

Der Religions- und Ethikunterricht aus den Perspektiven von jüdischen Schüler:innen und Lehrer:innen

Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai

1 Einführung

Im bildungspolitischen Diskurs zu Antisemitismus wird davon ausgegangen, dass die schulische Vermittlung des Judentums und jüdischen Lebens antisemitischen Einstellungen nachhaltig vorzubeugen vermag.¹ Dabei werden dem Religionsunterricht und der Behandlung von historischem Antisemitismus eine zentrale Bedeutung beigemessen (vgl. Boschki 2019). Unter Berücksichtigung reflexiv-biografischer Didaktik könne die religiöse Bildung den Geschichts- und Sozialkundeunterricht ergänzen und ein Bewusstsein für historische Kontinuitäten des Judenhas- ses schaffen (vgl. ebd.). Gleichwohl deuten einige theoretische und empirische Arbeiten darauf hin, dass die Wissensvermittlung über die Shoah und jüdisches Leben nicht ausreicht, um Antisemitismus vorzubeugen und Ressentiments zu de- konstruieren (vgl. Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2017; Gryglewski 2018). Ergänzend wird gefordert, insbesondere Lehrkräfte für die Rele- vanz und Wirkung des aktuellen Antisemitismus, für den emotionalen Gehalt anti- semitischer Aversionen sowie ihre je eigenen kollektivbiografischen Verbindungen zu Antisemitismus und zur Shoah zu sensibilisieren (Chernivsky 2017: 276; Cher- nivsky/Lorenz-Sinai 2024a). Erste Studien zur Thematisierung des Judentums im Religionsunterricht verweisen auf eine große Bandbreite an Inhalten und Vermitt- lungsformen, mit denen das Judentum im Kontext des Religionsunterrichts thema- tisiert werden kann (vgl. Braband/Körs 2024).

Empirische Forschung zum schulischen Umgang mit Antisemitismus ist eine jüngere Entwicklung. Die Frage, wie Antisemitismus in Bildungskontexten wirkt

1 Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder- Konferenz der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule, Beschluss vom 18.03.2021: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf.

und wie Schulen mit dieser Herausforderung umgehen, wurde von der deutschsprachigen Antisemitismusforschung über Jahrzehnte kaum berücksichtigt. Bis zur Veröffentlichung der Antisemitismusberichte der Bundesregierung (Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2011; 2017) und erster Studien zu jüdischen Perspektiven (vgl. Zick et al. 2017) überwogen geschichtszentrierte Analysen sowie Studien in der Tradition der Meinungs- und Einstellungsforschung (vgl. Zick/Küpper 2021). Im Abschlussbericht des II. Antisemitismusberichts des Unabhängigen Expertenkreises der Bundesregierung wurde die Leerstelle jüdischer Perspektiven erstmalig umfassend analysiert. Anschließend richtete sich der Forschungsfokus stärker als zuvor auf die Wirkung des historischen und aktuellen Antisemitismus auf Jüdinnen und Juden (vgl. u.a. Bernstein 2020; Chernivsky/Lorenz/Schweitzer 2022; Reimer-Gordinskaya/Tzschiesche 2021; Fehlberg/Kranz 2024). Deutlich wird in dieser paradigmatisch neuen Forschungsrichtung, dass neben dem öffentlichen Raum auch institutionelle Kontexte strukturantisemitisch, bedrohlich und unsicher wirken können (vgl. Chernivsky/Lorenz 2020; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024a; RIAS 2023; 2024).

Insbesondere seit dem 7. Oktober häufen sich Berichte jüdischer Familien, für die der Besuch von öffentlichen Schulen mit starken Sicherheitsabwägungen verbunden ist. Für jüdische Eltern in Deutschland ist die Wahl der Schule nicht nur eine Frage der Bildung, sondern auch der Sicherheit. Die Antizipation und die Erfahrung antisemitischer Vorfälle verunsichern Erziehungsberechtigte, die ihre Kinder schützen wollen. Jüdische Kinder müssen früh lernen, sich situativ anzupassen und Teile ihrer Identität zu verbergen. Nicht nur das Wissen um die Möglichkeit antisemitischer Übergriffe, sondern auch die Vermittlung der jüdischen Religion, Shoah, des Nationalsozialismus und Nahostkonflikts können für jüdische Familien eine Herausforderung darstellen (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024a; Wiegemann 2022).

Gleichwohl erleben jüdische Schüler:innen und ihre Familien Antisemitismus unterschiedlich. Die Exposition steht im Zusammenhang mit der Identifizierbarkeit jüdischer Herkunft, dem Lebensort, der Schulform und Schulkultur im Umgang mit Diskriminierung. In der Bundesländerstudienreihe *Antisemitismus im Kontext Schule*² zeigt sich, wie jüdische Schüler:innen die Erfahrungen teilen, in der Minderheitsposition zu sein und als das oftmals einzige jüdische Kind in der

2 Die Bundesländerstudienreihe zum Thema *Antisemitismus im Kontext Schule* wird unter Leitung von Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai am Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung in fester Forschungskooperation mit der Fachhochschule Potsdam seit 2018 umgesetzt. Mehr Information unter: <https://zwst-kompetenzzentrum.de/laufende-studien/sowie> <https://zwst-kompetenzzentrum.de/umgang-mit-antisemitismus-im-kontext-der-polizei-in-thueringen>.

Klasse im Zusammenhang mit Machtdynamiken übergreifende Situationen zu erleben. Insbesondere im Unterricht zu jüdisch assoziierten Themen machen jüdische Kinder und Jugendliche ihre ersten Differenzerfahrungen. Neben dem Geschichtsunterricht beschreiben Interviewpartner:innen insbesondere als unbehaglich bis übergreifend erlebte Situationen im Religions- und Ethikunterricht zum Judentum. Im Kontrast zu diesen schulbiografisch prägenden Erfahrungen jüdischer Schüler:innen nehmen die zu ihrem Umgang mit Antisemitismus interviewten Lehrkräfte eher Bezug auf die Potenziale des Religions- und Ethikunterrichts für die Antisemitismusprävention. Einige sehen darin eine Möglichkeit der Bildung gegen antisemitische Ressentiments (vgl. Boschki 2019; Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023; 2024a). Hier zeigt sich eine weitreichende Perspektivendivergenz hinsichtlich der Vermittlung des Judentums im Religions- und Ethikunterricht.

Vor diesem Hintergrund befasst sich der Beitrag mit der Frage, wie der Religions- und Ethikunterricht aus den Perspektiven von vorwiegend nichtjüdischen Lehrkräften und ehemaligen jüdischen Schüler:innen gedeutet wird. Nach der Vorstellung des theoretischen Rahmens und der methodologischen Anlage der Studie werden ausgewählte Befunde aus der Bundesländerstudienreihe vorgestellt und aus unterschiedlichen Perspektiven vergleichend analysiert und abschließend im Hinblick auf einen antisemitismuskritischeren Religions- und Ethikunterricht reflektiert.

2 Theoretischer Rahmen

Als theoretischer Rahmen der Studien dient eine Heuristik zu Strukturmerkmalen und Traditionslinien im Umgang mit Antisemitismus (Chernivsky 2018: 321f). Diese sind die Historisierung, Distanzierung, Objektifizierung, Perspektivendivergenz und die Annahme einer »jüdischen Nicht-Präsenz«. Sie begründen sich aus dem dominanzgesellschaftlichen Verhältnis zu Jüdinnen und Juden sowie zum Nationalsozialismus und zur Shoah.

Historisierung: Die Traditionslinie der Historisierung beschreibt die Vorstellung, Antisemitismus gehöre der Vergangenheit an und sei mit dem Ende der Shoah und des Nationalsozialismus weitgehend überwunden. Die Traditionslinie der Historisierung korrespondiert mit der weitgehenden (sozialen) Distanz zu Juden und Jüdischem. Sie begründet, dass Antisemitismus als Erinnerungsgegenstand theoretisch-abstrakt verhandelt wird und nicht als eine realexistierende Gewalt- und Diskriminierungsform wirkt, die Menschen trifft, ihre gesellschaftliche Teilhabe einschränkt und Grundrechte verletzt.

Distanz: Die Traditionslinie der Distanz umfasst verschiedene Praktiken der biografischen, emotionalen und sozialen Distanzierung von Jüdinnen und Juden sowie von Antisemitismus. Die Distanz wurzelt mitunter in einer verweigerten, verzögerten, unzureichenden Aufarbeitung von familienbiografischen Verbindungen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit (vgl. hierzu auch Adorno 1969; Messerschmidt 2008; Lorenz-Sinai 2024), aber auch in den postnationalsozialistischen Beziehungstraditionen. Dan Diner (1986; 2023) spricht in diesem Zusammenhang von der negativen Symbiose, die Juden und Deutsche geschichtlich miteinander teilen und der sowohl die Nähe als auch die Distanz inhärent sind. Die Imagination der »jüdischen Nicht-Präsenz« (Chernivsky 2018: 321) in institutionellen Kontexten wie der Schule exotisiert und objektifiziert jüdische Schüler:innen (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023: 15). Die soziale Disposition der Distanz überträgt sich auf den Umgang mit Antisemitismus, indem dieser als Problem der je anderen externalisiert oder die Existenz real bestehender antisemitischer Bedrohung und Gewalt verneint wird. Empirische Studien zum Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule zeigen, wie Lehrkräfte Antisemitismus als schwer greifbar oder als außergewöhnlichen, empörenden Vorfall einordnen, der außerhalb ihrer Lebensweltbezüge liegt. Interventionen gegen Antisemitismus richten sich programmatisch an den antisemitisch Handelnden aus und nicht an den Bedarfen jüdischer Schüler:innen (vgl. ebd.).

Objektifizierung: Die Traditionslinie der Verdinglichung steht im engen Zusammenhang mit dem Bedürfnis, die je eigene Gewaltgeschichte über die jüdische Geschichte zu erschließen. Jüdinnen und Juden werden als historische Andere, als historische Objekte vereinnahmt und fungieren als eine Brücke zum Verständnis der eigenen, nicht erschlossenen Kollektivbiografie. Jüdischen Schüler:innen wird die Rolle zugewiesen, die Normalisierung der sogenannten deutsch-jüdischen Beziehungen zu verkörpern. Die Bundesländerstudienreihe verweist auf ein Kontinuum zwischen der Annahme der jüdischen Abwesenheit und der Tendenz zur Kulturalisierung als Strukturmerkmal der Rezeption des Jüdischen und des Antisemitismus.

Perspektivendivergenz: Subjektorientierte empirische Studien belegen seit 2017 eine deutliche Perspektivendivergenz hinsichtlich der Wahrnehmung, Deutung und Einschätzung von Antisemitismus aus jüdischen und nichtjüdischen Perspektiven (vgl. Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2017: 93f). Während für nichtjüdische Personen Antisemitismus oftmals erst auf der Ebene eines objektivierbaren verbalen und physischen Angriffs beginnt, stellt er für Jüdinnen und Juden eine biografische Erfahrungskategorie dar (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022; 2024a). An Schulen zeigt sich diese Divergenz der Perspektiven besonders deutlich im Umgang mit bekannt gewordenen antisemitischen Vorfällen innerhalb der Schulgemeinschaft.

Die hier skizzierten Traditionslinien spiegeln den Umgang mit Antisemitismus an Schulen und tragen womöglich bei zur Verzerrung des Blicks auf den 7. Oktober, den Krieg in Israel und Gaza sowie den rapide gestiegenen und konstant hohen Antisemitismus in Deutschland. In der aktuellen Forschung zu Auswirkungen des 7. Oktober auf die jüdische Community wird deutlich, dass Jüdinnen und Juden die Distanz in ihrem Alltag und nahen Umfeld wahrnehmen und die mangelnde Empathie als Vertrauensbruch erleben (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024b; Shani/Gerber/Herb 2024; Arnold et al. 2025).

3 Erkenntnisinteresse und Methodik der Studienreihe

Antisemitismus wird im öffentlichen Diskurs nicht als Gewaltverhältnis und überpersönliche Gewaltordnung rezipiert (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2023), sondern eher individualisierend als Bildungsdefizit oder Vorurteil eingeordnet. Mit einem praxeologischen Zugang kann der Frage nachgegangen werden, wie implizites antisemitisches Wissen in institutionellen Praktiken und Routinen zum Einsatz kommt (vgl. Schmidt 2012). So untersuchen wir in der Bundesländerstudienreihe zu Antisemitismus im Kontext Schule die relationale Frage nach der sozialen Aushandlung von Antisemitismus durch schulische Akteur:innen im Rahmen institutioneller Machtverhältnisse und hierarchischer Beziehungen. Dafür arbeiten wir mit einem Gewaltbegriff, der davon ausgeht, dass thematisierte Gewalterfahrungen in sozialen Prozessen mit Bedeutung versehen werden, wobei die Definitionsmacht über die Gewalt ungleich entlang von institutioneller Rolle, aber auch Alter, Status und Geschlecht verteilt ist (vgl. Nef/Lorenz-Sinai 2022).

Das Erkenntnisinteresse der Studienreihe betrifft die Frage, wie Antisemitismus im Kontext Schule von unterschiedlichen Akteur:innen wahrgenommen, mit Bedeutung versehen und wie mit Antisemitismus im sowie auch außerhalb vom Unterricht umgegangen wird. Durch die Kontrastierung der jüdischen und nichtjüdischen Perspektiven ist das Ziel der Studienreihe unter anderem die empirische Analyse der oben beschriebenen Perspektivendivergenz in der Wahrnehmung und Deutung von Antisemitismus in der Gegenwartsgesellschaft. Bisher zählen zur Studienreihe eine bundesweite Familienstudie sowie regionale Studien in den fünf Bundesländern Berlin, Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen mit bisher insgesamt 160 Studienteilnehmer:innen (Stand Januar 2025). Perspektivisch sollen neben den bundeslandübergreifenden Befunden und Kategorien auch die länderbezogenen Unterschiede herausgearbeitet und historisch sowie bildungspolitisch analysiert werden.

Methodisch arbeiten wir in den Studien mit offenen Erhebungsverfahren. Zu Beginn der narrativen Interviews laden wir die Schüler:innen und jungen Erwachsenen ebenso wie die Lehrkräfte mit folgendem offenen Erzählstimulus zu freien

Erzählungen ein: »Wenn Du in Deiner Biografie zurückdenkst, wie kommst Du mit Antisemitismus in Berührung?« Die Interviewerinnen halten sich im Sinne des narrativen Interviews (vgl. Rosenthal 2015) zurück und stellen erst vertiefende Nachfragen, nachdem die Interviewpartner:innen ihre Erzählung abgeschlossen haben. Diese Interviewmethodik gilt auch in anderen Bereichen der sozialwissenschaftlichen Forschung zu gewaltförmigen, traumatischen Themen als geeignetes Verfahren (vgl. Helfferich 2016), da die Interviewten hierbei ein hohes Maß an Selbstbestimmung über ihre Erzählung behalten. Stellt sich im narrativen Interview ein Erzählfluss ein, entsteht eine hohe Nähe zu vergangenen Situationen, die sich oft in dichten, szenischen Schilderungen ausdrückt (vgl. Rosenthal 2015). Ähnlich zu den narrativen Interviews baten wir die (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen und die Lehrkräfte in den jeweiligen Gruppendiskussion, sich offen auszutauschen zu der Frage, was sie mit dem Thema Antisemitismus an Schulen verbinden. Die transkribierten Daten analysieren wir durch eine Kombination aus sequenzieller (ebd.) und kategorialer Auswertung (Strauss 1998; Clarke et al. 2018).

4 Ausgewählte Befunde

Im folgenden Kapitel werden Befunde exemplarisch diskutiert, die Einblicke in die Perspektiven sowie Deutungen von (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen und Lehrkräften ermöglichen und teilweise einen direkten Bezug zum Ethik- und Religionsunterricht aufweisen.

4.1 Perspektiven von (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen

Antisemitismus als biografische Erfahrung

Die für die Studienreihe interviewten jüdischen Schüler:innen und jungen Erwachsenen thematisieren in den Einstiegssequenzen der Interviews ihre frühen Erinnerungen an antisemitisch konnotierte Situationen in der Kindheit und Grundschulzeit. So sagt beispielsweise ein Schüler aus Sachsen zu Beginn des Interviews: »muss an mehrere Situationen denken [...] schon von der Grundschule her« (Schüler 1, Sachsen). Deutlich wird in Aussagen wie dieser, dass die jüdischen Interviewpartner:innen im Unterschied zu den meisten interviewten Lehrkräften Antisemitismus als biografisch relevante Konstante erinnern. Die Interviewfrage nach den eigenen Berührungspunkten mit Antisemitismus löst bei jüdischen Interviewpartner:innen direkte Erinnerungen an verschiedene Situationen mit Gleichaltrigen und Lehrkräften aus, die bis in ihre Grundschulzeit zurückreichen. Kinder mit jüdischen Familienbiografien machen ihre ersten Antisemitismuserfahrungen in einer Lebensphase, in der sie mit Entwicklungsanforderungen beschäftigt sind und nicht immer eine bewusste Einordnung dieser Erfahrungen

vornehmen können. Erinnert werden ein diffuses Unbehagen, wohingegen die Kategorisierung der erinnerten Situationen als antisemitisch eher aus der Retrospektive beim erneuten Aufrufen und bei der Möglichkeit zur Reflexion erfolgt – zum Beispiel durch die Teilnahme an der Studie. Der frühe Zeitpunkt der ersten erinnerten antisemitischen Erfahrungen in der Schulbiografie deutet zudem darauf hin, dass die altersbegründete Vermeidung solcher Themen durch Lehrkräfte in der Grundschule nicht den Lebens- und Erfahrungswelten von Kindern entspricht. Offenbar werden bereits im Grundschulalter tradierte antisemitische Wissensbestände in Handlungen umgesetzt und nehmen expliziten und impliziten Einfluss auf die Gruppendynamiken.

Schulische Teilhabe jüdischer Schüler:innen mit ihren Zugehörigkeiten

Ein wesentlicher Befund der Interviews mit jüdischen (ehemaligen) Schüler:innen ist die Einschränkung ihrer Teilhabe am sozialen Geschehen im schulischen Kontext. Interviewpartner:innen berichten ausführlich über subtile wie auch offene Ausschlusserfahrungen aufgrund ihrer jüdischen Zugehörigkeit. Sie beschreiben auch Voraussetzungen, unter denen sie sich vorstellen können, sich als jüdisch zu zeigen. Dabei geht es noch nicht um antisemitische Übergriffe, sondern um Fragen der Inklusion und Selbstverständlichkeit jüdischer Zugehörigkeit neben anderen ethnischen, religiösen und sozialen Zugehörigkeiten einer vielfältigen Schule. Eine ehemalige jüdische Schülerin resümiert in Bezug auf sich und die meisten ihrer jüdischen Freund:innen, worin ihr Zurückhalten der jüdischen Identität im schulischen Kontext begründet lag:

Die meisten (.) jüdischen Freunde, die ich hatte (.) ähm die haben sich auch (.) so gar nicht so richtig geoutet so ja ich bin jüdisch (.) ja (.) das heißt (.) und ich denke genau wegen (.) also aus diesen Grund dass dass man (.) also ich denk nicht, dass man Angst vor Antisemitismus hatte sondern einfach (.) weil es nicht (.) also ich glaub (.) so das ist aber auch meine subjektive so (.) Meinung ja, dass man sich nicht wohl genug gefühlt hat, um das einfach so offen auszusprechen. (junge Erwachsene, Sachsen-Anhalt)

Deutlich wird in dieser und ähnlichen Sequenzen, dass ein selbstverständliches, uneingeschränktes Dasein als jüdische:r Schüler:in an öffentlichen Schulen mit ihrem Wohlfühlen in der Schulgemeinschaft zusammenhängt. Die Interviewpartner:innen erfuhren jedoch früh, dass ihre jüdische Zugehörigkeit Irritationen und unangenehme Reaktionen hervorrufen kann. Das Zeigen oder Zurückhalten eines wesentlichen Teils der eigenen kulturellen und familialen Identität ist abhängig von Vertrauen und Schutz im sozialen Machtgefüge. Genau in diesem Spannungsfeld wird die institutionelle Dimension des Antisemitismus an Schulen sichtbar – der Zugang zu Bildung und Teilhabe führt über den Verzicht auf die Sichtbarkeit oder

Thematisierung der jüdischen Herkunft und damit teilweise auch der außerschulischen Lebenswelt. Die Institution Schule kann für jüdische Kinder und Jugendliche gegenwärtig nur dann sicher sein, wenn sie einen wichtigen Teil ihrer Zugehörigkeit anpassen, unterdrücken und gar verschweigen.

Zur Bandbreite von Antisemitismuserfahrungen an Schulen

Eine geteilte Erfahrung in den Interviews mit (ehemaligen) jüdischen Schüler:innen in verschiedenen Bundesländern betrifft antisemitische vermeintliche Witze. Die Kritik der Interviewten an dieser Form antisemitischer Kommunikation bezieht sich in der Rückschau nicht nur auf die Mitschüler:innen, sondern auch auf Lehrkräfte, die auf solche Äußerungen passiv, indifferent oder auch relativierend reagiert haben. Das Strukturmerkmal der Bagatellisierung als Reaktion auf antisemitisches Sprechen äußert sich für die interviewten jüdischen Schüler:innen insbesondere in der Aufforderung, die verletzenden, oftmals als Witz verkleideten antisemitischen Äußerungen nicht ernst zu nehmen, wie diese Schülerin erzählt:

[...] das wurde mir tatsächlich auch schon von Lehrern (.) wurde mir auch schon gesagt, da hat jemand irgendwie einen Witz gemacht (.) [...] also, ne (.) und (.) ich fand das halt nicht lustig ((lacht)) (.) und ich versteh auch nicht, wie man (.) wie man das lustig finden kann (.) ähm (.) und (.) die Lehrerin (.) die dann so meinte – Ja, man muss einfach auch mal lernen, Dinge nicht so ernst zu nehmen immer (.) Ja, also man muss halt einfach auch mal lernen, dass (.) dass das halt einfach nur ein blöder Jugendwitz ist, und Jugendliche machen halt blöde Witze und (.) ja (.) aber so was dann halt von einer nichtjüdischen Lehrerin zu hören ist halt auch (.) ((lacht)) (.) ist halt auch blöd. (Schülerin, Baden-Württemberg)

In der Erinnerung der Schülerin fordert die Lehrkraft sie dazu auf, einen antisemitischen Witz »nicht so ernst zu nehmen« mit der Begründung, Jugendliche würden »halt blöde Witze« machen. Hier zeigt sich die verbreitete Deutung von antisemitischen Äußerungen als vorübergehendes, belangloses Pubertätssymptom – eine Deutung, die Lehrkräfte vielfach zur Erklärung antisemitischer Sprache von Schüler:innen einbringen. Mit solchen Erklärungsansätzen werden der antisemitische Gehalt der Wortspiele und ihre gewaltförmige Wirkung dethematisiert. Die Bagatellisierung antisemitischer Sprache hat eine institutionelle Dimension und findet sich wiederholt in den Schilderungen der Interviewten wieder. Der Fokus der Lehrkraft auf eine mutmaßliche Intention der Handelnden (»einfach nur ein blöder Jugendwitz«) statt auf den Wortgehalt und die Wirkung, die eine jede antisemitische Sprache unabhängig von der Intention entfaltet, ist ebenfalls ein Strukturmerkmal, das sich durch die Interviews zieht. Für die Schülerin treten in der Erinnerung die bagatellisierende Reaktion und die Aufforderung, antisemitische Witze nicht ernst zu nehmen, deutlich hervor. In anderen Interviews resümieren jüdische (ehemali-

ge) Schüler:innen, sich damit abgefunden zu haben, dass vonseiten der Schule kaum Intervention und Schutz zu erwarten waren. So sagt eine junge Erwachsene am Ende einer Gruppendiskussion zwischen jüdischen ehemaligen Schüler:innen in Sachsen-Anhalt: »wir müssen irgendwie drüberstehen und versuchen damit klarzukommen«.

Die Bandbreite der von jüdischen Schüler:innen und jungen Erwachsenen thematisierten Antisemitismuserfahrungen in ihren Schulbiografien reicht vom Unwohlsein, sich als jüdische:r Schüler:in zu zeigen oder als jüdische:r Schüler:in exponiert zu werden, über übergreifende Ansprachen bis hin zu physischen Angriffen. Eine Schülerin aus Sachsen thematisiert im narrativen Interview jahrelang andauernde Übergriffe, die wellenförmig zu- und abnahmen. Zum Zeitpunkt des Interviews sagt sie: »gerade (.) ist so eine antisemitistische Welle auf mir drauf« (jüdische Schülerin, Sachsen). Sie schildert eine Kette von Übergriffen, bei denen ihr nach Entdeckung ihrer jüdischen Identität durch Mitschüler:innen »Sachen gestohlen« wurden und sie »mit Essen beworfen« wurde. Mitschüler:innen konfrontierten sie mit Referenzen zum Nationalsozialismus: »fast jeden Tag wurde der Hitlergruß gezeigt« und es wurde vor ihr ein »Song gesungen [...], der halt in der Nazizeit gesungen wurde«. Die Angriffe betreffen auch den außerschulischen Raum. Die Familie wird in bedrohlicher Form zuhause aufgesucht: »da haben wir [...] gesehen wie eine Gruppe Jugendliche auf unser Grundstück gegangen ist«. Hilfe und Unterstützung aufseiten der Lehrkräfte bleiben aus mit der Ausnahme einer Lehrkraft, die ihr rät, zur Polizei zu gehen, und damit im Vergleich zu den anderen Lehrkräften heraussticht.

Im Gegensatz zu diesen manifesten Übergriffen als Teil der Realität von Antisemitismus an Schulen schildern (ehemalige) jüdische Schüler:innen im Kontext des Religions- und Ethikunterrichts auch subtilere Formen des Antisemitismus und damit verbundene Differenzerfahrungen.

Differenzerfahrungen im Religions- und Ethikunterricht

Die interviewten jüdischen (ehemaligen) Schüler:innen schildern bundeslandübergreifend ähnliche Szenen in unterschiedlichen Unterrichtssettings. So werden beispielsweise die Thematisierung der Shoah oder Gedenkstättenbesuche als grundlegende Differenzerfahrung erinnert. Zum Religions- und Ethikunterricht werden insbesondere Erfahrungen der Exponierung und des Othering beschrieben, z. B. wenn Lehrkräfte im Kontext von Unterrichtseinheiten zum Judentum fragten, ob jemand in der Klasse jüdisch wäre:

In der Schule da hatte uns der Ethiklehrer hat uns gefragt also halt am Anfang des Themas so ist jemand jüdisch in der Klasse [...] und dann hab ich mich aber auch nicht gemeldet aber es haben halt ein paar zu mir geschaut. (Schülerin, Sachsen)

Wie in dieser Sequenz erinnert, kommt es offenbar insbesondere im Religions- und Ethikunterricht zu Situationen, in denen die ansonsten an öffentlichen Schulen vorherrschende Annahme jüdischer Abwesenheit unterbrochen wird. Die Interviewpartner:innen schildern, wie die Fragen nach jüdischen Schüler:innen oder nach Berührungspunkten der Schüler:innen mit Jüdinnen und Juden ein Unbehagen auslösen. Sie erinnern Irritationen und Ausdrücke der Verwunderung über ihre Anwesenheit und Existenz, wie in dieser von einer Interviewpartnerin erinnerten Reaktion einer Mitschülerin: »Ich habe noch nie einen lebenden Juden gesehen«. In der Gruppendiskussion in Sachsen-Anhalt kommentiert ein junger Erwachsener ironisch zu dieser Dynamik, es sei »der feuchte Traum eines Religionslehrers oder einer Religionslehrerin, wenn er ein (.) echten Juden oder Jüdin hat, die man dann (.) die dann im Religionsunterricht erzählen kann«.

Auf diese Weise werden jüdische Kinder mit mehrheitsgesellschaftlichen Bildern, Fremdthematisierungen sowie daran anknüpfenden Beziehungsangeboten konfrontiert, in denen sie als Repräsentant:innen des Judentums, der Shoah und des Nahostkonflikts adressiert werden. Die Befunde der Studienreihe verdeutlichen, wie jüdische Schüler:innen außerhalb der mehrheitsgesellschaftlichen Wirkgruppe imaginiert und als (historische) Objekte mit anderen, fremden Identitäten versehen werden.

Verschiedene jüdische Interviewpartner:innen der Studienreihe teilen die Erfahrung einer Differenzsetzung und die Erfahrung, als »anders wahrgenommen zu werden« (junge Erwachsene Sachsen-Anhalt), sobald sie als jüdisch eingeordnet wurden. Eine Interviewpartnerin berichtet von einer Situation aus ihrem Geschichtsunterricht, in dem die Shoah thematisiert wurde:

[Die Lehrerin] guckt mich dabei die ganze Zeit an (.) was ist jetzt ihre Reaktion? (.) Hab ich jetzt was Richtiges gesagt, ich so – ich hab keine Geschichte studiert, ja [...] Müsstest du/Du bist die Geschichtslehrerin, du solltest wissen, ob du was Richtiges gesagt hast oder nicht und nicht (.) danach, wie ich mich jetzt fühle. (Schülerin, Baden-Württemberg)

Die Schülerin erinnert ihren Eindruck, dass die Lehrkraft ihr durch auffälligen Blickkontakt bei diesem Unterrichtsthema eine Expertinnen-Rolle für die Vermittlung der Shoah überträgt. Die Interviewpartnerin nimmt im Verlauf des Interviews eine weitere Deutung der Situation vor, indem sie sich fragt, ob sie als lebende Repräsentantin des Judentums wahrgenommen wurde und wie der Unterricht ohne jüdische Anwesenheit gestaltet worden wäre:

dass ich manchmal dann auch das Gefühl hatte (.) sie (.) können ihren Unterricht fast gar nicht so machen, wie sie ihn machen würden wenn ich nicht da wäre, also

ich hätte mal gern so einen Unterricht gesehen, wenn ich nicht da gesessen hätte (.) und ob dann vielleicht (.) was anderes gesagt worden wäre.

Eine weitere Interviewpartnerin aus Baden-Württemberg berichtet, wie sie von ihren Lehrkräften ohne Vor- oder Nachbereitung gebeten wurde, über »das Judentum« zu referieren. Sie erzählt, wie sie und ihre Schwester regelmäßig in unterschiedliche Klassen gegangen sind und sich »da vorne hingestellt [haben] wie so ein Ausstellungsstück (.) und gesagt [haben]– joa (.) so seh ich aus (.) habt ihr Fragen?« In dieser Schilderung erinnert die Schülerin einen exotisierenden Umgang mit ihr und ihrer Schwester, in dem sie als Bildungsobjekte (»Ausstellungsstück«) für die nicht-jüdischen Schüler:innen fungieren sollten.

Die Haltung von Lehrkräften aus Sicht jüdischer Schüler:innen

Lehrkräfte sind (teils jahrelang) wichtige Bezugspersonen für ihre Schüler:innen. Im Datenmaterial wird deutlich, dass Schüler:innen sich mit der Rolle der Lehrkräfte retrospektiv auseinandersetzen und einprägsame Interaktionen selbst einige Jahre später erinnern. Dabei geht es nicht nur um Erinnerungen an die getätigten Äußerungen ihrer Lehrkräfte im Zusammenhang mit antisemitischen Übergriffen, sondern auch um ausgebliebene Interventionen oder implizit vermittelte Haltungen zu jüdischen Themen. In der Studie in Sachsen-Anhalt kritisiert ein junger Erwachsener diskriminierende Haltungen seiner ehemaligen Lehrkräfte sowie »starke antireligiöse Tendenzen«, die er in seinem Religionsunterricht wahrnahm, unter anderem hinsichtlich des Judentums:

Abgesehen von diesen ganzen Geschichten wie »Du Jude« als Schimpfwort, was nichts Neues ist [...] die Schülerschaft mit ihrem »Du Jude« als Schimpfwort, die sich größtenteils aber gar nicht so mit Juden auseinandergesetzt hat oder jemals mit welchen zu tun hatte (.) seh ich tatsächlich oder sah ich das Problem und seh ich bis heute noch in Sachsen-Anhalt bei den Lehrern und nicht bei den Schülern (.) in erster Linie massivst bei den Lehrern, also bei den Lehrern, die nicht nur antisemitisch waren, sondern gleichzeitig auch Homosexualität als Dysfunktion bezeichneten offen im Unterricht und äh zu jeglicher anderer Form von Fremdenfeindlichkeit und Homophobie aufriefen in ihren Aussagen (.) das natürlichste der Welt in einer ostdeutschen Wald- und Wiesenschule (.) auch sehr starke antireligiöse Tendenzen [...] aber (.) Judentum (.) nö (.) böse (.) also nicht nur gegen (.) nicht nur kategorisch gegen das Judentum auch (.) Religionsunterricht, auch vor allem katholischer Religionsunterricht, Katholizismus als klare (.) geteilte Minderheit, wenn dann Protestantismus (.) ist das in meinen Augen das größte strukturelle Problem an (.) meiner Schule. (Junger Erwachsener, Interviewpartner 1 Sachsen-Anhalt)

In dieser Sequenz resümiert der Interviewpartner knapp die antisemitischen Beleidigungen innerhalb der Schüler:innenschaft und merkt gleichzeitig an, dass er »das Problem« des Antisemitismus an Schulen bei den Lehrkräften verortet. Die Beleidigungen stuft er als »nicht nur antisemitisch«, sondern auch als entwertend, ausgrenzend und pathologisierend gegenüber weiteren Gruppen und Minderheiten ein. In diesem Zusammenhang problematisiert er das als »böse« vermittelte Judentum, aber auch die tendenziöse Vermittlung anderer Religionen. Er ordnet die diskriminierenden Haltungen der Lehrkräfte als »das größte strukturelle Problem« an seiner ehemaligen Schule ein. Deutlich wird hier, wie Antisemitismuserfahrungen eingebettet in eine schulische Kultur erlebt werden und die Einordnung seitens der interviewten jüdischen Schüler:innen eng mit den vermittelten Haltungen ihrer ehemaligen Lehrkräfte verbunden ist.

4.2 Perspektiven von (nicht-jüdischen) Lehrkräften

Biografische und räumliche Distanzierung von jüdischer Gegenwart

Die Intervieweinstiege der Lehrkräfte in den fünf Bundesländern weisen eine hohe Ähnlichkeit auf. Auf die Frage nach ihren biografischen Bezügen zu Antisemitismus äußern Lehrkräfte spontan, eine »distanzierte« und »keine lebendige Beziehung« zum Thema Antisemitismus zu verspüren, wie beispielsweise diese Lehrkraft:

Ich hab halt gemerkt – okay Antisemitismus (.) beziehungsweise (.) das ist halt irgendwie sowas (.) ich hab dann keine (.) keine (.) keine lebendige Beziehung sondern eher so eine distanzierte – ja es ist irgendwie schlecht aber ich weiß auch nicht, wie ich damit umgehen kann. (Lehrkraft Sachsen)

Die hier zitierte Lehrkraft beschreibt ihre biografische Distanz durch das Bild der fehlenden vitalen Beziehung zum Antisemitismus, wobei mit der Formulierung »lebendige« vs. »distanzierte« Beziehung vielleicht nicht nur der Bezug zum Thema Antisemitismus, sondern auch die Beziehung zu Jüdinnen und Juden beschrieben wird. Gleichzeitig wird eine moralische Dimension deutlich, wenn diese Distanz als Abweichung von der sozialen Norm und »irgendwie schlecht« markiert wird. Die Lehrkraft verknüpft diese Assoziation mit der Beschreibung von Handlungsunsicherheit im Umgang mit Antisemitismus und drückt dabei die Erwartung aus, als Lehrkraft mit Antisemitismus umgehen zu können, obgleich ihr dieser als abstrakt erscheint.

Verschiedene Lehrkräfte reflektieren in ihren Eingangssequenzen die weitreichende biografische Distanz zum Thema und bringen ihre Deutungen ein, woher die Gefühle fehlender Verbindung und der Beziehungslosigkeit kommen könnten. Oftmals wird die Distanz im Interviewverlauf damit begründet, dass Jüdinnen und Juden in ihrer Biografie abwesend waren. Einige Lehrkräfte begründen die geringe

Relevanz des Antisemitismus mit der weitgehenden Abwesenheit von Jüdinnen und Juden im sozialen Umfeld. So führt eine Lehrkraft zum Interviewbeginn zu ihrer Nicht-Wahrnehmung von Antisemitismus aus:

(...) Wir haben auch hier in der Stadt gar keine Juden. Das gibt es hier gar nicht, dass hier welche wohnen würden. [...] Also haben wir halt weder in der Stadt noch an der Schule da eine direkte Konfrontation und auch weniger Klientel. (Lehrkraft Baden-Württemberg)

In dieser Sequenz wird die Selbstverständlichkeit der jüdischen Präsenz und Zugehörigkeit doppelt verneint – in der Logik des Zitats existieren Jüdinnen und Juden weder »hier in der Stadt« noch »an der Schule« und können gänzlich außerhalb ihrer Lebensweltbezüge verortet werden. In Einordnungen wie dieser wird die Relevanz des Antisemitismus auf jüdische Anwesenheit zurückgeführt. Die Lehrkraft sieht zudem keine »direkte Konfrontation«, da vermeintlich keine Jüdinnen und Juden in der Schule und der Stadt seien und auch »weniger Klientel«, wobei sie im weiteren Interviewverlauf expliziert, dass sie damit Schüler:innen mit türkischer Migrationsgeschichte meint. Antisemitismus wird hierbei auf Distanz gehalten, da das Problem nicht mit den gewaltproduzierenden gesellschaftlichen Strukturen, sondern individualisierend mit der Anwesenheit oder Abwesenheit von jüdischen und türkischen Schüler:innen erklärt wird.

Des Weiteren wird die vermeintliche jüdische Abwesenheit räumlich an jüdischen Orten festgemacht. Ein Beispiel dafür ist die folgende Sequenz, in der drei Lehrkräfte in einer Gruppendiskussion in Sachsen-Anhalt gemeinsam überlegen, ob es eine Synagoge in ihrem Ort gibt.

Lehrkraft 2: hier bei uns ist das einfach zu wenig präsent. Ich mein haben wir in [Stadt] eine Synagoge? Wahrscheinlich, (Lehrkraft 3: ja) ich weiß nicht wo (.). In Halle (Lehrkraft 3: unv.) (Lehrkraft 1: unv.) Nee aber ich mein das ist ja nicht hier in [Ort] (Gruppendiskussion 2, Lehrkräfte Sachsen-Anhalt)

Die angenommene Nicht-Präsenz von Jüdinnen und Juden im eigenen Alltag verdichtet sich in der Gruppendiskussion anhand der Frage nach der Existenz einer Synagoge. Dies deutet darauf hin, dass die Begegnung mit jüdischem Leben vor allem an einem dritten, anderen Ort erwartet wird. Hierin drückt sich womöglich die tradierte Vorstellung aus, dass Jüdinnen und Juden nicht unter den Sprechenden leben, sondern vor allem an einem anderen Ort besucht werden könnten, an dem sie sich gesammelt aufhalten, und der zudem religiös strukturiert ist. Die Beschäftigung mit Antisemitismus wird an die Begegnung mit Jüdinnen und Juden delegiert und die Annäherung an das religiöse jüdische Leben im eigenen Alltag kaum in Erwägung gezogen. In einer weiteren Sequenz aus einer in Sachsen geführten Grup-

pendiskussion thematisieren Lehrkräfte ihre Distanz, indem sie die Wahrnehmung des Jüdischen an der physischen Sichtbarkeit von Jüdinnen und Juden oder der jüdischen Community in Berlin, in der Großstadt verorten, aber nicht im eigenen Umfeld: »[...] darf ich auch nicht mit Berlin oder mit Großstädten, ne vergleichen, wo man vielleicht doch eher auf Menschen trifft, die das Judentum halt auch nach außen tragen« (Gruppendiskussion, Lehrkräfte Sachsen).

In der gesamten Bundesländerstudienreihe zeigt sich die Perspektivendivergenz im Zusammenhang mit Differenz- und Ausschlusserfahrungen jüdischer Schüler:innen besonders deutlich. Lehrkräfte handeln vor dem Hintergrund der biografischen Distanz und Annahme jüdischer Nicht-Präsenz; sie übersehen Differenz- und Ausschlusserfahrungen jüdischer Schüler:innen und verstärken deren Effekte durch unsicheres, unentschlossenes Handeln. Weiterhin zeigt sich eine mehrfache Delegation der Verantwortung, die zum einen durch die angenommene Abwesenheit jüdischer Kinder und zum anderen durch die An- oder Abwesenheit der als muslimisch oder migrantisch markierten Schüler:innen erklärt wird. Diesen Umstand problematisiert eine Lehrkraft wie folgt:

und was ich auch bezeichnend finde, ja, wenn dieses Thema bei Lehrerfortbildungen auftaucht, dass wirklich die Reaktion von ((atmet aus)) über 90 Prozent aller Lehrkräften ist zu sagen ähm – »Wir haben keinen Juden an der Schule, also haben wir kein Problem mit Antisemitismus«. (Lehrkraft Baden-Württemberg)

In diesen verschiedenen Facetten der Historisierung, Distanzierung, Perspektivendivergenz und Externalisierung wird deutlich, dass jüdische Schüler:innen und ihre Familien nicht als Teil des deutschen Kollektivs wahrgenommen und nicht als Adressat:innen und Akteur:innen des schulischen Unterrichts eingeordnet werden. Die Annahme jüdischer Abwesenheit als selbstverständlicher Teil der Schulgemeinschaft und die Bindung der Intervention an die An- oder Abwesenheit von Jüdinnen und Juden tragen zum institutionellen Ausschluss jüdischer Schüler:innen bei. Weiterhin verstärkt die Annahme jüdischer Nicht-Präsenz die De-Thematisierung institutionellen Antisemitismus und die Reproduktion des antisemitischen Topos der Fremdartigkeit und Nicht-Zugehörigkeit von jüdischen Kindern.

Vage Thematisierung des Religions- oder Ethikunterrichts als Ort der Antisemitismusprävention

Der Religions- oder Ethikunterricht wird von den Lehrkräften im Zusammenhang mit Antisemitismus vor allem als potenzieller Ort der Prävention thematisiert, wobei dem Religionsunterricht teilweise eine zentrale Rolle zugewiesen wird. Gleichzeitig bleibt das Sprechen über den Religionsunterricht vage, wie im folgenden Auszug aus einer Gruppendiskussion unter Lehrkräften:

Auch da ist es halt so, in der Lehrerschaft kennt man sich halt unterschiedlich gut aus mit Religionen. Ich glaube, viele meiner Kollegen wären der Meinung, man könnte den Religionsunterricht komplett aus der Schule entfernen und einfach Ethik für alle machen und es eher so- aber die Schüler haben halt ein großes Interesse an Religion. Und für viele Schüler ist Religion wichtig. Und gleichzeitig haben sie aber niemanden, mit dem sie so als Experte darüber reden können, also vor allem die muslimischen Schüler. Und da sehe ich auch, dass das dann eher nicht so- also, dass vielleicht eher manche Lehrkräfte jetzt islamkritisch sind oder- und sich da äußern als jetzt antisemitisch. (Lehrkraft, Gruppendiskussion Baden-Württemberg)

Der Religionsunterricht wird in dieser Sequenz als Unterrichtssetting eingeordnet, das manche Lehrkräfte zunehmend als überflüssig empfinden und durch einen Ethikunterricht ersetzen würden. Zugleich wird festgestellt, dass der Religionsunterricht Schüler:innen interessiert und die Religion generell von Bedeutung sei. Die Annahme, dass Schüler:innen Ansprechpersonen für religiöse Fragen fehlen, wird eher auf muslimische als auf jüdische Schüler:innen bezogen. Dieser Befund korrespondiert mit dem Befund der jüdischen Nicht-Präsenz, da jüdische Kinder als Adressat:innen des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen kaum thematisiert werden. So wird das Fehlen der entsprechenden Expert:innen, mit denen Schüler:innen über ihre Religion sprechen können, hier über die »islamkritisch[en]« Kolleg:innen begründet.

In einigen Gruppendiskussionen diskutieren die teilnehmenden Lehrer:innen, dass Antisemitismus unter Schüler:innen eine verbindende soziale Funktion entfalte und so eine Funktion des Gruppenzusammenhalts erfülle. Antisemitische Äußerungen würden dabei als ein »Vereinigungsmoment gegen eine dritte Gruppe« wirken. Diese Funktion erhalte Antisemitismus insbesondere unter Schüler:innen, die selbst Diskriminierung erfahren würden. Als beispielhafter Kontext für einen solchen »Vereinigungsmoment« wird in einer Gruppendiskussion unter anderem eine Unterrichtseinheit zu Religionen diskutiert:

Ich hatte so eine siebte Klasse. Da waren dann die Religionen Thema. Und also dann halt schon so die Hauptreligionen und dann war es wirklich so, dass- ich hatte halt keine, 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. (Lehrkraft, Gruppendiskussion Berlin)

Der Religionsunterricht wird in der obigen Sequenz thematisiert als Setting, in dem die Beschäftigung mit dem Thema »Hauptreligionen« antisemitische Äußerungen unter Schüler:innen aktivieren würde. In der Erinnerung an die Unterrichtssituati-

on werden jüdische Schüler:innen zunächst als abwesend beschrieben (»keine«). Die vermeintliche Abwesenheit korrigiert die Lehrkraft in der Formulierung, es hätten sich »keine jüdischen Schülerinnen und Schüler geoutet«. Sie beschreibt die anderen anwesenden Schüler:innen als »quasi christliche und muslimische Schüler« und ordnet sie den beiden anderen monotheistischen Religionen zu. Schüler:innen ohne religiösen Hintergrund oder mit einer nicht religiös begründeten jüdischen Identität erscheinen ebenso abwesend wie jüdische Schüler:innen mit einem religiösen Selbstverständnis. Die etwas einschränkende Formulierung »quasi« könnte als Hinweis darauf gedeutet werden, dass der Lehrkraft die pauschale Zuordnung bewusst ist. Möglicherweise versucht sie, ihre Schüler:innen eher durch eine als christlich und muslimisch markierte Sozialisation zu beschreiben, anstatt eine feste Zuordnung ihrer Religiosität vorzunehmen. Die Lehrkraft beschreibt, dass sich die Schüler:innen, die sie den beiden anderen monotheistischen Religionen zugeordnet hat, in antisemitischen Äußerungen »vereinigt« hätten. So beschreibt sie Antisemitismus im Religionsunterricht über die Funktion eines milieuübergreifenden, sozialen Bindemittels. Christliche und muslimische Schüler:innen werden als zwei getrennte Gruppen dargestellt, die über antisemitische Äußerungen zueinander und eine Gemeinsamkeit untereinander finden würden. Es wird deutlich, dass sich einzelne jüdische Schüler:innen in einem solchen Setting nicht unbesorgt mit ihrer Zugehörigkeit zeigen können.

Bemerkenswert ist im Vergleich zum sonstigen Datenmaterial, dass in dieser Sequenz überhaupt christliche oder christlich sozialisierte Schüler:innen thematisiert werden und Antisemitismus in seiner vereinigenden Funktion erwähnt wird. Im sonstigen Material der Bundesländerstudienreihe steht die Zuordnung als »muslimisch« im Vordergrund, wenn antisemitisch handelnde Schüler:innen hinsichtlich einer religiösen Zugehörigkeit oder Sozialisation kategorisiert werden. Das ist deswegen bemerkenswert, da der christliche Antijudaismus eine der ältesten, bis in die Gegenwart wirksamen Formen des Judenhasses bildet. Dennoch wird antisemitisch handelnden Schüler:innen, die nicht als muslimisch eingeordnet werden können, keine christlich-mehrheitsgesellschaftliche Sozialisation als Hintergrund ihres Handelns zugeordnet, sondern ihr Handeln wird kontextualisiert als vorübergehend, pubertätsbedingt, provozierend, unbedacht oder – insbesondere im Material in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt – als in rechten Milieus sozialisiert. Das Christentum bleibt im Datenmaterial blass und teilweise biografisch ungebunden; ein christlicher familiärer Hintergrund und eine christliche Sozialisation als ein möglicher Faktor, der zur Verinnerlichung antisemitischer Bilder und Orientierungen beiträgt, werden im Gegensatz zum Islam und zu muslimischer Sozialisation nicht thematisiert. Dabei wird im Kontext vom Islam von einem prägenden familiären Hintergrund ausgegangen, während Vorfälle von nicht als muslimisch eingeordneten Jugendlichen eher nicht mit der Familie verknüpft wer-

den. Die Ausnahme bildet hier der Verweis auf die rechtsextreme Sozialisation von Schüler:innen in den Studienteilen in Sachsen-Anhalt und Sachsen.

Insgesamt ordnen Lehrkräfte antisemitische Äußerungen vor allem Schüler:innen und nicht sich selbst oder anderen Lehrkräften zu. In einzelnen Gruppendiskussionen und Interviews nehmen sie jedoch kritisch Bezug auf Kolleg:innen, die aus ihrer Sicht Antisemitismus verharmlosen, den palästinensisch-israelischen Konflikt verzerrt darstellen oder antisemitische Posts in Chatgruppen unter Lehrkräften dulden oder gar verbreiten würden. Insgesamt dominiert aufseiten der Lehrkräfte aber die Bezugnahme auf die Schüler:innenschaft. Jugendliche werden auch präventionspolitisch als die primäre Zielgruppe von Förderprogrammen adressiert (vgl. Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus 2017). Dabei wird Antisemitismus individualisierend als ein Bildungsproblem oder Verhaltensproblem von antisemitisch handelnden Schüler:innen kontextualisiert, auf denen der Fokus der Interventionen liegt. Die Auswirkungen auf potenziell anwesende jüdische Schüler:innen oder Kolleg:innen werden nur marginal thematisiert. Der Religions- und Ethikunterricht wird teilweise als mögliche Intervention gegen Antisemitismus adressiert; die Bezugnahmen sind jedoch unkonkret, die je eigene Rolle darin wie auch das didaktische Vorgehen der Lehrkräfte verbleiben vage.

5 Resümee

Insgesamt ist als Befund festzuhalten, dass die interviewten Lehrkräfte auf die Frage nach Berührungspunkten mit Antisemitismus vielfach den Religions- oder Ethikunterricht eigeninitiativ und zugleich eher unkonkret thematisieren. Der Religions- oder Ethikunterricht wird dabei vorwiegend eingebracht als ein potenzieller Ort der Antisemitismusprävention und nur vereinzelt als ein Setting der Anerkennung von religiösen Zugehörigkeiten von Schüler:innen. Die Bedeutung des Religionsunterrichts wird eher den muslimischen Schüler:innen als jüdischen Schüler:innen zugesprochen, die im Datenmaterial als abwesend erscheinen und deren Erfahrungen und Bedarfe nahezu nicht besprochen werden. Die für die Studie interviewten jüdischen Schüler:innen thematisieren den Religions- und Ethikunterricht hingegen als potenziell unsicheren Ort, wo jüdische Themen aus zumeist nichtjüdischer Perspektive teilweise irritierend oder verletzend dargestellt werden und sie Differenz Erfahrungen machen. Es werden Szenen geschildert, in denen der Religionsunterricht antisemitische Aversionen und antisemitische Äußerungen unter Schüler:innen aktiviert. Diese Disposition wird von Lehrkräften aus der Perspektive jüdischer Schüler:innen nicht erkannt und nicht entgegnet – jüdische Schüler:innen erscheinen in den Fallschilderungen der Lehrkräfte nicht als Akteur:innen und werden nicht thematisiert. Interventionen richten

sich vorwiegend an antisemitisch handelnde Schüler:innen und werden nicht betroffenenorientiert ausgerichtet.

Die Bandbreite antisemitischer Übergriffe und ihre strukturelle Dethematisierung sowie die systematische Auslassung jüdischer Perspektiven, Bedarfe und Erfahrungen können als eine Form des strukturellen und institutionellen Ausschlusses begriffen werden. Nichtjüdische Lehrkräfte nehmen ihre eigene Verbindung zum Thema Antisemitismus als diffus und abstrakt wahr, sie schildern eine gefühlte biografische Distanz und führen ihre fehlende Wahrnehmung von Antisemitismus oftmals auf die vermeintlich fehlende Präsenz von Jüdinnen und Juden in ihrem Leben und an Schulen zurück. Insgesamt zeigt sich damit ein limitiertes Antisemitismusverständnis, das Jüdinnen und Juden als Auslöser von Antisemitismus kontextualisiert und die Immanenz des Antisemitismus in Bildungsinstitutionen sowie die familiären wie institutionellen Verwobenheiten nicht mitreflektiert.

Jüdische (ehemalige) Schüler:innen thematisieren ein breites Erfahrungsspektrum, das häufig ab der Grundschulzeit erinnert wird und von unangenehmen Situationen und ungewollten Exponierungen durch Lehrkräfte und Mitschüler:innen bis zu Bedrohungen und physischen Angriffen reicht. Im Religions- und Ethikunterricht geht es dabei um die Disposition zur Objektivierung und Formen einer exponierenden Adressierung und Differenzsetzung zum Zwecke der Repräsentation des Judentums, des jüdischen Lebens oder der Shoah. Zugleich erleben jüdische Schüler:innen eine Unsichtbarmachung jüdischer Gegenwart an Schulen. Es ist zwar begrüßenswert, jüdische Schüler:innen nach ihren Vorstellungen zu fragen und als Expert:innen für jüdische Themen einzubinden, die Einbeziehung sollte jedoch selbstbestimmt erfolgen und lebensweltorientiert und antisemitismussensibel geleitet sein. Die Herausforderung eines antisemitismuskritischen Religions- und Ethikunterrichts kann also dahingehend zusammengefasst werden, dass es gilt, jüdische Anwesenheit konsequent mitzudenken und gleichzeitig auf die Reproduktion von Antisemitismus sowie auf Differenzsetzung, Exponierung und Exotisierung zu verzichten. Eine Voraussetzung dafür wäre die Weiterentwicklung von Antisemitismuskritik als Teil der Schulkultur und der schulischen Konzepte des Diskriminierungs- und Gewaltschutzes.

Was folgt aus diesen Analysen für einen antisemitismuskritischen Religions- und Ethikunterricht? Deutlich wird, dass der Religions- und Ethikunterricht ein sensibles Setting ist, in dem über die Thematisierung religiöser Traditionen unweigerlich familiäre Identitäten berührt werden. Kinder vergleichen sich mit anderen hinsichtlich ihrer Zugehörigkeiten, Minderheiten-/Mehrheitsverhältnisse werden spürbar und Adressierungen von Identitäten können als übergriffig erlebt werden. Für künftige Debatten und Forschungen in diesem Feld gilt es daher genauer zu reflektieren und zu untersuchen, inwieweit der schulische Religions- und Ethikunterricht sowohl ein Teil des Problems von Antisemitismus an Schulen ist als auch einen Beitrag dagegen leisten kann.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1969): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Theodor W. Adorno (Hg.), *Stichworte, Kritische Modelle 2*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 85–101.
- Arnold, Simon/Grünberg, Kurt/Decker, Oliver (2025): »Erfahrungen des Antisemitismus in Deutschland vor und nach dem genozidalen Angriff auf Israel. Editorial«, in: *Psychosozial* 47, S. 5–7.
- Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (2011): *Antisemitismus in Deutschland. Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze*. Drucksache 17/7700. 10.11.2011, Berlin.
- Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus (2017): *Unterricht durch die Bundesregierung*. Drucksache 18/11970. 7.4.2017, Berlin.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Boschki, Reinhold (2019): »Der Beitrag religiöser Bildung zur Antisemitismusprävention. Bericht aus einem internationalen Forschungsprojekt«, in: *Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik* 18, S. 62–74.
- Braband, Janne/Körs, Anna (2024): »Judentum im Religionsunterricht in der Grundschule: zwischen Nicht-Thematisierung, Stereotypisierung und Antisemitismusprävention«, In: *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik* 8, S. 643–665.
- Chernivsky, Marina (2017): »Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus«, in: Meron Mendel/Astrid Messerschmidt (Hg.), *Fragiler Konsens*, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 262–279.
- Chernivsky, Marina (2018): »Umgang mit Antisemitismus als Herausforderung und Spannungsfeld«, in: Julia Bernstein (Hg.), »Mach mal keine Judenaktion!«. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Forschungsbericht, Frankfurt University of Applied Sciences, S. 319–328.
- Chernivsky, Marina/Lorenz, Friederike (2020): *Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer:innen an Berliner Schulen*, Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2022): »Perspektivendivergenz in der Antizipation und Einordnung antisemitischer Gewalt im Kontext Schule«, in: bpb – Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), *Jüdisches Leben in Deutschland*, APuZ: Bd. 10799, S. 252–262.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2023): *Antisemitismus im Kontext Schule Deutungen und Praktiken von Lehrkräften und Schulleitungen, Antisemitismus in institutionellen Kontexten*, Weinheim: Beltz.

- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024a): Institutioneller Antisemitismus in der Schule. Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage (Hg.), Baustein 14, Berlin.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike (2024b): »Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland«, in: APuZ 74, S. 1–12.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike/Schweitzer, Johanna (2022): Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Beltz Verlag.
- Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel (2018): Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn, Los Angeles: Sage.
- Diner, Dan (1986): »Negative Symbiose. Deutsche und Juden nach Auschwitz«, in: Babylon 1, S. 9–20.
- Diner, Dan (2023): »Versöhnung, Wiedergutmachung und (negative) Symbiose – Positionen und Stationen im deutsch-jüdischen Versöhnungsdiskurs seit 1945. Eine Einleitung«, in: Robert Forkel/Bianca P. Pick (Hg.), Literarische Interventionen im deutsch-jüdischen Versöhnungsdiskurs seit 1945, Bielefeld: transcript, S. 7–30.
- Fehlberg, Torsten/Kranz, Dani (2024): »Selbstwirksamkeit, Widerstand und Religion: Nuancen der Selbstverortung jüdischer Aktivist:innen in Deutschland«, in: Oliver Decker/Johannes Kiess/Ayline Heller/Elmar Brähler (Hg.), Vereint im Resentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie, Gießen: Psychosozial Verlag, S. 231–252.
- Gryglewski, Elke (2018). »Historische Bildung zum Nationalsozialismus und der Shoah – Entwicklungslinien, Herausforderungen und Chancen«, in: Jalta 4, S. 101–105.
- Helfferich, Cornelia (2016): »Qualitative Einzelinterviews zu Gewalt: Die Gestaltung der Erhebungssituation und Auswertungsmöglichkeiten«, in: Cornelia Helfferich/Barbara Kavemann/Heinz Kindler (Hg.), Forschungsmanual Gewalt – Grundlagen der empirischen Erhebung von Gewalt in Paarbeziehungen und sexualisierter Gewalt, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–142.
- Lorenz-Sinai, Friederike (2024): »Lehrer:innen und die Shoah – Gefühlserbschaften, Narrative und Vermittlungsanliegen«, in: ZQF 25, S. 242–256.
- Messerschmidt, Astrid (2008): »Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus«, in: Peripherie 28, S. 42–61.
- Nef, Susanne/Lorenz-Sinai, Friederike (2022): »Multilateral Generation of Violence: On the Theorization of Microscopic Analyses and Empirically Grounded Theories of Violence«, in: Historical Social Research 47, S. 111–131.
- OFEK (2024): Ein Jahr Opferberatung im Ausnahmezustand. OFEK e.V. stellt Beratungsstatistik nach den Massakern des 7. Oktober 2023 vor. Berlin: OFEK e.V.

- Reimer-Gordinskaya, Kathrin/Tzschiesche, Selana (Hg.) (2021): Antisemitismus – Heterogenität – Allianzen. Forschungsbericht zum ersten Schwerpunkt der Aktivierenden Befragung im Berlin-Monitor, Springe: Klampen Verlag.
- RIAS (2023): Antisemitische Reaktionen auf den 7. Oktober. Antisemitische Vorfälle in Deutschland im Kontext der Massaker und des Krieges in Israel und Gaza zwischen dem 7. Oktober und 9. November 2023, Berlin: Bundesverband RIAS e.V.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung – Eine Einführung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken – Konzeptionelle Studien und empirische Analysen, Berlin: Suhrkamp.
- Shani, Maor/Gerber, Jana/Herb, Marie (2024): Der 7. Oktober, ein Jahr danach: Resilienz und Bewältigung unter Juden in Deutschland angesichts zunehmenden Antisemitismus und kollektiven Traumas – Vorläufiger Bericht. Universität Osnabrück.
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, Stuttgart: utb.
- Wiegemann, Romina (2022): »Die Thematisierung der Shoah in der Grundschule. Eine antisemitismuskritische Perspektivierung«, in: Marina Chernivsky/Friederike Lorenz (Hg.), Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkung in Gegenwartsverhältnissen, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 175–190.
- Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke und Bernstein, Julia/Perl, Nathalie (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Universität Bielefeld.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und Demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21, Bonn: Diez Verlag.

