): Definitionen des Antisemitismus. Kontroversen über den Gegenstandsbereich eines streitbaren Begriffs. In: Grimm, M. / Kahmann, B. (Hrsg.), *Antisemitismus im 21. Jahrhundert. Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror*, Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 27–50

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, Heft 4, August 2003, S. 282–301

Rosenthal, G. (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz

Rosenthal, G. / Völter, B. (1998): Trennende und bindende Vergangenheiten. Zur familienbiografischen Arbeit und Dynamik in Ehen zwischen Nachkommen von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. In: Staffa, C. (Hrsg.): *Die Gegenwart der Geschichte des Holocaust*. Berlin: Institut für Vergleichende Geschichtswissenschaften

Salzborn, S. / Kurth A. (2019): *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven*. Wissenschaftli-

ches Gutachten. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung, <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/297570/antisemitismus-in-der-schule/> (22.3.2024), [https://www.researchgate.net/publication/349348994\\_Antisemitismus\\_in\\_der\\_Schule\\_Erkenntnisstand\\_und\\_Handlungsperspektiven](https://www.researchgate.net/publication/349348994_Antisemitismus_in_der_Schule_Erkenntnisstand_und_Handlungsperspektiven) (1.3.2024)

Salzborn, S. (2020): Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern. Leipzig: Hentrich & Hentrich

Schwarz-Friesel, M. / Reinharz, J. (2013): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert, Berlin/Boston: De Gruyter

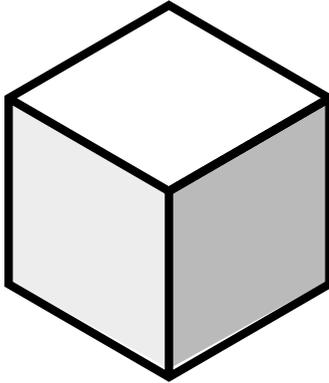
Stender, W. / Follert, G. / Özdoğan, M. (2010): Konstellationen des Antisemitismus – Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: Springer VS

Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage, München: Fink

Ullrich, P. (2019): Gutachten zur „Arbeitsdefinition Antisemitismus“ der International Holocaust Remembrance Alliance. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung

Welzer, H. / Moller, S. / Tschuggnall, K. (2008): „Opa war kein Nazi“ – Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 6. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer

Zick, A. / Hövermann, A. / Jensen, S. / Bernstein, J. (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Bielefeld: Universität Bielefeld



Bereits erschienen:



## **Osteuropa – Impulse für die Bildungsarbeit**

Der russische Überfall auf die Ukraine im Februar 2022 machte deutlich: Nicht nur in der Politik, auch in Bildung und Gesellschaft blickt Deutschland vor allem nach Westen, gelegentlich nach Süden. Was in Osteuropa geschieht, hat viele bislang nur marginal interessiert. Dieser Baustein motiviert, sich der vielfältigen Region und ihrer Geschichte stärker zu widmen. Er beschäftigt sich mit dem anti-slawischen Rassismus und den Leerstellen im deutsch-polnischen Verhältnis. Er gibt Tipps, wie die Befassung mit Osteuropa in Schulen und Jugendarbeit besser gelingen kann. Und er stellt die Arbeit zivilgesellschaftlicher Organisationen in Belarus, Russland und Ukraine vor.

Mit Texten von Daniel Kraft, Barbara Oertel, Uwe Rada und Anastasia Tikhomirova



### **Unser Präventionsansatz**

Eine gute und nachhaltige Präventionsarbeit an unseren Schulen stärkt Kinder und Jugendliche, sich für eine demokratische Gesellschaft, für Menschenrechte und ein solidarisches Miteinander einzusetzen. Der Präventionsansatz von *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* wendet sich gegen alle Ideologien der Ungleichwertigkeit.



### **Gender & Islam in Deutschland**

Im schulischen Alltag gibt es derzeit große Unsicherheiten im Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus muslimischen Familien. Dieser Baustein möchte die Pädagog\*innen in ihrer interkulturellen Kompetenz stärken, damit sie auch gegenüber diesen Schüler\*innen ihrem Bildungsauftrag im Sinne des Kindeswohls nachkommen können.



### **Die Rolle der Schulsozialarbeit**

Der Baustein „Die Rolle der Schulsozialarbeit in der Menschenrechtserziehung“ zeigt auf, warum Schulsozialarbeit für eine diskriminierungssensible Schule so wichtig ist und benennt Voraussetzungen einer erfolgreichen Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe.



### **Reden über Rassismus in Deutschland**

In dem vierten Baustein debattieren Aktivist\*innen und Journalist\*innen generationsübergreifend über Rassismus, Antirassismuserbeit in Deutschland, Rassismusbegriffe und Ansätze der Kritischen Weißseinsforschung.



### **Antisemitismus von Links**

Der Soziologe Thomas Haury stellt die widersprüchliche Geschichte des Antisemitismus von links ebenso wie die innerlinke Auseinandersetzung mit diesem dar.



### **Antisemitismus und Migration**

Antisemitismus macht vor den Schulen nicht halt. Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei in letzter Zeit die Frage, ob eine originär muslimische Judenfeindschaft für die Zunahme antisemitischer Einstellungen in Deutschland verantwortlich sei. Diese Debatte greift der Islamwissenschaftler Michael Kiefer auf.



### **Transnationaler Extremismus**

Ultranationalismus, Rechtsextremismus unter migrantischen Gruppen sowie Antisemitismus und Islamismus stellen für Pädagog\*innen eine Herausforderung dar – unter anderem, weil diese transnationalen Extremismen nicht nur durch gesellschaftliche Verhältnisse in Deutschland geprägt sind, sondern auch durch Dynamiken in anderen Ländern.



### **Antimuslimischer Populismus**

Antimuslimischer Populismus ist der Treibstoff des Rechtspopulismus in Deutschland und Europa. Der Islam dient dabei als Projektionsfläche für Feindbildkonstruktionen, die bis in die Mitte der Gesellschaft hinein Wirkung entfalten. Sie sind Ausdruck einer neuen Form des Rassismus, in der die tatsächliche oder auch nur zugeschriebene religiöse Zugehörigkeit ethnisiert wird



### **Identitätspolitik und Schulen**

Identitätspolitik spielen auch in der Schule eine wichtige Rolle: Schüler\*innen ordnen sich Gemeinschaften zu, spielen mit Identitäten oder erfahren Zuschreibungen aufgrund von angenommenen oder tatsächlichen Gruppenzugehörigkeiten.



### **Junge Menschen und ihre Rechte in Schulen**

Der Politikwissenschaftler Roland Roth plädiert in diesem Baustein dafür, sich an Schulen und vor allem auch im Courage-Netzwerk stärker auf die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen zu beziehen. Er zeigt auf, wie die Kinderrechte einen anspruchsvollen und zugleich normativen Rahmen bilden können.



### **Mobbing in Schule und Jugendarbeit**

Mobbing ist ein weit verbreitetes Phänomen an Schulen und in der Jugendarbeit – noch verstärkt durch das Internet und die Corona-Zeit. Der Mobbingberater Florian Wallner definiert den Begriff Mobbing, beschreibt Systematiken und wie Gegenmaßnahmen gestaltet werden können. Sannem Kleff ordnet Mobbing als Instrument der Herabwürdigung ein, das seine Wirkung dann entwickelt, wenn bereits Ideologien der Ungleichwertigkeit in der Gruppe virulent sind – und dass diese einbezogen werden müssen, damit Gegenmaßnahmen gelingen können.



### **Das postkoloniale Klassenzimmer**

In vielen deutschen Schulklassen hat die Mehrheit der Schüler\*innen mindestens ein eingewandertes Elternteil. Wie verhalten sich die Geschichten dieser Kinder und Jugendlichen zur Geschichte Deutschlands – zu einer Geschichte von imperialer Überheblichkeit und kolonialer Unterdrückung? Der Rassismusforscher Mark Terkessidis fragt, wie man dieser Vielheit im Unterricht gerecht werden kann.

**Online bestellen unter [www.schule-ohne-rassismus.org](http://www.schule-ohne-rassismus.org)**

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor/die Autorin bzw. tragen die Autoren/Autorinnen die Verantwortung.

*Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* (Aktion Courage e.V.) ist in den Jahren 2020 bis 2024 Teil des Kompetenznetzwerks „Demokratiebildung im Jugendalter“. Ihm gehören die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., die Dialog macht Schule gGmbH und das Netzwerk Demokratie und Courage e.V. an.

Gefördert vom



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

---

Unterstützt durch:

