

»Traut euch, steht auf, wer hier Jude ist!«:

Antisemitismus an Schulen

**Eine Rekonstruktion der Perspektiven betroffener
Schüler*innen und Lehrer*innen**

Julia Bernstein & Florian Diddens

Antisemitismus gilt in Deutschland oftmals als ein längst überwundenes Phänomen der Vergangenheit, »fast jede Auseinandersetzung mit Antisemitismus geht den Umweg einer Ausschließung« (Mendel & Messerschmidt 2017, 11). Gleichzeitig belegen die neueren Forschungen einen Anstieg des Antisemitismus, 79 Prozent (Zick u.a. 2017a, 13) bzw. 89 Prozent (FRA 2018, 19) der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden nehmen eine Zunahme des Antisemitismus wahr. Auch 61 Prozent der nichtjüdischen Deutschen (Special Eurobarometer 484/2019, 12) nehmen Antisemitismus nicht zuletzt wegen einer zunehmenden medialen Aufmerksamkeit seit 2017 vermehrt wahr.

Dabei ist die Institution Schule ins Blickfeld gerückt. Die mediale Berichterstattung über verschiedene Angriffe auf jüdische Schüler*innen, die auf den Prämissen der Ächtung und des Ausschlusses von Antisemitismus beruht, hat dieses Problem »überraschend« sichtbar werden lassen, wohingegen Jüdinnen und Juden die Institution Schule seit langer Zeit und vielfach als Ort antisemitischer Angriffe erleben und benennen (Zick u.a. 2017a, 61; FRA 2018). 74 Jahre nach der Shoah lautet eines der häufigsten Schimpfwörter auf deutschen Schulhöfen »Du Jude«. So scheint sich ein antisemitischer Schimpfwortgebrauch zu normalisieren, nicht aber die positiven Bezüge auf jüdische Identität und das Judentum als selbstverständlicher Teil des gesellschaftlichen Lebens in Deutschlands, wie es jüdische Bürger*innen erleben.

In diesem Artikel gehen wir der Frage nach, wie Jüdinnen und Juden Antisemitismus in Schulen, d.h. in Interaktionen mit Mitschüler*innen und Lehrer*innen erleben – im Besonderen im Hinblick auf Religion. Anders gesagt geht es darum, wie Betroffene das gesellschaftliche Phänomen Antisemitismus an einem Ort erfahren, der sowohl in seiner soziostrukturellen Konstellation als auch in seiner Funktion als Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsinanz die gesellschaftliche Struktur und ihre Leitwerte wie unter einem Brennglas abbildet und gleicher-

maßen als sozialer Zusammenhang strukturierend auf die Gesellschaft zurückwirkt.

Dafür beziehen wir uns auf die Befunde der ersten Studie über Antisemitismus in Schulen, bei der die Perspektiven der Betroffenen im Vordergrund stehen (Bernstein u. a. 2018).¹ Basierend auf der sequenzanalytischen Auswertung von 227 Interviews haben wir den Phänomenbereich aus den Perspektiven der Betroffenen erschlossen, diesen Zugang jedoch um die Perspektiven nichtjüdischer Schüler*innen und Lehrer*innen erweitert. So haben wir rekonstruiert, wie Betroffene Antisemitismus erfahren und welche problembezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen nichtjüdische Akteure entwickelt haben.

Ausgehend von einer Definition des Antisemitismus (1) stellen wir anhand von Fallbeispielen dar, mit welchen Erscheinungsformen des Antisemitismus Jüdinnen und Juden in der Schule konfrontiert werden (2). Diese Beschreibung des Problems kontrastieren wir mit der Problemwahrnehmung von Lehrer*innen im Hinblick auf das Phänomen Antisemitismus in verschiedenen Erscheinungsformen, auf Handlungsformen antisemitischer Diskriminierung und auf Akteurskonstellationen in diesem Zusammenhang (3). Anschließend kontextualisieren wir diese Beschreibung des Status quo mit den Bedingungen seiner Entstehung und Akzeptanz in Form von alltäglichen Differenzkonstruktionen von Jüdinnen und Juden als »Andere«. Dabei legen wir einen Fokus auf Religion (4), den wir auf mehrheitsgesellschaftliche Normalitätswürfe zurückbeziehen und abschließend am Beispiel institutioneller Diskriminierung konkretisieren (5).

1 Antisemitismus: Problem und Problemwahrnehmung

Es obliegt der Institution Schule und damit auch Lehrer*innen, Diskriminierung im Sinne einer »Ungleichbehandlung von Menschen« (Gomolla & Radtke 2009, 12) aufgrund von tatsächlichen oder zugeschriebenen Merkmalen, etwa im Hinblick auf Ethnie, Sexualität oder Religion, entgegenzuwirken (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2018). Diskriminierung bezeichnet eine soziale Praxis der Bewertung von Menschen, wobei deren tatsächliche oder vermeintliche Gruppenzugehörigkeit als Unterscheidungskriterium, häufig auf der Grundlage von Stereotypisierungen

1 Der vorliegende Artikel basiert wesentlich auf den Befunden der qualitativen Studie »Mach mal keine Judenaktion: Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus« (Bernstein u. a. 2018). Er geht aber sowohl in seinem Fokus auf das Verhältnis von Antisemitismus und Religion als auch in Bezug auf die Darstellung neuerer Fallbeispiele aus dem Feld darüber hinaus. Die Datenerhebung erfolgte durch problemzentrierte und narrative Interviews mit Betroffenen, deren Eltern, mit jüdischen und nichtjüdischen Lehrkräften und nichtjüdischen Schüler*innen und Student*innen sowie durch ethnografische Feldforschung.

oder Vorurteilen, eine Ungleichheit bzw. eine Hierarchisierung im Verhältnis aus Eigen- und Fremdgruppen rechtfertigen soll (Gomolla & Radtke 2009, 15f.). Vor dem Hintergrund der jahrtausendelangen Kontinuität der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden bedarf die Annäherung an die Frage, wie diese sich heutzutage in deutschen Schulen darstellt, einer Auseinandersetzung mit den spezifischen Formen der Judenfeindschaft, die sich unter dem Begriff Antisemitismus subsumieren lassen. Denn, so stellen Salzborn und Kurth (2019, 5) heraus, »Antisemitismus, das ist vielleicht die für den schulischen Kontext zentralste Erkenntnisvoraussetzung, ist nicht einfach eine Form von Diskriminierung neben anderen, nicht einfach ein Vorurteil wie viele andere.«

Die Soziologin Helen Fein definiert Antisemitismus als:

»[...] a persisting latent structure of hostile beliefs towards Jews as collectivity manifested in individuals as attitudes, and in culture as myth, ideology, folklore, and imagery, and in actions – social or legal discrimination, political mobilization against the Jews, and collective or state violence – which results in and/or is designed to distance, displace, or destroy Jews as Jews.« (Fein 1987, 67)

Die Diskriminierung von Jüdinnen und Juden, wie sie sich historisch seit der Antike bis in die Gegenwart darstellt, ist mit einer kulturellen Dimension von antisemitischen Stereotypen, Mythen, Bildern und einer Ideologie verknüpft, mit der Jüdinnen und Juden entlang von Merkmalszuschreibungen in Bezug auf Gruppenidentität und -eigenschaften als ebenso machtvolle wie gefährliche Antagonisten einer Gemeinschaft ausgewiesen werden (Postone 1991; Fein 1987). Diese kulturelle Dimension konturiert das antisemitische Judenbild und markiert vermeintliche Differenz zu einer Gemeinschaft, deren Rationalisierungsnarrative sich im Laufe der historischen Entwicklung der Gesellschaft und ihrer Autoritäten verändert haben. Hergeleitet wird die Differenz zu Jüdinnen und Juden historisch in Bezug auf Religion (Mittelalter), pseudowissenschaftlich in Bezug auf »Rasse«, Nationalität (nach der Aufklärung) und heutzutage über den Umweg Israel in Bezug auf Menschenrechte (Sacks 2016). Antisemitische Differenzkonstruktionen bzw. ihre Rationalisierungen entwickeln sich stets in Abgrenzung zu vorherigen; rassistische Differenzkonstruktionen grenzen sich von religiösen ab, der israelbezogene Antisemitismus geht mit einer Abgrenzung vom sozial geächteten rassistischen Antisemitismus einher. So besteht heutzutage ein kultureller Verweisungszusammenhang verschiedener antisemitischer Differenzkonstruktionen als kollektiver Wissensbestand, Antisemitismus ist gruppenübergreifend in der Gesellschaft verbreitet (Zick u.a. 2017b).

Die Befragte Anat² beschreibt Antisemitismus als Abneigung und Hass gegenüber Jüdinnen und Juden, wobei er in Deutschland vor dem Hintergrund der Sho-

2 Bei sämtlichen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

ah verschleiert sei, aber in verschiedenen Situationen einen deutlichen Ausdruck finde, etwa in Diskussionen über den Holocaust und den Nahostkonflikt oder in der Konfrontation mit Vorurteilen über Jüdinnen und Juden als erfolgreiche und besonders ausgebildete Menschen. Jüdinnen und Juden werden in Deutschland in ihrem Alltag mit diesen antisemitischen Differenzkonstruktionen konfrontiert. Dies gilt insbesondere für Schulen, an denen jegliche tradierte Form antisemitischer Differenzkonstruktion trotz ihrer Ächtung weiterhin unter Schüler*innen und Lehrer*innen verbreitet ist und zudem aggressive, direkte Angriffe auf jüdische Schüler*innen stattfinden. Damit wird die Schule für die Betroffenen zu einem Ort individueller Antisemitismuserfahrung, die nicht nur einen selbstverständlichen, offenen Umgang mit jüdischer Identität erschwert und die gleichberechtigte Teilhabe am Schulleben und Teilnahme am Unterricht verunmöglicht, sondern in der Wahrnehmung des gegenwärtigen Antisemitismus im Kontext des vergangenen zu einer starken Belastung und kollektiven Angelegenheit des jüdischen Lebens in Deutschland wird (Chernivsky & Wiegemann 2017). Die Betroffenen und ihre Angehörigen bleiben im Falle antisemitischer Angriffe an Schulen sehr häufig auf sich allein gestellt bzw. fühlen sich nicht geschützt. Das liegt daran, wie die Institution Schule, Lehrer*innen und Schüler*innen das Problem Antisemitismus wahrnehmen, kommunizieren und handeln. Diese Problemwahrnehmung richtet sich zum einen auf die Kompetenz, Erscheinungsformen des Antisemitismus zu erkennen, zum anderen auf diskriminierende Handlungen bzw. eigene kollektiven Identitäten sowie auf die Artikulationsformen des Antisemitismus im pädagogischen und öffentlichen Feld.

2 Die Erscheinungsformen des Antisemitismus: Vom Antijudaismus zum israelbezogenen Antisemitismus

Seit der Entstehung des Christentums wird eine vermeintliche Andersartigkeit von Jüdinnen und Juden in Bezug auf Religion hergeleitet. Im Antijudaismus werden Juden und Judentum nicht nur der christlichen Gemeinschaft gegenübergestellt, sondern als dämonisierte Feinde und als Verkörperung des Gesamtbösen angesehen, die durch ihre Existenz die theologischen Prämissen des Christentums in Frage stellen (Staffa 2017). Antijudaistische Feindbilder stellen Jüdinnen und Juden als »Ungläubige«, »Unmenschliche« oder »Antichristen« dar, in Mythen über den vermeintlichen »gottesmord«³ an Jesus oder vermeintliche »Ritualmorde« an Christen-

3 Die Kleinschreibung »gottesmord« markiert implizite Prämissen christlicher Geltungsansprüche und des zeitgenössischen Sprachgebrauchs: Die antijudaistische Legende basiert auf der christlichen Idee der Trinität und der Glaubenslehre der Menschwerdung Gottes durch Jesus. Die Voraussetzung dafür, dass Jüdinnen und Juden als »gottesmörder« verfolgt und ermor-

kindern werden sie als ›bedrohliche Verschwörer‹ ausgewiesen. Eine solche Machtattribution bezieht sich auch auf sozioökonomische Zuschreibungen im Phantasma einer Geldaffinität und auf Bilder ›gieriger Wucherer‹. Wenngleich solche Differenzkonstruktionen auf Religion basieren, bildet sich im Antijudaismus die Zuschreibung einer spezifischen Körperlichkeit ab, etwa als dunkle, krummnasige, gebeugte und teils übernatürlich bzw. monströs gezeichnete Gestalten (Bernstein u.a. 2018, 24ff.).

Solche Bilder von Jüdinnen und Juden haben sich lange sowohl in der Rhetorik und im Handeln als auch in den kanonisierten kirchlichen Bildern (die lange Zeit der einzige Weg waren, gesellschaftliche Werte an die analphabetische Bevölkerung zu transportieren) tradiert und werden auch im 21. Jahrhundert von Schüler*innen selbstverständlich bzw. unterbewusst aktiviert. Das illustriert die Erzählung von Sonja über eine Erfahrung ihrer Tochter, die sie als Schülerin eines Gymnasiums in der elften Klasse mit einem Mitschüler gemacht hat: »Einmal fuhren sie im Bus und er hat sie den Kopf gestrichen, und sie fragte ihn, was er macht. Er sagte, er wollte mal wirklich spüren, wie Juden die Hörner im Kopf haben.« Dieses übernatürlich-teufliche Bild geht auf eine mittelalterliche Darstellung Moses mit Hörnern zurück, die auf einer falschen Bibelübersetzung basiert und sich in vielen schmähenden Darstellungen von Jüdinnen und Juden zu ihrer Dämonisierung und Entmenschlichung etabliert hat. Sonja hebt hervor, dass der Mitschüler keinen Witz habe machen wollen. Er erzählte ihrer Tochter auch, seine Oma habe, nachdem sie erfahren hatte, dass er in seiner Klasse eine Jüdin hat, gesagt: »Wo hin sind wir gekommen, dass die Juden mit meinen Enkeln im Gymnasium lernen dürfen.« Nach einem Elterngespräch habe sich der Mitschüler mit einem Blumenstrauß und dem Verweis darauf entschuldigt, dass »er sich lediglich für die Kultur der Juden interessiert.«

Antijudaistische Feindbilder haben sich im 19. Jahrhundert im Kontext pseudowissenschaftlicher Rassenlehren säkularisiert, vermeintlich körperliche und wenenhafte Andersartigkeit wird als zwischen ›Rassen‹ hierarchisiertes Naturverhältnis konstruiert (Sacks 2016; Postone 1991). Dies zeigt sich wiederum an Stereotypen über eine jüdische Körperlichkeit, die auch heute als vermeintliche biologische Klassifikationsmerkmale zur Stigmatisierung von Jüdinnen und Juden im kollektiven Wissensbestand verfestigt sind. Die Englischlehrerin der jüdischen Schülerin Dvora etwa antwortete auf die Frage einer Schülerin, ob sie jüdisch sei: »Do I look Jewish?« Diese Aussage basiert auf den beiläufig kommunizierten impliziten

det wurden, ist der Geltungsanspruch der christlichen Glaubenslehre. Um diesen hier nicht zu reproduzieren und die Prämissen des antijudaistischen Feindbildes sichtbar zu machen, wählen wir auch im Folgenden die Kleinschreibung. Ebenso verzichten wir aus diesen Gründen darauf, durch die Bezeichnung »Christus« Jesus als Messias auszuweisen und damit die Geltung des christlichen Heilsversprechens vorwegzunehmen.

Prämissen einer antisemitischen Differenzkonstruktion über ›Körpermerkmale‹. Emilia erklärt, wie sehr sie eine, gleichsam als ›Spaß‹ intendierte, Konfrontation mit solchen antisemitischen Stereotypen, und der darin ausgedrückten Differenzkonstruktion, belastet hat:

»Meine Mitschüler haben sich über mein Aussehen lustig gemacht, über meine lockigen Haare und der großen Nase, mit den Wörtern: ›Bist du Jude oder was [...] dies habe ich als unangenehm empfunden. Damals war ich 10 und habe auch nicht richtig verstehen können, was ›Jude‹ ist, und was dies bedeutet, ein Jude zu sein.«

2.1 Antisemitismus als Weltbild: Der moderne Antisemitismus

Antisemitismus ist vereinfacht gesagt mehr als die Summe aller antisemitischen Stereotype, mit denen Jüdinnen und Juden in der Schule konfrontiert sind. Denn Antisemitismus stellt eben eine Verknüpfung von Stereotypen und Mythen in einem spezifischen Sinnmuster zu einem Weltbild dar, nach dem Jüdinnen und Juden als Feindbild jegliche soziale Übel und politische, ökonomische oder kulturelle Phänomene der Moderne personifizieren (Haury 2002, 24ff.). Unabhängig davon, ob bewusst oder intendiert, wird über einzelne Stereotype ein latentes antisemitisches Weltbild kommuniziert. Dieses folgt einer Attribuierung von Omnipotenz, die in Welterklärungsformeln und Wahnbildern einer unterstellten Geldaffinität, Geiz oder Raffgier bis zu Verschwörungstheorien über Weltherrschaft ausgeschmückt und zum Bedrohungsszenario einer unterlegenen Gemeinschaft erklärt wird (Postone 1991; Haury 2002).

So wurde Sasha, von einem Mitschüler gegenüber einer Lehrerin, nachdem er diesem auf Nachfrage hin einen Kugelschreiber verkauft hatte, als »Wucher-Jude« beleidigt. André äußerte sich positiv zum Unterrichtsthema Kapitalismus, Mitschüler*innen sagten zu ihm in der anschließenden Pause: »Typisch Jude«. Den jüdischen Schüler Manuel fragten Mitschüler: »Ihr Juden wisst schon, dass ihr die Welt regiert?« Diese rhetorische Frage richtet sich an einem unterstellten allgemeinen Wissensbestand aus, mit dem ein Schüler einem imaginierten Kollektiv und einer daraus folgenden Herrschaftsposition zugeordnet wird, sodass er dem als unterlegen markierten Eigenkollektiv bzw. der Welt gegenübergestellt wird. Wichtig herauszustellen ist, dass solche antisemitischen Stereotype und Weltbilder nicht nur unter Schüler*innen, sondern auch unter Lehrer*innen verbreitet sind. Eine Lehrkraft beruft sich bei der Aktivierung eines antisemitischen Stereotyps wiederum auf einen unterstellten allgemeinen Wissensbestand: »Ich denke auch an (lacht) tja viel Geld. Ne, man hat das Vorurteil, dass Juden wohlhabend sind.« Dabei meinen viele Lehrkräfte, antisemitische Vorurteile empirisch verifizieren zu können, wie etwa die folgende Aussage einer Lehrkraft in Bezug auf die ›eigentliche‹ Gel-

tung des Phantasmas ›jüdischen Reichtums und Macht‹ illustriert: »Wobei das halt auch was ist, was ja tatsächlich nicht ganz von der Hand zu weisen ist, ja, also irgendwie der XY zum Beispiel, der Geschäftsführer, die hantieren mit Millionen-Milliardenbeträgen, ist Jude.«

An solchen Bildern und Verschwörungstheorien⁴ lässt sich verdeutlichen, dass Antisemitismus nicht nur als kognitiv oder durch Erfahrungen widerlegbares Vorurteil zu erklären ist, sondern vielmehr als Ressentiment bzw. irrationales Weltbild, das sich entgegen der Wirklichkeit immerzu seinen eigenen Gegenstand schafft und seine eigene Geltung bestätigt (Chernivsky 2017; Schwarz-Friesel & Reinhartz 2012). Antisemitismus folgt Affekten eines diffusen Unterlegenheitsempfindens, das sich in Welt- und Wahnbildern gegen Erfahrungen und Fakten abdichtet und in der Wahrnehmung der Welt nur das bestätigt sieht, was es selbst projektiv in sie hineingelegt hat (Adorno & Horkheimer 2008, 196ff.). Salzborn und Kurth stellen in diesem Zusammenhang heraus (2019, 5): »Er bietet als Weltbild ein allumfassendes System von Ressentiments und (Verschwörungs-)Mythen, die in ihrer konkreten Ausformulierung wandelbar waren und sind.«

Das antisemitische Judenbild ist also widersprüchlich. Zum einen zielt es auf eine aus einer ›Andersartigkeit‹ abgeleiteten Unterlegenheit von Jüdinnen und Juden im Kontrast zur Gemeinschaft, zum anderen auf Allmachtzuschreibungen als gemeinschaftsgefährdende Feinde. Jüdinnen und Juden erscheinen dann zugleich als stark und schwach, aggressiv und als Opfer, reich und schmarotzend, herrschend und triebgesteuert oder geizig und verschwenderisch, dekadent und zu modern (zerstörerisch für die ›einheimische Volkstraditionen‹) und als religiös zurückgeblieben. Aber auch in Allmachtsphantasien untereinander konkretisieren sich widersprüchliche Ausgestaltungen, sodass antisemitische Feindbilder gleichermaßen Zuschreibungen von Nationalismus und Kosmopolitismus, Kapitalismus und Kommunismus oder Pazifismus und Bellizismus in sich vereinen. Alles als Übel Wahrgenommene und als Ekel Empfundene wird als ›jüdisch‹ ausgewiesen. So entsteht ein Antagonismus aus ›unterlegener Gemeinschaft‹ und dem Feindbild ›überlegener‹ Jüdinnen und Juden, der im manichäischen Muster als Kampf von ›Gut‹ gegen ›Böse‹ wahrgenommen und geführt wird (Haury 2002). Diese weltanschauliche Struktur bedarf in vielen Fällen keiner Explikation, sie manifestiert sich u.a. im unter Schüler*innen weitverbreiteten antisemitischen Schimpfwortgebrauch »Du Jude«. Das Beleidigungspotenzial folgt daraus, als Jude bezeichnet zu werden, wobei diese Kategorisierung im Schimpfwortgebrauch einer Stereotypisierung gleichkommt. Das Wort »Jude« wird synonym zu Verrat,

4 Verschwörungstheorien werden von vielen Lehrkräften sowohl in ihrer Verbreitung und Popularität in der Schülerschaft als auch im pädagogischen Umgang damit als großes Problem betrachtet (vgl. Bernstein u.a. 2018, 94ff.).

Herrschaft, Geiz, Egoismus, Opferstatus, Aggressorstatus, Verlogenheit, Listigkeit, Ungerechtigkeit, Hinterhältigkeit oder Unmenschlichkeit benutzt, in aller Kürze gleichzeitig für die Verkörperung des Bösen und des Begehrten verwendet. So werden im Schulalltag antisemitische Weltbilder kommuniziert, in denen ›jüdisch-Sein‹ nicht entlang von Fremdheit, sondern entlang einer konstruierten kategorischen Andersartigkeit und Feindschaft ausgewiesen wird.

Antisemitismus ist als Weltbild auf eine eschatologische Dimension ausgerichtet. Das in der Existenz von Jüdinnen und Juden verkörperte Feindbild zielt auf ein Heilsversprechen der Vernichtung, wie es in der Ermordung von sechs Millionen europäischen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland umzusetzen erstrebt wurde (Postone 1991; Horkheimer & Adorno 2008, 177ff.). Expertinnen einer Antidiskriminierungsstelle rekonstruieren die Erfahrung eines Lehrers, der im Unterricht eine Diskussion zum Thema Toleranz führte. In dieser Situation sagte eine muslimische Schülerin: »Ich bin sehr tolerant zu allen, nur nicht zu Juden, die gehören vergast«. Der Lehrer sei schockiert und perplex gewesen, sodass er nicht habe reagieren können.

Diese Dimension des Antisemitismus zeigt sich im Schulalltag vor allem an der Artikulation von antisemitischen Vernichtungsphantasien in Bezugnahme auf die Shoah von deutschen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund, wie in den folgenden Beispielen ausgeführt. Der jüdischen Schülerin Diana wurde etwa von einem Mitschüler gesagt: »Dich hätte man mitvergasen sollen«. Solche Vernichtungsphantasien werden von Schüler*innen auch an jüdische Lehrer*innen adressiert, wie im Falle von Herrn R. (ein Schüler hat einem anderen Schüler gesagt, dass man den Rektor, Herrn R., vergessen hat, zu vergasen) oder Frau N. (ein Schüler sagte in der Pause über sie zu einem anderen Schüler: »Schade, dass die Nazis sie nicht ermordet haben«). Viele Jüdinnen und Juden berichten seit den 1950er Jahren von der ihnen entgegengebrachten Vernichtungsphantasie: »Man hat vergessen, dich zu vergasen« (Bernstein u.a. 2018, 219f.). Somit wird die Vernichtung von Jüdinnen und Juden in einem glorifizierenden Bezug auf die Shoah als unabgeschlossen betrachtet und implizit eingefordert – die Betroffenen seien nur vergessen worden. Ein solch offen artikulierter Antisemitismus in Bezugnahme auf den Nationalsozialismus und die Shoah, der sich in der Schülerschaft ganz wesentlich durch die an jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen gerichtete Verwendung des Hitlergrußes und öffentliche oder anonyme Hakenkreuzzeichnungen manifestiert, zeigt die Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland auf. Solche »Echos der Nazizeit« (Bernstein u.a. 2018, 199) stellen einen Problemschwerpunkt des Antisemitismus in Schulen dar.

2.2 Sekundärer und israelbezogener Antisemitismus

Die Schule ist ein Ort, an dem ein solch offener Antisemitismus sichtbar wird, obwohl er nach der Shoah einer Kommunikationslatenz unterliegt (Bergmann & Erb 1986). Das bedeutet, dass weder antisemitische Stereotype, Mythen oder Weltbilder noch Ressentiments gegen und Hass auf Jüdinnen und Juden verschwunden sind, jedoch ihre öffentliche Artikulation angesichts der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland sozial geächtet und weitestgehend tabuisiert ist. Daran schließt ein sekundärer Antisemitismus an, der sich als Schlussstrichmentalität, Erinnerungs- und Schuldabwehr ausdrückt (Chernivsky 2017). Ein Student erinnert sich an die empathielose und Erinnerung abwehrende Reaktion der Gruppe bei einer Besichtigung einer Gedenkstätte eines ehemaligen Konzentrationslagers während seiner Schulzeit: »Weder ich noch meine Mitschüler haben auch nur im Entferntesten verstanden, was sich an diesem Ort vor gar nicht allzu langer Zeit ereignete. Anstatt Anteilnahme und Trauer zu zeigen, hörten wir auf der Hin- und Rückfahrt fröhlich Musik, rauchten heimlich auf dem KZ-Gelände und wurden während der Führung mehrfach von unserem Lehrer gebeten, das Lachen und Sprechen einzustellen.«

Jüdinnen und Juden werden zum Objekt schuld- und schambesetzter Erinnerungen, das als Hindernis einer emotional erwünschten »unbeschädigten Identität« (Chernivsky 2017, 274) im Hinblick auf Familie oder Nation wahrgenommen wird. So richtet sich ein Ressentiment gegen Jüdinnen und Juden, weil sie zu Opfern des Vernichtungsantisemitismus gemacht wurden. Dabei zeichnet sich häufig ein Anschluss an den tradierten Antisemitismus ab. Den Überlebenden und den Nachkommen der Opfer der Shoah wird entlang des Stereotyps des »listigen Verschwörers« ein instrumenteller Bezug auf die Shoah als politische Machterweiterung, finanzielle Bevorteilung und Unterdrückung eines deutschen Nationalstolzes oder familiärer Bindungsbestrebungen zugeschrieben. Dies geschieht im Muster eines inszenierten Tabubruchs: Das Bekenntnis zu normalisierten und weitverbreiteten Phänomenen, wie zum deutschen Nationalismus, richtet sich an einem imaginierten Tabu aus (Bernstein u.a. 2018, 224f.). Oftmals folgen im Kontext nationaler und familiärer Identifikationswünsche Schlussstrichforderungen in Bezug auf die Erinnerung an die Shoah und das Gedenken an ihre Opfer. Wie in einer Diskussion eine Studentin angemerkt hat: »Endlich mal stolz die Flagge aufs Gesicht malen zu dürfen, ohne diese Schmodder der Vergangenheit«. Die Opfer der Shoah, all die nicht geborenen Nachkommen ermordeter Jüdinnen und Juden, werden dabei implizit als schmieriger Dreck der Vergangenheit beschrieben, den man als überflüssig und störend schnell wegwischen möchte (anstatt sich dem zu stellen).

Die nichtjüdische Lehrerin Frau K. ist z.B. der Ansicht, dass die von ihr als »Thema« bagatellierte Erinnerung an die Shoah »irgendwann wirklich kompakt und abgeschlossen« werden sollte, was sie als Bedingung dafür benennt, ohne »gleich

in so eine Ecke gezogen« zu werden, sagen zu können: »Wir sind stolz, Deutsche zu sein.« Die nichtjüdische Lehrerin Frau L. spricht von einer gelungenen Aufarbeitung der Geschichte Deutschlands. Sie berichtet, dass sie aus einer Täterfamilie stamme und befindet, »man darf die Täter nicht alle verteufeln«. Das Entlastungsbedürfnis geht mit einer Täter-Opfer-Umkehr einher, die Frau L. darin zum Ausdruck bringt, den Begriff »Überlebende« explizit auf »alle [...] Kriegsüberlebende[n]« zu beziehen, wohingegen sie Shoahüberlebende anspricht, »die heute nicht mehr hassen« und »Täter [...] wie Menschen behandeln«. Dergestalt erklärt sie in der Konstruktion einer Opfergruppe der »Kriegsüberlebenden« Täter zu Opfern, Opfer hingegen in der Konstruktion eines Zerrbildes »rachsüchtiger« Shoahüberlebender zu Tätern.

Häufig werden solche Täter-Opfer-Umkehrungen, im Anspruch, Kritik zu üben, auf Israel als jüdischen Staat bezogen.⁵ Iras Deutschlehrer habe jede Tirade gegen Israel mit den Worten »wir haben ja Verantwortung, keine Schuld, aber Verantwortung« eingeleitet. Sehr häufig wird Israel mit dem nationalsozialistischen Deutschland gleichgesetzt (Bernstein u.a. 2018, 133ff.). Der jüdische Schüler Liran wurde in seiner Schulzeit nach der Thematisierung der Befreiung von Auschwitz im Unterricht von einem befreundeten Mitschüler aufgefordert, die »ganz Sache [...] jetzt mal zu vergessen«. In der Folge legte dieser Mitschüler Liran einen Zeitungsartikel mit einem Bild eines israelischen Soldaten und eines Palästinensers vor und sagte in Bezug auf die Shoah: »Das ist ja im Endeffekt genau dasselbe, was ihr mit den Palästinensern macht so.« Frau K., nichtjüdische Lehrerin, spricht vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts von einem »Teufelskreis« und erklärt Jüdinnen und Juden in Bezugnahme auf Israel kollektiv zu Tätern: »Das ist schade, dass gerade Menschen, die so etwas erlebt haben, nun selbst so etwas machen bzw. weitertreiben.« Darin drückt sich eine Dämonisierung aus, die auf die Delegitimierung der Existenz Israels zielt.

Neben solchen Dämonisierungen, die oftmals als »Kritik« an vermeintlichen Missständen oder Verbrechen im Namen des Menschenrechts ausgesprochen werden, und den daraus resultierenden Delegitimierungen gilt die Bewertung Israels entlang doppelter Standards im Vergleich zu anderen Staaten als Kriterium des israelbezogenen Antisemitismus (Sacks 2016; Sharansky 2004). Dabei werden tradierte antisemitische Sinnfiguren auf eine andere Referenz, etwa Israel, Israelis oder Zionisten, übertragen (Salzborn 2013; Schwarz-Friesel & Reinharz 2012). Viele Betroffene berichten von der Aussage »Kindermörder Israel« unter Schüler*innen, die an die antijudaistischen Ritualmordlegenden anschließt (Bernstein u.a. 2018,

5 Der Anspruch, Kritik zu üben, wird dabei nicht eingelöst. Vielmehr bildet sich damit israelbezogener Antisemitismus ab, der sich über den Begriff »Kritik« zu legitimieren bestrebt und Stereotype sagbar macht, deren Artikulation in direkter Bezugnahme auf Jüdinnen und Juden sozial geächtet sind.

31f.). Eine nichtjüdische Lehrerin berichtet, dass ein Schüler im Unterricht »Israel verrecke« sagte, womit er die nationalsozialistische Parole »Juda verrecke« in zeitgemäßer Form ausdrückt, was sie als Störung ansah, aber nicht als Anlass, zu intervenieren. Sie forderte den Schüler auf, das »wegzustecken«, da sie andernfalls ihren Unterricht nicht fortsetzen könnte. Auch über den Umweg einer vermeintlichen »Kritik« bilden sich implizite Anschlüsse an tradierte antijüdische Bilder, Ressentiments und Mythen des Antisemitismus ab. Das gilt etwa für »Israelkritik«, die insbesondere unter Lehrkräften verbreitet und akzeptiert ist, darüber hinaus von ihnen in den Unterricht getragen wird (Bernstein u.a. 2018, 129).

Ira erzählt, dass ihre Lehrer*innen jede Möglichkeit genutzt haben, sich über Israel auszulassen. Dabei hätten sie sozial geächteten Antisemitismus zu umgehen versucht, aber dieselben antisemitischen Stereotype verwendet, z.B., dass Israel auf einen am Boden liegenden einschlägt – also, dass Juden rachsüchtig seien. Daran wird deutlich, dass antisemitische Feindbilder auf Israel oder Israelis bezogen und dabei alle Jüdinnen und Juden dämonisiert werden. Durch eine solche Codierung wird Antisemitismus wieder sagbar gemacht, da er als »legitime Kritik« gerahmt häufig auf Akzeptanz stößt.

Überdies werden Jüdinnen und Juden im israelbezogenen Antisemitismus ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit als Repräsentant*innen Israels ausgewiesen, häufig abgewertet und angegriffen (Bernstein u.a. 2018, 122ff.). Der jüdische Lehrer Herr E. berichtet von einem Anruf einer Mutter eines Schülers, die ihm erzählte, ihr Sohn habe ein Problem mit seinem Urlaub in Israel, weil der Imam erzählt habe, Israel sei »ein Kindermörder«. Esthers Tochter wurde von einem Mitschüler wie folgt angegriffen: »Du bist nicht aus Deutschland, du siehst so aus, dass du aus Israel kommst und ich hasse Israel.« Zu Firas Sohn wurde in der zweiten Klasse gesagt: »Israeliten sind Schlangen«.

3 Divergierende Problemwahrnehmungen

Im Vergleich der Schilderungen jüdischer Akteure zum Thema Antisemitismus in Schulen, zu denen der nichtjüdischen Lehrkräfte, entsteht der Eindruck, dass man über zwei unterschiedliche Orte spricht. Während jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen Antisemitismus aufgrund ihrer Erfahrungen mit verschiedenen Erscheinungsformen und antisemitischen Angriffen deutlich als Problem wahrnehmen, fehlt vielen Lehrer*innen das Verständnis des Phänomens sowie die Zugänge zur Behandlung, obwohl sie aus ihrer Perspektive eine Deutungshoheit darüber reklamieren, was antisemitisch ist. Der Fokus auf Antisemitismus ist aus der Perspektive von Lehrer*innen häufig verzerrt, er richtet sich oftmals ausschließlich auf den Nationalsozialismus und entkontextualisiert somit die historischen Formen des Antisemitismus sowohl vor als auch nach der Shoah.

Den Lehrkräften fehlt das Wissen über die Kontinuität des Antisemitismus, seine zahlreichen, offenen wie auch unterschwelligen Erscheinungsformen und die pädagogischen Instrumente, das komplexe Thema gegenstandsgerecht im heterogenen Klassenraum zu behandeln. (Salzborn & Kurth 2019, 7). Darüber hinaus sind auch unter Lehrkräften antisemitische Stereotype und Weltbilder verbreitet, viele zeigen Abwehr- und Distanzierungsreaktionen (Bernstein u.a. 2018, 81ff.).

3.1 Antisemitismus als Phänomen

So setzen viele Lehrkräfte Antisemitismus in ihrem Verständnis des Phänomens mit der rassistischen Variante seiner Erscheinung gleich, wie etwa die folgende Aussage einer Lehrkraft illustriert: »Ich finde dadurch, dass man die Juden als eine Gruppierung, als eine Rasse darstellt, ist es für mich ein Teil des Rassismus. Für mich ist der Antisemitismus ein Teil des Rassismus«. Viele nichtjüdische Lehrer*innen setzen Antisemitismus mit Rassismus gleich und verkennen damit, dass es sich in Bezug auf die historische Entwicklung, den Weltentwurf, die Differenzkonstruktionen und die Begründung eines Herrschaftsanspruchs um Phänomene eigener Art handelt (Bernstein u.a. 2018, 171). Eine Lehrkraft sagt, Antisemitismus und Rassismus seien »exakt das Gleiche«. Weitere Lehrkräfte befinden: »Rassismus ist ja Hass gegen alles Andere [...] Antisemitismus fällt dort mit rein.« oder »Antisemitismus ist Chauvinismus, Rassismus gegen die jüdische Gesellschaft«. Dabei wird die soziale Kategorie »Rasse« mitunter reifiziert, wie das Beispiel eines Lehrers veranschaulicht, der in Bezug auf den Antisemitismus eines palästinensischen Schülers sagt: »Bei mir in der Klasse gibt es keine Rassenkonflikte.«

Obwohl der Antisemitismus, wie anhand der vorigen Fallbeispiele aus dem Schulalltag dargestellt, auch heutzutage auf rassistischen Differenzkonstruktionen basiert, ist diese Form seiner Erscheinung doch hinter dominante, zeitgemäße Artikulationsformen getreten (Sacks 2016). Als Konsequenz einer solchen Gleichsetzung erscheint Antisemitismus dann als Phänomen der Vergangenheit oder Problem Weniger, der gegenwärtige Antisemitismus hingegen wird nicht als Problem erkannt (Bernstein u.a. 2018, 171ff.).

Viele Lehrer*innen verstehen Antisemitismus als Menschen- bzw. Fremdenfeindlichkeit oder ganz allgemein als noch eine Form der Diskriminierung einer Minderheit, sodass von der spezifisch antisemitischen Differenzkonstruktion, z.B. der Zuschreibung von Omnipotenz, List oder Geldaffinität, auf eine verallgemeinerbare Diskriminierung jeglicher Minderheiten- oder Fremdgruppe durch eine mehrheitsförmige Eigengruppe geschlossen wird (Bernstein u.a. 2018, 182ff.). Exemplarisch für die Aussagen vieler Lehrkräfte in der Studie sieht eine Lehrkraft keine empirischen oder sinnlogischen Unterschiede zwischen Diskriminierungsformen: »Diskriminierung ist Diskriminierung und ich finde, da sollte kein Unterschied gemacht werden.« Eine andere Lehrkraft setzt Antisemitismus im Ver-

gleich zu Homophobie ins Verhältnis der Diskriminierung einer Minderheit durch die Mehrheit und formuliert dies als allgemeinen Slogan, der professionelle Handlungen speziell gegen Antisemitismus verunmöglicht: »Unterm Strich kommen die alle in den Pott ›anders«.

Damit wird ein Intergruppenverhältnis aus Mehrheit und Minderheit vorausgesetzt, in welchem Jüdinnen und Juden als ›Andere‹ oder ›Fremde‹ in der Minderheitsposition abgewertet werden. Wenngleich Jüdinnen und Juden einer Abwertung durch Fremdheitskonstruktionen im Dominanzverhältnis aus Mehrheit und Minderheit ausgesetzt sind, basiert der Phänomenbereich antisemitischer Differenzkonstruktionen aber wesentlich auf einem Feindbild, das eben nicht ins gesellschaftliche Dominanzverhältnis aus Eigen- und Fremdgruppe überführt wird. Jüdinnen und Juden nehmen zwar eine Minderheitsposition im gesellschaftlichen Dominanzverhältnis ein, doch werden sie mit antisemitischen Feindbildern wesentlich nicht als eine von vielen Minderheiten abgewertet, sondern dem intergruppalen Ordnungsentwurf entgegengestellt. In diesem Ordnungsentwurf wird das Verhältnis von Eigen- zur Fremdgruppe, oder von Mehrheit zur Minderheit, in dem Sinne hierarchisiert, dass sich eine Eigengruppe über die Abwertung einer vermeintlich unterlegenen Fremdgruppe aufwertet (Zick, Küpper & Hövermann 2011). Die Position des ›Anderen‹ gehört also zum intergruppalen Dominanzverhältnis. Antisemitische Judenbilder werden aber dergestalt konstruiert, dass Jüdinnen und Juden als »Dritte« (Holz 2001, 543) außerhalb dieses intergruppalen Ordnungsentwurfs gesetzt werden und diesen gefährdeten – z.B. als ›Heimatlose‹, ›Kosmopoliten‹, ›Weltverschwörer‹, ›omnipotente Herrscher‹, ›landraubende Imperialisten‹ oder ›raffende Banker‹.⁶

Basierend auf der Wahrnehmung als verallgemeinerbare Diskriminierung im gesellschaftlichen Dominanzverhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit wird der Begriff Antisemitismus häufig auf andere Gruppen bzw. deren Angehörige als vermeintlich Betroffene erweitert (Bernstein u.a. 2018, 182ff.). So etwa in der Einengung des Phänomenbereichs Antisemitismus im Verständnis als Diskriminierung der Angehörigen einer Religionsgruppe und Ausweitung auf andere Religionsgruppen durch eine Lehrkraft: »Antisemitismus ist für mich eine Diskriminierung von Andersgläubigen ganz grob gefasst. Ich würde es sogar weiter fassen wollen und nicht spezialisieren.«

6 Im Rassismus beispielsweise wird das Intergruppenverhältnis und dessen Hierarchie biologisiert, das Ordnungsgefüge zwischen ›über- und unterlegenen Rassen‹ erscheint als Naturverhältnis. Jüdinnen und Juden werden dem antisemitischen Feindbild nach nicht als ›Rasse‹ in dieses Naturverhältnis einbezogen, sondern als »Gegenrasse« (Adorno & Horkheimer 2008, 151) und Gefährdung des Prinzips rassifizierter Differenz und Ordnung dämonisiert (vgl. Bernstein u.a. 2018, 171ff.).

Im Fokus auf Diskriminierung von Jüdinnen und Juden als »religiöse Andere« verzerrt sich die Wahrnehmung des Antisemitismus in der Ausblendung anderer Erscheinungsformen, der spezifisch weltanschaulichen Struktur und seiner affektiven Verankerung als Ressentiment. Eine solche Fehlwahrnehmung hat in der Diskriminierung jüdischer Schüler*innen und Lehrer*innen aber eine empirische Referenz, d.h., dass Antisemitismus nicht über diesen Kontext seiner Erscheinung definiert werden kann, sich aber in der Schule trotzdem in Sinnbezügen auf das Judentum und Angriffen aufgrund sichtbarer religiöser Symbole manifestiert. Diese Fehlwahrnehmung führt letztlich zu einer Auflösung des Phänomenbereichs, wenn das »Weiterfassen« auf die Diskriminierung anderer Religionsgruppen bezogen wird.

3.2 Antisemitische Diskriminierung in ihren Handlungsformen

Die Betroffenen berichten von vielen Handlungsformen antisemitischer Diskriminierung. Diese reichen von diffuser Ablehnung hin zu regelmäßiger Beleidigung oder Gewalt.⁷ Sie gehen in unterschiedlicher Form sowohl von Lehrer*innen als auch Schüler*innen aus (Bernstein u.a. 2018, 45ff.). Während Lehrer*innen Ablehnung in der Regel nicht explizieren und Antisemitismus häufig in sekundären oder israelbezogenen Erscheinungsformen indirekt ausdrücken, handeln Schüler*innen offener und häufig aggressiv. Antisemitische Anfeindungen, Witze, Bloßstellungen, Verächtlichmachung, das stetige Drangsalieren und Bedrohen, selbst Gewalt gegen jüdische Schüler*innen werden aber von Lehrer*innen häufig als personeller Konflikt, d.h. nicht als Antisemitismus, wahrgenommen. So geht eine Relativierung von Täterschaft und Verantwortung einerseits und dem Phänomen Antisemitismus andererseits mit einer Schuldzuweisung an die Betroffenen einher. Die Schuldzuweisung an Betroffene, für Angriffe verantwortlich zu sein oder sie provoziert zu haben, folgt der im antisemitischen Weltbild angelegten Rationalisierung der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden. In vielen Fällen antisemitischer Angriffe werden pädagogische und disziplinarische Interventionen sowie eine schulinterne Thematisierung vermieden, denn diese notwendigen Schritte werden als Problem- bzw. Schuldeingeständnis gedeutet. Aus der normativen Ächtung des Antisemitismus wird von Lehrer*innen häufig die falsche Schlussfolgerung gezogen, dass es keinen Antisemitismus geben könne, wohingegen seine offenen Ausdrucksformen als »Provokation«, »Spaß« oder »Nicht-Ernst-Meinen« über eine Zuschreibung von Motiven bagatellisiert und die Formen seines zeitgemäßen Ausdrucks häufig nicht erkannt werden (Bernstein u.a. 2018, 82ff.). In der Folge erscheinen die Betroffenen als Problem, nicht aber die Angreifer oder Antisemitismus im Allgemeinen. Als Resultat solcher Bagatellisierungen verlassen viele

7 Detaillierte Fallrekonstruktionen finden sich bei Bernstein u.a. 2018, 61ff.

Betroffene die Schule, während die Täter*innen in der Regel auf der Schule bleiben (Bernstein u.a. 2018, 76ff.).

Viele Lehrer*innen bagatellisieren antisemitische Handlungen, indem sie ihnen aus einer Machtposition heraus die antisemitische Geltung absprechen. So etwa im Fall des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs von »Du Jude«, der auf deutschen Schulhöfen weitverbreitet und 74 Jahre nach der Shoah normalisiert ist. Einerseits sprechen viele Lehrer*innen verbalen Angriffen den Handlungscharakter ab, indem sie auf Grundlage einer falschen Dichotomie aus Sprache und Handeln Sprechakte nicht wahrnehmen. Andererseits klammern viele Lehrer*innen den antisemitischen Gehalt einer Handlung über die Annahme ein, es seien keine Jüdinnen und Juden anwesend. Die Artikulation von Antisemitismus ist mitnichten an die Präsenz von Jüdinnen und Juden gebunden, vielmehr wird er gleichermaßen und teils enthemmter unter Nichtjuden kommuniziert. Insbesondere der antisemitische Schimpfwortgebrauch verdeutlicht dies, denn der Ausdruck »Du Jude« erhält sein Beleidigungspotenzial dadurch, dass ein Nichtjude als Jude bezeichnet wird, ohne dass es einer weiteren Explikation zur Beleidigung bedürfte. Darin drückt sich eine Stigmatisierung von Jüdinnen und Juden aus, die durch die Bagatellisierung des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs durch Lehrer*innen einem Rückkopplungseffekt unterliegt: Jüdinnen und Juden gehen aufgrund der Stigmatisierung nicht offen mit ihrer Identität um; Lehrer*innen entwerfen eine Situationsdefinition, in der Jüdinnen und Juden ausschlossen werden. Die tatsächliche oder vermeintliche Abwesenheit von Jüdinnen und Juden, die durch Ausschließung erzeugt wird, dient dann als Begründung dafür, dass der Schimpfwortgebrauch »Du Jude« nicht antisemitisch sei. So wird die antisemitische Stigmatisierung weitergehend normalisiert. Bei vielen Lehrer*innen ist eine Tendenz zu rekonstruieren, aus der Annahme, es gäbe an ihrer Schule oder in ihrer Klasse keine jüdischen Schüler*innen, abzuleiten, es gäbe keinen Antisemitismus (Bernstein u.a. 2018, 81ff.).

Antisemitische Handlungen von Schüler*innen richten sich auch gegen jüdische Lehrer*innen, obwohl sie durch ihre Position Autoritäts- und Bezugspersonen in der Institution Schule sind. Dies wird insbesondere an der enthemmten Verwendung nationalsozialistischer Symbole, dem Zeigen des Hitlergrußes oder Hakenkreuzzeichnungen deutlich. Solche antisemitischen Handlungen in Bezug auf den Nationalsozialismus sind unter Schüler*innen weitverbreitet, und nichtjüdische Lehrer*innen bagatellisieren den antisemitischen Gehalt solcher Handlungen häufig über die Zuschreibung von Unwissenheit, einer »harmlosen« Intention, einer Provokationsabsicht, oder interpretieren sie als »Spaß« oder »Kinderstreich«. In Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah, wie sie in Vernichtungsphantasien zum Ausdruck kommen, zeichnet sich eine deutliche Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland ab, der im Kontrast zu den Selbstbildern vieler

Schüler*innen und Lehrer*innen steht, die sich in Mustern der Erinnerungs- und Schulabwehr in Distanz zum Antisemitismus wännen (Bernstein u.a. 2018, 199).

3.3 Die Akteurskonstellation

Die Wahrnehmung des Antisemitismus als Problem an Schulen ist zudem auf Akteurskonstellationen gerichtet. Viele Lehrer*innen etwa betrachten Antisemitismus trotz seiner Verbreitung unter Lehrkräften und allen soziokulturellen Gruppen der Schüler*innen als ausschließliches Problem ›der Anderen‹: beispielsweise des Elternhauses oder einer bestimmten Schüler*innengruppe. So machen manche Lehrer*innen den Bildungsstand oder die Intelligenz ihrer Schüler*innen zum Kriterium der Problemwahrnehmung, sie verlagern Antisemitismus etwa auf ›ungebildete‹ oder ›dumme‹ Schüler*innen oder ausschließlich auf die Schüler*innen aus arabischen Ländern. Manche Lehrer*innen nehmen Antisemitismus aufgrund der medialen Aufmerksamkeit lediglich an Berliner Schulen wahr, schließen Antisemitismus in ihrer Umgebung kategorisch aus. Manche Lehrer*innen fokussieren auch einen vermeintlichen Gegensatz der Verbreitung des Antisemitismus zwischen Stadt und Land, wobei die Verschiebung des Antisemitismus auf den Ort, an dem man sich nicht befindet, mit der Relativierung des Antisemitismus in der eigenen Umgebung einhergeht. Solche Abwehr- und Distanzierungstendenzen unter Lehrer*innen zeigen sich auch in der Definition ihrer Rollen als Pädagog*innen, wenn manche Lehrkräfte eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus mit der Begründung ausschließen, sie seien fachlich nicht zuständig. Viele Lehrkräfte konstatieren ein Kompetenzdefizit im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus, sie seien dafür nicht ausgebildet. Allerdings betonen sie gleichzeitig, dass diese Kompetenz nicht als erstes an ihrer Schule dringend erforderlich sei. Andere Lehrkräfte wiederum sehen ein solches Defizit bei anderen Lehrer*innen, wobei sich wiederum das Muster abbildet, die eigene Bezugsgruppe zu entlasten, z.B. in der Wahrnehmung, es sei ein Problem der jüngeren oder dienstälteren Lehrer*innen (Bernstein u.a. 2018, 80f.).

Auch in der Wahrnehmung des Antisemitismus muslimischer Schüler*innen durch Lehrer*innen zeichnen sich Verschiebungs- und Bagatellisierungstendenzen ab, die sich sowohl auf die Wahrnehmung eines spezifisch islamischen Antisemitismus als auch auf antisemitische Handlungen muslimischer Schüler*innen beziehen. In der sehr häufig nicht explizit erkannten und benannten Erscheinungsform des islamischen Antisemitismus werden Jüdinnen und Juden als gleichermaßen unterlegende Ungläubige und überlegene omnipotente Verschwörer und Besatzer zu Feinden und zur Bedrohung der religiösen Gemeinschaft erklärt (Bernstein u.a. 2018, 95). Eine solche quasinatürlich opponierende Gruppenordnung wird bei Anfeindungen und Angriffen auf, aber auch zur diffusen Distanzierung von jüdischen Schüler*innen aktiviert, wie Dvoras Erfahrungen aufzeigen.

Sie hatte sich mit einem muslimischen Mitschüler angefreundet, der sich allerdings von ihr distanzierte, als er erfuhr, dass sie Jüdin ist. Er sagte: »Eigentlich mögen sich Juden und Muslime nicht.« Ein Lehrer spricht einem solchen Antisemitismus implizit die Geltung ab, indem er ihn funktional als Kompensation der eigenen rassistischen Diskriminierung der Angehörigen von Minderheitengruppen rationalisiert.

Viele Betroffene berichten, dass Gewalt sehr häufig von muslimischen Schüler*innen ausgeht, besonders wenn jüdische Schüler*innen als Projektionsfläche für die Politik des Staates Israel bzw. jedes Mal mit der Eskalation des Nahostkonflikts zur Rechenschaft gezogen werden. Zwei Tendenzen wurden in der Forschung diesbezüglich erkannt. Einige Lehrer*innen erklären den Antisemitismus als importiertes Phänomen ausschließlich von muslimischen Schüler*innen. Andere Lehrer*innen bagatellisieren die verbalen Äußerungen und andere Taten antisemitisch eingestellter muslimischer Schüler*innen und problematisieren antisemitische Angriffe ausgehend von muslimischer Schüler*innen mitunter weder im Hinblick auf die spezifische Gruppenformation ihrer Entstehung noch als solche. Viele Lehrer*innen nehmen Antisemitismus von muslimischen Schüler*innen wahr, haben aber Hemmungen, antisemitische Handlungen in dieser Gruppenformation explizit als Problem zu benennen, da sie darin einen Dominanzanspruch der Mehrheit gegen eine tatsächlich oder vermeintlich diskriminierte Minderheit sehen (Bernstein u.a. 2018, 95ff.).

Dieser Tendenz der Bagatellisierung des Antisemitismus einer Minderheitengruppe steht die Bagatellisierung des Antisemitismus in der Mehrheitsgruppe gegenüber. Viele Lehrer*innen verschieben Antisemitismus, entgegen der zuvor skizzierten Akteurs- und Gruppenkonstellation, auf eine Minderheitengruppe, z.B. Geflüchtete oder Muslime, und erstreben dadurch, sich im tatsächlichen oder vermeintlichen Kontrast zu dieser qua Mehrheitsgruppenzugehörigkeit zu entlasten. In der Folge werden antisemitische Handlungen aus der eigenen Gruppenformation heraus entproblematisiert. Zudem basiert der Fokus auf eine muslimische Minderheitengruppe zum Teil nicht auf einer empirischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, sondern folgt einer Pauschalisierung, die alle Muslime qua Gruppenzugehörigkeit im Kontrast zur vermeintlich entlasteten Mehrheitsformation abwertet, dabei auch rassistischen Differenzkonstruktionen folgt und für sich eine Diskriminierung darstellt (Bernstein u.a. 2018, 95ff.).

4 Antisemitismus und religiöse Diskriminierung

Die Kontinuität des Antisemitismus bedeutet eine Kontinuität antijudaistischer Weltbilder und Legenden. Diese drückt sich einerseits in der Persistenz antijudaistischer Bilder, Vorurteile oder Legenden, z.B. über »gottes- oder Prophetenmord«,

andererseits in der Verweltlichung dieser im modernen und israelbezogenen Antisemitismus aus.

So werden beispielsweise mittelalterliche Ritualmordlegenden über das Phantasma einer Entführung und Ermordung christlicher Kinder, das mit der Anschuldigung verbunden ist, mit ihrem Blut Mazza⁸ zu backen, in zeitgemäße Legenden über Kindermord durch Israel oder über Organraub durch Jüdinnen und Juden oder Israelis überführt. Antijudaistische Weltbilder und Legenden sind in dieser doppelten Hinsicht ihrer Persistenz und sinnlogischen Transformation in nichtreligiöse Differenzkonstruktionen und antagonistische Gruppenkonstellationen unter Schüler*innen und Lehrer*innen präsent. Der jüdische Schüler André wurde im Alter von 14 Jahren nach einem Konflikt in seinem Freundeskreis über einen Verrat eine Weile lang »Judas« genannt, worin ein Sinnbezug auf ein antijudaistisches Weltbild zum Ausdruck kommt, in dem die Person des Judas als Verräter Jesu für »die« Juden als »gottesmörder« steht. Die jüdische Schülerin Ira wurde, als sie wegen einer Freistunde einmal am christlichen Religionsunterricht teilnahm, vor der Klasse von ihrem Lehrer gefragt: »Was gibt es im Christentum, dass ihr Juden immer noch nicht akzeptieren könnt?« Sie antwortete: »Dass ein Mensch G-tt sein kann.«⁹ In dieser Situation wurde Ira mit einer antijudaistischen Sinnfigur als Repräsentantin des als falsch und hinter dem Christentum zurückgeblieben dargestellten Judentums angesprochen. Darüber hinaus schließt diese Frage im Sinnhorizont einer fehlenden Akzeptanz implizit an den Vorwurf einer fortgesetzten (»immer noch«) Verweigerung gegenüber dem christlichen Erlösungsversprechen an. Dabei wird die historische Dimension entkontextualisiert; in der Geschichte wurden Jüdinnen und Juden aufgrund der ihnen zugeschriebenen fehlenden Akzeptanz der Göttlichkeit Jesu Schmähungen des Judentums, Zwangstaufen, Verfolgung und Gewalt durch Christ*innen ausgesetzt.

Der jüdische Schüler Simon erzählt davon, dass sein Lehrer eine Forderung an die Schüler*innen seiner Klasse richtete: »In einer anderen Stunde hat er [der Lehrer, Anmerkung der Verfasser*innen] die Muslime, Juden und Christen gebeten, aufzustehen. Nachdem sie sich wieder gesetzt haben, sagte er, dass er eigentlich alle Religionen scheiße findet, aber an Christus glaubt er irgendwie schon.« Hier stellt der Lehrer über den Fokus auf verschiedene Religionsgruppen einen Bezug zu einer homogenisierten Gruppe religiöser Schüler*innen her, die sich durch das Erheben von ihren Plätzen vor der Klasse als Gruppenangehörige bekennen sollen. Daran schließt seine vulgäre Missachtung »aller Religionen« an, die sodann durch die diffuse Hervorhebung seines Glaubens an »Christus« relativiert und dadurch

8 Ungesäuertes Brot zu Pessach.

9 Die vermeidende Schreibweise »G-tt« verhindert aus jüdisch-religiöser Perspektive die missbräuchliche bzw. respektlose Nutzung des Namens.

exklusiv auf Juden und Muslime als Angehörige religiöser Minderheiten gerichtet wird. An diese Schmähung von Jüdinnen und Juden als religiöse Minderheit aus einer diffus zwischen Religionsfeindlichkeit und christlichem Glauben changierenden Perspektive schließt im Fortgang der Interaktion die Artikulation einer tradierten antijudaistischen Legende an. Der Lehrer sagte: »Die Juden haben auch Jesus ermordet«. Nachdem Simon den Einwand erhoben hatte, die katholische Kirche habe sich für den jahrhundertlang aufrechterhaltenen Vorwurf des Deizids entschuldigt, aktualisierte der Lehrer den Vorwurf diffus im Sinnmuster des israelbezogenen Antisemitismus: »Außerdem, was die Juden heute den Palästinenser antun, ist ja auch nicht besser.«

An diesem Fallbeispiel wird im Übergang der Ablehnung religiöser ›Anderer‹ hin zu tradierten antisemitischen Legenden ein wesentlicher Mechanismus antisemitischer Differenzkonstruktionen salient. Antisemitismus ›beginnt‹ nicht erst bei der Artikulation tradierter antisemitischer Stereotype, er folgt vielfach auch einer subtilen Othering-Praxis, d.h. der Praxis, Jüdinnen und Juden im Kontrast zur Eigengruppe und ihrem Normalitätsentwurf zu ›Anderen‹ zu erklären (Bernstein u.a. 2018, 4ff.).

Das ›Othering‹ von Jüdinnen und Juden folgt oftmals den Prämissen einer ethniserten Differenz und ihrer Hierarchisierung im Intergruppenverhältnis. Dargestellt werden Jüdinnen und Juden als Fremde oder gar exotisches Faszinosum einer Gemeinschaft gegenübergestellt. So beschreiben Betroffene die Wahrnehmung ihrer Person als »Fremdkörper, der stört, aber ausgehalten werden muss« oder »so wie im Zoo zu sein«. Das führt zu teils absurden Erwartungen an Jüdinnen und Juden, in ihrem Handeln der attribuierten ›Andersartigkeit‹ zu entsprechen. Esther berichtet etwa von einem »pseudo-pädagogischen Frühstück«, bei dem ihr als Jüdin vorbehalten wurde, ein »jüdisches Frühstück« zu präsentieren. Eine über Ethnisierung und Exotisierung hergeleitete Position des ›Anderen‹ oder ›Fremden‹ kann auch in religiöse Differenzkonstruktionen übergehen, wie eine Interaktion eines Interviewpartners mit einem Unbekannten illustriert. Auf die Frage, woher er komme, antwortete der Interviewpartner: »Aus Israel«. Dies kommentierte der Unbekannte mit: »Habe ich mir schon gedacht. [...] Dass Sie jüdische Wurzeln haben. Sie sehen so biblisch aus.« Die Gleichsetzung einer israelischen Herkunft mit einer diffus als biblisch umschriebenen jüdischen Äußerlichkeit dreht sich in Schulen häufig um, sodass jüdische Schüler*innen unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit als Repräsentant*innen Israels angesprochen werden. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen entwerfen Repräsentationsrollen eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs und beziehen diese auf Jüdinnen und Juden als dessen Expert*innen oder Stellvertreter*innen. So werden jüdische Schüler*innen etwa im Unterricht als Expert*innen Israels oder des Nahostkonflikts der Klasse gegenübergestellt und mit Erwartungen konfrontiert, etwas zu wissen, sich in bestimmter Weise pro oder contra und in Distanz zu vermeintlichen Missständen

oder in Abgrenzung zu antisemitischen Judenbildern zu positionieren. Dadurch werden ihnen Rollen als Stellvertreter*innen zugeschrieben, aufgrund derer viele Betroffene antisemitische Anfeindungen erleben (Bernstein u.a. 2018, 55ff.).

Jüdische Schüler*innen werden zudem im Kontext der Shoah als ›Andere‹ ausgewiesen. Dies basiert oftmals auf einer Historisierung jüdischer Präsenz in Deutschland, die in der Gegenwart zu Irritationen führt. Diana habe etwa während ihrer Schulzeit des Öfteren die folgende empathielose Verwunderung gehört: »Ich wusste gar nicht, dass es noch Juden gibt überhaupt.« Auch in diesem Bezug auf die Shoah werden jüdischen Schüler*innen Repräsentationsrollen als Expert*innen und Stellvertreter*innen zugeschrieben. Victoria erinnert sich daran, wie sie als neue Schülerin, die gerade aus der ehemaligen Sowjetunion immigrierte, bei der Thematisierung der Shoah im Unterricht vom Lehrer angesprochen wurde: »Victoria, sie ist unsere jüdische Mitschülerin, stehen Sie doch auf und erzählen Sie, wie es in Ihrer Familie war.« Sie wusste gar nicht, was die Shoah ist, denn in der Sowjetunion wurde sie komplett verschwiegen. Bei einer anschließenden Besichtigung eines ehemaligen Konzentrationslagers wurde sie von zwei Mitschülern in eine Gaskammer eingesperrt. Hier wird deutlich, wie die scheinbar harmlose Differenzmarkierung des Lehrers zur Grundlage eines antisemitischen Angriffs von Schülern wird.

Auch der Lehrer der jüdischen Schülerin Lina wandte sich an die Klasse, als die Verbrechen der Shoah besprochen wurden: »Traut Euch, steht auf, wer hier Jude ist!« An beiden Beispielen wird der empathielose Anspruch eines Bekenntnisses zu einem Opferstatus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft zum instrumentellen Zwecke der Wissensvermittlung für die Nachkommen der Täter*innen deutlich. Dabei drückt sich in der Zuweisung einer Stellvertreterrolle nicht nur eine verletzende Nutzbarmachung familiärer Leiderfahrung oder Traumatisierung, sondern ebenfalls eine konkrete Bedrohung aus. Denn jüdische Schüler*innen werden in der Rolle des Stellvertreters der Opfer der Shoah mit sekundär-antisemitischen Ressentiments und offener Aggression konfrontiert. Viele antisemitische Angriffe auf jüdische Schüler*innen begannen, nachdem diese im Politik-, Geschichts- oder Ethikunterricht erzählt hatten, dass sie jüdisch sind. Lauras vierzehnjähriger Sohn etwa erzählte im Ethikunterricht, dass er in die Synagoge gehe, woraufhin er von Mitschülern antisemitisch beleidigt, bedroht und physisch angegriffen wurde. Herr H. berichtet, dass einem Schüler ein Schild mit der Aufschrift »Ich bin Jude« über seinen Kopf gehängt wurde, nachdem dieser erzählt hatte, dass sein Vater Kippa trägt.

Auch im Kontext von Religion werden jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen ungeachtet ihrer religiösen Identität oder Praxis zu ›Anderen‹ im Kontrast zu nichtreligiösen oder christlichen Normalitätsentwürfen gemacht und entlang der Zuschreibung von Repräsentationsrollen zu Expert*innen oder Stellvertreter*innen erklärt. Die jüdische Sozialarbeiterin Simone schildert die Erfahrungen ei-

nes Schülers aus einer fünften Klasse beim Thema »Religion« im Unterricht. Der Schüler hatte nie offen in der Klasse gesagt, dass er Jude ist, wurde aber beim Thema Judentum von der Lehrkraft angesprochen: »Aber du weißt doch darüber mehr Bescheid, du bist doch Jude und kannst uns was darüber erzählen.« Diese Zuschreibung einer Stellvertreter- und Expertenrolle vollzieht sich als »Outing« jüdischer Identität vor der Klasse, die dem Schüler sehr unangenehm war, zumal die Lehrkraft auch noch ihre Erwartungen an die Stellvertreterrolle des »Anderen« explizierte, indem sie fragte: »Warum trägst du eigentlich keine Kippa?« In einem folgenden Elterngespräch zeigte sich die Schulleitung uneinsichtig, sie verstand das Problem gar nicht. Eine solche fehlende Problemwahrnehmung folgt einem in Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungspraxis natürlich erscheinenden Normalitätsentwurf, zu dem eine fremd markierte religiöse Differenz, aber nicht die Wahrnehmung antisemitischer Differenzkonstruktionen gehört. Das illustriert die Erfahrung der jüdischen Sozialpädagogin Frau J, die von einem Schüler aggressiv im weitverbreiteten antisemitischen Schimpfwortgebrauch mit »Du Jüdin! Du bist Jude« angefeindet wurde. Als sie sich an den Schulleiter wandte, entgegnete dieser nur: »Du bist doch Jüdin, was ist das Problem?«

Auch eine vermeintlich positive Hervorhebung jüdisch-religiöser Identität folgt der Logik antisemitischer Differenzkonstruktion und der Exklusion aus einem Normalitätsentwurf. Philosemitische Hervorhebungen bestätigen also die antisemitischen Differenzkonstruktionen, sie erfolgen oftmals aus einer reklamierten emotionalen Verbundenheit mit dem fremd konstruierten »Anderen« und zielen häufig auf Ideale einer religiösen Toleranz ab (Bernstein u.a. 2018, 41ff.). Der jüdische Rektor Herr R. hat erlebt, wie er auf einer Weihnachtsfeier als Jude zum Bezugsobjekt des Kollegiums wurde, als man dort Chanukka-Musik spielte, sich im Kreis aufstellte, die Hände reichte und tanzte. Herr R. empfand dies als äußerst unangenehm. Frau S. moniert die solcher Praxis mitunter zugrundeliegende Leitidee einer quasinatürlichen Gemeinschaft »christlich-jüdischer Werte«, die sowohl der tatsächlichen religiösen Differenz als auch dem mehrheitsgesellschaftlichen Dominanzanspruch gegenüber dem Judentum entgegensteht. Letzterer werde, so Frau S., häufig nicht expliziert, komme aber ganz deutlich im mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurf und seiner Zentrierung auf das Christentum zum Ausdruck. Frau S. verdeutlicht: »Wenn ich in ein Krankenhaus gehe, um mein Kind zu gebären, habe ich keine Lust, das unter einem Kreuz zu tun.« Aus einem solchen »unsichtbaren« Dominanzanspruch heraus entsteht die Position des »Anderen«. Ihre kommunikative Konstruktion bedarf häufig keinerlei Explikation. Eine jüdische Mutter berichtet, dass die Deutschlehrerin ihres Kindes vor Weihnachten ein Kreuzworträtsel im Unterricht als Deutschübung verteilt hat, und eine der Frage war, den Sohn G'ttes zu nennen. Hier basiert die kommunikative Konstruktion eines Normalitätsentwurfs auf impliziten Prämissen der Geltung christlicher Religion.

Auf Grundlage solcher Praxis der Konstruktion des ›Anderen‹ werden Jüdinnen und Juden außerhalb eines Normalitätsentwurfs gesetzt, in dieser Position paternalistisch hervorgehoben, komisch beäugt, abgewertet oder angegriffen. Andersherum wird der mehrheitsgesellschaftliche Normalitätsentwurf gegen diese fremd markierten ›Anderen‹ geltend gemacht, sobald religiöse Identität oder Praxis sichtbar wird. Frau K. erklärt in diesem Zusammenhang, wie sich ihre Freund*innen und Kolleg*innen an ihrer Schule von ihr distanzieren, nachdem sie und ihre Familie religiöser lebten und offen mit ihrer jüdischen Identität umgingen: »Solange ich und mein Mann die ›netten Juden‹ waren, die alles mitgemacht haben war alles okay. Alle sollten gleich sein, doch sobald man nicht mehr gleich war, nicht mehr zu der Weihnachtsfeier, die Freitagsabends [Shabbat, Anmerkung der Verfasser*innen] war, ging, war es ein Problem.« Das »Problem« ergibt sich aus dem als Abweichung von einem im Normalitätsentwurf unsichtbar gemachten kulturellen oder (nicht)religiösen Geltungsanspruch. An die Betroffenen werden dann implizit oder explizit Erwartungen adressiert, ›normal‹ zu handeln oder zu sein.

Religiosität wird häufig zur entscheidenden Differenzmarkierung im Verhältnis von Mehrheit und Minderheit erhoben. Gleichheit wird über den gemeinsamen nichtreligiösen Erfahrungsraum, Wissensbestand und die Lebenswelt hergeleitet. Ein befragter Rabbiner spricht ein skeptisches, ablehnendes oder feindliches »schweigendes Wissen« (Oevermann 2001, 36) über Religion an, das religiöse Narrative als ungültig zu solchen in Kontrast setzt, deren Geltungsansprüche auf Idealen wie Modernität oder Rationalität basieren, selbst wenn aus divergierenden Narrativen gleiche Handlungen folgen:

»Sehr viele in Deutschland sind gegen die Beschneidung. Ihr einziges Problem ist es, dass es religiös begründet wird. Würde man es medizinisch etc. begründen, dann wäre es kein Problem. [...] Man hat Respekt, dass jemand vegan ist und man toleriert sein Verhalten. In Deutschland wird schnell gewertet, ob man gut oder schlecht findet, was die Juden machen. Sie denken, sie wissen es besser und haben das Bedürfnis zu bewerten. Obwohl es nicht in Ihrer Position ist.«

5 Institutionelle Diskriminierung

Der Geltungsanspruch eines mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurfs gegenüber Identitätsentwürfen und Praxisformen von Jüdinnen und Juden ist gleichermaßen Bedingung und Resultat sozialer Prozesse, die sich nicht nur als Interaktionen einzelner Menschen, sondern auch als Rahmung ebendieser durch gesellschaftliche Ordnungsgefüge und Organisationen darstellen (Gomolla & Radtke 2009). In der Institution Schule ergibt sich für jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen ein Spannungsverhältnis aus alltagsweltlichen Differenzkonstruktionen

zur Begründung der Position des ›Anderen‹ und der Erwartung, sich als Mitglieder der Institution an gleichen Maßstäben und mehrheitsgesellschaftlichen Judenbildern messen zu lassen. Durch die Stigmatisierung von Herkunft oder andere Formen des ›Othering‹ und antisemitische Differenzkonstruktionen sind Jüdinnen und Juden in Schulen nicht frei von Diskriminierung, durch die Erwartung, sich dem Normalitätsentwurf anzupassen, und durch drohende formelle oder informelle Sanktionen, sollte dies nicht der Fall sein, sind viele nicht frei, nach selbstbestimmten jüdischen Identitäts- und Praxisformen zu agieren. Dabei werden eben ›gleiche Maßstäbe‹ für eine Vergleichsmenge von Schüler*innen oder Lehrer*innen geltend gemacht, obwohl Jüdinnen und Juden als Minderheit in einem hierarchisierten Verhältnis zur Mehrheit stehen und überdies entlang tradierter antisemitischer Feindbilder zu Antagonisten der Gemeinschaft erklärt werden.

In der Schule ergibt sich eine institutionelle Diskriminierung jüdischer Schüler*innen u.a. dadurch, dass viele aus einer benachteiligenden Position des ›Migranten‹ oder ›ethnisch‹, ›kulturell‹ oder ›national Fremden‹ in der Gesellschaft heraus agieren – mehr als 90 Prozent der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden sind russischsprachig, und sie bzw. ihre Familien kommen aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion (Ben-Rafael, Glöckner & Sternberg 2010, 50; Bernstein 2010).¹⁰

Im Hinblick auf das Judentum, religiöse Lebensentwürfe und Handlungspraxen erfahren jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen eine institutionelle Benachteiligung, da der Shabbat als arbeitsfreier Ruhetag und jüdische Feiertage keine ihrem Sinn angemessene Berücksichtigung erfahren. Oftmals wird an Jüdinnen und Juden die Erwartung vermittelt, dass sie Ruhe- und Feiertage als reguläre Schul- oder Arbeitstage behandeln und den ›normalen Maßstäben‹ des Alltags nachkommen sollen. Die Einhaltung jüdischer Ruhe- und Feiertage gilt nicht als selbstverständliches Recht, vielmehr als von der Mehrheit gewährtes Privileg, das in der mehrheitsgesellschaftlichen Wahrnehmung dadurch verstärkt wird, dass Jüdinnen und Juden auch von gesetzlichen christlichen Ruhe- und Feiertagen profitieren würden.¹¹

10 Als wesentliche Ausdrucksformen institutioneller Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund benennen Gomolla und Radtke zudem eine Ungleichheit in Notengebung und Partizipation bei höherer Bildung oder auch, dass eine die Mehrheit repräsentierende Lehrerschaft Homogenität von einer heterogenen Schülerschaft normativ erwartet. Heterogenität und die ungleiche Ausstattung mit kulturellem, sozialem oder ökonomischem Kapital und der daraus resultierende Habitus wird als Abweichung gerahmt, entsprechend in Mustern kulturalisierender Zuschreibung problematisiert und als quasinatürliche, unüberwindbare Differenz zu fremden Kultur- und Herkunftsgruppen verabsolutiert (Gomolla & Radtke 2009).

11 Bei der Befragung zur Wahrnehmung des Antisemitismus durch Betroffene von der Agentur der Europäischen Union für Grundrechte gaben im vergangenen Jahr 5 Prozent für den

Dieses gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnis wurde an der Schule der jüdischen Lehrerin Frau O. im Lehrerkollegium symbolisch reproduziert, als der Schulleiter, dem sie im Vertrauen mitgeteilt hatte, dass sie Jüdin ist, ohne ihr Einverständnis im Kollegium darüber abstimmen ließ, wie viele jüdische Feiertage ihr zugestanden werden. Aus dieser Exklusion resultierte die als Zugeständnis dargebotene Verpflichtung, sich einen Feiertag im Jahr auszusuchen, was erst nach einer außerschulischen Intervention zur ›Korrektur‹ führte, sich drei Feiertage im Jahr aussuchen zu ›dürfen‹. Eine nichtjüdische Lehrkraft äußerte in einem Interview ihr Unverständnis und Missfallen darüber, dass eine jüdische Schülerin aufgrund des Arbeitsverbots am Shabbat nicht an einer Klassenfahrt teilnahm. Sie wandte sich an die Eltern, um sie vor dem Hintergrund eines vermeintlich daraus resultierenden Schadens für ihr Kind in die Pflicht zu nehmen, an der Fahrt teilzunehmen: Sie baute als Drohkulisse eine antizipierte Diskriminierung in Form eines sozialen Ausschlusses auf, sollte sich die Familie nicht am mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurf orientieren, und übte so Druck auf die Familie aus.

In der Position als religiöse Minderheitengruppe erfahren Jüdinnen und Juden oftmals eine Abwertung, die der Abwertung anderer religiöser Minderheitengruppen, insbesondere derer von Muslimen, gleicht (Zick u.a. 2017a, 50f.). So werden Jüdinnen und Juden häufig als Repräsentant*innen einer als fremd markierten homogenisierten Religionsgruppe wahrgenommen, die über Fremdbilder islamischer Religion konturiert ist. Dergestalt wird jüdisch-religiöse Praxis von Schüler*innen und Lehrer*innen über ein Fremdbild muslimisch-religiöser Praxis beurteilt und abgewertet. Die jüdische Lehrerin Frau U. wurde während ihres Referendariats, nachdem sie nach Absprache aufgrund eines jüdischen Feiertags bei der Arbeit gefehlt hatte, von einem Ausbilder gemäßregelt: »Was bedeutet das jetzt für das Schulsystem. Wir haben ja ganz viele neue Gäste hier und die haben auch ihre Feiertage und beten auch dreimal am Tag«. So weist er Muslimen, und im Vergleichsbezug Frau U., die Position eines ›Gastes‹ zu, dessen Praxis den mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurf gefährde. Ein solches Dammbrochurargument gegen jüdisch-religiöse Praxis im Horizont vermeintlich unkontrollierbarer, negativer Folgen durch muslimisch-religiöse Praxis wurde auch von einer Lehrerin vorgebracht, die einem jüdisch-religiösen Drittklässler untersagte, abgesehen vom Segensspruch beim Frühstück, eine Kippa in der Schule zu tragen: »Dann kommen auch die muslimischen Kinder fünfmal am Tag mit ihren Teppichen.«

Arbeitsplatz bzw. 10 Prozent für Schule und Universität an, keine Erlaubnis bekommen zu haben, sich für Ruhe- und Feiertage freizunehmen. 4 Prozent der Befragten im Arbeitsverhältnis und 6 Prozent in Schulen und Universitäten gaben an, eine Einschränkung des Rechts zur Ausübung ihrer religiösen Praxis erfahren zu haben (FRA 2018, 62).

6 Anstelle eines Fazits: Die Situationen der Betroffenen

Auf der Grundlage einer Definition des Phänomens Antisemitismus haben wir anhand von Fallbeispielen aufgezeigt, wie dieser als tradiertes kulturelles Ordnungsgefüge von Stereotypen, Legenden und Bildern in die Form einer Weltanschauung übergeht, einem Ressentiment folgt und verschiedene Erscheinungsformen annimmt (1 & 2). Dem Problem Antisemitismus in der Schule haben wir die Problemwahrnehmung von Lehrer*innen gegenübergestellt (3). Vor dem Hintergrund dieser Darstellung des Antisemitismus sowie den Entwürfen von Judenbildern und einer Gruppenordnung haben wir im Fokus auf Religion rekonstruiert, wie Antisemitismus aus alltagsweltlichen Differenzkonstruktion einer »Andersartigkeit« im Kontrast zu mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwürfen und aus dem darin begründeten Geltungsanspruch einer »Normalität« gegen jüdische Identitätsentwürfe und Praxisformen folgt (4). Einen solchen Geltungsanspruch eines Normalitätsentwurfs und seine Folgen haben wir entlang institutioneller Diskriminierungen jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen skizziert (5). Dies alles bliebe unvollständig, wenn die daraus entstehenden Folgesituationen der Betroffenen nicht sichtbar werden.

Die Konfrontation mit antisemitischen Weltbildern, Legenden, dem Schimpfwortgebrauch und Anfeindungen verunmöglicht nicht nur eine gleichberechtigte Teilnahme am Unterricht und Teilhabe am Schulleben, vielmehr wirkt sie verletzend und schafft darüber hinaus eine Bedrohungssituation. Denn viele jüdische Schüler*innen werden bei antisemitischen Anfeindungen allein gelassen, da Lehrer*innen das Problem nicht wahrnehmen oder bagatellisieren. Nach Angriffen verlassen oftmals die Betroffenen die Schule, zwei Befragte sind wegen Antisemitismuserfahrungen an ihrer Schule nach Israel emigriert. Ein offener Umgang mit jüdischen Identitäten bzw. ein positives Ausleben dieser wird angesichts des Antisemitismus an Schulen sehr häufig vermieden (Bernstein u.a. 2018, 49ff.).

Das bedeutet, dass viele Schüler*innen aus Angst vor Antisemitismus darauf verzichten, religiöse Symbole zu tragen, weil diese ihre jüdische Identität sichtbar machen. Firas Sohn etwa trägt weder in der Schule noch »auf der Straße« eine Kippa, am Shabbat versteckt er sie unter einer Mütze. Denisa berichtet von den Sorgen und Ängsten vieler jüdischer Eltern, dass ihre Kinder in Schulen Anfeindungen und Gewalt erfahren, die ihre jüdische Identität verunsichern könnten. Sie haben auch Angst, dass ihre Kinder dann nicht mehr jüdisch sein wollen, weil es uncool oder auch gefährlich ist. So entstehen auch unterschiedliche Konflikte innerhalb von Familien, bei denen den Eltern vorgeworfen wird, erst ins Land der Täter immigriert zu sein und dann zu erwarten, dass die Kinder hier trotz Anfeindungen offen mit ihrer jüdischen Identität umgehen. Solche Unsicherheiten, Konflikte und Sorgen bezüglich des Antisemitismus und der Zukunft von Jüdinnen und Juden in Deutschland erschweren den Alltag der Betroffenen. Diese Sorge

ist vor dem Hintergrund der Stigmatisierung jüdischer Identität, wie sie im antisemitischen Schimpfwortgebrauch »Du Jude« unter Schüler*innen weitverbreitet ist, zu betrachten. Dies verdeutlicht der jüdische Schüler Manuel: »Dadurch, dass allein das Wort ›Jude‹ so negativ behaftet ist, sage ich selbst nicht: ›Ich bin Jude‹, sondern ›Ich betrachte mich als jüdisch‹. [...] Vielleicht kann ich mich selbst dann irgendwann auch ›Jude‹ nennen, ohne dabei ein schlechtes Gefühl zu bekommen.« Die jüdische Schülerin Diana fasst es ähnlich: »Es ist schwer, immer mit diesem Hass um sich herum umzugehen«. Sie wolle ganz normal ein Teil der Gesellschaft sein und normal leben.

Literatur

- Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max (2008): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. (17. Aufl. ungekürzte Ausgabe) Frankfurt a.M.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/Leitfaeden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [letzter Zugriff: 20.02.2019].
- Ben-Rafael, Eliezer; Sternberg, Yitzhak & Glöckner, Olaf (2010): *Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland*. L.A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora. Online: <https://www.zwst.org/de/service/literatur> [letzter Zugriff: 29.09.18].
- Bergmann, Werner & Erb, Rainer (1986): *Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, 223-246.
- Bernstein, Julia (2010): *Food for Thought. Transnational contested identities and food practices of Russian-speaking Jewish migrants in Israel and Germany*. Frankfurt a.M.
- Bernstein, Julia; Diddens, Florian; Friedlender, Nathalie & Theiss, Ricarda (2018): »Mach mal keine Judenaktion«. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt University of Applied Sciences. Online: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf [letzter Zugriff: 20.02.2019].

- Chernivsky, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt/New York, 269-280.
- Chernivsky, Marina & Wiegemann, Romina (2017): Antisemitismus als individuelle Erfahrung und soziales Phänomen. Zwischen Bildung, Beratung und Empowerment. In: *Medaon – Magazin für jüdisches Leben und Bildung* 21 (11), 1-8.
- Fein, Helen (1987): Dimensions of Antisemitism: Attitudes, Collective Accusations, and Actions. In: Dies. (Hg.): *The persisting question. Sociological perspectives and social contexts of modern antisemitism*. Berlin u.a., 67-85.
- FRA (2018): Experiences and perceptions of antisemitism. Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU. European Union Agency for Fundamental Rights. Online: <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/2nd-survey-discrimination-hate-crime-against-jews> [letzter Zugriff: 20.02.2019].
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. (3. Aufl.) Wiesbaden.
- Haury, Thomas (2002): *Antisemitismus von links*. Hamburg.
- Holz, Klaus (2001): *Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung*. Hamburg.
- Mendel, Meron & Messerschmidt, Astrid (2017): Einleitung. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt a.M., 11-23.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: *Sozialer Sinn* 2 (1), 35-81.
- Postone, Moishe (1991): Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch. In: *Kritik & Krise* (4-5), 6-10.
- Sacks, Jonathan (2016): *The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. The Future of the Jewish Communities in Europe*. Online: <http://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/> [letzter Zugriff: 29.10.2018].
- Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. In: *Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift* 28 (1), 5-15.
- Salzborn, Samuel & Kurth, Alexandra (2019): *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven*. Wissenschaftliches Gutachten. Zentrum für Antisemitismusforschung. Online: <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> [letzter Zugriff: 28.02.2019].
- Schwarz-Friesel, Monika & Reinharz, Jehudah (2012): *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin.

- Sharansky, Nathan (2004): 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization 16 (3-4), 5-8. Online: <http://jcpa.org/phas/phas-sharansky-so5.htm> [letzter Zugriff: 30.10.2018].
- Special Eurobarometer 484 (2019): Perceptions of antisemitism. Survey requested by the European Commission, Directorate-General for Justice and Consumers and co-ordinated by the Directorate-General for Communication. Online: http://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2220_90_4_484_ENG [letzter Zugriff: 20.02.2019].
- Staffa, Christian (2017): Antisemitismuskritik in Kirche und Theologie heute. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt a.M., 171-186.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate & Hövermann, Andreas (2011): *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin.
- Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke & Bernstein, Julia (2017a): *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus*. Online: https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf [letzter Zugriff: 29.10.2018].
- Zick, Andreas; Jensen, Silke; Marth, Julia; Krause, Daniela & Döhring, Geraldine (2017b): *Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung*. Online: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2919878/2920030/IKG_ASBericht_Expertenrat_Mar2017.pdf [letzter Zugriff: 28.02.2019].