

„Mach mal keine Judenaktion!“

Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus

Im Rahmen des Programms „Forschung für die Praxis“

LEITUNG DES PROJEKTES

Prof. Dr. Julia Bernstein

UNTER MITARBEIT VON

Florian Diddens B.A. Ricarda Theiss B.A. Nathalie Friedlender LL.M. M.A.

1.	Einleitung	1
2.	Antisemitismus: Definition und Formen	19
2.1	Formen des Antisemitismus	23
2.1.1	Antijudaismus	24
2.1.2	Moderner Antisemitismus	27
2.1.3	Rassistischer Antisemitismus	29
2.1.4	Nationalsozialistischer Antisemitismus	31
2.1.5	Islamischer Antisemitismus	31
2.1.6	Krypto-Antisemitismus	33
2.1.7	Sekundärer Antisemitismus	34
2.1.8	Israelbezogener Antisemitismus	37
2.1.9	Philosemitismus	39
2.2	Verbreitung des Antisemitismus	41
2.3	Skalen der Diskriminierung und Eskalation	42
3.	Forschungsbefunde	45
3.1	Perspektiven der Betroffenen	49
3.1.1	Antisemitismus als Normalität, die fehlende Selbstverständlichkeit und Gefahr einer offenen Selbstpräsentation als Jude in der Schule	49
3.1.2	Jüdische Schüler*innen als Repräsentant*innen eines jüdisch-israelischen Kollektivs	55
3.1.3	Anfeindungen von Mitschüler*innen	61
3.1.4	Anfeindungen von Lehrer*innen	72
3.1.5	Alleinlassen: Betroffene zwischen antisemitischen Anfeindungen und ihren Verharmlosungen	76
3.2	Perspektiven der Lehrkräfte	81
3.2.1	Abwehrstrategien: Dethematisierung und Bagatelisierung von Antisemitismus	81
3.2.2	Antisemitische Stereotype	89
3.2.3	Der Umgang mit Verschwörungstheorien	94
3.2.4	Die Wahrnehmung des Antisemitismus von Muslimen	95
3.2.5	Der Umgang mit dem Nahostkonflikt in Schulen	100
3.3	Perspektiven der betroffenen Lehrkräfte	103
3.3.1	Religion und Sichtbarkeit jüdischer Identitäten als Grenze der „Toleranz“	103
3.3.2	„Outing“	106
3.3.3	Antisemitische Anfeindungen	108
3.3.4	Aufklärungsarbeit bleibt den Betroffenen vorbehalten	109
3.4	Vergleichstabelle: Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Einschätzung des Antisemitismus aus den Sichten der LK und Betroffenen	112

4. Problemschwerpunkte	119
4.1 Israelbezogener Antisemitismus	122
4.1.1 Antisemitismus im Israelbezug	122
4.1.2 „Israelkritik“ in der Schule	127
4.1.3 Dämonisierung Israels	133
4.1.4 „Der Nahostkonflikt: Zerrbilder, Mythen und Fakten“ von Michael Spaney	144
4.1.5 „Dringend reformbedürftig: das Israelbild in deutschen Schulbüchern“ von Jörg Rensmann	158
4.1.6 Repräsentationsrollen jüdischer Schüler*innen	161
4.1.7 Angriffe auf jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen	163
4.1.8 Bagatellisierung des israelbezogenen Antisemitismus	165
4.2 Antisemitismus und Rassismus	171
4.2.1 Rassismus zwischen „Rasse“ und „Kultur“	172
4.2.2 Die Unterschiede zwischen Antisemitismus und Rassismus	177
4.2.3 Bagatellisierung von Antisemitismus durch Lehrer*innen	182
4.2.4 Gleichzeitigkeit von Antisemitismus und Rassismus	192
4.2.5 Der „Andere“, „seine Gruppe“ und Normalitätsentwürfe	193
4.3 Echos der Nazizeit	199
4.3.1 Gegenwärtiger Antisemitismus als Echo der Nazizeit	200
4.3.2 Nationalsozialistische Symbolik unter Schüler*innen	211
4.3.3 Vernichtungsphantasien und „Sprüche“ über Vergasung	218
4.3.4 Fehlende Empathie und ihr Ausdruck in der enttabuisierten Sprache	225
5. Handlungsempfehlungen	235
5.1 Antisemitismus als Problem wahrnehmen	239
Quiz: Antisemitismus	249
Quiz: Antisemitismus oder nicht?	257
Quiz: Wissen über das Judentum	263
Quiz: Jüdinnen und Juden in Deutschland	267
5.2 Strukturelle Probleme im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus	269
5.3 Handlungsstrategien gegen Antisemitismus	270
Quiz: Über Israel	278
Quiz: Reaktionen auf Antisemitismus	283
5.4 Handlungsempfehlungen bei antisemitischen Angriffen	287
5.5 „Zu Rolle und Bedeutung von Empowerment im Umgang mit Antisemitismus“ von Marina Chernivsky	300

5.6 Schulen als Orte der Migrationsgesellschaft	310
5.7 Die Bedeutung von Biografien im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus	314
5.8 Lehrmaterial überprüfen	317
5.9 Öffnung des Klassenzimmers	318
5.10 Umgang mit Antisemitismus als Herausforderung und Spannungsfeld von Marina Chernivsky	319

6. Fazit	329
-----------------	------------

7. Anhang	347
7.1 Kontaktliste Bildungs- und Beratungsorganisationen	349
7.2 Übersicht Broschüren	357
7.3 Antworten der Quizze	362
7.3.1 Quiz: Antisemitismus	362
7.3.2 Quiz: Antisemitismus oder nicht?	375
7.3.3 Quiz: Über das Judentum	380
7.3.4 Quiz: Juden in Deutschland	384
7.3.5 Quiz: Israel	387
7.3.6 Quiz: Reaktionen auf Antisemitismus in der Schule	390

Kapitel I

Einleitung

Es ist 2018 und man könnte schon meinen, dass Antisemitismus längst nicht mehr als aktuelles Phänomen besprochen werden muss – hätte man nicht gerade im 20. Jahrhundert angesichts der Shoah so viel dazu lernen sollen und wurden nicht tausende Bücher darüber verfasst und im politischen, sozialen sowie wissenschaftlichen Raum zahlreich diskutiert?

Wie kommt es, dass wir in unserer Forschung über Antisemitismus in Schulen feststellen müssen, dass ein eklatantes Unwissen über Antisemitismus unter Schüler*innen und Lehrer*innen vorherrscht und dass „Du Jude“ in unterschiedlichen Variationen als Schimpfwort benutzt wird?

Antisemitismus ist noch längst nicht überwunden, antisemitische Übergriffe gehören in Deutschland zum Alltag, so auch in der Schule (vgl. AJC 2017; Zick et al. 2017). Im schulischen Bereich haben antisemitische Anfeindungen in den letzten Jahren zugenommen, seit dem letzten Jahr hat das Thema Antisemitismus im schulischen Bereich auch an Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit gewonnen und ist somit zum Gegenstand gesellschaftlicher Debatten geworden. Die Institution Schule steht der Gesellschaft aber nicht als isolierter Bereich gegenüber. Die Schule ist ein gesellschaftlicher Mikrokosmos, d.h. eine soziale, kulturelle und politische Zelle des Gesamtorganismus Gesellschaft. Gesamtgesellschaftliche Phänomene bilden sich in der Institution Schule und in den Habitus ihrer Akteure ab. Das gilt auch, und ganz besonders, für Antisemitismus.

Für Jüdinnen und Juden ist Antisemitismus nicht nur eine unmittelbare Gefahr. Antisemitismus bedeutet eine lange Verfolgungsgeschichte und stellt somit eine lange, schmerzhafteste Kontinuität dar, die vor 2000 Jahren begann, im Holocaust mündete und nach 1945 gar nicht zu Ende ging. In den familiären und kollektiven Narrativen stellt die jüdische Verfolgung eine ununterbrochene Kontinuität dar und prägt das „Doing ‚Being Jewish‘“ (Inowlocki 2000).

Für viele Nichtjuden wiederum erscheint Antisemitismus oft ziemlich plötzlich. Man geht oft davon aus, dass es ein längst überwundenes Phänomen sei, zu dem man in Distanz steht und somit nichts zu tun habe. Auch wenn man erwarten könnte, dass auf Antisemitismus als scheinbaren Atavismus der Gesellschaft in Schulen sofort adäquat reagiert wird, zeigen unsere Forschungsbefunde, dass Antisemitismus von Lehrer*innen als solcher oft nicht erkannt und nicht benannt, nicht bewusst als eigenes relevantes Problem empfunden und in vielen Situationen ignoriert wird.

Eine solche Divergenz der Perspektiven auf Antisemitismus setzt sich auch in der öffentlichen Auseinandersetzung mit Antisemitismus fort. Die Perspektiven von Jüdinnen und Juden gelten in diesem Zusammenhang häufig als subjektiv, voreingenommen oder übersensibel und werden vermeintlich neutralen und objektiven Perspektiven gegenübergestellt. Als Betroffene werden ihre Perspektiven auf Antisemitismus entkräftet, wohingegen es in der Auseinandersetzung mit anderen Diskriminierungsformen, etwa im Kontext von Behinderung, Geschlecht oder Herkunft, üblich ist, dass die

Erfahrungen und Sichtweisen der Betroffenen im Vordergrund stehen sollen.

Diese ist die erste Studie, die die Perspektiven von Jüdinnen und Juden in den Vordergrund stellt, um der Frage nachzugehen, wie sich Antisemitismus an deutschen Schulen ausdrückt. Der Fokus unserer Untersuchung liegt aber nicht ausschließlich auf den Erfahrungen jüdischer Schüler*innen¹, den Perspektiven ihrer Eltern oder denen von jüdischen Lehrer*innen, sondern ebenso auf der professionellen Praxis und Problemwahrnehmung nichtjüdischer Lehrer*innen.²

Das Ziel unserer Studie ist, aus den verschiedenen Perspektiven der Akteure im Feld zu rekonstruieren, wie sich das Phänomen Antisemitismus in Schulen darstellt, um dergestalt die Herausforderungen der Betroffenen in schwierigen und bedrohlichen Situationen einerseits, die der Lehrer*innen im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus andererseits, darzustellen. Überdies beziehen wir unsere Forschungsbefunde auf die pädagogische Praxis. Wir zeigen also auf, wie die Erkenntnisse der Studie für das pädagogische Handeln in Schulen angewendet werden können. Gleichwohl es zahlreiche methodische und pädagogische Handreichungen zum Thema Antisemitismus in Schulen gibt, erschließen wir durch die forschungsba-sierte Fundierung pädagogischer Handlungsstrategien für Lehrer*innen eine Lücke.

Ein Phänomen, unterschiedliche Definitionen

Wer hat die Interpretationshoheit über die Definition von Antisemitismus? Diese Frage erhält in der Schule eine wesentliche Bedeutung, da Betroffene als Schüler*innen auf die Sichtweisen und die pädagogische Kompetenz ihrer Lehrer*innen angewiesen sind. Gerade in dieser asymmetrischen Beziehung zwischen jüdischen Schüler*innen und Lehrer*innen unterscheiden sich die Definitionen des Antisemitismus. In unseren Interviews haben Lehrer*innen ganz unterschiedliche Definitionen benannt, die meisten davon werden dem Phänomen nicht gerecht und sind für pädagogische Handlungen gegen Antisemitismus weniger produktiv.

Eine Lehrkraft sagte etwa: „Antisemitismus ist für mich eine Diskriminierung von Andersgläubigen ganz grob gefasst. Ich würde es sogar weiter fassen wollen und nicht spezialisieren.“ Hier drängen sich folgende Fragen auf: Warum benennt man nicht Juden als Betroffene des Antisemitismus? Bezeichnet Antisemitismus etwa auch den Hass auf Muslime? Warum geht es um Andersgläubige? Aus welcher Perspektive wird man als

¹ Mit dieser Schreibweise, die wir im gesamten Text verwenden, beziehen wir uns auf Schülerinnen und Schüler.

² Das Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (ZWST) führt derzeit eine weitere Praxisstudie „Jude als Schimpfwort- Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule“ durch. Das Ziel ist zum einen die Befragung von schulpflichtigen Jugendlichen und ihren Familien zu ihren Erfahrungen mit Antisemitismus und zum anderen die Analyse von Praktiken und Bedarfen von Lehrkräften. Diese Studie eröffnet einen eigenen Zugang zur Problematik und gibt so weiteren Aufschluss darüber, welche Präventions- und Interventionsstrategien bereits angewandt werden bzw. noch erfolgreich sind. Die Studie wird ermöglicht durch die Förderung des Bundesprogramms „Demokratie leben!“

anders wahrgenommen? Warum möchte man nicht spezialisieren, wenn es doch um Antisemitismus geht? Und geht es tatsächlich um religiöse Juden, die diskriminiert werden? Antisemitismus drückt sich in verschiedenen Erscheinungsformen aus und ist mitnichten ein religionsfeindliches, anti-jüdisches Vorurteil. Jüdinnen und Juden werden unabhängig davon, ob sie religiös leben, angefeindet. Eine solche Verzerrung des Antisemitismus als Religionsfeindlichkeit engt den Phänomenbereich willkürlich ein. So auch das unter vielen Lehrer*innen vorherrschende, wenngleich zutreffende, Verständnis des Antisemitismus als „Feindseligkeit und Hass gegen Juden“.

Es fehlt das Verständnis dafür, wie sich Feindseligkeit und Hass in alltäglichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen entwickeln. Damit fehlt das Verständnis der Abstufungen unterschiedlicher antisemitischer Handlungen und das Hintergrundverständnis des Antisemitismus. Keine Diskriminierung, und auch nicht Antisemitismus, fängt mit Hass an, sondern mit negativbehafteten Kategorien, Pauschalisierungen, Stereotypen, Vorurteilen, Weltanschauungen, Skepsis und Vorsicht, Ignoranz, emotionaler Abneigung, einer unterschwelligen Abwertung und einer unreflektierten Nutzung alltagssprachlicher Schmähungen. Im Antisemitismus zielen alle diese unterschwelligen Elemente im Gegensatz zu anderen Diskriminierungskategorien auf Vernichtung, Vernichtungsdrohungen und -phantasien; sie basieren auf der Idee, dass „die Welt ohne Juden schöner wäre“.

Feindseligkeiten und Hass sowie die Verfolgung sind die „fortgeschrittenen“ Phasen der emotionalen Distanz und des fehlenden Respekts vor Menschen als vermeintliche Repräsentanten einer Gruppe. Antisemitismus zielt ideologisch auf die Vernichtung der Juden ab, er ist historisch mit dem Holocaust verbunden. Er lässt sich jedoch nicht auf den nationalsozialistischen Antisemitismus reduzieren. Auch scheinbar harmlose Formen des Antisemitismus sollen als alarmierend empfunden und reflektiert werden.

An dieser Stelle stellt sich die Frage: Welche Äußerungen sind als legitime Meinung angebracht und welche überschreiten die Grenze zum Antisemitismus? Äußerungen über die Vernichtung des Staates Israel, Zuschreibungen bestimmter „jüdischer“ Charaktereigenschaften, die Relativierung der Shoah oder die Gleichsetzung des Nationalsozialismus mit der Politik Israels werden oft als legitime Meinungsäußerungen deklariert. Beispielsweise soll auch die kategorische Ablehnung des Staates Israel von einigen Schüler*innen, mit dem Verweis, es hätte weder etwas mit Antisemitismus noch mit den in Deutschland lebenden Juden zu tun, kritisch hinterfragt werden. Antisemitismus muss in allen seinen Erscheinungs- und Handlungsformen, nicht nur in seiner rassistischen Variante, erkannt und benannt werden. Es besteht nicht nur die Gefahr, den Phänomenbereich willkürlich einzuengen, wenn man wissenschaftliche Definitionen, soziale Kontexte und Perspektiven der Beteiligten ausblendet, sondern auch die, das Problem Antisemitismus gar nicht wahrzunehmen. Dabei kommt es auch auf vorstrukturierte Wahrnehmungen und Haltungen von Lehrer*innen zum Thema Antisemitismus an, die die pädagogisch-professionelle Praxis und auch die Reaktionen auf bestimmte Äußerungen erschweren (vgl. Radvan 2017: 48).

Die Bezeichnung „Jude“ vs. Schimpfwort „Jude“ in der Schule

Im Sprachgebrauch zeichnet sich ein merkwürdig ambivalentes Verhältnis ab, wenn man von Juden spricht. Das Wort „Jude“ dient der Bezeichnung von Angehörigen des jüdischen Volks oder der jüdischen Religion. Aber in der Bezugnahme auf Jüdinnen und Juden wird die Bezeichnung „Jude“ häufig vermieden bzw. umgangen. Manchmal ist dann von „jüdischen Mitbürgern“ oder „Menschen jüdischen oder mosaischen Glaubens“ die Rede. Dergestalt bildet sich im Alltagssprachgebrauch ein Tabu ab. Im unter Schüler*innen weitverbreitet antisemitischen Schimpfwortgebrauch von „Du Jude“ hingegen gibt es keinerlei Hemmungen (vgl. Jikeli 2010; Zick et al. 2017; Stender 2010). Sowohl die Vermeidung eines mit Hemmungen verbundenen Wortes als auch in der Folge des fortgesetzten pejorativen Wortgebrauchs zeichnet sich die Schwierigkeit ab, das Wort „Jude“ über die Lippen zu bringen.

Der verbale Angriff mit der Beschimpfung „Du Jude“, der oftmals auch physische Angriffe begleitet, ist leider sehr gebräuchlich unter Schüler*innen an jeder Art von Schule geworden. Dabei wird das Wort diesem Gebrauch nach synonym zu Verrat, 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. Lehrer*innen beschreiben den antisemitischen Schimpfwortgebrauch ihrer Schüler*innen untereinander uns gegenüber wie folgt: „Mach doch keine Judenaktion“, „Jüdisches Verhalten“, „Judenkinder“, „Judensohn“, „Du dummer Jude“, „Du handelst wie ein Jude“, „Deine Mutter ist doch Jude“, „Was willst du hier, du Jude“, „So ein Judenschwein“, „Du Scheissjude“, „Was ein Judenpass“, „Sei mal kein Jude!“, „Komm in den Judenkreis“, „Du bist reich wie ein Jude“. Als Beschimpfung werde „Jude“ zudem häufig auf vermeintliche Verräter und Nichtmuslime bezogen. Das Wort „Jude“ wird öfters an die Tafel geschrieben, im Pausenhof oder im Unterricht im Streit oder als Hänselei gehört „und die Schüler verwenden diese Beschimpfung ganz normal wie alle anderen Schimpfwörter“, sagt eine Lehrkraft. Durch diesen antisemitischen Schimpfwortgebrauch unter nichtjüdischen Schüler*innen werden Jüdinnen und Juden stigmatisiert – das „Wir“ wird so definiert, dass jüdische Schüler*innen nicht zu diesem passen.

Ein jüdischer Schüler sagt uns gegenüber: „Die Judenwitze sind einfach allgegenwärtig, ob es Comicserien sind wie South Park oder wie auch immer im Deutschrapp, ist überall allgegenwärtig. Es ist so: Man darf es eigentlich nicht sagen, aber man sagt es trotzdem, es ist so ein Tabu, das immer wieder durchsickert irgendwie.“

Ist es ein unwillkürlicher Zwang, unkontrolliert so zu sprechen, obwohl man das Wort nicht sagen möchte und eigentlich nicht sagen darf, es aber „rausrutscht“ und man dabei (um die nicht benannte Gewalt ad absurdum zu führen) die Hände unkontrolliert, bedrohend bewegen muss? Der Betroffene weist mit seiner Aussage auf die Tabuisierung hin, die allerdings permanent gebrochen und somit de facto längst enttabuisiert ist, immer noch allerdings

als „anders gemeint“ gilt. Ähnlich hat es eine Lehrkraft bagatellisierend formuliert: „Es herrscht ein Coolness-Faktor, wenn man solche Wörter benutzt, die Kinder denken nicht viel über das, was sie sagen, nach.“ Obwohl die offene Kommunikation von Antisemitismus Latenzen unterliegt, gibt es überall Bereiche, in denen er auch sozial akzeptiert offen kommuniziert wird, wie etwa in der Privatsphäre, am Stammtisch oder auf vielen Schulhöfen (vgl. Winter 2017: 30; Stender 2010: 33).

Vorurteile sind reflektierbar, wenn man sie als solche erkennt und benennt. In diesem Schimpfwortgebrauch jedoch bleibt der antisemitische Sinngehalt unbewusst, obwohl man schon ahnen könnte, dass die Nutzung des Wortes „Jude“ als Schimpfwort Juden beleidigt. Man ist möglicherweise auch gewohnt, dass keine Juden im Raum sind bzw. ist man nicht gewohnt, an die Auswirkungen auf Juden zu denken. Viele Lehrer*innen betrachten diesen Schimpfwortgebrauch gar nicht als antisemitisch, weil sie ihren Schüler*innen zuschreiben, nicht nach einer bewussten antisemitischen Motivation zu handeln. Für viele ist es „einfach so dahergesagt“, „nicht böse gemeint“, „als Scherz oder Provokation gesagt“, „kindlicher Unfug“ und „sie wissen nicht, was sie da sagen“. Solche Verharmlosungen sind gefährlich, weil sie zur Stigmatisierung jüdischer Identität beitragen. Diese Stigmatisierung ist fast unmöglich zu bekämpfen, wenn es als „nicht so schlimm“ verharmlost, nicht ernst genommen, ignoriert, banalisiert bzw. bagatellisiert wird. Auch wenn es wichtig ist, die Motivation, Intention und den Kontext der Beschimpfung zu verstehen, auch die gleichsam selbstverständlich reproduzierte Alltagsbenutzung des Wortes „Du Jude“ als Schimpfwort ist eine Form des Antisemitismus, die reale negative Auswirkungen auf Juden in Deutschland und auf das gesamtgesellschaftliche Klima hat. Das erkennen viele Lehrer*innen nicht, weil sie die Geltung antisemitischer Sprechhandlungen einklammern. Damit trivialisieren sie kommunikative Gewalt, die sich im antisemitischen Schimpfwortgebrauch veralltäglicht. Jikeli benennt die Nutzung der Schimpfwörter treffend als Schaffung eines bestimmten Klimas einer „Einladung zum Antisemitismus“ (Jikeli 2010: 2).

Generell dient jeglicher Jargon von Jugendlichen der Abgrenzung von allen vermeintlich „Anderen“ und damit dem Zusammenhalt der Eigengruppe. Doch durch die Normalisierung antisemitischer Beschimpfungen werden Jüdinnen und Juden, auch wenn sie in der Regel gar nicht in einer konkreten Situation beteiligt sind, automatisch Außenseiter in der Post-Holocaust-Gesellschaft, in der heutzutage wieder circa 250 000 Juden leben. „Man kennt kaum Juden“, das haben wir des Öfteren in den Interviews gehört. Die Verknüpfung von Antisemitismus mit der Präsenz von Jüdinnen und Juden, eine deutlich vernehmbare Tendenz, geht fehl. Antisemitismus ist nicht an die Anwesenheit von Jüdinnen und Juden gebunden und hat nichts damit zu tun, wie sie sind oder was sie tun. Wenngleich Antisemitismus als Diskriminierung und Gewalt Jüdinnen und Juden betrifft, gefährden sein Auftreten und seine Akzeptanz das friedliche, demokratische Klima der Gesellschaft. Zivilcourage zu zeigen und dem Antisemitismus entgegenzuwirken, sollte demnach eine Selbstverständlichkeit sein. Dies gilt im Besonderen auch im Hinblick auf die Shoah. Aber gerade Verweise auf die Shoah dienen oftmals

der Verweigerung, über den aktuellen Antisemitismus zu sprechen. In diesem Zusammenhang sagt eine Lehrkraft: „Irgendwann ist ja auch mal gut.“ Mit diesem Satz drückt sie einen Überdruß der Erinnerung und Thematisierung der Shoah aus, impliziert eine Schlusstrichforderung und entzieht sich der Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Antisemitismus.

Methodischer Zugang

Im Verlauf des 17-monatigen Forschungsprojektes haben wir insgesamt 227 themenzentrierte Interviews mit verschiedenen Akteuren geführt, um unserem Erkenntnisinteresse gemäß Erfahrungen und Ausdrucksformen von Antisemitismus in Schulen, sowohl die Problemwahrnehmung als auch die Wissensbestände und Situationsbeschreibungen von Lehrer*innen, ihre professionelle Praxis und Handlungsrouinen im Umgang mit Antisemitismus zu rekonstruieren.

Diese erste Studie über Antisemitismus im schulischen Bereich schließt ein sehr heterogenes Spektrum an Interviewpartnergruppen ein, wobei die Betroffenenperspektiven als Orientierungshinweis für das Verständnis des Phänomens im Vordergrund stehen und mit den Perspektiven der Lehrkräfte verglichen werden. Die Perspektiven der Betroffenen erschließen wir über Interviews mit jüdischen Schüler*innen und ihren Eltern, mit jüdischen Lehrkräften, Sozialarbeiter*innen und Expert*innen. Außerdem wurden nichtjüdische Lehrkräfte, Experten*innen, Sozialarbeiter*innen, Schüler*innen und Studierende der Sozialarbeit interviewt.

55 betroffene jüdische Schüler*innen und ihre Eltern sowie ehemalige Schüler*innen wurden zu ihren Erfahrungen mit Antisemitismus an Schulen (in unterschiedlichen Städten in Deutschland) befragt³. Diese Zahl schließt auch 5 Sozialarbeiter*innen verschiedener jüdischer Gemeinden ein, die über unterschiedliche Antisemitismus-Vorfälle ihrer jüdischen Klient*innen in den Schulen berichteten. Aus 14 Interviews mit jüdischen und nichtjüdischen Expert*innen aus der pädagogischen Bildungs- und Beratungsarbeit folgen Schilderungen über die Praxis von Lehrer*innen im Umgang mit Antisemitismus. Unsere Analysen basieren auch auf diesem Expertenwissen. Darüber hinaus haben wir 25 themenzentrierte Interviews mit jüdischen Lehrer*innen durchgeführt, um zu erfahren, wie sie in ihren Perspektiven die professionelle Praxis von Lehrkräften mit Erfahrungen als Betroffene verbinden.

Zudem wurden im Rahmen dieses Projektes 87 themenzentrierte Interviews mit nichtjüdischen Lehrer*innen geführt, die an unterschiedlichen Schulformen und Klassenstufen unterrichten und an unterschiedlichen Orten arbeiten (die meisten allerdings im Land Hessen), um sowohl ihre professionelle Sicht auf das Problem Antisemitismus an ihrer Schule und dem Umgang damit als

³ Wir haben zwei Interviews mit Betroffenen geführt, die wegen Antisemitismus in der Schule nach Israel ausgewandert sind.

auch ihr Wissen über und Verständnis von Antisemitismus zu rekonstruieren. Darüber hinaus haben wir 2 nichtjüdische Sozialarbeiter*innen zu ihrer Sicht auf Antisemitismus in ihrem Arbeitsumfeld im Bildungssektor befragt. Schließlich wird das Datenkorpus durch eine qualitative Befragung zum Thema Antisemitismus von 40 Studierenden der sozialen Arbeit an einer deutschen Hochschule, die perspektivisch zum Teil einen Einsatz in der Schulsozialarbeit planen und als Akteure einen zusätzlichen Bildungssektor zugehören, und mit 4 Interviews mit nichtjüdischen Schüler*innen ergänzt.

Reflexion der Interviews mit Lehrer*innen

Die Balance zwischen dem Neutralitätsgebot (in jeglichem, aber auch im politischen Sinne) und dem Erziehungsauftrag zu erreichen, stellt sich als keine leichte Aufgabe für Lehrkräfte dar. Besonders dann, wenn es um ein Thema geht, bei dem die Gefahr besteht, zwischen der eigenen Professionalität als Lehrkraft und eigenen biographischen Familiengeschichten und der kollektiven Identität als Folgegenerationen der Tätergesellschaft nicht trennen zu können, wie zum Beispiel in den Unterrichtsfächern Geschichte, Politikwissenschaft, Religion oder Ethik. Die Interviews mit den Lehrer*innen zum Thema werden auch dadurch oft von der „Angst, was Falsches zu sagen“, vom „unter Vorbehalt sprechen“ bzw. durch viele andere Hemmungen geprägt. Häufig waren die Lehrer*innen bemüht, ein eigenes Lehrerbild von sich zu entwerfen, „alles richtig“ zum Thema zu machen und ein guter Lehrer zu sein. Das bedeutet, dass sich die Lehrer*innen auch in den Interviews an sozialen Regeln der Thematisierung von Antisemitismus orientieren. Dabei stoßen sie aber schnell an unsichtbare Grenzen der Thematisierung des Antisemitismus und verlassen eine kommunikative Komfortzone, in der alle Interaktionsakteure gerne bleiben wollen. Das liegt zum einen daran, dass Antisemitismus gesellschaftlich einer Kommunikationslatenz unterliegt, d.h., dass er zwar empfunden wird, aber nicht offen kommuniziert werden kann (vgl. Winter 2017: 27). Das liegt zum anderen daran, dass man schnell auf die eigene Involviertheit durch den biographischen Bezug auf die Nazizeit und als Akteur, der in seiner Lebenswelt auf den gegenwärtigen Antisemitismus bezogen ist, stößt. Die Lehrkräfte befinden sich oft in einer unangenehmen Situation eigener Involviertheit durch die Geschichte des Nationalsozialismus und dem verbreiteten banalisierten alltäglichen Antisemitismus. Allerdings wird die genaue Verbindung zwischen den eigenen Schuld- und Schamgefühlen wegen der Verfolgung der Juden in der Nazizeit und dem Ersehnen einer „unbeschädeten Identität“ (Chernivsky 2017: 274) einerseits, und den heutigen Antisemitismen und Anfeindungen gegen Jüdinnen und Juden andererseits nur selten thematisiert. Die beiden Themen werden dissoziiert und als unterschiedliche Phänomene wahrgenommen. Die Kontinuität des Antisemitismus wird häufig nicht erkannt – auch dann nicht, wenn Lehrkräfte (biographische) Bezüge zur Nazizeit mit den Handlungen von Schüler*innen verknüpfen, wie es etwa eine Lehrkraft in ihren Worten ausdrückt: „Unsere Sprücheklopfer sind vor der Geschichte betroffen.“

Die Datenanalyse

Auf der Grundlage dieser Interviews mit verschiedenen Akteuren bilden wir die Heterogenität des Feldes ab. Unsere Interviewpartner*innen besuchen verschiedene oder unterrichten an verschiedenen Schulen, Schulformen und Klassenstufen in ganz Deutschland. Die Schilderungen der Lehrer*innen beziehen sich auf die Gegenwart, aber auch auf Erfahrungen ihrer Lehrerbiographien. Aus den Schilderungen der Betroffenen folgen verschiedene zeitliche Bezüge auf Antisemitismus in Schulen. Die Mehrzahl der jüdischen Schüler*innen und ihrer Eltern berichten von ihren Erfahrungen und Vorfällen, die sie in der unmittelbaren Vergangenheit in Schulen gemacht haben. Überdies schildern manche jüdische Interviewpartner*innen als ehemalige Schüler*innen Vorfälle, die sie während ihrer zurückliegenden Schulzeit erlebt haben.

Wenngleich der Fokus auf der aktuellen Situation für jüdische Schüler*innen und dem gegenwärtigen Antisemitismus liegt, so gehören zeitlich zurückliegende Antisemitismuserfahrungen an Schulen einerseits als Problembeschreibung, andererseits als bedeutsame biographische Erlebnisse der Betroffenen, die bei jeder weiteren heutigen Antisemitismuserfahrung (beispielsweiser ihrer Kinder) als Assoziationskette sofort abgerufen werden und eine Kontinuität antisemitischer Erfahrungen bilden, zum hier interessierenden Phänomenbereich.

Ebenso wie die Datenerhebung folgt die Datenauswertung den methodologischen Prämissen qualitativer Sozialforschung. Das bedeutet, dass wir nicht den Anspruch vertreten, mit unserer Untersuchung das Phänomen Antisemitismus an Schulen entlang standardisierter Daten zu erfassen, etwa mit der Frage, ob es bestimmte antisemitische Vorfälle gab oder nicht. Neben den Fragen, wie sich Antisemitismus an Schulen zeigt und wie die Betroffenen ihn erfahren, interessieren wir uns in einer offenen Annäherung an das Feld dafür, wie Akteure das Phänomen Antisemitismus in Schulen ihren Sinnhorizonten nach wahrnehmen und wie sie darauf basierend Denk- und Handlungsschemata im Problembezug entwickeln.

Wir rekonstruieren einerseits, was die Akteure erlebt haben und andererseits, wie sie dieses Erlebte in Sinnmustern deuten. Alle Interviews werden sequenzanalytisch ausgewertet (vgl. Erhard/Sammet 2018). Neben dem informativen Gehalt der Erzählungen und der Präsentation von Wissen erschließen wir darüber Sinnstrukturen, die sich aus der allgemeinen Regelstruktur sozialen Handelns herausbilden. In ihnen verknüpfen sich Gehalte einer Erzählung von Anfang bis zum Ende hin zu einem spezifischen Verweisungszusammenhang aneinander anschließender, sich reproduzierender latenter Sinnbezüge. Dementsprechend geht es hier nicht nur um eine inhaltsanalytische Darstellung dessen, was uns erzählt wurde, sondern

darum, wie sich darin latente Sinngehalte ausdrücken (vgl. Riemann 2005).⁴ Unsere Ergebnisse sind in dieser Hinsicht auf zwei Ebenen verallgemeinerbar: Einmal auf der Ebene der Summe und Muster der antisemitischen Vorfälle, einmal auf der Ebene, welche Erfahrungsräume und Sinnstrukturen sich abbilden; denn diese Erfahrungsräume und Sinnstrukturen haben sich alle samt im Feld etabliert, letztere konkretisieren sich in Meinungen, Einstellungen und Handlungsrouinen der Akteure und stehen überdies als Deutungsangebote und Erklärungsansätze jedem Akteur zur Verfügung. Außerdem schließen unsere Forschungsbefunde an die Ergebnisse der Studie über jüdische Perspektiven auf Antisemitismus an (vgl. Zick et al. 2017).

Wir stellen die Ergebnisse unserer Analysen in Kategorien dar, die sich in verschiedenen Erzählungen als Ausdrucksformen des Antisemitismus an Schulen, als Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Umgangs- und Handlungsschemata abgebildet haben. Dabei differenzieren wir die Perspektiven der Betroffenen, der nichtjüdischen und jüdischen Lehrer*innen. Im Laufe der Datenauswertung haben sich nicht nur mannigfache Bezüge der Betroffenen auf den Phänomenbereich Antisemitismus in der Schule herausgestellt, sondern darüber hinaus auch Erzählungen über Antisemitismus in anderen Lebensbereichen ergeben. Wir stellen auch diese Schilderungen dar, weil sie den Relevanzsystemen der Betroffenen folgen und von ihnen mit dem Thema Antisemitismus in Schulen kontextualisiert wurden. In dem Verhältnis aus Erzählungen über Antisemitismus im schulischen und außerschulischen Bereich drückt sich das Verhältnis von Antisemitismus in der Institution Schule zum Antisemitismus ihrer sozialen Umwelt aus. Zum Teil kontextualisieren wir die Schilderungen der Betroffenen mit dem gesamtgesellschaftlichen Antisemitismus.

Unser Erkenntnisinteresse im Überblick

Der Fokus der Untersuchung zum Thema Antisemitismus in Schulen liegt auf:

- I. den Perspektiven und Erfahrungen jüdischer Schüler*innen und deren Eltern.
- II. der professionellen Perspektive nichtjüdischer Lehrer*innen, ihrer Problemwahrnehmung von und ihren Umgangsformen mit Antisemitismus.
- III. den Perspektiven jüdischer Lehrer*innen als professionelle Akteure und Betroffene.

⁴ Wenn uns eine Lehrkraft berichtet, dass es an ihrer Schule keinen Antisemitismus gibt, ist dies zunächst eine Information über das Vorkommen von Antisemitismus an ihrer Schule. Wir gehen aber einen Schritt weiter und kontextualisieren diese Aussage mit der ganzen Erzählung der Lehrkraft, vom Beginn bis zum Ende, und rekonstruieren im sequentiellen Zusammenhang aller Aussagen eine Sinnstruktur. Wenn die Lehrkraft etwa bereits erzählt hat, dass ihre Schüler*innen das Schimpfwort „Du Jude“ nutzen, erhält die nachfolgende Aussage in diesem Kontrast einen Sinn der Bagatellisierung oder Nichtwahrnehmung von Antisemitismus. Genau das ist ein latenter Sinn, der der Lehrkraft gar nicht bewusst ist, sich aber eindeutig in der Struktur ihrer Erzählung abbildet.

PERSPEKTIVEN DER BETROFFENEN	PERSPEKTIVEN DER LEHRER*INNEN	PERSPEKTIVEN JÜDISCHER LEHRER*INNEN	IST-ZUSTAND AN SCHULEN
Wie fühlen sich Juden in Deutschland?	Was verstehen Lehrer*innen unter Antisemitismus?	Wie erleben jüdische Lehrer*innen die Situation an Schulen?	Wie drückt sich Antisemitismus an Schulen aus?
Was erleben jüdische Schüler*innen an deutschen Schulen?	Was wissen sie über Antisemitismus?	Wie unterscheiden sich ihre Perspektiven von denen der nichtjüdischen Lehrkräfte?	Wie verhalten sich die Betroffenen zu denen der Lehrer*innen?
Was verstehen sie unter Antisemitismus?	Was beobachten sie unter Schüler*innen, wo sehen sie Probleme?	Welche Erfahrungen haben sie an Schulen als Juden und mit Antisemitismus gemacht?	Wo zeichnen sich Problemschwerpunkte ab?
Wie begegnet ihnen Antisemitismus im Schulalltag?	Wie gehen sie mit antisemitischen Vorfällen um?		Welche Wirkung zeigen pädagogische Handlungsrouninen?
Wie gehen jüdische Schüler*innen und ihre Eltern mit Antisemitismus um?	Welche Handlungsrouninen haben sie im Umgang mit Antisemitismus entwickelt?		
Wie nehmen Juden den Umgang mit Antisemitismus an Schulen wahr?			
Wo sehen sie Handlungsbedarf?			

Der Aufbau der Broschüre

Bevor wir die Forschungsbefunde darstellen, skizzieren wir das Phänomen Antisemitismus in seiner historischen Kontinuität, in seinen verschiedenen Erscheinungsformen, seiner gesellschaftlichen Verbreitung und in der Abfolge seiner Handlungsformen (Kapitel 2). Diese theoretische Hinführung zum Phänomenbereich Antisemitismus in Schulen soll den Leser*innen Informationen und Hintergründe über antisemitische Stereotype, Vorurteile und Legenden sowie ihre Verknüpfung in einer Weltanschauung aufzeigen.

Im Kapitel 3 stellen wir die Forschungsbefunde dar und zeigen anhand der Analysen der Interviews auf, wie sich Antisemitismus an deutschen Schulen ausdrückt, wie sich die Situation der Betroffenen darstellt, wie Lehrer*innen das Phänomen beurteilen und welche Handlungsrouninen sie entwickelt haben. Die Rekonstruktion des Ist-Zustandes gliedern wir in die Darstellungen der Perspektiven der Betroffenen (Kapitel 3.1), der Perspektiven der Lehrkräfte (Kapitel 3.2) und in die Skizze der Perspektiven der jüdischen Lehrkräfte (Kapitel 3.3).

Aus den Schilderungen der Betroffenen (Kapitel 3.1) folgt eine Beschreibung der Situation jüdischer Schüler*innen, die Antisemitismus im Schulall-

tag als Normalität erleben. Das hat einen Einfluss auf den offenen Umgang mit jüdischen Identitäten, auf die Selbstpräsentation als Jude und auf die Teilhabe am Schulleben sowie anschließend an der deutschen Gesellschaft. Wir zeigen auf, wie jüdische Schüler*innen als Repräsentant*innen eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs zu prinzipiell „Anderen“ gemacht werden und als solche häufig abgeurteilt und abgewertet werden. Daran schließt die Darstellung antisemitischer Anfeindungen und Angriffe durch Mitschüler*innen und Lehrer*innen an. Schließlich zeigen wir auf, wie die Betroffenen von Mitschüler*innen, Lehrer*innen und auch von den Verantwortlichen an Schulen bei Angriffen allein gelassen werden.

Wie es dazu kommen kann, dass jüdische Schüler*innen regelmäßigen Anfeindungen ausgesetzt sind und mit diesen Erfahrungen allein bleiben, folgt aus der Rekonstruktion der Perspektiven der Lehrkräfte (Kapitel 3.2), wobei der Fokus zuerst auf den Perspektiven nichtjüdischer Lehrer*innen liegt. Viele Lehrkräfte missverstehen das Phänomen Antisemitismus als eine Form des Rassismus, nehmen Antisemitismus gar nicht als Problem wahr oder bagatellisieren das antisemitische Handeln ihrer Schüler*innen. Aber nicht nur im Umgang mit dem Antisemitismus in der Schülerschaft weisen Lehrer*innen professionelle Defizite auf. Zum Teil haben sie antisemitische Stereotype und Vorurteile verinnerlicht und tragen somit selbst Antisemitismus in die Klassen. Aus den Interviews lassen sich antisemitische Ressentiments rekonstruieren.

Überdies haben sich aus den Schilderungen aller Lehrer*innen drei Felder verdichtet, die sich zum einen auf konkrete Themen und Konstellationen des Antisemitismus in der Schülerschaft, zum anderen auf einen defizitären pädagogischen Umgang damit beziehen. Es geht um den Umgang mit antisemitischen Verschwörungstheorien, um die Wahrnehmung des Antisemitismus von muslimischen Schüler*innen und um den Umgang mit dem Nahostkonflikt. In dieser Hinsicht treffen sich die Erfahrungsräume nichtjüdischer und jüdischer Lehrer*innen.

In der anschließenden Darstellung der Perspektiven der jüdischen Lehrkräfte (Kapitel 3.3) zeigen wir auf, dass sich ihre Erfahrungsräume in grundlegender Hinsicht von denen der nichtjüdischen Lehrer*innen unterscheiden. Das folgt sowohl aus den Zustandsbeschreibungen im Problembezug aus professionellen Perspektiven als auch aus den Erfahrungen jüdischer Lehrkräfte als Betroffene. Diese beziehen sich etwa auf strukturelle Benachteiligungen und Anfeindungen von Kolleg*innen angesichts der Sichtbarkeit jüdisch-religiöser Identitäten. Selbst für viele jüdische Lehrkräfte stellt der offene Umgang mit ihren jüdischen Identitäten keine Selbstverständlichkeit dar. Teilweise befürchten sie, im Kollegium oder Schülerschaft „geoutet“ zu werden. Das liegt auch daran, dass jüdische Lehrkräfte antisemitischen Anfeindungen ausgesetzt sind, wie wir anhand der Beschreibung verschiedener antisemitischer Vorfälle aufzeigen. Abschließend skizzieren wir, wie jüdische Lehrer*innen, ganz ähnlich zu den Situationen jüdischer Schüler*innen, durch die fehlende Unterstützung durch Kollegium und Schulleitungen auf sich allein gestellt sind, wenn es auf Reaktionen auf antisemitische Vorfälle und Aufklärungsarbeit ankommt.

Um die Divergenz der Perspektiven der Betroffenen und nichtjüdischen Lehrkräfte zu illustrieren, vergleichen wir ihre Sichtweisen und Einschätzungen zum Problem Antisemitismus in Schulen in Form einer Tabelle.

Im Kapitel 4 legen wir einen Fokus auf Problemschwerpunkte, die sich sowohl in den Schilderungen der Betroffenen als auch in denen der Lehrer*innen abbilden. Die Problemschwerpunkte beziehen sich auf einen grassierenden Antisemitismus im Israelbezug unter Schüler*innen und Lehrer*innen (Kapitel 4.1), auf die Tendenz unter Lehrer*innen, Antisemitismus als Rassismus zu deuten und zu bagatellisieren (Kapitel 4.2) und auf antisemitische Handlungen unter Schüler*innen in offenen und glorifizierenden Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus (Kapitel 4.3).

Auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Darstellung des Phänomens des israelbezogenen Antisemitismus zeichnen wir im Kapitel 4.1 anhand einer detaillierten Analyse der Interviews nach, wie sich dieser in Schulen manifestiert. Die Ausdrucksformen des Antisemitismus im Israelbezug reichen von einer in der Lehrerschaft gepflegten „Israelkritik“ über offene, aggressive Dämonisierungen und Delegitimierungen Israels hin zu Bedrohungen von und Angriffen auf jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen aus der Schülerschaft. Viele Lehrer*innen erkennen diese Erscheinungsform des Antisemitismus nicht, bagatellisieren Antisemitismus in diesem Bezug oder sind sich schlicht unsicher, wann Äußerungen über Israel antisemitisch sind. Deshalb stellen wir Kriterien zur Identifikation des israelbezogenen Antisemitismus dar. Diese beziehen wir wiederum auf Fallbeispiele aus den Interviews und illustrieren damit, wie sich verschiedene antisemitische Dämonisierungsstrategien Israels erkennen lassen. Überdies zeigen wir auf, was israelbezogener Antisemitismus für jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen bedeutet – sie werden als Stellvertreter*innen Israel schuldig gesprochen und abgewertet, sie werden als solche aber auch angegriffen.

Der israelbezogene Antisemitismus richtet sich wesentlich auf den Nahostkonflikt. Unseren Befunden nach besteht in dieser Hinsicht bei vielen Lehrer*innen ein großes Wissensdefizit. Michael Spaney, Executive Director des Mideast Freedom Forum Berlin (MFFB)⁵, und Vorstandsmitglied der Deutsch-Israelischen Gesellschaft (DIG) Berlin und Brandenburg, stellt in seinem Artikel „Der Nahostkonflikt: Zerrbilder, Mythen und Fakten“ die historische Entwicklung und Konstellationen des Nahostkonfliktes dar. Als Akteur im Nahostkonflikt wird Israel in deutschen Schulbüchern verzerrt dargestellt. Jörg Rensmann, Politikwissenschaftler und Programmdirektor des Mideast Freedom Forum Berlin e. V., macht in seinem Artikel „Dringend reformbedürftig: das Israelbild in deutschen Schulbüchern“ auf das Prob-

⁵ Das MFFB ist eine Politik- und Medienberatungsorganisation und befasst sich mit deutscher und europäischer Außenpolitik den Mittleren Osten und Nordafrika betreffend. Ein weiterer Schwerpunkt des MFFB ist die politische Bildungsarbeit. Es wurde 2007 gegründet um Demokratie, Freiheit, Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechte zu befördern und Despotie, Islamismus und Antisemitismus zu bekämpfen. MFFB setzt sich für eine dauerhafte Erinnerung an die Shoah in Deutschland ein.

lem aufmerksam und skizziert Empfehlungen, wie Israel in Schulbüchern respektive im Unterricht dargestellt werden sollte.

Anschließend geht es im Kapitel 4.2 vor dem Hintergrund der Subsumtion des Antisemitismus unter Rassismus von vielen Lehrer*innen um eine Darstellung der Unterschiede von Antisemitismus und Rassismus. Ausgehend von einer kurzen Skizze des Rassismus illustrieren wir die Unterschiede zum Antisemitismus entlang der historischen und gesellschaftlichen Entwicklung beider Phänomene sowie entlang der Struktur und Funktion rassistischer und antisemitischer Vorurteile und Weltbilder. Diese Skizze der Unterscheidungskriterien beziehen wir nachfolgend auf die Schilderungen Lehrer*innen, um aufzuzeigen, welche Wissensdefizite bestehen sowie welche Abwehr- und Bagatellierungsstrategien des Antisemitismus sich in dieser Hinsicht etabliert haben. In Rekurs auf die Expert*inneninterviews, aber auch anhand von Beispielen aus dem Feld, stellen wir das gleichzeitige Auftreten von Antisemitismus und Rassismus dar und kontextualisieren dies mit der Herausforderung, einen pädagogischen Umgang mit beiden Phänomenen zu entwickeln. Abschließend gehen wir anhand von Beispielen auf Probleme und Fallstricke eines pädagogischen Umgangs mit „Minderheiten“ ein.

Im Kapitel 4.3 schließlich zeichnen wir nach, wie sich in den Erzählungen unserer Interviewpartner*innen das Verhältnis von nationalsozialistischem Antisemitismus und der Shoah zum gegenwärtigen Antisemitismus darbietet. Dabei geht es sowohl um nationale Erinnerungsdiskurse als auch um biographische Bezüge der Akteure auf den Nationalsozialismus, die sich u.a. in verzerrten Selbst- und Familienbildern, aber auch in Formen der Erinnerungs- und Schulabwehr sowie in Schlusstrichforderungen eine Geltung verschaffen. Auf dieser Grundlage erklären wir, wie sich der gegenwärtige Antisemitismus auch als Folge des nationalsozialistischen Antisemitismus ergibt. Die Kontinuität des Antisemitismus in der Tätergesellschaft tritt auch unter Schüler*innen deutlich hervor. Wir stellen dar, in welch hohem Ausmaß Schüler*innen nationalsozialistische Symbolik enttabuisieren und jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen mit der Präsentation von Hakenkreuzen und Hitlergruß angreifen. Überdies skizzieren wir, wie Betroffene mit Vernichtungsphantasien im direkten Bezug auf die Shoah mit Sprüchen über Gas und Vergasung konfrontiert werden. Abschließend zeigen wir auf, wie sich eine Enttabuisierung der Verächtlichmachung und Schmähung der Opfer der Shoah, aber auch weitere latente Sinnbezüge auf den Nationalsozialismus, in der Alltagssprache normalisieren.

Im Kapitel 5 führen wir auf der Grundlage unserer Forschungsbefunde Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen aus. Dabei beziehen wir uns auf professionelle Defizite von Lehrer*innen, um aufzuzeigen, welche Bedeutung einerseits Wissen, andererseits die Bereitschaft zur Reflexion eigener Denk- und Handlungsmuster sowie Emotionen, für den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus haben. Verschiedene Quizze zu den Themen Antisemitismus, Judentum und jüdischen Lebenswelten in Deutschland dienen den Leser*innen zur Überprüfung des eigenen

Wissensstands und zur Reflexion eigener Wahrnehmungsmuster.

Mit der Darstellung struktureller Defizite weisen wir auf die Schwierigkeiten für Lehrer*innen hin, die aus der Lehrerbildung und den Belastungen des Schulalltags resultieren, um diese mit Handlungsalternativen zu kontrastieren.

Anschließend sprechen wir Empfehlungen aus, wie Lehrer*innen präventiv gegen Antisemitismus arbeiten und auf antisemitische Äußerungen ihrer Schüler*innen reagieren können, um Antisemitismus in all seinen Ausprägungen, jederzeit entkräften und entgegenzutreten zu können. Überdies stellen wir Handlungsstrategien für Situationen dar, in denen jüdische Schüler*innen oder Lehrer*innen angegriffen werden.

Die Darstellungen von pädagogischen Handlungsstrategien kontextualisieren wir mit Herausforderungen im Umgang mit Antisemitismus im Hinblick auf Schulen als Orte der Migrationsgesellschaft. In diesem Zusammenhang stellen wir die Bedeutung biographischer Ansätze im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus dar. Schließlich heben wir die Bedeutung einer Öffnung des Klassenzimmers, z.B. in einer Kooperation mit Expert*innen, hervor.

Dieses Kapitel bezieht sich wesentlich auf die Erfahrungen und Bedürfnisse der Betroffenen. Marina Chernivsky, Leiterin des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, weist in ihrem Artikel „Zu Rolle und Bedeutung von Empowerment im Umgang mit Antisemitismus“ auf die Bedeutung der Anerkennung der Perspektiven der Betroffenen hin und fundiert dies sowohl theoretisch als auch anhand von empirischen Befunden.

In einem weiteren Beitrag „Antisemitismus – ein gewöhnliches Thema für die Bildungsarbeit?“ erklärt Marina Chernivsky die Ausdrucksformen des Antisemitismus an Schulen, weist in Anlehnung an empirischen Befunden auf Probleme der Bildungsarbeit im Umgang mit Antisemitismus hin und zeigt zudem pädagogische Ansätze und Handlungsformen auf.

Am Ende der Broschüre, in Kapitel 6, fassen wir unsere Forschungsbefunde zusammen.

Im Anhang der Broschüre befinden sich die Lösungen der Quizze aus Kapitel 5, eine Auflistung von Kontakten zu Bildungsinstitutionen und Beratungsorganisationen für Betroffene sowie eine Übersicht über weitere Broschüren zum Thema.

Diese Broschüre ist so konzipiert, dass alle Kapitel ein Gesamtbild darstellen, jedoch jedes einzelne Kapitel auch für sich steht. Die Lektüre eines Kapitels bedarf also nicht die der vorigen Kapitel.

Die Betroffenen erhalten in der Broschüre Pseudonyme, alle weiteren Akteure Kürzel, z. B. Expert*innen E, Lehrkräfte LK, jüdische Lehrkräfte JLK. Diese Kürzel sind mit einer Nummer kombiniert, die aus der Zahlenfolge aller Interviewpartner*innen folgt, z.B. LK 1 oder JLK 22. In jedem Kapitel heben wir die Perspektiven der Akteure hervor, indem wir prä-

nante Aussage farblich markieren. Grau unterlegte Zitate stammen von den Betroffenen, hellgrau unterlegte von jüdischen Lehrkräften. So werden die Leser*innen mit diesen Farben im Vordergrund durch zahlreiche Perspektiven der Betroffenen sowie der jüdischen Lehrkräfte geführt. Zitate von Expert*innen werden mit schwarzer Umrahmung hervorgehoben.

An dieser Stelle bedanken wir uns herzlich bei all unseren Interviewpartner*innen sowie bei den Studierenden des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit der Frankfurt University of Applied Sciences für ihre Beteiligung an der Datenerhebung und Durchführung einiger Interviews mit Lehrkräften. Einen besonderen Dank möchten wir an Herrn Anatoli Purnik für die Ermöglichung des Zugangs zu Sozialarbeiter*innen in den jüdischen Gemeinden und an die Autor*innen Marina Chernivsky, Jörg Rensmann und Michael Spaney richten. Schließlich danken wir unseren Kooperationspartner*innen in diesem Projekt: Dipl. Psych. Marina Chernivsky, Leiterin, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (Schwerpunkt: Präventionsansätze in Bildung, Beratung und Vernetzung) ZWST Kompetenzzentrum, Dr. Meron Mendel, Direktor, Anne Frank Bildungsstätte, Frankfurt (Schwerpunktpolitische Bildung für Schüler und Erwachsene sowie Fortbildungen für PädagogInnen und Beratenden gegen Antisemitismus und Diskriminierung im Land Hessen) sowie Dr. Türkân Kanbıçak, abgeordnete Lehrerin, Pädagogisches Zentrum des Fritz Bauer Instituts, Frankfurt am Main (Schwerpunkt: Lehrerfortbildungen, Jugend- und Erwachsenenbildung, Beratungen für Schulen) Pädagogisches Zentrum FFM.

Literaturverzeichnis

- AJC (2017): Salafismus und Antisemitismus an Berliner Schulen. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag. American Jewish Committee Berlin. Online verfügbar unter <https://ajcberlin.org/sites/default/files/downloads/ajcstimmungsbildsalafismusantisemitismus.pdf>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
- Chernivsky, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 269–280.
- Erhard, Franz; Sammet, Kornelia (2018): Methodologische Grundlagen und praktische Verfahren der Sequenzanalyse. Eine didaktische Einführung. In: Franz Erhard und Kornelia Sammet (Hg.): Sequenzanalyse praktisch. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden). S. 15–72.
- Inowlocki, Lena (2000): Doing „Being Jewish“: Constitution of „Normality“ in Families of Jewish Displaced Persons in Germany. In: Roswitha Breckner (Hg.): Biographies and the division of Europe. Experience, action, and change on the „Eastern side“ Opladen: Leske + Budrich.
- Jikeli, Günther (2010): Anti-Semitism in youth language: the pejorative use of the terms for „Jew“ in German and French today. In: conflict & communication online 9 (1), zuletzt geprüft am 26.11.2018.
- Radvan, Heike (2017): Die Bedeutung von Kommunikation im Umgang mit Antisemitismus am Beispiel der offenen Jugendarbeit. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 43–60.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht. In: Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 248–270.
- Stender, Wolfram (2010): Konstellationen des Antisemitismus Zur Einleitung. In: Wolfram

- Stender, Guido Follert und Mihri Özdoğan (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, 8), S. 7–38.
- Winter, Sebastian (2017): (Un)Ausgesprochen: Antisemitische Artikulationen in der Alltagskommunikation. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 27–42.
 - Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke; Bernstein, Julia (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Online verfügbar unter https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf, zuletzt geprüft am 29.10.2018.

Kapitel II

Antisemitismus: Definition und Formen

2. Definition und Formen

„Antisemitismus stellt nach Helene Fein¹ eine Struktur feindlicher Vorstellungen gegenüber Juden als Kollektiv dar, welche sich in Einstellungen, Mythen, Ideologie, Folklore, Bildern und Handlungen – soziale oder rechtliche Diskriminierung, politische Mobilisierung gegen Juden, und kollektive und staatliche Gewalt – manifestiert, die dazu führen und darauf abzielen, Juden zu distanzieren, zu vertreiben oder zu töten. Er stellt zudem eine moderne und politisch-kulturell situierte Form der Stereotypenbildung dar und ein »Ensemble von Vorurteilen, Klischees, fixierten kollektiven Bildern, binären Codes und kategorialen Attribuierungen sowie diskriminierenden Praktiken gegenüber Juden, die sich zur politischen Ideologie und zum Weltbild verdichten können.«²“ (Rensmann/Schoeps 2008: 12)

„Der Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden.“ (Adorno 2001: 200)

Antisemitismus ist ein Phänomen, das sämtliche Formen der Judenfeindlichkeit umfasst. Wie die beiden einleitenden Zitate aufzeigen, lässt sich das Phänomen in konkreten Beschreibungen seiner soziohistorischen Ausdrucksformen und in aller Kürze definieren. Die Gemeinsamkeit der beiden Definitionen ist, dass Antisemitismus immer eine Feindschaft gegen Juden bedeutet, die sich über Jahrhunderte in verschiedenen Erscheinungsformen entwickelt und in verschiedenen Gerüchten und Judenbildern ausgestaltet hat. Antisemitismus formt diese Judenbilder, ganz gleich, was Jüdinnen und Juden machen. So schafft man sich im Antisemitismus eine eigene Wirklichkeit, in der alle gesellschaftlichen Übel Jüdinnen und Juden zugeschrieben werden.

Deshalb ist die Entwicklung des Antisemitismus eine Geschichte der Gewalt gegen Jüdinnen und Juden. Bei Pogromen im Mittelalter wurden Jüdinnen und Juden im Glauben an Ritualmordlegenden getötet. Die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden, die Shoah, durch das

nationalsozialistische Deutschland erfolgte im Namen der deutschen Volksgemeinschaft, die sich im Kampf gegen die „Gegenrasse“ wähnte. Vernichtungsbestrebungen und Terror gegen Israel gelten als gerechter politischer Kampf gegen einen oft als Besatzer oder Aggressor dämonisierten Staat, der Mord an Jüdinnen und Juden tarnt sich als antiimperialistischer oder islamistischer Widerstand in einem herbeigesehnten Konflikt (vgl. K 4.1).

Antisemitische Gewalt bedroht Jüdinnen und Juden im Alltag, wie die jüngsten Angriffe in Deutschland belegen. Sie speist sich aus einem alltäglichen Antisemitismus, in dem Jüdinnen und Juden zu „Anderen“ gemacht und damit außerhalb von einer Eigengruppe gesetzt werden. Jüdinnen und Juden werden zum Beispiel in negativen Fremdbildern über Religion oder Kultur einem positiven Selbstbild gegenübergestellt und abgewertet. So ist Antisemitismus, wie der Shoahüberlebende Max Segal sagte, auch immer „fehlender Respekt vor Juden als Seinesgleichen“. Jüdinnen und Juden gelten im Antisemitismus als „Andere“ unter gleichen Individuen, als „andere“ unter gleichen Gruppen und Israel wird zum „anderen“ unter gleichen Staaten erklärt.

Antisemitismus weist damit über einzelne Vorurteile über Juden hinaus. Ein antisemitisches Vorurteil umfasst eine falsche generalisierte Annahme über kollektive Eigenschaften zur Bewertung bzw. Abwertung von Jüdinnen und Juden. Darin werden sie als „Andere“ kategorisiert („Wer ist Jude?“), stereotypisiert („Wie sind Juden?“) und abgewertet. Jeder Mensch denkt in Stereotypen, mit denen Vorannahmen über die tatsächlichen oder vermeintlichen Angehörigen kategorisierter Gruppen verallgemeinert werden. Sie „stellen [...] vorgefasste Annahmen, Etikettierungen, Attribute, nicht bewusste Vordefinitionen dar, als „Schubladen-Denken“ sind sie wie »eingefroren« (Bernstein/Inowlocki 2015: 19). Ein solches Denken lässt sich im Kontakt mit dem jeweils „Anderen“ reflektieren oder kognitiv als Irrtum widerlegen. Vorurteile hingegen verschließen

¹ Siehe Fein (1987: 67).

² Siehe Rensmann (2004: 20).

sich wegen der emotionalen Verankerungen einer gefestigten Abwertung vor einer Veränderung durch Erfahrung und Argumentation. Erst intensive Erfahrungen im Kontakt mit dem stigmatisierten Anderen, etwa durch persönliche Beziehungs- sowie Biographiearbeit, reduzieren Vorurteile. Die Grenze zwischen Stereotyp und Vorurteil ist fließend. Beim Antisemitismus zementieren sich stereotype Annahmen über Jüdinnen und Juden in Vorurteilen, sodass sich antisemitische Judenbilder trotz ihrer Falschheit zur Abwertung von Jüdinnen und Juden verfestigen. Trotz des Wissens über die Geschichte der Judenverfolgung ändern sich die Judenbilder in Vorurteilen nicht, auch wenn sie sich durch Fakten widerlegen lassen.

Das liegt auch an der psychosozialen und emotionalen Dimension der Judenfeindschaft. Als diffuses Gefühl der Abneigung, der Ablehnung, des Hasses, des Unbehagens, des Ekels oder der tiefliegenden irrationalen, oft unbewussten Feindseligkeit gegenüber Jüdinnen und Juden strukturiert Antisemitismus mitunter die Wahrnehmung der Welt. Antisemitismus ist ein Ressentiment, das sich gegen die Wirklichkeit abdichtet. Es entspricht einem Wahn, der die Außenwelt der eigenen Gefühlswelt gleich macht. Egal, was Jüdinnen und Juden machen, ihr Tun wird im eigenen Sinne so rationalisiert, dass es als Beleg und Grund für das antisemitische Ressentiment gilt. Das Gefühl schafft sich seine Wirklichkeit und Rechtfertigung in antisemitischen Judenbildern. Es entlädt sich an Jüdinnen und Juden, die als Betroffene für das Ressentiment verantwortlich gemacht werden. Die antisemitischen Judenbilder spiegeln dabei das wider, was die eigene Psyche als negative Gefühlsregung, als Wunsch oder Bedürfnis verdrängt und abspaltet. Durch eine solche Projektion ist es möglich, dass die antisemitischen Judenbilder widersprüchlich, z.B. als anziehend und abstoßend, über- und unterlegen modelliert werden, zu einer Gemeinschaft vereinnahmend und ausgrenzend in Beziehung gesetzt werden, als domestiziert und fremd gelten und als gewöhnlich, aber bedrohend

zusammengesetzt werden (vgl. Adorno/Horkheimer 2008: 196). So kann die Zuschreibung vermeintlich positiver Eigenschaften sehr schnell in eine negative Attribuierung kippen. Slezkine beschreibt das Kontinuum einer Zuschreibungspraxis positiver und negativer Eigenschaften (2007: 106):

„Intelligenz, Mäßigung, Bildung, Rationalität und Zuwendung an die Familie (in Verbindung mit unternehmerischem Erfolg) können als List, Feigheit, Spitzfindigkeit, Unmännlichkeit, Stammesdenken und Gier dargestellt werden, während die scheinbare Betonung des Körpers, des Exzesses, des Instinkts, der Zügellosigkeit und der Gewalt als Erdverbundenheit, Spontaneität, Seelentiefe, Großzügigkeit und kriegerische Kraft interpretiert werden können.“

Die Zusammensetzung antisemitischer Judenbilder folgt aber auch einem bestimmten Muster, mit dem scheinbar die Welt erklärt wird. Jüdinnen und Juden werden darin mindestens als störend, aber auch als schuldig und böse angesehen. Postone betont, „allen Formen des Antisemitismus ist eine Vorstellung von jüdischer Macht gemeinsam: die Macht Gott zu töten, die Beulenpest loszulassen oder, in jüngerer Zeit, Kapitalismus und Sozialismus herbeizuführen“ (1991: 6). Viel mehr als eine Reflexion über die Frage „Wie können Menschen den G'tt töten?“ wird in solchen Zuschreibungen eine jüdische Allmacht imaginiert, von der aus der Gang der Welt erklärt wird. Jedes Ereignis kann als Ausdruck und zum Beleg dieser Macht umgedeutet werden. Jüdinnen und Juden gelten dann als Personifikation einer unsichtbaren Macht, sie werden zu Feinden gemacht. In dieser Hinsicht ist Antisemitismus eine Weltanschauung, mit der Antisemiten indirekt der Idee des auserwählten Volkes zustimmen und einen tiefen Neid darüber produzieren. Antisemitismus bedeutet also Judenfeindschaft, die sich nicht nur als Vorurteil, sondern als Ressentiment, als Weltanschauung und in verschiedenen historischen Erscheinungs- und Artikulationsformen manifestiert. Der Begriff „Antisemitismus“ ist erst im 19. Jahrhundert zur

Begründung seiner rassistischen Variante und als politisches Bekenntnis zur Judenfeindschaft entstanden, bezieht sich jedoch auf alle Formen der Judenfeindschaft vom Antijudaismus bis hin zu seinem israelbezogenen Ausdruck.

2.1 Formen des Antisemitismus

„*Antisemitismus ist immer ein integraler Bestandteil der christlich-westlichen Zivilisation gewesen.*“ (Postone 1991: 6)

Judenfeindschaft hat sich bereits in der Antike entwickelt, sie hat sich über 2000 Jahre hinweg in Europa tradiert. Dabei hat Antisemitismus als Weltanschauung und Gewalt gegen Jüdinnen und Juden die Entwicklung der Gesellschaft geprägt, aber auch die gesellschaftlichen Entwicklungen haben den Antisemitismus geprägt. Denn der Antisemitismus hat sich mit der Gesellschaft modifiziert und verschiedene Erscheinungsformen angenommen. Aus der historischen Entwicklung des Antisemitismus folgt seine Kontinuität. Der moderne Antisemitismus hat sich aus dem christlichen Antijudaismus entwickelt. So hat sich ein religiös-antisemitisches Judenbild säkularisiert und durch eine Quasiwissenschaft biologisiert. Denn rassistische Judenbilder schließen an die im Antijudaismus gebräuchliche visuelle Darstellung kleiner dunkelhaariger, krummnasiger Juden als Gegenüberstellung der oft als hellhaarig und -häutig abgebildeten schmalen Figur von Jesus an. Der moderne Antisemitismus hat so Jüdinnen und Juden von „religiösen“ zu „rassisch“, und damit zu vermeintlich wesenhaft, „Anderen“ gemacht, deren vermeintliche Ungleichwertigkeit als naturhaft und unabänderlich konstruiert wurde. Im nationalsozialistischen Antisemitismus galten Juden nicht nur als andere „Rasse“, sondern als „Gegenrasse“ (Adorno/Horkheimer 2008: 177), die das Prinzip der Koexistenz völkischer Gemeinschaften und einer deutsch-arischen Überlegenheitskonstruktion durch ihre Existenz gefährden würde; er war die Ideologie der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden.

Nach der Shoah hat sich die Erscheinung des Antisemitismus verändert. Angesichts der nationalsozialistischen Barbarei wurde Antisemitismus in der Öffentlichkeit tabuisiert. Gleichwohl rassistischer Antisemitismus weiterhin bestand, war seine Artikulation in der Öffentlichkeit weitgehend nicht mehr sozial akzeptiert. Auch den Selbstbildern und Identitäten nach wollten die meisten Deutschen keine Antisemiten mehr sein. In dieser Situation hat sich Antisemitismus sozial akzeptierte Äußerungsbedingungen geschaffen, die sowohl eine oftmals verdeckte Äußerung antisemitischer Ressentiments und Weltanschauung als auch eine scheinbare Distanzierung zum rassistisch-nationalsozialistischen Antisemitismus ermöglichten (vgl. Bergmann/Erb 1986).

So hat sich ein Antisemitismus entwickelt, der sich in intergenerationellen und familiären Bezügen sowie in der Identifikation mit einem deutsch-nationalen Kollektiv tradiert. Mit diesem sekundären Antisemitismus richtet sich ein Ressentiment gegen Juden, weil sie als Objekte innerpsychischer Konflikte scham- und schuldbesetzt sind und scheinbar eine erwünschte positive Identifikation mit der Familie oder dem nationalen Kollektiv verhindern. Es handelt es sich (provokativ formuliert) um einen Antisemitismus „nicht trotz, sondern wegen Auschwitz“ (Broder 1986: 11).

Derart entstehen sowohl Relativierungen des Nationalsozialismus und der Shoah als Entlastungsbedürfnisse der eigenen Person oder des Eigenkollektivs, die sich in Aggressionen gegen Israel entladen oder in einer „Israelkritik“ ausdrücken können. Schon in der Worterschöpfung „Israelkritik“ wird deutlich, dass es sich dabei um antisemitische Verleumdungen handelt – eine „Staatskritik“ gibt es für andere Staaten nicht. Denn Israel wird anhand doppelter Standards im Vergleich zu anderen Staaten bewertet und entlang von Mythen und Beschuldigungen dämonisiert. Die Existenz des jüdischen Staats wird delegitimiert. Dabei werden sowohl antijudaistische als auch modern-antisemitische Stereotype und Mythen auf Israel übertragen. Die Grenzen des Sagbaren werden durch sprachliche Codierungen umgangen. Anstatt Juden oder Judentum werden Zionisten

3 Wir nutzen an jeder Stelle, außerhalb von wörtlichen Zitaten, die unter religiösen Juden geläufige vermeidende Schreibweise des vollen Wortes, um den Namen nicht missbräuchlich zu nutzen.

oder Zionismus verdammt. „Israelkritik“ wird so zu einer Art Ersatzhandlung derjenigen, die vermeinen sich in solchen Codierungen, vom rassistischen und nationalsozialistischen Antisemitismus zu distanzieren.

Diese kurze Beschreibung der aufeinanderfolgenden Erscheinungsformen des Antisemitismus zeigt seine Kontinuität auf. Jonathan Sacks konstatiert dazu (2016)⁴:

„Während der gesamten Geschichte haben Menschen versucht, Antisemitismus mit Verweis auf die höchste Autorität der jeweiligen Kultur zu rechtfertigen. Im Mittelalter war das die Religion. So entstand der Antijudaismus. Im Europa der Zeit nach der Aufklärung war es die Wissenschaft. So entstanden Nazi-Ideologie, Sozialdarwinismus und die sogenannte wissenschaftliche Rassenlehre. Heutzutage ist die höchste weltweit anerkannte Autorität das Menschenrecht. Deshalb wird Israel, die einzige Demokratie im Mittleren Osten mit einer freien Presse und unabhängigen Justiz, regelmäßig der fünf Todsünden gegen Menschenrechte beschuldigt: Rassismus, Apartheid, Verbrechen gegen die Menschlichkeit, ethnische Säuberung und versuchter Völkermord.“

Jede Erscheinungsform hat sich darüber hinaus unabhängig vom historischen Kontext ihrer Entstehung festgesetzt. Alle Formen prägen den heutigen Antisemitismus, welcher „seine Kraft daraus [gewinnt], dass er sich auf die Historie, das heißt auf tradierte Stereotype über Juden und das Judentum berufen kann, die im kollektiven Gedächtnis verhaftet sind“ (Zick 2015: 39). Dieser ist ein gesamtgesellschaftliches, gruppen- und milieuübergreifendes Phänomen. Oftmals verdeckt nicht nur die Distanzierung vom offenen Antisemitismus oder von einer Erscheinungsform die eigene biographische Involviertheit und eigene Antisemitismen. Auch in eigenen Gruppenformationen gibt es einen „blinden Fleck“. Antisemitismus in der Eigengruppe fällt nicht auf, er wird oftmals ausschließlich bei anderen Gruppen erkannt und kritisiert. So kritisieren Linke oft ausschließlich den Antisemitismus von Rechten, ohne sich der Tradition und Verbreitung sekundären und isra-

elbezogenen Antisemitismus in der deutschen Linken bewusst zu sein. Ähnlich verhält es sich mit Angehörigen der „demokratischen Mitte“, die Antisemitismus oftmals ausschließlich als Problem von Links- und Rechtsextremen betrachten. Auch in der Debatte um Antisemitismus von Muslimen und Geflüchteten geht es zum Teil weniger um eine Antisemitismuskritik, denn um eine Verschiebung und Entlastung des deutsch-nationalen Kollektivs vom Antisemitismus. Wenngleich Gruppen spezifische Erscheinungsformen des Antisemitismus in ihre Identitätsentwürfe und Weltanschauungen integrieren, lässt sich Antisemitismus als gesellschaftliches Phänomen nicht isoliert anhand einzelner Milieus oder Gruppen betrachten. Denn Antisemitismus ist oft das, was die unterschiedlichen, nach ihren Selbstbildern und Identitätsentwürfen gar verfeindeten Gruppen zusammenführt. So gleichen sich etwa Linke, Rechte und Islamisten in ihren antisemitischen Weltanschauungen in Bezug auf die moderne Gesellschaft und Israel. Gerade darin stellen sie auch eine Anschlussfähigkeit zur „Mitte der Gesellschaft“ her, in der die gleichen antisemitischen Stereotype und Mythen einen anderen Ausdruck finden.

2.1.1 Antijudaismus

„Der christliche Antijudaismus [ist], die religiös motivierte, aber auch kulturell, sozial und ökonomisch determinierte Form des Ressentiments gegen Juden vom Mittelalter bis zur Neuzeit.“ (Benz 2009: 34)

Schon in der Antike wurden Juden und das Judentum gewaltsam aus Israel vertrieben. Nach der christlichen Zeitenwende und der Zerstörung des zweiten Jerusalemer Tempels im Jahr 70 von den Römern wurden sie aus Jerusalem, dem Zentrum des Judentums, vertrieben. Ihnen war das Betreten der Stadt verboten.

Das aus dem Judentum entstandene Christentum grenzt sich von diesem zur Durchsetzung seiner Alleingeltung ab. Mit dem antijudaisti-

schen Ressentiment werden Juden als religiöses Gegenbild der Christen als verbrecherisch, verdorbene Ungläubige dargestellt. Die Abwertung und Dämonisierung des Judentums wird zum Element christlicher Theologie. Juden hätten, so lautet ihre Verurteilung, die „Menschwerdung“ G'ttes und „die Erlösung durch Jesus Christus“ nicht anerkannt und sich damit dem christlichen Heilsversprechen verweigert. So erklären Christen das Judentum zur falschen Religion und den Bund von G'tt mit den Juden für ungültig. Die Christen übertrugen ihn auf die Kirche, sie galt als neues Volk G'ttes.⁵ Das wurde mit dem Vorwurf des „G'ttesmordes“ begründet, mit dem Juden die Schuld der Kreuzigung von Jesus durch die Römer zugeschrieben worden ist. Schon im Neuen Testament wurden Juden kollektiv für die Ermordung des durch Jesus „menschgewordenen“ G'ttes verantwortlich gemacht. Obwohl selbst Opfer von Kreuzigungen der Römer, werden Jüdinnen und Juden auch heute noch als Kollektiv für den Tod Jesus verantwortlich gemacht und zu Mördern erklärt.

Die christliche Mehrheit richtete ihren Hass auf die jüdische Minderheit, da diese in der „Verweigerung“ der Taufe, in ihren religiösen Ritualen und der Nichtanerkennung einer „erlösten“ Christenheit als Repräsentanten der distanzierten Vaterreligion entscheidende Aspekte des Christentums, und damit christliche Identitätskonzepte, in Frage stellten. Das einzige Heil der Juden wurde in der Taufe, also im Bekenntnis zum Christentum, gesehen. Juden wurden zu Feinden der Menschheit und Verbündeten des Teufels erklärt. Diese Bilder haben sich festgesetzt, Christen stellten Juden in mittelalterlichen Passionsspielen als „Antichristen“ dar und das Bild hat sich tradiert.

Die antijudaistischen Judenbilder und geschichtsfälschenden Legenden, wie die vom „G'ttesmord“, dienten der Rechtfertigung des Hasses, der Stigmatisierung, Entrechtung, Vertreibung und der Ermordung von Jüdinnen und Juden, wie sie in Kreuzzügen und Pogromen

im mittelalterlichen Europa stattfanden. Dabei wurde die religiöse Feindschaft der Christen gegenüber Juden mit dem Konstrukt von Juden als G'ttes- und Menschenfeinden begründet. Dieses Konstrukt durchzog die Geschichte Europas im Mittelalter, es bezog sich auch auf kulturelle, soziale und ökonomische Kontexte. Martin Luther sah etwa Juden als Teufel und Feinde der Christen, aber ebenso als geldgierige Wucherer, die nicht bekehrt, sondern bekämpft werden sollten. Juden galten darüber hinaus auch als Verursacher gesellschaftlicher Übel und ökonomischer Zwänge. Die „Gerüchte“ und Stereotype haben sich in Feindbildern tradiert:

Die Dämonisierung der Juden hat eine lange christliche Tradition. Juden werden als halbmonströse, krummnasige dunkle Gestalten mit schwarzgelockten Haaren, aber auch mit Hörnern, dargestellt. Moses wird in der Bibel durch die falsche Übersetzung des hebräischen Worts „keren“ nicht als „strahlend“, sondern als „gehört“ gekennzeichnet. In der älteren christlichen Kunst, auch in der renaissancistischen und barocken Kunst finden, sich entsprechende Darstellungen des „gehörnten“ Mose. Dieses Bild wird immer noch auf Jüdinnen und Juden übertragen. Links abgebildet ist die Monumentalstatue „Moses“ aus 1515 von Michelangelo.⁶



Sonja: „Als meine Tochter in der elften Klasse im Gymnasium war, kam ein neuer Junge in die Klasse, und meine Tochter hat ihm sehr gefallen und er wollte mit ihr Zeit verbringen.

⁴ Übersetzung aus dem englischen Original von den Verfasser*innen.

⁵ Das bedeutet, dass sich die Kirche anstelle des auserwählten Volkes der Juden setzt und beansprucht, der Bund mit G'tt sei auf die Kirche übergegangen.

⁶ Foto: Mose von Dino Quinzani, lizenziert nach CC BY 2.0. Darstellung hier weicht vom Original ab: [https://de.wikipedia.org/wiki/Moses_\(Michelangelo\)#/media/File:Mos%C3%A9_\(2475015425\).jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Moses_(Michelangelo)#/media/File:Mos%C3%A9_(2475015425).jpg).

Einmal fuhren sie im Bus, er hat ihr über den Kopf gestrichen. Sie fragte ihn, was er macht. Er sagte, er wollte mal wirklich spüren, wie Juden Hörner am Kopf haben. Es war kein Witz und dann sagte er noch, als seine Oma erfuhr, dass in seiner Klasse eine Jüdin ist, sagte sie: »Wohin sind wir gekommen, dass die Juden mit meinen Enkeln im Gymnasium lernen dürfen!«

Christliche *Ritualmordlegenden* entstanden im 12. Jahrhundert und gehen auf entsprechende Legenden aus der Antike zurück. Sie besagen, dass Juden zur Osterzeit aus Hass auf Christen und zur Verhöhnung Jesu ein entführtes unschuldiges, christliches Kind ermorden würden. Dieses Szenario wird als rituelle Praxis imaginiert. Es richtet sich zeitlich auf das Pessachfest. Bis ins 20. Jahrhundert waren sie Anlass für Pogrome.

Ljuba, eine russischsprachige Migrantin (Geschichtslehrerin), erzählt von einer Situation, als Mitte der 1980er Jahre in einem ukrainischen Dorf ein Kind verschwunden ist. Das ganze Dorf stand neben ihrer Tür im Glauben, dass die jüdische Familie das Kind für „ihre Rituale“ entführt hat. Als es eskaliert ist, kam im letzten Moment ein Kind angerannt und erzählte, dass dieses Mädchen gefunden wurde.

Blutlegenden beziehen sich auf die imaginierten Ritualmorde. Sie besagen, dass Juden das Blut ihrer „Opfer“ zum Backen von Matze⁷ und medizinische oder magische Zwecke nutzten. Mit dieser Legende wird ein blutdurstiges und -rünstiges Judenbild entworfen, welches das Verbot im Judentum, Blut zu sich nehmen, in sein Gegenteil verkehrt (vgl. Benz 2009: 38).

Mila unterhält sich mit einer Freundin, als sich herausstellt, dass diese daran glaubt, dass Juden „immer noch“, auch wenn es nur symbolisch sei, ein Tropfen Menschenblut zur Herstellung von Mazza benutzen.

Die weite Verbreitung von Legenden über „G`ttesmord“ datiert auf das 2. Jahrhundert. Mit ihnen wird noch heute Juden kollektiv die Schuld an der Kreuzigung Jesu zugewiesen.

Erst im Jahr 1965 relativierte die katholische Kirche nach Initiative von Papst Johannes XXIII die G`ttesmordlehre. *Legenden über Hostienfrevel* entstanden im 13. Jahrhundert und sehen in Juden das Volk der „G`ttesmörder“. Sie besagen, dass Juden Hostien als „Leib Christi“ schändeten, indem sie sie durchstechen. Damit imaginiert man eine Fortsetzung und Wiederholung des Deizids.

Simon: In einer anderen Stunde hat der Lehrer die Muslime, Juden und Christen gebeten, aufzustehen. Nachdem sie sich wieder gesetzt haben sagte er, dass er eigentlich alle Religionen scheiße finde, aber an Christus glaubt er irgendwie schon. Der Lehrer sagte: »Die Juden haben auch Jesus ermordet.« Simon antwortete, dass sich der Papst vor einigen Jahren für diese Aussage doch schon entschuldigt hat. Der Lehrer erwiderte, dass er es nicht mitbekommen habe und fügte hinzu: »Außerdem, was die Juden heute den Palästinenser antun, ist ja auch nicht besser«.

Legenden über Brunnenvergiftungen weisen Juden als Verschwörer und Verursacher von Pestepidemien aus. Sie werden damit als listige Giftmörder und Verursacher von Übeln imaginiert. Pogrome gegen Juden wurden oft als Schutzmaßnahme ausgewiesen. Das Motiv der Brunnenvergiftung verdreht die Reinheitsgebote im Judentum.

Mahmoud Abbas, Präsident der palästinensischen Autonomiebehörde, bei einer Rede vor dem Parlament der Europäischen Union im Jahr 2016 (zitiert nach Hadas-Handelsman 2016):

„Erst vor einer Woche haben israelische Rabbiner eine deutliche Erklärung abgegeben: Sie verlangten von ihrer Regierung, das Wasser zu vergiften, um Palästinenser zu töten.“

Mit dem *Stereotyp des „Wucherjuden“* werden Juden als wesenhaft „geldaffin“ und „gierig“ dargestellt. Schon die neutestamentarische Geschichte über Jesus, der Geldwechsler aus dem Jerusalemer Tempel vertrieben hat, entwirft dieses Bild. Mythen über „gierige, listige und geizige“ Juden haben sich im Mittelalter etab-

liert. Sie schreiben Juden pauschal eine ökonomische Macht zu. Im Mittelalter war es Juden untersagt, Land zu besitzen und Gilden oder Zünften beizutreten, sodass manche Juden im Geldverleih tätig waren. Im 13. Jahrhundert wurde das christliche Zinsverbot gelockert. Im Konkurrenzverhältnis wurden jüdische Geldverleiher gemieden. Nur diejenigen, denen Kredite sonst verwehrt wurden, liehen sich zu Marktbedingungen unter hohen Zinsen bei ihnen Geld (vgl. Benz 2009: 40).

Sasha schildert, wie ein Mitschüler, der ihm einen Kugelschreiber abkaufen wollte, ihn gegenüber seiner Lehrerin als „Wucher-Jude“ beleidigt und ihm unterstellt, „zu viel Geld abgezogen zu haben.“

Mit den antijudaistischen Legenden wird Jüdinnen und Juden Macht in Bezug auf Religion und Ökonomie zugeschrieben. Jüdinnen und Juden gelten darin als Gefahr für die Gesellschaft. Der christliche Antijudaismus hat sich über das Mittelalter hinaus etabliert (Claussen 1987): „An der Schwelle zur Neuzeit haben wir es mit einem in ganz Europa verbreiteten traditionellen Juden Hass zu tun.“

2.1.2 Moderner Antisemitismus

„Der moderne Antisemitismus, der nicht mit dem täglichen antijüdischen Vorurteil verwechselt werden darf, ist eine Ideologie, eine Denkform, die in Europa im späten 19. Jahrhundert auftrat. Sein Auftreten setzt Jahrhunderte frühere Formen des Antisemitismus voraus.“ (Postone 1991: 6)

Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen Europas entwickelte sich der moderne Antisemitismus als Weltanschauung, die Juden einerseits als unterlegen rassifizierte Andere, andererseits als überlegene Personifizierung eines Herrschafts- und Allmachtprinzips im Kontrast zum konstruierten Eigenkollektiv dämonisiert.

In manchen Nationalstaaten erhielten Juden im ausgehenden 18. Jahrhundert Bürgerrechte und -freiheiten. Sie wurden mitunter als religiöse Minderheit anerkannt, die einem starken Assimilationsdruck ausgesetzt war. Dennoch

wurden Juden oftmals nicht als gleiche Staatsbürger behandelt, sondern entlang der Konstruktion einer nationalen oder „rassischen Andersartigkeit“ einer völkisch-nationalen Gemeinschaft entgegengestellt. Juden galten mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert als Personifikation moderner Phänomene und eines abstrakten Herrschaftsverhältnisses. Ihnen wurde nicht mehr nur eine Nähe zu Geld unterstellt, sondern zum Finanzwesen und Kapitalismus als solchem. Diese Differenzkonstruktion fußt auf einer von der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft hergestellten Spaltung zwischen einer Undurchsichtigkeit abstrakter Herrschaftsverhältnisse und ihrer Wahrnehmung als natürliche Ordnung im modernen gesellschaftlichen Leben (vgl. Postone 1991; Winter 2013).

Andre: Im Unterricht wurde über Kapitalismus gesprochen und Andre hat sich positiv zum Kapitalismus geäußert. In der 5-Minuten Pause sagte ein Schüler zu ihm: „Typisch Jude“.

Innokenti legt dar, wie er mit dem antisemitischen Judenbild des „reichen Juden“ konfrontiert wurde (Zick et al. 2017a: 55): „Wie es sein kann, dass ich irgendwie BAFöG krieg oder dass ich irgendwo noch bei McDonalds arbeiten muss- äh ich hab doch so viel Geld eigentlich... und würde ich da nicht irgendwie äh ... vom letzten Geld irgendwie noch ein altes Fahrzeug mir kaufen; äh sondern RICHTIG dann (Pause) irgendwas fette Karre sonst was- ein Maserati, keine Ahnung was.“

Jüdinnen und Juden werden im modernen Antisemitismus für den Wandel der Gesellschaft und ihre Krisen verantwortlich gemacht. So gilt alles Böse als jüdisch, wodurch widersprüchliche Judenbilder, etwa vom „Kapitalisten“ und „Kommunisten“, „Bellizisten“ und „Pazifisten“, „Kosmopoliten“ und „Partikularisten“ entstehen. Damit werden Judenbilder entlang von Gegensätzen ausgestaltet, die auch auf Zuschreibungen wie „Intelligenz“ und „körperliche Schwäche“, oder in Bezug auf Körper- und Geschlechterbilder als „unattraktiv“ und

7 Ungesäuertes Brot zu Pessach.

„mächtig, listig verführend“, gerichtet werden. Jüdinnen und Juden wird in diesem Muster eine unbegrenzte Macht in Politik, Kultur, Ökonomie zugeschrieben. Der Antisemitismus bietet dergestalt eine Form des scheinbaren Aufbegehrens gegen eine scheinbar unsichtbare Macht. Jüdinnen und Juden werden so nicht nur zum Fremdbild einer als ursprünglich und natürlich geltenden Gemeinschaft, sondern zu deren Gegenbild (vgl. Holz 2001: 36). So bildet sich im modernen Antisemitismus ein Judenbild, das für ungreifbare Herrschaft sowie Modernität und damit für eine Gefahr der Gemeinschaft steht. Alle gesellschaftlichen Phänomene lassen sich zum Beleg dieser unterstellten Macht umdeuten. Verschwörungstheorien kennzeichnen als Welterklärungsformeln den modernen Antisemitismus. Ob als „Freimaurer“, „Illuminaten“, „Strippenzieher“, „Manipulierer“ oder, wie in den Anfang des 20. Jahrhundert publizierten „Protokollen der Weisen von Zion“, als „jüdische Weltverschwörung“: Jüdinnen und Juden gelten als Verkörperung eines „unsichtbaren“ Macht- und Herrschaftsprinzips.

LK 87: Schüler*innen seien der Auffassung, alle wirtschaftlichen Probleme und die Armut sei die Schuld der Juden. Die Schüler*innen sagen: „Juden beherrschen die Welt“. Antisemitische Aussagen zum Jahrestag am 11. September seien häufig. Schüler*innen seien der Meinung, dass es keine Islamisten waren, sondern dass es eine Verschwörung des FBI mit dem Weltjudentum gegeben hätte.

LK 78: Beim Thema Finanzkrise fallen häufig Begriffe wie „Illuminati, mächtige Rothschilds, jüdische Macht in den USA.“

JLK 20: „Also, so krass unlogische Dinge, die man einfach blind glaubte! Oder solche Sachen wie: »Coca-Cola gehört einem Juden«, weil wenn man von rechts nach links [...] liest und jegliche Schnörkel wegnimmt oder hinzufügt, dann steht da »es gibt kein Mekka und kein Allah«.“

Die Gemeinschaft wird als natürliche Einheit

betrachtet, die von „illoyalen“, „wurzellosten“ oder „kosmopolitischen“ Juden beherrscht und von einer „bösen Kraft“ zersetzt werde. Das Verhältnis von Gemeinschaft zu Juden wird dann als Widerstreit zwischen „Gut“ und „Böse“ gedacht. Dieses Verhältnis kann unterschiedlich ausgestaltet werden, etwa in der Teilung von guter „Arbeiterschaft“ und bösem „Kapital“, wie sie im Formen des Antikapitalismus und der Kapitalismuskritik vollzogen wird. In Bezug auf die deutsche Volksgemeinschaft haben sich im Nationalsozialismus u.a. folgende Differenzierungen ergeben: Deutsche Kultur galt als sittsam, ihre Gegenbilder als jüdisch und jüdische Kultur als pervers. Deutsche Arbeit galt als ehrlich, ihre Gegenbilder als jüdisch. Die Finanzsphäre wurde als jüdisch codiert. Deutsches Kapital galt als „schaffend“, das Gegenbild als „raffend“ und jüdisch. Deutsche galten als Ausgebeutete, Juden als kapitalistische Ausbeuter und Parasiten.

Eine Anekdote über einen Juden, der eine antisemitische Zeitung liest. Ein jüdischer Freund fragt ihn, ob es wahr ist. Er erwidert: „Ja, tue ich und es tut mir gut, wenn ich eine jüdische Zeitung lese, lese ich nur über Probleme und Schwierigkeiten und da in der antisemitischen Zeitung steht, Juden sind reich, beherrschen die Welt, sind klug, finden immer für Alles Lösungen und alle halten unter sich zusammen.“

Derartige Unvereinbarkeitskonstruktionen weisen Juden als Gefahr für die Gemeinschaft aus, ihr Schicksal hänge vom Kampf gegen Juden ab. Damit strukturiert sich in der Weltanschauung ein Verhältnis der gewollten Feindschaft der Gemeinschaft, z.B. des Volks, der Klasse oder der Nation, gegenüber Juden. Denn die Weltordnung wird aus einem einfachen Prinzip des Kampfes von „Gut“ gegen „Böse“ erklärt. Dieses manichäische Prinzip identifiziert Juden mit Macht, Herrschaft und Modernität, es weist sie als „Böses“ an sich aus, dem sich ein eigenes „beherrschtes“, „unschuldiges“ Kollektiv als

„Gutes“ zu widersetzen habe.⁸ Juden werden zum „wesenhaft“ Bösen, das Eigenkollektiv zum „wesenhaft“ Guten gemacht. Damit gelten Juden stets als Gefahr, das Eigenkollektiv sieht sich in der Pflicht zur Notwehr.

E 13 und E 14: Eine Lehrkraft berichtet, dass eine Schülerin sagte: „Ich bin sehr tolerant zu allen, nur nicht zu Juden, die gehören vergast“.

Im Glauben daran, dass die Welt ohne Juden besser sei, stört man sich im modernen Antisemitismus an der schieren Existenz von Juden (vgl. Sartre 1979: 127; Haury 2002). Dergestalt richtet sich der moderne Antisemitismus gegen die Existenz von Juden. Das antisemitische Heilsversprechen liegt damit in der Vernichtung der Juden (vgl. Postone 1991).

Ein Antisemit sagt vor dem jüdischen Restaurant Feinberg's in Berlin im Dezember 2017 zum Besitzer Yoari Feinberg (zitiert nach Küntzel 2017):
Gegenbild: „Ich muss einfach so reagieren. Ich habe nichts gegen einen Menschen. Aber ihr seid verrückt.“ [...] Aber es geht nur um Geld bei euch, bei euch geht's nur um Geld, Geld, Geld. „Manichäismus: „Ganz einfach. Weil ihr 70 Jahre Krieg gegen Palästinenser führt. Ihr führt einen Krieg gegen die Palästinenser... Ihr führt einen Krieg. Ihr führt einen Krieg und wollt HIER euch installieren. ... In Berlin! ... Ihr seid GEMEIN. Ihr seid einfach nur gemein. Ihr seid einfach nur verrückt. Zweitausend Jahre wollt ihr das nicht kapieren, dass die einen so sind und die anderen so sind.“ Heilsversprechen: „Aber du kriegst deine Rechnung, du kriegst deine Rechnung. Du kriegst deine Rechnung, in fünf Jahren oder zehn Jahren kriegst du deine Rechnung, deine ganze Familie, deine ganze Sippe hier. [...] Niemand schützt euch. Niemand schützt euch. Ihr werdet alle in der Gaskammer

landen. Alle wieder zurück in eure blöde Gaskammer. Keiner will euch, keiner will euch hier, keiner will euch hier, mit euren kleinen jüdischen Restaurants.“

2.1.3 Rassistischer Antisemitismus

Die „Andersartigkeit“ von Juden im Vergleich zur Gemeinschaft wurde im modernen Antisemitismus des 19. und 20. Jahrhunderts rassistisch begründet. Der Antijudaismus wurde biologisiert, seine Stereotype verweltlicht. Juden galten nicht mehr als „religiöse Andere“, die ihre „Andersartigkeit“ durch Aufgabe ihres Glaubens und Konversion zum Christentum ablegen konnten. Ganz gleich, was Jüdinnen und Juden als vermeintliche Angehörige der konstruierten „Rasse“ taten, ihr „Wesen“ galt als festgelegt und ihr Tun als dessen Ausdruck. Sie galten als „semitische Rasse“, damit als natürlich, genetisch andersartig. Ausgehend von pseudowissenschaftlichen Unterscheidungen von Menschen in „Rassen“ im 18. Jahrhundert entwickelten sich biologistische Lehren, die verschiedene „Rassen“ nach physischen und mentalen Zuschreibungen hierarchisierten. Als natürliche, „rassische“ Einheiten galten Volksgemeinschaften, denen Juden, ebenso wie nationalen Kollektiven, prinzipiell nicht zugerechnet wurden.

In diesem Weltbild soll eine natürliche Ordnung „rassistischer“ Volksgemeinschaften das Verhältnis von über- und unterlegenen „Rassen“ gliedern. Damit wird ein Machtverhältnis geschaffen: Die „rassisch Anderen“ gelten als in ihrer zugeschriebenen primitiven Naturhaftigkeit und ursprünglichen „Andersartigkeit“ als machtvoll, sie sollen vom als überlegen phantasierten Volk beherrscht werden. So entwickelt sich eine Ordnung, in der jede „Rasse“ gemäß den Konstruktionen ihres „Wesens“ einen eigenen Platz habe. Nur Juden fallen als „Rasse“ aus dieser Ordnung. Aufgrund der ihnen zugeschriebenen Übermacht dreht sich das Verhältnis

⁸ Manichäismus geht auf eine antike Offenbarungsreligion zurück, deren Begründer Mani den Weltverlauf durch einen natürlichen Antagonismus von Licht und Finsternis gezeichnet sieht und deren Erlösungsversprechen einen endgültigen Sieg des göttlichen Prinzips des Lichts über die Finsternis vorsieht.

zwischen Volksgemeinschaft und Juden in dem Phantasma einer „jüdischen Herrschaft“ um. So wird das „Rassenverhältnis“ zum Widerstreit und Kampf zwischen „Gut“ und „Böse“ erklärt. Der moderne Antisemitismus konstruiert also, wie zuvor dargelegt, „überlegene“ und „mächtige“ Judenbilder. Während sich die deutsche Volksgemeinschaft im Nationalsozialismus der arischen Herrenrasse zurechnete und sich in Idealbildern mentaler und physischer Stärke überlegen zeichnete, wurden Juden entlang physischer Schwäche und triebgesteuerter Kreatürlichkeit sowie „typischer“ Wesenszüge als negativ und unterlegen konstruiert.

Jüdinnen und Juden wird in der modern-antisemitischen also mitunter sowohl „natürliche“ Über- als auch Unterlegenheit zugeschrieben.

JLK 4 hatte folgenden Dialog mit der Mutter einer Schülerin:

Mutter: „Weißt du, wie die Juden riechen?“
Lena: „Nein, wie denn?“
Mutter: „Was ist mit dir? Sie stinken so, wusstest du nicht? Besonders die Frauen. Sie scheiden einen besonderen Geruch aus, um Männer zu verlocken“.

Rassistische Judenbilder weisen eine Physiognomie aus, die körperliche Erscheinung folge dem „Wesen“: Hakennasen, wulstige Lippen oder eine gekrümmte Haltung sollen ebenso ein typisches Körperbild kennzeichnen wie eine kleine, schwache Statur eines verkopften Juden oder die Statur eines feisten Bonzen.

Es ist anzumerken, dass diese Merkmalszuschreibungen nicht erst im 19. Jahrhundert erfunden wurden, sondern bereits in der Kanonisierung der Juden als Jesusmörder zu finden sind. Sie wurden im rassistischen Antisemitismus pseudowissenschaftlich objektiviert. Solche rassistischen Judenbilder haben sich tradiert. Sie sind als Stereotype über eine „typisch jüdische“ Körperlichkeit weitverbreitet, auch wenn die wenigsten Menschen ihren Selbstbildern nach rassistisch oder antisemitisch sein wollen.

Dvora: Die Englischlehrerin wurde von einer Mitschülerin gefragt: „Are you jewish?“. Daraufhin antwortete die Lehrerin: „Do I

look jewish?“. Dvora fragte direkt, was die Lehrerin bitte damit meint. Sie antwortete: „Ach nichts, nichts“.

Monica, Schülerin: „[...] war direkt betroffen in der Schule. Meine Mitschüler haben sich über mein Aussehen lustig gemacht, über meine lockigen Haare und der großen Nase, mit den Worten: »Bist du Jude oder was [...]«

Sabrina: „Ich wurde immer Jüdin in meinem Dorf genannt. Als ich in der Kneipe gearbeitet habe, wurde es mir gesagt: »Du hat (tat`?hashh? für hast) Judn (Judee?) Naas.«

Ilja schildert einen Dialog mit einem Unbekannten: Unbekannter: „Woher kommen Sie?“ - IP „Aus Israel.“ - Unbekannter: „Habe ich mir schon gedacht.“ - IP: „?“ - Unbekannter: „Dass Sie jüdische Wurzeln haben. Sie sehen so biblisch aus.“

Das in rassistischen Annahmen konstruierte „typische Wesen“ wird in „Heimtücke“, „Manipulation“, „Gier“, „Ausbeutung“ und einer unbeherrschten „Triebgesteuertheit“, aber auch in vermeintlich positiven Eigenschaften einer „Intelligenz“ oder „Geschäftigkeit“ festgelegt. Die Zuschreibungen changieren zudem zwischen „Stärke“ und „Schwäche“. In der Modellierung „wesenhaft“ über- und unterlegener Judenbilder kommt eine Ambivalenz zum Ausdruck.

Monica: „Juden werden oft mit Gier, Spieß und Schlaueit in der Gesellschaft assoziiert.“

LK 88: „»Du Jude« wird benutzt wie »Du Opfer«.

Das Konstrukt einer „typisch jüdischen Körperlichkeit“ bildet sich oft in antisemitischen Karikaturen ab. Das Konstrukt einer „typisch jüdischen Wesenhaftigkeit“ geht oft in einen Zoomorphismus über, mit dem Jüdinnen und Juden in der Darstellung als Tier entmenslicht werden. „List“ und „Herrschaftsstreben“ findet

einen symbolischen Ausdruck in der Darstellung als Spinne, Krake oder Schlange. Die antisemitischen Judenbilder in diesen Zoomorphismen drücken Gefahr aus. Die Entmenschlichung von Juden in der Darstellung als Ungeziefer, wie etwa Ratten, Mäuse oder Insekten, umfasst diese Dimension auch, erweitert sie aber um implizite und explizite Vernichtungswünsche. Denn Ungeziefer sind Schädlinge, die eine Bedrohung, z.B. durch Krankheitsübertragung, darstellen, und deren Vernichtung nicht nur akzeptiert, sondern gefordert wird.

2.1.4 Nationalsozialistischer Antisemitismus

Der nationalsozialistische Antisemitismus war ein moderner Antisemitismus. Er hat das rassifizierte Verhältnis zwischen „Gut“ und „Böse“ in der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden und des Judentums aufzulösen getrachtet. Die deutsche Volksgemeinschaft galt als „rassisch“ überlegen, aber durch das Trugbild einer „jüdischen Allmacht“ und damit durch die Existenz von Jüdinnen und Juden gefährdet. In einer derart konstruierten Opferposition der deutschen Volksgemeinschaft galten Juden als unbeherrschbare „Gegenrasse“. In dieser Weltanschauung gewinnt das „Gute“ dann, wenn das „Böse“ besiegt ist und nicht mehr existiert (Postone 1991: 6):

„Der Holocaust hatte keine funktionelle Bedeutung. Die Ausrottung der Juden war kein Mittel zu einem anderen Zweck. [...] Es gab auch kein anderes Ziel. Die Ausrottung der Juden mußte nicht nur total sein, sondern war sich selbst Zweck – Ausrottung um der Ausrottung willen -, ein Zweck, der absolute Priorität beanspruchte.“

Die Ermordung von sechs Millionen Jüdinnen und Juden und die Zerstörung des europäischen Judentums durch das nationalsozialistische Deutschland folgte aus der Weltanschauung des modernen Antisemitismus zur „Erlösung“ der deutschen Volksgemeinschaft. Auch heute werden Vernichtungswünsche in symbolischen oder offenen Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah an Jüdinnen und Juden

gerichtet. Im Kapitel 4.3 werden die Erfahrungen der Betroffenen mit Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah ausführlich dargestellt. Solche Bezüge auf die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden ereignen sich nämlich auch in der Gegenwart, sie stellen sowohl eine Glorifizierung der Shoah als auch Angriffe auf jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen dar. Dies geschieht nicht in Einzelfällen, positive Bezüge auf den Nationalsozialismus und die Shoah haben sich unter Schüler*innen normalisiert.

JLK 14: Sie kam morgens ins Klassenzimmer und fand auf ihrem Tisch ein Hakenkreuz aus Büroklammern.

JLK 18: Ein Schüler hat sie mit dem Hitlergruß begrüßt.

Diana, Schülerin; „Auf dem Schulhof stand ein Junge und hielt sich ein Stück schwarze Pappe über die Lippe und sagte laut »Heil Hitler«.

Innokentii: Er war in der 8. oder 9. Klasse, als seine Mitschüler zu ihm sagten, er solle „wie seine Verwandten ins Gas gehen“.

Mark: Ein Lehrer sagte zu ihm: „Wenn alle Juden so wären wie du, dann kann ich Hitler verstehen.“

2.1.5 Islamischer Antisemitismus

Der islamische Antisemitismus hat sich im 20. Jahrhundert als Verbindung vom islamischen Antijudaismus und modernem Antisemitismus europäischer Prägung entwickelt (vgl. Küntzel 2018). Der Begriff zielt nicht auf eine pauschale Zuschreibung ab, dass der Islam antisemitisch ist. Vielmehr soll mit ihm eine spezifische Erscheinungsform des modernen Antisemitismus in ihrer Entwicklung und ihren Sinnbezügen als Weltanschauung skizziert werden. Jüdinnen und Juden werden in den Schriften des Islam sowohl positiv als auch negativ dargestellt. Manche Schriften und Suren des Koran

zeichnen ein negatives Bild von Juden, die zu „g'ttverfallenen“, die religiöse Lehre verfälschenden Ungläubigen, und damit zu Feinden der Muslime, erklärt werden. In der historischen Durchsetzung des islamischen Herrschaftsanspruches gegen Jüdinnen und Juden galten sie als unterlegen und feige. In islamischen Herrschaftsgebieten lebten Juden wie andere Minderheiten als diskriminierte Schutzbefohlene.

Im 20. Jahrhundert entwickelte sich der in Europa entstandene moderne Antisemitismus in der islamisch-arabischen Welt. Seine Verbreitung wurde durch Propaganda des nationalsozialistischen Deutschlands gefördert. Die antisemitische, islamistische Muslimbruderschaft um Hassan al-Bannā wurde vom nationalsozialistischen Deutschland unterstützt (vgl. Küntzel 2002; Patterson 2011). Die arabische Nationalbewegung um den Großmufti von Jerusalem Mohammed Amin al-Husseini stimmte nicht nur ideologisch mit den Nationalsozialisten überein, der Großmufti kollaborierte auch mit ihnen. Amin al-Husseini strebte ein „judenfreien“ arabischen Staat im britischen Mandatsgebiet Palästina an, er war Mitglied der SS, erklärte den Juden den heiligen Krieg und war leidenschaftlicher Vertreter und Vollstrecker der nationalsozialistischen Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden (vgl. Küntzel 2007: 10).

Der islamische Antisemitismus wendet sich gegen die moderne Gesellschaft und zeichnet das Bild eines Konfliktes zwischen einer Bedrohung einer „jüdischen Übermacht“ und einer „islamischen Gemeinschaft“. Wenngleich er in seiner weltanschaulichen Form dem modernen europäischen Antisemitismus entspricht, ergibt sich doch eine Besonderheit: Der moderne Antisemitismus wird mit dem islamischen Antijudaismus verwoben. So können moderne Verschwörungstheorien über imaginierte jüdische Herrschaft und Übermacht auf den islamischen Antijudaismus des 7. Jahrhun-

derts bezogen und somit religiös gerechtfertigt werden. Dergestalt wird das modern-antisemitische Bedrohungsszenario einer islamischen Gemeinschaft durch „allmächtige, feindselige Juden“ in seiner Vernichtungslogik in religiöse Sinnmuster überführt (vgl. Küntzel 2018). Dies wird etwa mit einem Zitat von Sayyid Qutb, einem Theoretiker der Muslimbruderschaft, aus seiner 1950 erschienen Schrift „Unser Kampf mit den Juden“ deutlich (zitiert nach Tibi 2010: 12):

„This is an enduring war that will never end, because the Jews want no more no less than to exterminate the religion of Islam ... Since Islam subdued them they are unforgiving and fight furiously through, conspiracies, intrigues, and also through proxies who act in the darkness against all what Islam incorporates.“

Der islamische Antisemitismus stellt oft Bezüge zum israelbezogenen Antisemitismus her. Damit wird ein teilweise religiös begründeter Antisemitismus auf Israel gerichtet

Benjamin, Rabbiner: „Erst seit der israelischen Staatsgründung, wird bei den Islamisten und in den muslimischen Ländern der Hass auf die Juden auf den Koran bezogen. Leider trauen sich viele Muslime nicht in der öffentlich gegen Antisemitismus zu sprechen.“

Diese Form des Antisemitismus ist nicht nur in islamischen Staaten verbreitet, sondern ebenso in Deutschland und Europa. Das zeigen nicht nur verschiedene antisemitische Demonstrationen, etwa 2014 und 2017, sondern auch die Erfahrungen von Jüdinnen und Juden an deutschen Schulen.⁹

JLK 15: Die Mutter eines Schülers rief bei ihm an und sagte, dass ihr Sohn ein Problem damit hat, dass er Urlaub in Israel macht, weil der Imam ihm gesagt hat, dass Israel Kindermörder ist.

Dvora: Ein muslimischer Mitschüler, mit dem sie sich gerade angefreundet hatte, sagte: „Ich hab gehört, du bist Jüdin“. Dvora: „Ja!“. Mitschüler: „Eigentlich mögen sich Juden und Muslime nicht“.

In der Verbindung modern-antisemitischer und islamisch-antijudaistischer Judenbilder ergeben sich oft Widersprüche. Die Charta der Hamas etwa sieht Juden in Rekurs auf den Koran einerseits als Feiglinge, die sich vor Muslimen verstecken, andererseits als allmächtige Weltherrscher, denen unterstellt wird, den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust für ihre Zwecke verursacht zu haben (vgl. Küntzel 2018). Ebenso werden in der Verbindung von modern-antisemitischen und islamisch-antijudaistischen Judenbildern aber auch originär christliche Ritualmord- und Blutlegenden in den islamischen Antisemitismus in der Übertragung auf Israel aufgenommen. Sie tradieren sich in Stereotypen und werden durch Massenmedien, etwa in Fernsehserien oder Karikaturen, popularisiert.

Judith: Auf der Schule ihres Sohnes seien sehr viele muslimische Schüler*innen. Es werde häufig „Kindermörder Israel“ gerufen. Es bedrücke den Sohn sehr, sowas zu hören. Es sei besonders schwer sowas auszuhalten, weil viele muslimische Schüler*innen sowas auch wirklich glauben, weil sie es in den türkischen oder arabischen Nachrichten gehört haben oder weil es die Eltern oder der Imam sagen.

2.1.6 Krypto-Antisemitismus

Nach der Shoah wurde die offene Artikulation von Antisemitismus tabuisiert und sozial geächtet. So haben sich in der postnationalsozialistischen Gesellschaft neue Äußerungsformen des Antisemitismus entwickelt, die eine antisemitische Alltagskommunikation ermöglichten. Das geschieht darüber, dass tradierte antisemitische Stereotype oder Weltanschauungen ihren Sinn über Codes kommunizieren, ohne dass sie

expliziert werden müssten. Dergestalt werden antisemitische Wissensbestände oder antisemitische Ressentiments über Andeutungen aktiviert. So werden beispielsweise „die Banker von der Ostküste“ (Schwarz-Friesel/Reinharz 2013: 37) als politische Einflussgröße benannt, wobei sich die Bedeutung dieser Aussage nicht auf die tatsächlichen Banker an Ostküste richtet, sondern auf den vermeintlichen Einfluss amerikanischer Juden. Ebenso werden durch „referenzielle Unterspezifikationen“ (ebd.: 38) explizite Nennungen von „Juden“ erübrigt, wenn beispielsweise von der „Lobby, die in unserem Land das Sagen hat“ (ebd.: 38) die Rede ist. Schwarz-Friesel und Reinharz konstatieren (2013: 38): „Insbesondere der Typ der referentiellen Verschiebung ist frequent: Referiert wird auf Israel, gemeint sind alle Juden. So muss nicht ein einziges Mal das Wort Jude oder jüdisch in einer Äußerung vorkommen, um judenfeindliche Inhalte zu vermitteln.“

LK 77: Der „zionistische Gedanke, dass sich ein Volk gegen andere Völker stellt und sagt, es ist das Beste und erwartet den Messias“ – damit habe sie persönlich ein Problem.

Derart können Anspielungen, die sich scheinbar nicht auf Jüdinnen und Juden richten, antisemitische Implikationen haben. Etwa, wenn von „dunklen Mächten“ oder „den gierigen Bankern“ die Rede ist. Die Verstehensleistung des Unausgesprochenen, solcher Anspielungen oder Codes basiert auf dem impliziten Wissen über etablierte antisemitische Stereotype und Welterklärungsformeln. Der „Krypto-Antisemitismus“ (Adorno 1964) rahmt also eine antisemitische Kommunikation, die als solche verstanden wird, ohne dass es einer expliziten Benennung oder Abwertung von Jüdinnen und Juden bedarf. Die scheinbare Distanzierung zum Antisemitismus in der Codierung von antisemitischen Aussagen ist im gemeinsamen Verständnis hinfällig. Es gilt als verpönt, sich als Antisemit zu bekennen. Darüber hinaus ist bekannt, dass jegliche Formen des Antisemitismus, die als solche erkannt werden könnten, eine Entschuldigung und Rechtfertigung benötigen. Deshalb werden krypto-antisemitische

⁹ Der Sommer 2014, in dem es anlässlich der Militäraktion „Operation Protective Edge“ Israels gegen die Hamas viele antisemitische Demonstrationen in ganz Deutschland gab, wird aus jüdischen Perspektiven als „Summer of Hate“ (Zick et al. 2017: 70) bezeichnet. Im Dezember gab es verschiedene antisemitische Demonstrationen in Berlin anlässlich der Verlegung der US-amerikanischen Botschaft nach Jerusalem.

Aussagen oftmals darüber eingeleitet, dass man sich ungefragt vom Antisemitismus distanziert oder in einen vermeintlich positiven Bezug zu Jüdinnen und Juden setzt. So haben sich verschiedene Satzkonstruktionen etabliert, mit denen die antisemitische Geltung einer Aussage eingeklammert werden soll, um sie kulturell, politisch oder persönlich zu legitimieren und sagbar zu machen.

„Ich bin kein Antisemit/ich habe nichts gegen Juden, aber/nur ...“

„Ich habe mehrere jüdische Freunde, deshalb ...“

„Mein Bruder ist auch mit einer jüdischen Frau verheiratet, also ...“

„Ich war mehrere Male im Kibbuz, ich bin also ...“

„Ich weiß, dass es schwierig ist Juden zu kritisieren, nur ich fühle, dass ...“

„Man wird wohl noch mal sagen dürfen, dass ...“

„Ich bin ein sehr offener Mensch, aber es gibt bestimmte Grenzen ...“

„In einer demokratischen Gesellschaft darf und soll man doch eigene Meinung sagen und da bin ich kritisch ...“

„Gerade wegen der Geschichte bin ich für jegliche Ungleichheit sehr sensibel und ich kann es nicht begreifen, wie können die Juden heute den Palästinensern dasselbe antun?“

2.1.7 Sekundärer Antisemitismus

Der sekundäre Antisemitismus folgt der Erinnerungs- und Schuldabwehr auf persönlicher und kollektiver Ebene angesichts der Shoah und dem antisemitischen Ressentiment (vgl. Stender 2010). Er schafft ein Verlangen, die Erinnerung an die Shoah für überflüssig oder beendet zu erklären und Jüdinnen und Juden als Repräsentanten dieser Erinnerung abzuwerten, um eine positive Identifikation mit Familie und deutscher Nation zu ermöglichen.

Das antisemitische Ressentiment richtet sich in dieser Form gegen Jüdinnen und Juden, weil sie an die Shoah, und damit an Schuld und Scham, gemahnen. Der Psychoanalytiker Zvi

Rix erklärt dieses Ressentiment so: „Auschwitz werden die Deutschen uns nie verzeihen“ (zitiert nach Heinsohn 1988: 119). In der Abwehr der Erinnerung und Abwertung von Jüdinnen und Juden soll eine sekundäre Unschuld hergestellt werden. Dieses Verlangen ergibt sich auch aus der Situation des Auseinanderweisens der öffentlichen Ächtung von Antisemitismus und seiner normalisierten Äußerung im nichtöffentlichen, privaten Bereich oder im Auseinanderweisen eines anti-antisemitischen Selbstbildes und eigenen antisemitischen Empfindungen. So entsteht eine Art Spannungsverhältnis, das sich in Mustern der Relativierung eines biographischen Bezugs auf Antisemitismus und der Konstruktion antisemitischer Judenbilder zur eigenen Entlastung entlädt. Der sekundäre Antisemitismus wird als solcher oft weder erkannt noch anerkannt. Seine Artikulation erfolgt in als harmlos verstandenen Äußerungen in der festen Überzeugung, kein Antisemit zu sein. Trotzdem oder gerade deshalb werden oft „Sprechverbote“ konstruiert, gegen die man sich in der Manier eines „man wird ja wohl noch sagen dürfen“ hinwegzusetzen vermeint. Somit wird die gesellschaftliche Errungenschaft, sich gegen die Diskriminierung von Jüdinnen und Juden aktiv zu wehren, als Einengung eigener Rechte oder als Eingrenzung eigener Freiheit ausgelegt. Dabei wird außer Acht gelassen, dass das Bedürfnis, „Juden“ kritisieren zu dürfen, indirekt auf die eigene (kollektive) Identität aufgrund der Geschichte sowie Entlastungs- und Schuldverschiebungsbedürfnisse abzielt und alles andere als Freiheit bedeutet.

Amiel: „Mit unserer Präsenz {jüdischer, J.B.} erinnern wir sie {die Deutschen, J.B.} an ihre Vergangenheit, an Verbrechen und etwas Schreckliches, was sie nicht wiedergutmachen können und lösen somit innere Wut aus und stellen falschen Spiegel dar.“

Die Äußerung sekundären Antisemitismus ist alltäglich normalisiert. Das Trugbild eines „Sprechverbots“ entsteht dadurch, dass innere Konflikte auf die Außenwelt bezogen werden. So werden etwa konfliktbesetzte Emotionen einer Identifikation mit und Bindung an die

eigene Familie nach außen gelegt und in Entlastungs- und Relativierungsmustern abgearbeitet (vgl. Chernivsky 2017: 269 ff.). Gleiches gilt für die Bindungswünsche an das deutsche Nationalkollektiv oder das Ersehnen eines „unbefangenen“ Nationalstolzes. Deutscher Nationalismus floriert, ob als Partypatriotismus bei Fußball Weltmeisterschaften, als Stolz auf die vermeintliche „Aufarbeitung der Vergangenheit“ oder als Kontinuität eines völkischen Nationalismus. Diese Manifestationen werden in der Annahme verkannt, dass deutscher Nationalismus verpönt sei oder von außen unterdrückt werde.

Dergestalt werden auch „klassisch-antisemitische“ Judenbilder in sekundär-antisemitischen Mustern reproduziert. So werden Jüdinnen und Juden als „irgendwie“ schuldig oder rachsüchtig markiert, sie gelten als mächtige, unversöhnliche Instanz, die die „Deutschen klein hält“ und „Profit aus dem Holocaust“ zieht. Mit folgenden Mechanismen und Stereotypen vollzieht sich die sekundär-antisemitische Erinnerungs- und Schuldabwehr:

Relativierung der Shoah zur Entlastung des deutschen Nationalkollektivs durch Vergleich und Gleichsetzung mit anderen Völkermorden. Dadurch werden andere „Schuldige“ ausgewiesen, die „eigentlich noch viel schlimmer“ oder „auch nicht besser waren“. Solche Sinnfiguren werden aber auch willkürlich auf Sachverhalte, die dadurch als Verbrechen ausgewiesen werden sollen (Tierhaltung und -schlachtung), oder auf Kriege bezogen (vgl. K 4.3).

Monica: Eine Freundin sagt ihr: „Ok, Holocaust, aber was ist mit anderen Völkermördern, wo viele unschuldige umgekommen sind. Was ist mit den Repressionen von Stalin [...]“

Relativierung der Täterschaft zur Entlastung familiärer Bezugspersonen, politischer Gruppen oder des deutschen Volks. Großeltern oder Eltern werden oft pauschal von jeglicher Verantwortung oder Schuld freigesprochen und als Mitläufer einem kleinen Kreis von Nazis gegenübergestellt. Das geht damit einher, dass die Nationalsozialisten oder Hitler oft als Verführer eines unschuldigen deutschen Volks dargestellt

werden. Diese Unschuldskonstruktion basiert oft auf der Lüge, vom Holocaust nichts mitbekommen oder gewusst zu haben.

LK 77: „Man darf die Täter nicht alle verteuflern. Es war ein großes Missverständnis, dass wir nicht wie Menschen miteinander umgehen.“ Sie spricht über Überlebende und präzisiert auf Nachfrage, dass sie Shoahüberlebende mit „Kriegsüberlebenden“ gleichsetzt: „Nein, Kriegsüberlebende. Für mich gehören alle, die den Krieg überlebt haben, dazu.“

Simons Lehrer hat die Schüler folgende Sätze protokollieren lassen: „Hitler hat tolle Autobahnen gebaut, man soll objektiv die Geschichte betrachten. Nicht alles war so schlecht.“

Täter-Opfer-Umkehr zur Konstruktion einer deutschen Opferposition, Relativierung der Täterschaft und Konstruktion einer „Schuld und Täterschaft“ von Juden. Sie erfolgt oft in der Gleichsetzung von Opfern der Shoah mit „deutschen Opfern“, die als solche ahistorisch stilisiert werden, um von ihrer Täterschaft abzulenkten sowie das Gedenken und Erinnern an die Opfer der Shoah zu verhindern. So gelten Kriegshandlungen der Alliierten als „Bombenholocaust“ und Deutsche als die „eigentlichen Opfer“. Die Herrschaft der Nationalsozialisten wird zudem oft als Folge schwieriger wirtschaftlicher und politischer Bedingungen betrachtet und zum Szenario umgedeutet, unter dem „die Deutschen gelitten haben“ oder in dem „die Deutschen keine Wahl gehabt haben“. Jüdinnen und Juden wird außerdem oft unterstellt, sie hätten durch ihre in antisemitischen Welt- und Wahnbildern imaginierten Taten eine Schuld an ihrer Verfolgung oder Ermordung. In der heutigen Zeit werden Juden, Israelis und Israel oft mit Nationalsozialisten gleichgesetzt, um sie als „Täter“ auszuweisen. Indem die Politik Israels mit dem Nationalsozialismus gleichgesetzt oder ein „Holocaust an Palästinensern“ imaginiert wird, werden die Opfer der Shoah und ihre Nachkommen zu „Tätern“ erklärt, während die Täter und ihre Nachkommen sich dadurch einerseits entlasten, andererseits antisemitische Aggression kanalisieren können.

Ira: „Jede Tirade gegen Israel vom Deutschlehrer hat mit den Worten angefangen: »wir haben ja Verantwortung, keine Schuld aber Verantwortung«.“ Bei einer anderen Diskussion über Israel saß ein zwei Meter großer Junge neben ihr und hat sie angebrüllt, dass »Israelis genau dasselbe mit Palästinensern machen, was die Nazis mit den Juden machten«.

LK 77: Sie spricht mit Schüler*innen auch über Holocaustüberlebende, über die, „die heute nicht mehr hassen“. Sie will den Schüler*innen zeigen, dass manche Holocaustüberlebende auch mit Tätern einen Kaffee trinken können und sie wie Menschen behandeln.

LK 84: Er erzählt, er habe in seiner Schulzeit ausgiebig über den Holocaust gelernt, sehe aber keine Bringschuld gegenüber der heutigen Generation. Er schwenkt dann um und redet über „DIE“ in Bezug auf den Nahostkonflikt, ohne darauf angesprochen zu werden. Er sehe die historische Schuld wohl, aber dies sei ja kein Freibrief für den anderen, sich jetzt so lange zu rächen bis dieser zufrieden ist.

Leugnung der Shoah dient der Verhöhnung und Erniedrigung ihrer Opfer. Mit ihr wird die Vernichtung von sechs Millionen Juden geleugnet – Schuld wird nicht abgewehrt, sondern geleugnet. Die Geschichtsfälschung basiert dabei auf antisemitischen Verschwörungstheorien, mit denen Juden als listige Verschwörer, die Shoah als ihrer Verschwörung betrachtet wird.

Diana, Schülerin: „Ein Junge, von dem man wusste, dass er keine Ausländer mag, sagte, dass es keinen Holocaust gab. Diana hat sich daraufhin eingemischt und ihn gefragt, was er da erzählt. Der Junge antwortete: »Dich hätte man mit vergasen sollen.«.“

Schlussstrichforderungen basieren auf Relativierungsstrategien der Shoah und der Täterschaft. Indem die Shoah relativiert wird, wird Schuld

abgewehrt. Somit werden Gedenken und Erinnerung an die Shoah als hinfällig ausgewiesen. Schlussstrichforderungen können sich gegen das Phantasma eines „Schuldkults“ wenden, um deutschen Nationalismus als unterdrückt auszuweisen und einen positiven Bezug auf die deutsch-nationalsozialistische Geschichte herzustellen. Schlussstrichforderungen können sich aber auch in einem „Aufarbeitungsstolz“ ausdrücken, mit dem das deutsch-nationale Kollektiv oder der deutsche Staat als geläutert dargestellt werden. Die Geschichte sei erfolgreich aufgearbeitet worden, man habe aus ihr gelernt, müsse nicht ständig an sie erinnert werden und sei auch in einer Position moralischer Überlegenheit und einer besonderen Verantwortung, um Sachverhalte als Missstände auszuweisen und zu kritisieren.

Studentin: „Nur weil ich stolz bin, Deutsche zu sein, heißt das nicht, dass ich Juden töten will oder so.“

Liran (Zick et al. 2017a: 63): „Ähm das erste Mal, wo ich son bisschen mit dem Thema konfrontiert wurde, war fünfzigsten äh Jahrestag der Befreiung von Auschwitz; hm_da war ich in der siebten Klasse und da [...] kam dann ein Mitschüler auf mich zu und sagte, ja, man sollte ja diese ganze Sache jetzt mal nach fünfzig Jahren endlich vergessen. [...]“

Zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas:

Eberhard Jäckel, Historiker: „Es gibt Länder in Europa, die uns um dieses Denkmal beneiden.“ (zitiert nach Hanfeld 2017)

Björn Höcke, AfD Politiker: „Wir Deutschen sind das einzige Volk der Welt, das sich ein Denkmal der Schande in das Herz seiner Hauptstadt gepflanzt hat.“ (zitiert nach Kamann 2017)

Vorwürfe der Instrumentalisierung der Shoah werden Jüdinnen und Juden als politisches oder moralisches Kalkül zugeschrieben. In solchen Zuschreibungen wird unterstellt, Jüdinnen und Juden nutzen die Shoah für ihre Zwecke und zu ihrem Vorteil, u.a. auch um wirtschaftlich und

finanziell zu profitieren. Das schließt an die antisemitischen Vorurteile über „gierige“, „listige“ Juden an und stellt einen Zusammenhang zu antisemitischen Verschwörungstheorien her.

JLK 9: „Schüler stellen ganz verrückte Fragen, z.B. »ob Juden als Entschädigung keine Steuern zahlen müssen.«.“

LK 86 berichtet von einem Schüler, der sagte: „Die Juden haben doch ganz viele Zuschüsse gekriegt und kriegen doch noch Milliarden an Entschädigung.“

„*Antisemitismuskeule*“ steht als Begriff für den Vorwurf an Jüdinnen und Juden, sie würden unberechtigte, willkürliche Antisemitismuskonstruktionen konstruieren, um sich gegenüber unliebsamer Kritik zu immunisieren und das Gegenüber zu diskreditieren.

Jürgen Todenhöfer, Publizist: „PACKT DIE ANTISEMITISMUS-KEULE EIN! Liebe Freunde, wer sich, [...], für die Rechte der Palästinenser ausspricht, ist nicht antisemitisch. Sondern einfach nur gerecht. [...] Für alle, die die Keule des Antisemitismus gelegentlich auch gegen mich geschwungen haben, eine kleine Geschichte:[...] Deshalb: Packt endlich die Anti-Semitismuskeule ein und packt sie nie mehr aus!“¹⁰

2.1.8 Israelbezogener Antisemitismus

Der israelbezogene Antisemitismus strukturiert sich in seinen Stereotypen und Welterklärungsmustern, wie der moderne Antisemitismus. Anstatt jedoch offen Juden zu dämonisieren, wird der 1948 gegründete jüdische Staat dämonisiert. Israel ist seit der Gründung Vernichtungsabsichten ausgesetzt, die sich in Kriegen und Terroranschlägen ausdrücken. Während diese weitgehend nicht kritisiert werden, werden antisemitische Dämonisierungen gemeinhin als

„Israelkritik“ bagatellisiert und in Öffentlichkeit und Alltag normalisiert. Das Konstrukt einer „Israelkritik“ dient der sozial akzeptierten Artikulation von Antisemitismus. Damit wird scheinbare Distanz zum Antisemitismus hergestellt, indem etwa das Wort „Jude“ durch „Zionist“ ersetzt wird.

Israel wird so in antisemitischen Mustern „zum Juden unter den Staaten“, so beschrieb es der Historiker León Poliakov, erklärt und außerhalb der Staatengemeinschaft verortet. Der israelbezogene Antisemitismus stört sich an der Existenz Israels, unabhängig davon, was Israelis tun. Er funktioniert sowohl durch eine Verschiebung klassisch-antisemitischer Stereotype und Legenden auf Israel als auch durch eine Bewertung Israels anhand doppelter Standards sowie durch Dämonisierungen zum Zwecke der Delegitimierung (vgl. Sharansky 2004; Salzborn 2013). Zudem werden Jüdinnen und Juden, gleich welcher Herkunft oder politischen Überzeugung, pauschal zu Repräsentanten Israels gemacht und als solche angefeindet, bedroht oder getötet.

In einer Übertragung klassisch-antisemitischer Judenbilder auf Israel werden tradierte antisemitische Muster aktualisiert. So werden antisemitische Verschwörungstheorien auf Israel oder den Zionismus bezogen, etwa in der Halluzination von einem „Zionist Occupied Government“ oder in der Verschwörungstheorie über eine angebliche Urheberschaft des Mossads der Terroranschläge auf das World Trade Center in New York am 11.09.2001. Dazu kommen Verschwörungstheorien über eine Manipulation anderer Länder und Politiker oder über eine „zionistische Weltherrschaft“.

JLK 20: „So, da hat mir jemand anderes erzählt, »Ja ihre Mutter, fährt paar Stationen weiter mit der U-Bahn um bei Lidl einzukaufen und nicht bei Aldi, weil Aldi gibt seinen ganzen Gewinn an Israel.«.“

Aber auch antijudaistische Verschwörungs-

¹⁰ Todenhöfer, Jürgen (2014): „PACKT DIE ANTISEMITISMUS-KEULE EIN!“ Post auf Facebook: <https://www.facebook.com/JuergenTodenhoefer/photos/a.10150173554135838/10152194250060838/?type=1&theater> (zuletzt geprüft am 25.11.2018).

theorien werden auf Israel bezogen, wie Ritualmord- und Blutlegenden oder Brunnenvergiftungslegenden. Die Ritualmordlegende hat sich darüber hinaus zum pauschalen Vorwurf „Kindermörder Israel“ entwickelt.

Nicole: Eine gute Freundin und Mitschülerin postete bei Facebook ein Bild mit »Kindermörder Israel«, woraufhin Nicole sie bat, es zu löschen. Die Freundin fragte, warum und Nicole sagte ihr, dass sie Jüdin ist und es sie stört. Daraufhin schrieb ihr die Freundin: „Bitte lösche mich bei Facebook, ich will mit dir nichts mehr zu tun haben.“

Im modern-antisemitischen Muster wird Israel pauschal für Übel verantwortlich gemacht und darüber hinaus als kapitalistischer oder imperialistischer aggressiver Staat oder unnatürliches Konstrukt modelliert, dem natürliche Staaten und Völker gegenüberstehen. Während diesen ein Selbstbestimmungsrecht zugeschrieben wird, wird es dem jüdischen Volk abgesprochen.

Solche doppelten Standards in der Bewertung Israels oder israelischer Politik sind nach Sharansky neben Dämonisierungen zum Zwecke der Delegitimierung Israels kennzeichnend für israelbezogenen Antisemitismus (vgl. 2004). Diese als 3-Ds bekannten Kriterien dienen dafür, eine Kritik an israelischer Politik von Antisemitismus zu unterscheiden. Wenn ein Kriterium erfüllt ist, handelt es sich um Antisemitismus (vgl. K 4.1).

Doppelstandards zeigen sich etwa in der Kritik israelischer Selbstverteidigung und Verurteilung von Gewalt, während Saudi-Arabien und Iran im Jemen einen Krieg führen, dieser aber weder mit einer Verurteilung der Akteure noch mit einer Kritik in der politischen oder medialen Öffentlichkeit bedacht wird. Ebenso wird Gewalt gegen Palästinenser kritisiert, wenn sie etwa von Israel gegen Terroristen ausgeht, nicht aber wenn sie von palästinensischen Terroristen gegen Palästinenser ausgeht. Auch die Verurteilung Israels durch den Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen drückt Doppelstandards aus: Er hat mehr Resolutionen gegen Israel verabschiedet als gegen alle anderen Staaten zusammen (vgl. Feuerherdt 2016).

Dämonisierungen Israels zielen darauf, Israel entlang von Lügen und Unterstellungen als böse auszuweisen. Sie nehmen etwa die Form der sekundär-antisemitischen Gleichsetzung von Israel mit dem nationalsozialistischen Deutschland oder mit Faschisten an oder zeigen sich in Gleichsetzungen von Gaza mit Konzentrationslagern.

Ein Lehrer sagte zu Herrn E5, bei einer Ausstellung zur Friedensbewegung in Israel und Palästina: „Das ist ja interessant, aber Netanjahu führt ja einen Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser“.

Auch die Behauptungen, Israel sei ein illegaler Besatzterstaat, ein rassistischer Staat oder ein Apartheidstaat zählen zu populären Dämonisierungen Israels. Ebenso dienen Boykottaufrufe gegen Israel und Israelis der BDS-Bewegung (Boycott, Divestment and Sanctions) der Dämonisierung.

JLK 10: „Genauso wie arabische Staaten nicht akzeptieren, dass es einen jüdischen Staat gibt, konnten arabische Schüler nicht akzeptieren, dass es einen jüdischen Lehrer/jüdische Person in der Nähe gibt“.

Es ist kaum zu unterschätzen, in welchem Ausmaß „Israelkritik“ auch eine mediale Verbreitung findet. So wird der Nahostkonflikt in deutschen Medien oft verzerrt dargestellt, etwa indem eine falsche Beziehung zwischen Ursache und Wirkung hergestellt wird. Israel gilt als Aggressor, hingegen gelten palästinensische Terroristen, von denen Angriffe auf Israel durch Raketenbeschuss oder Morde an Zivilisten durch Messerangriffe ausgehen, als Opfer einer Aggression. Damit werden Verteidigungsmaßnahmen zur Aggression und antisemitische Angriffe zur Verteidigung erklärt (vgl. Gerstenfeld 2015).

Solch verzerrende Berichterstattung greift also Momente des israelbezogenen Antisemitismus auf und trägt so zu einer feindlichen Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden in Deutschland bei. Diese werden oft, ob als deutsche oder israelische Jüdinnen und Juden,

kollektiv für Israels Politik verantwortlich gemacht und als Repräsentanten Israels adressiert, beleidigt und angegriffen. Sie werden etwa nach „ihrem“ Präsidenten gefragt oder für „ihren“ Präsidenten beleidigt (vgl. K 4.1).

JLK 10: Er hatte mal einen Film über den Holocaust gezeigt („Holocaust“) und eine Schülerin sagte, dass die Palästinenser dasselbe Leid erdulden müssen wie die Familie Weiss im Film. Im Treppenhaus wurde ihm „Du Jude“ zu gerufen. Ein anderes Mal kam er in die Klasse rein und da saß ein Junge, der nicht in die Klasse gehörte, mit einem Pali-Schal verummmt, dicker Jacke und in einer Drohposition.

2.1.9 Philosemitismus

„Trotz allem haben die Juden einen Freund: den Demokraten. [...] Noch beim liberalsten Demokraten kann man eine Spur von Antisemitismus entdecken: er steht dem Juden feindselig gegenüber, sobald es dem Juden einfällt, sich als Jude zu denken. [...] Der Antisemit wirft dem Juden vor, Jude zu sein; der Demokrat würde ihm am liebsten vorwerfen, sich als Juden zu betrachten.“ (Sartre 1979: 135)

Der Philosemitismus folgt antisemitischen Differenzkonstruktionen, bewertet Jüdinnen und Juden aber scheinbar nicht negativ. Jüdinnen und Juden werden identitätslogisch positive Eigenschaften zugeschrieben, sodass sie als „Andere“ stilisiert werden. Die positive Objektbesetzung hat einen instrumentellen Bezug, wenn sie als Mittel einen Zweck erfüllt, z.B. „tolle“ jüdische Personen oder Phänomene hervorzuheben, um sich als dem fremdkonstruierten Kollektiv wohlgesonnen darzustellen, um in der nächsten Situation über andere jüdische Personen oder Phänomene herziehen zu können und dabei vermeintlich über jeden Antisemitismusverdacht erhaben zu sein.

Forschungstagebuch „Jüdische Perspektiven“ (Zick et al. 2017a: 45): „Je mehr du aus unerklärlichem Grund angelächelt wirst, desto vorsichtiger musst du sein.“

Rina (Zick et al. 2017a: 44): „Wir wurden wörtlich von einem Deutschen auf der Straße überfallen, als er mit Umarmungen auf meinen Mann zukam und schrie, dass er Juden lieben würde – das war auch schrecklich [lacht]. Dabei fuhr er ein Auto, hielt extra an, fuhr rückwärts, wir haben uns erschrocken, wollten wegrennen, und es hat sich herausgestellt, dass er uns umarmen möchte.“

Miryam: „Es nervt mich, wenn ich höre: »Es ist sooo toll fürs Land, dass Ihr wieder da seid! Es ist eine Bereicherung, weil das jüdische Volk sehr klug und intelligent ist.«“

Der Philosemitismus findet in einer starken emotionalen Bindung zu dem oder in einer entkontextualisierten, reflexartigen Affirmation dessen, was als „typisch jüdisch“ gilt, einen diffusen Ausdruck. Jüdinnen und Juden gelten als etwas Besonderes, im positiv-instrumentellen Bezug werden gängige Interaktionskonventionen gebrochen, sodass sich ein selbstverständlicher Umgang verunmöglicht und Irritationen einstellen.

Oftmals werden Juden im Horizont einer Schuldempfindung zu Objekten eigener Entlastungsbedürfnisse gemacht. Damit werden regelmäßig verfälschende oder beschönigende Selbst- und Familienpräsentationen verknüpft, die vom jüdischen Gegenüber honoriert werden sollen (vgl. K 4.3). Eine vermeintlich positive Besonderung von oder eine nach sozialen Konventionen unpassende Freundlichkeit gegenüber Juden gründet oft darin, dass Juden im Sinnhorizont eines Bemitleidens und Bevormundens entkontextualisiert als Opfer adressiert werden.

JLK 8 empfindet den Philosemitismus als besonders schlimme Erscheinungsform, die ihm persönlich oft begegnet. Er spüre, wie häufig er Vorteile nur aufgrund seines Glaubens bekommt, und er empfinde oft eine Entschuldigungshaltung bei vielen Deutschen.

Deborah war mit ihrem israelischen Ehemann bei einer Wohnungsbesichtigung. Als die Verkäuferin, eine etwas ältere Dame, erfuhr, dass der Mann Israeli und Deborah deutsche Jüdin war, wurde sie ganz emotional und sagte, dass das Paar die Wohnung sicher bekommen würde, wenn sie sich dafür entscheiden. Sie würde sie niemanden anderen verkaufen, denn „es war ja wirklich furchtbar, was damals passiert ist“. Währenddessen streichelte die Verkäuferin Deborah über den Kopf.

So werden Jüdinnen und Juden anhand vermeintlich positiver Zuschreibungen und Repräsentationsrollen wieder als „anders“ hervorgehoben. Auf Grundlage dieser Hervorhebung drücken sich oft Vergemeinschaftungs- oder Verschmelzungswünsche zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ aus.

JLK 11: Auf einer Weihnachtsfeier an seiner Schule, wo er gerade neu Vizeschulrektor wurde, spielte man plötzlich Chanukka Musik und hat alle Lehrer*innen aufgefordert sich im Kreis aufzustellen, die Hände zu reichen und zu tanzen. Es war ihm sehr unangenehm.

Während viele Jüdinnen und Juden auf Klezmer als Musik, die mit vielen Klischees und Stereotypen über Juden verbunden ist, eher genervt reagieren, sind die mehrheitsgesellschaftlich dominierenden Gruppen oft begeistert davon. Aus ihrer Perspektive dient diese „typisch jüdische Musik“ dazu, durch einen gemeinsamen Tanz ein positives Zusammenleben zu simulieren.

Eine derart positive Hervorhebung kann sich schnell wandeln, wenn Jüdinnen und Juden die an sie gerichteten Erwartungen nicht erfüllen. Dann wird die besondere Beziehung beibehalten, nur die Vorzeichen ändern sich. Jüdinnen und Juden werden dann anstatt positive, negative Eigenschaften zugeschrieben, anstatt eines betont freundlichen Umgangs, werden sie plötzlich angefeindet. Aus der Zuschreibung einer einst bewunderten Intelligenz wird plötzlich

eine Bedrohung konstruiert, aus der Zuschreibung eines Reichtums ein Empfinden, beraubt worden zu sein. Oft wird in diesem Zusammenhang eine Sympathie für oder Toleranz von Jüdinnen und Juden in einer bestimmten, nicht zu religiösen Form heraufbeschworen, nur um sie dann wieder einschränken zu können. Grenzen der Sympathie und Toleranz werden dort gesetzt, wo anhand religiöser Symbole oder Handlungsformen eine von der Mehrheitsgesellschaft abweichende Praxis sichtbar wird. Das mehrheitsgesellschaftliche Idealbild markiert Juden als nicht zu religiös, von ihnen wird erwartet, sich den Erwartungen, Normen und Verhaltensweisen der Mehrheitsgesellschaft anzupassen und unterzuordnen. Oftmals werden mehrheitsgesellschaftlich stereotype Judenbilder auch in Kontrast zu muslimischen Gruppen als weniger religiös und anpassungsfähiger dargestellt. Im Sinnhorizont einer Toleranz drücken sich mitunter widersprüchliche Erwartungen aus: Einerseits sollen in der demokratischen Gesellschaft auch Religionen toleriert werden. Religiosität „darf“ also auch Teil der Gesellschaft sein, aber die Grenzen der legitimen Religiosität sind amorph. So könnte schon das Einhalten des Schabbats als Frömmigkeit oder als orthodoxe Religiosität bezeichnet und als „nicht nachvollziehbar“ oder „nicht Teil der Kultur des Landes“ delegitimiert werden.

JLK 7: „Solange ich und mein Mann die »netten Juden« waren, die alles mitgemacht haben war alles ok. Alle sollten gleich sein, doch sobald man nicht mehr gleich war (nicht mehr zu der Weihnachtsfeier, die Freitagabend war, ging) war es ein Problem. Unser Anderssein hat sie gestört. Sie haben sich aufgeregt, warum unsere Kinder ihre Gummibärchen nicht mehr essen können. Jeder hat sich über etwas anderes aufgeregt, der eine über Gummibärchen, der andere über Weihnachtsfeier, etc. Sie konnten es nicht ausstehen, dass die Familie anders war und auch kohärent, »eure armen Kinder, ihr seid so streng« haben sie immer gesagt.“

LK 91: Eine jüdische Schülerin wollte nicht auf Abschlussfahrt mitfahren, weil sie Frei-

tagabend zuhause sein muss. Sie probierte ihre Eltern zu überzeugen, dass es wichtig für den sozialen Zusammenhalt des Kurses wäre „und es dann schwierig sein könnte, wenn es solche Regelungen gäbe“. Sie findet es gut, dass die Schule so „tolerant“ sei, aber würde sich wünschen, es würde besser kommuniziert werden, sodass kein Gefühl der unberechtigten „Sonderbehandlung“ entsteht. „Wo ist der denn?“, „Ach, der kriegt extra frei“, „der hat ja auch an unseren Feiertagen frei, an denen dann auch noch, das ist doch irgendwie fies!“

Wenn sich aber gleichzeitig eine starke Erwartung durchsetzt, dass Jüdinnen und Juden in ihrem Aussehen und Praktiken nicht auffallen sollen, wenn religiöse Praxis, z.B. die Beschneidung oder die Einhaltung jüdischer Speisegesetze, oder religiöse Kleidung als eine Provokation und die Einhaltung jüdischer Feiertage im Studium und am Arbeitsplatz als Störung wahrgenommen werden, dann wird das Recht auf eine gleichberechtigte und selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe nicht eingelöst. Auch in Skepsis gegenüber, vermeintlich kritischen Haltungen zu, diffuser Ablehnung von und offener Schmähung jüdischer Religiosität drückt die sich Abwertung von Jüdinnen und Juden aus.

Benjamin, Rabbiner: „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 isst 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. Sie denken/sagen dann: »Wenn ihr euch nicht an unsere Gesetze haltet, dann geht doch in eure Heimat.«“

Im Philosemitismus können Juden als bessere Menschen gesehen werden und somit werden auch höhere Erwartungen an ihr Verhalten

gestellt. In Bezug auf Israel wird dies auch häufig sichtbar, indem ein doppelter Standard angewendet wird und eine viel strengere Erwartungshaltung an die israelische Politik im Vergleich zu vielen anderen Ländern besteht. Sobald jedoch diese Erwartung nicht erfüllt wird und sich die Israelis nicht als „bessere“, sondern als „normale“ Menschen erweisen, kommt es häufig zum israelbezogenen Antisemitismus.

Simone: „Warum müssen wir immer beweisen, dass wir bessere Menschen sind, nur weil wir Juden sind.“

2.2 Verbreitung des Antisemitismus

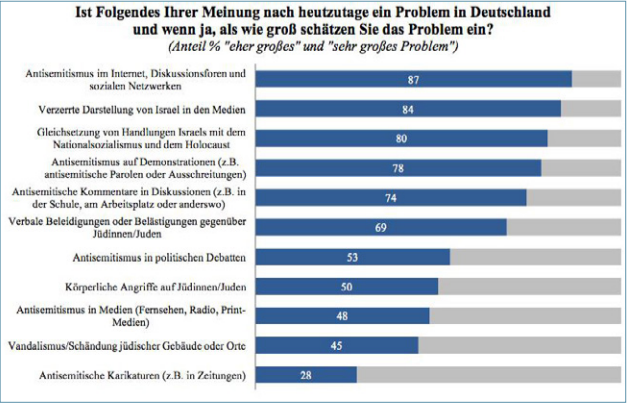
Antisemitismus drückt sich also vielfältig aus. Wichtig ist, dass die Äußerung von Antisemitismus keiner gefestigten antisemitischen Weltanschauung folgen muss. In vielen Fällen werden Fragmente antisemitischer Weltanschauung oder einzelner Erscheinungsformen herausgegriffen und artikuliert. Viele Fragmente, wie etwa Bilder „strippenziehender, mächtiger Juden“ oder Stereotype und Assoziationen von Juden und Geld, haben sich normalisiert. Es sind Gerüchte, die man schon mal gehört hat. Auch die Annahme eines typisch jüdischen Aussehens ist weitverbreitet, obwohl mit ihr in vielen Fällen keine bewusste rassistische Überzeugung verbunden ist.

In Deutschland leben ca. 250 000 Jüdinnen und Juden, von denen ca. 100 000 jüdischen Gemeinden angehören. Über 90% aller heutzutage in Deutschland lebender Jüdinnen und Juden sind Zuwanderer*innen aus der ehemaligen Sowjetunion (vgl. ZWST 2018; Bernstein 2010). Eine Umfrage über jüdische Perspektiven auf Antisemitismus zeigt auf, dass sich 81% der Jüdinnen und Juden in Deutschland von Antisemitismus, der gegen sie persönlich gerichtet ist, bedroht bzw. stark belastet fühlen – in Bezug auf Antisemitismus gegen die Familie fühlen sich 91% stark belastet. 61% waren im zurückliegenden Jahr in Deutschland mit versteckten

Andeutungen, 29% mit verbalen Beleidigungen und 3% mit körperlichen Angriffe konfrontiert, weil sie jüdisch sind. 78% sind der Ansicht, dass der Antisemitismus in Deutschland in den letzten 5 Jahren zugenommen hat (vgl. Zick et al. 2017a).

Die Antisemitismuserfahrungen der Befragten im zurückliegenden Jahr (vgl. ebd.: 19) beziehen sich auf Zuschreibungen besonderer Eigenschaften (22% selten, 32% manchmal, 25% häufig), die Vermittlung des Gefühls, nicht zur deutschen Gesellschaft zu gehören (28% selten, 24% manchmal, 13% häufig), die Verantwortungszuschreibung für die Politik Israels (16% selten, 20% manchmal, 43% häufig), auf anderes Verhalten gegenüber der eigenen Person bei Bekanntheit jüdischer Identität (18% selten, 26% manchmal, 44% häufig) und auf die Erwartung, sich als Jude rechtfertigen zu müssen (21% selten, 24% manchmal, 32% häufig).

Die Befragten sehen folgende Phänomene als große Probleme an (ebd.: 12):



20% der Deutschen haben eine latent antisemitische Einstellung (vgl. Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus: 2012: 54). Die Anti-Defamation League stellt in einer Studie fest, dass 2014 ein Anteil von 27% der Bevölkerung Deutschlands antisemitischen Stereotypen zustimmt, für 2015 messen sie einen Anteil von 16% (vgl. ADL 2018). Der Aussage „Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss“ stimmten 2002 22% der Befragten der Studie zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zu, 2011 waren es 14,7% (vgl. Zick et al. 2017b: 24). Eine sehr hohe Verbreitung findet milieu- und gruppenübergreifend in der deutschen Bevöl-

kerung sekundärer Antisemitismus. Im Jahr 2002 stimmten 52% der Befragten der Studie zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Aussage „Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen“ zu. Im Jahr 2011 waren es 39% (vgl. ebd.: 26). Der Aussage „Ich ärgere mich darüber, dass den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden“ stimmten 2003 70% und 2011 64% der Befragten zu (vgl. ebd.: 27). Auch israelbezogener Antisemitismus ist sehr weitverbreitet. 2004 stimmten 68% der Befragten der Aussage „Israel führt einen Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser“ zu, 2011 waren es 57% (vgl. ebd.: 28). 40% der Befragten einer Studie stimmten im Jahr 2016 der Aussage zu „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat“. 25% der Befragten stimmen der Aussage zu „Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip auch nichts Anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“ (Zick et al. 2016: 44).

Antisemitismus ist also seiner Verbreitung und Tradierung nach ein gesamtgesellschaftliches Problem und des alltäglichen Lebens. Er dimensioniert sich in verschiedenen Erscheinungsformen, die Juden als mächtig in den Bereichen Politik, Ökonomie, Kultur und Religion modellieren und in jedem Bereich entsprechende Feindbilder von Juden ausbilden.

2.3 Skalen der Diskriminierung und der Eskalation

Antisemitismus drückt sich in unterschiedlichen Handlungen aus. Antisemitische Vorurteile und Weltanschauungen fixieren eine „Andersartigkeit“, mit der Jüdinnen und Juden immer wieder konfrontiert werden; sei es in Form von scheinbaren Komplimenten oder Witzen, mit Abwertungen, Beleidigungen oder Gewalt. Es gibt keinen harmlosen Antisemitismus. Denn

Antisemitismus schafft die Voraussetzungen, Motivation und Rechtfertigungen für Gewalt gegen Juden, er macht sich immer bereits mit vollzogener Gewalt gemein.

Im nationalsozialistischen Deutschland folgte auf Entrechtung, Enteignung, Boykott, öffentliche Demütigungen, Inhaftierungen und Verfolgung das Novemberpogrom und Morde, auf Ghettoisierung, Deportationen und die Massenvernichtung in Konzentrations- und Vernichtungslagern. Dies alles geschah in einer deutschen Gesellschaft, in der Antisemitismus und die Gewalt gegen Juden bis hin zum Mord völlig normalisiert war.

Die folgenden Skalen stellen dar, wie Antisemitismus sich stufenförmig in Handlungen ausdrückt und in Gewalt und Vernichtung mündet:

Kategorisierung (verbal)	Benennung
Stereotypisierung (verbal)	Othering
Vorurteilsbildung (verbal + mentaler Prozess)	Kennzeichnung
Diskriminierung (aktiv-nonverbal)	Emotionale Abneigung (basierend auf Angst, fehlende Loyalität, Verdacht)
Schlechtere Behandlung im Vergleich zu anderen Personen/Gruppen	Rationalisierung
Nichtbeachtung. Über- und Wegsehen	Ablehnung
Abwertung, Demütigung, Sticheleien	Ausgrenzung
Übergriffe, Belästigungen, Gewalt	Demütigung
Genozid (aktiv- nonverbal)	Verachtung
	Existenzielle Bedrohung
	Ghettoisierung
	Deportation
	Selektion
	Planvolle & systematische Ermordung & Vernichtung (vgl. Grünberg/Market 2017)

Literaturverzeichnis

- ADL (2018): ADL Global 100. Anti-Defamation League. Online verfügbar unter <http://global100.adl.org/#country/germany/2015>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
- Adorno, Theodor W. (1964): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: *Das Argument. Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft* 6 (2).
- Adorno, Theodor W. (2001): Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max (2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 17. Auflage,

ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Benz, Wolfgang (2009): Antisemitismus: Zum Verhältnis von Ideologie und Gewalt. In: Samuel Salzborn (Hg.): Antisemitismus. Geschichte und Gegenwart. 2. Auflage. Baden-Baden: Nomos (NBKK: Schriften zur politischen Bildung, Kultur und Kommunikation, 2), S. 33–50.
- 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, S. 223–246.
- Bernstein, Julia (2010): Food for Thought. Transnational contested identities and food practices of Russian-speaking Jewish migrants in Israel and Germany. Zugl.: Frankfurt am Main. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Bernstein, Julia; Inowlocki, Lena (2015): Soziale Ungleichheit, Stereotype, Vorurteile, Diskriminierung. In: Bettina Bretländer, Michaela Köttig und Thomas Kunz (Hg.): Vielfalt und Differenz in der sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Grundwissen Soziale Arbeit, Band 15), S. 15–26.
- Broder, Henryk M. (1986): Der ewige Antisemit. Über Sinn und Funktion eines beständigen Gefühls. Frankfurt/Main: Fischer.
- Chernivsky, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismus-kritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 269–280.
- Claussen, Deflef (1987): Vom Judenhass zum Antisemitismus. Online verfügbar unter <http://www.antisemitismus.net/geschichte/claussen.htm>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- Fein, Helen (1987): Dimensions of Antisemitism. Attitudes, Collective Accusations and Actions. In: Fein, Helen (Hg.): The persisting question. Sociological perspectives and social contexts of modern antisemitism. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Feuerherdt, Alex (2016): UN-Menschenrechtsrat: Blanker Antisemitismus im alten Stil. Mena Watch: Der unabhängige Nahost-Thinktank. Online verfügbar unter <https://www.mena-watch.com/mena-analysen-beitraege/un-menschenrechtsrat-blanker-antisemitismus-im-alten-stil/>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
- Gerstenfeld, Manfred (2015): The war of a million cuts. The struggle against the delegitimization of Israel and the Jews, and the growth of new Anti-Semitism. Jerusalem: Jerusalem Center for Public Affairs.
- Grünberg, Kurt, Markert, Friedrich. (2017): Child Survivors: Stolen Childhood – Scenic Memory of the Shoah in Jewish Child or Adolescent Survivors of Nazi Persecution. In: American Journal of Psychoanalysis 77 (2), S. 105-127.
- Hanfeld, Michael (2017): Mit uns spricht seit sechs Monaten keiner. FAZ. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/joachim-schroeder-spricht-ueber-auserwaehlt-und-ausgegrenzt-15069451.html>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
- Haury, Thomas (2002): Antisemitismus von links. 1. Auflage. Hamburg: Hamburger Edition.
- Heinsohn, Gunnar (1988): Was ist Antisemitismus? D. Ursprung von Monotheismus u. Judenhass ; warum Antizionismus? Frankfurt am Main: Eichborn.
- Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Zugl.: Leipzig, Univ., Habil.-Schr., 1999-2000. 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Ed. Online verfügbar unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2003-4-102>.
- Kamann, Matthias (2017): Was Höcke mit der „Denkmal

- der Schande“-Rede bezweckt. Welt.de. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/politik/deutschland/article161286915/Was-Hoecke-mit-der-Denkmal-der-Schande-Rede-bezweckt.html>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
- Küntzel, Matthias (2002): Djihad und Judenhaß. Über den neuen antijüdischen Krieg. Freiburg: Ça Ira-Verl.
 - Küntzel, Matthias (2007): Das Erbe des Mufti. Amin el-Husseini prägende Rolle für den heutigen Nahost-Konflikt. Tribüne. Online verfügbar unter <http://www.matthiaskuentzel.de/contents/das-erbe-des-mufti>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
 - Küntzel, Matthias (2017): Sechs Minuten deutscher Antisemitismus. Über die Selbstentblößung eines Antisemiten vor dem jüdischen Restaurant Feinberg’s in Berlin. Online verfügbar unter <http://www.matthiaskuentzel.de/contents/sechs-minuten-deutscher-antisemitismus>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
 - Küntzel, Matthias (2018): Islamischer Antisemitismus. Kennzeichen, Entstehung und Folgen. Mena Watch: Der unabhängige Nahost-Thinktank. Online verfügbar unter https://www.mena-watch.com/mena-analysen-beitraege/islamischer-antisemitismus-kennzeichen-entstehung-und-folgen/#_ftn5, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
 - Patterson, David (2011): A genealogy of evil. Anti-semitism from Nazism to Islamic Jihad. Cambridge: Cambridge University Press. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1017/CBO9780511762420>.
 - Postone, Moishe (1991): Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch. In: *Kritik & Krise*.
 - Rensmann, Lars (2004): Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
 - Rensmann, Lars; Schoeps, Julius H. (2008): Antisemitismus in der Europäischen Union: Einführung in ein neues Forschungsfeld. In: Rensmann, Lars; Schoeps, Julius H. (Hg.): Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa ; [eine Publikation des Moses Mendelssohn Zentrums für Europäisch-Jüdische Studien, Potsdam]. 1. Aufl. Berlin: VBB Verl. für Berlin-Brandenburg. S. 9–42.
 - Sacks, Jonathan (2016): The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. The Future of the Jewish Communities in Europe. Online verfügbar unter <http://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
 - Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. In: Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift 28 (1).
 - Sartre, Jean-Paul (1979): Betrachtungen zur Judenfrage. Frankfurt am Main: Ullstein (Ullstein-Buch Ullstein Materialien, 304).
 - Schwarz-Friesel, Monika; Reinhartz, Jehudah (2013): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin: De Gruyter (Europäisch-jüdische Studien Beiträge, 7). Online verfügbar unter <http://www.degruyter.com/doi/book/10.1515/9783110277722>.
 - Sharansky, Nathan (2004): 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization. In: Jewish Political Studies Review. 16: 3-4. Online verfügbar unter <http://jcpa.org/phases/phases-sharansky-s05.htm>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
 - Slezkine, Yuri (2007): Das jüdische Jahrhundert. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
 - Stender, Wolfram (2010): Konstellationen des Antisemitismus Zur Einleitung. In: Wolfram Stender, Guido Follert und Mihri Özdoğan (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, 8), S. 7–38.
 - Stender, Wolfram; Follert, Guido; Özdoğan, Mihri (Hg.) (2010): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, 8). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92234-8>.
 - Tibi, Bassam (2010): From Sayyid Qutb to Hamas. The Middle East Conflict and the Islamization of Antisemitism. Institute for the Study of Global Antisemitism and Policy. Online verfügbar unter <https://isgap.org/wp-content/uploads/2013/08/Tibi.pdf>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
 - Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (2012): Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Antisemitismus in Deutschland – Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Hg. v. Aycan Demirel Demirel, Olaf Farschid Farschid, Elke Gryglewski, Johannes Heil, Peter Longerich, Armin Pfahl-Traugher, et al. Bundesministerium des Innern. Online verfügbar unter <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/077/1707700.pdf>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
 - Winter, Sebastian (2013): Geschlechter- und Sexualitätswürfe in der SS-Zeitung „Das Schwarze Korps“. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung psychosozial, Forschung Psychosozial).
 - Zick, Andreas (2015): Antisemitismus als Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. In: ZWST (Hg.): Die Abwertung der Anderen. Beiträge der mehrjährigen Tagungsreihe, S. 38–45.
 - Zick, Andreas; Krause, Daniela; Berghahn, Wilhelm; Küpper, Beate (2016): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002-2016. In: Andreas Zick, Beate Küpper und Daniela Krause (Hg.): Gespaltene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Unter Mitarbeit von Ralf Melzer. Bonn: Dietz, S. 33–82.
 - Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke; Bernstein, Julia (2017a): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Online verfügbar unter https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
 - Zick, Andreas, Jensen, Silke, Marth, Julia, Krause, Daniela, Döring, Geraldine (2017b): Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus. IKG Forschungsbericht.; 2017.
 - ZWST (2018): Mitgliederstatistik der jüdischen Gemeinden und Landesverbände in Deutschland für das Jahr 2017. Hg. v. Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. Online verfügbar unter <https://www.zwst.org/medialibrary/pdf/Gesamtstatistik-2017.pdf>, zuletzt geprüft am 11.10.2018.

Kapitel III

Forschungsbefunde

3. Forschungsbefunde

Seitdem im April 2017 ein jüdischer Schüler nach einer Reihe antisemitischer Angriffe seine Berliner Gemeinschaftsschule verlassen musste, hat sich Antisemitismus in Schulen als Thema in der deutschen Öffentlichkeit etabliert.¹ An diesem Fall schlossen im Dezember Berichte über einen Angriff auf einen jüdischen Oberschüler im Berliner Bezirk Wedding an, der in der Schulkantine von mehreren Mitschülern nach einer Diskussion über den Nahostkonflikt bedrängt, beleidigt und bedroht wurde. „Hitler war ein guter Mann, denn er hat die Juden getötet“ (zitiert nach Krauss 2017) wurde ihm von einer Mitschülerin entgegengebracht.² Auch eine Zweitklässlerin einer Berliner Grundschule wurde als Jüdin beschimpft und mit Vernichtungsphantasien bedroht. Weil sie nicht an Allah glaube, bringe er sie um, sagte ein Mitschüler.³

Diese Angriffe gingen von muslimischen Kindern und Jugendlichen türkischer oder arabischer Herkunft aus. Sie wurden von Lehrkräften und Schulleitungen teils nicht als solche erkannt und nicht als Problem benannt. Antisemitismus an Schulen wurde in der Presse vorwiegend in diesem Kontext fokussiert, jedoch selten als ein gruppen- und milieuübergreifendes Problem der deutschen Mehrheitsbevölkerung und der Migrationsgesellschaft anerkannt. Ein jüngeres Beispiel der Berichterstattung über einen antisemitischen Angriff zeigt, dass das Problem nicht von einer einzelnen Tätergruppe ausgeht; denn dieser Angriff ging nicht von muslimischen Schüler*innen aus und ereignete sich an der renommierten deutsch-amerikanischen John-

F.-Kennedy-Schule in Berlin.⁴ Dort wurde ein Neuntklässler von seinen Mitschüler*innen wiederholt gedemütigt und antisemitisch beleidigt. Auch wenn aus vielen hier dargestellten Beispielen hervorgeht, dass die gewalttätige Form der antisemitischen Konfrontation oft auf antisemitisch eingestellte muslimische Schüler*innen zurückzuführen ist, wäre es falsch zu behaupten, dass wir das Phänomen Antisemitismus an Schulen

auf lediglich eine Gruppe reduzieren könnten. Viele unserer Interviewpartner*innen weisen darauf hin, dass Antisemitismus von allen Gruppen der Schüler*innen und auch von den Lehrer*innen ausgeht, sodass keine geschlossene Gruppe der Täter*innen festgestellt werden kann. Oder doch: Menschen mit starren negativen Juden- und Israelbildern im Kopf, die diese Bilder auf jüdische Schüler*innen projizieren (vgl. Rensmann 2013). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen neuer Untersuchungen über Antisemitismus in Deutschland (vgl. Zick et. al 2017; Unabhängiger Expertenkreis 2017).

Antisemitismus in Schulen wird also nun als Problem wahrgenommen: Medien berichten über aktuelle Fälle antisemitischer Angriffe auf jüdische Schüler*innen, die Politik ergreift Maßnahmen, indem Expert*innen gegen „religiöses Mobbing“ ins Feld geführt werden sollen.⁵ Das Problem ist aber nicht erst mit der aktuellen Berichterstattung entstanden, diese hat es nur sichtbar gemacht und ins öffentliche Bewusstsein überführt. Für jüdische Schüler*innen ist Antisemitismus in der Schule ein alltägliches Problem. In der Schule zeigt sich

1 Der Fall hat eine große mediale Aufmerksamkeit erfahren. Siehe dazu u.a. den Artikel „Jüdischer Junge verlässt Schule nach antisemitischem Vorfall“ von Vogt und Hofmann im Tagesspiegel <https://www.tagesspiegel.de/berlin/berlin-schoeneberg-juedischer-junge-verlaesst-schule-nach-antisemitischem-vorfall/19600038.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

2 Siehe dazu u.a. den Artikel von Krauss in der Jüdischen Allgemeinen „Judenhass in der Schulmensa“ <https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/30446> (zuletzt geprüft am 08.11.2018),

3 Siehe dazu u.a. den Artikel „Mobbing im Namen Allahs“ von Conrad im Tagesspiegel <https://www.tagesspiegel.de/berlin/paul-simmel-grundschule-in-tempelhof-mobbing-im-namen-allahs/2111286.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

4 Im Artikel „Jüdischer Schüler soll monatelang gemobbt worden sein“ beschreibt Stollowsky im Tagesspiegel die Angriffe <https://www.tagesspiegel.de/berlin/john-f-kennedy-schule-in-zehlendorf-juedischer-schueler-soll-monatelang-gemobbt-worden-sein/22738856.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

5 Siehe dazu u.a. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/hoch-schule/antisemitismus-an-schulen-gif-fey-will-experten-gegen-religioeses-mobbing-an-schulen-schicken-15675777.html> (zuletzt geprüft am 25.11.2018).

der gesellschaftlich weitverbreitete israelbezogene Antisemitismus sehr deutlich. Aber auch alle anderen Erscheinungsformen des Antisemitismus drücken sich in Schulen aus (vgl. K 2). Christlicher Antijudaismus, moderner Antisemitismus in rassistischen und nationalsozialistischen Sinnbezügen, islamischer und sekundärer Antisemitismus sowie auch Philosemitismus sind ebenfalls weitverbreitet.

Unabhängig vom Ort der Schule, der soziodemografischen Zusammensetzung der Schülerschaft, der Klassenstufe oder von der Schulform: Antisemitismus ist leider eine Normalität an deutschen Schulen, jüdische Schüler*innen sind in verschiedenen Formen von ihm betroffen, die Institution Schule und Lehrer*innen mit ihm konfrontiert. Denn es ist die Aufgabe und Verantwortung von Lehrkräften, Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilhabe am Schulleben und eine störungsfreie Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, sowie für ein friedliches Klima und wertschätzenden und respektvollen Umgang miteinander zu sorgen.

Um darzustellen, wie sich Antisemitismus an Schulen in Handlungen ausdrückt, eröffnen wir verschiedene Perspektiven, also die der Betroffenen, der nichtjüdischen und jüdischen Lehrer*innen, auf das Problem Antisemitismus in Schulen.

Zuerst geht es um die Perspektiven der Betroffenen. Diese Perspektiven sind ein Gegengewicht zur Historisierung des Antisemitismus in Deutschland. Mit ihnen wird deutlich, wie Betroffene Antisemitismus erfahren und was es bedeutet, von Mitschüler*innen oder Lehrer*innen als Jude angefeindet zu werden und damit oftmals für sich allein zu sein. Anstatt über Jüdinnen und Juden zu sprechen oder ihre Einschätzungen als zu subjektiv zu disqualifizieren, wie es in der Mehrheitsgesellschaft gängig ist, stehen die Perspektiven der Betroffenen hier im Vordergrund. Die Perspektiven der Betroffenen stellen wir anhand von 55 Interviews mit jüdischen Schüler*innen, ihren Eltern und mit ehemaligen Schüler*innen über ihre Erfahrungen als Juden an Schulen und über Erlebnisse antisemitischer Angriffe dar (K 3.1). Dazu gehö-

ren auch 5 Interviews mit Sozialarbeiter*innen aus unterschiedlichen jüdischen Gemeinden in Deutschland, die über antisemitische Vorfälle ihrer Klient*innen berichten. Manche Schilderungen antisemitischer Vorfälle der Betroffenen richten sich nicht auf Erfahrungen in der Schule. Sie sind dennoch von wesentlicher Bedeutung in diesem Themenbezug: Zum einen haben die Betroffenen selbst den Zusammenhang zum Thema Antisemitismus in Schulen hergestellt, sodass wir den Relevanzsetzungen und Kontextualisierungen der Betroffenen folgen, zum anderen handelt es sich um Schilderungen antisemitischer Vorfälle, mit denen die Betroffenen als Schüler*innen außerhalb der Schule konfrontiert sind, sodass sie die Lebenswelten jüdischer Schüler*innen in Deutschland prägen. Überdies stellen wir unsere Forschungsergebnisse in einen Zusammenhang zu weiteren Untersuchungen über die Perspektiven der Betroffenen auf Antisemitismus.

Diese Schilderungen der Betroffenen setzen wir in ein Verhältnis zu Sichtweisen und Problemwahrnehmungen, die wir in 44 Interviews mit nichtjüdischen Schüler*innen (4) und Student*innen einer deutschen Hochschule (40), die als angehende Sozialarbeiter*innen u.a. im schulischen Bildungssektor tätig werden, rekonstruiert haben.

Anschließend zeigen wir auf der Grundlage von 114 Interviews – davon 87 mit nichtjüdischen Lehrer*innen, 2 mit nichtjüdischen Sozialarbeiter*innen aus dem schulischen Bereich und 25 mit jüdischen Lehrer*innen – auf, welche Perspektiven Lehrer*innen auf Antisemitismus in Schulen haben (K 3.2). Der Fokus dieses Kapitels liegt zuvorderst auf den Perspektiven nichtjüdischer Lehrer*innen. Einerseits geht es darum, wie sie Antisemitismus in der Schülerschaft wahrnehmen und bewerten, andererseits darum, ob sie das Problem und die Wahrnehmung der Betroffenen ernst nehmen, Handlungs- und Interventionsstrategien entwickeln oder sogar eventuell selbst unbewusst Antisemitismus verbreiten. So interessiert also, was Lehrkräfte über Antisemitismus unter Schüler*innen wissen und wie sie das Problem

beurteilen, aber auch, ob sie selbst dazu beitragen, eine feindselige Atmosphäre für Betroffene zu schaffen. Zudem stellen wir Problemfelder dar, in denen sich Antisemitismus in der Schule in Themenbezügen und Akteurskonstellationen aus den Perspektiven aller Lehrkräfte verdichtet und die Lehrkräfte somit besondere Herausforderungen sowie Defizite einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus sehen.

Im Unterschied zu nichtjüdischen Lehrer*innen sind jüdische Lehrer*innen nicht ausschließlich durch ihre Lehrerrolle professionell auf das Problem verwiesen. Sie werden auch von Kolleg*innen und ihren Schüler*innen als Jüdinnen und Juden angefeindet und abgewertet, sodass sie in der Konfrontation mit Antisemitismus auch eine Betroffenenperspektive einnehmen (K 3.3). Diese Perspektiven rekonstruieren wir auf der Grundlage von 25 Interviews mit jüdischen Lehrer*innen. Sie haben in Interviews ihr Erfahrungswissen über Antisemitismus unter Schüler*innen und ihre Handlungs- und Interventionsstrategien, aber auch ihre eigenen Antisemitismuserfahrungen im Lehrer*innenkollegium und im Umgang mit Schüler*innen dargestellt.

Die Erfahrungen der Betroffenen und Lehrkräfte werden auch mit Expertenwissen kontextualisiert. Wir haben 14 Expert*innen aus Bildungseinrichtungen, die sowohl Fortbildungen im Bereich der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus als auch Beratungen von Schulen, Lehrkräften und Betroffenen bei Vorfällen anbieten, interviewt, um ihre Einschätzung zur Lage an Schulen und zum Umgang von Lehrkräften mit Antisemitismus zu rekonstruieren sowie Schilderungen antisemitischer Vorfälle aus ihrer Praxis darzustellen.⁶

Abschließend vergleichen wir die Perspektiven der Lehrkräfte mit denen der Betroffenen und

zeigen damit Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Wahrnehmung und Einschätzung des Antisemitismus in Schulen auf (3.4).

3.1 Die Perspektiven der Betroffenen

Aus den Schilderungen der Betroffenen über Antisemitismus an Schulen ergeben sich fünf wesentliche Dimensionen ihrer Perspektiven. Antisemitismus und eine daraus erwachsene feindselige Atmosphäre gelten als Normalität im Schulalltag, die einen selbstverständlichen, offenen und „normalen“ Umgang mit jüdischen Identitäten erschwert und teils verhindert (3.1.1). Überdies werden jüdische Schüler*innen durch die Zuschreibung von Repräsentationsrollen eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs zu „Anderen“ gemacht und als solche häufig abgewertet (3.1.2). Aus dieser feindseligen Atmosphäre heraus ereignen sich diffuse sowie offene Anfeindungen und Angriffe von Mitschüler*innen (3.1.3), aber manchmal auch von Lehrkräften (3.1.4). Den Umgang von Lehrer*innen und Schulleitungen mit diesen Anfeindungen und Angriffen beschreiben die Betroffenen als problematisch: Antisemitismus wird oft nicht als solcher erkannt oder geahndet, die Betroffenen fühlen sich oft nicht geschützt und alleingelassen (3.1.5).

3.1.1 Antisemitismus als Normalität, die fehlende Selbstverständlichkeit und Gefahr einer offenen Selbstpräsentation als Jude in der Schule

An deutschen Schulen ist „Du Jude“ seit einigen Jahren zu einer der häufigsten Beschimpfungen unter Schülern geworden (Zick et al. 2017: 64 /

⁶ Alle Schilderungen und ihre Urheber*innen sind anonymisiert worden. Das bedeutet, dass es sich bei jedem genannten Namen eines Betroffenen um ein Pseudonym handelt. Die Lehrer*innen finden hier über eine Abkürzung ihrer Berufsbezeichnung (LK) und eine Nummer, die der Zahlenfolge unserer Datenerhebung entspricht, Erwähnung. Die Perspektiven jüdischer Lehrer*innen werden mit dem Kürzel JLK hervorgehoben, die der Expert*innen mit E. Wie in der gesamten Broschüre sind prägnante Schilderungen und Zitate von Betroffenen grau, von jüdischen Lehrkräften hellgrau unterlegt.

AJC 2017: 14). Darauf weist etwa Simone hin, deren Kinder ihr erzählten, dass „es normal ist auf dem Schulhof »Du Jude« oder »Du jüdische Schlampe« zu hören“. Denisa berichtet von der Situation an der Grundschule ihres Kindes:

„Dort wurde das Schimpfwort »Du Jude« als ganz normales Schimpfwort benutzt.“

Diese Beschimpfung wird direkt gegen Jüdinnen und Juden gerichtet, aber ganz wesentlich unter auch nichtjüdischen Schüler*innen benutzt. Es gehört zum Schulalltag, dass sich in solchen Beschimpfungen durch die Herabwürdigung jüdischer Identität Antisemitismus ausdrückt, auch wenn keine jüdischen Schüler*innen anwesend sind. Simone, die als Sozialarbeiterin in einer jüdischen Gemeinde beschäftigt ist, weist etwa auf eine Untätigkeit der Lehrkräfte hin, die solche Beschimpfungen mitbekommen, aber „nie was gemacht haben“. Oftmals wird es von den beteiligten Akteuren gar nicht als antisemitisch aufgefasst, wenn „Du Jude“ an Nichtjuden gerichtet wird.

LK 84 antwortet auf die Frage, ob es antisemitische Vorfälle an ihrer Schule gab, dass es seit 20 Jahren keine Jüdinnen und Juden mehr auf der Schule gab. Damit verknüpft sie Antisemitismus mit ihrer Wahrnehmung der (fehlenden) Präsenz von Jüdinnen und Juden. Aus der Sicht der Betroffenen besteht trotzdem Handlungsbedarf, weil Antisemitismus auch in dieser Konstellation ausgedrückt werden kann. Im vermeintlichen Wissen, dass es seit 20 Jahren keine Juden mehr an der Schule gab, schließt die Lehrkraft aus, dass es antisemitische Vorfälle an der Schule gab. LK 84 berichtet vom Schimpfwortgebrauch „Du Jude“, vermeint aber, keinen Antisemitismus zu erkennen:

„Man müsste ja unterscheiden, ob das gegenüber einem jüdischen Menschen oder einen anderen ... ich habe ein Bild im Kopf, wo so ein Türke einem anderen Türken sagt „du Jude“, wo man dann einfach sagen muss: Ok, Kategorie hirnlos, kein Handlungsbedarf, bezogen auf Antisemitismus. Man könnte jetzt sagen, dass ist strukturell vorhanden, aber dann nicht zielgerichtet gegen Juden“.

LK 84 relativiert den antisemitischen Gehalt des Schimpfwortgebrauchs über die Annahme, dass „Du Jude“ nicht an Juden gerichtet wird, sondern unter „Türken“ nur eine eingeschränkte antisemitische Geltung entfalte. Damit macht er die Artikulation von Antisemitismus von Identitäten abhängig, die er hier in einer nationalen Differenzmarkierung von Schüler*innen als „Türken“ konturiert. Ausgehend von diesen Prämissen konstruiert er eine pädagogisch gar nicht haltbare „Hirnlosigkeit“ der antisemitischen Sprechhandlung, die diese relativiert und sie als Lehrkraft vom Handlungsbedarf befreit.

Damit verkennt sie, dass das Beleidigungspotenzial von „Du Jude“ seine Geltung daraus erhält, dass ein Nichtjude als Jude bezeichnet wird. Petra, eine nichtjüdische Hauptschülerin, 14 Jahre alt, beschreibt diesen Sprachgebrauch in ihrem Freundeskreis und stößt sich genau an dieser vermeintlichen „Hirnlosigkeit“ des Auseinanderweisens von stigmatisierender Fremdzuschreibung und jüdischer Identität:

„Wir beleidigen unter uns Freunden untereinander halt oft so, ja, du weißt doch! Also, was wollte ich ... ach ja. Also, diese Beleidigungen Wir sagen dann halt Juden oder äh Judenkind oder die Jungs sagen Judensohn [...] Manchmal sage ich es auch selber [...] und eigentlich ist das dumm, weil die Kinder sind nicht mal Juden. [...] Die sind halt ja auch nicht gemeint. [...] Es ist einfach... normal, keiner denkt darüber nach. Ich könnte ja auch was Anderes sagen, Arschloch oder Lauch, [...] es hat keine Bedeutung, warum wir Juden sagen... Es ist nichts Besonderes. Das sagt man halt einfach so.“

Damit weist Petra den antisemitischen Schimpfwortgebrauch in verschiedenen Variationen als „Normalität“ in ihrem Freundeskreis aus. Ihrer Irritation, dass diese Beleidigung nicht an Juden gerichtet wird, folgt die Explikation der impliziten Prämissen der Beleidigung. Denn Jüdinnen und Juden sind nur insofern gemeint, als dass sie als Gruppe gelten, aus deren Zugehörigkeit für Nichtjuden ein Beleidigungspotenzial folgt. Das bedeutet, dass der antisemitische Schimpfwort-

gebrauch seine Bedeutung nicht primär daraus erhält, gegen Jüdinnen und Juden gerichtet zu werden, sondern daraus, „Jude“ als Beleidigung an Nichtjuden zu richten. Jüdinnen und Juden und jüdische Identität werden so immer durch diese Beschimpfung abgewertet. Denn das Wort „Jude“ als Bezeichnung einer Selbst- oder Gruppenidentität wird zum Schimpfwort gemacht. Das Beleidigungspotenzial eines Nichtjuden besteht darin, als „Jude“ bezeichnet zu werden bzw. so „zu sein“ wie ein Jude. Aus dieser Bezeichnung folgt die Beleidigung, es bedarf oftmals keiner weiteren, expliziten Verunglimpfung von Juden oder Zuschreibung von negativen Eigenschaften, wie es im Kontrast dazu bei anderen Beschimpfungen üblich ist. Es scheint, als würden die Schüler*innen in diesem Sprachgebrauch verstehen, was damit ausgesagt werden soll. Dies gilt auch, wenn vielen Schüler*innen, so wie Petra, die Bedeutung des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs gar nicht bewusst ist. Dvora hört das Schimpfwort „Du Jude“ ständig, es werde auf „Geiz“ oder „Petzen“ bezogen. So wird das Wort „Jude“ zu einem Synonym für Unzuverlässigkeit, Verrat, Betrug oder Geiz, aber auch für Schwäche und eine Opferposition (vgl. K 2). In diesem unter Schüler*innen habitualisierten Schimpfwortgebrauch modelliert sich die implizite Bedeutung von „Du Jude“ also auch in der synonymen Verwendung des Wortes. Darin werden tradierte antisemitische Sinngehalte aktiviert, etwa wenn „Du Jude“ synonym für „Verräter“ (Aktivierung antijudaistischer Figur des „Judas“ als Verräter von Jesus), für Betrug, Geiz oder Geldbesessenheit (Aktivierung antisemitischer Figur des „Kapitalisten“ und „Weltherrschers“) oder für eine Opferposition und Schwäche (Aktivierung von sekundär-antisemitischer Figuren und entkontextualisierte Bilder als Opfer der Shoah) steht.

Im Vokabular der Alltagssprache von Schüler*innen werden damit Juden und Judentum herabgewürdigt und stigmatisiert. Denn „Jude“ steht synonym für negative Eigenschaften. Allein der Begriff erhält eine negative Konnotation und wird dadurch mit negativen Bildern und Emotionen verknüpft. Jüdischen Schüler*innen wird vermittelt, dass niemand Jude sein will

und dass Jude zu sein, etwas Schlimmes oder Schlechtes bedeute.

Antisemitische Differenzkonstruktionen und Abwertungen normalisieren sich so im Alltagssprachgebrauch, sie schaffen eine feindselige Atmosphäre für jüdische Schüler*innen. Manuel legt dar, welchen Einfluss die Normalisierung des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs und die damit einhergehende Pejorisation des Worts „Jude“ auf seine Selbstbezeichnung und -identifikation hat:

„Dadurch, dass allein das Wort »Jude« so negativ behaftet ist, sage ich selbst nicht »ich bin Jude«, sondern betrachte mich als jüdisch. [...] Vielleicht kann ich mich selbst dann irgendwann auch »Jude« nennen, ohne dabei ein schlechtes Gefühl zu bekommen“.

Somit bestätigt Manuel, dass Substantive in Bezug auf die Stereotype und Vorurteile als eine Art Abstempelung ein schwerwiegenderes stigmatisierendes Gewicht als signifier haben können, wohingegen Adjektive, die in eine Reihe mit den bestimmenden Substantiven einführen, somit Stereotype „nur“ lenken.

Auch Irina, eine Befragte der Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland“, schildert, wie sich eine solche Atmosphäre für die Betroffenen darbietet (Zick et al. 2017: 65):

„Kinder sagen das [...] [und] [...] wissen ja nicht, was sie da sagen, aber man, aber sie vergessen ja oft, dass das dass es da Menschen gibt, die das tatsächlich trifft, ja? Weil Juden sind so so, ob es uns wirklich gibt oder nicht, weißt du, das interessiert dann auch niemanden, ob es da wirklich Menschen gibt, die da verletzt [...]“.

Damit spricht Irina die Situation der Betroffenen an und stellt heraus, wie verletzend dieser Schimpfwortgebrauch für sie ist. Sie weist darüber hinaus auf einen entscheidenden Umstand hin: Antisemitismus ist „Normalität“ an Schulen, jüdische Schüler*innen sind es für die meisten Akteure nicht. Denn die im Schimpfwortge-

brauch abgebildete Indifferenz, Härte und Kälte gegenüber Jüdinnen und Juden gründet oftmals darin, dass sie in den Normalitätsentwürfen von Nichtjuden ausgeschlossen werden.

Jüdinnen und Juden kommen in der Gedankenwelt im Allgemeinen und als Teil der „Wir-Gruppe“ nicht vor, sodass ihre Präsenz oft überrascht. Eine häufige Alltagsmeinung ist, dass es keine Juden „unter uns“ gibt. Diana berichtet von einer entsprechenden Aussage, die sie des Öfteren in ihrer Schulzeit gehört hat:

„Ich wusste gar nicht, dass es noch Juden gibt überhaupt“.

Auch Innokenti wurde während seiner Schulzeit öfters darauf angesprochen, dass er der erste lebende Jude sei, dem man begegne. Darin wird das Paradoxon impliziert, dass man vorher lediglich toten Juden begegnet ist. So wird jüdische Existenz vor dem Hintergrund der Shoah als etwas Besonderes, Unnormales hervorgehoben. Besonders im schulischen Kontext werden Juden und Judentum in Bezug zur Shoah gesetzt. Somit werden meist nur tote Juden im Vergangenheitsbezug thematisiert, etwa im Geschichtsunterricht. Über heutiges jüdisches Leben in Deutschland und der Welt wissen die meisten sehr wenig, es scheint im Kontext Schule nur selten relevant zu sein. Hier zeigt sich eine Historisierung von Jüdinnen und Juden im Sinnhorizont der Shoah.

In Interaktionssituationen führt die Präsenz von Jüdinnen und Juden dann manchmal zur Irritation, die in einem entpersonalisierten und impliziten Bezug auf scheinbar vernichtete jüdische Existenz artikuliert wird. Darin drücken sich sowohl Indifferenz gegenüber als auch Distanz zu Jüdinnen und Juden aus, denn jüdische Schüler*innen und ihre Lebenswelten werden in einen interaktiv aktualisierten Sinnhorizont der deutsch-nationalsozialistischen Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden gesetzt und als „lebendig“ zur Besonderheit erklärt. Das ist eine Reaktion auf den Bruch mit dem eigenen Normalitätsentwurf, der Jüdinnen und Juden unsichtbar macht.

In diesem Zusammenhang ist auch interessant, was Denisa über eine Unterhaltung mit

einer Veranstalterin eines Kinderfilmfestivals erzählt. Ihr sechsjähriger Sohn hat dieses besucht und war nach der Vorführung eines für die deutsche Mehrheitsgesellschaft konzipierten Films über die Verfolgung und Ermordung von Juden im nationalsozialistischen Deutschland traumatisiert. Daraufhin hat Denisa sie gefragt, ob sie sich mal darüber Gedanken gemacht habe, dass es auch jüdische Schüler an deutschen Schulen gibt. Die Veranstalterin habe angeblich wirklich noch nicht darüber nachgedacht.

Aus den mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwürfen folgt also, dass Sichtbarkeit jüdischer Lebenswelten als „Besonderheit“ gilt und eine Selbstverständlichkeit jüdischer Identität in den Schulen somit oft verunmöglicht wird. Dergestalt stellen viele Nichtjuden Differenzkonstruktionen in Interaktionen her, die Jüdinnen und Juden außerhalb von Normalitätsentwürfen setzen und sie immer zum „Anderen“ machen, ohne dass dies überhaupt ihrer Absicht entsprechen muss. In der Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland“ (Zick et al. 2017: 19) geben 88% der Befragten an, dass sich nichtjüdische Personen anders verhalten, sobald sie erfahren, dass sie mit einer jüdischen Person zu tun haben. Manuel berichtet, wie seine jüdische Identität zum Bruch einer Normalitätserwartung bei einem Gegenüber führte, die in der Verwunderung geäußert wurde: „Hätte nicht gedacht, dass du Jude bist. Ich sehe zum ersten Mal einen Juden.“ Im mehrheitsgesellschaftlichen Bild von „dem Juden“ sehen viele Nichtjuden „historisch Verfolgtes“, „Exotisches“ und „Fremdes“, vor dem man sich in Acht nehmen müsse. Hinter diesem Zerrbild verschwindet das Individuum, man wird nicht mehr als ganzheitliche Person gesehen. Ähnliche Eindrücke schildern auch viele der befragten Jüdinnen und Juden der zuvor zitierten Studie über ihre Perspektiven auf Antisemitismus. Die in Interaktionen von Nichtjuden an sie angelegten Bilder und an sie adressierten Erwartungen führen zu Empfindungen, wie sie auf einem Treffen von jüdischen Sozialarbeiter*innen und von den Befragten Boris und Lora geäußert wurden (Zick et al. 2017: 43): „Du bist immer irgendwie komisch“, „Du kommst dir als nicht du selbst vor“, „Du

bist wie im Zoo!“, „exotisch“ oder „immer [...] anders“, ein „Fremdkörper, der stört, aber ausgehalten werden muss“. Viele Befragte nutzten die Metapher „ein Tier im Zoo“ zur Beschreibung ihrer Empfindung, zum „Anderen“ gemacht zu werden (ebd.: 43). Auch JLK 27 beschreibt, dass auf sie als Angehörige einer Minderheit geblickt wird, wie auf ein „seltsames Tier, von dem Grauen und Faszination ausgeht.“

Emilia stellt die fehlende Normalität im Umgang mit ihr als Jüdin dar:

„Alle wissen, dass ich Jude bin, und es scheint mir, dass sie aktiv dieses Thema mit mir vermeiden.“

Als potenziell unangenehm vermeiden ihre Interaktionspartner*innen Themen, die sie in Bezug zu Emilias jüdischer Identität setzen. Während Nichtjuden oftmals keine Normalität in Interaktionen mit Jüdinnen und Juden sehen, sind jüdische Schüler*innen mit der Normalität des Antisemitismus im Alltag konfrontiert. Sie müssen mit einer feindseligen Atmosphäre umgehen. Ira beschreibt, dass Antisemitismus oft so subtil ist, dass man gar nichts dagegen machen kann oder niemanden anzeigen kann. Es werde einfach eine Atmosphäre geschaffen, die antisemitisch ist, so Ira. Eine solche Atmosphäre entsteht u.a. dann, wenn viele verschiedene Faktoren ineinandergreifen: Antisemitische Kommentare werden formuliert, von anderen aber nicht erkannt oder ignoriert und viele Lehrkräfte reagieren oft gar nicht. Dazu kommen versteckte Andeutungen auf antisemitische Judenbilder und Stereotype, d.h., dass sie nicht offen ausgesprochen werden, aber für alle verständlich sind. Diana beschreibt das Gefühl, dass es immer hintenrum subtile Kommentare in der Schule gegen sie gibt. Außerdem bemerken viele Jüdinnen und Juden, dass sich ihre Gegenüber, nachdem sie von ihrer jüdischen Identität erfahren haben, oftmals anders verhalten. Diese einzelnen „Puzzleteile“ setzen sich zu einer Atmosphäre zusammen, sie schaffen ein Gefühl der Ablehnung. Die Alltäglichkeit verschiedenster Antisemitismen für jüdische Menschen, die eine Kontinuitätserfahrung bedingt, bleibt vielen Nichtjuden in ihren Pers-

pektiven oftmals unzugänglich. Manuel fasst dies so zusammen:

„Menschen, die von Antisemitismus nicht direkt betroffen sind, merken nicht, wie antisemitisch die Gesellschaft ist.“

Frau E 13 und Frau E 14 schildern den Umgang einer Schülergruppe mit Antisemitismuserfahrungen an ihren Schulen. Viele Schüler*innen haben ihnen berichtet, dass ihre Mitschüler*innen regelmäßig israelbezogenen Antisemitismus zum Ausdruck bringen (vgl. K 2, K 4.1). Jedoch haben sie das eher für sich behalten und nicht ihren Eltern erzählt, weil sie nicht wollen, dass ein Skandal daraus wird. Darin wird deutlich, dass die Schüler*innen mit Antisemitismus konfrontiert sind, aber an einer für sie prekären Normalität im Schulalltag festhalten, weil sie deren Bruch, in der möglicherweise öffentlichkeitswirksamen Skandalisierung von Antisemitismus oder aus Angst vor Konsequenzen als abhängige Personen in einer machtvollen Institution scheuen, z.B. schlechte Benotung durch oder ablehnende Reaktionen von den Lehrkräften oder negative Reaktionen ihrer Freunde. Diana wünscht sich, den Feindseligkeiten und Besonderungen entgegen, ein ganz normaler Teil der Gesellschaft zu sein und normal zu leben, stellt aber die Schwierigkeit dessen angesichts des normalisierten Antisemitismus deutlich heraus:

„Es ist schwer, immer mit diesem Hass um sich herum umzugehen.“

Die feindselige Atmosphäre und der zu erwartende, belastende Umgang mit dem Hass stellt jüdische Schüler*innen und ihre Eltern vor die Frage, wie offen man mit jüdischen Identitäten an Schulen umgehen kann. Fira eröffnet einen Kontrasthorizont zu den USA, wo sie einige Jahre mit ihrer Familie vor dem Umzug nach Deutschland lebte. In den USA habe ihr Sohn in der Schule gelernt selbstverständlich und offen mit seiner jüdischen Identität umzugehen. Diesen offenen Umgang habe er auch beibehalten, als er eine zweite Klasse an einer deutschen Schule besuchte. Dort wurde er von Mitschülern

mit einem Hitlergruß begrüßt und, u.a. mit der Aussage „Israeliten sind Schlangen“, angefeindet. In dieser feindseligen Atmosphäre wiederholter antisemitischer Angriffe hat sich der offene Umgang mit der jüdischen Identität zu einer Gefahr entwickelt und neue Fragen über die jüdische Identität ihres Sohnes in Deutschland aufgeworfen. Ihr Sohn trägt keine Kippa in der Schule und auch am Schabbat versteckt er sie draußen unter einer Mütze. Fira schätzt es als Mutter eines jüdischen Schülers als gefährlich ein, wenn ein Kind mit einer Kippa auf die Straße geht – ähnlich wie die meisten jüdischen Interviewpartner*innen. Sie bedauert, dass die Religionsfreiheit in Deutschland für Juden so aussehe. Diese Einschätzung beruht darauf, dass eben religiöse Symbole eine Sichtbarkeit jüdischer Identität in der Öffentlichkeit herstellen. Wenn jüdisch-religiöse Symbole aber dergestalt ein Sicherheitsrisiko mit sich bringen, kommt der Verzicht auf sie als Reaktion auf und in Erwartung von antisemitischen Angriffen einer faktischen Einschränkung der Religionsfreiheit gleich. Das zeigt sich auch an der Erzählung von Mona, deren Sohn in der Schule verboten wurde, seine Kippa zu tragen. Ihre Familie ist religiös, ihr Sohn ist in der dritten Klasse in einer Schule in einer kleinen Stadt, in der es weder eine jüdische Schule noch eine andere jüdische Institution gibt. Das Kind hat Seitenlocken, die er hinter den Ohren versteckt, und trägt Kippa. Ihr Sohn sagt einen Segen vor dem Frühstück. Ausschließlich beim Essen darf er die Kippa aufsetzen, sonst hat die Klassenlehrerin ihm verboten, die Kippa in der Schule zu tragen. Das hat die Lehrerin damit begründet, dass sonst „alle Kinder bei uns in der Schule ohne Kopfbedeckung laufen“ und wenn sie es erlaubt, „kommen dann auch die muslimischen Kinder 5-mal am Tag mit ihren Teppichen“. Die Lehrkraft richtet sich gegen die Sichtbarkeit bzw. Praxis einer homogenisierten religiösen Fremdgruppe aus Juden und Muslimen. Hier werden auch die Ängste der Lehrkraft bzw. der Konflikt zwischen der Religionsfreiheit einerseits und der Neutralitätsverpflichtung und dem Wunsch, die Schule als religionsfreie Institution zu bestimmen, andererseits ersichtlich. Mona sagt, ihr ist es besonders wichtig, dass ihr Sohn

die Kippa trägt, nachdem auf ihrem Grundstück Hakenkreuze geschmiert wurden (vgl. K 4.2).

Viele Schüler*innen haben Angst, sich in ihren Schulen offen als Jude zu erkennen zu geben. Mark hat in einem jüdischen Jugendzentrum gearbeitet. Dort haben ihm die Kinder erzählt, dass sie in ihren Schulen Angst haben, ihre jüdische Identität zu zeigen, da sehr viele antisemitisch eingestellte Muslime an der Schule seien, von denen sie Beleidigungen und Angriffe befürchten. Jakob, der an einer Realschule wiederholt Gewalt erfahren hat, sagt, dass man sich dem Verhalten der Mehrheit, die sich in seinem Fall aus arabisch- und türkischstämmigen Schülern zusammensetzte, anpassen muss:

„Sonst hast du Probleme bekommen und wurdest geschlagen. [...] Solange man in der Schule nicht sagt, dass man Jude ist, hat man weniger Probleme.“

Viele jüdische Schüler*innen und ihre Eltern sehen sich somit angesichts der feindseligen Atmosphäre, antisemitischer Angriffe und Bedrohungen nicht in der Lage, offen mit ihrer jüdischen Identität in ihren Schulen umzugehen. Ein normaler Alltag mit einem selbstverständlichen, offenen und sichtbaren Umgang mit jüdischen Identitäten wird so erschwert. Marta, eine Mutter einer jüdischen Schülerin, erzählt, dass sie angefangen habe, ihr Tattoo, einen Davidstern auf dem Handgelenk, zuzukleben, weil viele es als Provokation empfinden.

Für viele russischsprachige Jüdinnen und Juden, die bereits in der Sowjetunion mit einer solchen Angst und Sorgen wegen ihrer jüdischen Identität aufgewachsen sind, verstärkt sich diese weiterhin auch in Deutschland. Sie fürchten mitunter um ihre Sicherheit, wenn ihre jüdische Identität bekannt oder sichtbar wird. Der Schüler Manuel erklärt in diesem Zusammenhang:

„So oder so gehe ich vielen Konfliktsituationen aus dem Weg, weil ich jüdisch bin, jedoch nicht so aussehe. Ich trage keine Kippa außer an Hochzeiten und auch keinen Davidstern.“

Omer berichtet davon, wie sein Vater angesichts potenziell bedrohlicher Situationen, die sich an einer Sichtbarkeit israelisch-jüdischer Identität ausrichten, Strategien entwickelt habe, ihn als Kind zu schützen, indem sie eine arabische Identität vortäuschen:

„»So ab jetzt kein Hebräisch mehr. Und ähm nenn mich nicht beim Namen, damit keiner irgendwelche Rückschlüsse auf die Herkunft ziehen könnte.« Mein Vater kann auch fließend Arabisch und wenn dann was ist oder irgendwas brenzlich wird, dann hat er fließend Arabisch gesprochen und ich sollte dann gar nichts sagen und einfach nur stumm daneben stehen sozusagen. So bin ich groß geworden, also in solchen Situationen.“

Omer hat diese Strategien übernommen, um mit bedrohlichen Situationen umzugehen: „Ich kann zum Beispiel ein bisschen Arabisch. Ich spreche in den Momenten Arabisch und sage in solchen Momenten, ich bin Marokkaner und nicht Israeli. Und so kommt man da raus und man geht raus aus der Situation. Man entwickelt so ein Näschen dafür, wenn es brenzlich werden könnte.“ Über Strategien des Umgangs mit einzelnen konkret bedrohlichen Situationen hinaus befürchten viele Eltern, dass ihre Kinder angesichts des Antisemitismus nicht unbeschwert und selbstverständlich mit ihrer jüdischen Identität umgehen können und Schwierigkeiten haben, ein positives Selbstbild aufrechtzuerhalten. Denisa weist darauf hin, dass viele Eltern Angst haben, dass ihren Kindern etwas direkt passieren wird oder die feindselige Atmosphäre und Stigmatisierungen ihre jüdischen Identitäten verunsichern. Damit ist nun nicht nur ein selbstverständlicher, normaler Umgang mit jüdischen Identitäten und eine gleichberechtigte Teilhabe am Schulleben, sondern in vielen Fällen jegliche Sichtbarkeit verunmöglicht. Esther, deren Töchter in fünften Klassen ihrer Schule wiederholt antisemitisch beleidigt und bedroht wurden, berichtet vom Unverständnis eines Lehrers dieser Schule, dass ihre Töchter als Jüdinnen an dieser Schule

sind. Er habe Esther darauf hingewiesen, dass es schon eine Geschichte gab, bei der Opfer die Schule verlassen haben. Hier wird also eine gewisse Ausweglosigkeit eröffnet, nach der die Betroffenen keine Chance auf der Schule erhalten, vor den Übergriffen geschützt zu werden. Es wird also als „normal“ dargestellt, dass jüdische Schüler*innen diese Schule nicht besuchen können, ohne antisemitischen Angriffen ausgesetzt zu sein.

3.1.2 Jüdische Schüler*innen als Repräsentant*innen eines jüdisch-israelischen Kollektivs

In einem anderen Fall an dieser Schule warnte ein Lehrer eine israelische Familie davor, ihren Sohn dort anzumelden. Er merkte an, dass die Situation wegen des Nahostkonflikts eskalieren könne und dass im Ethikunterricht die meisten den Islam sprechen wollen. Die jüdische Identität des Sohnes der israelischen Familie könne so ein Problem sein. Der Lehrer erklärt den Eltern, dass ihr Sohn an der Schule als Jude Probleme bekommen könnte und setzt die Eltern damit unter Druck: „Ich möchte Ihnen davon nicht abraten, aber es kann schwierig werden.“ Damit überantwortet er den Eltern die Entscheidung, ob sie ihr Kind einer feindseligen Atmosphäre aussetzen oder ob sie auf das Recht verzichten, sich eine Schule für ihren Sohn aussuchen zu können. So rät er den Eltern, entgegen seiner geäußerten Absicht, vor dem Hintergrund der Normalität des Antisemitismus und der „Besonderheit“ jüdischer Identitäten davon ab, ihren Sohn an der Schule anzumelden. Anstatt pädagogisch gegen Antisemitismus an der Schule vorzugehen und Strategien zu entwickeln, die eine gleichberechtigte Teilhabe jüdischer Schüler*innen am Schulleben und Unterricht ermöglichen, reproduziert sich mit diesem Verhalten der Status quo (vgl. K 5). Diese Reaktion der Lehrkraft gegenüber der israelischen Familie, „es kann vielleicht schwierig werden“, folgt einem Muster, das sich auch in anderen Fällen abgebildet hat. Laura berichtet, dass ihr Sohn an seiner Schule gefragt wurde: „Es [deine j. Identität] ist etwas Intimes, willst du es nicht

vielleicht für dich behalten?“ Lauras Sohn war anschließend antisemitischen Angriffen durch Mitschüler*innen ausgesetzt, die nach dieser Logik der Lehrkraft zu verhindern gewesen wären, wenn er seine jüdische Identität versteckt hätte. Auch Iris und Frau E 8 berichten von Fällen, bei denen den Betroffenen die Schuld für Angriffe auf sie zugesprochen wird, weil sie offen mit ihrer jüdischen Identität umgegangen sind. Solche Reaktionen der Lehrkräfte verweisen auf eine Überforderung bzw. fehlende Verantwortung für die Schaffung einer Normalität jüdischer Präsenz an regulären, nichtjüdischen Schulen.

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass der von der Lehrkraft genannte Ethikunterricht ein schulspezifisches Situationsarrangement ist, in dem offene Diskussionen über Religionszugehörigkeiten oder Erzählungen über die Familienbiographien der Schüler*innen dazu führen, dass Schüler*innen ihren Lehrer*innen und ihrer Klasse von ihren jüdischen Identitäten erzählen, was in vielen Fällen, zu Problemen und antisemitischen Angriffen geführt hat – so berichten es viele Betroffene.

So etwa bei einer Tochter von Esther, die erst antisemitischen Anfeindungen ausgesetzt war, nachdem man im Ethikunterricht erfahren hat, dass ihre Eltern aus Israel kommen. Bevor man von ihrer jüdischen Identität wusste, galt ihr Aussehen als „deutsch“. Sie wurde aber dann mit der Konstruktion einer typischen Äußerlichkeit zur Repräsentantin Israels erklärt und beleidigt, obwohl sie als blond und blauäugig dem landläufigen Klischee „deutscher Äußerlichkeit“ gleicht: „Du bist nicht aus Deutschland, du siehst so aus, dass du aus Israel kommst und ich hasse Israel.“ Die Betroffene setzte sich zu diesen Anfeindungen und Stereotypen in Beziehung; sie selbst stand an einem Morgen vor dem Spiegel, überlegte laut, wie die anderen sie als Israeli haben erkennen können und kam zum Schluss: „Es liegt an meinen Locken.“

Eine solche Repräsentationslogik ist dem Antisemitismus immanent. Sie strukturiert sich nicht nur in offenen Abwertungen, sondern auch entlang der Konstruktion vermeintlich positiver „Andersartigkeit“. Jüdische Schüler werden zu Repräsentanten des Judentums oder Israels

gemacht und somit in die Rolle eines Sprechers oder Experten eines Kollektivs gedrängt oder als Verantwortlicher für vermeintliche Missstände haftbar gemacht. Dadurch werden sie entlang zugeschriebener Rollen, die nicht ihren Selbstbildern, sondern mehrheitsgesellschaftlichen Konstruktionen folgen, adressiert und zu „Anderen“ gemacht. Oftmals werden diffuse Erwartungen an jüdische Schüler gerichtet, die sie als „Andere“ ausweisen und jeglicher Normalität entheben. Simone, Sozialarbeiterin in einer jüdischen Gemeinde, etwa thematisiert eine Erwartungshaltung, die Jüdinnen und Juden eine Art moralische Bringschuld zuschreibt: „Warum müssen wir immer beweisen, dass wir bessere Menschen sind, nur weil wir Juden sind?“ Diese Erwartungshaltung fußt auf der Differenzkonstruktion einer als „gut“ oder „unschuldig“ codierten „Andersartigkeit“ und auf der Prämisse, dass Juden gemessen an oder im Kontrast zu antisemitischen Judenbildern ein positives Gegenbild abbilden müssen (vgl. K 2). Sie schreibt Betroffenen eine besondere Verantwortung zu. Diese Erwartungshaltung setzt Juden außerhalb jeglicher Normalitätsentwürfe. Die Verletzung einer solchen willkürlichen Erwartungshaltung dient oft der Abwertung von Juden (vgl. K 2).

Ira beschreibt eine Situationslogik, die sich jüdischen Schüler*innen in Bezug auf den offenen Umgang mit ihrer jüdischen Identität oft darbietet:

„Entweder du duckst dich und sagst gar nicht, dass du Jude bist oder du musst die Beste sein, dich am besten auskennen über alles.“

Sie bezieht diese Logik konkret auf Diskussionen über Israel. Da sie ständig mit sehr komplexen Fragen zum Nahostkonflikt konfrontiert wurde, hatte sie das Gefühl, sie muss sich am besten auskennen und die Beste sein, um diesen unangenehmen Situationen standzuhalten. Diese Haltung ist in sehr vielen antisemitisch geprägten europäischen Kontexten jüdischer Diaspora bekannt und ändert sich leider auch nicht im Land der Shoah nach 70 Jahren. Ira schließt einen selbstverständlichen Umgang

mit jüdischen Identitäten in Schulen aus. Um den generalisierenden Zuschreibungen und den daraus entstehenden Erwartungshaltungen zu entgehen, sei es eine Möglichkeit, nicht offen mit der jüdischen Identität umzugehen und somit dem mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurf der Unsichtbarkeit jüdischer Lebenswelten zu entsprechen. Andernfalls müsse man sich stetig durch Wissen und Leistung beweisen, da man entsprechend der Repräsentationslogik zum „Anderen“ gemacht und an mehrheitsgesellschaftlichen Erwartungshaltungen und Idealbildern gemessen wird.

Simone, Sozialarbeiterin in einer jüdischen Gemeinde, beschreibt eine ähnliche Erwartungshaltung einer Lehrkraft gegenüber einem jüdischen Schüler, den diese als Stellvertreter des und Experten für das Judentum adressiert und an mehrheitsgesellschaftlichen Bildern bemisst. In der 5. Klasse wurde im Unterricht über Religionen gesprochen. Als es um das Judentum ging, kam die Lehrkraft zu dem jüdischen Schüler, der nie offen in der Klasse gesagt hatte, dass er Jude ist. Die Lehrkraft sagte: „Aber du weißt doch darüber mehr Bescheid, du bist doch Jude und kannst uns was darüber erzählen.“ Es sei dem Schüler sehr unangenehm gewesen. Er wurde schließlich einerseits ungefragt und ohne sein Einverständnis vor der Klasse von der Lehrkraft als Jude ausgewiesen und andererseits mit der Erwartung angesprochen, „mehr zu wissen“ und als Stellvertreter des Judentums zu dienen. Die Lehrkraft fragte auch: „Warum trägst du eigentlich keine Kippa?“. Damit konfrontiert die Lehrkraft den Betroffenen vor der gesamten Klasse mit ihrer Vorstellung von und Erwartung an Juden. Sie bringt ihn in die Situation, sich rechtfertigen zu müssen. Auch Denisa berichtet davon, wie eine Lehrkraft ihren Sohn als Vertreter und Experten jüdischer Religion adressiert hat. Die Lehrkraft wollte, dass ihr Sohn etwas über Chanukka vorträgt, aber er wollte nicht. Dies ereignete sich nach einem Konflikt mit der Lehrkraft und vermittelte Denisa das Gefühl, dass sie keinen Ansprechpartner mehr an der Schule hat. Ihr Sohn hat daraufhin die Schule gewechselt.

Solche Situationsdefinitionen von den Lehrkräften und Erwartungshaltungen an jüdische Schüler*innen folgen einer Repräsentationslogik, die die einzelnen Schüler*innen entlang eines mehrheitsgesellschaftlichen Bilds von „den Juden“ zum Vertreter oder zum Experten des Judentums oder zum Verantwortlichen für die tatsächlichen oder vermeintlichen Handlungen von Jüdinnen und Juden und Israel macht. Damit werden sie als „Andere“ dem Normalitätsentwurf enthoben und in verzerrten Rollenzuschreibungen der Klassengemeinschaft gegenübergestellt. Das jeweilige Unterrichtsfach rahmt diese repräsentationslogischen Differenzkonstruktionen und Rollenzuschreibungen. Im Religions- und Ethikunterricht werden jüdische Schüler*innen zu Vertreter*innen und Expert*innen jüdischer Religion erklärt. Im Geschichtsunterricht werden jüdische Schüler*innen als Expert*innen für die Shoah, und nicht selten entlang der Zuschreibung einer entkontextualisierten Opferposition, adressiert. Im Politikunterricht werden jüdische Schüler*innen zu Vertreter*innen von und Expert*innen für Israel und den Nahostkonflikt ausgewiesen und dabei oftmals direkt für vermeintliche Missstände verantwortlich gemacht und angegriffen.

Judith fasst solche Rollenzuschreibungen und Repräsentations- und Differenzkonstruktionen zusammen: „Juden sind entweder Israel oder Holocaustüberlebende. In den Medien ist so viel historischer Unsinn, dass wenn man allem folgt, hat man ein ganz falsches Bild.“ (vgl. K 4.1, K 4.3). Mit Repräsentations- und Differenzkonstruktionen modelliert man also jüdische Identitäten an zwei gegensätzlichen, extremen Polen. Man redet entweder über Jüdinnen und Juden als Opfer in Bezug auf die Shoah oder als Täter in Bezug auf Israel. So kann man nicht einfach ein „normales“ jüdisches Kind in Deutschland sein.

Lina berichtet davon, wie ein Lehrer eine solche Repräsentation in Bezug auf die Shoah im Unterricht gesucht hat. Der Lehrer erzählte mit einer bedrückten Stimme über die schrecklichen Verbrecher des Holocausts. Im Anschluss wandte er sich an die Klasse und forderte: „Traut Euch, steht auf, wer hier Jude ist!“ Lina bewertet die Situation:

„Ich saß ganz leise und hatte schreckliche Angst, dass meine Freundin, die hinter mir saß und wusste, dass ich jüdisch bin, was sagt. Ich habe dann nichts gesagt, und ich bin sicher, wenn ich was gesagt hätte, wäre ich das Opfer für die restliche Zeit der Schule geworden.“

Mit der Frage eröffnet der Lehrer einen Sinnhorizont einer erwarteten Schwierigkeit. So fordert er mit „Traut euch“ einen Mut ein. Er bezieht das Thema Holocaust auf jüdische Schüler, die sich durch ein Aufstehen zu ihrer Identität vor der Klasse bekennen sollen. Es zeigt auch, dass der Lehrer davon ausgeht, dass man als Jude eigentlich etwas zu verbergen hat, sich im Normalfall als Opfer schämt. Der Lehrer kann sich nicht vorstellen, dass Jüdinnen und Juden stolze, selbstbewusste Menschen sind. Gleichzeitig ist es keine pädagogisch ratsame Empowermentstrategie, wenn einige jüdische Jugendliche tatsächlich Angst vor Stigmatisierung haben sollten, sie aufzufordern, sich zu Opferrollen ihrer Vorfahren vor der Klasse zu bekennen und sie dadurch stärken zu wollen. In der Konfrontation mit dieser Verknüpfung mit dem Holocaust und der Aufforderung zum Bekenntnis hat Lina zunächst Angst, dass eine Freundin den Lehrer und die Klasse auf ihre jüdische Identität hinweist. Diese Angst resultiert daraus, dass sie befürchtet, durch diese Verknüpfung ihrer jüdischen Identität mit der Shoah für die restliche Schulzeit auf eine Opferrolle reduziert zu werden. Sie wollte also genau die Repräsentations- und Differenzkonstruktion umgehen und hat in ihrem Gefühl die von der Lehrkraft gerahmte Erwartung übernommen und sich tatsächlich geschämt. Jüdinnen und Juden verschwinden als Individuen hinter solchen mehrheitsgesellschaftlichen Repräsentationsrollen im Sinnhorizont der Shoah und eines Opferstatus. Wenn sich durch die Präsenz von Jüdinnen und Juden die Fragilität solcher Rollen manifestiert, führt das oft zu Irritationen, wie ein Befragter einer Studie über Identitäten russischsprachiger Juden in Deutschland erklärt (Bernstein 2010: 363)⁷: „Für viele sind Juden schon

eine Geschichte in schwarz-weiß. Und dann kommst Du (realer Mensch) mit deinen Problemen und Schwierigkeiten und es »verdirbt« dieses eindimensionale museale Holocaustbild, die Geschichte in schwarz-weiß.“

In Bezug auf Israel vollziehen sich diese Repräsentations- und Differenzkonstruktionen im besonderen Maße. Frau E 13 und E 14 beschreiben, wie sich eine solche Erwartungshaltung einer Lehrkraft entlang einer antisemitischen Repräsentations- und Differenzkonstruktion abbildet. Im Unterricht ging es um den Nahostkonflikt und das Wasserproblem in Gaza. In dieser Situation kam die Lehrkraft zu einer jüdischen Schülerin und forderte sie auf, zu diesem Thema ein Referat zu machen: „Das machst du, denn du kennst dich da am besten aus.“ Die Schülerin habe sich unwohl gefühlt, stellen Frau E 13 und E 14 heraus. Denn sie wird als Jüdin zur Repräsentantin und Expertin Israels erklärt. Als solche würde sie sich „am besten“ mit dem Thema auskennen. Der Lehrkraft ist nicht bewusst, dass viele jüdische Kinder nicht einmal in Israel waren, kein Wissen über die politische Situation haben und sich eventuell auch nicht dafür interessieren. So wird in dem Unterrichtsarrangement eine Erwartungshaltung aufgebaut, deren Verletzung, etwa durch mangelndes Wissen, der Betroffenen schadet oder deren Verletzung im Unwillen der Zuschreibung nachzukommen, eine Distanzierung von der zugewiesenen Rolle erfordert. Es bleibt an dieser Stelle offen, inwiefern der Betroffenen eine indirekte Distanzierung von einer zugeschriebenen Position auferlegt wird. Denn in israelbezogen-antisemitischen Mustern wird oft Israel als Alleinverantwortlicher und Schuldiger, auch für einen Wassermangel in Gaza, dargestellt (vgl. K 3.2; K 4.1). Manuel erzählt, wie absurd solche repräsentationslogischen Rollenzuschreibungen auf ihn als europäischen Juden wirken. Er dürfe ja noch nicht mal in Israel wählen, werde aber permanent als Vertreter Israels gesehen und müsse für das, was in Israel geschieht, Rechenschaft ablegen, Israel verteidigen und eine Verbundenheit zum Land

haben. Solche Erwartungen gehen oftmals mit offen antisemitischen Abwertungen im Israelbezug und sekundär-antisemitischen Täter-Opfer-Umkehrungen einher. Manuel hat z.B. „Ihr Juden macht da unten im Nahen Osten so eine Scheiße“ oder „Na, wendet ihr jetzt die gelernten Techniken aus dem Zweiten Weltkrieg an?“ gehört.

Tara hat erlebt, wie die Thematisierung des Judentums im Ethikunterricht in eine Diskussion über den Nahostkonflikt übergegangen ist. In diesem Übergang vom Thema Judentum zum Thema Nahostkonflikt bildet sich eine Gleichsetzungslogik ab, die sich auch auf Tara als Jüdin richtet. In diesem Arrangement sieht sie sich als Einzelne der Klasse gegenüber. Sie habe das Gefühl gehabt, dass 40 Augen auf sie gerichtet waren, dass sie alleine gegen die ganze Klasse diskutieren und sich für die politische Lage in Israel bzw. die politischen Entscheidungen der israelischen Regierung rechtfertigen sollte.

Diana beschreibt eine Situation, in der sie von einem Mitschüler als Jüdin adressiert und im Sinnhorizont einer antisemitischen Gleichsetzung von jüdischer und israelischer Kollektividentität als Repräsentantin Israels abgewertet wurde. Im Biologieunterricht entstand folgender Dialog mit einem türkischen Schüler:

Schüler: „Ey, Diana kannst du Hebräisch?“
Diana: „Ja, ein bisschen, wieso?“
Schüler: „Du bist doch Jude.“
Diana: „Ja, aber das heißt nichts.“
Schüler: „Ihr Juden seid doch scheiße. Schau mal nach Israel, da essen Soldaten Kinder“
Diana: „Wie kommst du auf so einen Schwachsinn?“
Schüler: „Ich hab das in den türkischen Nachrichten gesehen.“

Diana wird also zuerst als Jüdin mit der hebräischen Sprache, die in diesem Zusammenhang wahrscheinlich als Landessprache Israels angesprochen wird, in Verbindung gesetzt. Allerdings wird sie nicht in ihrer weiblichen Identität, sondern als Jude androzentrisch bzw. in einer

vermännlichten Aggressivitätsform, die dem Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ entspricht, angesprochen. In der quasi allgemeingültigen Anrede als „Jude“ und nicht als Jüdin werden unterschiedliche geschlechtliche Identitätswürfe dem Männlichkeitsbild antisemitischer Stereotype subsumiert, die geschlechtliche Codierung antisemitischer Judenbilder in „männlich“ und „weiblich“ zeigt sich hier nicht (vgl. Winter 2013). Nachdem sie den Schüler auf die fehlerhafte Verbindung hingewiesen hat, beleidigt er Diana im Besonderen und Juden als Kollektiv. Dabei setzt er Israel und Juden gleich und dämonisiert sie entlang des antisemitischen Ritualmordmotivs als „Kindermörder“ (vgl. K 2). Als Quelle des antisemitischen Ritualmord- und Kindermordmotivs im Israelbezug nennt der Schüler die türkischen Nachrichten. Damit zeichnet sich eine grundlegende Problematik ab. Denn in vielen türkischen und arabischen Medien wird Antisemitismus offen verbreitet, einige Schüler*innen übernehmen diesen, oft, ohne dass Lehrkräfte Kenntnis von diesen Quellen haben. Dieses Beispiel belegt instruktiv, wie in manchen Fällen Vernunft, entgegen der geläufigen Ansicht „diese Bilder hätten keinen Bezug zur aufgeklärten gesellschaftlichen Realität mehr“, aussetzt, um antisemitische Wahnbilder entgegen jeglicher Tatsachen aufrechterhalten zu können. Es ist dann nicht wichtig, was tatsächlich passiert. Die abstrusesten Unterstellungen und Lügen erscheinen als glaubwürdig, weil sie der Dämonisierung von Jüdinnen und Juden nutzbar werden. So geht die christlich-antijudaistische Ritualmordlegende fließend in die Unterstellung eines Kannibalismus über (vgl. K 4.1).

Eine solche willkürliche Identifizierung mit Israel hat Noa in ihrem Freundeskreis erlebt, wenn sie vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts zur Repräsentantin Israels gemacht wurde. Sie führt dazu aus:

„Ich bin genauso Deutsch, wie ihr Deutsch seid, auch wenn eure Eltern aus Marokko oder Türkei kommen und es ist unfair, mich dafür verantwortlich zu machen und ich gehe auch nicht zu meinen syrischen Freunden und mache sie dafür verantwort-

7 Übersetzung aus dem englischen Original von den Verfasser*innen.

lich, was in Syrien passiert. Das ist aber die Logik, nach der sie gehen. Fast jeder macht keinen Unterschied zwischen Israel und Judentum. Nicht jeder Jude ist Israeli und nicht jeder Israeli ist Jude. Man kriegt dann als Jude auch oft das Bedürfnis alles zu verteidigen, was Israel macht, auch wenn man gar nicht dahinter steht.“

Damit beschreibt Noa die Gleichsetzung von Judentum und Israel und vice versa. Eine solche Gleichsetzungslogik findet nur in Bezug auf Israel Anwendung, nicht aber in Bezug auf andere Staaten. Sie folgt einer antisemitischen Differenzkonstruktion und dient der Abwertung von Juden. Die damit geschaffene Situation einer Adressierung und Haftbarmachung als vermeintliche Repräsentantin Israels führt oftmals dazu, das Bedürfnis zu entwickeln, die Politik und alle Handlungen Israels pauschal zu verteidigen. In einer solchen Interaktionskonstellation wird eine Repräsentationsrolle geschaffen, von der man sich einerseits distanzieren soll, der man sich andererseits aber nicht entziehen kann. Das Bedürfnis der Verteidigung der Politik oder aller Handlungen Israels richtet sich in der Konfrontation an antisemitischen Zerrbildern und Schmähungen aus und zielt dann z.B. auf Korrekturen antisemitischer Legenden über Israel.

Wichtig ist, dass hier deutlich wird, wie Jüdinnen und Juden mit dieser Gleichsetzungslogik zu „Fremden“ gemacht werden. Eine individuelle Perspektive wird ausgeklammert. Vielmehr wird eine konstruierte Kollektivperspektive unterstellt, die, mitunter in antisemitischen Verzerrungen, dazu dient sowohl die einzelne Person als auch die Gruppe zu diskreditieren. Andre hat etwa oft erlebt, in Diskussionen darauf reduziert zu werden, dass er Jude ist. Als er sich positiv zum Kapitalismus geäußert hat, wurde ihm dergestalt im Anschluss an modern-antisemitische Sinnfiguren (vgl. K 2) vorgehalten: „Das sagst du nur, weil du Jude

bist“. Damit wird gewissermaßen eine Unvereinbarkeit zwischen Individuum- und Judesein konstruiert. Er wurde so auch als Stellvertreter jüdischer Identität diskreditiert. Denn etwas aus diesem einen Grund zu sagen, impliziert, einer Sache oder einer Diskussion nicht gerecht zu werden.

Jüdische Schüler*innen werden aber auch in Bezugnahmen auf andere Juden einem konstruierten Kollektiv zugeordnet, als deren Angehörige sie anhand anderer vermeintlicher Repräsentanten bemessen werden. Ira erinnert sich etwa daran, wie eine Lehrerin sie ansprach: „Also der Michel Friedman stellt euch ja jetzt nicht so gut dar!“⁸

Die Normalität vieler jüdischer Schüler*innen besteht oft daraus, im Schulalltag von Lehrer*innen und Schüler*innen anhand von Repräsentationskonstruktionen außerhalb der Schülerschaft und Klassengemeinschaft gesetzt zu werden. Damit werden sie auch außerhalb eines mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätswurfs gesetzt und als „Besonderheit“ einer „Normalität“ im Schulalltag entgegengesetzt. Die Normalität an deutschen Schulen bedeutet auch, eine feindselige Atmosphäre gegenüber jüdischen Schülern, wie sie mit dem Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ hergestellt wird. Diese feindselige Atmosphäre verunmöglicht in vielen Fällen einen selbstverständlich offenen Umgang mit jüdischen Identitäten und Lebensentwürfen. Die im Normalitätswurf als „unsichtbar“ oder „besonders“ gerahmten Positionen jüdischer Schüler*innen werden in der Normalität des Antisemitismus weitergehend marginalisiert. Denn aufgrund der feindseligen Atmosphäre verzichten viele jüdische Schüler*innen aus Angst vor Anfeindungen und Gewalt auf einen offenen Umgang mit ihrer jüdischen Identität. Einige Interviewpartner*innen erzählen, dass ihre Kinder leider eine komplette Distanz zu „jeglichem Jüdischen“ aufbauen und verweigern, nach Israel zu reisen. Sie sind sehr darum

bemüht, ein angepasstes, assimiliertes Bild zu demonstrieren und zu einem unauffälligen Teil der dominanten Gruppe und des „deutschen Habitus“ zu werden. Die verinnerlichte Selbstethnisierung hat somit eine negative Auswirkung auf die Identitätsszenarien bezüglich jüdischer Identität. So entstehen auch unterschiedliche Konflikte innerhalb der Familien, in denen den Eltern vorgeworfen wird, dass sie erst ins Land der Täter immigriert sind und nun erwarten, dass die Kinder jüdische Identität frei ausleben. Diese Konflikte werden sicherlich nicht mit Lehrkräften besprochen. Die Unsicherheiten, Konflikte und Sorgen bezüglich des Antisemitismus und der Zukunft von Jüdinnen und Juden in Deutschland erschweren den Alltag der Betroffenen.

3.1.3 Anfeindungen von Mitschüler*innen

Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, wie die Betroffenen diese feindselige Atmosphäre und Angriffe erleben. Es wird dargestellt, was den Betroffenen passiert ist. Zuerst liegt der Fokus auf Anfeindungen unterschiedlicher Formen von Mitschüler*innen, dann von Anfeindungen unterschiedlicher Formen von Lehrkräften.

Bloßstellung

Die Bloßstellung jüdischer Schüler von Mitschülern verläuft meistens als Angriff auf einen Schüler zur Abwertung des Betroffenen und von Juden als Gruppe im Allgemeinen. Aus der Berichterstattung über die monatelangen Angriffe auf einen jüdischen Schüler an der John-F.-Kennedy-Schule ist bekannt, dass seine Mitschüler ihm einen Zettel auf den Rücken geklebt haben, auf dem ein Hakenkreuz gemalt war.⁹ Das Hakenkreuz auf diesem Zettel stellt als nationalsozialistisches Symbol der „arischen

Rasse“ und der NSDAP einen positiven Bezug zum nationalsozialistischen Antisemitismus und zu der Verfolgung und Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden her. Der Angriff zielt somit auf eine Bloßstellung des Betroffenen. Er wird genötigt, mit diesem Zettel auf seinem Rücken, den er nicht sehen konnte, herumzulaufen, und das Hakenkreuz zu präsentieren. So wird er als Jude bloßgestellt und verächtlich gemacht, indem er genötigt wird, ein antisemitisches Symbol in einer Schulöffentlichkeit zu präsentieren.

Gabriela, Sozialarbeiterin in einer jüdischen Gemeinde, berichtet von einem ähnlichen Fall, bei dem ein jüdischer Schüler mit einem, von Mitschülern an seinem Rücken befestigten Zettel bloßgestellt wurde. Ein neu angekommener russischsprachiger, 14-jähriger jüdischer Junge habe ihr erzählt, dass ihm jemand in den ersten Tagen an seiner neuen Schule einen Zettel mit der Aufschrift „Jude“ an den Rücken gehängt hat und er damit den ganzen Schultag herumlief, da er den Zettel nicht bemerkte. Der Betroffene wird also mit einem Zettel, den er an seinem Rücken nicht hat bemerken können, als Jude ausgewiesen und gekennzeichnet. Als unbekannter, neuer Schüler wird er so in verächtlicher Weise, die seine Selbstbestimmung und Handlungssouveränität unterminiert, in der Schulöffentlichkeit als „Jude“ sichtbar gemacht. Wie bereits dargelegt, ist das Wort „Jude“ in Schulen zum Schimpfwort geworden. Im Anschluss an diesen Schimpfwortgebrauch wird die mit dem Zettel ausgewiesene Identität des Betroffenen in einen negativen Sinnzusammenhang gestellt. Diese Bloßstellung des Betroffenen in der schwierigen Situation eines Schulwechsels schließt an eine antisemitische Praxis der Kennzeichnung von Jüdinnen und Juden an, wie sie etwa im Mittelalter mit dem „Gelben Ring“ oder zur Zeit des Nationalsozialismus mit dem „Judenstern“ vollzogen wurde. Juden wurden damit in einer Öffentlichkeit stigmatisiert. So auch der Betroffene, denn durch die Kennzeichnung geht die an Schulen norma-

⁸ Michel Friedman war von 2000 bis 2003 stellvertretender Vorsitzender des Zentralrats der Juden in Deutschland. Als solcher war er wiederholt öffentlichen antisemitischen Schmähungen, u.a. von Jürgen Möllemann und auch Bedrohungen ausgesetzt. Diese Anmerkung der Lehrerin bezieht sich auf einen Skandal, als man herausgefunden hat, dass Michel Friedman Kokain konsumiert und die Dienste von Prostituierten in Anspruch genommen hat.

⁹ Dazu der Artikel „Jüdischer Schüler soll monatelang gemobbt worden sein“ von Stollowsky im Tagespiegel <https://www.tagesspiegel.de/berlin/john-f-kennedy-schule-in-zehlendorf-juedischer-schueler-soll-monatelang-gemobbt-worden-sein/22738856.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

lisierte Unsichtbarkeit jüdischer Identitäten in eine fremdbestimmte öffentliche Bloßstellung über. Diese mag von einzelnen Mitschülern, die den Zettel am Rücken des Betroffenen befestigt haben, ausgehen, sie wird aber von der Mehrheit getragen. Die Bloßstellung hat funktioniert, weil niemand den Betroffenen auf den Zettel aufmerksam gemacht hat. Sie wird den ganzen Tag über fortgesetzt. Damit ist der Betroffene an seiner neuen Schule mit einer feindseligen Atmosphäre konfrontiert, die auch von der Schulleitung getragen wird. Den folgenden Dialog führte Gabriela mit dem Schulleiter über den Vorfall:

Schulleiter: „Warum denken Sie, dass es gerade diesem Jungen passiert?“
Gabriela: „Und warum denn?“
Schulleiter: „Naja, haben Sie gesehen, wie er sich so kleidet und wie er aussieht?“
Gabriela: „Was meinen Sie?“
Schulleiter: „Dieser Junge kommt nicht gepflegt in die Schule, er stinkt. Da stimmt was in der Familie nicht.“
Gabriela: „Was hat es damit zu tun?“

Anstatt diesen antisemitischen Angriff zu verurteilen und den Betroffenen zu schützen, erklärt der Schulleiter die Bloßstellung damit, dass der Betroffene ungepflegt sei. Damit wird der antisemitische Charakter der Bloßstellung verkannt, in antisemitischer Manier wird dem Betroffenen eine Verantwortung dafür zugewiesen. Diese Tendenz, den Grund des Antisemitismus beim Opfer zu suchen, wiederholt sich in mehreren Interviews. Gabriela bestand nach diesem Gespräch darauf, dass der Betroffene die Schule wechselt.

Bloßstellungen jüdischer Schüler funktionieren auch als öffentliche Ächtung. Frima erzählt davon, dass ihr Sohn, der zu diesem Zeitpunkt in die fünfte Klasse ging, sie fragte, was „Scheißjude“ heißt. Erst später erfährt sie von einer Bekannten, dass ihr Sohn im vollbesetzten Schulbus als „Scheißjude“ beleidigt wurde. Frima beschreibt die Szene wie folgt:

„Die Bekannte sagte mir, dass ein Junge im vollen Bus mit dem Finger auf X. [den

Sohn] zeigte und schrie sehr laut, so dass der ganze Bus es hörte, »Scheißjude«.“

Die Beleidigung des Betroffenen dient nicht ausschließlich der Abwertung seiner Person und Jüdinnen und Juden im Allgemeinen. Sie dient der Bloßstellung des Betroffenen vor seinen Mitschüler*innen in einem vollbesetzten Bus. Indem der Täter mit dem Finger auf den Betroffenen zeigt, weist er ihn gestisch für alle sichtbar als „Scheißjude“ aus. So macht er andere auch durch die Lautstärke der Beleidigung auf den Betroffenen aufmerksam. Die Beleidigung sollte von jedem gehört werden, der Betroffene von jedem erkannt werden können. Der Betroffene wird so mit der Beleidigung vor einer Kulisse bloßgestellt und gedemütigt.

Über die Bloßstellungen jüdischer Schüler*innen hinaus werden auch Bloßstellungen nichtjüdischer Schüler*innen in antisemitischen Sinnbezügen modelliert. Auf der Schule von Judiths Sohn bildeten die Schüler einen „Judenkreis“. Sie stellten sich im Kreis auf und in der Mitte wurde eine Person ständig rumgeschubst. Dieses spielerisch-aggressive Arrangement bezeichneten die Schüler*innen als „Judenkreis“, worin sich ein antisemitischer Bezug ergibt. Im „Judenkreis“ wird jemand umkreist und herumgeschubst. Diese Person gilt in diesem Arrangement wohl als „Jude“, der sowohl durch das Einkreisen und Umringen als auch das Schubsen bloßgestellt wird. Natella wurde als Leiterin einer jüdischen Institution von einem Schulleiter kontaktiert, der sie um Rat gebeten hat, weil sich an seiner Schule ein Spiel in antisemitischen Sinnbezügen durchgesetzt hat. Das sogenannte „Auschwitzspiel“ beruht auf einem alten Spielprinzip: Wer ärgert den Lehrer als Erstes. Man sagt in einer Gruppe ein provokantes Wort oder ein Schimpfwort erst leise und dann immer lauter, bis der Lehrer es hört und sich ärgert. Derjenige, bei dem die Lehrkraft es hört und sich ärgert, verliert. In der letzten Zeit hat sich dieses Spiel zum „Auschwitzspiel“ gewandelt. Erst sagt jemand leise Auschwitz und dann lauter und lauter. Damit wird der Verweis auf Auschwitz, der für die meistens Schüler*innen einen biographischen oder nationalen Bezug auf Täterschaft impliziert und dabei

jüdische Schüler*innen mit einem Verlachen der Opfer der Shoah konfrontiert, zum instrumentellen Tabubruch im Unterricht. Dieser dient der Bloßstellung der Lehrkraft durch den Verweis auf Auschwitz und die Shoah. Denn bei der Aussprache von Auschwitz sei es für die Lehrkraft besonders für beklemmend gewesen, sie habe nicht gewusst, wie sie reagieren sollte und wandte sich an den Schulleiter, berichtet Natella. Dieser kam zu ihrer Institution mit der Bitte, pädagogische Maßnahmen über Judentum und Shoah in der Schule durchzuführen.

Diffuse Ablehnung

Manche Betroffenen berichten von einer diffusen Ablehnung. Dvora schildert eine Situation, in der sie mit einer Ablehnung konfrontiert war, die auf der Konstruktion einer Unvereinbarkeit im intergruppalen Verhältnis von Muslimen und Juden basiert. Ein muslimischer Mitschüler, mit dem Dvora sich gerade angefreundet hatte, distanzierte sich nach diesem Gespräch von ihr:

Mitschüler: „Ich hab gehört, du bist Jüdin“
Dvora: „Ja!“
Mitschüler: „Eigentlich mögen sich Juden und Muslime nicht.“
Dvora: „Wieso? Ich mag Muslime eigentlich.“

Vor dem Hintergrund eines als quasinatürlich dargebotenen Verhältnisses, in dem Juden und Muslime sich nicht mögen, klammert der Schüler die persönlich freundschaftliche Beziehung der beiden aus. Dvora widerspricht dem konstruierten Gruppenverhältnis gegenseitiger Ablehnung, ihr Mitschüler handelt in der Distanzierung von seiner Freundin danach. Dabei wird deutlich, dass das Intergruppenverhältnis nicht auf gegenseitiger, sondern auf einseitiger Ablehnung beruht.

Luras Sohn hat Ähnliches erlebt. Ein Mitschüler auf seiner neuen Schule, mit dem er sich angefreundet hatte, sagte ihm, dass Muslime und Juden keine Freunde sein werden. Zur Erklärung wurden lauter Vorurteile geäußert. Ihr Sohn kam sehr traurig nach Hause.

Judiths Tochter wurde im Alter von acht oder neun Jahren in einem Hort von einem Jungen (ohne Migrationshintergrund) mit einem Ball abgeworfen. Der Junge sagte: „Ich werf dich ab, weil du Jude bist“.

Auch hier ist darauf hinzuweisen, dass sich die diffuse Ablehnung von jüdischen Kindern im labilen Alter negativ auf ihre jüdische Identität, die ihren Erlebnissen nach eine Ursache von diffuser Ablehnung sein kann, auswirken kann und somit dazu führen kann, die jüdische Identität zu verbergen.

Antisemitische Stereotype

Jüdische Schüler*innen werden von Mitschüler*innen regelmäßig mit antisemitischen Stereotypen konfrontiert. Während sich darin für die Betroffenen eine Schmähung und Feindseligkeit anhand einer stereotypen Abwertung und antisemitischer Judenbilder ausdrückt, erkennen ihre Mitschüler*innen dieses oftmals nicht.

„Diabolische Kreaturen“:

Sonja, Sozialarbeiterin in einer jüdischen Gemeinde, beschreibt, wie sich ein Mitschüler im Sinnhorizont antijudaistischer Stereotype auf die vermeintliche „körperliche Andersartigkeit“ ihrer Tochter bezieht (vgl. K 2):

„Als meine Tochter (vor zwei Jahren) in der elften Klasse im Gymnasium war, kam ein neuer Junge in die Klasse (seine Eltern waren italienisch und deutsch), und meine Tochter hat ihm sehr gefallen und er wollte mit ihr Zeit verbringen. Einmal fuhren sie im Bus und er hat ihr den Kopf gestrichen und sie fragte ihn, was er macht. Er sagte, er wollte mal wirklich spüren, wie Juden die Hörner im Kopf haben.“

Dabei habe der Schüler klargestellt, dass es sich nicht um einen Witz handelt. Vielmehr habe er hinzugefügt, dass seine Oma sagte: „Wohin sind wir gekommen, dass die Juden mit meinen Enkeln im Gymnasium lernen dürfen!“ Leider habe die Tochter länger gezögert, ihren Eltern

davon zu erzählen, weil sie sich schämte. Hier lässt sich weitere Schwierigkeit erkennen, denn jegliche Thematisierung solcher Vorfälle wird von vielen Betroffenen als beschämend empfunden. Die Opfer und nicht die Täter schämen sich nach der Stigmatisierung, was die Behandlung des Problems erschwert. Etwa einige Monate danach habe sie es doch der Mutter erzählt. Nachdem Sonja die Eltern des Jungen kontaktiert hatte, entschuldigte er sich mit einem schönen Blumenstrauß und verwies auf sein Interesse für jüdische Kultur. Damit hat er die stereotype Abwertung, mit einem Interesse zu rechtfertigen versucht. Aus anderen Gründen habe der Junge später die Schule verlassen und somit kam das Thema nicht mehr auf, erklärt Sonja.

„Geldaffinität und Gier“:

Sasha berichtet von einer Situation, in der er von einem Mitschüler als „Wucher-Jude“ bezeichnet wurde. Im zweiten Jahr in Deutschland, als er nicht viel Geld hatte, fragte ihn ein Schüler nach einem Kuli und wollte ihn auch gerne für die nächste Zeit behalten. Der Schüler fragte, wie viel der Kuli gekostet hat. Sasha wusste es nicht aus dem Kopf und sagte, dass der Junge so viel geben sollte, wie er denkt. Dabei hat er hinzugefügt, dass er seine Mutter nach dem Preis fragen würde und ihm die Differenz, wenn der Kuli günstiger gewesen ist, zurückerstatten würde. Der Schüler hat ihm dann 2 DM gegeben, aber ist zur Klassenlehrerin gegangen, um sich zu beschweren, dass der „der Wucher Jude“ ihm zu viel Geld abgezogen habe. Ungeachtet der Aussagen und Versicherungen von Sasha bemüht sein Mitschüler ein antisemitisches Stereotyp über „geldgierige“ Juden (vgl. K 2). Damit verdreht er die Situation, nimmt Sasha lediglich anhand eines antisemitischen Judenbilds wahr und beleidigt ihn dadurch.

Auch Esthers Tochter (fünfte Klasse) wurde mit diesem Stereotyp adressiert, als andere Kinder sie fragten: „Jude, hast du ein Euro?“ In dieser Frage bildet sich das antisemitische Judenbild des Geldverleihers ab. Ein Kind wird angesprochen, als ob es Geld mit Zinsen verleihen würde. Manuel gegenüber wurden diese tradierten antisemitischen Stereotype in

den Aussagen kundgetan: „Ihr könnt doch mit Geld umgehen“ [...] „Für die Kasse machen wir am besten den Juden verantwortlich.“ Noa weist darauf hin, dass die seit dem Mittelalter und im modernen Antisemitismus tradierten antisemitische Stereotype über eine vermeintliche Geld- oder Finanzaffinität, Gier, Geiz oder Reichtum von Juden weitverbreitet sind (vgl. K 2): „Zum Beispiel man sitzt mit gleichaltrigen, alle mit akademischem Abschluss oder noch Studenten und sie sagen dann Sachen wie: »Alle Juden haben Geld«, »Juden zahlen keine Steuern.«“

Anat beschreibt ähnliche Stereotypisierungen:

„Juden werden oft mit Gier, Spieß und Schlauheit in der Gesellschaft assoziiert [...] Sonst kann man die ganzen Erfolge von Juden gar nicht erklären. [...] Oft habe ich gehört: »Juden sind selbst an allem schuld, stellen sich immer als Opfer und als Besserwisser dar und ziehen somit den ganzen Hass auf sich.«“

Dabei setzt sie die Stereotypisierungen in einen Kontext der Rechtfertigung von Antisemitismus. Basierend auf antisemitischen Judenbildern werden Jüdinnen und Juden als schuldig und verantwortlich bestimmt; sie werden in solchen Konstruktionen also dafür verantwortlich gemacht, dass man sie hasst. Hier wird besonders deutlich, wie eine emotionale Abneigung durch stereotype Zerrbilder aufrechterhalten und rationalisiert wird. Weil die Betroffene die Tat thematisiert, wird sie erneut angegriffen. Denn in der beschriebenen Reaktion wird nicht die Tat an sich zum Gegenstand, sondern dass die Betroffene die Tat thematisiert hat. Wegen der antisemitischen Diskriminierung sehen sich viele Jüdinnen und Juden gezwungen, doppelt so viel zu lernen, um anerkannt zu werden. Das wird dann als Besserwisseri interpretiert. Auch diese Strategie, trotz Diskriminierung Anerkennung zu erfahren, wird Jüdinnen und Juden also negativ ausgelegt. So ergibt sich eine Situation, in der es im Grunde genommen egal ist, was man tut. Das Tun von Jüdinnen und Juden wird zum Teil immer so ausgelegt, dass sich eine emotionale Ablehnung ihre „Gründe“ schafft.

„Herrscher und Herrschaft“

Manuel wurde von seinen Mitschüler*innen darauf angesprochen, dass „ihr Juden doch alle schlau seid.“ Diese vermeintlich positive Attribuerung von Intelligenz wird in einem Sinnzusammenhang auf ihren instrumentellen Einsatz zur Beherrschung der Welt bezogen. Manuel wurde auch gesagt: „Ihr Juden wisst schon, dass ihr die Welt regiert?“ Diese Aussage dient der Stereotypisierung von Jüdinnen und Juden. Ihnen wird pauschal zugeschrieben, die Welt zu beherrschen. Der Schüler wird der Gruppe zugeordnet, regiert aber nicht Welt, was wohl auch seine Mitschüler*innen wissen. Um das antisemitische Konstrukt aufrechterhalten zu können, wird dieser Widerspruch aber billigend in Kauf genommen und findet in der paradoxen Frage, ob „ihr wisst, dass ihr die Welt regiert“ einen eigenlogischen Ausdruck (vgl. K 2).

Rassistische „jüdische Körperlichkeit“:

Jüdische Schüler*innen sind auch heutzutage rassistischen Stereotypen und Differenzkonstruktionen ausgesetzt (vgl. K2). Emilia beschreibt, wie sie von ihren Mitschülern verächtlich gemacht wurde:

„[Ich] war direkt betroffen in der Schule. Meine Mitschüler haben sich über mein Aussehen lustig gemacht, über meine lockigen Haare und die große Nase, mit den Wörtern: »Bist du Jude oder was ...«, ...wie sich später rausgestellt hat, war das nur aus Spaß, nur fühlte ich mich irgendwie beleidigt, 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.“

Der rassistische Antisemitismus wird von den Mitschüler*innen als „Spaß“ relativiert, aber dadurch erst sagbar. Die Zuschreibung rassistisch-antisemitischer Stereotype empfindet die Betroffene als unangenehm, zumal sie diesen Zuschreibungen in ihrem Alter kein gefestigtes Selbstverständnis als Jüdin entgegenstellen kann. Noch bevor sie versteht, „was Jude ist und was dies bedeutet, ein Jude zu sein“, wird sie in rassistisch-antisemitischen Differenzkonstrukti-

onen als „jüdisch Andere“ abgewertet.

Auch Larissa, Sozialarbeiterin in einer jüdischen Gemeinde, erzählt von einem Fall eines rassistisch-antisemitischen Angriffs auf einen Betroffenen. Ein Lehrer hat im Unterricht das Thema Holocaust besprochen und dabei die Perspektive eingenommen, dass Juden eine „nicht normale Rasse“ seien sowie einen Kopf wie nicht normale Menschen hätten. Das hat er auf einen Schüler bezogen, von dem er wusste, dass er jüdisch ist: „So wie z.B. der Kopf von diesem Jungen.“ Damit hat ein Lehrer ein rassistisch-antisemitisches Judenbild aus der Nazizeit reproduziert und auf einen Schüler bezogen. (vgl. K 2). Durch diese Handlung hat er den Betroffenen entlang rassistisch-nationalsozialistischer Stereotype über „jüdische Körperlichkeit“ vor der Klasse bloßgestellt. Daraufhin beleidigten alle Schüler den Betroffenen als Juden, weil der Lehrer ihn als Beispiel einer „jüdischen Rasse“ genommen und aus negativer Perspektive über Juden erzählt hat, fährt Larissa fort. Die Schüler*innen haben die rassistische Stereotypisierung übernommen, sie haben das geglaubt, was der Lehrer gesagt hat und den Betroffenen auf dieser Grundlage beleidigt. Anschließend wechselte das Kind auf Initiative seiner Eltern die Schule.

Aktualisierung antisemitischer Stereotype im Israelbezug:

Antisemitische Stereotype werden unter Schüler*innen auch in Bezug auf Israel artikuliert (vgl. K 2; K 4.1). Judith beschreibt die Situation an der Haupt- und Realschule ihres Sohnes, die von vielen muslimischen Schülern besucht wird. Dort werde häufig „Kindermörder Israel“ gerufen. Es bedrücke den Sohn sehr, so etwas zu hören. Sie weist darauf hin, dass viele Schüler an diese im Israelbezug aktualisierte Version der „Ritualmordlegende“ (vgl. K 2) glauben, weil sie es in den türkischen oder arabischen Nachrichten gehört haben oder weil es die Eltern oder der Imam sagen. Nicole erzählt, wie eine Freundin und Mitschülerin von ihr auf Facebook ein Bild mit der Aufschrift „Kindermörder Israel“ postete. Nachdem Nicole ihr erklärt hat, dass sie das Bild stört und sie Jüdin ist, brach die Freundin zuerst den Kontakt zu ihr ab. Später

nahm die Freundin Kontakt zu Nicole auf und entschuldigte sich. Nicole nahm die Entschuldigung an und erzählte ihrer Freundin viel über Israel. Die Freundin sagte, hätte Nicole sie nicht zu dem Thema aufgeklärt, würde sie heute noch stark anti-israelisch sein.

Bedrohung

Die Mehrheit der Betroffenen berichtet von Erfahrungen mit israelbezogenen Antisemitismus, der somit eine wesentliche Dimension des Antisemitismus in Schulen ist (vgl. K 4.1). Auch bei Bedrohungen jüdischer Schüler*innen wird oft ein Israelbezug hergestellt. Davon berichtet etwa Esther, deren Töchtern in der fünften Klasse wiederholt von Mitschülern erzählt wurde, dass sie „Israel hassen“. Eine ihrer Töchter freundete sich mit einem palästinensischstämmigen Mädchen an. Diese griff ihre Tochter wiederholt an. Einmal sagte sie: „Ich hasse dich, weil du Israeli bist! Nein, Scherz!“ Aber für ihre Tochter sei es nicht lustig gewesen, stellt Esther klar. Ein anderes Mal kam das Mädchen und zeigte ihrer Tochter einen Zettel, auf dem stand: „2022 wir zerstören G'tt Israel, Israel wird Palästina gehören und alle Israelis und Juden werden sterben“. Dann sagte sie noch: „Meine Oma und Opa sind wegen Israel gestorben, weil die Israelis Flugzeuge haben und Tunnels graben“. So verknüpft das Mädchen die antisemitische Vernichtungsdrohung auf dem Zettel mit einer pauschalen Schuldzuweisung an Israel in der Modellierung einer israelischen Aggression als „Mörder“ ihrer Großeltern. Esthers Tochter glaubte daran, was auf dem Zettel stand, sie war sehr erschrocken darüber und hatte Angst vor dieser antisemitischen Vernichtungsdrohung. Esther schildert, sie habe ihrer Tochter nicht beweisen können, dass es nicht stimmt. Wenngleich sich die Mitschülerin nach einer Intervention Esthers entschuldigte und ihr Vater versicherte, dass es nicht so gemeint gewesen sei, begann sie nach einiger Zeit wieder die Betroffene zu drangsalieren. Die Schule beschützte nach Esthers Ermessen zuerst die Täterin, deren antisemitischen Angriffe als Folge einer Familientragödie erklärt wurden. Die Betroffene wurde sogar von einem Lehrer

unter Druck gesetzt, die Entschuldigung anzunehmen. Damit erfolgt eine Entlastung der Täterin im Verweis auf biographische Umstände. Die Angriffe unterbleiben erst, nachdem die Familie sich an einen Rechtsanwalt wandte und eine Unterlassung verfügte (vgl. K 5). Dieses Beispiel zeigt auf, wie eine Betroffene beleidigt und auf subtile Weise bedroht wird. Derart entwickelt die Betroffene starke Ängste. Auch Esthers Tochter hat nach einem Jahr voller Anfeindungen die Schule gewechselt.

Auch Alina (Zick et al. 2017: 63) schildert eine Bedrohung, die der jüdische Sohn einer Freundin in seiner 6. Klasse in einem Gymnasium mit vielen muslimischen Kindern ausgesetzt war. In einem klasseninternen WhatsApp-Gruppenchat postete ein Mädchen arabischer Abstammung eine von ihr erstellte Zeichnung, auf der ein „brutaler israelischer Soldat“ einen palästinensischen Jungen am Rücken in der Luft hält (vgl. K 4.1). Darunter stand „Pray for Palestine!“ Nachdem sich der Junge darüber beschwert hat, wurde ihm von dem Mädchen gesagt: „Eigentlich müssen alle Juden getötet werden, aber dich würde ich lassen.“

Das Mädchen formuliert also einen antisemitischen Vernichtungswunsch, bezieht diesen scheinbar nicht auf den Betroffenen, zu dem sie vermeintliche Loyalität ausdrückt. Jedoch adressiert sie den Vernichtungswunsch an den Betroffenen und baut damit durchaus ein Bedrohungsszenario auf. In derselben Klasse sagen die Jungen (ohne Migrationshintergrund) dem Betroffenen:

„Du bist voll in Ordnung, aber wir hassen Israel!“

Die Schilderungen von Alice (Zick et al. 2017: 65) zeigen auf, wie sich Beschimpfungen ihrer Tochter in der Schule in einem Kontinuum von Antisemitismuserfahrungen modellieren und letztlich ein Bedrohungsszenario nicht nur im schulischen, sondern im gesamtgesellschaftlichen Kontext prägen:

„So wie meine Tochter, die nach Hause kommt am Esstisch sitzt und weint und sagt: »Mama, wieso immer WIR?« [...]

Die Haustür und die ganze Vorderwand und diese Säulen. Das war alles beschmiert mit Hakenkreuzen und äh natürlich diese entsprechenden Äußerungen, in rot und in schwarz. Also das hat ausgesehen [...]“.

Witze

Viele jüdische Schüler*innen berichten von „Judenwitzen“ ihrer Mitschüler*innen. Mit solchen Witzen werden Jüdinnen und Juden anhand antisemitischer Stereotype verächtlich und stigmatisiert gemacht. Sie werden unter nichtjüdischen Schüler*innen erzählt, aber auch an jüdische Schüler*innen gerichtet.

Emilia bekam mit, wie jemand Witze erzählt hat, in denen Jüdinnen und Juden als gierig, spießig und geizig dargestellt wurden. In der Form des Witzes werden so antisemitische Stereotype artikuliert, als vermeintlich humoristisch oder nicht ernst gemeint relativiert und dadurch sagbar. Emilia beschreibt, welche Erwartungen an Jüdinnen und Juden mit dem Erzählen von „Judenwitzen“ impliziert werden:

„Alle haben gelacht. Diejenigen, die mitgelacht haben, sagten, ich soll mich nicht gekränkt fühlen, es war ja nur ein Scherz und ich wusste damals nicht, was ein Scherz und was kein Scherz war und auf wen ich hören soll. Ich war ja nur 10... über diese Witze wurde gelacht.“.

Der antisemitische Charakter wird als „Scherz“ eingeklammert, entfaltet dadurch aber seinen Geltungsanspruch. Mit der Herausstellung der scheinbaren Einschränkung, „es war ja nur ein Scherz“, wird die Legitimität der Äußerung im Kontrast zur tabuisierten ernst gemeinten Äußerung hergestellt. Der Witz richtet sich also auf tabuisierten Antisemitismus. Somit bietet er eine Rahmung einer sozial akzeptierten Artikulation von Antisemitismus und eines enthemmten Bezugs auf das Tabu. Die Betroffene, so lässt sich die Erwartung der lachenden Gruppe explizieren, solle sich nicht gekränkt fühlen. Eine mögliche Kränkung folge ihrem Gefühlsempfinden, sei aber nicht gerechtfertigt,

weil es nur ein Scherz sei. Damit wird ihr die situative Deutungshoheit abgesprochen.

Emilia weist darauf hin, dass es für Betroffene oftmals nicht erkennbar ist, „wann gescherzt wird und wann nicht“. Das liegt auch daran, dass sich die Artikulation antisemitischer Judenbilder in Witzform und in anderen, „ernsten“ Interaktionsrahmungen durchaus ähneln und die Grenzen verschwimmen. Denn auch in ernst gemeinten Äußerungen antisemitischer Stereotype werden Jüdinnen und Juden zum Objekt gemacht, das verlacht wird. Würde Emilia in der Situation das Problem ansprechen, bliebe der Konflikt trotzdem im Raum. Durch das beklemmende Gefühl, wenn alle lachen, es einem selbst aber zum Weinen zumute ist, wird für die Betroffenen eine Außenseiterposition reserviert. Sie erleben sich nicht mehr als „normalen Teil“ des Kollektivs und können ihre Gefühle aber auch nur schwer erklären, denn dann werden sie zu einem Witz- und Spaßverderber.

Auch Judith weist auf die Logik der Situation hin, wenn man als Jüdin oder Jude die Erwartung bricht, mitzulachen. Jüdinnen und Juden werden mit antisemitischen Witzen verunglimpft, in ihrer Menschenwürde angegriffen und gleichzeitig in die Position gebracht, das gemeinsam mit anderen belachen zu sollen. Verweigern Jüdinnen und Juden diese Erwartung, und somit die im Witz angelegte Befriedigung von Bedürfnissen, schwenkt die Logik der Situation häufig um. Nichtlachen beleidigt, weil damit der vermeintlich eingeschränkte antisemitische Geltungsanspruch des Witzes nicht mitgetragen wird und die impliziten Prämissen der gescheiterten Interaktion manifest werden. Wenn man sich als Jude über solche Vorfälle beschwere, erklärt Judith, dann heißt es: „Ist ja kein Wunder, dass euch keiner mag“. Die latenten, aggressiven Impulse, die den Witz motivieren, werden dann als Aggression gegenüber Jüdinnen und Juden manifest. In solchen Aussprüchen, wie „ist ja kein Wunder, dass euch keiner mag“, wird Jüdinnen und Juden die Schuld am Antisemitismus gegeben, weil sie nicht gemeinsam mit anderen über antisemitische Judenbilder lachen.

Bernstein skizziert, wie die jüdische Schüle-

rin Susanne mit antisemitischen Witzen und Erwartungshaltungen ihrer Mitschüler*innen konfrontiert wurde (2014: 29):

„Sie erinnert sich, als ihre Freundin zu einem Klassenkameraden, der einen Judenwitz erzählte, sagte: „Hör auf damit, warum sagst Du das? Susanne steht doch genau neben dir.“ Der Klassenkamerad drehte sich zu Susanne und sagte: „Ach, Susanne ist cool, die stört das nicht.“ Sie erinnert sich: „Das war so gemein, denn es hat mich gestört, aber ich hätte nicht sagen können, dass es mich stört, weil ich ja nicht uncool sein wollte. Das war echt fies.“

Dvora stellt heraus, dass „Judenwitze“ von Deutschen erzählt werden. Sie weist auch darauf hin, dass der antisemitische Charakter solcher Witze im Nachhinein oft mit der Beteuerung, „es war doch nicht gegen dich, es war doch nur Spaß“, zu relativieren versucht wird. Sie findet es sehr schwierig darauf zu reagieren, da sie einerseits dazugehören wolle und es ein Zeichen der Integration sei, wenn sie mitlachen kann, jedoch sei es auch diskriminierend manchmal. Hier zeigt sich, dass die Integration als normativ von der Dominanzkultur aufgezwungen wird und dass das, was lustig oder nicht lustig ist, nicht von den betroffenen Minderheiten bestimmt wird. Das Mitlachen von Minderheiten unter einem solchen Integrationszwang bedeutet aber keineswegs eine Garantie dafür, dass sie als „die Unsrigen“, als Teil der Gruppe bzw. nicht mehr jüdisch gesehen werden – höchstens als eine Ausnahme, die die Regel über die „Anderen“ bestätigt. Dieses Phänomen wird in der Stereotypenforschung Subtyping genannt. Darüber hinaus entsteht so ein innerer Konflikt, zwischen dem gesellschaftlich Normal-Sein-Müssen und Jüdisch-Sein-Dürfen. Das kann dazu führen, dass die jüdische Identität nur hinter geschlossenen Kulissen, und somit nicht als Teil gesellschaftlicher Normalität, ausgelebt wird.

Antisemitische Witze beziehen sich oft auf die Shoah und das Verlassen der Opfer sowie ihrer Nachkommen. Judith erwähnt in diesem Zusam-

menhang, dass bei ihren Kindern in der Schule oft „Judenwitze“ und auch „Holocaustwitze“ gemacht werden. Bei Judenwitzen könnte man noch weghören aber „Holocaustwitze“ sind für sie ein Tabu (vgl. K 4.3). Es gebe gar nichts, was am Holocaust witzig sein könne. Genauso wenig dürfe man Witze über andere Völkermorde oder z.B. darüber machen, dass der IS Menschen enthauptet. „Holocaustwitze“ ermöglichen die vermeintlich nicht ernst gemeinte Artikulation antisemitischer Vernichtungsphantasien und die Glorifizierung des nationalsozialistischen Massenmords an den europäischen Jüdinnen und Juden. Dvora berichtet, dass ein Mitschüler in der Pause zu ihr kam und fragte: „Weißt du, wer der größte Jude war?“. Sie verneinte, woraufhin der Schüler sagte: „Der in der 2 Meter hohen Stichflamme“. Sie betont, sehr schockiert gewesen zu sein. Auch hier gilt, dass der antisemitische Charakter als Scherz eingeklammert wird, aber genau daraus seinen Geltungsanspruch ableitet. Der Witz bietet Gelegenheit, unterdrückte aggressive Impulse sozial akzeptiert zu artikulieren. Darüber hinaus erfolgt er zur Befriedigung des Bedürfnisses, „uneingeschränkt“ über den Holocaust aus einer Täterperspektive reden zu können und sich nicht an sozialen Normen messen lassen zu wollen.

Bezüge auf den Nationalsozialismus und antisemitische Vernichtungsphantasien

Mit „Juden- und Holocaustwitzen“ wird oftmals Bezug auf den nationalsozialistischen Antisemitismus (vgl. K 2) genommen, um tabuisierte und sozial geächtete antisemitische Vernichtungsphantasien indirekt zu artikulieren. Jedoch gehört es zur Normalität an Schulen, dass sowohl positive Bezüge auf den Nationalsozialismus als auch antisemitische Vernichtungsphantasien direkt und offen ausgedrückt werden. Diese Dimension des Phänomenbereichs Antisemitismus in der Schule wird hier kurz, in Kapitel 4.3 genauer, dargestellt.

Diana erzählt, dass sie einen Mitschüler ohne Migrationshintergrund hatte, von dem man wusste, dass er keine Ausländer mag. Dieser Mitschüler leugnete den Holocaust. Sie hat sich

daraufhin eingemischt und ihn gefragt, was er da erzählt. Der Junge antwortete:

„Dich hätte man mit vergasen sollen.“¹⁰

Hier wird die irrationale Dimension antisemitischer Wahnbilder besonders deutlich. Denn die Leugnung des Holocaust schlägt in eine, an die Betroffene gerichtete Vernichtungsphantasie um, sodass der Mitschüler den Holocaust einerseits leugnet, andererseits verherrlicht und auf die Betroffene bezieht.

Anat beschreibt, wie eine Mitschülerin (ohne Migrationshintergrund) die nationalsozialistische Vernichtungspraxis mit einer rhetorischen Frage kommentierte:

„Es war ein Ausflug in eine Psychiatrie, in der Experimente an psychisch Kranken und Juden im Zweiten Weltkrieg gemacht wurden und dann wurden sie verbrannt. Eine Mitschülerin sagte: »Na und?«“.

Dabei demonstriert die Schülerin eine ausgeprägte emotionale Distanz und Gleichgültigkeit gegenüber den Opfern der Nationalsozialisten, die die jüdische Schülerin verletzt.

Als noch niemand an ihrer neuen Schule wusste, dass sie Jüdin ist, hat Dvora Folgendes erlebt. Sie hat mehrfach eine Freundin mit dem Namen „Ari“ gerufen und ein Mitschüler (ohne Migrationshintergrund) hat „Arier“ verstanden. Er sagte: „Jetzt müssen wir Juden vergasen“. Dvora hat ihn angeschrien.

Olgas Tochter wurde auf ihrem Gymnasium an ihrem Geburtstag ein Zettel (von den Schülern ohne Migrationshintergrund) in ihre Tasche gesteckt, auf dem stand: „Du dreckige Jüdin! Magst du Zyklon B?“ (vgl. Zick et al. 2017: 61). Vernichtungsphantasien artikulieren sich aber nicht ausschließlich in Bezugnahmen auf den nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus. Ira berichtet zum Beispiel davon, wie ein Mitschüler ein Papierflugzeug gebastelt

und es fliegen lassen hat. Als es dann zu Boden fiel, sagte er: „Da sollten Ira und alle Juden drin sein“. Sie hat es beim Lehrer gemeldet, aber der hat nicht reagiert und nichts unternommen.

Gewalt

Viele jüdische Schüler*innen sind nicht nur einer feindseligen Atmosphäre und verbalen antisemitischen Angriffen ausgesetzt, sondern auch antisemitischer Gewalt. Noa berichtet von ihrem Gymnasium, das sich den Schulhof mit einer Realschule, geteilt hat. Es gab einen Vorfall, bei dem sich über zehn Schüler der Realschule nach der Schule getroffen haben und einen jüdischen Schüler krankenhaushausreif geschlagen haben. Er kam dann eine Weile nicht mehr in die Schule. Noa glaubt, dass er die Schule gewechselt habe. Das Thema sei aber dann nicht mehr in der Schule besprochen worden. Als Noa vierzehn war, wurde sie außerhalb der Schule während der Fußballweltmeisterschaft von einem deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund angegriffen. Sie trug einen großen Davidstern, der Jugendliche erkannte das, sagte „Scheiß Jude“, spuckte sie an und lief weiter.

Lara schildert eine Situation an derselben Schule, von der Noa erzählt hat (Zick et al. 2017: 62):

„Außer einem Mal, wo ein ähm Freund von mir und ich gegenüber auf die Realschule gegangen sind um etwas zum Essen zu holen [...] aber wieder zurück in unsere Schule gegangen sind und eine von den – ich glaube er war Türke, würde ich jetzt sagen, irgendwie gerufen hat: »Scheiß Jude« und dann ging halt die Schlägerei zwischen meinem Freund und mir los. Es war dann auch so, dass die Direktorin von unserer Schule uns darauf angesprochen hat, was genau passiert ist, aber im Endeffekt wurde die Sache relativ schnell unter Tisch gekehrt.“

¹⁰ Diesen Satz hören Jüdinnen und Juden in unterschiedlichen Varianten seit 70 Jahren in Deutschland (vgl. K 4.3).

Nachdem Lauras Sohn an seiner neuen Schule im Unterricht erzählt hatte, dass er Jude ist, wurde er von seinen Mitschülern gemieden und beleidigt. Die Lage verschlimmerte sich: Jeden Tag erfuhr er Beleidigungen, die in die körperlichen Attacken übergingen. Er wurde wiederholt gewaltsam angegriffen und verletzt. Auf dem Schulumt sagte eine Lehrerin, dass sie die Sicherheit des Jungen nicht gewährleisten können. Die Schule blieb lange untätig, sie ignorierte Lauras Vorschläge, um das Problem Antisemitismus an der Schule offen zu adressieren, ihre Hilfsangebote, Holocaustüberlebende für ein Zeitzeugengespräch zu vermitteln und ihre Bemühungen, ihren Sohn zu schützen. Lediglich die Klassenlehrerin ihres Sohnes engagierte sich gegen die Angriffe, aber auch sie wurde von der Schulleitung nicht unterstützt. Der Schulleiter hat sehr lange gar nicht reagiert und letztendlich gesagt, dass er vorgewarnt habe, dass es mit der jüdischen Religion an seiner Schule schwierig sein könnte. Religion beschränkt sich in dem Fall allein auf die Tatsache, dass der Junge seine jüdische Zugehörigkeit bekannt gemacht hat. Auch hier, wie in vielen anderen Fällen, wurde die jüdische Zugehörigkeit im Ethikunterricht durch die „freie“ Diskussion über verschiedene Religionen und Lebensentwürfe bekannt. Die Angreifer haben nie eine Konsequenz erfahren. Bei einem von der Schule arrangierten Gespräch mit einer Sozialarbeiterin, nahm diese Partei für einen Angreifer und unterstellte dem Betroffenen, nicht aufrichtig zu sein. Sie Sozialarbeiterin übernahm eine Lüge des Angreifers, der Betroffene habe ihn durch eine Beleidigung provoziert, weshalb er ihn geschlagen habe. Selbst als eine Zeugin in einem Gespräch versichert, dass der Betroffene den Angreifer nicht beleidigt habe, schützt die Sozialarbeiterin den Angreifer, indem sie seinen Angriff als gerechtfertigt darstellt, weil der Angreifer etwas hätte falsch verstanden haben können. Auf einer anschließenden Schulkonferenz wurde dem Angreifer lediglich eine Verwarnung ausgesprochen, Laura wurden

Versäumnisse vorgeworfen. Der Betroffene hat die Schule verlassen.

Schulwechsel sind für Betroffene oftmals die einzige Möglichkeit, sich dauerhaften Angriffen zu entziehen, da sie von Lehrkräften und Schuloffiziellen nicht geschützt werden. Dvora etwa fand heraus, dass es an ihrer Schule vor einem Jahr einen jüdischen Schüler gab, der religiös war und dem man anständig an den Zizijot gezogen hat.¹¹ Daraufhin hat er die Schule verlassen.

Auch Jakob wollte nach schweren Körperverletzungen seine Realschule verlassen. Die Mehrheit an seiner Schule bildeten Schüler*innen aus Familien arabischer und türkischer Herkunft. Sie übten Druck auf die anderen Schüler aus. Jakob sagte nicht, dass er Jude ist. Ein 13-jähriger Schüler hat ihm gesagt, dass er ihn abstechen werde. Er wurde in der 7. Klasse von anderen Schülern mit einer Eisenkette verprügelt, nur die Schulbücher auf seinem Rücken haben ihm das Leben gerettet. Die Polizei wurde eingeschaltet, doch sie konnten nichts tun, weil die Schüler unter 14 Jahre waren und dadurch nicht strafmündig. Somit hätten die Schüler*innen gemerkt, dass sie alles machen können bis sie 14 sind. Er konnte aufgrund dieser psychischen Belastung nicht mehr zurück in die Schule gehen. Eine Lehrkraft erschwerte ihm den Schulwechsel. Auch auf der neuen Schule wurde ihm als Juden „das Leben zur Hölle gemacht“. Keiner wollte etwas mit ihm zu tun haben. Seine Erfahrungen waren der Grund für seine Auswanderung aus Deutschland nach Israel. Er hat sich in Deutschland nicht sicher gefühlt und wollte nicht verstecken, dass er Jude ist. Seine Familie lebt weiterhin in Deutschland. Er macht sich nun Sorgen um seinen Bruder. Jakob setzt seine Erfahrungen und Ängste in Bezug zur Situation der Jüdinnen und Juden im nationalsozialistischen Deutschland: Er sagt:

„Die Juden vor der Kristallnacht haben auch gesagt, dass alles gut wird.“

Damit weist er im Vergleichshorizont des Sicherheitsempfindens von Jüdinnen und Juden im nationalsozialistischen Deutschland auf die Gefahr antisemitischer Gewalteskalation bis hin zur Ermordung und Vernichtung hin (vgl. K 2.3).

Omer berichtet, dass seine Mitschüler*innen ihm auf dem Nachhauseweg auf seinen Schulranzen gespuckt haben. Er hat sich auch „Scheiß Jude“ und Witze über Konzentrationslager anhören müssen. Seine Schulleistungen verschlechterten sich nach solchen antisemitischen Übergriffen rapide, sodass er schließlich von einem Gymnasium auf eine Gesamtschule wechselte. Er musste auch einen Jahrgang wiederholen. Dies ist eine Folge antisemitischer Angriffe in Schulen, die oft gar nicht wahrgenommen und anerkannt wird: Eine feindselige Atmosphäre schafft ungleiche Bedingungen, die auch den Lernerfolg und die schulischen Leistungen negativ beeinflussen.

Zum Teil reagieren Lehrkräfte gar nicht auf gewalttätige Angriffe auf jüdische Schüler*innen. Joel beschreibt, wie sein ältester Sohn einen Sportanzug eines jüdischen Sportvereins mit Davidstern als Aufdruck auf der Brust in der Schule getragen hat und daraufhin von einem muslimischen Mitschüler geschlagen wurde. Der Angreifer hat auch sein Handy kaputt gemacht. Durch die Lehrer*inne hat der Angreifer keine Konsequenzen erfahren. Diese Reaktion führte zur Fortsetzung der Bedrohung des Betroffenen. Joel hat sich während der Pausen auf den Schulhof gestellt, um seinen Sohn zu beschützen.

Für viele Betroffene spielen nicht nur die Reaktionen der Lehrkräfte auf Antisemitismus, sondern auch die ihrer Mitschüler*innen eine sehr wichtige Rolle. Wenn Mitschüler*innen die antisemitischen Angriffe einfach hinnehmen oder ignorieren, traumatisiert dies die Betroffenen. Oft wird das Schweigen der Mitschüler*innen als noch schlimmer als die eigentliche Tat erlebt. Bernstein legt dar, wie die jüdische Schülerin Susanne das empfindet (2014: 26):

„Ein anderer Klassenkamerad wollte bis zur 7. Klasse immer der Sitznachbar von Susanna sein. Nachdem ihm eine Klassenkameradin aber gesagt hatte, dass Susanne Jüdin wäre, wollte er nicht mehr neben ihr sitzen. Dieser Junge hätte in Folge dann auch häufiger antisemitische „Sprüche gebracht“ und vertreten, dass Juden selbst schuld seien, wenn Antisemiten sie hassten: „Es ging gar nicht darum, dass das gesagt wurde, sondern dass ich die einzige war, die mit diesem Kommentar verletzt wurde. Es schien als hätte keiner gefühlt, wie falsch das war und wie es mich verletzt hat.“

Wenige Interviewpartner*innen erzählten darüber, wie sich die anderen Mitschüler*innen für sie engagierten. Dabei wird Zivilcourage als enorme soziale Ressource und Unterstützung wahrgenommen. Zwei Reaktionen von nichtjüdischen Schülerinnen illustrieren dies.

In einem Fall erzählt ein Betroffener, dass er neulich eine ehemalige muslimische Mitschülerin getroffen habe. Sie war die Einzige, die mit ihm weiterhin befreundet blieb, während er von mehreren anderen muslimischen Jungen lange Zeit gemobbt wurde, bis er die Schule wechselte. Der ehemaligen Mitschülerin ist er bis heute dankbar, dass sie ihm zur Seite stand, obwohl die Jungen von ihr gefordert haben, dass „sie sich als »Muslima« von einem Juden distanzieren muss“. Oftmals eskalieren solche Situationen so schnell, dass die Kinder nicht mehr persönlich, sondern als Stellvertreter*innen der politisch aufgeladene Konfliktgruppen aus dem Nahostkonflikt agieren.

Seine ehemalige Mitschülerin, Selin, schildert die Situation des Betroffenen so:

„Also die eine Situation, [...], das war in der Schule, da war ich in der dritten Klasse. Ja und, ehm, ja, da war ich mit einem jüdischen Freund gut befreundet. Anfangs wusste auch keiner, dass er Jude war, und, ehm, als es sich dann in der Schule, in der Klasse, aber herausgestellt hat, dass er jüdischer Herkunft ist, hat es dann so langsam angefangen mit sämtlichen Beleidigungen,

¹¹ Zizit (Hebräisch) bedeutet Fransen. Diese hängen als Schaufäden an den Ecken des Tallit Katan, d. i. eine Art Gewand, das religiöse Männer unterhalb ihrer Kleidung tragen. Die Zizijot sollen im alltäglichen Leben an die Ge- und Verbote erinnern.

Ausgrenzungen, Mobbing. Und [...] war so das Schlimmste, dass er, dass er dann auch im Schulhof zur Seite genommen wurde oder einfach irgendwo, wo ihn die Lehrer nicht sehen konnten, also wo auch die anderen Schüler nicht sehen konnten, was eigentlich so passiert. Und er wurde sehr oft gemobbt und zu Sachen gezwungen, was eigentlich ganz schlecht ist. Und, ehm, zu dem Punkt war eigentlich das Schlimme, dass die Lehrer einfach nichts gemacht haben, obwohl er das eigentlich geschildert hat.“

Petra (nichtjüdische Schülerin) erzählt, wie sich ihre Mitschüler*innen ohne Migrationshintergrund über einen medial bekannten antisemitischen Angriff auf einen Israeli in Berlin unterhalten:

„Ja, also, die haben darüber geredet. Und dann habe sie gesagt, dass es ... hm ... also sie finden das in Ordnung, dass der mit dem Gürtel geschlagen wurde, weil er halt offen diese Judenmütze getragen hat. ((zögert)) Aber das finde ich nicht gut. Mich schlagen ja auch nicht Leute wegen meiner Mütze oder meiner Primark-Tasche. Die hätten ihn ja einfach, äh, beleidigen können.“

Ihre Mitschüler finden den Angriff „in Ordnung“, sie goutieren antisemitische Gewalt als Reaktion darauf, dass der Betroffene eine Kippa, die hier als „Judenmütze“ profaniert wird, trug. Petra distanziert sich von dieser Ansicht ihrer Mitschüler, jedoch nicht von antisemitischen Angriffen. Als Handlungsalternative nennt sie Beleidigungen, wobei sie den antisemitischen Charakter der Angriffe im vergleichenden Selbstbezug auf ihre Mütze und Tasche auflöst.

3.1.4 Anfeindungen von Lehrer*innen

Wir waren überrascht zu entdecken, dass auch Lehrkräfte, oftmals nicht intentional, zu einem antisemitischen Klima an Schulen beitragen. Die Betroffenen sind nicht nur Anfeindungen von Mitschüler*innen, sondern manchmal auch von ihren Lehrer*innen ausgesetzt (vgl.

K 3.2). Dass die Normalität des Antisemitismus an Schulen auch aus Anfeindungen von Lehrkräften bestehen kann, ist bereits an verschiedenen Stellen deutlich geworden. Diejenigen Lehrkräfte vernachlässigen dabei oft nicht nur ihre Pflicht, betroffene Schüler zu schützen. Vielmehr gehen eben auch von manchen Lehrkräften, zum Teil ohne dies zu beabsichtigen, Angriffe auf jüdische Schüler*innen aus. Gleich, ob gewollt oder nicht, unterminieren sie damit ihren pädagogischen Auftrag, manchmal nutzen sie ein asymmetrisches Kompetenz- und Machtverhältnis aus. Mit antisemitischen Anfeindungen verletzen sie nicht nur ihren Lehr- und Erziehungsauftrag, einige stellen sich in der zuvor dargestellten feindseligen Atmosphäre sogar offen gegen Jüdinnen und Juden.

Bloßstellung

Die zuvor beschriebene Zuschreibung von Repräsentationsrollen stellt sich in schulischen Arrangements auch als eine Art Bloßstellung dar, welche oft von Lehrkräften ausgeht. Jüdische Schüler*innen werden in Repräsentationsrollen, in Bezug auf Religion, die Shoah oder Israel der Klassengemeinschaft symbolisch gegenübergestellt. Damit stellt sich eine Konstellation her, in der jüdische Schüler*innen entgegen ihrer Wünsche von Lehrkräften vor ihren Klassen durch Zuschreibungen in Interaktionen bloßgestellt werden.

Roman (12) spielte mit vielen seinen Mitschülern in einem Verein Hockey. Die Mannschaft trainierte freitags, Spiele fanden oft an Samstagen statt. Die meisten Kinder nahmen diese Termine wahr. Roman hat einen jüdischen Vater, interessiert sich für Religion und ging am Schabbat oft zu seinem jüdischen Freund. Somit hat er einige Trainingseinheiten freitags verpasst und offen gesagt, dass es freitags bei ihm wegen Schabbat nicht immer geht. Im Sommer fuhr die Mannschaft für eine Woche nach Südfrankreich. Alle Kinder fuhren mit, auch Roman und seine Schwester. Als Roman mit allen Kindern an einen Ausflug teilnehmen wollte, kam der Leiter des Trainingscamps und sagte: „Roman fährt nicht mit, er hat Schabbes“ [auf Jiddisch

ausgesprochen]. So ging es jeden Tag der Woche. Seine ältere Schwester, die auch mit dabei war, durfte die Ausflüge mitmachen. Er blieb im Camp mit wenigen anderen, die für ihr schlechtes Verhalten sanktioniert wurden. Am letzten Tag standen alle Kinder in einer Reihe. Der Leiter sagte: „Ab jetzt, glaube ich, wird Roman freitags zum Training doch kommen. Was meint ihr Kinder?“ Die Kinder sagten: „Jaaaaa!!!“ Roman stand in der Reihe und schwieg. Die Eltern fanden es nicht in Ordnung, dass er an den Ausflügen nicht teilnehmen durfte, benennen aber das Verhalten nicht als antisemitisch, sondern äußern generell Verständnis für die Notwendigkeit der Disziplinierung beim Training. Sie versuchen also, „angepasst“ zu reagieren und gleichzeitig das Kind zu schützen. Der Leiter des Trainingscamps hat Roman nicht nur für seine als Abweichung gedeutete religiöse Praxis bestraft, er hat ihn vor den anderen Kindern der Mannschaft bloßgestellt und eine Drucksituation geschaffen, in der Roman vor und von allen Kindern der Mannschaft angehalten wird, keinen Schabbat mehr zu halten bzw. sich so zu verhalten, dass seine religiöse „Verrücktheiten“ den normativ regulären Ablauf nicht stören und nicht im Wege stehen sollen.

Danach kam Roman noch ein Jahr lang tatsächlich jeden Freitag zum Training, er hatte Angst etwas zu verpassen. Roman hat sich den Erwartungen des Leiters und der Trainerin angepasst. Trotzdem glaubten die Trainerin ihm nicht, als er ein Jahr später krank war und ein Training an einem Freitag verpasste. Die Trainerin unterstellte ihm, dass er wegen Schabbat nicht gekommen sei. Sie sagte ihm, er habe ihr Vertrauen gebrochen und könne von ihr aus ihre Telefonnummer aus seinem Handy löschen. Daraufhin ging Roman nicht mehr zum Training.

Vernichtungsphantasien und rassistischer Antisemitismus

Mark berichtet davon, wie ihm ein Lehrer von seinem Verhalten genervt sagte: „Wenn alle Juden so wären wie du, dann kann ich Hitler verstehen“. Es gab keine weiteren Zeugen bei

diesem Vorfall. Der Lehrer hat abgestritten, es gesagt zu haben. Deshalb hatte es keine Konsequenzen für ihn. An den Betroffenen wird eine antisemitische Vernichtungsphantasie (auch wenn nur als Idee bzw. Bestrafung für sein schlechtes Verhalten) gerichtet. Das von der Lehrkraft abgeurteilte „So-Sein“ des Betroffenen würde seine Vernichtung rechtfertigen. Dabei wird ein Verständnis für Hitler und die nationalsozialistische Vernichtungspraxis geäußert.

Simon schildert seine Erfahrungen mit einer Lehrkraft, die das nationalsozialistische Deutschland relativiert und Adolf Hitler in einem vermeintlich positiven Bezug zu setzen versucht hat (vgl. K 4.3). Der Lehrer hat die Schüler*innen folgende Sätze protokollieren lassen: „Hitler hat tolle Autobahnen gebaut, man soll objektiv die Geschichte betrachten. Nicht alles war so schlecht.“

Positive Bezüge auf den Nationalsozialismus und den Holocaust finden sich also leider nicht nur unter Schüler*innen. Das gilt auch für rassistischen Antisemitismus, mit dem ein typisch „jüdisches Aussehen“ imaginiert wird. Dvoras Englischlehrerin wurde von einer Mitschülerin gefragt, ob sie jüdisch sei. Daraufhin antwortete die Lehrerin „Do I look jewish?“. Das in dieser Frage implizierte rassistisch-antisemitische Judenbild veranlasste Dvora zur Nachfrage, was sie denn damit meine. Die Lehrerin explizierte die antisemitische Prämisse ihrer Frage nicht, sondern wiegelte ab: „Ach nichts, nichts.“ Im Gegensatz zu der Schülerschaft braucht eine rassistische Position unter Erwachsenen weitere Rechtfertigung und gilt nicht als legitim.

Diffuse Ablehnung

Im Gegensatz zu Schüler*innen äußern Lehrkräfte seltener offenen Antisemitismus. Sie folgen damit sozial akzeptierten, öffentlichen Äußerungsbedingungen sowie der öffentlichen Tabuisierung von Antisemitismus. Antisemitische Anfeindungen von Lehrkräften manifestieren sich daher oft als diffuse Ablehnung jüdischer Schüler*innen oder im Israelbezug (vgl. K 4.1).

Für die Betroffenen ist es schwer, mit diffusen Ablehnungen umzugehen. Denn oftmals erfahren sie eine Zurückweisung oder Ungleichbehandlungen, können diese aber erstmal gar nicht einordnen.

Denisa berichtet von einem sehr angenehmen Gespräch mit dem Leiter der Schule, auf die ihr von antisemitischen Anfeindungen betroffener Sohn wechseln wollte. Als sie erklärte, was der Grund für den Schulwechsel war, zuckte der Schulleiter zusammen, die Stimmung war gekippt. Er sagte nur noch, dass sie wissen solle, dass es einige Flüchtlingsschüler und arabischstämmige Schüler auf der Schule gebe. Er wurde extrem unfreundlich, sagte aber nichts Antisemitisches. Hier reproduziert sich das implizite Muster der Problematisierung von Jüdinnen und Juden. Denisa hat sich gegen den Wechsel ihres Sohnes an diese Schule entschieden.

Mark war als Schüler von einer diffusen Ablehnung durch seine Lehrerin betroffen. In der siebten oder achten Klasse entdeckte seine Lehrerin im Erdkundeunterricht einen Davidstern an seiner Kette, woraufhin sie ihn fragte, ob er Jude sei. Ab diesem Zeitpunkt wurde er ständig aus dem Unterricht geworfen, manchmal sogar vor Beginn des Unterrichts des Raumes verwiesen. Als er fragte wieso, gab sie ständig unterschiedliche Begründungen: „Du störst meinen Unterricht, du bist zu laut, etc.“ Ein Freund von ihm fragte einmal laut: „Frau X, wie stehen sie eigentlich zu Hitler?“ Mark stand noch im Raum und sagte: „Ja, das würde mich auch mal interessieren.“ Die Lehrerin wollte wissen, warum sie das fragten. Mark wies darauf hin, dass er, seitdem sie den Davidstern gesehen hat und weiß, dass er Jude ist, ständig aus dem Unterricht geworfen wird. Sie stritt alles ab, aber Mark suchte den Kontakt zur Schulleitung. Diese wusste damit nicht umzugehen. Zwei Wochen später verließ die Lehrerin aus unbekannten Gründen die Schule.

Laura etwa erzählt, dass die Leiterin der ehemaligen Schule ihres Sohnes diesen aufforderte, seine jüdische Identität angesichts befürchteter antisemitischer Anfeindungen geheim zu halten. Sie hat damit den offenen Umgang mit seiner jüdischen Identität abgelehnt und das „Jüdisch-Sein“ mit einer Behin-

derung verglichen. Die Schulleiterin sagte: „Auf der Schule gibt es Schüler mit Behinderung, die darüber nicht erzählen wollen und es nur für ihre engsten Freunde behalten. Es ist etwas Intimes, willst du es nicht vielleicht für dich behalten?“

Sasha war als russischsprachiger jüdischer Schüler, der ab der siebten Klasse eine deutsche Schule besuchte, unterschiedlichen Schikanen von verschiedenen Lehrkräften ausgesetzt. Er sei sich oft nicht sicher gewesen, ob er die ihm entgegengebrachte Ablehnung als Antisemitismus oder Fremdenfeindlichkeit einordnen sollte. Seine Mathelehrerin kritisierte ihn, weil er in einer Klassenarbeit eine andere Rechenmethode nutzte, mit den Worten: „Wir haben hier lateinische Mathematik nicht kyrillische“. In Klassenarbeiten wurden ihm mehrfach Punkte abgezogen, weil sie als „optisch anders“ galten. Die Lehrerin macht Sasha für eine von ihr konstruierte Abweichung haftbar und bewertet seine Leistung nicht angemessen. Dabei waltet ein hohes Maß an Irrationalität, denn Mathematik ist nicht in einander widersprechende kulturalistische Konstrukte zu unterteilen.

Im zweiten Jahr in Deutschland sagte man ihm in der Schule, dass er sich einen neuen Taschenrechner kaufen müsse. Die Familie hatte zu dieser Zeit nicht so viel Geld und die Eltern haben den Sinn nicht verstanden, da er die Aufgaben auch ohne Taschenrechner lösen konnte. Der Mathelehrer hat die Eltern dann in die Schule geladen, um darüber zu reden. In einer Klassenarbeit fragte er den Lehrer, was in einer Aufgabe stand, weil er die Schrift des Lehrers nicht lesen konnte. Diese Aufgabe wurde nicht gewertet, weil er diese Frage stellte. Nachdem er einen Mathematikwettbewerb gewonnen hatte, ließ der Lehrer ihn in Ruhe.

Auch im Englischunterricht sei er benachteiligt worden. Er bekam immer eine Minusnote, weil er einen Akzent hatte. Er hat sich darüber aufgeregt, weil die Lehrerin auch nicht akzentfrei sprach. Bei einer Klassenarbeit wurde derselbe Fehler, den er 24-mal gemacht hatte, nicht als Folgefehler einmal gewertet, sondern zu 24 Fehlern summiert. Damit hatte sich seine Note verschlechtert.

In einer Klassenarbeit seines Geschichtsleistungskurses war die Nazizeit und Israel Thema.

Um das Thema zu bearbeiten und die Frage sinnvoll zu beantworten, hat er den Mufti von Jerusalem erwähnt (vgl. K 2). Dieser Teil der Arbeit wurde rot markiert. Die Arbeit wurde mit einer 4 bewertet, obwohl er sonst immer eine 1 oder eine 2 hatte. Somit ist ersichtlich: Wenn bestimmte Fakten wie die Nazi-Involviertheit vom Mufti von Jerusalem von einem jüdischen Menschen geäußert werden, werden sie durch die Unterstellung einer Befangenheit im Konstrukt einer „jüdischen Parteilichkeit“ relativiert oder gar nicht akzeptiert. Es wird dem Schüler erst mal nicht geglaubt. Und das unter scheinbarer Neutralität zum israelisch-palästinensischen Konflikt (vgl. K 4.1).

Sasha sieht sich also einer diffusen Ablehnung gegenüber, die sich aus fragwürdigen und willkürlichen Bewertungen seiner schulischen Leistungen durch Lehrerinnen ergeben hat. Hier tritt das Abhängigkeits- und Machtverhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen in den Vordergrund. Die Lehrer*innen haben aus ihrer Position heraus die Leistungen des Betroffenen nicht adäquat bewertet und ihn damit benachteiligt. Dieses Beispiel steht für die Komplexität einer Position als Migrant aus der ehemaligen Sowjetunion und als jüdischen Schüler, die es erschwerte, zwischen Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus zu unterscheiden.

Lora schildert, wie ihre Schuldirektorin nur sie zur Seite nahm und ansprach, nachdem sie zusammen mit einem anderen Mädchen im Flur laut gesprochen hat. Die Direktorin, die im Nebenraum unterrichtete, sagte zu ihr: „Du solltest dich europäischer verhalten.“

Esther stellt ihren Besuch eines Elternabends an der Schule ihres Sohns dar. Auch seine Englischlehrerin wurde eingeladen. Sie sagte, dass sie für Druckschrift einen Abzug in der Note gebe. Jemand hat sie gefragt, wie es so zustande komme, dass Druckschrift so populär geworden ist. Die Mutter erzählt:

„Und dann hat sie mich angeschaut – ich war optisch wesentlich dunkler als alle anderen Eltern – und meinte: »Naja, weil manche ausländischen Eltern weder schrei-

ben noch lesen können.« Dabei hatte ich den Dokortitel und sie nicht. Und ich habe kein Wort gesagt, weil ich nicht wollte, dass sie alles auf meinen Sohn am nächsten Tag projiziert und er sich in der sechsten Klasse gar nicht wehren kann.“

Daran wird deutlich, dass die tatsächlichen Gegebenheiten, in diesem Fall akademische Leistungen der Mutter und die bildungsbürgerliche Sozialisation ihres Kindes, hinter der Differenzmarkierung in Form einer rassistisch stereotypen Schlussfolgerung von der dunklen Hautfarbe auf vermeintliche Fähigkeiten und Herkunft zurücktreten. Die Mutter sieht sich in der Verantwortung gegenüber ihrem Kind und traut sich nicht, die Lehrkraft auf ihren Fehler und den rassistischen Gehalt ihrer Handlung hinzuweisen, weil sie befürchtet, dass es negative Auswirkungen für ihren Sohn haben könnte.

Israelbezogener Antisemitismus

Viele Betroffene berichten, dass unter Lehrkräften israelbezogener Antisemitismus nahezu salonfähig ist (vgl. K 3.2, K 4.1). Ira sagt, dass ihre Lehrer auf dem Gymnasium jede Möglichkeit genutzt haben, sich gegenüber Israel auszulassen. Sie konnten sich nicht „offen“ antisemitisch äußern, da es ein gesellschaftliches Tabu sei. Deshalb haben sie Israel „kritisiert“, stellt Ira heraus. Sie haben aber dieselben antisemitischen Stereotype verwendet, z.B. dass Israel auf einen am Boden liegenden einschlägt – also, dass Juden rachsüchtig seien. Damit weist Ira auf die Funktionsweise des israelbezogenen Antisemitismus hin (vgl. K 2, 4.1). Israelbezogener Antisemitismus folgt auch der Schulabwehr und Entlastung. Iras Deutschlehrer hat jede Tirade gegen Israel mit den Worten angefangen: „Wir haben ja Verantwortung, keine Schuld, aber Verantwortung.“ Damit vergemeinschaftet er sich in einem nationalen Kollektiv („wir“), das wohl auf „die Deutschen“ zielt. Dieses entlastet er im Diktum, dass es keine Schuld, sondern Verantwortung habe. Aus dieser Schuldabwehr heraus richtet er sich gegen das, was ihn an Schuld gemahnen könnte. In diesem Verhältnis

modelliert sich der Sinn einer Schuldabwehr. Die damit heraufbeschworene Verantwortung wird dann für Tiraden gegen Israel nutzbar gemacht, etwa indem aus dieser konstruierten Position heraus eine Notwendigkeit für „Israelkritik“ abgeleitet wird (vgl. K 4.1).

Die Lehrerin von Martinas Enkeltochter hat in ihrer Klasse einen antiisraelischen Film gezeigt. Ihre Enkeltochter und ein nichtjüdischer Junge haben die Lehrerin darauf aufmerksam gemacht. Die Lehrerin brach die Diskussion mit der Anschuldigung ab, dass sie lügen würden (vgl. Zick et al. 2017: 62). Damit hat die Lehrerin den von ihr vorgeführten antiisraelischen Film verteidigt, indem sie kritische Anmerkungen unterdrückt hat. Anstatt den vielfach entlang von „Neutralitätsidealen“ bemühten „Meinungspluralismus“ oder auch die Kompetenz eines kritischen Umgangs mit Medien in ihrer Klasse zu fördern, ergreift die Lehrerin Partei gegen Israel und die Betroffene.

Ira berichtet von einer Situation, in der ihr ein Lehrer verbietet, etwas zu sagen. Ihr Lehrer galt als „jung und cool“, er sei von allen geliebt worden. In ihrem Deutschleistungskurs ging es in jeder Stunde um Israel. Als sie in einer Diskussion darauf bestand, den Hintergrund einer israelischen Militäraktion zu thematisieren, einen Mord an betenden Juden, wurde sie des Raumes verwiesen (vgl. K 4.1).

Sie hatte auch mal einen Konflikt mit einer Lehrkraft, als sie in einer Freistunde, die sie wegen außerschulischen, jüdischen Religionsunterricht hatte, einmal im Religionsunterricht mit der ganzen Klasse blieb, um nicht im Flur warten zu müssen. Die Lehrkraft fragte sie vor der gesamten Klasse: „Was gibt es im Christentum, dass ihr Juden immer noch nicht akzeptieren könnt?“ Sie antwortete: „Dass ein Mensch G-tt sein kann.“ Der Lehrer blieb still. Die Lehrkraft hat Ira in dieser Situation implizit damit konfrontiert, dass sie Jüdinnen und Juden als zurückgebliebene, sich „immer noch“ dem Christentum verweigernde Abweichler versteht. Damit schließt die Lehrkraft an ein antijudaistisches Judenbild an (vgl. K 2).

Simon erzählt, wie sein Lehrer in Erdkunde seine religiösen Schüler aufforderte, von ihren Plätzen aufzustehen, um sich erkennen zu geben. Er bat sie aufzustehen: Erst wer christlich, dann muslimisch, dann jüdisch ist. Anschließend stellte er heraus, dass er alle Religionen scheiße finde, aber schon irgendwie an Christus glaube. Diese Wertung flankierte er mit der Artikulation der antijudaistischen Legende, dass Juden Jesus ermordet hätten (vgl. K 2). Und ergänzt: „Und das sind heute die Guten!“ Simon widersprach und verwies darauf, dass sich der Papst für diese Aussage schon entschuldigt hat. Der Lehrer erwidert, dass er es nicht mitbekommen habe. Anschließend bezog er die antijudaistische Legende auf Israel, indem er sagte, was die Juden heute den Palästinenser antun, sei ja auch nicht besser als Jesus zu ermorden. Simons Klassenlehrer hat daraufhin das Gespräch mit ihm gesucht und die Vorfälle im Anschluss dem Schulleiter gemeldet. Dieser war bereits im Bilde über die antisemitischen Aussagen des Lehrers. Er verwies darauf, wie wichtig dieser Lehrer für die Schule sei, weil er viel für den Chor macht.

3.1.5 Alleinlassen: Betroffene zwischen antisemitischen Anfeindungen und ihren Verharmlosungen

Die Situationen der Betroffenen gleichen sich. Sie fühlen sich und werden auch in einer ihnen gegenüber feindseligen Atmosphäre allein gelassen. Dieses Alleinlassen spannt sich in verschiedenen Verhältnissen auf. Die betroffenen Schüler werden oftmals von ihren Klassen, aber auch von ihren Lehrer*innen, den Schulleiter*innen und anderen Ansprechpartner*innen in der Institution Schule allein gelassen. Dabei stehen die Lehrkräfte in der Verantwortung, jeden Schüler vor Anfeindungen und Angriffen zu schützen, kommen dieser aber manchmal nicht nach (vgl. K 3.2). Viele Lehrkräfte sind besonders engagiert, gegen Antisemitismus vorzugehen und ihre jüdischen Schüler*innen im Falle antisemitischer Angriffe zu schützen, erfahren jedoch in den seltensten Fällen eine Unterstützung im Kollegium oder von der Schulleitung. Teilwei-

se lassen sich die Absichten der Lehrer*innen nicht umsetzen, weil der Unterricht oder die Curricula für derartige erzieherische Interventionen oder Themen keinen Raum lassen. Dann entstehen zum Beispiel Rollenkonflikte, weil die Lehrer*innen gar nicht allen Erwartungen gerecht werden können. Auch Zeitmangel kann in diesem Zusammenhang entscheidend werden (vgl. K 5). Alleingelassen werden jüdische Schüler*innen häufig also nicht aus Absicht der Lehrkräfte, sondern häufig wegen institutioneller Defizite. Die engagierte Lehrkraft kann mit den besten Absichten einer starren Institution gegenüberstehen, in der es weniger um das Wohlbefinden und die Bedürfnisse aller Schüler*innen und Lehrer*innen geht, als mehr um einen vermeintlich problemlosen Ablauf des Schulbetriebs in Aufrechterhaltung des jeweiligen Status quo.

Die betroffenen Schüler werden aber auch manchmal von den Schulverantwortlichen allein gelassen, die sich in vielen Fällen scheuen, Antisemitismus als Problem an ihren Schulen anzuerkennen und als solches zu benennen. (vgl. K 3.2). Aber nicht nur die betroffenen Schüler*innen werden allein gelassen, sondern auch deren Eltern, die gegen antisemitische Anfeindungen ihrer Kinder vorzugehen versuchen, dabei oftmals in den Schulen kein Gehör finden, auf Unverständnis oder gar ebenfalls auf Feindseligkeit treffen. Denisa stellt als Mutter eines Betroffenen fest, dass sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den anderen Eltern Empathie fehle. Ihrer Erfahrung nach erkennen Lehrkräfte Antisemitismus nicht. Oder sie seien davon überzeugt, dass sie dagegen nichts unternehmen können. Indem manche Lehrer*innen das Problem nicht anerkennen, verkennen sie auch die Perspektiven der Betroffenen.

Diese anzuerkennen, ist ein erster Schritt, um etwas gegen Antisemitismus unternehmen zu können (vgl. K 5). In der Überzeugung, nichts unternehmen zu können, werden die Betroffenen oft schlicht allein gelassen. Nur sehr wenige melden Vorfälle und nur sehr wenige wenden sich an die Beratungsstellen. Über Antisemitismuserfahrungen tauscht man sich nur informell

und „leise“ unter Vertrauten aus. Das liegt auch an der Sorge, etwas falsch zu machen, die dann manchmal dazu führt, gar nicht in diesen Problembezügen zu handeln.

Iris schildert, wie andere Eltern sich nicht an der Aufklärung eines antisemitischen Angriffs auf ihren Sohn beteiligten. Ein Mitschüler hat eine Nachricht auf dem Tonband ihres Anrufbeantworters hinterlassen, in der er sagte: „Verpiss dich, du scheiß Jude, hau ab, du scheiß Jude, fahr nach Hause.“ Iris wandte sich an die Schulleitung, welche eine Elternversammlung einberief, auf der der Angreifer anhand seiner Stimme auf dem Band hätte identifiziert werden können (Zick et al. 2017: 63):

„Die Klassen waren da sehr klein, also, zwischen 10 und 15 Schülern. Aber trotzdem sind nicht alle gekommen. Ich habe nie erfahren, aus welcher Familie das Kind/ich meine das Kind kann einerseits nichts dafür, es gibt das weiter, was es zuhause hört. Die Direktorin hat uns verständlich klar gemacht, wenn sie rauskriegen sollte, welches Kind das ist, dass er dann, obwohl er einerseits nichts dafür kann, aber trotzdem von der Schule fliegen wird, weil sie sowas nicht duldet. Aber es ist nie rausgekommen. Ich habe im Bekanntenkreis, dass also von der Schule das abgespielt, aber keiner wollte mir sagen, oder äh, konnte, ob er die Stimme erkennt, von welchem Jungen das ist.“

Jüdische Schüler*innen sind in ihrem Schulalltag oft verschiedenen Formen des Antisemitismus ausgesetzt, sie erkennen ihn routiniert. Umso verstörender wirkt es auf viele Betroffene, dass Lehrer*innen diese Routine nicht haben, Antisemitismus nicht erkennen oder ihn schlicht nicht zum Thema machen. Dvora berichtet, wie im Mathematikunterricht eine Spitzmütze mit einem Davidstern auf der Tafel gemalt war. Für sie war es offensichtlich eine antisemitische Zeichnung. Die Lehrkraft sagte nur: „Es hat wohl jemand etwas mit Ostern verwechselt.“ Er tat so, als hätte jemand einen Fehler gemacht, welcher das Problem wäre.

Denisa beschreibt, wie ein Erzieher in einer Grundschule auf eine Prügelei zweier Schüler und die Beleidigung „Hau ab du Jude“ reagierte. Die beteiligten Schüler haben den Erzieher bei seiner Intervention nicht ernst genommen. Denisa kündigte dem Erzieher an, dass sie über den Vorfall mit der Schulleitung reden werde und forderte ihn auf, dass er es auch tun solle, damit die Schule sich mit den Eltern in Verbindung setzt. Der Erzieher sagte: „Es sind nur Kinder, sie wissen nicht, was sie sagen, es bringt sowieso nichts, mit ihnen zu reden.“ Auch diese Aussage zielt darauf, Antisemitismus, der hier in einer kindlichen Naivität bzw. Unwissenheit eingeklammert und als unabänderlich dargestellt wird, nicht zum Thema zu machen.

Emotionale Dimension

Alleingelassen zu werden, ist für die Betroffenen auch eine starke emotionale Belastung. Aus der Betroffenenperspektive ist es traurig, dass sie mit einer feindseligen Atmosphäre konfrontiert sind und oftmals keine Ansprechpartner*innen haben. Ira beschreibt, dass sie sehr geschockt und bestürzt war, als ihr Lehrer nichts unternommen hat, obwohl sie ihm gemeldet hatte, dass ein Mitschüler gerade allen Jüdinnen und Juden den Tod gewünscht habe. In einer anderen Situation wurde sie von einem Mitschüler im Unterricht angebrüllt, dass Israelis genau dasselbe mit Palästinensern machten, was die Nazis mit den Juden gemacht haben (vgl. K 4.1). Diese antisemitische Täter-Opfer-Umkehr blieb unwidersprochen, der Lehrer forderte den Schüler weder auf, aufzuhören zu schreien noch hatte es andere Konsequenzen. Anschließend ging sie zu dem Lehrer und hat dabei geweint. Der Lehrer hat sich ihrer nicht angenommen, obwohl sie offensichtlich traurig war. Damit hat sie der Lehrer gleich doppelt alleingelassen. In einer Situation, in der sie offensichtlich Hilfe braucht, hat sie keine Hilfe bekommen und anschließend findet sie kein Gehör beim Lehrer. Ira ist nach Israel ausgewandert. Sie sagt, sie wolle nicht, dass ihre Kinder ähnliche Erfahrungen an deutschen Schulen machen müssen und mit antisemitischen Lehrern konfrontiert werden.

Tara erzählt davon, wie ein Lehrer nichts unternommen hat, als die ganze Klasse gegen sie in einer Diskussion über den Nahostkonflikt war und sie sich vor allen für ihre Position rechtfertigen musste. Der Philosophie-, Ethik- und Deutschlehrer hat sich in die Diskussion nicht eingemischt und sie weiterlaufen lassen. Obwohl Tara Verständnis dafür habe, dass der Lehrer inhaltlich neutral bleiben soll, fühlte sie sich vom Lehrer alleingelassen. Sie habe sich erhofft, dass er die Diskussion beendet, sobald er merkte, dass sie allein gegen die gesamte Klasse in der Diskussion stand, führt Tara aus. Diese Erfahrung habe dazu geführt, dass sie sich zum einen eingeschüchtert fühlte über diese Themen in der Öffentlichkeit zu sprechen, jedoch zum anderen dazu, dass sie sich mehr Wissen aneignete „um keine Angst mehr zu haben, etwas zu äußern.“

Iris schildert ihre Sorgen und Angst, sich an den Leiter des Internats ihres Sohnes zu wenden, um einen antisemitischen Vorfall und seine Bagatellisierung durch einen Erzieher zu melden. Am Zimmer ihres Sohnes hatte jemand einen Davidstern auf den Türpfosten gekritzelt. Als sie mit dem Erzieher darüber redete, äußerte dieser zwar eine Vermutung, wer es hätte gewesen sein können, verwies aber auf den Schulleiter. Er wies dem Betroffenen zudem eine Verantwortung dafür zu. Das Problem sei, dass dieser zu offensiv mit seinem Judentum umgehen würde. Darin zeigt sich das Muster einer Täter-Opfer-Umkehr, wobei eine die Bagatellisierung von Antisemitismus mit antisemitischen Judenbildern verknüpft wird.

So trage er immer einen Davidstern und habe während der Fußball Weltmeisterschaft die Fahne Israels aus dem Fenster gehängt. Iris sagt:

„Ja, hm, also, er könnte ja sowieso nichts zu sagen, also ich müsste mich an den Schuldirektor wenden. Und das habe ich nicht gemacht, was ich im Nachhinein einerseits bereue, weil ich finde es hätte eine breitere ... also es müsste mehr Publik gemacht werden. Ich hab es nicht gemacht, muss ich sagen, vielleicht kam da die Angst aus meiner Kindheit wird da hoch, dass ich ja

einfach gekniffen habe und zu feige war, muss ich ehrlich zugeben. Und weil ich noch befürchtet habe, dass vielleicht dann, also, mein Sohn war kurz vor dem Abitur und also ich habe Angst gehabt, dass es irgendwie, äh, also negativ sich auf ihn auswirken könnte, beziehungsweise auf seine Noten oder sonst was.“

Der Erzieher bagatellisiert den Vorfall gegenüber Iris, er macht dem Betroffenen Vorhaltungen und problematisiert seinen selbstverständlichen Umgang mit seiner jüdischen Identität, nicht aber weitergehend den Vorfall. Damit schafft er ein Szenario, dem sich Iris allein in dieser Situation nicht gewachsen sieht. Denn dieses Szenario führt dazu, dass sie Angst wieder empfindet, die sich in ihrer Kindheit entwickelt hat. Außerdem sieht sie sich als Mutter in der Verantwortung gegenüber ihrem Sohn, ihn durch ihr Handeln nicht zu schaden. Sie befürchtet, ihr Sohn könnte wegen ihres Vorgehens an der Schule benachteiligt werden. Iris bereut, dass sie den Schulleiter nicht kontaktiert hat. Damit übernimmt sie persönlich die Verantwortung für eine missliche Situation, in die sie der Erzieher gebracht hat.

Nicht nur jüdische Schüler*innen oder ihre Eltern sind damit konfrontiert, einer „schweigenden“ Institution gegenüberzustehen, deren Akteure Antisemitismus oftmals nicht nur nicht erkennen oder bagatellisieren, sondern manchmal gar antisemitische Angriffe mittragen. Rachel hat eine diffuse Ablehnung erfahren, als sie ehrenamtlich Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien als Mentorin betreuen wollte und die Trägerorganisation sie an eine muslimische Familie vermittelte:

„Ich habe mich bei X als freiwillige Mentorin beworben. Mir wurde ein muslimisches Kind als Kandidat vermittelt. Die Eltern des Kindes sind Muslime, der Vater kommt aus Marokko, die Mutter ist spanisch und ist zum Islam übergetreten. Ohne mich mal getroffen oder kontaktiert zu haben, haben die Eltern mich abgelehnt, nur weil ich jüdisch bin. Ihr Argument war, dass ich

das Kind mit zu viel Information über das Judentum verwirren könnte, denn er schon sowieso zwischen Christentum und Islam genug verwirrt ist.“

Als die Eltern des Schülers erfahren, dass sie Jüdin ist, lehnen sie ihre Hilfe aus diesem Grund ab. Damit haben die Eltern aus einer antisemitischen Ablehnung heraus die Unvereinbarkeitskonstruktion verschiedener Gruppen über das Wohl ihres Kindes gestellt, das andernfalls Unterstützung in einer schwierigen Lage bekommen hätte. Rachel sprach die antisemitische Ablehnung der Eltern gegenüber einer Verantwortlichen der Trägerorganisation an:

„Darauf antwortete ich [...], dass ich säkular bin und damit das Problem schon gelöst ist, sie [die Verantwortlichen] meinten aber, es wäre jetzt schon zu spät, die Eltern wieder zu kontaktieren (warum weiß ich nicht). Ich fand es ein lächerliches Argument und meinte, es sei ein klassischer Fall von Antisemitismus. Die Frau vom X fand es nicht antisemitisch und meinte, nur wenn ich ihrer Meinung darüber bin, gäbe es zwischen uns Vertrauen. Ansonsten und mit dem Eindruck von mir als zu instabil, weil ich mich darüber zu sehr aufgeregt habe, passe ich eventuell nicht hin als Mentorin bei ihnen.“

Mit der Reaktion der Verantwortlichen wird die antisemitische Ablehnung Rachels nicht anerkannt. Vielmehr setzt sich die antisemitische Ablehnung in der Bagatellisierung des antisemitischen Vorfalls im Anspruch durch Druck, die eigene Deutungshoheit durchzusetzen und einem Angriff auf die Betroffene fort. Die Verantwortliche meinte zu Rachel, „dass es ihnen wichtig ist, Brücken zwischen den Kulturen zu bauen.“ „Wir sind nicht die Polizisten“ und „es geht nicht um Antisemitismus, sondern um so eine problematische Dynamik von beiden Seiten von Arabern und Juden“, wurde ihr gesagt. Damit wird nicht nur die Perspektive der Betroffenen verkannt, ihr wird in der Konstruktion eines äquidistanten Konflikts eine Mitschuld für die antisemitische

Ablehnung zugeschrieben. Darin zeigt sich, wie die Rationalisierung von Antisemitismus in einen Angriff auf die Betroffene übergeht. Das geschieht im Sinnhorizont eines multikulturellen Auftrags, „Brücken zwischen den Kulturen zu bauen“, wie es die Verantwortliche formuliert. Die Eltern des Kindes wollen offensichtlich „keine Brücke“ zu Jüdinnen und Juden bauen, die Betroffene wird deshalb ausgeschlossen und erneut zurückgewiesen, obwohl sie nach wie vor bestrebt ist, „Brücken zu bauen“ und weiter für die Organisation zu arbeiten. Jedoch wollen die Verantwortlichen sie nicht mehr an andere Familien vermitteln. Das rationalisieren sie über weitere Schuldzuweisungen, mit denen die Betroffene für die Situation verantwortlich gemacht wird. Ihr wird unterstellt, sie sei psychisch labil und die Verweigerung, ihr eine andere Familie anzubieten, wird als Professionalität dargestellt. Nach einer antisemitischen Zurückweisung erfährt die Betroffene also die nächste. Ihre emotionale Reaktion, sie ist traurig und wütend darüber, wird nicht als Reaktion auf die Angriffe und Unverständnis verstanden, sondern zur Rationalisierung ihrer Zurückweisung und Diskreditierung ihrer Person als „Aggressivität“ ausgelegt.

Antisemitismus und Mobbing: Die Täter werden geschützt, die Opfer verlassen die Schule

Schon aus den Schilderungen von Jakob und Laura ist hervorgegangen, dass permanente antisemitische Angriffe von Lehrer*innen und Schulloffiziellen verkannt werden, sodass Betroffene oft die Schule wechseln müssen. Betrachtet man diese Fälle allerdings als Mobbing, wie es in anderen Bezügen auch zum Schulalltag gehört, erkennt man das Problem Antisemitismus in seiner gesellschaftlichen Tragweite. Die Betroffenen werden nicht nur geärgert oder gemobbt, sie werden angegriffen, weil sie Juden sind. Das geht in der Rede vom Mobbing oft unter, wenn dieser Begriff auch der Dethematisierung von Antisemitismus nutzbar gemacht wird.

Simone, Sozialarbeiterin in einer jüdischen

Gemeinde, stellt dar, wie die antisemitischen Angriffe auf einen jüdischen Schüler von Lehrern und Schulleitung bagatellisiert wurden. Der Schüler wechselte von einer jüdischen Grundschule auf ein Gymnasium und hatte dort große Schwierigkeiten. Er erzählte, dass er auf der jüdischen Grundschule war, sodass manche Schüler erfahren haben, dass er Jude ist. Daraufhin wurde der Schüler als Jude gemobbt, d.h. antisemitisch angefeindet. Das Schlimmste sei gewesen, dass die Lehrkräfte es nicht erkannt und nicht gestoppt haben, sagt Simone. Die Eltern kamen an die Schule und wollten ein Gespräch über diese antisemitischen Angriffe. Die Schulleitung sagte, dass es gar nicht um Antisemitismus gehe. Sie haben Antisemitismus nicht thematisiert und das Mobbing auf Körpermerkmale des Betroffenen zurückgeführt. Der Junge war etwas korpulenter, nicht so sportlich wie die Anderen und trug eine Brille. Damit haben sie Antisemitismus bagatellisiert und die Perspektive des Betroffenen abgewertet. Auch hier wird der Grund des Antisemitismus beim Opfer gesucht. Darin zeigt sich das antisemitische Muster, dass Jüdinnen und Juden für Antisemitismus verantwortlich gemacht werden, dieser (aus diversen Gründen) als nachvollziehbar, von ihnen verschuldet oder verantwortet imaginiert wird. Die anderen Schüler*innen wurden gefragt, ob sie ihn antisemitisch beleidigt hätten, was sie verneinten. Da sie in der Mehrheit waren, hatte es sich so erledigt. Es schien, als wollten die Lehrkräfte nicht über dieses Thema sprechen, erklärt Simone. An diesem Vorgehen wird salient, dass einige Verantwortlichen an keiner Aufklärung des und an keinem Vorgehen gegen das Problem Antisemitismus interessiert sind. Denn Antisemitismus drückt sich unabhängig von den Absichten der Akteure aus, die sich der öffentlichen Tabuisierung von Antisemitismus entsprechend in ihren Selbstbildern auch gar nicht als antisemitisch verstehen (vgl. K 2). Mit dem Vorgehen im geschilderten Fall wird den Tätern die Deutungshoheit zugesprochen. Der Betroffene musste die Schule wechseln. Nachdem er auf anderen Schulen ähnliche Probleme gehabt habe, habe er wiederum die Schule wechseln müssen, berichtet Simone.

Auch Lara schildert einen Fall ihres Bruders, bei dem die Täter (ohne Migrationshintergrund) antisemitischer Anfeindungen unbehelligt auf der Schule verblieben, während die Betroffenen die Schule zu ihrem Schutz verlassen mussten (Zick et al. 2017: 63):

„Er und seine ähm, drei jüdischen Freunde wurden richtig gemobbt und so war es richtig also alle richtig fertig gemacht, dass sie abgeholt werden mussten, auch alle die Schule gewechselt haben, glaube ich, bis auf einer oder zwei. Und da die Kinder, die gemobbt haben, jetzt nicht von der Schule geflogen sind oder nicht ähm/ also, es war keine ernsthafte Konsequenz.“

3.2 Perspektiven der Lehrkräfte

Mit der Darstellung der Perspektiven der jüdischen Schüler*innen haben wir aufgezeigt, wie sich Antisemitismus an Schulen häufig normalisiert. Eine feindselige Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden, antisemitische Angriffe, Bedrohungen und Gewalt erschweren und verunmöglichen einen selbstverständlichen, offenen und unbeschwerten Umgang der betroffenen Schüler*innen mit ihren jüdischen Identitäten. Die feindselige Atmosphäre entsteht für die Betroffenen nicht nur aus ihrer Erfahrung antisemitischer Angriffe, sondern wesentlich aus der Wahrnehmung ihres oftmals indifferenten Umfelds. In vielen Fällen zeigt sich: Die Angriffe gehen von einzelnen Mitschüler*innen, aber auch von Lehrkräften, aus, aber werden oftmals von der Mehrheit mitgetragen. Lehrkräfte stehen in dieser Hinsicht in der Verantwortung, gegen die feindselige Atmosphäre zu arbeiten, antisemitische Angriffe zu erkennen und zu intervenieren, um die Betroffenen zu unterstützen und ihnen einen störungs- und angstfreien Schulalltag zu ermöglichen. Die Perspektiven der Lehrkräfte auf Antisemitismus an Schulen sind insofern von wesentlicher Bedeutung, als dass von ihnen abhängt, welche Voraussetzungen dafür bestehen, das Problem wahrzunehmen, dem Problem pädagogisch entgegenzuwirken

und die Betroffenen zu unterstützen.

In den Schilderungen der Antisemitismuserfahrungen von jüdischen Schüler*innen sind die Lehrkräfte bereits als Akteure im Problemfeld hervorgetreten. Denn in den geschilderten Szenen haben Lehrkräfte auf antisemitische Angriffe von Mitschüler*innen oftmals unzureichend reagiert, indem sie sich mit den Vorfällen nicht adäquat auseinandersetzen, sie Antisemitismus bagatellisieren und die Betroffenen allein lassen. Zum Teil gehen Angriffe auch selbst von den Lehrkräften aus.

Im Folgenden werden die Perspektiven der Lehrkräfte auf Antisemitismus in Schulen dargestellt, um aufzuzeigen, inwiefern sich Defizite im Umgang mit Antisemitismus in den Perspektiven der Lehrkräfte abbilden und welche Probleme die Lehrkräfte im Umgang mit Antisemitismus an der Schule sehen.

3.2.1 Abwehrstrategien: Dethematisierung und Bagatellisierung von Antisemitismus

Viele Lehrkräfte haben Schwierigkeiten, Antisemitismus zu erkennen. Dies liegt nicht nur an einem fehlenden Wissen, sondern auch an ausgeprägten Abwehrhaltungen, mit denen sie das Phänomen Antisemitismus dethematisieren und bagatellisieren.

Verzerrte Wahrnehmung von Antisemitismus als Rassismus oder Menschenfeindlichkeit

Es ist eine deutliche Tendenz festzustellen, dass viele Lehrkräfte Antisemitismus nicht als Phänomen und Problem eigener Art verstehen. Oftmals wird Antisemitismus dergestalt als Unterkategorie von Rassismus, Fremden- oder Menschenfeindlichkeit missverstanden (vgl. K 4.2). LK 4 betrachtet Antisemitismus als „Modeerscheinung“: „Ich sehe keine Differenzierung zwischen Antisemitismus, Rassismus sowie Diskriminierung aller Art.“ Auch LK 3 setzt Antisemitismus mit Rassismus gleich: „Für mich ist der Antisemitismus ein Teil des

Rassismus. Ich finde dadurch, dass man die Juden als eine Gruppierung, als eine Rasse darstellt, ist es für mich ein Teil des Rassismus.“ Sie nehmen weder die spezifische Struktur antisemitischer Weltanschauung noch die verschiedenen Erscheinungsformen ihrer Manifestation wahr (vgl. K 2). Die bedeutenden Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus werden somit nivelliert. Dies ist besonders problematisch, da Antisemitismus oftmals lediglich in seiner rassistischen Erscheinungsform wahrgenommen wird, während in diesen verzerrten Fokussierungen sekundärer oder israelbezogener Antisemitismus dethematisiert werden. Damit bleiben wesentliche Dimensionen des Problems Antisemitismus in Schulen unerkannt, die Betroffenen mit den Angriffen unverstanden und allein (vgl. K 4.2).

Die Unterschiede zwischen antisemitischen und rassistischen Differenzkonstruktionen zu erkennen, ist von wesentlicher Bedeutung für die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. In Kapitel 4.2 werden sie ausführlich dargestellt und detailliert auf die Perspektiven der Lehrkräfte bezogen.

Wichtig ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass antisemitische Differenzkonstruktionen sich nicht nur entlang der Stereotypisierungen von anderen – im Gegensatz zu rassistischen Stereotype zielt Antisemitismus oft auf die Zuschreibung einer Allmacht und Überlegenheit – Differenzkonstruktionen unterscheiden. Sie schaffen nicht ausschließlich „Anderartigkeit“, sondern absolute Gegenbilder. Das bedeutet, dass rassistische „Andere“ im Gegensatz zu Jüdinnen und Juden in ein akzeptiertes Differenzverhältnis gesetzt werden, in dem sie als „Andere“ einen Platz zugewiesen bekommen. LK 46 stellt Antisemitismus in einen Sinnzusammenhang zu Homophobie und erklärt: „Unterm Strich kommen die alle in den Pott anders.“ Dabei gerät aus dem Blick, dass Jüdinnen und Juden mit antisemitischen Differenzkonstruktionen nicht nur zu „Anderen“ gemacht werden, sondern als „Andere“ oftmals außerhalb eines akzeptierten Differenzverhältnisses zwischen Eigen- und Fremdgruppen gesetzt und dämonisiert werden. Dies verdeutlicht etwa der Ausspruch einer muslimischen

Schülerin beim Thema Toleranz im Unterricht, von dem die Expertinnen Frau E 13 und Frau E 14 berichten: „Ich bin sehr tolerant zu allen, nur nicht zu Juden, die gehören vergast.“ In der Erklärung von LK 42 wird deutlich, wie willkürliche Dämonisierungen Jüdinnen und Juden im Antisemitismus außerhalb eines Differenzverhältnisses setzen: „Ähm, naja, so der Hass gegen Juden oder auch hm alles Negative, was man einer Menschengruppe zuschreibt, also den Juden, dass sie Schuld am Wetter sind oder so, bisschen herbeigezogene Sachen. Also auch Anfeindungen gegen eine Menschengruppe.“

Viele Lehrkräfte erkennen Unterschiede zwischen Antisemitismus und Rassismus oder weiteren Formen der Menschenfeindlichkeit an, stellen aber eine Art Hierarchisierung der Probleme auf. Darin wird Antisemitismus oft im Kontrasthorizont zu „dringlicheren“ oder „eigentlichen“ Problemen zurückgestellt (vgl. K 4.2). LK 85 zufolge sei der Antisemitismus heute nicht so präsent. Auf die Frage zur Relevanz des Antisemitismus möchte sie „erst wieder auf die Fremdenfeindlichkeit und den aktuellen Rassismus in Deutschland zu sprechen kommen.“ An anderer Stelle sagt sie, dass es an seiner Schule schon seit 20 Jahren keinen Antisemitismus mehr gegeben habe. Zu dieser Schlussfolgerung gelangt sie, weil sie verschiedene antisemitische Aussagen ihrer Schüler*innen, z.B. „Er gehört vergast“, nicht als antisemitisch bewertet. LK 25 betrachtet den Rassismus gegenüber „schwarzen Menschen“ als gravierenderes Problem als Antisemitismus, da sie „viel länger und stärker [...] in einer viel breiteren Masse“ Rassismus ausgesetzt gewesen seien. Diese Relativierung des Antisemitismus verkennt die historische Kontinuität antisemitischer Weltanschauung und Gewalt gegen Jüdinnen und Juden ebenso wie die Shoah und den gegenwärtigen Antisemitismus. In solch verzerrten Wahrnehmungen drücken sich Abwehrhaltungen gegen die Anerkennung des Problems Antisemitismus und der Perspektiven von Jüdinnen und Juden aus, Antisemitismus wird dethematisiert und bagatellisiert. LK 30 legt fest: „Es ist ein kleines Problem im Vergleich zwischen Türken und Kurden.“

Bagatellisierung durch Distanzierung: „Kein Problem“ mit Antisemitismus

Dabei werden mannigfache Abwehrstrategien entworfen, die als Rationalisierung eine zuweilen affektive Ablehnung begründen sollen. LK 29 leitet aus der Prämisse, in Deutschland gebe es nur 200 000 Juden, ab, dass es gar nicht so viel Antisemitismus und antisemitische Übergriffe geben könne. Damit bagatellisiert sie Antisemitismus in dreifacher Hinsicht. Sie verknüpft Antisemitismus mit Jüdinnen und Juden, sodass die Präsenz letzterer als Bedingung für ersteres gilt. Antisemitismus tritt unabhängig von der Präsenz von Jüdinnen und Juden auf und hat sich dergestalt normalisiert. In antisemitischen Vorurteilen, Schmähungen oder Deutungsmustern werden Jüdinnen und Juden abgewertet, auch wenn, oder weil, sie nicht anwesend sind. Zudem zielt die Aussage von LK 29 auch im eigenlogischen modellierten quantitativen Verhältnis auf eine Bagatellisierung des Antisemitismus, da sich Antisemitismus zum einen nicht notwendigerweise, z.B. als Straftat, numerisch ausdrücken lässt, zum anderen aus der Zahl möglicher Betroffener nicht auf die Zahl möglicher Täter geschlossen werden kann. Schließlich basiert dieser quantitative Ausdruck auf der unausgesprochenen historischen Bedingung der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland. In diesem Vergangenheitsbezug auf die Shoah erhält diese Aussage einen infamen Sinn. Hier richtet sich also eine Abwehrstrategie an einer eigenlogischen Dethematisierung des Antisemitismus aus, was zur Bagatellisierung des Antisemitismus führt.

Weitere Abwehrstrategien modellieren sich an Distanzkonstruktionen, mit denen manche Lehrkräfte Antisemitismus auf einen anderen Ort, auf eine andere Gruppe oder ein anderes Milieu verschieben. Der ausschließliche Fokus auf jeweils einen Aspekt der Verbreitung des Antisemitismus wird der persönlichen oder lebensweltlichen Distanzierung zum Antisemitismus nutzbar gemacht und führt dazu, dass Manifestationen des Antisemitismus im

eigenen Umfeld oder der eigenen Gruppe nicht thematisiert und relativiert werden. LK 47 sieht einen wesentlichen Unterschied in der Verbreitung oder Manifestation des Antisemitismus zwischen Stadt und Land. Ihr zufolge sei Antisemitismus in der Großstadt viel präsenter, was sie an der Bewachung von jüdischen Einrichtungen erkannt habe. Daraus ist jedoch nicht die Schlussfolgerungen zu ziehen, dass Antisemitismus auf „dem Land“ weniger stark ausgeprägt sei. Der Schutzbedarf jüdischer Einrichtungen aufgrund zu befürchtender antisemitischer Angriffe ist auch in ländlichen Gebieten gegeben, jedoch gibt es in den allermeisten keine jüdischen Einrichtungen. Sozialarbeiterin 22 dreht den Fokus in der Unterscheidung von Stadt und Land um. Sie betrachtet eine Großstadt im Vergleich zu ihrer ländlichen Umgebung als multikulturellen Ort, an dem Antisemitismus keinen Platz habe. Damit verschiebt sie Antisemitismus als Problem in die „Käffer“.

Der Sinnhorizont einer vermeintlichen multikulturellen Harmonie dient also ebenso der Abwehr und Bagatellisierung von Antisemitismus. LK 47 etwa weist die kulturelle Vielfalt ihrer Schülerschaft als Ursache dafür aus, dass Antisemitismus an ihrer Schule weniger ein Thema sei. Auch LK 49 erklärt, dass es an ihrer Schule keine Diskriminierung nach Religion gebe, da „die Kinder sehr gut aufgestellt [sind], weil sie halt in einer Umgebung aufwachsen, wo Interkulturelle, Multikulturelle auch gelebt wird.“ Im Kontext dieser Situationsdefinition einer multikulturellen Offenheit und Verfasstheit der Schule entproblematisiert sie Antisemitismus gewissermaßen. Denn es handelt sich mitnichten um eine Diskriminierung, die ausschließlich auf Religion gerichtet ist (vgl. K 2). Vielmehr zielt Antisemitismus auf mannigfache Stereotype und Vorurteile, in seiner modernen Form wird er nicht religiös begründet und zur Weltanschauung. Darüber hinaus sind nichtreligiöse Jüdinnen und Juden ebenso betroffen.

LK 21 nimmt nach ihrer Aussage, wenig Antisemitismus in ihrem Alltag wahr: „In meiner Freizeit, eh, geb ich mich natürlich nicht mit Rechtsradikalen ab. Ja, oder mit Leuten, die so denken, also hab ich ja auch kein Bock drauf

unbedingt.“ Darin dethematisiert sie Antisemitismus in einem lebensweltlichen Distanz- und Kontrastverhältnis zu Rechtsradikalen und erkennt in der Einengung des Phänomens durch diesen Gruppenfokus viele Erscheinungsformen des alltäglichen Antisemitismus. LK 38 schätzt ihr Wissen über Antisemitismus als gering ein und begründet dies mit einer Abwehrhaltung: „Ich hab mich auch nicht viel damit auseinandergesetzt, weil ich auch irgendwo genervt war. Da bin ich ehrlich. [...] Aber es wurde so oft einfach nur geschichtlich, so trocken, immer wieder durchgekauert.“ Hier wird deutlich, dass ihre Ehrlichkeit, zuzugeben, dass sie genervt war und sich deshalb nicht mit dem Antisemitismus auseinandergesetzt hat, ihre professionelle Haltung und den Ist-Zustand begründen soll. Ihre Abwehrhaltung kann sich aber auch im sekundär-antisemitischen Muster auf die Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Antisemitismus und der Shoah beziehen (vgl. K 4.3) LK 38 vermeint ihre Defizite im Umgang mit Antisemitismus darüber aufzuheben, dass sie „extrem tolerant“ sei.

Eine andere Abwehrhaltung drückt LK 16 aus, indem sie Antisemitismus auf der Grundlage einer sozialen Konstruktion von „Dummheit“ als eine Art „kognitives Defizit“ auffasst und in Abgrenzung zur eigenen Position auf eine einzelne Gruppe verschiebt, wenn sie über Antisemitismus bei Schüler*innen spricht: „Die Dummen, die nicht wissen, was sie sagen [...], die kann man schneller auf eine Seite bringen“. Auch hier zeigt sich eine Unprofessionalität im despektierlichen Bezug auf vermeintlich dumme Schüler*innen. LK 105 sieht Antisemitismus als Problem der „Ungebildeten“: „Leute, die gebildet sind, sind weniger anfällig [...] Leute, die weniger gebildet sind oder die Bild-Zeitung lesen, sind mehr gefährdet, denn die hinterfragen nichts.“ LK 105 ist also der Ansicht, dass etwa Hauptschüler*innen in diesem Sinne einer dringenderen pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, etwa in Form von Gedenkstättenpädagogik, bedürfen. Antisemitismus ist aber weder von der Intelligenz noch vom Bildungsniveau abhängig. Der Fokus auf eine „minder intelligente oder

gebildete“ Gruppe ermöglicht eine scheinbare Distanz zum Problem Antisemitismus, bagatellisiert den Antisemitismus von „intelligenten oder gebildeten“ Menschen.

Oftmals wird eine Abwehrhaltung auch über das Selbstverständnis einer hinreichenden Kompetenz oder Professionalität im Umgang mit Antisemitismus ausgedrückt. LK 85 ist in Bezug auf ihre eigene Kompetenz im Umgang mit Antisemitismus der Ansicht: „Aus dem Bauch raus denke ich, mache ich es ganz ordentlich.“ Dabei reflektiert sie diese Selbsteinschätzung und setzt sie selbst in den Kontext einer Abwehr- oder Distanzierungsstrategie. Denn sie fügt hinzu, dass sie aufgrund ihrer Unterrichtsfächer nicht so viel mit dem Thema zu tun habe. Deshalb sei sie manchmal nicht gut auf antisemitische Äußerungen vorbereitet, was als Ausrede wirke und ein „Armutszeugnis“ sei.

In vielen Interviews ist uns eine sprachliche Diskrepanz in den Erzählungen der Lehrkräfte aufgefallen. Diese zeigt sich, wenn sie über Erziehungsthemen oder andere Themen sprechen, für die sie professionalisiert wurden, und wenn sie über die Themen sprechen, die sie nur durch ihre persönliche Sozialisation kennen. Aus einem klaren, professionell distanzierten und differenzierten sprachlichen Ausdruck rutschen sie in die Alltagssprache. Dann sprechen sie etwa „aus dem Bauch heraus“, „ganz ehrlich“ oder „waren genervt“.

LK 41 bezieht sich mit einer vergleichbaren Abwehrstrategie auf Deutschland als nationales Kollektiv: „Ich find halt, dass du in Deutschland schon einen sehr, sehr reflektierten Ansatz zum Antisemitismus hast.“ Damit legt sie Nahe, dass es keiner weiteren Ansätze bedarf und bagatellisiert die im Schulalltag und darüber hinaus fest verankerten Antisemitismen und antisemitischen Angriffe auf Jüdinnen und Juden. LK 105 würde sich gerne weitere Kompetenzen im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus aneignen, ist aber der Ansicht, dass sie diese für ihre Arbeit „nicht wirklich brauche“, da sie mit einem Grundwissen bereits hinreichend gut aufgestellt sei. Antisemitismus sei „neulich

hochgekocht wegen dem Echo usw.“¹² Damit relativiert LK 105 den gegenwärtigen Antisemitismus entlang seiner öffentlich-medialen Thematisierung und Kritik. LK 16 merkt an: „Das Problem ist nicht größer als früher.“

Eine Befragung von Studierenden der Sozialen Arbeit an einer Hochschule indiziert, wie weit verbreitet sekundär-antisemitische Abwehrhaltungen, d.h. z.B. Schulabwehr und Schlussstrichforderungen, sind (vgl. K 4.3). Der Thematisierung von Antisemitismus begegneten manche Befragte mit den Aussagen „Oh, Gott, nicht schon wieder.“, „Das Thema ist doch langsam gegessen.“ und „Ich frage mich, wieso wird das immer wieder aufgerollt.“ Damit beziehen die Befragten Antisemitismus auf den Nationalsozialismus und die Shoah und wehren die als willkürlich empfundene Thematisierung dieses vermeintlichen Phänomens der Vergangenheit ab. Dabei bildet sich in ihrer Reaktion einen Gegenwartsbezug und die Kontinuität des Antisemitismus ab: Denn Antisemitismus wird in sekundär-antisemitischen Mustern bagatellisiert, indem allein seine Thematisierung problematisiert wird. 9 von 40 Befragten betrachten Antisemitismus als nervig und abgeschlossenes Kapitel der Vergangenheit, das „speziell“ gemacht werde. Damit führen sie eine Position ein, die schuld- und schambesetzte Erinnerung verkörpert und in der Regel auf Jüdinnen und Juden bezogen wird. Vier Befragte formulieren Schlussstrichforderungen.

Bagatellisierung durch Zuschreibung von Motiven und Situationsdefinitionen: Antisemitismus als „Spaß“ und „Provokation“

Mit diesen Abwehrstrategien setzen sich Lehrkräfte in ein Distanzverhältnis zum Antisemitismus, das das Problem auf einen Teilaspekt des Problemfeldes verschiebt und auf sie selbst

entlastend wirkt. Herr E 5, ein Experte aus der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, weist darauf hin, dass Antisemitismus in Schulklassen oftmals als Tabu gilt. Wenn sich dann antisemitische Vorfälle ereignen, gibt es keinen Rahmen, diese wahrzunehmen. Weil Antisemitismus vorher tabuisiert wurde, dürfe er nicht existieren. Antisemitische Vorfälle werden dann bagatellisiert, indem ihnen der antisemitische Geltungsanspruch oder Charakter abgesprochen wird. Dergestalt entwickeln viele Lehrkräfte Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster, mit denen sie Antisemitismus leugnen und dadurch bagatellisieren. Das geschieht oft über Zuschreibungen, die Schüler*innen, die antisemitisch handeln, entlasten. LK 38 etwa berichtet davon, wie ein syrischer Schüler einen Hitlergruß gemacht hat. Sie bezeichnet den Jungen als „ganz arg intelligent“, „fit“, und „eigentlich ultrahöflich“. Vor diesem Hintergrund spricht sie dem Zeigen des Hitlergrußes den antisemitischen Charakter ab: „Ich glaube einfach, dass es spontan witzig gemeint war, aber halt daneben ging.“ Oftmals werden antisemitische Angriffe als „Witz“ bagatellisiert. Diese Rahmung eines antisemitischen Vorfalls als „Witz“ löst LK 38 in einer anderen Situation selbst durch ihre Reaktion ein. Ein anderer Junge habe sich einmal „1933“ und „1938“ auf seine Handknöchel geschrieben, um einen Bezug zum Nationalsozialismus herzustellen. Dies habe sie zum Lachen veranlasst. Den Jungen bezeichnet sie überdies als „herzensgut“, was im Zusammenhang der Schilderung des Vorfalls wiederum entlastend wirkt.

LK 44 erzählt, dass sie „Judenwitze“ mitbekommt (vgl. 3.1). Wenn Schüler*innen Hakenkreuze malen oder den Hitlergruß machen, deute sie dies als „Trigger“, um die Lehrkraft zu ärgern. LK 44 sagt: „Ich erlebe keinen Antisemitismus, ich erlebe keine Kinder, die sagen: »ich hab was gegen Juden, weil ...«.“ Damit bagatellisiert sie Antisemitismus, indem sie seine Geltung in der Zuschreibung nicht

¹² Damit bezieht sich die Lehrkraft auf die Verleihung des Musikpreises „Echo“ an die Rapper Farid Bang und Kollegah und die anschließende mediale Diskussion. Farid Bang und Kollegah haben sich in verschiedenen Liedern antisemitisch geäußert und die Opfer der Shoah verächtlich gemacht. Kollegah kommuniziert in einen seiner Songs entlang der Sinnfigur des Kampfes gegen das Böse und der Erlösung von einem jüdisch-codierten Bösen eine antisemitische Weltanschauung.

antisemitischer Selbstbilder oder Motive der Schüler*innen einklammert.

LK 60 erklärt, dass ihre Schüler*innen keine Ahnung haben und nicht wüssten, was Antisemitismus sei. Sie äußerten sich aus ganz anderen Gründen antisemitisch. Dergestalt, dass Antisemitismus über ein zugeschriebenes Unwissen der Schüler*innen und über die Zuschreibung anderer Gründe eingeklammert wird, drückt LK 60 eine Bagatellisierung aus. LK 60 führt aus: „[...] und da waren noch zwei andere Schüler, die immer wieder [...] die haben nicht wirklich was gegen Juden, die haben nur immer wieder dumme Sprüche gemacht über Auschwitz und vergasen und sowas, wobei die nur auffallen wollten. Die haben überhaupt nichts gegen Juden [...].“ Sie klammert also die antisemitische Geltung der antisemitischen Äußerungen von Schüler*innen in dem vermeintlichen Wissen, dass die „nicht wirklich was“ oder „überhaupt nichts gegen Juden“ haben. Dabei weist sie auf den bedeutenden Aspekt hin, dass antisemitische Äußerungen auch als Provokationsangriffe (vgl. K 3.1) erfolgen können und nicht automatisch Ausdruck einer geschlossenen, verfestigten antisemitischen Weltanschauung sein müssen. So erklärt LK 60 die antisemitische Äußerung aus einer Dynamik der Interaktionskonstellation: „Die haben nur gemerkt, dass das auf einmal ein Thema war in der Klasse, dass ich mich aufgeregt hab [...] dann haben die gemerkt, ach, wenn sie das sagen, dann steig ich sofort drauf ein [...].“ Ihrer Erfahrung nach, würde sich bei der Thematisierung des nationalsozialistischen Antisemitismus und der Shoah zeigen, dass sich die Schüler*innen aus Provokationszwecken antisemitisch äußern: „Wenn man da dran geht und das konkret benennt, dann gibt es keinen Antisemitismus, sondern dann sind selbst unsere Sprücheklopfer von dieser Geschichte betroffen.“ Damit eröffnet sie einen Kontrasthorizont zwischen Betroffenheit über die nationalsozialistische Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden und der Geltung antisemitischer Äußerung. Aus ersterer folgt nicht, dass letztere eingeschränkt ist und es „keinen Antisemitismus mehr gibt“. Insofern drückt sich hier auch vor dem Hintergrund der

Deutung der antisemitischen Äußerungen als Provokation eine Bagatellisierung aus.

Bagatellisierung des Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ als Normalisierung des Antisemitismus

Wie in Kapitel 3.1 bereits dargestellt, ist die antisemitische Beschimpfung „Du Jude“ in deutschen Schulen sehr weitverbreitet. In ihr drückt sich sowohl eine Normalisierung eines alltäglichen Antisemitismus als auch einer feindseligen Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden aus. In diesem Sprachgebrauch wird das Wort „Jude“ zu einem Schimpfwort gemacht, Jüdinnen und Juden sowie das Judentum stigmatisiert. Das Beleidigungspotenzial besteht für einen Nichtjuden daraus, als Jude bezeichnet zu werden und so „zu sein“ wie ein Jude. Es bedarf keiner weiteren Explikation von Stereotypen oder Abwertungen, die Bezeichnung steht für sich als Beleidigung. Darüber hinaus werden in der Beleidigung „Du Jude“ tradierte antisemitische Stereotype aktiviert, da im Schimpfwortgebrauch dem Adressaten Bedeutungsgehalte wie Gier, Geiz, Betrug, Verrat oder Schwäche zugeschrieben werden.

Frau E 13 und Frau E 14, Expertinnen einer Beratungsstelle für Betroffene antisemitischer Angriffe, gaben einen Workshop an einer Grundschule, als sie mitbekamen, wie ein Schüler einen andern mit „Du Jude“ beschimpfte. Sie gingen direkt zu Lehrkraft und erkundigen sich, ob solche antisemitischen Beschimpfungen öfter vorkommen würden und fragten, warum sie nicht reagiert habe. Die Lehrkraft äußerte, sie habe gar nichts gehört oder mitbekommen, was angesichts der beobachteten Situation unglaublich war.

Frau E 13 und Frau E 14: „Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen.“

Manche Lehrkräfte ignorieren also den antisemitischen Schimpfwortgebrauch. Viele bagatellisieren den Schimpfwortgebrauch „Du Jude“, indem sie ihm die antisemitische Geltung absprechen. LK 80 teilt uns mit, aktuell sei kein

Antisemitismus in der Schule zu bemerken. Den Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ nimmt sie wahr, spricht ihm jedoch seine antisemitische Geltung ab. Sie bagatellisiert die antisemitische Stigmatisierung als „Spaßäußerung“ oder „Neckerei“. Darin wird eine deutliche Divergenz der Perspektiven mancher Lehrkräfte und der Betroffenen salient: Während Betroffene den Schimpfwortgebrauch als Normalisierung einer feindseligen Atmosphäre und als Angriffe gegenüber Jüdinnen und Juden verstehen, nehmen manche Lehrkräfte diesen Ausdruck des bereits normalisierten Antisemitismus gar nicht als solchen wahr. Auch manche der befragten Studierenden geben an, keinen Antisemitismus in ihrem Umfeld mitbekommen zu haben, wobei sie gleichzeitig darauf hinweisen, dass der Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ ganz normal sei und als „Humor“ verstanden werden könne.

LK 4 setzt die Beschimpfung „Du Jude“ mit anderen Beschimpfungen gleich und klammert ihre antisemitische Geltung im Sinnhorizont einer Provokation ein: „Alle Schimpfwörter unter den Jugendlichen haben eine Phase. Es gibt Zeiten, in denen »Du Jude« vermehrt unter den Schülern auftritt. Jugendliche schnappen das Wort *irgendwo* auf, verbinden es mit etwas Negativem und verwenden es als Provokation, ohne direkt Mitschüler anzugreifen.“ Dabei wird deutlich, dass eine gewisse Dynamik entsteht, aus der heraus sich der antisemitische Schimpfwortgebrauch normalisiert, wobei er hier sinnfällig als temporäre Modeerscheinung ausgewiesen wird. Wenngleich LK 4 auf die Pejoration des Worts „Jude“ hinweist, geht sie doch davon aus, dass Mitschüler*innen nicht „direkt“ angegriffen werden. Die Lehrkraft klammert die antisemitische Geltung der Beleidigung gewissermaßen über die unterstellte Funktion als Provokation ein. Die aus dem Schimpfwortgebrauch folgende Stigmatisierung von Jüdinnen und Juden tritt hinter einer scheinbaren Effektivität zurück, sodass die darin immanente Abwertung von Jüdinnen und Juden bagatellisiert wird. Durch den Ausdruck „irgendwo“ lässt sie den antisemitischen Schimpfwortgebrauch beliebig erscheinen und entkontextualisiert das Phänomen, das in historischen Verweisungszusammenhang deutscher

Geschichte gerade nicht *irgendwo* herkommt (vgl. K 4.3). So schafft sich L 4 die Möglichkeit, nicht (*irgendwie*) darauf reagieren zu müssen.

LK 16 vermag keinen Zusammenhang zwischen dem Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ und Antisemitismus herzustellen: „Nichts mit Antisemitismus zu tun [...] ist ein Schimpfwort wie viele andere.“ Sie bagatellisiert den antisemitischen Schimpfwortgebrauch weitergehend als „Provokation unter Jugendlichen“.

LK 3 erklärt, sie würde nicht immer „nichts sagen“, wenn sie die antisemitische Beschimpfung „Du Jude“ im Alltag hört. Eine Thematisierung macht sie von den folgenden Bedingungen abhängig: „Das kommt ein bisschen auf den Zusammenhang an. Wie es gesagt wird, zu wem es gesagt wird und wie oft es gesagt wird. Wenn es überhandnimmt, sollte man es mal thematisieren.“ Die von ihr hergestellten Zusammenhänge in kontextuellen oder situativen Bezügen schränken die antisemitische Geltung des Schimpfwortgebrauchs aber nicht ein. So ergibt sich eine Bagatellisierung, wenn die pädagogische Reaktion auf antisemitische Beleidigungen von Bedingungen, die gleichwohl berücksichtigt werden sollten, abhängig gemacht wird – zumal die Bedingung eines Überhandnehmens ein willkürliches Kriterium ist und impliziert, dass es ein Zuviel an antisemitischer Beleidigung gebe, d.h. nicht jede antisemitische Beleidigung zu viel ist. LK 3 merkt an: „Das war auch nie anders, allerdings kann ich mich daran erinnern, dass ich als Kind das Schimpfwort „Jude“ festgestellt habe und selbst sicher ein paar Mal gesagt habe. Aber dies nie so gemeint habe, im Sinne des Antisemitismus, sondern mehr so: ich habs aufgegriffen und selbst gesagt.“ LK 3 erklärt also, dass sie als Kind selbst diese normalisierte antisemitische Beschimpfung aufgegriffen und gebraucht hat, es aber „nie so gemeint habe“. Die antisemitische Geltung des Schimpfwortgebrauchs ist nicht von der Absicht der Sprecher*innen abhängig, sondern erfolgt aus der herabwürdigenden und stigmatisierenden Sprechhandlung. Die zuvor ausgedrückte Bagatellisierung des Antisemitismus ist nun in diesem Kontext biographischer Verstrickung zu setzen und kann derart als Entlastung verstanden werden.

Auch LK 7 stellt einen biographischen Zusammenhang her. Sie erklärt, dass ein Familienmitglied zu ihr „Du Jude“ sagte, als sie als Kind Fahrradteile verkaufte. Als Lehrkraft begegnete ihr, dieser Schimpfwortgebrauch unter Schüler*innen in einem klasseninternen Gruppenchat. LK 7 fügt an: „Eine jüdische Schülerin fühlte sich angegriffen, obwohl sie gar nicht gemeint war.“ In dieser Aussage wird deutlich, dass LK 7 der in dieser Wendung ausgedrückten Abwertung von Jüdinnen und Juden nicht gewahr ist. Es verwundert sie tatsächlich, dass eine jüdische Schülerin, die sie als sehr offen ausweist, darauf aufmerksam macht, obwohl sie vermeintlich nicht gemeint gewesen sei. Der antisemitische Schimpfwortgebrauch ist derart normalisiert, dass es die LK 7 nicht verwundert, dass alle anderen nicht darauf hingewiesen haben. LK 7 sei von diesem Vorfall überrascht gewesen. Im Nachhinein habe sie im Unterricht die Lektüre des Tagebuchs der Anne Frank und einen Besuch eines jüdischen Museums angesetzt.

Bagatellisierung des Antisemitismus in Bezugnahme auf Präsenz von Jüdinnen und Juden: Antisemitismus als Normalität, jüdische Identität als Besonderheit

Die vorigen Beispiele zeigen auf, wie die antisemitische Beschimpfung „Du Jude“ in den Perspektiven mancher Lehrkräfte gerade wegen ihrer „normalen Nutzung“ bagatellisiert wird. Das bedeutet, dass antisemitischen Beschimpfungen die antisemitische Geltung abgesprochen wird, weil sie bereits normalisiert sind.

Frau E 3: „Ein Beispiel, welches immer wieder in der Art ungefähr vorkommt: Im Lehrerzimmer sagt eine Lehrkraft, dass es an der Schule ein Problem gibt mit Antisemitismus bzw. mit dem Schimpfwort »Du Jude«, aber zum Glück haben wir ja keine Juden an der Schule und dann sagt jemand: »Doch«. Dann fragt man: »Was?? Wer?« Woraufhin es heißt: »Das sage ich nicht.« Das führt zur Aussage: »Das kann ja gar nicht sein, dass muss ja angegeben werden«.

Und dann gibt es eine Debatte darüber, ob es Juden gibt oder nicht, aber nicht, ob es Antisemitismus gibt oder nicht.“

In dem geschilderten Szenario der Expertin Frau E 3 wird deutlich, dass es Tendenzen unter Lehrkräften gibt, weniger Antisemitismus als vielmehr vom Antisemitismus betroffene jüdische Schüler*innen zu problematisieren. Darin kommt das in Kapitel 3.1 dargestellte Verhältnis zum Ausdruck, nach dem Antisemitismus als Normalität an deutschen Schulen gilt, jüdische Schüler*innen hingegen als Besonderheit. In dem geschilderten Szenario kommt aber auch eine Verknüpfung von Antisemitismus und Jüdinnen und Juden zum Ausdruck, mit der die Präsenz oder Annahmen über die Präsenz von Jüdinnen und Juden zur Bedingung der antisemitischen Geltung von Aussagen erklärt wird. LK 31 sagt zur Beschimpfung „Du Jude“: „Auswirkungen hat das Schimpfwort keine, da der Beschimpfte mit dem Begriff nichts anfangen könnte und auch kein Jude ist.“ Damit verkennt LK 31 die Funktionsweise des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs. Denn dieser entwirft eben ein Beleidigungspotenzial für einen Nichtjuden daraus, als Jude zu gelten oder so „zu sein“ wie ein Jude. Das bedeutet, dass die antisemitische Beleidigung „Du Jude“ ganz wesentlich gegen Nichtjuden gerichtet wird. LK 54 klammert die antisemitische Geltung der Beschimpfung durch kindliche Unwissenheit und marginalisierte jüdische Perspektiven ein: „Das Kind, weiß ja nicht, was ein Jude ist. Es gibt ja fast keine Juden hier und wenn ja, machen die ja nichts.“ Dabei fällt auf, dass die Unsichtbarkeit und die unterstellte Passivität jüdischer Schüler*innen eine Einschränkung der antisemitischen Geltung des Schimpfwortgebrauchs konstruieren soll. Im Ausdruck „und wenn ja, machen die ja nichts“ wird zudem eine Art Vorwurf an jüdische Schüler*innen impliziert, nicht darauf zu reagieren.

Dabei wird verkannt, dass Antisemitismus in Schulen normalisiert ist, ein offener Umgang mit jüdischen Identitäten dadurch erschwert sowie teilweise verunmöglicht wird und somit als Besonderheit gilt. Indem LK 54 antisemitische Beleidigungen bagatellisiert, trägt sie

dazu bei, eine feindselige Atmosphäre gegenüber jüdischen Schüler*innen zu normalisieren und den selbstverständlichen, offenen Umgang mit jüdischen Identitäten weitergehend zu unterminieren. LK 16 schließt genau an dieses Verhältnis an, stellt eine Verbindung zwischen Antisemitismus und Präsenz sichtbar jüdischer Schüler*innen her und erklärt Antisemitismus an ihrer Schule für nicht existent: „Keiner wird als Jude beschimpft, haben auch keine Juden in der Schule, wenigstens nicht erkennbar mit Kippa usw. [...] ich glaube, er existiert hier nicht.“ LK 16 geht in ihrer Schilderung vom Antisemitismus zu „Juden in der Schule“ und implizit zu „dem Juden“ über. Der Glaube, dass „er hier nicht existiert“ kann sowohl auf Antisemitismus als auch auf die Annahme, an der Schule gebe es keine jüdischen Menschen, bezogen sein. In der Erzählung jedenfalls wird „der Jude“ zum Objekt, das dort nicht existiert.

Auch LK 17 weist das vermeintliche Nichtvorhandensein von Antisemitismus dadurch aus, dass sie Jüdinnen und Juden an ihrer Schule für nicht präsent bzw. existent erklärt:

„Antisemitismus glaube ich, ist nicht vorhanden. Es wird keiner als Jude oder sonst was beschimpft. Ich glaube, es gibt auch keine Juden bei uns, dass muss man dazu sagen. Wir haben Polen an der Schule, wir haben Pakistani an der Schule, wir haben Serben und Kroaten an der Schule, aber ich glaube nicht ein einziger Jude, wenigstens nicht erkennbar mit Kippa, ja also, ich glaube es existiert an dieser Schule einfach nicht.“

Hier fällt auf, dass aus einer subjektiven Position heraus ein Kontrastverhältnis zwischen Jüdinnen und Juden und national definierten, klar erkennbaren Identitäten anderer Schüler*innen entworfen wird. Auch hier geht die Lehrkraft in ihrer Schilderung vom Nichtvorhandensein des Antisemitismus zur unterstellten fehlenden Präsenz von Jüdinnen und Juden über. Auch hier fällt die Aussage, dass es keinen Antisemitismus an der Schule gebe, zusammen mit der Aussage, dass es dort keine Jüdinnen und Juden gebe.

3.2.2 Antisemitische Stereotype

Die Perspektiven der Lehrkräfte sind nicht nur in Bezug auf den Umgang mit Antisemitismus der Schüler*innen wichtig. Die Lehrkräfte drücken zum Teil selbst antisemitische Stereotype und Weltanschauungen aus. Nach LK 31 (stellvertretende Schulleitung) gehen Lehrkräfte sehr unterschiedlich mit Antisemitismus an der Schule um. Manche seien für das Thema sensibilisiert und reagieren schnell, andere erzählen selbst antisemitische Witze. Ein Musiklehrer nutze gegenüber seinen Schüler*innen die die Opfer der Shoah verhöhnende, den nationalsozialistischen Antisemitismus und die Shoah trivialisierende und alle Jüdinnen und Juden herabwürdigende Aussage: „Ihr macht die Aufgabe bis zum Vergasen“ (vgl. K 4.3). Frau E 3 beschreibt die Reaktionen der Lehrkräfte in Bezug auf eigene antisemitische Stereotype und erklärt, dass auch eine Absicht, sich gegen Antisemitismus engagieren zu wollen, mit der Artikulation von Antisemitismus einhergehen kann:

Frau E 3: „Es [Reflexion eigener Haltung] klappt immer gut an den Stellen, wo bereits eine Grundsensibilisierung vorhanden ist. Z.B. funktioniert es bei sekundärem Antisemitismus sehr viel leichter, als bei israelbezogenen Antisemitismus oder Antisemitismus in der Linken, weil das viel unreflektierter bei den meisten ist. Da gibt es auch immer heftige Abwehr, aber auch gute Auseinandersetzungen in der Lehrerschaft. Manche Lehrkräfte, die ganz klar sagen, sie wollen etwas gegen Antisemitismus tun, aber lassen selbst den heftigsten Antisemitismus von sich und werden dann richtig verletzt und beleidigt, wenn sie darauf hingewiesen werden.“

Frau E 8: „Bevor sich die Lehrkräfte mit den Schülern auseinandersetzen, müssen sie sich erstmal mit ihrem eigenen Rassismus oder Antisemitismus auseinandersetzen. Sie müssen Kompetenzen lernen, sowohl fachlich, als auch über eigene Emotionen, Abwehr, Frustrationen. Es ist klar, dass man

diese Themen nicht mehr aussparen kann.“

Stereotype über „Äußerlichkeit“ und „Wesenhaftigkeit“

LK 21 entwirft in Assoziation zu Jüdinnen und Juden ein stereotypes, verfremdendes „Judenbild“, das bei ihm Angst auslöst: „Das Äußere eben ne ... die Kippa halt eben auch. Oft auch dieses alte Bild eines orthodoxen Juden – krieg ich auch gleich in Kopf ne?! Jemand, der so ein Bart hat und Zöpfe trägt und befremdend ist. Angst, Distanz auslöst.“ Damit bebildert er sozusagen ein Distanzverhältnis zu Jüdinnen und Juden mit dem Stereotyp eines mysteriösen religiösen Juden als angstbesetztes Objekt (vgl. K 2). LK 49 eröffnet einen Vergleichshorizont zwischen Juden, Christen und Muslimen, um Jüdinnen und Juden als „Andere“ in dieser Konstellation zu besondern. Juden seien nämlich im Vergleich viel vorsichtiger und geheimnisvoller, und sie wollten unter sich bleiben. Da das Judentum keine missionierende Religion sei, habe es „keine Willkommenskultur in der Art.“ Jüdinnen und Juden wird im Kontrast zu Christen und Muslimen ein vermeintlicher Partikularismus zum Vorwurf gemacht, das Judentum wird als intolerante Religion dargestellt und somit im Vergleichsverhältnis abgewertet. Auch LK 17 entwirft das Stereotyp über eine „naturhafte“ Abgrenzung zu Nichtjuden und eine, im Vergleich zu anderen Gruppen scheinbar hervorgehobene, partikulare Gemeinschaftlichkeit: „Das Verhalten von Juden zeichnet sich durch Abgrenzungstendenzen aus. [...] Juden sind unter sich, habe ihre eigene Community.“ LK 17 schließt in ihren Assoziationen zu Jüdinnen und Juden an das stereotype Bild eines religiösen Juden an, um es in einem Vergleichshorizont zu kontrastieren: „Normale Bilder. Man denkt an Tel-Aviv, ich war zwar nie dort, muss aber ne ziemlich tolle Stadt sein [...], auf einer Seite gibt es auch orthodoxe Juden, sehr gläubig.“ Von diesem Bild ausgehend überführt LK 17 ihre Assoziationen in ein antisemitisches Muster: „Und es gibt auch die Idee, dass es nationalistische Juden gibt, die eigentlich Nazis sind, das find ich ganz schräg, das krieg ich nicht im Kopf

zusammen und bin auch kritisch dem gegenüber, also diese ganze Geschichte mit Israel und Palästinensern, warum es dort kein freundliches Miteinander geben kann.“ Es fällt auf, dass LK 17 die sekundär-antisemitische Gleichsetzung „nationalistischer Juden“ und Nazis in relativer Distanz als generalisiertes Wissen einführt, dieses sodann aber direkt auf seinen kritischen Standpunkt bezieht. Somit übernimmt sie die sekundär-antisemitische Täter-Opfer-Umkehr, um sie in ein als Kritik verkleidetes israelbezogen-antisemitisches Stereotyp zu überführen.

Israelbezogener Antisemitismus

Viele Lehrkräfte vertreten eine „Israelkritik“, mit der Antisemitismus entlang der Bewertung Israels mit doppelten Standards, einer Dämonisierung und einer Delegitimierung ausgedrückt wird. Dabei werden jüdische Schüler*innen zu Stellvertreter*innen Israel erklärt und als solche abgeurteilt (vgl. K 3.1, K 4.1).

LK 104 attribuiert „den Juden“ in der Konstruktion eines Stereotyps, dass ihnen nicht an einem Miteinander mit Arabern gelegen sei: „Sie grenzen sich schon sehr ab, gerade gegen Araber und so in Israel.“ Juden erscheinen in dieser Konstruktion wiederum als partikulare Gemeinschaft, die sich ihrem „Wesen“ nach von Arabern abgrenze. Dieses antisemitische Stereotyp verdreht die Wirklichkeit: Während ca. 20% der Bevölkerung Israels Araber sind, werden Jüdinnen und Juden in den palästinensischen Gebieten nicht akzeptiert. Weitverbreitete antisemitische Einstellungen und Weltbilder unter Palästinenser*innen zeigen auf, dass sich viele Araber von Jüdinnen und Juden abgrenzen – dazu kommen die Nichtanerkennung Israels und antisemitische Angriffe gegen Israel und Jüdinnen und Juden von verschiedenen politischen Organisationen und Bewohnern Palästinas. Damit dreht LK 104 das Verhältnis der Abgrenzung zwischen Juden und Arabern um. LK 21 hingegen expliziert antisemitische Dämonisierungen. Sie benennt „Israel als Hauptschuldigen“ und „Peiniger der Palästinenser.“ LK 77 formuliert eine antisemitische Dämonisierung, mit der sie eine antijudaistische

Sinnfigur über eine „Selbstprivilegierung und -hierarchisierung“ von Jüdinnen und Juden auf Israel, respektive „Zionisten“, projiziert, wenn sie betont, dass ihr der zionistische Gedanke missfalle. Diesen expliziert sie wie folgt: „Dass sich ein Volk gegen andere Völker stellt und sagt, »es sei das Beste und erwartet den Messias.«“

LK 44 setzt sich als Christin in ein besonderes Verhältnis zu Israel: „Ich liebe Israel das Land, ja aber [...]“. Sie relativiert im Fortgang ihre selbstbekundete Liebe zu Israel, indem sie problematisiert, wie „sie mit den Palästinensern umgehen.“ In diesem Zusammenhang wird Israel auch zum „kleinen giftigen Land“ erklärt. Damit aktiviert sie einen antisemitischen Code, stellt sie Israel doch als toxisch dar. Diese Deutung baut sie in einer Täter-Opfer-Umkehr im Sinnhorizont der Shoah aus und bezieht sie auf ihre Position: „Sie sind nicht von Hause immer Opfer und sie sind von Hause auch nicht immer unschuldig. [...] So unter dem Motto, dass Israel kann alles tun, um sich zu verteidigen, weil wir wurden ja schon mal und wir dürfen da, weißte, man kann das nicht kritisieren, das find ich nicht richtig, natürlich kann man das kritisieren.“ Damit rechtfertigt LK 44 aus der Dämonisierung Israels eine „Israelkritik“, die ihrer eingangs eröffneten emotionalen Bindungsbekundung nur scheinbar widerspricht. Der scheinbar positive Bezug geht nämlich fließend in einen negativen über. Vielmehr noch scheint die entlastende „Israelkritik“ aus der besonderen Bindung von LK 44 an Israel zu folgen (vgl. K 4.1).

Stereotype über den sozialen Status und „Geldaffinität“

LK 108 ist der Meinung, die meisten Jüdinnen und Juden, die in einer Großstadt leben, seien „ganz arme Schlucker. Die weder Deutsch sprechen, noch wissen, was ihre Religion bedeutet.“ Die hier angelegte Stereotypisierung von Jüdinnen und Juden als arm könnte sich als materielle Zuschreibung darbieten, jedoch im übertragenden Sinn auf die Zuschreibung einer „doppelten Fremdheit“, zum einen über die Sprache zu

„Deutschen“, zum Anderen über die „Religionslosigkeit“ zu Juden, gerichtet sein. Gleichwie, werden Jüdinnen und Juden im Sinnhorizont einer Fremdheit als „armer Schlucker“ dargestellt. Während sich dieses Stereotyp eventuell auf eine Pauschalisierung des Bilds jüdischer russischsprachiger Migranten richtet, steht es dem tradierten antisemitischen Stereotyp über eine „naturhafte Geldaffinität“ gegenüber. Mit der Behauptung der Geltung des dichotomischen Gegensatzes wird dieses Stereotyp aber keinesfalls entkräftet anderen. LK 108 bleibt in der Falle des Vorurteils und seiner Logik: Sie kontrastiert ein stereotypes Judenbild mit einem anderen.

LK 20 spricht dieses an: „Achja tja. Ich bin halt auch nicht ganz frei von Vorurteilen. [...] Ich denke auch an (lacht) tja viel Geld. Ne, man hat das Vorurteil, dass Juden wohlhabend sind. Zumindest in der Historie mit Geldhandel.“ LK 20 rahmt seine Assoziation von Jüdinnen und Juden und „viel Geld“ und „wohlhabend sein“ als Vorurteil. Dabei bezieht er dieses antisemitische Vorurteil auf seine historische Tradierung im Antijudaismus (vgl. K 2). Anstatt nun das antisemitische Vorurteil als verzerrte, falsche Annahme zur Abwertung von Jüdinnen und Juden zu reflektieren, vermeint LK 20 es empirisch verifizieren zu können. Denn sie berichtet, der Chef ihres Vaters besitze „unheimlich viel Immobilien“ und „das habe sein Bild verstärkt, dass hier unheimlich viele Juden Macht besitzen.“ Dergestalt geht das antisemitische Stereotyp über „Geldaffinität und Reichtum“ in eine antisemitische Imagination einer „Macht von Juden“ über. LK 22 erkennt nicht, dass ihre Machtzuschreibung der Logik antisemitischer Weltanschauung entspricht und die Wirklichkeit verkennt: „Jetzt gar nicht negativ gemeint, das ist eher so ne Feststellung.“

LK 25 bedient sich in der Assoziation von Jüdinnen und Juden mit Geld ebenfalls der vermeintlichen Verifizierung antisemitischer Stereotype, um sie dergestalt zu rationalisieren:

„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 Millio-

nen-Milliardenbeträgen, ist Jude. Weißte, das gibts in schon einigen solchen großen Einrichtungen so, dass das tatsächlich auch noch so ist, weil die einfach, glaube ich, eine total lange Geschichte haben [...].“

Hier wird komplett verkannt, dass diese Geschichte des Reichtums, wenn man nach dieser Logik schaut und sie ansatzweise stimmen sollte, durch die Enteignungen und Ermordungen in der Shoah gebrochen wurde. Die Geschichte des Antisemitismus bricht also für viele Lehrkräfte nach 1945 ab und ist nicht mehr eine Realität, aber die vermeintliche Geschichte des Reichtums und Kontrolle ist für viele immer noch eine ununterbrochene Kontinuität. Das bedeutet, dass eine Kontinuität antisemitischer Stereotype und ihrer Verknüpfungen in Weltanschauungen besteht und dabei die Wahrnehmung der Welt bestimmt: Widersprüche und die Kontinuität des Antisemitismus bleiben unerkannt.

LK 94 habe im öffentlichen Leben nie wirklich Antisemitismus wahrgenommen. Sie gibt Nachhilfe und unterrichte in diesem Rahmen auch einen jüdischen Schüler. Dieser sei sehr wohlhabend und erfülle damit Vorurteile, weshalb er stark unter „Hänseleien“ leide. LK 94 nimmt keinen Antisemitismus wahr, wohingegen sie ihren jüdischen Schüler antisemitisch verzerrt im Muster des Vorurteils über „Geldaffinität und Reichtum“ wahrnimmt. Auch hier zeigt sich der Mechanismus einer „Verifizierung“ antisemitischer Stereotype, die von LK 94 dazu ausgebaut wird, dem jüdischen Schüler eine Schuld für antisemitische Anfeindungen zuzuweisen. Nicht Antisemitismus wird ursächlich für die Angriffe gesehen, sondern der Betroffene.

LK 40 möchte ihre antisemitische Weltanschauung zum Gegenstand des Unterrichts machen. Sie schlägt vor, z.B. in Politik oder Wirtschaft auch mal die Wirtschaftslage in Bezug auf Finanzen und Jüdinnen und Juden zu besprechen. Damit eröffnet sie einen Anschluss an modern-antisemitische Verschwörungstheorien über „jüdische Allmacht und Herrschaft“ in der Verknüpfung von Finanzen („Finanzkapital“) und Jüdinnen und Juden (vgl. K 2). LK 40

präzisiert ihre antisemitische Weltanschauung: „Vielleicht könnte man Judentum in Richtung Geldherrschaft und Wirtschaft besprechen und nicht nur über Judenverfolgung und Holocaust.“ Die modern-antisemitische Imagination einer „jüdischen Geldherrschaft“ richtet sich also gegen Jüdinnen und Juden und die Thematisierung von Antisemitismus und Shoah.

Antisemitische Verschwörungstheorien

Manche der Befragten Studierenden bezeichneten „Rothschild“, i.e. der Name einer jüdischen Familie als Code für „jüdische Finanzmacht und Herrschaft“, als „das Unglück der Welt“. Antisemitismus wird zudem von befragten Studierenden als Lüge der Medien dargestellt und auf ein verschwörerisches Machtwirken von Jüdinnen und Juden bezogen: „Macht ist Geld – und Juden haben Geld.“ Auch manche Lehrkräfte glauben an antisemitische Verschwörungstheorien, die Jüdinnen und Juden eine Allmacht zuschreiben, um sie als „bedrohliche Herrscher“ zu dämonisieren.

LK 38 artikuliert ein antisemitisches Stereotyp, das Jüdinnen und Juden als „naturhaft“ überlegen und gefährliche „Andere“ modelliert: „Die meisten Juden sind extrem schlau. Das ist einfach so. Die haben diese Gabe, Gutes zu leisten.“ (vgl. K 2). Dies verknüpft sie mit einer Verschwörungstheoretischen Legende über eine vermeintliche „Medienmacht“ von Jüdinnen und Juden: „Wir wissen ja, die sind extrem in der Filmindustrie in Amerika. Die haben viel geschafft.“ LK 38 bietet diese antisemitische Verschwörungsannahme als „Allgemeinwissen“ dar. Das von ihr imaginiert Wirken von Jüdinnen und Juden kontrastiert sie mit dem Handeln von Jüdinnen und Juden in Israel, welches sie wie folgt diffus beschreibt: „Es gibt nur ein Teil von denen, die jetzt den falschen Weg gehen.“ Somit nutzt er die Verschwörungsannahme auch dafür, Jüdinnen und Juden in einem Israelbezug abzuwerten.

LK 77 bezieht sich auf Verschwörungstheorien über die Anschläge auf das World Trade Center in New York City und das Pentagon in Washington D.C. am 11.09.2011 durch die

islamistischen Terroristen von al-Qaida. Es gibt verschiedene Verschwörungstheorien, die die antiamerikanischen Terroranschläge als „Inside Job“ oder Israel, den Mossad oder das „Weltjudentum“ als Urheber imaginieren. Ein populäres Verschwörungstheoretisches Narrativ ist die als Beweis einer „jüdischen Verschwörung“ konstruierte Lüge, dass sich zur Zeit der Anschläge keine Jüdinnen und Juden im World Trade Center befanden. LK 77 sagt: „Da wird so viel gelogen, da will ich gar nichts sagen, weil woher soll ich die Wahrheit wissen.“ Sie benennt kein Verschwörungstheoretisches Narrativ, schließt aus der unterstellten Lüge aber, dass sie sich außer Stande sieht, ein wahres Urteil zu bilden. Darin schließt sie sich einem Verschwörungstheoretischen Grundgedanken an.

Sekundärer Antisemitismus

LK 77 bildet in ihren Ausführungen einen sekundären Antisemitismus, d.h. eine Abwertung von Jüdinnen und Juden als Schuldabwehr zur Herstellung einer sekundären Unschuld und positiven Identifikation mit Familie und Nation, in unterschiedlichen Sinnbezügen ab. Sie berichtet etwa, dass sie erleichtert gewesen sei, als ein jüdischer Schüler die Klasse wechselte und sie somit das Thema Holocaust ohne ihn in ihrer Klasse unterrichten konnte. Es wäre ihr sehr schwergefallen, denn ihre Scham sei zu groß gewesen. Sie empfinde es in diesem Zusammenhang als schwierig, Deutsch zu sein und verweist auf die Bedeutung der eigenen Biographie. Sie erzählt, dass sie aus einer Täterfamilie kommt. Als Lehrkraft begegnete ihr eine sekundär-antisemitische Relativierung der Shoah und eine Täter-Opfer-Umkehr, als ein Schüler forderte, dass sie anstatt eines Filmes über den Holocaust einen Film darüber zeigen sollte, „wie unsere Städte bombardiert wurden.“ Sie nahm das hin, reagierte nicht und kontextualisiert die Anmerkung ihres Schülers im Nachhinein bestätigend: „Heute weiß man ja, dass es auch als Leid anerkannt wird.“ Eine Relativierung des Nationalsozialismus drückt sich auch aus, als sie von einer „Vertriebenen“ berichtet, die in Russland „in eine Art KZ, nein

Lager nennt man das“ gekommen sei. Ausgehend von einer Scham- und Schuldempfindung lassen sich diese Äußerungen so deuten, dass eine Entlastung hergestellt werden soll. Diese Entlastung stellt LK 77 auch über die Konstruktion einer Täter-Opfer-Umkehr her, wenn sie sich auf Überlebende der Shoah bezieht, „die heute nicht mehr hassen“ und „mit den Tätern Kaffee trinken können und sie wie Menschen behandeln“. Diese projektiven Übertragungen negativer, feindlicher Regungen auf die Überlebenden der Shoah überführt sie in eine Entlastung der Täter: „Man darf die Täter nicht alle verteufeln.“ Damit sagt sie aus, dass die nationalsozialistischen Mörder zum einen auch einen positiven Bezug oder eine Würdigung zulassen, zum anderen eine ungerechtfertigte Bewertung erfahren haben. Im Anschluss nun relativiert sie Täter- und Opferschaft, wenn sie betont, dass ihre Schüler*innen mit allen „Überlebenden“ reden sollten: „Nein, Kriegsüberlebende. Für mich gehören alle die den Krieg überlebt haben dazu.“ Damit relativiert sie den nationalsozialistischen Antisemitismus und die Shoah, banalisiert die Erfahrungen der Shoahüberlebenden und konstruiert im Sinnhorizont des „Krieges“ eine entlastende Opferposition der nationalsozialistischen Täter*innen. LK 77 bagatellisiert den nationalsozialistischen Antisemitismus und die Shoah, sie schmählt in dieser antisemitischen Gleichsetzung die Opfer und die Überlebenden der Shoah sowie auch ihre Nachkommen.

In der Perspektive der LK 44 zeigt sich auch eine Art von antisemitischer Schuldabwehr und Vermeidungsverhalten. Sie assoziiert mit dem Wort „Jude“ das „Dritte Reich“ und „viel Elend“. Dargestellt werden Jüdinnen und Juden zu den schuld- und schambesetzten Objekten. LK 44 zögere, das Wort „Jude“ zu sagen, weil sie niemanden beleidigen wolle. Sie erkennt die Möglichkeit eines positiven Inhalts des Worts „Jude“. So zeigt sich die Verinnerlichung des Wortes „Jude“ als Schimpfwort, was sich in anderen Fällen wiederholt. Damit schließen manche Interviewpartner*innen an die im Schimpfwortgebrauch normalisierte Pejorierung des Worts an (vgl. K 3.1).

LK 38, die sich als deutsche Muslima bezeichnet, stellt den Sinnhorizont eines deutschen Nationalstolzes her, in welchem sie einfordert, dass das Thema der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands und der Shoah „irgendwann wirklich kompakt und abgeschlossen sein“ soll (vgl. K 4.3). Das ist für sie die Bedingung, sagen zu können: „Wir sind stolz, Deutsche zu sein.“ Sie stört die Erinnerung an die nationalsozialistische Geschichte Deutschlands und die Shoah, da sie ein Hindernis der „positiven“ Identifikation mit Deutschland darstellt. Dergestalt formuliert sie eine implizite Schlussstrichforderung. Gleichzeitig werden ihre Bestrebungen sichtbar, sich ins deutsche Kollektiv zu integrieren. In diesem Zusammenhang drückt sie bestimmte Dominanznarrative und damit die Sehnsucht nach einer legitimen kollektiven deutschen Identität und nationalen Stolz aus und präsentiert sich dadurch symbolisch als Teil dieses Kollektivs.

3.2.3 Der Umgang mit Verschwörungstheorien

Den Ausführungen vieler Lehrkräfte ist zu entnehmen, dass antisemitische Verschwörungstheorien (vgl. K 2) unter Schüler*innen weitverbreitet sind. Es ist wichtig, diese antisemitische Manifestation unter Schüler*innen zu erkennen und ihr entgegenzuwirken. Teilweise werden Verschwörungstheorien ignoriert. LK 44 geht davon aus, dass Verschwörungstheorien kein Problem darstellen: „Keiner glaubt, dass die Erde flach ist.“ Viele Lehrkräfte verstehen Verschwörungstheorien hingegen als großes Problem, wissen aber oftmals nicht mit den Wahnbildern einer „jüdischen Allmacht“, einer Konstruktion einer Schuld von Jüdinnen und Juden an wirtschaftlichen Krisen, weltpolitischen Ereignissen oder auch an terroristischen Angriffen und Kriegen umzugehen. Denn die antisemitischen Dämonisierungen in Verschwörungstheorien dichten sich ebenso gegen die Wirklichkeit wie auch gegen Argumente ab. Wenngleich Verschwörungstheorien durch Fakten und Argumente leicht zu widerlegen sind, halten sie sich beständig unter Schü-

ler*innen. Verschwörungstheorien funktionieren dergestalt, dass sie ermöglichen, die Welt nach einfachen Erklärungsformeln wahrzunehmen und zu deuten. Jedes Ereignis wird dann als Ausdruck und Beleg der imaginierten Verschwörung betrachtet, Verschwörungsnarrative sind entsprechend flexibel, passen sich Widersprüchen an und finden immer einen vermeintlichen Letztgrund ihrer Begründung.

JLK 20 berichtet, wie eine ihrer Schülerin eine Verschwörungstheorie in einem Israelbezug artikuliert. Ihre Mutter fahre jetzt immer ein paar Stationen weiter mit der Ü-Bahn, um bei Lidl einzukaufen und nicht bei Aldi einkaufen zu müssen, sagte diese Schülerin. Denn Aldi, so die Schülerin, gebe seinen ganzen Gewinn an Israel. JLK 20 antwortete: „Überlegt es euch doch mal, ja? Ein wirtschaftliches Unternehmen wie Aldi, das in erster Linie daran interessiert ist, Geld zu verdienen, wie soll es seinen ganzen Gewinn abgeben in erster Linie egal an wen? Wovon werden denn die Mitarbeiter bezahlt, zum Beispiel?“ Damit hat JLK 20 die Verschwörungstheorie mit einem Argument als Wahnbild widerlegt. Sie beschreibt Verschwörungstheorien als „so krass unlogische Dinge, die man einfach blind glaubt!“ Als solche benennt sie auch die unter Muslimen verbreitete Verschwörungstheorie, dass Coca-Cola einem Juden gehöre, weil der Schriftzug, von links nach rechts gelesen, vermeintlich bedeutet: „Kein Mohammed, kein Mekka“. Dabei könne man es nur so lesen, fügt JLK 20. an, wenn man entsprechende „Schnörkel“ wegnimmt oder hinzufügt, also die Schrift so liest, wie man sie lesen will. JLK 20 schildert einen weiteren Fall, bei dem sie bemerkt hat, dass sie mit einer Diskussion und Argumenten keinen Erfolg hat, eine Verschwörungstheorie zu widerlegen. Ein „super intelligenter“ Schüler habe ihr gegenüber die Verschwörungstheorie „hoch und runter gebetet“, dass die Anschläge vom 11.09.2001 von der US-amerikanischen Regierung durchgeführt worden seien. JLK 20 habe ein Argument dagegen formuliert. Der Schüler erwiderte: „Ja, die Juden und irgendeine Verschwörungstheorie.“ JLK 20 stellt fest: „Er war nicht zu bremsen [...] Und ich dachte mir jetzt, was machst du jetzt? Weil, egal was du

ihm sagst, er kommt dir mit Gegenargumenten.“

Damit beschreibt JLK 20, wie eine Dynamik oder eine interaktive Rückkopplung entsteht, in der der Schüler die Verschwörungstheorie so ausbaut, wie es den Gegenargumenten entspricht. JLK 20 versucht deshalb das Muster verschwörungstheoretischer Narrative zu brechen:

„Ich habe dann eine Nacht darüber geschlafen und habe ihm dann gesagt: „Wir sind unterschiedlicher Meinungen. Ich habe kein Problem damit, wenn du deine Meinung behältst, aber begründe sie doch bitte. Lass uns doch beide schauen, was die Medien so schreiben und dann können wir immer noch drüber reden, wenn du mir deine Meinung fundiert begründest, habe ich kein Problem damit.“

Damit hält sie den Schüler zu einer Reflexion an, die sie gemeinsam mit ihm durchzuführen in Aussicht stellt. Die Reflexion zielt auf die Erkenntnis, dass seine „Meinung“ nicht fundiert zu begründen ist.

LK 87 berichtet, dass sich Schüler*innen zum Jahrestag des 11. Septembers häufig antisemitisch äußern. Sie vertreten etwa die Verschwörungstheorie, dass die Anschläge nicht von Islamisten durchgeführt wurden, sondern eine Verschwörung des FBI mit dem „Weltjudentum“ gewesen seien. JLK 15 hat die verschwörungstheoretische Aussage von ihren Schüler*innen vernommen, dass „Juden keine Steuern zahlen“ – davon berichten sehr viele Interviewpartner*innen.

3.2.4 Die Wahrnehmung des Antisemitismus von Muslim*innen

Viele betroffene jüdische Schüler*innen, aber auch die Lehrer*innen und Expert*innen, weisen darauf hin, dass Antisemitismus von Muslimen in Schulen ein Problem ist. Das entspricht der migrationsgesellschaftlichen Normalität an Schulen. JLK 23. geht davon aus, dass 90% ihrer Schüler*innen einen Migra-

tionshintergrund aus „muslimischen Ländern“ haben. Das entspricht aber auch einem Problem, dessen Wahrnehmung unter Lehrkräften oftmals zu einer Verzerrung seiner Einschätzung führt. Einerseits ergibt sich die Tendenz, muslimischer Schüler*innen pauschal als Gruppe für den Antisemitismus an Schulen verantwortlich zu machen, um das Problem auf eine andere „Tätergruppe“ zu verschieben und die Eigengruppe damit zu entlasten. Andererseits wird der Antisemitismus von Muslimen oftmals nicht angemessen thematisiert und auf die soziohistorischen Bedingungen seiner Entstehung und Verbreitung oder auf die spezifische Erscheinungsform des islamischen Antisemitismus bezogen. Beide Wahrnehmungen verzerren das Problem Antisemitismus an Schulen auf Kosten der jüdischen Schüler*innen.

Exemplarisch für die beiden Modi verzerrter Wahrnehmungen können die nachfolgenden Beispiele gelten. LK 106 arbeitet an einer Schule in einer ländlichen Gegend und vernimmt dort kaum Antisemitismus. Dies führt er eben auf die ländliche Gegend und den geringen Anteil von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zurück und eröffnet einen Kontrast zur Großstadt:

„Keine Ahnung ja eh... Könnte auch sein, dass der Migrationsanteil hier an der Schule weniger gering ist, als zum Beispiel in kleineren Städten, nahe der Großstadt [...] Ich könnte mir vorstellen, dass aus der Ecke der Muslime vielleicht noch mehr Vorurteile gegenüber vorhanden sind und Antisemitismus herrscht. Könnte ja sein, dass es da so ein Gefälle gibt, ne. Wir sind hier ländlicher geprägt, die Menschen hier haben nichts gegen Juden [...].“

Hier wird ersichtlich, dass sich LK 106 in ein scheinbares Distanzverhältnis zum Antisemitismus setzt. Entsprechend bestehe keine Notwendigkeit, Antisemitismus an seiner Schule entgegenzuwirken. Er erkennt zwar an, dass es „Nazis“ gebe, bezeichnet sie aber als Minderheit, der eine nicht antisemitische Mehrheit gegenüberstehe. Antisemitismus wird also im

eigenen Umfeld unsichtbar gemacht, während er auf „Andere“ verschoben wird.

Sozialarbeiterin 22 bedient sich genau dieses Mechanismus, dreht aber das Verhältnis aus ländlicher Gegend und Großstadt im Sinnhorizont des Gegensatzes einer ländlichen Fremdenfeindlichkeit und städtischen multikulturellen Offenheit um:

„Ich hab immer das Gefühl, dass Antisemitismus in [Großstadt] keinen Raum hat, da [Großstadt] multikulti ist. Wenn da jemand kommt mit irgendeinem Hass, also ganz ehrlich, der wird dann auch verprügelt, denk ich mir dann immer. Das ist hier viel mehr in den Kaffern.“

Sozialarbeiterin 22 verschiebt Antisemitismus also auf die ländlichen Gegenden, macht Antisemitismus in der Großstadt unsichtbar, entlastet dabei das großstädtische „multikulti“ Umfeld und damit verschiedene Gruppen. Beide Beispiele demonstrieren in ihrer Gegenläufigkeit der Verschiebung die Beliebigkeit der Bagatellisierung des Antisemitismus im eigenen Umfeld. Antisemitismus gibt es überall, in allen Gruppenformationen und Milieus. Wahrgenommen wird er oftmals nur bei den „Anderen“.

Die Expertin Frau E 3 hat beobachtet, dass ein solcher Verschiebungs- und Entlastungsmechanismus oft mit rassistischen Zuschreibungen und der abwertenden Bezugnahme auf Muslime einhergeht. LK 77 ist der Auffassung, dass das Schimpfwort „Du Jude“ erst mit den Muslimen an die Schule gekommen sei. Dem ist nicht so und damit lenkt sie davon ab, dass diese Beschimpfungspraxis ebenso unter nichtmuslimischen Deutschen normalisiert ist. Muslimische Schüler*innen werden dann allein für ein allgemeines, gesamtgesellschaftliches Phänomen verantwortlich gemacht. An anderer Stelle

des Interviews betont LK 77, dass sie aus christlicher Perspektive ein Problem mit Muslimen habe. Auch bei LK 25 stellt sich eine verzerrte Wahrnehmung ein, mit der sie die Beschimpfung „Du Jude“ durch Muslime wieder im Kommen sieht. LK 87 führt den Antisemitismus an Schulen auf die „große Anzahl muslimischer Schüler“ zurück und verschiebt damit das Problem und dessen Ursache auf nur eine Gruppe. Die Expertin Frau E 12 stellt heraus, dass Jugendclubs sich ihrer Verantwortung entziehen, indem sie angeben, dass es entweder kein Problem mit Antisemitismus gebe oder Antisemitismus über die Anwesenheit muslimischer Kinder erklären. Auch darin zeigt sich eine Verschiebungsstrategie zur Entlastung der Eigengruppe und Problematisierung von „Anderen“.¹³

LK 19 ist der Ansicht, dass sich der Antisemitismus im Moment „zuspitzt“, da es eine vermehrte Einwanderung von Muslimen gebe. Sie vermeint: „Gerade Islam und Judentum verstehen sich ja überhaupt nicht.“ Dergestalt erklärt sie Antisemitismus als religiöses Problem, das die Konfliktkonstellation zwischen Muslimen und Juden umfasst. Sie thematisiert damit nicht einen Antisemitismus von Muslimen, der sich einseitig gegen Juden und Judentum richtet, sondern entwirft ein Szenario einer quasinatürlichen Unvereinbarkeit. Anstatt einen Antisemitismus von Muslimen zu kritisieren, schreibt sie Islam und Judentum zu, „sich ja überhaupt nicht“ zu verstehen. Simon erzählt, dass sich ein Lehrer, der sich selbst antisemitisch geäußert habe, zur Aufgabe gemacht habe, „gehirngewaschene Ausländer“ über die universalistischen humanistischen Werte aufzuklären (vgl. K 3.1). Der Lehrer nimmt seinen Antisemitismus nicht wahr, verschiebt ihn auf „Ausländer“, die er als stereotypisierte Antisemiten zu belehren beansprucht.

Sowohl die Verschiebung des Antisemitismus auf eine Gruppe, etwa Muslime, als auch die Stereotypisierung einzelner tatsächlicher oder vermeintlicher Gruppenangehöriger als antisemitisch hat Folgen. LK 94 erzählt: „Ich als Moslem habe Hemmungen über Antisemitismus zu reden, da es dann heißt: »Was willst du denn, du bist doch ISIS«.“ LK 86 verwahrt sich gegen die Verschiebung des Antisemitismus auf „Andere“: „Antisemitische Einstellung stammen nicht aus Migrantenfamilien, sondern werden eher in deutschen Bildungsinstitutionen produziert.“

LK 45 schätzt ein, von wem die antisemitischen Äußerungen in der Schule ausgehen: „Generell kann man die Äußerungen, kann man das an der Herkunft unserer Schüler festmachen, es sind mittlerweile größtenteils Türken aber auch sonstige Muslime. Und ich bild mir ein, dass überwiegend von muslimischen Schülern antisemitische Äußerungen kommen.“ Zusätzlich zum äußerst abwertenden Ausdruck „Türken aber auch sonstige Muslime“ verknüpft die Lehrkraft Antisemitismus mit der Herkunft ihrer Schüler*innen. Sie vermeint sogar, antisemitische Äußerungen „an der Herkunft unserer Schüler festmachen“ zu können. So legt LK 45 eine „Tätergruppe“ entlang des Herkunftsmerkmals fest und verschiebt Antisemitismus auf eine derart pauschalisierte Gruppe. Er verweist darauf, dass antisemitische Äußerungen überwiegend von muslimischen Schüler*innen kommen. Das kann einer verzerrten Wahrnehmung geschuldet sein, die den Antisemitismus der nichtmuslimischen Schüler*innen in einem eingeschränkten Fokus unsichtbar macht. Das widerspricht nicht der Tatsache, dass auch unter muslimischen Schüler*innen Antisemitismus verbreitet ist.

Noa weist darauf hin, dass antisemitische Aussagen oft von muslimischen Jugendlichen kommen, wobei sie glaube, dass einige deutsche Jugendliche genauso denken, aber wegen

der Geschichte so etwas nicht sagen würden. Im Gespräch kommen dann auch mit deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund viele Vorurteile und Stereotype, aber sie trauen es sich nicht zu sagen. Muslimische Jugendliche haben keinen Grund sich zu genieren, so Noa, weil sie sich vielleicht denken, dass ihre Vorfahren nichts mit dem Holocaust zu tun haben.

Rassistische oder stereotype Zuschreibungen, die sowohl eine Äußerung eigener Antisemitismen als auch eine Ausgrenzung von Muslimen ermöglichen, werden in einer Situation vorgenommen, in der Angriffe auf jüdische Schüler*innen oft von muslimischen Schüler*innen ausgehen. Antisemitismus ist unter der muslimischen Bevölkerung Deutschlands und Schülerschaft weitverbreitet und stark ausgeprägt. Der Experte Herr E 5 stellt heraus, dass die Wahrscheinlichkeit, antisemitisch eingestellt zu sein, dreimal höher ist, wenn man sich als Muslim definiert. Damit bezieht er sich auf die Ergebnisse einer Untersuchung über den Antisemitismus in Deutschland von der Anti-Defamation League aus dem Jahr 2015, der zufolge 56% der befragten muslimischen Menschen antisemitischen Aussagen zustimmten, wohingegen im Vergleich dazu 20% der Befragten ohne Religionszugehörigkeit und 14% der christlichen Menschen antisemitischen Aussagen zustimmten (vgl. ADL 2018).¹⁴

Auch weitere Studien über die interkonfessionellen Unterschiede in der Verbreitung des Antisemitismus zeigen auf, dass Muslime durchschnittlich öfter antisemitisch eingestellt sind (vgl. Brettfeld/Wetzels 2007: 307). Jikeli konstatiert in Bezug auf die Situation in Europa (2015: 19):

„The review of surveys from different European countries demonstrates that the level of antisemitic attitudes is significantly higher among Muslims than among non-Muslims, although many European Muslims do not share antisemitic beliefs. The level of anti-

¹³ Diese Vorgehensweise schafft ein ausschließendes, feindliches Verhältnis zwischen einem „Wir“ und den „Anderen“, den vermeintlich Fremden. Innerhalb unserer Gesellschaft wird im alltäglichen Verständnis unter Fremden eine Minderheit verstanden. So gesehen ist der Begriff „Minderheit“ eine Kennzeichnung von Fremdheit. Ausgangspunkt hierfür sind Stereotype und Vorurteile, welche aus der Wahrnehmung von und durch Andersartigkeit und über Typisierungen erfahren und hergestellt werden. Dabei ist das Fremde nichts objektiv gegebenes oder essenzialistisches, sondern „[w]ie anderen Orientierungsschemata liegen ihnen reale Erfahrungen zugrunde, die mit kulturspezifischen Werten verknüpft und kommunikativ weitergegeben werden“ (Schäfer/Schlöder 2012:82). Damit ist Fremdheit eine gesellschaftliche und aktiv hergestellte Konstruktion und „[...] Etikettierung oder eine individuelle Projektion“ (Eppenstein 2009: 40).

¹⁴ Der Survey ADL Global 100 der Anti-Defamation League von 2014 und 2015 erfasst antisemitische Einstellungen der Bevölkerung von 102 Ländern. Nach ihren Befunden. Das Verhältnis zwischen antisemitischen Einstellungen von muslimischen und nichtmuslimischen Menschen in anderen europäischen Ländern ist ähnlich

semitism rises with the level of religiosity and with fundamentalist interpretations of Islam.“

Auch Experte E 5 betont, es sei ein europaweites Problem, dass Juden Angst vor Muslimen haben. Bei der Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland“ geben 48% der Befragten an, dass sie im vergangenen Jahr versteckten antisemitischen Äußerungen von muslimischen Personen oder Gruppen ausgesetzt waren. 62% der Befragten benennen die Täter*innen bei verbalen Beleidigungen, 81% die Täter*innen bei körperlichen Angriffen als muslimische Personen oder Gruppen (vgl. Zick et al. 2017: 21).

JLK 13 beobachtet, dass Antisemitismus unter muslimischen Menschen ihrer Erfahrung nach viel gängiger ist. Auch JLK 11 (Rektor) ist aufgefallen, „muslimische Schüler nehmen im Moment sich mehr raus“. Dabei drückt sich der Antisemitismus von muslimischen Menschen in unterschiedlichen Erscheinungsformen aus. LK 82 begegne Antisemitismus im Politikunterricht zum Thema Nahostkonflikt vor allem von muslimischen Schüler*innen. Sie erklärt das über den Einfluss „ausländischer Medien“. Diesen Zusammenhang stellt auch JLK 11 (Rektor) her: „Lehrkräfte müssen auch sensibilisiert werden über arabische Fernsehsender und was manche Kinder von zuhause mitbekommen“ (vgl. K 4.1; K 5). JLK 15 berichtet, dass die Mutter eines Schülers bei ihr anrief, um ihr mitzuteilen, ihr Sohn habe ein Problem damit, dass sie Urlaub in Israel mache. Der Sohn habe dieses Problem, weil der Imam gesagt habe, Israel sei ein „Kindermörder“. Die antisemitische Dämonisierung im Israelbezug wird vom Imam an den Schüler kommuniziert, dessen Mutter JLK 15 damit konfrontiert. LK 7 erklärt, wie sich viele muslimische Schüler*innen in ein Verhältnis zu „den Palästinensern“ setzen, um den antisemitischen Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ zu rechtfertigen.

Neben dem israelbezogenen Antisemitismus sind auch modern-antisemitische Stereotype über „geldgierige, einflussreiche oder mächtige Juden“ ausgeprägt (vgl. K 3.1). LK 7 vernimmt

etwa auch antisemitische Aussagen wie: „Die Juden habe alles in der Hand.“ LK 87 nimmt Antisemitismus ziemlich verallgemeinernd von marokkanisch-, türkisch- und afghanischstämmigen Schüler*innen wahr. Er geht aber davon aus, dass Antisemitismus eher mit dem Islam als mit dem Herkunftsland zu tun habe. Dabei bleiben die Aussagen auf einer undifferenzierten allgemeinen Ebene und differenzieren nicht zwischen den politischen Ideologien, ihren Bezug zu religiösen Auslegungen und antisemitischen Alltagsstereotypen.

LK 88 konstatiert, dass der islamische Antisemitismus unter Schüler*innen zugenommen habe. JLK 15 berichtet, der Antisemitismus an ihrer Schule gehe wesentlich von radikalisierten muslimischen Schüler*innen aus. Von diesen höre sie Aussagen wie: „Der Holocaust war schlimm aber, sie haben es selbst verursacht. [...] Sie sind zu mächtig“. JLK 15 denkt, dass diese es aus der Moschee haben. Sowohl JLK 5 als auch JLK 12. weisen darauf hin, dass es an ihren Schulen Probleme mit fundamentalistischen Muslimen gibt. Diese Probleme entstehen in einem schulischen Umfeld, in dem die Selbstidentifikation als Muslim gegenüber ethnischen Zugehörigkeitskonstruktionen an Bedeutung gewinnt, wie u.a. eine Befragung von Lehrer*innen in Berlin ergibt (vgl. AJC 2017: 8).

Auch an diesen Ausführungen wird deutlich, dass sich in Schulen ein islamisch politisierter Antisemitismus aus der Verbindung modern-antisemitischer Weltanschauung mit religiösen Bezügen ergibt (vgl. K 2) und Lehrer*innen diese Erscheinungsform des Antisemitismus durchaus als Problem wahrnehmen. Aus diesem Phänomen lässt sich aber nicht das Stereotyp, dass alle muslimische Schüler*innen antisemitisch eingestellt seien, konstruieren oder eine Entlastungsstrategie begründen. Die Einstellungen muslimischer Schüler*innen gegenüber Jüdinnen und Juden sind vielfältig. LK 83 erzählt, dass Muslime besonders interessiert seien, im Religionsunterricht über Juden zu lernen, weil sie viele Ähnlichkeiten mit dem Islam erkennen und sich verbunden fühlen. An der Schule von JLK 16 gebe es zunehmend muslimische Kinder, sie habe noch nichts zum Thema Anti-

semitismus in diesem Zusammenhang gehört.

Aus dem Phänomen ist auch nicht die Schlussfolgerung zu ziehen, dass sich der Antisemitismus von Muslimen nur in der Form eines islamisch politisierten Antisemitismus artikuliert. Der islamische Antisemitismus ist lediglich eine Dimension des Antisemitismus von Muslimen in Deutschland, mit der eine modern-antisemitische Weltanschauung und Stereotype in einen religiösen Kontext gesetzt werden (vgl. K 2). Antisemitismus von muslimischen Menschen drückt sich ebenso in anderen Erscheinungsformen aus, die als gesamtgesellschaftliches Problem gruppen- und milieuübergreifend verbreitet sind und deshalb keine gruppenspezifische Differenzmarkierung rechtfertigen.

LK 20 nimmt wahr, dass der Antisemitismus von muslimischen Kindern „hasserfüllter“ sei: „Die Gründe dafür kann ich gar nicht so einordnen.“ LK 92 berichtet, ein muslimischer Junge habe ihrer Kollegin gesagt, er hasse Juden. Diese fragte den Jungen, ob er einen Juden kenne. Der Schüler verneinte und sagte, er hasse sie trotzdem. Auch viele jüdische Schüler*innen schildern, teils gewalttätige, Angriffe von muslimischen Schüler*innen (vgl. K 3.1). Jakob schildert etwa Gewalttaten von antisemitisch eingestellten muslimischen Mitschüler*innen ihm gegenüber. Er hatte ausschließlich Angst vor antisemitisch eingestellten Muslimen. Auch Lara und Omer berichten von Angriffen antisemitisch eingestellter muslimischer Mitschüler*innen. JLK 17 hat an einer Schule Erfahrungen damit gemacht, dass arabischstämmige Schüler*innen sie mit zweideutigen Anmerkungen zu Israel provozieren wollten. Als sie aus persönlichen Gründen einen Schulwechsel vornahm, habe sie sich gegen eine Beschäftigung an einer Schule in einer Großstadt entschieden, weil sie Angst vor antisemitisch eingestellten arabischen Schüler*innen hatte. Mark hat in einem jüdischen Jugendzentrum gearbeitet. Dort haben ihm die Kinder erzählt, dass sie in ihren Schulen Angst haben, ihre jüdische Identität zu zeigen, da viele antisemitisch eingestellte Muslime an der Schule sind. Diese Angst richtet sich an der feindseligen Atmosphäre gegenüber jüdischen Schüler*innen und der Normalisierung von

Antisemitismus aus (vgl. K 3.1). Sie bezieht sich aber auch konkret auf drohende Angriffe von antisemitisch eingestellten muslimischen Mitschüler*innen. LK 78 erklärt, dass es an ihrer Schule keine „offenen Juden“ gebe, während muslimische Schüler*innen offen mit ihrer Religion umgehen. Diese Ungleichheit des offenen Umgangs mit religiösen Identitäten ist durchaus im Kontext der Angst mancher jüdischen Schüler*innen vor antisemitisch eingestellten muslimischen Menschen oder als Resultat auch generell vor Muslimen zu betrachten.

JLK 10 weist auf ein Problem der Wahrnehmung eines antisemitischen Angriffs von antisemitisch eingestellten Muslimen auf einen jüdischen Schüler hin. Einerseits werde eine klare Benennung der Täter*innen gemieden, weil es keinen Generalverdacht gegenüber muslimischen Menschen geben sollte. Andererseits sage man hinter der Hand, dass es ein Problem von Muslimen sei. Sie betont, dass das nicht hilfreich sei. Denn man müsse das Problem benennen, um es lösen zu können. Sie denkt, dass Muslime, die sich gegen Antisemitismus einsetzen, sich von der Benennung des Problems nicht angegriffen fühlen werden. So fordert sie, man solle das Problem nicht verheimlichen. Aber genau diese Tendenz, die Täterschaft von antisemitisch eingestellten Muslimen nicht zu thematisieren und das Problem zu ignorieren, bildet sich bei manchen Lehrer*innen ab. Dabei stellen sich bei Lehrer*innen mitunter diffuse Hemmungen ein, antisemitisch eingestellten Muslime als Täter*innen zu benennen. Expertin Frau E 8 berichtet von einer Supervision mit Lehrer*innen anlässlich eines Angriffs auf einen jüdischen Schüler. Diese Lehrer*innen haben kein einziges Mal das Wort „Muslime“ genannt, sondern immer wieder von „ihnen“ gesprochen. Diese Vermeidung kann der Annahme folgen, dass sich in der Benennung der Täter*innen anhand ihrer Religionszugehörigkeit eine vermeintlich pauschalisierende Differenzmarkierung abbilde. Sie kann auch der Angst folgen, als „Rassist*in“ bezeichnet zu werden. Für Lehrer*innen ergibt sich dann mitunter ein Dilemma, wenn sie einerseits eine spezielle Formen des Antisemitismus unter Muslimen kritisieren und unterbinden möchten, sich darin

aber andererseits nicht mit rassistischen Abwertungen von Muslimen der politischen Rechten gemeinmachen wollen. Herr E 5 ist der Ansicht, dass „wir die Möglichkeit verloren haben, Probleme beim Namen zu nennen“, obwohl dies besonders in der pädagogischen Arbeit sehr wichtig sei. Man müsse unter muslimischen Menschen verbreiteten Antisemitismus sowie islamistischen Antisemitismus konkret benennen können.

Eine solche Benennung wird aus unterschiedlichen Gründen vermieden oder erschwert. Die Expertinnen Frau E 13 und Frau E 14 berichten von der Erfahrung aus ihrer Beratertätigkeit, dass viele Lehrer*innen gar nicht wissen, dass es einen starken Antisemitismus bei manchen Muslimen gibt. JLK 8 merkt an, dass Lehrer*innen das Thema Nahostkonflikt oft vermeiden, da sie Angst haben mit ihrer Meinung in der Minderheit zu sein und muslimische Schüler*innen oft antisemitische Sprüche äußern würden. Manche Lehrer*innen würden absichtlich antisemitische Sprüche überhören, um Konfrontationen zu entgehen. LK 82 spricht das Aggressionspotenzial bei muslimischen Schüler*innen an, wenn Lehrer*innen solche „Konfrontationen“ eingehen, z.B. mit der Thematisierung des Nahostkonflikts:

„Das kann halt auch wirklich sein, dass dann Stunden eskalieren. [...] Wenn du das dann noch in Beziehung setzt und dann Hintergründe der Religion aufklärst, um Gemeinsamkeiten darzustellen, dann merkst du wie wenig Ahnung die Leute auch von ihrer eigenen Religion haben. Nicht, dass ich ein Experte bin, aber es ist tatsächlich so und dann knallt es ganz gewaltig. [...] Die explodieren dann auch wirklich, also die gehen sich fast an die Gurgel. Weil es da einfach um Ideologien geht. Und deswegen kann ich auch gut verstehen, warum jemand der in der Minderheit ist, wie zum Beispiel meine eine jüdische Schülerin [...], wenn sie das nicht outet. Ich verstehe das total.“

Ihre Ausführungen werden von mehreren Interviewpartner*innen bestätigt und verdeutlichen: Jüdische Schüler*innen sind einer feindseligen

Atmosphäre ausgesetzt, die nicht nur den selbstverständlichen, offenen Umgang mit ihren jüdischen Identitäten erschwert, sondern oftmals auch eine Bedrohung darstellt. Während viele Lehrer*innen die Benennung antisemitisch eingestellter muslimischer Angreifer*innen und die Benennung islamischen Antisemitismus scheuen, werden jüdische Schüler*innen allein gelassen, teils in Bedrohungssituationen, teils in der Konfrontation mit Gewalt. Das bedeutet, dass die geschilderten Vermeidungsstrategien auf Kosten der Betroffenen aufrechterhalten werden. Darüber hinaus verzerre, wie Experte Herr E 5 schildert, die Vermeidung der Benennung antisemitisch eingestellter muslimischer Angreifer*innen die Kategorisierung antisemitischer Straftaten. Denn ein Hitlergruß auf der islamistischen Demonstration am sogenannten „Al-Quds Tag“ werde als Antisemitismus von rechts und nicht als islamistischer Antisemitismus eingestuft. Antisemitisch motivierte Taten von Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft würden unter Ausländerkriminalität fallen. Er zieht das Fazit, dass es fast unmöglich sei, einen Vorfall als islamistischen Antisemitismus zu definieren, weshalb unter anderem die Statistiken überhaupt nicht stimmen. So gelten von den antisemitischen Straftaten im ersten Halbjahr 2017 93% als rechtsextrem motiviert, weil Antisemitismus falsch erfasst wird. In vielen Diskussionen wird aber mit Verweis auf die als rechtsextrem motiviert verzerrte Statistik argumentiert, dass es keine anderen Formen in der gesellschaftlichen Mitte, in der Linken sowie keine ausgeprägte islamisch politisierte Form des Antisemitismus in Deutschland gebe. Es lässt sich ergänzen, dass die Beleidigung „Du Jude“ unter keine strafbare Kategorie fällt. Und die meisten Betroffenen keine rechtlichen Schritte nach den Vorkommnissen unternehmen, weshalb man gar kein statistisch repräsentatives Bild über Antisemitismustaten hat.

3.2.5 Der Umgang mit dem Nahostkonflikt in Schulen

Manche Lehrkräfte vermeiden die Thematisierung des Nahostkonflikts, weil sie eine Eskala-

tion im Unterricht und die Artikulation von israelbezogenen Antisemitismus unterbinden wollen, wie JLK 8 und LK 82 berichten. JLK 20 schätzt die Kompetenz unter Lehrkräften zum Thema Nahostkonflikt „gleich null“ ein und beschreibt ebenfalls Vermeidungstendenzen:

„Weil, der Nahostkonflikt, den kann man schwer zu fassen bekommen. Der Nahostkonflikt ist halt schon über hundert Jahre alt ... also ein hochkomplexes Thema. Äh, den man bestimmt nicht gerecht wird, wenn man sagt „Scheiß Israelis“. So das heißt, man muss den Schülern was erwidern können, zum einen. Zum anderen muss man sich aber auch trauen. Und da sagen sehr viele Kollegen, leider, äh „ach ich tu mir das doch nicht an, das bereitet mir nur Kopfschmerzen und Diskussionen, ich lass das mal so im Raum stehen. Weil bevor ich diskutiere und ähm, ne, dann gibt es unangenehme Stimmung, dann lass ichs.“ Das passiert ganz oft.“

Mit einer solchen Haltung verunmöglichen Lehrkräfte eine Darstellung der historischen Entstehung und Entwicklung des Konflikts sowie der Bedeutung antisemitischer Ablehnung und Zerstörungsversuche Israels darin, wie auch die Kritik des israelbezogenen Antisemitismus, der sich in seinen Doppelstandards, Dämonisierungen und Delegitimierungen Israels auf den Nahostkonflikt richtet (vgl. K 4.1).

Im Umgang mit dem Nahostkonflikt zeigt sich eine Unwissenheit vieler Lehrkräfte (vgl. K 4.1.4), ebenso wie antisemitische Stereotype mancher Lehrkräfte (vgl. K 4.1).

Expertin, Frau E3: „Man hört von Lehrkräften so ganz nebenbei »es ist ja so schrecklich, was da unten los ist, und was jetzt die Juden in Palästina machen«. Das ist schon ein Klassiker und man hört es oft. Oft kommt eine Ohnmacht, weil man gar nicht weiß, wie zu reagieren, machen einige Lehrkräfte gar nichts und ignorieren die Debatte. Das ist problematisch, aber damit kann man wenigstens noch arbeiten. Schlimmer ist, wenn Lehrkräfte denken, sie sind absolute Experten und die klopfen das Thema mit Daten, eigenen Erfahrungen vor Ort und eigenen Wahr-

nehmungen. Muslimische Jugendliche werden lieber als »natürliche Feinde« dargestellt. Vieles geschieht total unreflektiert.“

Die von Frau E 3 eingeführten Selbstverständnisse von Lehrer*innen als Expert*innen machen einige gegenüber jüdischen Schüler*innen geltend, indem sie diese zu Repräsentanten Israels erklären, sie stellvertretend belehren und dabei nicht selten anfeinden (vgl. K 3.1). Manche Lehrkräfte weisen ihren jüdischen Schüler*innen aber auch Experten- oder Repräsentationsrollen zu, anhand derer sie als Stellvertreter*innen Israels vor der Klasse oder in Projekten über den Nahostkonflikt referieren sollen. In dieser Zuschreibung solcher Experten- und Repräsentationsrollen wird oftmals die Konfliktkonstellation symbolisch reproduziert, jüdische Schüler*innen werden dabei von ihren Lehrkräften in Sinnbezügen auf Israel adressiert (vgl. K 3.1). Die Konfliktsituation wird von Lehrkräften auch dann symbolisch reproduziert, wenn muslimische Schüler*innen, wie Frau E 3 sagt, als „natürliche Feinde“ dargestellt werden. Denn darin drückt sich einerseits eine Stereotypisierung aus, andererseits wird das Problem des israelbezogenen Antisemitismus oder einer quasinatürlichen Feindschaft festgeschrieben, anstatt ihm pädagogisch entgegenzuwirken und die Konfliktkonstellation aufzubrechen.

JLK 5 stellt heraus, dass viele Lehrkräfte den versteckten Antisemitismus in Bezug auf Israel im Unterricht gar nicht erkennen, da „viele selbst bei den Lehrkräften so im Kopf ist“. JLK 5 ist Politiklehrer, aber ihr graue es, den Nahostkonflikt zu thematisieren, auch weil die Schulbücher zum Thema schrecklich seien (vgl. K 4.1.5). In jeder Stunde berichte sie in den ersten zehn Minuten über die aktuellen Nachrichten. Sie habe sich noch nie so gut und lange vorbereitet, wie zum Thema Jerusalem, nach der Anerkennung als Hauptstadt Israels durch die USA. JLK 5 sagt, sie habe sich so gut vorbereitet, weil sie eine kontroverse Diskussion oder einen Konflikt erwartet hat. Die Schüler*innen schienen aber nicht emotional und nicht vorbelastet, was sehr angenehm war.

JLK 20 erwartet nicht viel von ihren

Kolleg*innen in Bezug auf die angemessene Thematisierung des Nahostkonflikts und dem Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus. Diese Erwartungshaltung resultiere auch aus einer Erfahrung mit einer Kollegin, die ein israelbezogen-antisemitisches Narrativ übernahm und sagte: „Also, was die Israelis mit den Palästinensern machen ist schon übel? [...] Aber ich muss schon sagen, ich unterrichte ja Erdkunde und ich habe mein Wissen ja nur aus dem Erdkundebuch“. JLK 20 erklärt dazu: „Sie müssen sich vorstellen, dass das Thema Wasser in Israel wird in zwei Seiten behandelt, im Buch. Das wars. Darauf hat sie ihr Wissen und ihre Meinung. Eine Lehrerin! Kein Kind. So...“

LK 80 berichtet, dass der Nahostkonflikt im Geschichtsunterricht besprochen werde, wenn noch Zeit dafür bleibt. Aus ihrer Sicht werde er zu selten im Unterricht thematisiert. LK 78 stellt fest, es gebe kaum Wissen über den Nahostkonflikt bei ihren Kolleg*innen. Sie habe erst nach zehn Jahren das erste Mal über den Nahostkonflikt im Unterricht gesprochen. Dafür habe sie sehr viel Material gesammelt und sich besonders gut vorbereitet. LK 78. sagt, sie habe den Nahostkonflikt nur deshalb thematisiert, weil sie eine sehr „friedliche“ Klasse hatte. In der Mittelstufe ihrer Gesamtschule werde das Thema auf keinen Fall behandelt, es gebe dort kaum politische Bildung. Im Geschichtsunterricht höre man bei der frühen Nachkriegszeit auf. In der Oberstufe konzentriere man sich auf die Abiturvorbereitung oder bespricht „leichtere“ Konflikte, so wie den Ukraine-Konflikt. Material über den Nahostkonflikt müsse man sich hauptsächlich außerschulisch besorgen. LK 61 spricht ebenso den Mangel an Informations- und Unterrichtsmaterial zu diesem Thema an. Sie betrachte das Thema nicht als ihr Hauptthema im Unterricht und habe nicht „speziell nach Unterrichtsmaterial gesucht.“ Dabei wünsche sie sich „besseres Material“ zum Thema, kann es aber aus Zeitmangel nicht eigenständig suchen.

LK 79 gibt an, dass der Nahostkonflikt im Ethikunterricht diskutiert werde. Die Schüler*innen würden das Thema „auch mit irgendwelchen Aussagen in den Unterricht mit hereinbringen.“ Er fährt fort: „Und da sagen mir die Kolleginnen, dass es schwierig ist, die

Diskussion bei den Fakten zu halten, weil da oft mit Vorurteilen und Stereotypen gearbeitet wird von den Schülern und das sehr langwierig und anstrengend ist, die rauszuarbeiten.“

JLK 11 (Rektor) berichtet, dass sich nicht jede Lehrkraft mit dem Thema beschäftige. Viele wollen auch Ruhe im Unterricht haben, so JLK 11. Man sollte unbedingt Expert*innen in die Klasse holen, besonders dann, wenn man sich unsicher mit dem Thema fühlt. Wenn z.B. ein Syrer in der Klasse ist, solle man jemanden holen, der sensibel und offen darüber reden kann.

Der Umgang mit dem Nahostkonflikt, und in diesem Kontext der Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus, sollte bereits in den Curricula der Lehrerbildung fest verankert sein, um den angehenden Lehrer*innen ein Wissen darüber zu vermitteln und dadurch Handlungskompetenz in ihrem Schulalltag zu garantieren. Mangelndes Wissen über den Nahostkonflikt oder Unsicherheit in seiner Thematisierung können mit der Unterstützung von Expert*innen begegnet werden (vgl. 4.1.4).

Frau E1, Mitarbeiterin bei einer Bildungseinrichtung, empfiehlt den Nahostkonflikt mit einem Mehrebenenansatz zu besprechen. Beide Perspektiven auf den Konflikt sollen dargestellt werden, damit das Muster „schwarz und weiß“ seiner Wahrnehmung gebrochen wird. Darüber hinaus gehe es mit der Darstellung der historischen Entstehung und Entwicklung des Konflikts um Wissensvermittlung. Frau E1 sagt, man müsse beide Seiten besprechen, sodass keine Mythen entstehen (vgl. K 5). JLK 20 folgt einem ähnlichen Ansatz, wenn sie im Unterricht den Nahostkonflikt bespricht und eine „kleine Friedensverhandlung im Klassenraum“ durchführt. Sie stellt gegenüber ihren Schüler*innen heraus, dass es nicht nur die palästinensische Seite gebe und es ihr um jedes einzelne Leben, unabhängig von der Religion, gehe. JLK 20 stellt einen persönlichen Bezug her und drückt darin ihre Perspektive aus, die sie den einseitigen Perspektiven ihrer Schüler*innen gegenüberstellt:

„Aber ich weiß, ich habe eine Freundin

in Israel, ich weiß ganz genau, wenn die Sirenen losgehen und sie nur wie viele Sekunden habe ich nochmal? Zwanzig? Um wegzukommen? Weiß ich grad nicht auf jeden Fall super wenig. So und dann denkt sie immer, ich habe drei Kinder, welches Kind lass ich da, wenn ich nicht schaffe, alle drei rechtzeitig anzuziehen? Oder ich habe gehört, wie wir in Gaza gekämpft haben, mein Schwiegervater wohnt in Jerusalem, er wird jetzt achtzig und die haben heute gesagt am Telefon: »Lieber nicht, wir sollten lieber nicht fahren«.“

In der Thematisierung von palästinensischen Angriffen auf israelische Zivilist*innen durch Raketenbeschuss und der Sichtbarmachung daraus resultierender Bedrohungslagen und Belastungen von Israelis, eröffnet JLK 20 eine „neue“ Perspektive für die Schüler*innen. Sie positioniert sich also klar und erkennt davon ausgehend andere Perspektiven an (vgl. K 5).

Frau E 12, Expertin bei einer Bildungseinrichtung, weist darauf hin, dass Widersprüche und unterschiedliche Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt nicht aufgelöst werden können und im Unterricht thematisiert werden sollen. Dies müsse aber mit einer klaren Positionierung gegen Antisemitismus einhergehen.

Manche Lehrkräfte scheuen diese Positionierung gegen Antisemitismus, die in der Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt eine Positionierung für Israel ist, da sie sich einem Neutralitätsideal verpflichtet fühlen. Dergestalt wird israelbezogener Antisemitismus oft im Sinnhorizont einer Meinungspluralität toleriert. Von Neutralität kann in dieser Hinsicht keine Rede sein, stärkt man dadurch doch die Narrative einer „Konfliktpartei“ und oftmals antisemitische Abwertung (vgl. K 5).

3.3 Perspektiven der betroffenen Lehrkräfte

Perspektiven von Jüdinnen und Juden auf Antisemitismus in Schulen hör- und sichtbar werden zu lassen, stellt das Anliegen dieser Broschüre dar. Das gilt auch für die jüdischen Lehrer*innen, deren Perspektiven auf Antisemitismus in der Schule bis hierher lediglich entlang ihrer Erfahrungen als Lehrer*innen, also aus professionellen Perspektiven, dargestellt wurden. Aber auch jüdische Lehrer*innen sind der oftmals vorherrschenden feindseligen Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden in Schulen und antisemitischen Angriffen von Schüler*innen und Lehrer*innen-Kollegen ausgesetzt (vgl. K 3.1). Sie werden mitunter zu Betroffenen gemacht, sei es individuell in Angriffen oder strukturell in der Modellierung einer „Abweichung“ oder „Exotenrolle“. Durch eine Praxis des „Wegsehens“ und des „Weghörens“ bleiben auch sie allein auf sich gestellt und ihre Verletzungserfahrungen oftmals ungehört. So sind die jüdischen Lehrkräfte einerseits auf den Erfahrungs- und Handlungsraum der Lehrer*innen, andererseits auf den Erfahrungs- und Handlungsraum der Betroffenen verwiesen.

3.3.1 Religion und Sichtbarkeit jüdischer Identitäten als Grenze der „Toleranz“

Wie auch jüdische Schüler*innen von ihren Mitschüler*innen und Lehrer*innen in der konstruierten Abweichung von Normalitätsentwürfen als „Andere“ angesehen werden, wird vielen jüdischen Lehrkräften eine „Andersartigkeit“ oder „Besonderheit“ zugeschrieben, die sie der Normalität im Schulalltag enthebt. Dies geschieht vor allem in distanzierenden und abwertenden Bezugnahmen auf Religiosität und den offenen, sichtbaren Umgang mit jüdischen Identitäten. Nicht nur in der Orientierung an „unsichtbaren“ Normen der Eigen- und Mehrheitsgruppe als „allgemeine Regeln“ oder „Normalität“ zeigt sich eine Ungleichheit, die Jüdinnen und Juden benachteiligt (vgl. K 2). Auch die Institution Schule strukturiert sich

entlang von Normalitätsentwürfen und -erwartungen, deren scheinbare Verletzungen in selbstbestimmten Identitäts- und Lebensentwürfen als Abweichung sanktioniert werden.

JLK 9: „Antisemiten kannst du aus dem Weg gehen, aber nicht den Strukturen. Gerade im Bildungskontext.“

JLK 14 berichtet, sie habe an einer Schule im vertraulichen Gespräch mit der Schulleitung gesagt, dass sie Jüdin sei und an den Feiertagen¹⁵ nicht arbeiten könne. Der Schulleiter unterrichtete das Kollegium, brach somit das Vertrauensverhältnis und setzte sich über JLK 14 hinweg. In Unkenntnis von JLK 14 trafen sich die Kolleg*innen, um gemeinsam darüber abzustimmen, wie viele Tage sie frei bekommen könnte. Sie beschlossen, dass JLK 14 sich von allen Feiertagen einen Tag aussuchen könnte. Der Beschluss wurde ihr erst im Nachhinein mitgeteilt.

Nicht nur, dass die persönliche Rechte von JLK 14 in diesem Fall nicht geachtet werden, die Information über ihre Konfession vertraulich zu behandeln. Ein Kollegenverband, aus dem sie ausgeschlossen wird, wird in die Position gebracht, ihr Vorgaben zu machen. Damit rearrangieren sie die Machtkonstellation zwischen Mehrheit und Minderheit an der Schule. Das Recht von JLK 14, ihre religiöse Praxis selbstbestimmt zu gestalten, wird von ihren Kolleg*innen als limitierendes Zugeständnis ausgegeben. Diese Vorgehensweise verunmöglicht einen gleichberechtigten Umgang unter Kolleg*innen.

JLK 14 wandte sich damals an die Frauenbeauftragte der Stadt, die auch zufällig Jüdin war. Die Beauftragte setzte sich mit der Schule in Verbindung. Bei einem Gespräch mit dem Schulleiter bat sie diesen, um die fragwürdige Restriktion aufzuzeigen, sich zwischen

Weihnachten, Ostern und Pfingsten einen Tag auszusuchen, an jenem er freigestellt werden wolle. Nach dem Gespräch wurde der Beauftragten beigespflichtet, man entschied sich, ihr drei freie Tage für Feiertage zu stellen. In einem Jahr fielen diese Feiertage so, dass sie neben den drei freien Tagen zusätzlich sieben gesetzlich geregelte freie Tage hatte. Dies missfiel einigen Kolleg*innen, so fielen in diesem Zusammenhang Aussagen wie: „Ach ja, hattest du Spaß?“. JLK 14 empört sich über die Reaktion der Kolleg*innen: „Die kennen sich gar nicht aus und wissen gar nicht, was bei Juden Feiertage bedeutet“.

JLK 14 berichtet weitergehend, dass sie während des Giur¹⁶ überlegt habe, eine Kopfbedeckung zu tragen. Sie entschied sich letztendlich dagegen, denn es sollten keine religiösen Symbole an der Schule getragen werden. Als sie bei einer Kollegin ein überdimensionales großes Kreuz am Hals wahrnahm, sprach sie die Lehrerin an, woraufhin diese ihr entgegnete: „Ach ja, jetzt wo sie Jüdin ist, kritisiert sie andere Religionen.“ Daran wird das Verhältnis aus einem normalisierten Religionsbezug und einem als abweichend wahrgenommenen salient. Zudem zeigt ihre Kollegin eine Abwehrreaktion, mit der sie JLK 14 entlang ihrer religiösen Identität zur „Anderen“ erklärt. Jüdische Religiosität, ihre selbstbestimmten und sichtbaren Ausdrucksformen, wird oftmals als provokanter Akt wahrgenommen. Daran zeigt sich ein wesentliches Moment antisemitischer Differenzmarkierung: Jüdinnen und Juden werden als „Andere“ in ein Differenz- und Distanzverhältnis gesetzt, wenn sie den Erwartungen der Mehrheit nicht entsprechen (vgl. K 2). Das bedeutet, dass ein Jude, solange er dem Normalitätsentwurf der Mehrheitsgesellschaft entspricht und seine Identitäts- und Lebensentwürfe daran ausrichtet, anders wahrgenommen wird, als ein Jude, der seine jüdische Identität selbstbestimmt

lebt. Die Wahrnehmung einer Person, wie die Schilderung von JLK 14 darlegt, wandelt sich mitunter, wenn jüdische Identität sichtbar wird.

JLK 7 etwa arbeitete zehn Jahre an einer Gesamtschule, an der sie einige Freunde hatte und ein gutes Verhältnis zu ihren Kolleg*innen pflegte. Ihre Töchter waren mit den Kindern ihrer Kolleg*innen befreundet. Sie und ihr Mann galten als die „netten Juden, die alles mitgemacht haben“. Während dieser Zeit wurden JLK 7 und ihre Familie religiöser, sie hielten sich an Kaschrut¹⁷ und die Ruhe am Schabbat. Ihre Kolleg*innen, die sie dem bildungsbürgerlich-linken Milieu zurechnet, nahmen JLK 7 nun als „Andere“ wahr, sie störten sich an ihr. Für JLK 7 war nicht klar, wie sich die Wahrnehmung ihrer Person dergestalt wandeln konnte. Sie redete mit dem ehemaligen Direktor der Schule, mit dem sie sich sehr gut verstand, über die Situation und fragte: „Bin ich anders geworden? Bin ich nicht dieselbe JLK 7?“. Der ehemalige Direktor verneinte.

JLK 7 „Ich habe mir die Freiheit genommen, als religiöse Jüdin zu leben und auf einmal wird die ganze Person nicht mehr verstanden, man wird als etwas Anderes gesehen.“

Vertraute Menschen und Freund*innen beäugten sie und distanzierten sich von ihr. JLK 7 sagt: „Jeder hat sich über etwas anderes aufgeregt.“ Sie trug ein Kopftuch, keiner grüßte sie mehr. Einige machten ihr auch Vorhaltungen, dass sie zu streng zu ihren Kindern sei, weil diese die jüdischen Speisegesetze befolgten und beispielsweise keine Gummibärchen mehr aßen. Damit gerieren sich ihre Kolleg*innen und ehemaligen Freund*innen als um das Wohl ihrer Kinder besorgt. Sie haben gesagt: „Eure armen Kinder, ihr seid so streng.“ Die Kolleg*innen und ehemaligen Freunde haben ein Verhältnis zwischenmenschlicher Kälte geschaffen, zeigen sich aber genau darin, vermeintlich am Wohl der Kinder interessiert. Dieser Sinnhorizont ist wichtig, stellt er sich anhand von zwei Beispielen doch als Projektion dar, mit der eigene

unterdrückte Regungen auf die Familie von JLK 7 übertragen werden. Denn ihre ehemaligen Kolleg*innen griffen nun die Töchter von JLK 7 an.

Bei einem Konzert war eingeplant, dass ihre Tochter teilnimmt und eine Geige spielt. Ihre Tochter war auch zum Proben mit anderen Kindern verabredet. Als JLK 7 eine befreundete Kollegin anrief, die für die Planung des Konzerts verantwortlich war, um zu erfragen, wann die Proben stattfinden, sagte man ihr, dass die Proben ohne ihre Tochter bereits stattfanden und ihre Tochter nicht am Konzert teilnehmen dürfe. Die Tochter von JLK 7 war verletzt und weinte. Die Kollegin, die die Tochter von JLK 7 ausschloss, sagte bei der nächsten Begegnung: „Ich hoffe, deine Tochter hat es nicht zu schwergenommen“. Nachdem JLK 7 von der Enttäuschung ihrer Tochter erzählt hat, wurde ihr vorgeworfen, zu übertreiben. Es hieß: „Eine Geige klingt wie eine kreischende Katze.“ Gegenüber ihrem Mann sagte die Kollegin: „Sie hat nur eine Geige ausgeschlossen“. Bei JLK 7 aktiviert dieser entmenslichende Sprachgebrauch, der ihre Tochter als „nur eine Geige“ herabwürdigt, Erinnerungen an den nationalsozialistischen Antisemitismus: „»Es war nur eine Geige«, ich habe mich gefühlt wie im 2. Weltkrieg.“ Nachdem der Ehemann von JLK 7 gegenüber der Kollegin anmerkt hat, dass er ihr Handeln durchaus in einem Sinnzusammenhang der „Banalität des Bösen“ als antisemitisch deute, empörte sich die Kollegin. Mit der gleichen Härte, mit der sich die Kollegin von JLK 7 und ihrer Familie distanzierte, wies sie die Perspektive der Familie als ungerechtfertigten Antisemitismusvorwurf zurück und behielt sich vor, juristisch dagegen vorzugehen. Wenig später legte eine andere ehemals befreundete Kollegin eine Theateraufführung, für die beide gemeinschaftlich verantwortlich waren und bei der die Tochter von JLK 7 mitspielen sollte, auf einen Freitagabend. JLK 7 und ihre Tochter hätten diesen Termin wegen Schabbat nicht wahrnehmen können, sodass sie die Kollegin bat, den Termin zu verschieben. Ihre Kollegin regte sich furchtbar auf, obwohl es genügend

15 An hohen Feiertagen, wie an Pessach, Rosh Hashana, Jom Kippur oder Sukkot, besinnen sich viele Jüdinnen und Juden ganz besonders auf G'tt und wie sie leben wollen, es wird Bilanz gezogen reflektiert, gebetet, die Synagoge besucht und gefastet. An Sukkot (Laubhüttenfest) schlafen einige Familien beispielsweise in selbstgebaute Laubhütten, in Erinnerung an die vierzigjährige Wanderung durch die Wüste, in der man in Hütten lebte. Die hohen Feiertage werden von religiösen Jüdinnen und Juden sehr ernst genommen. Im Vordergrund stehen nicht Erholung und Entspannung, sondern Buße, Besinnung, Reflexion.

16 Übertritt zum Judentum.

17 Jüdische Speisegesetze

Ausweichtermine gab. Letztlich hat die Kollegin die Aufführung auf Pessach verschoben, sodass sie und ihre Tochter extra ausgeschlossen wurden. JLK 7 sagt:

„Diese Geschichte war der Höhepunkt und ich hatte einen Zusammenbruch. Der Arzt hat mich krankgeschrieben und nach zehn Jahren in der Schule, hat sich keiner gemeldet, um zu fragen, wie es mir geht und was passiert ist. Das war mein Beweis.“

JLK 4 richtet sich nach den Gesetzen des Judentums. Sie berichtet davon, wie schwierig es ist, als Musiklehrerin und Musikerin eine feste Stelle zu bekommen, wenn die potentiellen Arbeitgeber erfahren, dass sie an Schabbat und Feiertagen nicht arbeitet:

„So habe ich quasi einen Arbeitsplatz verloren, sie wollten mich haben, aber ich habe gleich am Anfang gesagt, dass ich nicht bereit bin am Samstag sowie an den Feiertagen, aber dafür gerne alle sonntags und an den Weihnachten und alles sonst was ihr wollt und sie haben sich darauf nicht eingelassen.“

Ihr sei mitgeteilt worden, dass es „toll“ sei, wie sie es so mache, man sich aber „so eine Kollegin nicht leisten kann.“ Ein Theater habe sie letztlich eingestellt, das Arbeitsverhältnis kam aus anderen Gründen nicht zustande.

JLK 4: „Solange ich keine Plakate darüber aufhänge, geht es mir gut. Aber wenn ich es sage, ist dann auch alles gut, aber die feste Stelle fließt weg.“

JLK 5 berichtet, wie sie während ihres Referendariats von ihrem Prüfer auf ihre Befreiung anlässlich von Rosch ha-Schanah angesprochen wurde: »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«. JLK 5

befremdet die Adressierung als Stellvertreterin aller Minderheiten, zu der sie im Hinblick auf den Verweis auf die als „Gäste“ exkludierten Muslime gemacht wird. JLK 9 beklagt, dass sie „zwangsintegriert“ und von anderen nicht als Jüdin behandelt werde.

JLK 10 kehrt im Jahr 2001 nach einem Sabbatical¹⁸ aus Jerusalem zurück an eine Gesamtschule in Berlin. Sie sagte seinem Schulleiter, dass sie in Jerusalem immer mit Kippa rumgelaufen ist. Der Schulleiter entgegnete, wenn sie das in Deutschland so weitermachen wolle, wäre das eine Provokation. Diese Deutung problematisiert Jüdinnen und Juden, nicht aber Antisemitismus. Hier zeigen sich Parallelen zu den Erfahrungen jüdischer Schüler*innen auf. Denn auch die jüdischen Identitäten von Lehrkräften werden außerhalb von Normalitätsentwürfen gesetzt. Insbesondere die über religiöse Symbole oder Handlungen hergestellte Sichtbarkeit jüdischer Identitäten führt oftmals zu einem generellen Unverständnis bis hin zu antisemitischen Anfeindungen. Das reicht von der Schwierigkeit, selbstverständlich jüdische Feiertage begehen zu können, über eine grundlegende Verweigerung der Anerkennung als Person bis hin zu Anfeindungen. So stellt sich die Frage, wie jüdische Schüler*innen selbstverständlich mit ihrer jüdischen Identität umgehen können sollen, wenn dieser Umgang selbst vielen jüdischen Lehrkräfte innerhalb des Lehrer*innenkollegiums oder der Schule erschwert wird.

3.3.2 „Outing“

Die feindselige Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden an Schulen und der zu erwartende Umgang mit antisemitischen Angriffen rahmen die Situation, in der eine jüdische Lehrkraft entscheiden muss, ob sie offen mit ihrer Identität umgeht. Als Reaktion auf die erlebten alltäglichen Besonderungen und Anfeindungen gehen viele jüdische Lehrer*innen nicht offen damit um, jüdisch zu sein. Häufig erzählen sie

nur unter Unbehagen und in vermeintlich sicheren Kontexten von ihrer jüdischen Identität. Das nimmt die Form eines „Outings“ an, gilt jüdische Identität doch oftmals als etwas „Besonderes“ außerhalb von Normalitätsentwürfen. Mit dem Begriff „Outing“ wird impliziert, dass Jüdinnen und Juden der Charakter eines „Anderssein“ immanent ist. Es liege an den vermeintlich „Anderen“, sich zu outen, weil eine Abweichung zur Normativität konstruiert wird, die zu überbrücken vom „Anderen“ erwartet wird. Darin drücken sich nicht nur Ungleichheiten aus, sondern auch Aspekte möglicher Diskriminierungen. Denn ein Outing folgt dem Muster eines mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurfs, der festlegt, was als Differenz gilt und ein Bekenntnis verlangt. Mögliche Aspekte einer Diskriminierung ergeben sich daraus, dass sich ein Outing auf eine Minderheit bezieht, deren Angehörige sich nicht nur im Kontrastverhältnis zu normativen Vorstellungen bewegen, sondern deshalb auch Benachteiligungen zu erwarten haben. Jüdinnen und Juden sind also Situationen ausgesetzt, in denen sie entscheiden müssen, ob sie diese Identität sichtbar werden lassen oder zur eigenen Sicherheit besser geheim halten sollten. Jüdische Schüler*innen werden oftmals von ihren Lehrkräften in der Zuweisung von Repräsentations- und Expertenrollen geoutet. Oftmals erzählen Schüler*innen im Ethikunterricht, dass sie jüdisch sind, woraufhin antisemitische Anfeindungen beginnen (vgl. K 3.1). Viele jüdische Schüler*innen haben aufgrund der feindseligen Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden an Schulen sowie aufgrund der Erfahrung antisemitischer Angriffe, Angst offen mit ihrer Identität umzugehen. Diese Angst setzt sich manchmal im Bedrohungsszenario, geoutet zu werden, fort (vgl. K 3.1).

Auch für jüdische Lehrkräfte stellt sich angesichts der fehlenden Normalität, die viele Nichtjuden im Umgang mit ihnen an den Tag legen, und von Antisemitismuserfahrungen die Frage, wie offen sie mit ihren jüdischen Identitäten gegenüber den Schüler*innen und anderen Lehrer*innen umgehen sollen. Für viele Lehrkräfte ist es selbstverständlich, dass ihre jüdische Identität an der Schule bekannt ist, sie eröffnen nicht den Sinnzusammenhang eines

„Outings“. Andere werden von Kolleg*innen geoutet; obwohl sie sich nicht dafür entschieden haben, ihre jüdische Identität „öffentlich zu machen“. So war es der Fall bei JLK 14, deren Schulleiter ein Vertrauensverhältnis brach und sie im Kollegium als Jüdin auswies.

JLK 20 erzählt, sie habe sich immer geoutet. Sobald Schüler*innen die Beleidigung „Du Jude“ verwendeten, schauten sie JLK 20 an und sagten: „Das habe ich ja gar nicht so gemeint, das sagt man halt so.“ JLK 20 als Jüdin gegenüber rationalisierten die Schüler*innen den antisemitischen Schimpfwortgebrauch, d.h. sie beziehen die Aussage, die „sie nicht so meinen“, trotzdem auf eine Jüdin. JLK 22 unterrichtete an einer Schule, an der die Schüler*innen sehr häufig die antisemitische Beleidigung „Du Jude“ benutzten. Sie habe sich selbst als Lehrerin nicht getraut, offen über ihre Religion zu sprechen, und deswegen die Schule gewechselt.

Viele jüdische Lehrkräfte sind verunsichert, weil sie nicht einschätzen können, wie ihre Schüler*innen reagieren, wenn sie erfahren, dass sie jüdisch sind. JLK 12 beschreibt eine Situation im Spanischunterricht, als sie gefragt wurde, ob sie Weihnachten feiere. In der Klasse waren bis auf eine Schülerin alle anderen muslimisch. Als sie verneinte, fragte ein Schüler: „Sind sie Jüdin?“ Sie sagte: „Ja, hast du ein Problem?“. Der Schüler verneinte, woraufhin sie entgegnete, auch kein Problem zu haben. Sie sei überrascht gewesen, wie viel die Klasse wusste, da sie sich dann etwas über das Judentum unterhalten haben. An der Schule von JLK 5 wissen nur die Leitung und ein paar Kolleg*innen, dass sie Jüdin ist. Wenn die Schüler*innen fragen, wie ihre Weihnachten waren, dann sage sie „entspannt“. Wenn sie im Hauptschulteil als Vertretung unterrichtete, dann fragten die Schüler*innen oft, woher sie kommt. Sie sage dann, dass ihre Großeltern aus Polen kommen. Während jüdische Schüler*innen teilweise befürchten, von einer Lehrkraft vor der Klasse geoutet zu werden, befürchten jüdische Lehrer*innen teilweise von der Klasse geoutet zu werden.

JLK 16 outet sich nicht als Jude bei seinen Kolleg*innen. Ein paar Kolleg*innen haben sie aber indirekt darauf angesprochen, dass

¹⁸ Sabbatical: Einmal in einem längeren Zeitraum gewährte längere Freistellung, zusätzlich zum Jahresurlaub.

auf ihrer Lohnsteuerkarte „is“ („israelitische Kultussteuer“) steht. Sie habe das Gefühl, dass ihre Kolleg*innen Hemmungen haben, sie direkt darauf anzusprechen. JLK 25 unterrichtet an einem Gymnasium. Nach langen Überlegungen habe sie sich dagegen entschieden, ihren Schüler*innen zu erzählen, dass sie Jüdin ist. Diese Entscheidung habe sie vor dem Hintergrund antisemitischer Äußerungen von Schüler*innen getroffen. JLK 25 sagt:

„Also manchen Kollegen habe ich das gesagt, auf Vertrauensbasis. Kollegen, mit denen ich ein persönliches Verhältnis habe. Also denen ich vertraue.“

Zu Beginn ihrer Tätigkeit habe sie das Gespräch mit der Schulleitung gesucht: „Der Schulleiter meinte, ich hatte so ein bisschen das Gefühl, in meinem Zustand wäre ich allein.“ Er habe ihr deutlich gemacht, dass es ihre Entscheidung sei und er sie unterstütze. Damit habe er ihr nicht geholfen und ihr diese schwierige Frage, die sich aus dem Problem Antisemitismus an der Schule ergibt, überantwortet. Sie habe nämlich nicht gewusst, wie sie ihren Schüler*innen hätte erzählen können, dass sie Jüdin ist.

JLK 25: „Darin habe ich mich ehrlich gesagt überfordert gesehen, dieses Fass aufzumachen. Ich wusste nicht genau, welche Reaktionen kommen und ob ich damit umgehen kann. Und, ehm, daher hab ich mich dazu entschlossen, es nicht öffentlich zu machen.“

JLK 25 erzählt, dass ein Schüler einer anderen Klasse sie bei einer Besichtigung in der Synagoge gesehen habe. Seitdem wissen es immer mehr Schüler*innen: „Ehm, mittlerweile, also mittlerweile in einer siebten Klasse glaube ich, ist das richtig durchgedrungen, wie auch immer das durchgedrungen sein mag, weiß sich nicht genau.“

3.3.3 Antisemitische Anfeindungen

An seiner Schule war bekannt, dass JLK 10 Jude ist. Sie trug keine Kippa, aber immer eine Mütze und war identifizierbar. Sie sagt, sie habe ihre jüdische Identität nie geleugnet. Im Trep-

penhaus wurde: „Du Jude“ nach ihr gerufen, aber es war nicht klar, von wem es kam. Ein anderes Mal kam sie in die Klasse rein, als dort ein Junge, der nicht in die Klasse gehörte, mit einem Pali-Schal vermummt und dicker Jacke in einer Drohposition saß. Diese Bedrohung von JLK 10, mit der der Junge über das sogenannte „Palästinensertuch“ einen affirmativen Bezug auf den Antisemitismus palästinensischer Terrororganisationen herstellt, wurde mit der Schulleitung besprochen. Der Schulleiter sagte, so etwas gehe nicht, wobei er die Bedrohung in den Zusammenhang des Nahostkonflikts gestellt hat. JLK 10 erklärt:

„Genauso wie arabische Staaten nicht akzeptieren, dass es einen jüdischen Staat gibt, konnten arabische Schüler nicht akzeptieren, dass es einen jüdischen Lehrer in der Nähe gibt“.

Bei Beleidigungen haben seine Kollegen*innen immer solidarisch reagiert. Beim Schimpfwort „Du Jude“ habe auch einmal eine türkische Schülerin reagiert und gesagt, dass man sowas nicht sagt. JLK 15:

„Es ist sehr traurig, dass das jüdische Leben in [Großstadt] nicht offensichtlich ist und dass man Kippa und Zizit verstecken muss.“

JLK 8 berichtet, dass an dem Zaun vor seiner Schule ein Schild mit der Aufschrift „JLK 8, du Jude“ und mit einem Hakenkreuz aufgehängt wurde. Er sei dies bereits gewohnt gewesen, es habe ihn deshalb nicht sehr berührt. Ein jüdischer Schüler habe ihn gebeten, aus Angst vor der Reaktion der anderen Schüler*innen zu verheimlichen, dass er Jude ist. JLK 8 sagt, dass für die Sicherheit jüdischer Schüler*innen nicht garantiert werden kann.

JLK 20 wurde von einem ehemaligen Schüler über online-Medien als „fette Juden-Nutte“ beleidigt. Nach Rücksprache mit der Schulleitung und dem Kollegium wollte sie Anzeige gegen diesen Schüler erstatten. Bei der Polizei wurde der antisemitische Angriff nicht anerkannt. Die Polizisten schrieben ihr als Betroffene mangelnde Professionalität zu und

verunsicherten sie durch die Aussage: „Also überlegen Sie sich das nochmal gut, vielleicht können Sie das professioneller lösen, schließlich sind sie Lehrerin.“ Erst nach einer späteren Unterredung mit einer anderen Polizistin erstattete JLK 20 Anzeige.

Gegenüber JLK 24 rastete ein Schüler auf dem Schulhof aus. Er schrie sie an: „Du Jüdin! Du bist Jude.“ Ihre Kollegin plädiert für einen Verweis von der Schule, sie solle aber zuerst den Schulleiter über den Vorfall in Kenntnis setzen. Der Schulleiter demonstrierte Unverständnis und fragte: „Du bist doch Jüdin, was ist das Problem?“ Damit hat er den antisemitischen Angriff bagatellisiert, indem er die Abwertung im antisemitischen Schimpfwortgebrauch, die hier aus der Identifizierung als Angehörige eines stigmatisierten Kollektivs resultiert, aufzulösen versucht. Dies versucht er derart, dass er die Sprechhandlung entgegen der Praxis des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs als Kennzeichnung in Beziehung zu ihr als Jüdin setzt. Aus emotionaler Verzweiflung und Wut begann JLK 24 zu weinen. Letztendlich wurde der Angreifer der Schule verwiesen. Der Schulleiter verweigerte aber, den antisemitischen Angriff als Grund in den Verweis aufzunehmen. Der Schüler und seine Eltern entschuldigten sich wenig später für den Vorfall. JLK 24 setzt die Bagatellisierung des antisemitischen Angriffs vom Schulleiter in den Sinnzusammenhang des Antisemitismus im nationalsozialistischen Deutschland: „Damals haben sie uns auch nur gelbe Sterne gegeben, um zu sehen, dass wir Juden sind. Ist doch nicht so schlimm!“.

Ein Kommilitone von JLK 5 im Lehramtsstudium verbreitete als angehender Geschichtslehrer antisemitische Verschwörungstheorien. Er sprach davon, dass historisch belegbar sei, dass Juden als Banker Wirtschaftskrisen bewirkt und von Kriegen profitiert hätten. JLK 15 wurde von einer Kollegin, die Politik- und Geschichtslehrerin ist, aufgefordert: „Du kannst ja zahlen, du zahlst ja keine Steuern.“ Er erwiderte ironisch: „Ich bekomme 10.000 Euro monatlich für verstorbene Großeltern und außerdem sind wir Juden geizig.“ Sie habe diesen antisemitischen Mythos einer finanziellen Privilegierung echt geglaubt, weil sie es in der Universität gelernt

habe. Auch JLK 8 berichtet, dass viele Schüler*innen ebenfalls an diesen antisemitischen Mythos glauben. Ihre Tochter sei auch darauf angesprochen worden, dass „Juden ja keine Steuern zahlen.“ JLK 9 hat ebenfalls erlebt, dass Schüler*innen fragen, ob Jüdinnen und Juden als Entschädigung keine Steuern zahlen müssen. Solche „verrückten Fragen“ nehme sie mit Humor, weil sie sie als Ausdruck einer Unwissenheit versteht.

3.3.4 Aufklärungsarbeit bleibt den Betroffenen vorbehalten

JLK 14 kam eines morgens in das Klassenzimmer, auf ihrem Tisch befand sich ein aus Büroklammern gelegtes Hakenkreuz. Sie erkundigte sich bei anderen Lehrer*innen, ob diese etwas über den Vorfall wüssten. Die Lehrkräfte äußerten Unwissenheit über das Geschehen, woraufhin JLK 14 die Entscheidung traf, die Schulleitung zu informieren. Konsequenzen blieben jedoch aus. Es wurde nichts unternommen. „Es ist nur ein Jugendstreich“, bagatellierte die Schulleitung. Später habe sie herausgefunden, dass die Eltern von einem der „problematischen“ Schüler*innen rechts eingestellt seien.

Der Umgang mit solchen antisemitischen Angriffen sollte in den Schulgesetzen geregelt werden. Einheitliche Regelungen im Umgang mit antisemitischen Angriffen sind unabdingbar. In der jetzigen Situation wird Antisemitismus oftmals bagatellisiert, eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Schüler*innen findet nicht statt und die Perspektiven der Betroffenen werden nicht anerkannt. Die Aufklärungsarbeit wird dagegen häufig Jüdinnen und Juden überantwortet. Nicht selten finden sich betroffene Lehrkräfte ohne Unterstützung wieder. Oftmals fehlt ein unterstützendes Kollegium bei der Be- und Aufarbeitung einzelner Vorfälle sowie beim Umgang mit eigenen Diskriminierungs- und Verletzungserfahrungen.

An der Schule von JLK 9 gibt es eine Tafel zum Gedenken an während der Shoah ermordete Jüdinnen und Juden. JLK 9 weist darauf hin, dass diese Gedenktafel seit einem Jahr vollgeschmiert ist, was für Empörung bei den

Kolleg*innen Sorge, ohne dass daraus Handlungen folgen. Während der Abiturphase haben Schüler*innen gegenüber der Gedenktafel ein Plakat mit der Aufschrift „Kill them one by one“ platziert. Sie empfand das Plakat an dieser Stelle als unangenehm, sodass sie die Schulleitung bat, es woanders aufzuhängen. Ihr Vorschlag wurde ignoriert. JLK. 9.:

„Ich habe das Gefühl, dass ich alles selbst in die Hand nehmen muss und ich bin einfach genervt davon. [...] Man muss alles immer selber machen als Betroffene.“

JLK 9 engagiert sich seit längerer Zeit gegen Antisemitismus an ihrer Schule. So hat sie unter anderem einen Beitrag in der Schülerzeitschrift über das Schimpfwort „Du Jude“ geschrieben. Für den Beitrag erhielt sie positives Feedback von Kolleg*innen.

Vielen Lehrkräften fehlt das Verständnis dafür, dass es sich bei Antisemitismus um ein allgemeines Problem handelt und es nicht nur um einen einfach daher gesagten Kommentar eines Schülers geht (vgl. K 3.2). Der Hinweis, „man muss alles immer selber machen“, verdeutlicht, dass Betroffene im Engagement gegen Antisemitismus alleingelassen und mit ihren Verletzungserfahrungen nicht aufgefangen werden. Verantwortungen und Zuständigkeiten werden weitergereicht oder ignoriert, bis sie letztendlich wieder bei den Betroffenen selbst landen. Zusätzlich zu den negativen und diskriminierenden Erfahrungen sind Betroffene dazu angehalten, selbst und vor allem ohne Unterstützer oder „Verbündete“ zu handeln (vgl. K 5). Solidarisierende Reaktion bleiben aus. JLK 16 hat ein Hakenkreuz an der Tafel gesehen und meldete dies dem Schulleiter mit der Frage, ob man dem nicht nachgehen solle. Der Schulleiter sagte: „Nein, das lassen wir lieber“. JLK 16 hätte sich jedoch eine Auseinandersetzung gewünscht, da es sich um den Klassenraum einer Oberstufe handelte: „Man hätte in der ersten Stunde am nächsten Tag in die Klassen gehen müssen und direkt fragen müssen, wer das Hakenkreuz gemalt habe und in einen Dialog mit der Klasse treten müssen.“

JLK 21 übernahm eine Vertretung an einer

Hauptschule. Nachdem sie ein Schüler mit Hitlergruß begrüßt hat, beschloss sie, ihn bei der Schulleitung vorsprechen zu lassen. Die Schulleitung wollte das Gespräch zum Klassenlehrer suchen. Bei einer Veranstaltung kam eine Schülerin auf sie zu, sprach sie auf den Vorfall an und fragte: „JLK 21, sie sind Jüdin, stimmt’s?“ JLK 21 bejahte und wollte wissen, warum sie fragte. Die Schülerin antwortete: „Weil uns unsere Klassenlehrerin gesagt hat, dass sie so reagiert haben, weil sie Jüdin sind.“

Damit hat die besagte Klassenlehrerin nicht nur ein unprofessionelles Verhalten gegenüber ihren Schüler*innen gezeigt, sie bagatellisiert Antisemitismus und verknüpft ihn mit JLK 21 als Jüdin, deren Reaktion ursächlich nicht auf den Antisemitismus, aber auf ihre jüdische Identität bezogen wird. Statt etwa eine adäquate Unterrichtseinheit zum Thema zu planen, weist die Lehrerin also nur darauf hin, dass es sich bei JLK 21 um eine Jüdin handelt und sie deswegen so aufgeregt reagiert. Dabei hat JLK 21 auf eine Straftat reagiert. Verwender des Hitlergrußes machen sich gleich doppelt strafbar. So heißt es laut StGB: „Strafbar macht sich [...] nach § 86a Absatz 1 und 2 StGB, [...] wer unter anderem nationalsozialistische Kennzeichen wie Fahnen, Abzeichen, Uniformstücke, Parolen und Grußformen verwendet.“ Zudem gilt der Hitlergruß gemäß §130 als Volksverhetzung.

Eine thematisch fundierte Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Antisemitismus, schien der Lehrkraft nicht relevant zu sein. JLK 21 beschloss in Folge, dem Thema Antisemitismus eine Unterrichtseinheit zu widmen. Überdies beschwerte sich JLK 21 über die Klassenlehrerin und ihren unprofessionellen Umgang mit der Situation. Die Schulleitung sowie anderer Kolleg*innen rieten ihr, sich zu beruhigen und den Vorfall nicht weiterzuverfolgen. Sie setzte sich daher mit der Klassenlehrerin in Verbindung und erkundigte sich bei ihr nach ihrer Äußerung und den Beweggründen für diese. Die Klassenlehrerin erklärte ihr, dass sie noch nie Juden kennengelernt habe.

Diese Wendung lässt die antisemitische Prämisse der Aussage der Klassenlehrerin salient werden. Werden Sprecher*innen mit ihren indifferenten und antisemitischen Äußerungen

konfrontiert, versuchen sie oftmals über ungeschickte verbale Ausflüchte zu erklären, was letztendlich nicht zu erklären ist. Sie rationalisieren Antisemitismus. Der Schlussfolgerung, jemand reagiere lediglich aufgewühlt über nationalsozialistische Parolen oder Symbolik, weil er Jude sei, wird in diesem Fall die Aussage scheinbar legitimierende Prämisse hinzugefügt, „noch nie einen Juden kennengelernt“ zu haben.

Betroffene Lehrkräfte empfinden es als verletzend, dass Schüler*innen sowie nicht betroffene Lehrkräfte der schmerzlichen Erfahrung, die hinter gewissen Ausrufen und Symbolik steht, indifferent begegnen oder gar selbst Antisemitismus reproduzieren.

Ein ähnlicher Vorfall ereignete sich bei JLK 14 im Kunstunterricht. Jungs, so erzählt sie, haben ein Hakenkreuz auf den Tisch gemalt, woraufhin sie den Unterricht abbrach und einen Stuhlkreis und ein Gespräch über den Vorfall veranlasste. Sie ist der Meinung, dass bei Schimpfwörtern und Vorfällen wie diesen, eine sofortige Intervention nötig sei. Bei einem Elternabend der Klasse habe sich eine Mutter, die Frau eines Pfarrers, darüber beschwert, dass im Kunst Unterricht nicht unterrichtet, sondern über andere Sachen gesprochen werde. Ihre Professionalität wird folglich angezweifelt.

Zusammenfassend lassen sich die Erfahrungen der jüdischen Lehrkräfte wie folgt in Beziehung zu denen der jüdischen Schüler*innen setzen: So wie die jüdischen Schüler*innen können auch viele jüdische Lehrkräfte keinen selbstverständlichen, offenen Umgang mit jüdischen Identitäten durchsetzen. Auch sie werden außerhalb von Normalitätseuräumen gesetzt, im Sinnhorizont einer Toleranz exotisiert und als „Andere“ ausgeschlossen. Auch jüdischen Lehrkräften werden Repräsentationsrollen zugewiesen, sie werden als Stellvertreter*innen und Expert*innen für Judentum und Israel ausgewiesen. Oftmals sind andere Lehrkräfte genervt von einer imaginierten Privilegierung als Juden, z.B. in Bezug auf Feiertage. Genauso wie jüdische Schüler*innen werden sie so in die Situation gebracht, sich stets rechtfertigen und verteidigen zu müssen. Dazu kommt die feindselige Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und

Juden an Schulen, aus der heraus antisemitische Weltanschauungen artikuliert, antisemitische Beleidigungen normalisiert und Anfeindungen und Angriffe auf Jüdinnen und Juden begangen werden. Das führt auch für viele Lehrkräfte zu einer Verunsicherung, ob und wie sie an Schulen offen mit ihrer jüdischen Identität umgehen können. Dabei erfahren auch sie nicht nur den normalisierten Antisemitismus unter Schüler*innen, wie z. B. im Schimpfwortgebrauch „Du Jude“, sondern werden mitunter sowohl von Schüler*innen als auch von Kolleg*innen angegriffen. So wird deutlich, in welcher schwieriger Situation sich die jüdischen Jugendlichen und Kinder befinden, wenn selbst die jüdischen Lehrkräfte antisemitische Anfeindungen sowohl von den Jugendlichen als auch von den Kolleg*innen erleben. In solchen Angriffssituationen sind viele jüdische Lehrer*innen nicht immer in der Lage, professionell zu reagieren. Denn einerseits handelt es sich oftmals um verletzende Erfahrungen, auf die im Schulalltag in der Wahrung der Lehrer*innenrolle nicht angemessen reagiert werden kann, andererseits werden auch die jüdischen Lehrer*innen von ihrem Umfeld alleingelassen, sodass sich bei ihnen das Gefühl einstellt, nicht geschützt zu werden und einer Normalität des Antisemitismus gegenüberzustehen. Das liegt auch daran, dass Schulleitungen sich oft verweigern, die Vorfälle beim Namen zu nennen und dadurch weder jüdische Jugendliche noch Lehrer*innen schützen. Zudem wird damit der für viele Betroffene verletzende Status Quo zementiert.

Während die Perspektiven und Erfahrungen der jüdischen Lehrer*innen mit denen der jüdischen Schüler*innen konvergieren, unterscheiden sie sich wesentlich von denen vieler nichtjüdischer Lehrer*innen. Wenngleich es viele engagierte Lehrkräfte gibt, die ein Problembewusstsein mit Wissen und Handlungskompetenz kombinieren, so weisen viele Lehrkräfte ein mangelndes Wissen über und professionelle Defizite im Umgang mit Antisemitismus auf. Daraus folgen Bagatellisierungen des Antisemitismus und in vielen Fällen die Missachtung jüdischer Perspektiven; oftmals ohne dies zu beabsichtigen. Insofern jüdische Lehrkräfte darauf hinweisen,

werden sie häufig nicht verstanden und allein-
gelassen. Dies gilt insbesondere für Antisemitis-
mus im Israelbezug, der als „Israelkritik“ selbst
von vielen Lehrkräften in die Schulklassen und
den Unterricht getragen wird. Aber auch darü-
ber hinaus hat sich gezeigt, dass sich Antisemi-
tismus als in einer Weltanschauung verknüpfte
Vorurteile, als Stereotype oder als Ressentiment
in allen Erscheinungsformen auch unter den
Lehrkräften findet.

3.4 Vergleichstabelle: Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der
Einschätzung des Antisemitismus aus den Sichten der Lehrkräfte und
der Betroffenen

KRITERIEN	SICHT DER LEHRKÄFTE	SICHT DER BETROFFENEN
Jüdische Präsenz in Deutschland	Man kennt kaum Juden. Juden gehören eher zur Vergangen- heit und zur traurigen Geschichte Deutschlands. Vorstellung, es gebe keine Juden bzw. „nicht in unserer Schule“	Erschwert, als Juden im Land der Täter zu leben. Das Gefühl, als Teil der Geschichte gesehen zu werden, als „schwarz- weiß-Bilder“, denen lebendige widersprüchliche Lebensgeschich- ten nicht entsprechen. Exotisierung, oft das Gefühl, man sei als überlebende/r, lebendige/r Jude/in „etwas Besonderes“, „Normabweichendes“ Anpassung an die Dominanzge- sellschaft, der Wunsch, nicht als exotisch, anders aufzufallen. Folge: Man lebt die jüdische Identität, die „Religionsfreiheit“, nicht öffentlich nach den eigenen Vorstellungen, nicht wie man es gerne wollen würde bzw. manche assimilieren sich. Die jüdische Identität wird aus Angst vor Antisemitismus in der Öffentlichkeit verborgen. Jüdische Symbole werden nicht getragen. Jüdische Feiertage werden kaum bis gar nicht als freie Tage genommen. Jüdisches Leben verläuft hinter geschlossenen Kulissen im vertrauten, privaten Raum.

KRITERIEN	SICHT DER LEHRKÄFTE	SICHT DER BETROFFENEN
Normalität jüdischer Präsenz	Keine Normalität	Keine Normalität
Wissen über Juden und Judentum	Wenig Wissen über Judentum. Bewusstsein über geschichtliche Verfolgung und Vernichtung von Juden. Juden werden lediglich mit einer Verfolgungsgeschichte synonym gedacht, ansetzend bei Kreuzzügen. Mit der Holocaust-Education endet die Wissensvermittlung über jüdische Identität zumeist. Kaum Wissen über Juden in Israel und Überforderung mit Nahostkon- flikt.	Das Gefühl, die eigene jüdische Existenz sei nur geschichtlich relevant. Über das heutige jüdische Leben besteht kein umfassendes Wissen. Das Gefühl, Aufklärungsarbeit übernehmen zu müssen; immer als jüdischer Experte unterwegs sein bzw. sich immer als Jude erklären zu müssen.
Wahrnehmung des Antisemitismus bzw. eigene Definition des Antisemi- tismus	Fängt mit Verfolgung von und Angriffen auf Juden an.	Fängt viel früher an mit Respektlo- sigkeit, Einstellungen, Ignoranz, Stereotypen.
Einschätzung der Präsenz des Antisemitismus in der Gesellschaft	Antisemitismus gilt als eigentlich überholt und überwunden. Scheint durch die Medien wieder präsent zu sein. Wenig persönlichen Bezug und fehlendes Bewusstsein für die Realität und Aktualität des Prob- lems.	Nie verschwunden bzw. überwun- den.
Kommt das Schimpfwort „Jude“ in der Schule vor?	Von „bei uns noch nie gehört“ bis hin zu gelegentlich.	Sehr oft.
Einschätzung des Schimpfwortes „Jude“	Verstehen als Jugendsprache, die Wahrnehmung als „nicht so gemeint“, „oft gar nicht an Juden gerichtet“, deshalb nicht antisemi- tisch. Die Wahrnehmung als ein Irrtum, ein Missverständnis: „die Kinder/ Jugendliche wissen gar nicht, was sie da sagen“.	Eindeutig antisemitisch, egal in welchem Kontext und von wem als Schimpfwort benutzt.
Einschätzung der Intention (wichtig / nicht wichtig)	Sehr wichtig zu kontextualisieren und nach Intention zu prüfen, bevor man es als Antisemitismus einstu- fen kann.	Antisemitismus ist nicht von der Intention abhängig.
Ist das diskriminierende Schimpfwort an Juden als religiöse Gruppe auszulegen?	Ja	Nein, meist nicht

KRITERIEN	SICHT DER LEHRKRÄFTE	SICHT DER BETROFFENEN
Ist Antisemitismus in der Schule vorhanden?	Als Phänomen bzw. Einzelfälle in einigen Schulen. Durch die Medien, aber nicht aus eigener Erfahrung bekannt.	Ja
Häufigkeit des Antisemitismus	Es ist nicht so schlimm. Es gibt viel dringendere Probleme: „Man hat so viele andere Baustellen und Zeitdruck.“ Viele Lehrkräfte sprechen über allgemeinen Rassismus an der Schule, obwohl sie konkret über Antisemitismus im Interview befragt werden.	Schlimm und dringend.
Wie entsteht der Konflikt?	Oft die Wahrnehmung bzw. das Narrativ des von muslimischen Menschen importierten Antisemitismus, der vorher nicht da gewesen sei. Oft die Wahrnehmung, der Konflikt sei politisch motiviert und hätte eher mit dem Nahostkonflikt als mit Antisemitismus zu tun.	Fast sofort, nachdem die jüdische Identität bekannt wird. Auf dem Schulhof, in der Klasse. Traditionelle Formen des Antisemitismus sind häufig!
In welchen Fächern entsteht der Konflikt?	Generell immer unerwartet, da als überwunden geltend. In PoWi zum Thema Nahostkonflikt. Im Geschichtsunterricht zum Thema Holocaust. In den heterogenen Klassen mit Kindern mit Migrationshintergrund wird er befürchtet.	Ethik, Religion, Geschichte, Powi. In diesen Fächern wird oft auch die jüdische Identität der Betroffenen zum ersten Mal offenkundig.
Formen des Antisemitismus erkennen (aufzählen und hinweisen, welche schlecht erkennbar sind - sekundärer, israelbezogener Antisemitismus)	Erkennen alte Formen des Antisemitismus. Selten israelbezogenen oder sekundären Antisemitismus oft nicht die Verschwörungstheorien.	Rechnen damit, mit jeglicher Form in Berührung kommen zu können. Besondere Überforderung mit dem Thema Shoah im Land der Täter sowie mit der Nazi-Symbolik. Überforderung mit dem Thema Nahostkonflikt.
Benennung des Antisemitismus in den Fällen der Nutzung des Schimpfwortes „Du Jude“ bis hin zu gewalttätigen Vorfällen	Wenig bis keine Benennung. Angst, durch die Benennung dem Ruf der Schule zu schaden. Auch von der Schulleitung fehlt oft die Benennung. Reaktionen fehlen häufig oder setzen erst bei Angriffen an.	Enttäuschung über das Nicht-Benennen des Problems sowie über fehlende Reaktionen durch die Lehrkräfte und die Schulleitungen. Enttäuschung über die fehlende Reaktion anderer Schüler*innen.

KRITERIEN	SICHT DER LEHRKRÄFTE	SICHT DER BETROFFENEN
Auslegung des Konflikts	Suche nach der Schuld auf beiden Seiten, neutrale Position.	Erwartung des Schutzes. Gefühl, nicht geschützt zu werden. Keine ausreichenden Schulgesetze und Regelungen im Umgang mit Antisemitismus.
Persönliche Beteiligung im Geschehen	Als Schlichter des Konflikts.	Klare Opferposition.
Unterscheidung zu anderen Formen der Diskriminierung	Antisemitismus ist Unterkategorie des Rassismus oder gleicht anderer Diskriminierung.	Antisemitismus ist keine Unterkategorie des Rassismus und soll separat als Phänomen analysiert und behandelt werden.
Unterschied zwischen Kritik an Politik Israels und Antisemitismus	Schwer zu unterscheiden. Geschichtliche Verpflichtung, Minderheiten zu unterstützen und beschützen zu müssen – mit Minderheit werden oft Palästinenser in Israel gemeint. Emotionale Verstrickung. Oft fehlende Sensibilität für jüdische Seite im Konflikt bzw. wenig Wissen. Oft Fehlinterpretation als legitime politische Wut anstatt Antisemitismus und Gewalt in Bezug auf jüdische Jugendliche.	Starke emotionale Belastung und Überforderung, wenn sie als Repräsentanten des Staates Israel angesprochen werden. Fehlende Argumente über Nahostkonflikt. Schwierigkeit, den Unterschied klarzumachen.
Persönlicher Bezug zum Holocaust	Beschäftigung mit dem Selbstbild als aufgeklärte Professionelle. Eigene geschichtlich tradierte Verstrickung, die nicht reflektiert wurde, oft Nachfolgen von Mitläufern oder Täterfamilien. Viele Hemmungen. Teilweise der Wunsch nach dem Schlussstrich, auch wenn das Bewusstsein, „es darf sich nicht wiederholen“ vorhanden ist.	Shoah ist sehr prägend und bleibt Teil der kollektiven und familiären Identitäten von jüdischen Menschen in Deutschland. Nachfolgen von Opferfamilien im Täterland.
Link zwischen dem Holocaust und Antisemitismus heute (wenig/stark)	Wenig Verbindung. Zwei unterschiedliche Themen. Da Antisemitismus nach dem Holocaust als überwunden galt, ist man immer wieder überrascht, mit ihm konfrontiert zu werden und die heutigen Antisemitismen offen und deutlich als solchen zu benennen.	Sehr stark, da in der Wahrnehmung von jüdischen Menschen die Verfolgung nach dem Krieg nicht aufgehört hat. Eine Kontinuität der Unterdrückung von Juden seit 2000 Jahren. Sehr stark, da in der Wahrnehmung von jüdischen Menschen die Verfolgung nach dem Krieg nicht aufgehört hat. Eine Kontinuität der Unterdrückung von Juden seit 2000 Jahren.

KRITERIEN	SICHT DER LEHRKÄFTE	SICHT DER BETROFFENEN
Einschätzung der Akteure (wer agiert antisemitisch)	Immer die „Anderen“ und nicht „bei uns“: Großstadt vs. Land „Dumm“ vs. „Klug“ „Ungebildet vs. Gebildet“ „Deutsch“ vs. „Nichtdeutsch“ Oft überwiegend muslimische Jugendliche oder Neonazis.	Diverse Schüler*innen mit unterschiedlichsten Migrationshintergründen (zum Beispiel aus Osteuropa) sowie auch Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Physische Gewalt besonders von antisemitisch eingestellten muslimischen Schüler*innen. In vielen Fällen auch Lehrkräfte selbst (sowohl aktiv, als auch durch das Dulden von Antisemitismus).
Einschätzung der Reaktionen der Lehrkräfte	Fehlende, oft verspätete und oft nicht adäquate Reaktion, die den Konflikt nicht löst und im Endeffekt dazu führt, dass die betroffenen Jugendlichen die Schule wechseln. Oft die Position, Neutralität zu bewahren, den Konflikt mit zwei Parteien mit Fehlern von beiden Seiten zu sehen. Grund beim Opfer suchen. Oft die Meinung: Es wird in der Schule sehr viel gemacht, es gibt Ausflüge zu Konzentrationslagern.	Mangelhafte Reaktion. Die Benennung „Ausflüge“ in Konzentrationslager, „Ausflüge“ zum jüdischen Friedhof (als wichtiges und spannendes Entertainment in der Freizeit) löst bei vielen jüdischen Menschen Irritation aus. Die Ausflüge werden als schmerzhafte Fahrten in Gedenkstätten erlebt, bei denen es für die Betroffenen oft um persönliche familiäre Geschichten geht.
Wer ist vom Problem betroffen?	Betroffen sind alle, der Ruf der Schule, andere Schüler*innen, die es gar nicht so gemeint haben und unter Umständen selbst auch Rassismus erlebt haben oder zu schnell als Nazis benannt werden.	Direkt betroffen sind Jüdinnen und Juden. Alle sollen sich deutlich gegen Antisemitismus einsetzen.
Professionelles Bild der Lehrkräfte bezüglich des Themas Antisemitismus	Nicht genug Wissen, aber durch die Relevanz und Dringlichkeit anderer Probleme wird dieses Wissen nicht angeeignet. Zu wenig Zeit.	Nicht genug Wissen und somit nicht genügend Sensibilisierung für unterschiedliche Formen und Anzeichen von Antisemitismus sowie für die Perspektiven der Betroffenen.
Einschätzung der Kompetenz der Lehrkräfte	Selbstbild: Überfordert, bemüht, kompetent. Mit dem Thema Israel und Holocaust in den heterogenen Klassen mit vielen Migrant*innen überfordert.	Schwankt stark. Oft keine Kompetenz.
Bagatellisieren des Antisemitismus	Selbstbild, Selbsteinschätzung: Aufgeklärt und engagiert. Die Analyse der Interviews ergibt häufige Bagatellisierungen des Antisemitismus, wenn er offensichtlich für die Betroffenen vorliegt.	Sehr häufig wird darauf hingewiesen. Es wird erwartet, dass man nicht so sensibel reagiert und nicht überempfindlich sein soll.

KRITERIEN	SICHT DER LEHRKÄFTE	SICHT DER BETROFFENEN
Antisemitismus bei den Lehrkräften selbst in Bezug auf die eigene Geschichte, die eigene Biographie, Verschwörungen, Israel.	Nicht bewusst. Kein Selbstbild der Lehrkräfte als (nicht mal potentiell) antisemitisch belastet. Durch Analyse der Interviews wird deutlich: Besonders zeigen sich Antisemitismen der Lehrkräfte in Bezug auf Israel, in einigen Fällen auch Verschwörungstheorien.	Oft wird darauf hingewiesen. Einige Vorfälle von Antisemitismus gehen von Lehrkräften selbst aus.

Literaturverzeichnis

- ADL (2018): ADL Global 100. Anti-Defamation League. Online verfügbar unter <http://global100.adl.org/#country/germany/2015>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
- AJC (2017): Salafismus und Antisemitismus an Berliner Schulen. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag. American Jewish Committee Berlin. Online verfügbar unter <https://ajcberlin.org/sites/default/files/downloads/ajcstimmungsbildsalafismusantisemitismus.pdf>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
- Bernstein, Julia (2010): Food for Thought. Transnational contested identities and food practices of Russian-speaking Jewish migrants in Israel and Germany. Zugl.: Frankfurt am Main. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Bernstein, Julia (2014): „Ab und zu Kosher, ab und zu Shabbat“ Eine Studie zu Identitäten, Selbstwahrnehmungen und Alltagspraktiken von Kindern aus „mixed families“ in Deutschland. JDC International Centre for Community Development. Online verfügbar unter <http://archive.jpr.org.uk/download?id=1543>, zuletzt geprüft am 29.09.2018.
- Brettfeld, Katrin; Wetzels, Peter (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Bundesministeriums des Innern. Online verfügbar unter https://www.deutsche-islam-konferenz.de/SharedDocs/Anlagen/DIK/DE/Downloads/WissenschaftPublikationen/muslime-in-deutschland-lang-dik.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 08.11.2018.
- Eppenstein, Thomas (2009): Bildungsarbeit interkulturell: Fremdheit und Befremden als Gegenstände einer interkulturell orientierten Bildung. Online im Internet: https://www.vielfalt-mediathek.de/media/zwst_das_eigene_vielfaltmediathek.pdf [Stand: 28.05.2018].
- Jikeli, Günther (2015): Antisemitic Attitudes among Muslims in Europe: A Survey Review. Institute for the Study of Global Antisemitism and Policy (ISGAP Occasional Paper Series). Online verfügbar unter https://isgap.org/wp-content/uploads/2015/05/Jikeli_Antisemitic_Attitudes_among_Muslims_in_Europe.pdf, zuletzt geprüft am 08.11.2018.
- Krauss, Martin (2017): Judenhass in der Schulmensa. 18-Jähriger von Mitschülern attackiert. Jüdische Allgemeine. Online verfügbar unter <https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/30446>, zuletzt geprüft am 08.11.2018.
- Rensmann, Lars (2013): Die Ausgrenzung des Eigenen und die Exklusion der „Anderen“ Zur politischen Psychologie des Antisemitismus heute. In: *Psychoanalyse. Texte für Sozialforschung* (2), 157–191.
- Schäfer, Bernd/ Schlöder, Bernd (2012): Identität und Fremdheit. Sozialpsychologische Aspekte der Eingliederung und Ausgliederung des Fremden. Online in: <https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/jcsw/article/viewFile/467/438> [Stand 19.08.2018].
- Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (2017): Zweiter Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Unter Mitarbeit von Unter Mitarbeit von Werner Bergmann, Marina Chernivsky, Aycan Demirel, Elke Gryglewski, Beate Küpper, Andreas Nachama et al. Bundesministerium des Innern. Online verfügbar unter <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.html>, zuletzt geprüft am 17.10.2018.
- Winter, Sebastian (2013): Geschlechter- und Sexualitätswürfe in der SS-Zeitung „Das Schwarze Korps“. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung psychosozial, Forschung Psychosozial).
- Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke; Bernstein, Julia (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Online verfügbar unter https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf, zuletzt geprüft am 29.10.2018.

Kapitel IV

Problemschwerpunkte

4. Problemschwerpunkte

Aus unseren in Kapitel 3 dargestellten Forschungsbefunden folgen Schwerpunkte des Problems Antisemitismus in Schulen. Diese Problemschwerpunkte ergeben sich aus der weiten Verbreitung und Normalisierung bestimmter Ausdrucksformen des Antisemitismus in Schüler- und Lehrerschaft, den Wahrnehmungsmustern von Lehrer*innen in der Auseinandersetzung und den professionellen Herausforderungen im pädagogischen Umgang damit.

Im Kapitel 4.1 geht es um den unter Schüler*innen und Lehrer*innen weitverbreiteten israelbezogenen Antisemitismus und die Grenzen des Legitimen in den Debatten über Israel. Auf der Grundlage einer theoretischen Darstellung des Phänomens des israelbezogenen Antisemitismus vertiefen wir hier die Analyse seiner Ausdrucksformen, Bagatellisierung und Normalisierung in der Schule. Dabei legen wir einen Fokus darauf, die Kriterien zur Identifikation des israelbezogenen Antisemitismus auf Fallbeispiele zu beziehen und somit aufzuzeigen, wie sich dieser Antisemitismus manifestiert und wie er wahrgenommen wird. Den Normalisierungsgrad des israelbezogenen Antisemitismus an Schulen kontextualisieren wir anhand von Beispielen mit seiner weiten Verbreitung in der deutschen Gesellschaft. Überdies zeigen wir auf, wie sich die Situation für die Betroffenen in der Konfrontation mit israelbezogenem Antisemitismus darstellt.

Hervorzuheben ist in diesem Kapitel zum einen der Artikel von Michael Spaney „Der Nahostkonflikt: Zerrbilder, Mythen und Fakten“ von Michael Spaney (4.1.4), zum anderen der Artikel von Jörg Rensmann „Dringend reformbedürftig: das Israelbild in deutschen Schulbüchern“. Michael Spaney, Executive Director des Mideast Freedom Forum Berlin und Vorstandsmitglied der Deutsch-Israelischen Gesellschaft Berlin und Brandenburg, führt mit seinem Artikel in die Geschichte und Konstellationen des Nahostkonflikts ein und eröffnet damit eine sachliche Perspektive auf diesen allzu häufig in Vorurteilen und Mythen verzerrt wahrgenommenen Themenkomplex. Jörg Rensmann, Poli-

tikwissenschaftler und Programmdirektor des Mideast Freedom Forum Berlin e.V., skizziert in seinem Artikel die problematische Darstellung Israels in Schulbüchern im Kontext des Antisemitismus, weist auf die Bedeutung einer Korrektur verzerrter Israelbilder hin und spricht Empfehlungen zur Darstellung Israels im schulischen Bereich aus.

Anschließend geht es im Kapitel 4.2 um das Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus. Dieses Verhältnis ist von großer Bedeutung, denn die Forschungsbefunde belegen, dass viele Lehrer*innen Antisemitismus mit Rassismus gleichsetzen und somit Antisemitismus nicht als Phänomen eigener Art erkennen. Basierend auf einer kurzen Darstellung des Phänomens Rassismus verdeutlichen wir die Unterschiede zum Antisemitismus im Vergleich beider Phänomene. Daraus folgen Unterscheidungskriterien, die wir anschließend auf die Schilderungen der Lehrkräfte beziehen. Anhand dieser rekonstruieren wir Wissensdefizite über Antisemitismus, aber auch Abwehr- und Bagatellisierungsstrategien, die sich in Sinnmustern der Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus etabliert haben. Zudem stellen wir die Gleichzeitigkeit von Antisemitismus und Rassismus in Schulen dar und zeigen die Bedeutung auf, beiden Problemen professionell zu begegnen. Abschließend rekonstruieren wir anhand von Fallbeispielen Fallstricke des pädagogischen Umgangs mit „Minderheiten“.

Schließlich geht es im Kapitel 4.3 darum, wie sich der gegenwärtige Antisemitismus als Echos der Nazizeit darstellt. Ausgehend von unseren Erkenntnissen, dass die Betroffenen oftmals mit der Verwendung nationalsozialistischer Symbolik und der Artikulation von Vernichtungsphantasien in direktem Bezug auf die Shoah konfrontiert werden, skizzieren wir hier entlang der Perspektiven der Akteur*innen das Verhältnis von nationalsozialistischem und gegenwärtigem Antisemitismus. Wir fokussieren dabei einerseits nationale Erinnerungsdiskurse, andererseits die biographischen Verstrickungen der Akteur*innen mit dem Nationalsozialismus. Wir legen einen Fokus darauf, wie unsere Interviewpartner*innen das

Verhältnis vom vergangenen und gegenwärtigen Antisemitismus bestimmen, u.a. in der Rekonstruktion von verzerrten Selbst- und Familienbildern, Erinnerungs- und Schulabwehrstrategien und Schlusstrichforderungen. Daraus folgt, dass sich viele Lehrer*innen und Schüler*innen sich sowohl in Distanz zum vergangen als auch zum gegenwärtigen Antisemitismus setzen und sehr häufig nicht die Kontinuität des Antisemitismus wahrnehmen. Wie sich diese Kontinuität für die Betroffenen abbildet, zeigen wir mit der Darstellung antisemitischer Angriffe mit nationalsozialistischer Symbolik und Vernichtungsphantasien auf. Abschließend setzen wir die unter Schüler*innen enttabuisierte Nutzung nationalsozialistischer Symbolik und Artikulation von Vernichtungsphantasien in einen breiteren Kontext alltagsweltlicher und -sprachlicher Sinnbezüge auf den Nationalsozialismus und die Shoah. Dafür beziehen wir uns auch auf Beispiele aus der medialen Öffentlichkeit.

4.1 Israelbezogener Antisemitismus

Unsere Forschungsbefunde zeigen auf, dass sich Antisemitismus in Schulen wesentlich in Bezügen auf Israel ausdrückt (vgl. K 3). Das bedeutet, dass viele Schüler*innen und Lehrer*innen ihren Selbstbildern nach „israelkritisch“ eingestellt sind oder meinen, „nur“ den Nahostkonflikt zu bewerten, gleichzeitig aber über eine Dämonisierung Israels antisemitische Ressentiments und Weltanschauung normalisieren. Das bedeutet auch, dass jüdische Schüler*innen zu Repräsentant*innen Israels gemacht werden. Sie erleben Ablehnungen, Anfeindungen und gewalttätige Angriffe, weil sie für viele Mitschüler*innen und Lehrer*innen das Feindbild Israel repräsentieren. Genau darin zeigt sich deutlich, dass die vielfach heraufbeschworene Unterscheidung von „Israelkritik“ und Antisemitismus ins Leere geht. Denn während diese Unterscheidung in Selbstbildern und Diskussionen, etwa in Form der Aussage „Ich habe nichts gegen Juden, aber Israel ...“, geltend gemacht

wird, löst sie sich praktisch auf, wenn Israel als jüdischer Staat und Jüdinnen und Juden als Repräsentant*innen desselben abgeurteilt und angegriffen werden.

Israelbezogener Antisemitismus ist eine Erscheinungsform des Antisemitismus (vgl. K 2). Dergestalt bietet sich der israelbezogene Antisemitismus einerseits als Variation des modernen Antisemitismus dar: Antisemitische Stereotype und Mythen werden auf Israel übertragen, Israel wird zum „Juden unter den Staaten“, wie der Historiker Léon Poliakov sagte. Andererseits ist der israelbezogene Antisemitismus die zeitgemäß modifizierte Ausdrucksform des Antisemitismus: Im Umweg über eine „Israelkritik“ hat sich eine sozial akzeptierte Form der Abwertung von Jüdinnen und Juden etabliert. Gleichwie, israelbezogener Antisemitismus artikuliert sich oftmals hinsichtlich des Nahostkonflikts. Dabei ist entscheidend, dass nicht der Nahostkonflikt, die israelische Politik oder Handlungen von Israelis die Grundlage zur Wahrnehmung und Bewertung Israels werden, sondern umgekehrt antisemitische Weltanschauung, Vorurteile und Mythen als Schablonen der Wahrnehmung und Bewertung auf den Nahostkonflikt, die israelische Politik oder Handlungen von Israelis gelegt werden. Diese Verzerrung ist ein wesentliches Moment antisemitischer Ressentiments und Weltanschauung (Sartre 1979: 111): „Nicht die Erfahrung schafft den Begriff des Juden, sondern das Vorurteil fälscht die Erfahrung. Wenn es keinen Juden gäbe, der Antisemit würde ihn erfinden.“ Das gilt auch für Israel.

Im Folgenden skizzieren wir den israelbezogenen Antisemitismus und zeigen Kriterien auf, diesen zu erkennen. Wir illustrieren diese Kriterien an Beispielen aus dem Schulalltag. So stellen wir dar, wie sich eine wesentliche Dimension des Antisemitismus in Schulen ausdrückt und auf die Betroffenen auswirkt.

4.1.1 Antisemitismus im Israelbezug

Jonathan Sacks beschreibt Antisemitismus als „Virus“, der seinen Fortbestand über Mutationen sichert. In diesem Sinnbild weist er auf

die jahrtausendelange Kontinuität des Antisemitismus und den Wandel seiner Erscheinungsformen hin. Der Judenhass bleibe gleich, seine Rationalisierungen verändern sich. Im mittelalterlichen Antijudaismus diene Religion der Rechtfertigung des Judenhasses, im modernen Antisemitismus pseudowissenschaftliche Rassentheorien. Heutzutage drücke sich Antisemitismus wesentlich im Israelbezug aus, der ihn nach der Shoah wieder sagbar mache und seine Rechtfertigung aus Konstruktionen moralischer Überlegenheit und Verantwortlichkeit in Orientierung an modernen Leitwerten, wie z.B. an Menschenrechten, ableite (vgl. Sacks 2016). Dieser Punkt ist zentral, da eine solche scheinbare Werteorientierung zum Deckmantel der Kommunikation von Antisemitismus wird (Sartre 1979: 132): „Jedoch der Antisemit hat ein reines Gewissen, er ist Verbrecher für die gute Sache.“ Insofern Antisemitismus im Israelbezug darüber rationalisiert wird, spricht Sacks von einem „neuen Antisemitismus“. Dieser weist nach Sharansky (vgl. 2004) folgende Merkmale auf:

- Bewertung Israels anhand doppelter Standards: Israel wird aus der Menge aller Staaten besonders, indem es nach Maßstäben bewertet wird, die für andere Staaten nicht geltend gemacht werden. Die Folge ist, dass tatsächliche oder vermeintliche Handlungen Israels kritisiert werden, die genauso von anderen Staaten begangen, aber bei ihnen nicht kritisiert werden.
- Dämonisierung Israels: Israel wird in Mythen als böse ausgewiesen. Dies geschieht oft im Sinnhorizont konsensualer, allgemeiner humanitärer Wertvorstellungen, deren Verletzung Israel willkürlich schuldig gesprochen wird. So wird Israel z.B. über die Konstruktionen als rassistischer Staat oder Apartheidstaat, aber auch als Aggressor und entlang von imaginierten Verstößen gegen das Menschenrecht, dämonisiert. Weitere Dämonisierungen folgen der sekundär-antisemitischen Täter-Opfer-Umkehr in Vergleichen und Gleichsetzungen Israels mit dem nationalsozialistischen Deutschland.
- Delegitimierung Israels: Die Bewertung

anhand von Doppelstandards und die Dämonisierung zielen auf die Delegitimierung der Existenz Israels. Dem jüdischen wird als einzigem Staat auf der Welt das Existenzrecht abgesprochen, z.B. wenn das Prinzip des nationalen Selbstbestimmungsrechts für jeden Staat anerkannt wird, nur für den jüdischen nicht, der als rassistisch dämonisiert wird.

Dass sich Antisemitismus im Israelbezug in seiner Rationalisierung und seinem Bezugsobjekt zwar von anderen Erscheinungsformen unterscheidet, dabei jedoch dieselben antisemitischen Vorurteile und Mythen in Weltanschauungen tradiert, stellt der britische Soziologe David Hirsh heraus (zitiert nach einem Interview von Matteoni: 2017):

„Jeder Antisemitismus kritisiert den, der vor ihm kam. Wilhelm Marr sagte schon Ende des 19. Jahrhundert, christlicher Antisemitismus sei eigentlich lächerlich, man müsse aber verstehen, was das Problem mit den Juden nun sei. In ähnlicher Weise sagt das, was heute »neuer Antisemitismus« genannt wird: »Klar, wir sind gegen den alten, faschistischen, also den echten Antisemitismus, aber gleichzeitig sind es die Juden und Zionisten, die heute verantwortlich für Krieg und Elend – und viel, viel mehr sind.«“

Israelbezogener Antisemitismus folgt also dem altbekannten Muster des Antisemitismus, aber modifiziert dieses als zeitgemäße Ausdrucksform entlang folgender Momente (vgl. Salzborn 2013):

- Übertragung von in anderen Erscheinungsformen tradierten antisemitischen Stereotypen und Mythen auf Israel und Israelis, z.B. in der Übertragung der antijudaistischen Ritualmordlegende auf Israel als „Kindermörder“ oder in modern-antisemitischen Verschwörungstheorien, in den jüdische Allmacht und Herrschaft als israelisch codiert wird.
- Konstruktion eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs: Jüdinnen und Juden werden zu Repräsentant*innen Israels, damit kollektiv für vermeintliche

Misstände verantwortlich und zu Stellvertreter*innen des konstruierten Feindbilds gemacht.

Anhand dieser Kriterien kann das Phänomen des israelbezogenen Antisemitismus erkannt werden. Das ist die Voraussetzung dafür, ihm pädagogisch entgegenwirken zu können. Entscheidend in der pädagogischen Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus ist zudem, seine Strukturmerkmale und Funktion zu verstehen. Denn mit der Artikulation des israelbezogenen Antisemitismus geht gemeinhin der Anspruch einher, nicht antisemitisch zu handeln und „legitime Kritik“ zu üben. Das heißt, mit dem israelbezogenen Antisemitismus grenzt man sich scheinbar von anderen Antisemitismen ab und wähnt sich in positiven Selbstbildern (als Teil eines vermeintlich gerechten bewussten, geschichtlich verantwortungsvollen Bürgertums) stets in Distanz zum Antisemitismus.

Die Kontinuität des Antisemitismus: Israelbezogener Antisemitismus zwischen nationalsozialistischem und sekundärem Antisemitismus

Antisemitismus wurde nach der Shoah in der postnationalsozialistischen Gesellschaft sozial geächtet und weitgehend tabuisiert, womit die Artikulation von offenem Antisemitismus, z. B. in rassistisch-antisemitischen Stereotypen oder Verschwörungstheorien, in der Öffentlichkeit fortan erschwert ist. Antisemitismus, verstanden als Ressentiment gegen Jüdinnen und Juden, obliegt somit einer Kommunikationslatenz. Sie bezieht sich auf die gesellschaftliche Kommunizierbarkeit antisemitischer Ressentiments und Vorurteile, die sich im Denken und Fühlen festgesetzt haben, aber nicht offen oder öffentlich geäußert werden können. Denn der rassistische Antisemitismus, seine modernen Vorurteile sowie Mythen, und antisemitische Ressentiments sind nach der Shoah zwar öffentlich geächtet und tabuisiert, aber nach wie vor verbreitet. Dazu kommt, dass viele Menschen angesichts der Shoah und damit verbundenen Schuld- und Schamempfindungen

für sich kategorisch ausschließen, überhaupt antisemitisch sein zu können (vgl. Bergmann/ Erb 1986; Kistenmacher 2017). Aus der Tabuisierung eigener verdrängter Gefühlsregungen oder dem Auseinanderweisen bewusster antisemitischer Ressentiments und der Ächtung ihrer öffentlichen Artikulation ergibt sich ein Entlastungs- und Schuldabwehrbedürfnis, das sich in sekundär-antisemitischen Mustern gegen Jüdinnen und Juden richtet (vgl. K 2). Jüdinnen und Juden werden als Repräsentant*innen scham- und schuldbesetzter Erinnerungen oder Gefühlsregungen zu Objekten gemacht, auf die eigene Gefühle projiziert werden und an denen sich somit Ressentiments entladen (vgl. Chernivsky 2017: 270). Dafür wird oftmals ein Israelbezug hergestellt.

Denn über die Codierung des Antisemitismus als „Israelkritik“ werden antisemitische Ressentiments wieder sagbar, Jüdinnen und Juden lassen sich als Täter*innen und Schuldige konstruieren. „Israelkritik“ ist nur scheinbar Kritik, erfüllt sie in der Regel eine Bedingung des sogenannten 3-D-Tests für Antisemitismus – Doppelstandards, Dämonisierung und Delegitimierung (vgl. Sharansky 2004). Mit diesem Test lässt sich Kritik an israelischer Politik von als „Kritik“ getarntem Antisemitismus, d.h. „Kritik“ an der Existenz des jüdischen Staats, unterscheiden. Der durch die „Israelkritik“ kommunizierte Antisemitismus erfüllt häufig die Funktion der Herstellung einer sekundären Unschuld (vgl. K 5.10). Dabei bedient sich der israelbezogene Antisemitismus häufig einer Täter-Opfer-Umkehr, einer Relativierung oder Leugnung der Shoah, einer Schuldzuweisung an Jüdinnen und Juden für antisemitische Verfolgung, verdreht Kausalitäten und projiziert abgespaltene Gefühlsregungen auf Israel. Indem Israel zum absolut Bösen stilisiert wird, wird die nationalsozialistische Barbarei zu relativieren versucht. Indem Israel zum Täter erklärt wird, werden die nationalsozialistischen Täter zu exkulpieren versucht. Indem Israel ein Völkermord an Palästinensern vorgeworfen wird, wird die Shoah zu relativieren versucht. Indem viele Deutsche eifrig vermeintliche Misstände in Israel anprangern und Israel vermeintliche Verbrechen zuschreiben wollen,

relativieren sie Verbrechen, die im Namen der deutschen Nation von ihren Vorfahren begangen wurden, um Schuld und Schuldempfinden abzuwehren. Besonders zu betonen sind Narrative der Schuldabwehr, in denen Israel zum Kritikobjekt wird, weil eine „aufgearbeitete“ deutsche Geschichte und eine Distanzierung von der Shoah konstruiert wird, um daraus eine Läuterung, ein Lernen, eine besondere Verantwortung, gar eine moralische Überlegenheit oder einen Imperativ, Israel und Jüdinnen und Juden zu kritisieren, abzuleiten.

„Israelkritik“ kann im Vergleich zu antisemitischen Äußerungen, die offen auf Jüdinnen und Juden bezogen werden, als eine Art Ersatzhandlung verstanden. Mit ihr lassen sich antisemitische Ressentiments sozial akzeptiert befriedigen. Denn „Israelkritik“ ist sowohl öffentlich als auch milieu- und gruppenübergreifend normalisiert, sie gehört oftmals unter Bildungsbürger*innen genauso zum guten Ton und Zeichen des scheinbaren gesellschaftlichen Engagements wie am Stammtisch mit den Gesprächen „besorgter Bürger“. Ebenfalls gehört sie zum Repertoire linker, aber auch rechter, Weltanschauung und findet sich als Haltung in jeder politischen Partei. Sie wird in christlichen und islamischen Narrativen hergeleitet, von Menschenrechtsaktivist*innen genauso gepflegt wie von NGOs. Die sogenannte „Israelkritik“ überbrückt Differenzen zwischen den sich sonst als Gegenpole verstehenden Gruppen und bringt sie an dem Punkt symbolisch als ein mit den Palästinensern solidarisches Kollektiv zusammen. Dabei unterminiert „Israelkritik“ als Phänomen ihren eigenen Anspruch, der durch den Begriff „Kritik“ angemeldet wird. Kritik nämlich zielt auf ein Urteil über einen empirischen Gegenstand, etwa über Positionen, Handlungen oder Zustände, nicht auf die Dämonisierung und Delegitimierung eines Staates. Kritik ist in diesem Sinne unvereinbar mit dem in der „Israelkritik“ ausgedrückten Antisemitismus. Kritische Äußerungen über konkrete Positionen oder Handlungen Israels, die keiner

Bewertung anhand doppelter Standards folgen, keine Dämonisierung und Delegitimierung ausdrücken, sind nicht antisemitisch, aber auch nicht dem Phänomen „Israelkritik“ zuzuordnen. Jan Riebe konstatiert zur „Israelkritik“ (2017: 12):

„Das Urteil steht stets schon vor Prüfung der Sachlage fest: Die Schuldigen sind immer »die Juden« oder eben Israel als imaginierter »kollektiver Jude«. Entweder eine Äußerung ist kritisch oder antisemitisch – beides geht nicht. Was im Umkehrschluss jedoch nicht heißt, dass eine nicht antisemitische Äußerung über Israel nicht auch höchst problematische Inhalte transportieren kann.“

Allein mit dem Begriff „Israelkritik“ zeichnet sich eine Bewertung Israels entlang doppelter Standards ab. Denn neben „israelkritisch“ findet sich kein weiteres Wort im Duden, das der Beschreibung einer „kritischer Einstellungen“ gegenüber einem Staat dient. Von 193 anerkannten Staaten wird damit nur Israel zum sprachlich hervorgehobenen Kritikobjekt. Es gibt der sprachlichen Konvention nach keine Marokko-, Russland-, Eritrea-, Iran- oder Deutschlandkritik. Darüber hinaus verweist diese sprachliche Hervorhebung und Markierung Israels auf ein gesellschaftliches Phänomen einer florierenden Artikulation von »negativen Äußerungen« über Israel, die als „Kritik“ kontextualisiert werden, somit sozial akzeptierte Kommunikationswege schaffen und sich verfestigen. Dieses Phänomen ist in Bezug auf Staaten singulär. Auch hier gilt, dass kein anderer Staat derart als „Kritikobjekt“ erhalten muss und in leidenschaftlichen, emotionalisierten Bezugnahmen zum Gegenstand gemacht wird.¹

JLK 19: „Es gibt gar kein Unterschied, die vermeintlich berechnete Israelkritik wird immer mit Antisemitismus verbunden, man könnte es unterscheiden. Wird es aber nicht. Die Leute nutzen Israelkritik, um antisemi-

¹ Eine Suche über Google zum Begriff „Israelkritik“ liefert im November 2018 92 500 Treffer, „Russlandkritik“ lediglich 20 700 und „Irankritik“ 12 300 (Treffer umschließen viele verschiedene Schreibweisen z.B. X Kritik, X-Kritik usw.).

tische Äußerungen zu machen.“

Die Kontinuität des Antisemitismus in Stereotype, Mythen und der Weltanschauung

In einer Situation, in der antisemitische Ressentiments nicht mehr einfach offen ausgelebt werden können und die explizite Bezugnahme auf Jüdinnen und Juden in antisemitischen Aussagen häufig sanktioniert wird, verschieben sich kommunikativ die Bezugnahmen auf Israel und Israelis, wobei sich die Bedeutungsgehalte vieler Aussagen gleichen. So entsteht eine Umwegkommunikation des Antisemitismus oder ein „Krypto-Antisemitismus“ (vgl. K 2). Das bedeutet, dass die antisemitischen Sinnfiguren, wie Vorurteile und Mythen, gleich bleiben, aber implizit kommuniziert werden, ohne explizit auf Jüdinnen und Juden bezogen zu werden. Jüdinnen und Juden werden so auch in einem Israelbezug adressiert, etwa über den Code „Zionisten“ oder als Israelis. Anstelle „jüdischer Verschwörungen, Macht und Herrschaft“ treten „israelische Verschwörungen, Macht und Herrschaft“. Mit solchen sprachlichen Verschiebungen lassen sich also tradierte antisemitische Bedeutungsgehalte äußern, wobei die Verschiebung der populären Rechtfertigung dient, „dass es um Israel und nicht um Juden geht.“ Dass diese Unterscheidung nicht zutreffen kann und sich erübrigt, geht eben aus dieser sprachlichen Praxis hervor, in welcher der Begriff „Israel“ synonym zu „Juden“ genutzt wird. Diese Praxis ist nicht neu, die Nationalsozialisten haben ein Gesetz erlassen, auf dessen Grundlage Juden ab 1939 zur Markierung ihrer jüdischen Identität den zusätzlichen Vornamen Israel tragen mussten.

Schwarz-Friesel beschreibt diese Form der Kommunikation des Antisemitismus folgt (2015):

„Explizite generische Aussagen judeophoben Inhalts wie „Alle Juden sind ...“ sind nur ein kleiner Teil antisemitischer Kommunikationspraxis. Aufgrund der Ächtung und Sanktionierung offen verbalisierter Juden-

feindschaft seit 1945 werden judenfeindliche Ideen heute (mit Ausnahme von rechtsextremistischen und neonazistischen Kreisen) vielmehr rekodiert und verschlüsselt, also als indirekte Sprechakte mit sprachlicher Camouflage verbalisiert. [...] Durch referenzielle Verschiebung und semantische Einnegung wird auf „Israel“, die „Israel-Lobby“, die „Zionisten“ referiert, aus dem Kontext und nach dem pars pro toto Prinzip aber wird ersichtlich, dass eigentlich alle Juden gemeint sind.“

Antisemitische Judenbilder werden dergestalt zeitgemäß entlang antisemitischer Israelbilder ausgedrückt. Heute werden etwa antijudaistische Ritualmordlegenden in einem Israelbezug re-kodiert und in die Dämonisierung „Kinder-mörder Israel“ überführt. Die körperlichen und wesenhaften Merkmale rassistisch-antisemitischer Stereotype werden auf Israelis übertragen, sie werden z.B. mit auffällig großen, krummen Nasen, abstehenden Ohren oder entgleisender Mimik bzw. als listig, gefährlich, blutrünstig oder illoyal dargestellt (vgl. K 2).

Ira (jüdische Schülerin) hat erlebt, wie ihre Lehrer*innen auf dem Gymnasium jede Möglichkeit genutzt haben, sich über Israel auszulassen. Sie haben sich nicht „offen“ antisemitisch äußern können, da dies gesellschaftlich tabuisiert ist. Deshalb haben sie Israel „kritisiert“. Sie haben aber dieselben antisemitischen Stereotype verwendet, z.B. dass Israel auf einen am Boden liegenden einschlägt also, dass Juden rachsüchtig seien, stellt Ira heraus.

Antisemitische Israelbilder ergeben sich ebenso aus einer modern-antisemitischen Weltanschauung, die den Weltverlauf manichäisch codiert und als Kampf zwischen „Gut“ und „Böse“ betrachtet (vgl. K 2). In dieser Struktur wird Israel immer als Gegenbild des „Guten“ imaginiert: Andere Staaten werden als natürlich wahrgenommen, Israel als „unnatürliches Konstrukt“, Palästinenser gelten als Ureinwohner, Israelis als Eindringlinge oder Besatzer, Palästinenser gelten als Unterdrückte und Unschuld-

ge, Israelis als Unterdrücker und Aggressoren. Auch in diesen Israelbildern werden Jüdinnen und Juden als „absolut böse“ und damit zur Bedrohung und Gefahr des an sich „guten“ Eigenkollektivs erklärt. So erscheint Israel als „Ursache allen Übels“, „Gefahr für den Weltfrieden“, als „allmächtiger Verschwörer“ und in linken Weltbildern als „imperialistisches Konstrukt“. Mit diesen Feindbildern konstruiert man eine scheinbare Notwehrsituation, um im Namen „des Guten“, die Existenz des „Bösen“ zu bekämpfen. Israelbezogener Antisemitismus enthält also auch einen antisemitischen Erlösungswunsch und zielt auf die Vernichtung Israels. Nicht das, was Israel vermeintlich oder tatsächlich macht, stört, sondern die Existenz Israels bzw. die von Jüdinnen und Juden (vgl. K 2). Wie schnell eine vermeintlich harmlose „Israelkritik“ in antisemitische Vernichtungswünsche übergeht, belegt der Redeschwall eines Passanten vor dem jüdischen Restaurant Feinberg’s gegenüber dem Besitzer. Vom normalisierten „israelkritischen“ Topos einer „Kriegsführung gegen Palästinenser“ dauert es vier Minuten bis zu der Vernichtungsphantasie: „Ihr werdet alle in der Gaskammer landen.“ Als ein Polizist interveniert, dient die „Israelkritik“ dem Angreifer als Rückzugspunkt: „Ich beleidige niemanden. Ich sage nur 70 Jahre Krieg zwischen Palästinensern und Juden“ (zitiert nach Küntzel 2017).

Zustimmung (in Prozent) zu israelbezogen-antisemitischen Aussagen in Deutschland:
„Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände“ (Zick et al. 2016: 44):

„Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat“ – 40,4 %

„Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip auch nichts Anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“ – 24,6 %

„ADL GLOBAL 100“ (Anti-Defamation

League: 2015):

„Juden sind loyaler gegenüber Israel als gegenüber Deutschland“ – 49%

49% geben an, dass Israels Handlungen ihre Meinung über Juden beeinflussen, davon geben 68% an, dass sich so ihr Meinung über Juden verschlechtert.

„Die Abwertung der Anderen“ (Zick/Küpper/Hövermann 2011: 66):

„Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man Juden nicht mag.“ – 35,6%

„Israel führt einen Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser.“ – 47,7%

4.1.2. „Israelkritik“ in der Schule

Um Antisemitismus pädagogisch entgegenwirken zu können, muss er in all seinen Erscheinungsformen erkannt werden. Viele Lehrkräfte haben aber insbesondere Probleme, den israelbezogenen Antisemitismus zu erkennen. Jüdinnen und Juden irritiert dies, da diese Form des Antisemitismus in ihrem Alltag deutlich und unverkennbar sichtbar ist. Für sie „riecht“ die sogenannte „Israelkritik“, die oftmals an sie persönlich gerichtet wird, sofort nach Antisemitismus, auch wenn andere noch gar nicht die Verbindung zum Antisemitismus herstellen und meinen, dass das „gar nichts damit zu tun hat“. Viele Menschen wollen also zwischen antisemitischen und „israelkritischen“ Äußerungen unterscheiden – so auch viele Lehrkräfte. Bei einer solchen Unterscheidung geht es nicht um eine Möglichkeit der sachlichen Unterscheidung oder um ein Wissen über israelbezogenen Antisemitismus, sondern häufig um eine emotionale Dimension und eigene Vorurteile der Lehrkräfte. Denn manche Lehrkräfte sind sich in der Unterscheidung zwischen Antisemitismus und „Israelkritik“ derart sicher, dass sie verneinen, „Israelkritik“ als nicht antisemitisch von

anderen Antisemitismen abgrenzen zu können. So konstruieren sie willkürlich eine Unterscheidung zwischen „legitimer Israelkritik“ und Antisemitismus, oftmals um Antisemitismus im Israelbezug sagbar zu machen.

Für Sozialarbeiterin 90 gibt es einen Unterschied zwischen „Israelkritik“ und Antisemitismus. Diesen Unterschied erkennt sie nicht etwa anhand einer Aussage. Sie bewerte Aussagen danach, wer etwas in welchem Kontext sagt. Damit meint Sozialarbeiterin 90, den Unterschied über ihre Vorannahmen herstellen zu können, obwohl Aussagen entweder antisemitisch oder nicht antisemitisch sind, unabhängig davon, wer sie in welchem Kontext tätigt. LK 85 habe noch nicht so viel darüber nachgedacht, wie zwischen Antisemitismus und Kritik an Israel unterschieden werden könnte. Für ihn ist das „eine schwierige Frage.“

Eine Unterscheidung zwischen israelbezogenem Antisemitismus und einer Kritik an israelischer Politik richtet sich auf Aussagen. Sofern Aussagen antisemitische Vorurteile und Mythen auf Israel übertragen, lassen sie sich klar von Kritik unterscheiden. Das gilt auch für Aussagen, die Jüdinnen und Juden zu Repräsentant*innen eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs erklären und für tatsächliche oder vermeintliche Handlungen Israels verantwortlich machen. Anhand des sogenannten 3-D-Test für Antisemitismus können Aussagen auf ihren antisemitischen Gehalt hin überprüft werden (vgl. Sharansky 2004). Wenn sich in einer Aussage über Israel eine Bewertung anhand doppelter Standards, eine Dämonisierung oder eine Delegitimierung ausdrückt, handelt es sich um eine antisemitische Aussage. Damit lassen sich dem ersten Eindruck nach harmlos erscheinende Aussagen, z.B. über „Menschenrechtsverbrechen“ oder in „Solidarität mit Palästinensern“, als antisemitisch erkennen. Anstelle einer offenen Beurteilung eines konkreten Sachverhalts bringen solche Aussagen ihren Gegenstand erst in Verzerrungen und Wahnbildern hervor. Dies geht damit einher, dass ein Tabu der „Kritik“ imaginiert wird. Viele Aussagen können auch eine Rationalisierung eines antisemitischen Ressentiments abbilden und sind so dem Anspruch entgegen

nicht kritisch. Deshalb sollten Aussagen immer auf die geschichtliche Kontinuität antisemitischer Judenbilder hin überprüft werden. Es sollte beachtet werden, ob es sich um einseitige, eindimensionale Aussagen handelt, mit denen etwa antisemitische Gewalt oder jüdische Identität dekontextualisiert wird. Überdies gilt es, Aussagen auf Irrationalität und Emotionalität sowie auf sprachliche Widersprüchlichkeiten (z. B. „Israel droht mit Selbstverteidigung“) zu prüfen. Darüber hinaus sollte der Neutralitätsanspruch von Aussagen in Blick auf eigene Identitätsbezüge reflektiert werden, um ihre Funktion, z.B. eine Schuldabwehr, erschließen zu können. Zu fragen ist auch, welche Sätze im Namen der geschichtlichen Verpflichtung wegen der Ermordung von Jüdinnen und Juden jetzt in Bezug auf Juden in Israel getätigt werden. Außerdem sollte eine Meinungsäußerung von Aggression bzw. aufgeladener Hate Speech unterschieden werden. All diese Kriterien dienen der Prüfung von Aussagen, um israelbezogenen Antisemitismus erkennen zu können.

Aussagen über Israel auf Antisemitismus prüfen:

- 3-D-Test: Wird Israel anhand doppelter Standards bewertet?
- 3-D-Test: Wird Israel dämonisiert?
- 3-D-Test: Wird Israels Existenz delegitimiert?
- Drücken sich in Aussagen tradierte antisemitische Judenbilder aus, die aus der Geschichte bekannt sind?
- Bildet sich eine Dekontextualisierung im Ausdruck einer einseitigen Parteinahme gegen Israel ab?
- Sind die Aussagen irrational und deuten sie auf eine Emotionalisierung hin?
- Treten in den Aussagen sprachliche Widersprüche auf?
- Was sagen die Aussagen über die Identität der Sprecher*inne aus?
- Spiegeln Aussagen Meinungen, Aggressionen bzw. Hate Speech?

Auch wenn es „keine allgemeingültige Formel [gibt], um sicher zwischen Kritik und Antisemitismus in Bezug auf Israel unterscheiden zu

können“ (Riebe 2017: 10), lassen sich antisemitische Aussagen über Israel doch anhand der oben skizzierten Kriterien erkennen. Wichtig ist, nicht über „israelkritische“ Aussagen hinwegzusehen, sondern stets nachzufragen, um die Motive der Schüler*innen, die impliziten Prämissen ihrer Aussagen oder antisemitische Ressentiments und Weltanschauungen offenzulegen.

Viele Lehrkräfte nehmen den israelbezogenen Antisemitismus unter Schüler*innen und die Angriffe auf jüdische Schüler*innen (vgl. K 2) nicht wahr, weil sie selbst „israelkritische“ Haltungen haben.

JLK 5 stellt fest: „Der versteckte Antisemitismus zum Thema Israel wird von Kollegen gar nicht im Unterricht erkannt, da vieles selbst bei den Lehrkräften so im Kopf ist.“

Auch JLK 15 weist darauf hin, dass es Antisemitismus bei Lehrer*innen gebe. Diese würden ihn aber in Israelbezügen geschickter ausdrücken. Sie erklärt, dass viele Lehrkräfte Israel und Juden nicht trennen wollen. Wenn etwas in Israel passiert, könne sie garantieren, dass sie im Lehrerzimmer darauf angesprochen wird. Als es um Jerusalem und die Ausschreitungen ging, habe man zu ihr gesagt: „Ihr habt es ja provoziert.“ Daran zeigt sich, wie JLK 15 eine Repräsentationsrolle zugeschrieben und einem homogenisierten jüdisch-israelisch Kollektiv („Ihr“) zugeordnet wird. Dieses Kollektiv wird implizit für Gewalt gegen Israel und Jüdinnen und Juden verantwortlich gemacht, indem eine Provokation imaginiert wird. Als „Provokation“ gilt dann entweder die Tatsache, dass Jerusalem die Hauptstadt Israels ist oder dass die USA ihre Botschaft dorthin verlegt haben. Wichtig ist, dass hier eine falsche Kausalität konstruiert wird, indem Jüdinnen und Juden implizit als Ursache für antisemitische Gewalt ausgemacht werden.

JLK 13 berichtet, dass eine Lehrkraft mit einem »Pali-Schal«² in die Schule kam. Ange-

sprochen auf die antisemitische Bedeutung dieses Kleidungsstücks, entgegnete ihm die Lehrkraft ernst gemeint, dass es schon seine Sinnhaftigkeit habe. Laut JLK 13 nimmt die Israelfeindlichkeit unter ihren Kolleg*innen zu. Von ihnen hört sie z. B.: „Das jüdische Volk hat seine Eigenheiten, wenn es um Israel geht.“ Ihre Kolleg*innen seien sehr vorsichtig, wenn sie Israel kritisieren, aber man habe das Gefühl, dass da noch mehr dahinter ist. JLK 13 thematisiert hier eine Grundhaltung im Lehrer*innenkollegium, mit der Jüdinnen und Juden im Israelbezug entlang zugeschriebener Eigenschaften besonders werden. Einerseits bestehen Hemmungen, Israel zu kritisieren, andererseits besteht aber auch das Bedürfnis (ein Gefühl einer Verpflichtung und somit einer Enthemmung) dazu. Israel wird zum Objekt gemacht, dem in emotionaler Bezugnahme vermeintlich positive und negative Eigenschaften und eine besondere Position zugeschrieben werden (vgl. K 2). LK 78 weist darauf hin, dass in ihrem Umfeld eine absurde Erwartungshaltung gegenüber Jüdinnen und Juden besteht. Denn Jüdinnen und Juden werde eine Opferrolle zugeschrieben, aus der die Erwartung, der Staat Israel müsse besonders gut sein, abgeleitet werde. Auch JLK 19 hat erlebt, wie sie selbst in Verbindung zu Israel in der Anwendung doppelter Standards zum Besonderen erklärt wurde:

„Die Menschen sind so übertrieben in ihrer Art und Weise, wenn sie hören, ich bin Jude, kommt oft sowas wie: »Ohhh das Heilige Land« es ist nicht echt, es kommt so verkrampft vor, so übertrieben. Oder sie schauen einen an als wäre etwas teuflisch oder so. Oder die Menschen sagen zu einem Dinge wie, »Sie wissen schon was Israel macht« usw.“

Zuerst fällt auf, dass die Konstruktion einer Repräsentationsrolle von JLK 19 über einen unterstellten gemeinsamen Wissenshori-

2 Kufiya, auch „Pali-Schal“ genannt wird heute oft als politisches Statement, als „pro-palästinensches“ Symbol getragen. Das durch Zwang vom damaligen Großmufti von Jerusalem und Kollaborateur mit den Nationalsozialisten El-Husseini zur Abgrenzung von Jüdinnen und Juden eingeführte Kopf- bzw. Halstuch ist Symbol für den sogenannten palästinensischen Widerstand, also ein Symbol für antisemitischen Terror.

zont über das, „was Israel macht“, erfolgt. In diesem Wissenshorizont bedarf es keiner Erklärung dessen, „was Israel macht“. Es wird als bekannt vorausgesetzt und bewertet. Die „positive“ Besonderung im Verweis auf „das Heilige Land“ geht einher mit der „negativen“ Besonderung im verächtlichen Blick, so als wäre „etwas teuflisch“. Diese zugeschriebenen Gegensatzpole aus „heilig“ und „teuflisch“ versinnbildlichen die Objektmodellierung nach projektiven Mustern. Der Objektbezug, gleich ob vermeintlich positiv oder negativ, schafft eine besondere Position Israels, respektive von Jüdinnen und Juden, und drückt starke Emotionen aus. Dadurch geht ein positiver oft in einen negativen Objektbezug über. Vermeintlich positive gehen dann mit negativen Zuschreibungen und Abwertungen einher.

LK 44 bezeichnet sich „gläubige Christin“ und setzt sich dergestalt in ein als besonders dargebotenes Verhältnis zu Israel: „Ich bin ähm auch so erzogen worden, dass ich eigentlich Israel liebe. [...] und ich liebe Israel das Land, ja aber manchmal denke ich, ähm.“ Damit stellt sie einerseits einen instrumentellen Bezug als Christin auf Israel her, andererseits gestaltet sie diesen durch eine starke emotionale Verbundenheit als Liebe aus. Diese positive Bindung erfährt „aber“ eine Einschränkung:

„Und ich kann es auch verstehen, oah, die müssen alle zum Militär, die müssen sich verteidigen, ja ich hab’ Respekt vor diesem kleinen giftigen Land., [...] andererseits dann wieder auch das Problem wie sie mit den Palästinensern umgehen, [...] möchte ich mir auch kein Urteil erlauben, ähm, manchmal denk ich, äh, man muss nicht zu popelig sein, also man darf auch ganz normal miteinander umgehen, und ich möchte nicht fünfmal überlegen, ob ich das jetzt sagen darf, weil er vielleicht Jude ist [...]“

Bevor die emotionale Verbundenheit eingeschränkt wird, hebt LK 44 ihr Verständnis für die Verteidigung Israels hervor. Dabei fokussiert sie jedoch nicht diejenigen, die Israel bedrohen, sondern Israel, das in der Aktivierung eines anti-

semitischen Codes als „kleines giftiges Land“ verunglimpft wird. Vor diesem Hintergrund wird nun die Einschränkung der emotionalen Verbundenheit im „problematischen“ Umgang mit „den Palästinensern“ begründet. Dieses Urteil erfolgt im performativen Widerspruch, sich kein „Urteil erlauben“ zu wollen. Dieser Widerspruch wird aufgelöst, indem LK 44 darstellt, wie sie ihre Hemmungen überwindet, Israel abzuurteilen. Das geschieht nämlich als „nicht zu popelig sein“ im Sinnhorizont einer vermeintlichen „Normalität“, die sie aber für sich bereits ausgeschlossen hat, wenn sie Hemmungen oder Tabus imaginiert, etwas zu einem Juden sagen zu dürfen. Diese Ausführungen dienen als Grundlegung der Kommunikation und Habitualisierung einer „Israelkritik“. Zu hinterfragen bleibt, wann und warum eine Äußerung von Kritik problematisch sein könnte. Wer „tabuisiert“ eine solche Äußerung? Wer setzt dieses „Verbot“ durch? Auf diese oder ähnliche Fragen wird häufig mit die „Jüdinnen und Juden“ oder „die Zionist*innen“ geantwortet und dergestalt ein verschwörungstheoretisches Szenario „jüdischer Macht“ heraufbeschworen. Dabei gerät aus dem Blick, dass jeder sich durch eine Konversion dieser scheinbaren Macht anschließen könnte.

Es handelt sich dabei um ein empfundenes Kritikverbot im Verhältnis eigener Hemmungen und Bedürfnisse, das auf Jüdinnen und Juden projiziert wird. Damit schafft man sowohl ein „Tabu“ als auch einen „Tabubruch“ und darin eine Position der Selbsttheroisierung, „sich nicht mundtot machen“ zu lassen oder „rebellisch“ zu reagieren. Ein solch imaginiertes Kritikverbot steht im Kontrast zur milieu- und gruppenübergreifend hohen Verbreitung der „Israelkritik“ und ihrer Normalität in der Öffentlichkeit. Auf der Grundlage eines „man wird ja wohl noch sagen dürfen“, d.i. das scheinbare Erkämpfen des Rechts, etwas gegen Juden sagen zu dürfen, wird oftmals sehr schnell ein Imperativ zur „Israelkritik“ hergeleitet. Exemplarisch steht dafür das Gedicht „Was gesagt werden muss“ von Günter Grass, in dem Israel als aggressiv-bellizistische Gefahr für den Weltfrieden dämonisiert wird, während über die antisemiti-

schen Vernichtungsbestrebungen zur Zerstörung Israels durch den Iran nichts gesagt wird.³

Auch LK 105 sieht eine Notwendigkeit einer „Israelkritik“:

„Es muss immer möglich sein, den Staat kritisieren zu können, weil die machen nicht alles richtig, die machen ganz viele Fehler, die machen ganz viel Falsch [...] gegenüber ihren direkten Nachbarn. Die Golanhöhen sind nur ein Beispiel, die waren mal syrisches Land [...] mittlerweile ist es israelisches Land und die Israelis nehmen sich das Recht raus, einfach mal nach Syrien einzumarschieren, das ist nicht rechtens.“

Die Betonung, dass Kritik an Israel „immer möglich sein muss“, richtet sich auf ein Szenario, in dem dies nicht möglich ist. Der Grund der Kritik, bzw. der ihrer Notwendigkeit, wird über „viele Fehler“ konstruiert. So schafft sich LK 105 einen Gegenstand der „Kritik“, um Israel abzuurteilen. Sie präzisiert, Israel mache „ganz viel falsch gegenüber seinen direkten Nachbarn.“ Damit eröffnet sie den Horizont des Nahostkonflikts, fokussiert jedoch nicht die Angriffe der Nachbarn auf Israel und ihre antisemitischen Vernichtungsbestrebungen, sondern ausschließlich Israel. LK 105 exemplifiziert nun den noch immer diffusen Gegenstand der „Kritik“ im historischen Bezug auf den Sechstagekrieg 1967 und die daraus folgende Zugehörigkeit der Golanhöhen zu Israel. In der Entkontextualisierung des Sechstagekriegs, Syrien hat Israel von den Golanhöhen aus angegriffen, wird Israel zum unrechtmäßig handelnden, landraubenden Aggressor erklärt. Diese Schlussfolgerung basiert auf der Prämisse, weder das israelische Verteidigungsinteresse noch den israelischen Anspruch auf die Golanhöhen anzuerkennen. Vielmehr wird aus dem Präventiv- und Verteidigungskrieg, in der Sinnfigur des „einfach mal nach Syrien einzumarschieren“, ein willkürlicher Angriffskrieg konstruiert. Es steht in Frage, inwiefern es in diesem historischen Rekurs

wirklich um Syrien geht. Denn militärische Aktionen anderer Staaten in Syrien ereignen sich ebenfalls aktuell durch Russland und Iran. Jedoch bleibt dies, nach doppelten Standards der Bewertung Israels, als „Irakritik“ oder „Russlandkritik“ unerwähnt. Es geht der Lehrkraft 105 vielmehr darum, die Notwendigkeit einer „Israelkritik“ zu begründen: „Deswegen muss es immer möglich sein, auch als Deutscher, die israelische Politik zu kritisieren. Muss ja nicht immer unter die Gürtellinie gehen, kann ja auch objektiv und fair ablaufen.“ Das Insistieren auf der Möglichkeit, auch als Deutscher die israelische Politik „objektiv und fair“ kritisieren zu können, eröffnet einen Zusammenhang zur deutschen Identität, zum nationalsozialistischen Antisemitismus und der Shoah. LK 105 leitet aus diesem Zusammenhang aber ein Recht zur „sachlich-objektiven Kritik“ ab. Dabei stellt sich der Zusammenhang oftmals in sekundär-antisemitischen Mustern dar. Es handelt sich weniger um die Möglichkeit, auch als Deutscher „Israelkritik“ üben zu können, sondern eher um das Bedürfnis, gerade als Deutscher „Israelkritik objektiv und fair“ üben zu müssen (vgl. K 2).

LK 21 will „Israelkritik“ von Antisemitismus unterschieden wissen, da es einmal um „Politik“, einmal um „Religion“ gehe. Damit konstruiert sie ein Unterscheidungskriterium, das in der antisemitischen Weltanschauung keine Geltung hat. Denn Antisemitismus zielt in seiner modernen Form gar nicht auf Religion und umschließt „Politik“ ganz wesentlich (vgl. K 2). In diesem Rahmen stellt sie einen persönlichen Bezug her: „Ich ehm ... persönlich verurteile den israelischen Staat, wenn er Bomben einsetzt. Ehhh und naja, wenn er militärisch sich ... über...aus vermehrt gegen angebliche Angriffe von Palästinensern oder so, das finde ich nicht richtig.“ Der jüdische Staat wird von LK 21 verurteilt, weil er Gewalt anwendet. Die Gewaltanwendung wird dabei als willkürlich dargestellt, indem militärisches Vorgehen als Angriff, nicht aber als Verteidigung thematisiert wird. So werden Angriffe von Palästinenser*in-

³ Das Gedicht ist auf faz.net unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/das-israel-gedicht-von-grass/das-gedicht-von-guenter-grass-was-gesagt-werden-muss-11707985.html> abzurufen (zuletzt geprüft am 12.11.2018).

nen auf Israel und Israelis als „angeblich“ relativiert und als Fiktion dargestellt. Antisemitische Gewalt wird bagatellisiert, während die Verteidigung gegen antisemitische Gewalt verurteilt wird. Israel wird zum Täter, Palästinenser zu Opfern erklärt. LK 21 äußert an anderer Stelle aber auch Verständnis dafür, dass Israel sich gegen Angriffe verteidigt. Das bezieht sie auf „die Geschichte Israels“. In diesem Verweis nimmt sie implizit Bezug auf die Shoah oder aber auf vergangene Kriege arabischer Staaten gegen Israel. Ihr Verständnis klammert sie aber in weiteren Ausführungen in der Position des „Außenstehenden“ (ähnlich wie ein Anspruch, „objektiv und fair“ als Deutsche über Jüdinnen und Juden in Israel reden zu können oben) ein: „Es ist schwierig, pauschal Kritik zu üben an Israel. An der politischen Richtung, wie sie momentan in der national konservativen – würde ich sagen schon. Kann man. Sollte man auch.“

Wenngleich LK 21 eine Schwierigkeit sieht, „pauschal Kritik an Israel zu üben“, tut sie es doch. Dabei stellt sie scheinbar einen Bezug auf ein bestimmtes politisches Profil als Gegenstand der Kritik her. Sie vermeint, das wird an anderer Stelle im Interview deutlich, eine Kritik an einer bestimmten politischen Ausrichtung zu üben, wie sie es in Bezug auf andere Staaten auch tun würde. Nach der politischen Ausrichtung gefragt präzisiert sie:

„Weil sie national konservativ ist. Weil sie nicht auf die Palästinenser zugeht, nicht verhandelt. Tut immer so ne, so ne, ja ist natürlich auch Ideologie. Wir sind die, die verfolgt werden, die, die uns schützen müssen ... so faschistische Züge, so ein bisschen.“

Hier wird Israel also über die konservative Ausrichtung der Regierung, die nicht auf Palästinenser zugehe und verhandele, „kritisiert“. In diesem falschen Vorwurf geht unter, dass viele Palästinenser nicht nur tatsächlich nicht mit Israel verhandeln wollen, sondern Israels Existenz nicht anerkennen. LK 21 bagatellisiert Antisemitismus weitergehend, indem sie unterstellt, Verteidigungs- und Schutzbedürfnisse seien nicht notwendig, sondern lediglich Ideologie im Sinne eines Herrschaftsinstruments. So gelangt

sie zur Dämonisierung Israels als „faschistisch“, die sie durch „so ein bisschen“ zu relativieren versucht, und vollzieht eine Täter-Opfer-Umkehr (vgl. K 2).

LK 16 stellt „Israelkritik“ selbst in einen Zusammenhang mit Jüdinnen und Juden und Antisemitismus: „Ich habe ja selber nichts gegen Juden, aber die Politik schon, weil sie aggressiv ist, [...] und dagegen wie man Menschen dort behandelt.“ Die Versicherung, „selber“ nichts gegen Jüdinnen und Juden zu haben, dient der scheinbaren Distanzierung vom Antisemitismus, um die in dieser Eigenlogik „jüdische“ Politik, als aggressiv ausweisen und ablehnen zu können.

LK 61 ist der Ansicht, „Israelkritik“ und Antisemitismus vermische sich, aber sei dennoch zu unterscheiden. Sie sagt: „Das ist zu unterscheiden, [...] was ist der Staat Israel und das ist aber nicht unbedingt jüdischer Glaube“. Damit konstruiert auch sie eine Unterscheidung anhand von „Politik“ und „Religion“, die antisemitischen Weltanschauungen nicht entspricht. So ist ihre Beobachtung, dass es gerade „sehr, sehr vielen Schülern“ schwerfällt, diesen Unterschied zu machen, wenig überraschend. Anstatt nun das Konstrukt ihrer Unterscheidung von „Israelkritik“ und Antisemitismus zu hinterfragen, möchte sie ihren Schüler*innen aufzeigen, wie sie „Israelkritik“ üben können. Dafür habe sie beispielsweise vor zwei Jahren einmal den Dokumentarfilm „Das Herz von Jenin“ in einer Klasse gezeigt. Dieser mit dem Deutschen Filmpreis prämierte Film von 2008 hat die Geschichte der palästinensischen Familie Khatib zum Gegenstand. 2005 wurde der zwölfjährige Ahmed von einem israelischen Soldaten tödlich verletzt, als er sich während eines Gefechts mit seiner Spielzeugwaffe in der Nähe bewaffneter Kämpfer aufhielt (vgl. Sahm 2008). Nachdem er in einem israelischen Krankenhaus verstarb, hat seine Familie Ahmeds Organe gespendet. Kinder aus einer jüdisch-orthodoxen, einer drusischen Familie und einer Beduinenfamilie haben die Organe erhalten. Der Film zeigt den Vater Ismail bei Besuchen dieser Familien und macht ihn zum Helden, der in der Erfahrung größten Leids, Größe und Güte gegenüber dem „Feind“ in einem „Konflikt“ zeigen würde.

Dieser „Konflikt“ wird im Film verzerrt und in Parteinahme für die von der Familie Khatib repräsentierten Palästinenser gezeichnet (Sahm 2008): „Aber es ist gleichzeitig ein einseitiges propagandistisches Machwerk, dazu geeignet, beim deutschen Publikum antijüdische Gefühle zu schüren.“ Antijüdische Gefühle werden z.B. darüber geschürt, dass ein Kontrast zwischen der „guten“ Familie Khatib und der „bösen“ jüdischen Familie hergestellt wird. So wird eine rassistische Äußerung des Vaters der jüdischen Familie präsentiert, während die Äußerung der Mutter der palästinensischen Familie, die Organspende sei „Rache“ und „Teil des palästinensischen Widerstandes“, keine Erwähnung findet (vgl. Sahm 2008). Jüdinnen und Juden werden in diesem Film negativ dargestellt. So findet auch die Tatsache keine Erwähnung, dass viele israelische Soldaten und Terroropfer Organe an Palästinenser*innen gespendet haben (vgl. Sahm 2008).

Die Reaktion von LK 61 auf diesen Film zeigt, wie die Darstellung der Geschichte negative Emotionen mobilisiert und zu pauschalen Aussagen von ihr über eine vermeintliche Unmöglichkeit, die Grenze zu Israel zu überwinden oder über „Schikanen“ an der Grenze führt. LK 61 habe ihren Schüler*innen mit der Vorführung des Films einen Eindruck von der „Realität“ vermitteln wollen. Ihr ging es darum: „Diese Realitäten auch mal fühlbar zu machen“. Davon ausgehend habe sie die Schwierigkeit, zwischen „Politik“ („Israelkritik“) und „Religion“ (Antisemitismus) zu unterscheiden, thematisiert. Hervorzuheben ist der Anspruch, „Realitäten fühlbar zu machen“, da der Anspruch einer Kritik dergestalt nicht eingelöst wird. Denn kritische Urteile basieren auf einer sachlichen Prüfung der Realität, nicht auf einem „Erfühlen“ der Realität. Dieser Unterschied ist wichtig, legt er doch eine wesentliche Dimension der „Israelkritik“ offen: Kritik zielt auf die Beurteilung eines Gegenstands der Außenwelt, „Israelkritik“ zielt darauf, die Außenwelt nach eigenen Gefühlen zu beurteilen. So wird also deutlich, dass LK 61 mit ihrem Anspruch an die „propagandistische“ (Sahm 2008) Dimension dieses Films anschließt und „Israelkritik“ verfestigt.

LK 60 rationalisiert und normalisiert die von einer Schülerin geäußerte antisemitische Dämonisierung mit ihrer Herkunft und Nationalität: „Aber was halt schon klar ist, dass die Schülerin, die aus Palästina kommt, halt klar aus ganz anderen Gründen eben was gegen Juden hat [...], die mag natürlich keine Juden und da macht sie auch kein Hehl draus.“ Der auf jüdische, in Deutschland lebende Kinder projizierte generelle Hass gegen Juden wird durch LK 60 naturalisiert, als verständlich erklärt und offen kommuniziert. LK 60 hält dieses bagatellisierende Muster aufrecht, wenn sie berichtet, dass Schüler*innen sagten: „Ja, die haben doch recht, diejenigen, die Juden kritisieren.“ Sie greift diese „Kritik an Juden“ von ihren Schüler*innen auf, indem sie Antisemitismus bagatellisiert und als vermeintliche Reaktion normalisiert: „Also viele muslimische Schüler ähm ... haben diese Abneigung oder auch Hass, bis zu Hass aufgrund auch von Verfolgungssituationen oder Leute ähm ... auf Israel ja.“ Über ihre eigenen Gefühle, bzw. eigene mögliche Verstrickung im geschichtlichen Narrativ, verliert sie kein Wort. Auffällig ist, dass sie „diesen Hass“ muslimischer Schüler*innen aus einer „Kritik an Juden“ ableitet, in seiner Rechtfertigung aber herausstellt, dass er sich auf Israel bezieht. Hier zeigt sich, wie Antisemitismus durch die Verschiebung auf Israel codiert wird (vgl. K 2).

4.1.3 Dämonisierung Israels

„Israelkritik“ bezieht sich in einer Vorverurteilung auf das tatsächliche oder vermeintliche Agieren Israels im Nahostkonflikt, basiert auf der impliziten Bewertung Israels nach doppelten Standards und führt über Dämonisierungen zur Delegitimierung des jüdischen Staats. Dabei geht es nicht um das tatsächliche Geschehen oder die historische Entwicklung des Nahostkonflikts oder darum, wie Israel ist oder was Israel tut (vgl. K 4.1.4). Wenngleich in der „Israelkritik“ häufig implizite Dämonisierungen Israels abgebildet werden, geht sie oftmals auch in explizite Dämonisierungen über.

Sekundär-antisemitische Täter-Opfer-Umkehr: Dämonisierung Israels als „Nazi-Staat“

Nachdem im Unterricht über die Befreiung von Auschwitz gesprochen wurde, wurde Liran von einem Mitschüler, der als sein Freund von seiner jüdischen Identität wusste, angesprochen. Der Mitschüler forderte: „Ja man sollte ja diese ganze Sache jetzt mal nach fünfzig Jahren endlich vergessen; (---) ähm.“ „Die Sache zu vergessen“ ist für Liran in dem Kontext eine Aufforderung, die Existenz seiner eigenen Familie zu vergessen. Er als Betroffener hat nicht die freie Wahl, erinnern oder vergessen zu können. Dieser emotional distanzierende Satz von einem Schüler, der der Meinung ist, es sei viel zu lange her und er hätte damit sicherlich nichts zu tun, löst ein tiefes Unbehagen aus. Diese Schlusstrichforderung, in welcher die Shoah als „Sache“ bagatellisiert wird, richtet sich an einem bestimmten Spannungsverhältnis aus, in dem die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands, der Shoah und eigenen biografischen Bezügen dazu einerseits mit Schuld- und Schamempfindungen einhergeht, andererseits als aufgezwungene Erinnerung externalisiert wird (vgl. Chernivsky 2017: 272). Chernivsky beschreibt, welche Folgen daraus entstehen:

„Es bedingt den Wunsch nach einer Verknüpfung zwischen Juden und NS und impliziert einen inversiven Zusammenhang zwischen Juden und Antisemitismus: Die Ablehnung des Jüdischen könne die Erlösung von der NS-Erbschaft mit sich bringen.“

Lirans Mitschüler hat die von ihm eingeforderte „Erlösung von der NS-Erbschaft“ auch in einen Gegenwartsbezug und damit in eine Täter-Opfer-Umkehr überführt. Er zeigte Liran ein Foto aus einer Tageszeitung, auf dem zu sehen war, wie ein israelischer Soldat einen Palästinenser durchsucht. Dazu sagte der Mitschüler: „Ja das ist ja (-) im Endeffekt genau dasselbe, was ihr mit den Palästinensern macht so.“ Der Mitschüler hat also Israel mit den Nationalsozialisten und die Szene auf dem Bild mit der national-

sozialistischen Verfolgung und Vernichtung von Jüdinnen und Juden gleichgesetzt. Liran scheint für diesen Mitschüler eine doppelte Projektionsfläche zu bieten: Als Nachkomme der Opfer der Shoah, der es erlauben sollte, dass „die Sache“ vergessen wird, und als Täter, der zusammen mit anderen Juden als „Ihr“ anstrebt, Palästinensern zu vernichten. Es ist überflüssig zu erwähnen, dass Liran weder der einen noch der anderen Unterstellung emotional gewachsen sein kann und der Notwendigkeit ausgesetzt wird, zu lernen sich argumentativ zu wehren, auch wenn er kein Nahostkonfliktexperte oder Shoahforscher ist. Mit diesen beiden unzumutbaren Unterstellungen wird ihm ein Recht entzogen, ein „normaler“ Schüler mit „normalen“ Alltagsschwierigkeiten und Erfolgen sein zu dürfen.

Gleichsetzungen Israels mit dem nationalsozialistischen Deutschland stellen als Dämonisierung immer eine solche Täter-Opfer-Umkehr her und eine Relativierung der Shoah dar: Jüdinnen und Juden werden als Israelis zu Täter*innen erklärt, um sich selbst in einer konstruierten Opferrolle oder in der Gewissheit, Jüdinnen und Juden seien „genauso schlimm“, zu entlasten. Ira wurde bei einer Diskussion über Israel von einem Mitschüler mit den Worten „Israelis machen genau dasselbe mit Palästinensern, was die Nazis mit den Juden machten“ angeschrien. Die Lehrkraft habe bei dieser Gleichsetzung Israels mit dem nationalsozialistischen Deutschland entlang der Unterstellung, Israel vernichte die Palästinenser, nicht interveniert. Es habe keine Konsequenzen gegeben, nicht einmal wegen des aggressiven, dem Unterricht und einer Diskussion unangemessenen Anschreiens. Ira erklärt, dass es von diesem Lehrer oftmals „israelkritische“ Tiraden gab, die er mit einem Mantra der Schuldabwehr einleitete: „Wir haben ja Verantwortung, keine Schuld, aber Verantwortung“ (vgl. K 3.1). Interessant ist zu verstehen, wie die geschichtliche Verantwortung für Jüdinnen und Juden wegen ihrer Vernichtung nun gegen Juden unter dem Deckmantel „Israelis“ gelenkt werden kann. LK 84 merkt im Sinnbezug auf den Nahostkonflikt an, dass sie die historische Schuld wohl sähe, aber dies kein Freibrief für den anderen sei, sich jetzt so lange zu rächen,

bis dieser zufrieden sei. Damit stellt sie über den Fokus auf die Schuld der nationalsozialistischen Täter*innen einen impliziten Bezug auf die Shoah her. In diesem Vergangenheitsbezug wird eine „historische Schuld“ kontextualisiert. Im Gegenwartsbezug ist diese Schuld für LK 84 nur noch insofern relevant, als dass sie als „Freibrief“ zum Bezugspunkt einer Rache von Jüdinnen und Juden gemacht wird. Diese „Rache“ zielt auf die Dämonisierung Israels, da zum einen impliziert wird, in Israels Staatlichkeit bilde sich eine willkürliche Durchsetzung ungerechtfertigter Interessen als „Rache“ ab, zum anderen das tradierte antisemitische Stereotyp der „Rachsucht“ aktiviert wird. Über diese Dämonisierung entlastet sich LK 84 von der „historischen Schuld“.

Manchmal dulden die Lehrkraft nicht nur antisemitische Dämonisierungen Israels als „Nazi-Staat“, sondern formulieren sie auch selbst. Simons Sachkundelehrer etwa sagte im Verweis auf den Nationalsozialismus und die Shoah: „Was die Juden heute den Palästinenser antun, ist ja auch nicht besser [Jesus zu ermorden – folgt sinngemäß aus dem Satz davor, J.B.].“ LK 17 kennt Israel und Jüdinnen und Juden nur aus den Medien, weiß aber Folgendes zu berichten: „Es gibt auch die Idee, dass es nationalistische Juden gibt, die eigentlich Nazis sind.“ LK 17 setzt „nationalistische Juden“ mit Nationalsozialisten gleich – an anderer Stelle wird deutlich, dass sie die Idee übernimmt – und bezieht diese Dämonisierung im Fortgang des Interviews auf den Nahostkonflikt (vgl. K 3.2).

LK 38 leitet eine Gleichsetzung von Jüdinnen und Juden mit den Täter*innen der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden sowie eine Relativierung der Shoah über ein Zitat ein, das sie fälschlicherweise Albert Einstein zuschreibt. LK 38 vermeint, er habe gesagt, er hoffe, dass die Juden nicht irgendwann den Arabern antäten, was die Deutschen den Juden angetan haben. Sie wertet diese antisemitische Dämonisierung über diesen falschen Verweis auf Einstein auf. Sie sagt:

„Das, was alles da jetzt passiert, ist ja auch nicht schön. Ich finde es schwierig und

traurig, dass ein Volk, das selbst so etwas erlebt hat, selbst jetzt Gewalt ausübt und auf eine andere Nationalität, sag ich mal. Denn das sind im Prinzip alles Araber. [...] Das ist schade, dass gerade die Menschen, die so etwas erlebt haben, nun selbst so etwas machen bzw. weitertreiben.“

Damit modelliert sie eine völkische Akteurskonstellation bestehend aus einem homogenisierten „jüdisch-israelischen Kollektiv“, den Aggressoren bzw. den Tätern, und „Arabern“, den Opfern, die als eine Floskel viel zu oft unbeachtet wiederholt und als allgemein bekanntes Alltagswissen gilt. Im trivialisierenden Bezug auf die Shoah wird Jüdinnen und Juden vorgeworfen, „selbst die Gewalt“ auszuüben, die sie erlebt haben. Dergestalt drückt sich die Erwartungshaltung aus, Jüdinnen und Juden sollten aufgrund der Shoah ein positives Beispielkollektiv für die Zukunft, bzw. bessere Menschen, sein. Andererseits wird Gewalt im Nahostkonflikt entkontextualisiert und als aggressiver Akt zur Vernichtung von Arabern imaginiert. Die Gleichsetzung des homogenisierten „jüdisch-israelischen Kollektivs“ mit den Nationalsozialist*innen, oder die Gleichsetzung der Shoah mit „Gewalt gegen Araber“, wird im „selbst so etwas machen“ und „weitertreiben“ präzisiert. LK 38 beschreibt diese Täter-Opfer-Umkehr im Fortgang des Interviews mit dem Begriff „Teufelskreis“. Ein „Teufelskreis“ ist die redensartliche Bezeichnung einer misslichen Situation, die über eine Folge sich einander bedingender Ereignisse entsteht. LK 38 konstruiert eine Kausalität, nach der Jüdinnen und Juden (nach einer rachsüchtigen Logik) zu Täter*innen werden, weil sie Opfer des nationalsozialistischen Antisemitismus wurden. Dabei drückt sich gerade in dieser Aussage eine Kausalität des Antisemitismus aus: Weil Jüdinnen und Juden durch den nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus zu Opfern gemacht wurden, werden sie heute in solch sekundär-antisemitischen Gleichsetzungen dämonisiert.

Viele Lehrkräfte entwerfen solche Weltdeutungen auf Basis einer „Projektionsmatrix“, „bei der es legitim erscheint, antisemitische Ressentiments zu äußern und die israelische Politik mit

den Taten der NS-Zeit zu vergleichen“ (Rensmann 2013: 161). Besonders deutlich drückt sich eine solche „Projektionsmatrix“ zwischen sekundär-antisemitischem Entlastungswunsch und israelbezogen-antisemitischer Dämonisierung am Beispiel von LK 105 aus:

„Da sind sie [Israelis, J.B.] sehr hart und grausam oft [...] Die letzten Vorfälle am Gaza-Streifen, da sterben Leute, weil sie auf die andere Seite vom Zaun wollen, das geht nicht, genauso wenig wie Menschen in die Gaskammer zu schicken, das geht eigentlich auch überhaupt gar nicht, aber wahr halt so [...].“

LK 105 schreibt Israelis die Eigenschaften Härte und Grausamkeit zu. Diese Attribuierung wird mit einer Gleichsetzung der Verteidigung Israels vor Terroristen mit der nationalsozialistischen Vernichtung von Jüdinnen und Juden in Gaskammern illustriert. Mit dieser Gleichsetzung wird einerseits die Shoah relativiert, andererseits wird der Antisemitismus palästinensischer Terroristen bagatellisiert. Dies geschieht über den Verweis auf „Leute, die auf die andere Seite des Zauns wollen“ und „deshalb sterben“. LK 105 rekurriert hier auf die versuchten Stürmungen der Sperranlage zwischen Gaza und Israel 2018, die von der Hamas organisiert wurden und der Infiltration Israels dienten, um Gewalt gegen Jüdinnen und Juden auszuüben. Die hier als unschuldig markierten Palästinenser*innen versuchten, antisemitische Parolen skandierend und bewaffnet die Grenze zu stürmen. Israelische Soldaten haben die Grenze, und damit israelische Zivilist*innen, vor diesen Angriffen verteidigt. Diese Täter-Opfer-Umkehr erweitert sich um die Dimension der impliziten Gleichsetzung israelischer Verteidigung mit der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis der europäischen Jüdinnen und Juden in Gaskammern. Israelis, so impliziert es LK 105, machten sich eines Verbrechens schuldig, das wie die nationalsozialistische Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden zu verurteilen sei. Dergestalt werden mit dieser Gleichsetzung antisemitische Terroristen zu Opfern israelischer Grausamkeit erklärt, während die Nachkommen

der Opfer der Shoah als Täter*innen dämonisiert werden.

LK 105 setzt die Dämonisierung Israels fort und stellt sie in Zusammenhang zum Schuldempfinden eines deutschen Kollektivs:

„Die Israelis haben den Arabern das Land nach und nach weggenommen, unterstützt von der USA, England, von Deutschland natürlich, weil wir ja immer noch eine Schuld in uns haben. Den Israelis und Juden gegenüber, die auch berechtigt ist irgendwo [...] nur diese Generation, die jetzt hier, sagen wir mal, leben und wohnen, hat ja damit gar nichts mehr zu tun.“

Die antisemitische Legende vom Landraub an Arabern und die Darstellung Israels als unrechtmäßigen Besatzer wird mit der vermeintlichen, durch Schuldgefühle manipulierten Unterstützung Deutschlands kontextualisiert. Diese wird ursächlich auf eine für „tatsächliche Realitäten blind machende“ Schuld des deutschen Kollektivs, mit dem sich LK 105 hier vergemeinschaftet bezogen. Wenngleich dieser als verinnerlicht bezeichneten Schuld eine Berechtigung zugesprochen wird, folgt anschließend sowohl über die Relativierung „irgendwo“ als auch über die Distanzierung im intergenerationellen Bezug eine Schuldabwehr. Hier wird deutlich, wie ein Schuldzusammenhang selbst hergestellt wird, um dann über die Relativierung der Shoah, eine Täter-Opfer-Umkehr und eine Dämonisierung Israels eine sekundäre Unschuld herzustellen.

LK 88 berichtet, dass manche ihrer muslimischen Schüler*innen sich mit der „arabischen Seite“ identifizieren und Israel in der Gleichsetzung mit Nazideutschland dämonisieren. Auch LK 6 berichtet, einige muslimische Schüler*innen sagten, „dass die Juden den gleichen Krieg mit den Palästinensern führen, wie die Deutschen es mit den Juden getan haben.“ Diese Gleichsetzung der Shoah mit einem imaginierten Krieg eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs gegen Palästinenser, oder mit Kriegshandlungen gegen palästinensische Terrororganisationen, zielt über eine Täter-Opfer-Umkehr auf eine Dämonisierung und Delegitimierung Israels.

Modern-antisemitisches Judenbild: Dämonisierung Israels als „landrauben- der Besatzer“

Die Darstellung der Erfahrungen der jüdischen Schüler*innen und Lehrer*innen haben aufgezeigt, dass jüdische Perspektiven weitestgehend nicht anerkannt werden, wohingegen Antisemitismus an Schulen normalisiert ist (vgl. K 3.1 und 3.2). Das gilt auch in Bezug auf Israel. So zeigt sich eine starke Tendenz unter Schüler*innen und Lehrer*innen die israelische Perspektive nicht nur nicht zu achten, sondern auch selbstverständliche Ansprüche, die bei jedem anderen Staat als normal gelten und nicht thematisiert werden, abzuerkennen. Das sind etwa Ansprüche auf die Sicherheit aller Staatsbürger*innen, auf die Verteidigung des Staats vor Angriffen oder auf die Durchsetzung staatlicher Souveränität. Aber Israel wird oftmals auch die territoriale Integrität aberkannt. Gebiete, in denen schon vor tausenden Jahren Jüdinnen und Juden lebten, gelten als „arabisches Land“. Umstrittene Gebiete, etwa in Judäa und Samaria, werden pauschal als nichtjüdisch und besetzt ausgewiesen. Die Westbank steht zu ca. 40% unter Verwaltung der Palästinensischen Autonomiebehörde, gilt aber pauschal als besetztes Gebiet. Bis 1967 war sie von Jordanien annektiert, erst nach der jüdischen Präsenz und Sicherung durch Israel nach dem Sechstagekrieg galt sie als besetzt. Die Hamas, eine palästinensische Terrororganisation und Regierungspartei in Gaza, erkennt Israel nicht an und strebt die Vernichtung des jüdischen Staats an. Viele Palästinenser*innen, aber auch viele islamische Staaten und Organisationen, beanspruchen das komplette Staatsgebiet Israels als Gebiet eines palästinensischen Staats. Während eine „Zweistaatenlösung“, also die Gründung eines palästinensischen Staats, verschiedentlich von Palästinensern abgelehnt wurde, betrachten viele Menschen auf der ganzen Welt ausschließ-

lich Israel als Hindernis einer Staatsgründung und des Friedens. Dahingegen ist für viele Palästinenser*innen die Vernichtung Israels die Bedingung der Gründung eines palästinensischen Staats.

JLK 19 weist darauf hin, dass an einer staatlichen Schule im Erdkundeunterricht, Israel von der Karte gelöscht wurde.

Als Mila eine Führung zum Thema Antisemitismus in einem jüdischen Museum mit Jugendlichen machte, sagte ein muslimischer Schüler (6-7 Klasse) irgendwas über Tel Aviv in Palästina. Mila fragte: „Du meinst in Israel?“ Er sagte dann „Für mich gibt es kein Israel, nur Palästina“. Mila antwortete: „Du kannst es so nennen, wie du willst, es ist trotzdem Israel.“

Der Anspruch Palästinas auf umstrittene Gebiete und auf israelisches Territorium wird über antisemitische Legenden gerechtfertigt, mit denen Israel als gieriger Landräuber und damit als illegitimer Staat dämonisiert wird.⁴ Nurit hat diesen Spruch oft gehört: „Die Juden haben den Palästinensern das Land weggenommen“.

Diana erzählt von einer Situation, als eine Mitschülerin eine Präsentation über den Nahostkonflikt hielt. Diese Mitschülerin sagte: „Ja, nach dem Zweiten Weltkrieg fragte man sich: »Wohin mit den Juden?« Die Briten haben den Juden dann die Wüste gegeben und somit den Palästinensern das Land geklaut und haben alle ermordet.“ Hier drückt sich nicht nur die ewige Frage „Wohin mit den Juden?“, eine Trivialisierung der Shoah und eine Schmähung der Überlebenden aus, sondern eine Dämonisierung Israels als Landräuber und Völkermörder. In dieser Dämonisierung wird die jahrtausende-lange jüdische Präsenz auf dem Gebiet ebenso verkannt, wie die schon 1917 von Großbritannien zugesicherte Gründung eines jüdischen Staats auf dem Gebiet und die antisemitischen

4 Diese Ansprüche werden oftmals auch auf der Ebene internationaler Politik vertreten. Die UNESCO, eine Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur, in der Palästina eine volle Mitgliedschaft erhalten hat, wendet sich in verschiedenen Resolutionen gegen Israel, bezeichnet es als „Besatzungsmacht“ und erklärt einen „rechtmäßigen“ muslimisch, palästinensisch/jordanischen Anspruch auf Jerusalem und die heiligen Stätten, wohingegen jüdische Kultur und jüdisches Erbe in Jerusalem zurückgestellt und verkannt wird.

Pogrome im arabischen Aufstand (1936 bis 1939), in deren Folge viele Jüdinnen und Juden ermordet wurden. Als die Lehrkraft intervenierte und darauf hinwies, dass es nicht stimmt, seien die Referentin und andere muslimische Schüler*innen „ausgerastet“, berichtet Diana.

Entsprechend der Interviews mit den Lehrkräften gehen diese Dämonisierungen Israels besonders oft von muslimischen Schüler*innen aus. LK 60 beschreibt, wie diese sich über ihre Religionszugehörigkeit mit ihren „Brüdern“ in Palästina gegen Jüdinnen und Juden und Israel vergemeinschaften:

„Also, wenn meine muslimischen Schüler Judentum hören [...], dann geht bei denen schon die Klappe runter. So nach dem Motto »Ohh ja, mit denen wollen wir nichts zu tun haben, weil: Israel.« So ne, das ist unser Land und Israel ist gegen unser Land und die haben den Palästinensern das Land weggenommen und die sind aber Brüder.“

Hier wird auch deutlich, wie Jüdinnen und Juden „stellvertretend“ für Israel abgelehnt werden und in keiner Weise zu Kategorie „Familie“ gehören. LK 25 setzt den Antisemitismus von Muslimen in einen Kontrast zum nationalsozialistischen Antisemitismus. Das macht sie, indem sie den Hass auf Juden im nationalsozialistischen Antisemitismus über antisemitische Stereotype erklärt, den Antisemitismus von Muslimen aber über den Nahostkonflikt rationalisiert. Für Muslime sei es eine „räumliche Geschichte, die [Israelis, J.B.] klauen uns aktiv was.“ LK 25 gibt die Perspektive wieder, die sie Muslimen zuschreibt, und bagatellisiert diesen Antisemitismus dergestalt, dass sie ihn als Reaktion auf eine Annexion darstellt. Sie möchte zur Staatsgründung Israels keine Meinung äußern, da sie es als „problematische Geschichte“ betrachtet, „auch anderen Menschen etwas weggenommen“ zu haben. Somit vergleicht sie die nationalsozialistische Verfolgung von Jüdinnen und Juden sowie die Shoah mit der Staatsgründung Israels. Darin reproduziert sie die antisemitische Dämonisierung durch einen unterstellten Landraub. Denn sie impliziert, so wie „man“ den Juden etwas weggenommen habe, haben die Israelis

den Palästinensern etwas weggenommen. LK 25 sagt, der Staat Israel sei wichtig und will auch nicht negativ über ihn sprechen: „Aber es ist auch nicht nur positiv und nicht so einfach.“

Cora, nichtjüdische Schülerin, beschreibt, wie eine Freundin Jüdinnen und Juden entlang tradiert antisemitischer Stereotype über Gier und in einem Israelbezug entlang der Unterstellung des Landraubs dämonisiert:

„Wenn wir über Juden reden, dann rastet T. immer so total aus. Aber total! Sie sagt, sie sind geldgeil. Und dann sagt sie immer, dass, also, dass Palestin- nein, Palästina – so heißt es doch? Eigentlich nicht Israel gehört. Sie sagt, dass die Juden sich dort einfach breitgemacht haben. Und andere Länder tun das ja nicht.“

Dämonisierung Israels als „rassistischer Staat“ oder „Apartheidstaat“

Insbesondere von linken Personen und Gruppen wird Israel als rassistischer Staat dämonisiert. Diese Dämonisierung zielt oft darauf, dass Israel ein jüdischer Staat ist und geht mit dem Vorwurf einher, Jüdinnen und Juden würden sich über ihre ethnische, religiöse und nationale Identität und mit dem Staat Israel ungerechtfertigterweise von anderen Gruppen abgrenzen. Über den jüdischen Charakter Israels wird so auf eine Ausgrenzung und Diskriminierung von Nichtjuden geschlossen. So sagt LK 17 beispielsweise:

„Die Israelis sind ja nicht nur Juden, gibt auch andere Glaubensgemeinschaften [...] die Grenzen sich schon sehr ab, gerade gegen Araber, da sind sie sehr stringent, sehr hart und grausam (wird stark betont) [...], weiß nicht, ob mir das gefallen würde, wie gesagt, ich war selber noch nie da.“

LK 17 vermeint also, über negative Eigenschaften und ausgrenzende Handlungen von Jüdinnen und Juden in Israel Bescheid zu wissen, ohne jemals vor Ort gewesen zu sein. Damit entwirft sie ein diffuses Szenario der Diskriminierung „anderer Glaubensgemeinschaften“

und darüber eine Dämonisierung. Oftmals werden institutionelle Benachteiligungen von Palästinenser*innen und eine Einschränkung ihrer Bürgerrechte als Belege dieser Dämonisierung konstruiert. Dabei garantiert schon die israelische Unabhängigkeitserklärung allen Bürger*innen unabhängig von Religion oder ethnischer Zugehörigkeit soziale und politische Gleichberechtigung. Diese Garantie wird nicht weniger als in allen anderen demokratischen Staaten bezüglich der Minderheiten eingelöst und ist nicht mit mehr als daraus resultierten Herausforderungen und Ungleichheiten verbunden. Israel ist ein demokratischer, multiethnischer Staat, dessen Bevölkerung zu 20% aus israelischen Arabern besteht.

Trotzdem wird Israel als „Apartheidstaat“⁵ dämonisiert, wie besonders prominent von der Kampagne „Boycott, Divestment and Sanctions“, kurz BDS. BDS-Anhänger*innen fordern über die Dämonisierung Israels als Apartheidstaat die wirtschaftliche, kulturelle und politische Isolation des Staates und seiner Bürger*innen durch den Boykott israelischer Produkte, Wissenschaftler*innen, Sportler*innen und Künstler*innen sowie durch einen Investitionsabzug. Im Phantasma, rassistischer Diskriminierung entgegenzuwirken, werden Israelis mit dieser Kampagne rassistisch diskriminiert. Darüber hinaus schließt sie sinnlogisch an antisemitische Boykottkampagnen der Nationalsozialist*innen an, indem sie das „Kauft nicht bei Juden“ mit einem „Kauft keine israelischen Produkte“ codiert.⁶ Viele zivilgesellschaftliche Organisationen Palästinas und internationale NGOs, aber auch prominente Künstler*innen und Wissenschaftler*innen,

schließen sich dieser transnationalen politischen Kampagne in vermeintlicher Solidarität mit Palästinensern an.

BDS-Anhänger*innen setzen sich selbst in die Tradition von südafrikanischen Anti-Apartheid-Aktivist*innen und fordern das Rückkehrrecht für palästinensische „Flüchtlinge“. Dabei ist aber entscheidend, dass der Flüchtlingsstatus intergenerationell übertragen wird, sodass auch Personen ein Rückkehrrecht einfordern, die seit ihrer Geburt in anderen Staaten leben, dort aber nicht als Staatsbürger*innen anerkannt werden. Andererseits basiert diese Forderung auf einem Narrativ der Nakba, die einmal auf die Vertreibung und freiwillige Ausreise von 700 000 Arabern bei der Staatsgründung Israel bezogen wird, aber dann auf Millionen von „Flüchtlingen“ übertragen wird. Palästinenser*innen solle das Recht, frei von »Besatzung« zu leben, in einem als ihre ursprüngliche Heimat ausgewiesenem Gebiet zukommen. Dergestalt wird in der Gleichsetzung Israels mit einem Apartheidstaat der politische Akt gegen Israel legitimiert, während Israels Existenz als jüdischer Staat delegitimiert wird.

Antijudaistische Legenden: Dämonisierung Israels als „Kindermörder“

Israel wird auch in der Aktualisierung christlich-antijudaistischer Ritualmordlegenden, nach denen Jüdinnen und Juden christliche Kinder entführten, sie rituell töteten, um mit dem Blut Mazza zu backen, dämonisiert (vgl. K 2). An die Stelle von Jüdinnen und Juden wird heutzutage Israel gesetzt. Judith berichtet, an der

5 Apartheid bezeichnet ein historisches Phänomen der Trennung nach „Rassen“ in Südafrika ausgehend vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis 1994. Die weiße Minderheit hat dabei basierend auf rassistischer Ideologie „weißer Überlegenheit“ die schwarze Mehrheit – 90% der Bevölkerung – beherrscht, systematisch ausgegrenzt und diskriminiert. Der Status von Arabern in Israel kann in keiner Weise mit dem Status der schwarzen Mehrheit in Südafrika während der Apartheid verglichen werden. Es gibt keine Institutionalisierung rassistischer Ideologie, keinen Plan, keine Politik, die arabische Bevölkerung zu segregieren, zu verfolgen oder zu diskriminieren.

6 Es gibt eine lange Geschichte des Boykotts von Jüdinnen und Juden im Gebiet Palästina. Schon 1890 riefen Araber zum Boykott jüdischer Geschäfte auf. Es folgten u.a. folgende Boykottbeschlüsse gegen Jüdinnen und Juden und jüdische Geschäfte/Produkte (vgl. Feiler 1998): 1920 durch ein christlich-muslimisches Komitee in Nablus, 1922 auf den fünften arabisch-palästinensischen Kongress, 1931 durch den islamischen Weltkongress, um 1934 den Großmufti von Jerusalem Mohammed Amin al-Husseini, 1945 Boykott „zionistischer“ Güter durch Arabische Liga, primär, sekundär und tertiär Boykott von Israel durch Staaten der Arabischen Liga bis in die 1980er Jahre, manche Staaten erhalten ihn bis heute aufrecht.

Schule ihres Sohnes seien viele antisemitisch eingestellte muslimische Schüler*innen. Häufig werde „Kindermörder Israel“ gerufen (vgl. K 3.1).

Der iranische Fernsehfilm „Zahras Blaue Augen“ aus dem Jahr 2004 ist ein Beispiel für die massenmediale Verbreitung modernisierter Ritualmoderlegenden. Im Film des iranischen Staatsfernsehens geht es darum, dass ein israelischer Politiker palästinensische Kinder entführen lässt, um ihnen Organe zu rauben. Zahra werden die Augen entnommen, um sie dem Sohn des Politikers zu transplantieren. Zahras Großvater wird beim Versuch, das zu verhindern, getötet, Zahras Bruder Selbstmordattentäter. Im türkischen Spielfilm „Tal der Wölfe – Irak“ (2006) wird eine Figur eines jüdischen Arztes gezeichnet, die Gefangenen Organe entnimmt und verkauft. Auch im Film derselben Reihe „Tal der Wölfe – Palästina“ (2011) wird die antisemitische Ritualmordlegende aktiviert.

LK 89 berichtet, dass Schüler*innen die antisemitische Parole „Kindermörder Israel“ an die Tafel geschrieben haben. Nicoles Freundin habe bei Facebook ein Bild mit ebendieser Parole, „Kindermörder Israel“, gepostet. Nicole bat sie, das Bild zu löschen. Die Freundin fragte, warum sie das tun sollte, woraufhin Nicole ihr sagte, dass sie Jüdin ist und es sie stört. Daraufhin schrieb ihr die Freundin: „Bitte lösche mich bei Facebook, ich will mit dir nichts mehr zu tun haben.“ Nicole habe es schockiert, dass ihre „gute Freundin“ so reagierte, wollte aber mit so jemandem auch nicht befreundet sein. Nach zwei Wochen meldete sich die Freundin und entschuldigte sich für ihre Reaktion. Sie sagte, sie vermisse Nicole als Freundin und hoffe, sie könnten wieder befreundet sein. Nicole nahm die Entschuldigung an. Sie habe der Freundin viel über die Situation in Israel erzählt. Diese stellte heraus, dass sie heute noch stark antiisraelisch wäre, hätte Nicole sie nicht zum Thema aufgeklärt.

Modern-antisemitische Verschwörungstheorien: Dämonisierung Israels als „verschwörerische Macht- und Herrschaftsinstanz“

Auch antisemitische Verschwörungstheorien über „jüdische Allmacht und Weltherrschaft“ werden auf Israel übertragen, ihre imaginierten Akteure werden oftmals als „Zionisten“, als dem israelischen Geheimdienst „Mossad“ oder einer „Israel-Lobby“ zugehörig ausgewiesen (vgl. K 2).

LK 87 habe schon des Öfteren verschwörungstheoretische Aussagen über die Anschläge am 11.09.2001 auf das World Trade Center und das Pentagon gehört. Schüler*innen seien der Meinung, dass es kein Terroranschlag von Islamisten war, sondern eine Verschwörung des FBI mit dem „Weltjudentum“. Eine Schülerin hat JLK 20 erzählt, „ihre Mutter fährt paar Stationen weiter mit der U-Bahn, um bei Lidl einzukaufen und nicht bei Aldi, weil Aldi gibt seinen ganzen Gewinn an Israel.“ In diesem Verschwörungsszenario wird Israel zu einem unsichtbaren Profiteur eines Discounters gemacht. LK 87 zeigt sich angesichts der Frage nach antisemitischen Verschwörungstheorien u.a. besorgt über „die heranwachsende Zahl von Ultraorthodoxen in der israelischen Regierung“. Zudem spricht er US-Präsident Donald Trump an: „Man weiß ja aber, dass er einen jüdischen Schwiegersohn hat.“ Diese Hinweise expliziert er nicht. Jedoch eröffnet er damit diffuse Szenarien eines negativen „jüdischen Einflusses“ auf Politik.

In Verschwörungstheorien wird die Welt nicht mehr so wahrgenommen, wie sie ist. Sie wird als Spiegel eigener Wahnbilder so wahrgenommen, wie es der antisemitischen Anschauung entspricht. Das führt zu Wahrnehmungsstörungen, die durch absurde Gedankenkonstruktionen rationalisiert werden. So wurde das Logo der Olympischen Spiele in London, das eine „2012“ abbildete, als „ZION“ gelesen – u.a. vom iranischen Olympiakomitee –, um es als Beleg für eine „jüdische Verschwörung“ auszuweisen.⁷ Diese Fehlleistung illustriert,

wie verschwörungstheoretisches Formeldenken funktioniert: Der Beleg der Verschwörung wird irrational konstruiert und immunisiert sich dadurch gegenüber Erfahrung, Argumenten und Fakten. Denn im Verschwörungswahn lässt sich jede Tatsache, jeder Widerspruch oder rationale Widerlegung als Bestätigung der imaginierten Verschwörung erklären, d.h., dass Verschwörungstheorien funktionieren, weil sie irrationale Erklärungsformeln aus einer Weltanschauung ableiten.

In antisemitischen Verschwörungstheorien im Israelbezug wird auch das Motiv magischer Kräfte und natürlicher Macht variiert. So wurden schon des Öfteren Tiere als israelische Spione „erkannt“, z. B. Geier (Saudi-Arabien, Sudan, Libanon), Vögel (Türkei), Echsen und Chamäleon (Iran) und Adler (Libanon). 2015 hat die palästinensische Terrororganisation Hamas berichtet, einen bewaffneten israelischen Spionage-Delfin gefangen genommen zu haben. Von Palästinensern wurde Israel beschuldigt, Wildscheine, Ratten und Hyänen losgelassen zu haben, um sie zu vertreiben.

Gholam Reza Jalali, ein iranischer General⁸: „Israel and another country in the region have joint teams which work to ensure clouds entering Iranian skies are unable to release rain.“

Dämonisierung und Delegitimierung: Israel als Paria

Alle hier skizzierten Dämonisierungen zielen auf die Delegitimierung Israels. Sie stellen somit Angriffe auf die Legitimität der Existenz des jüdischen Staats dar. Ihre Geltung zeigen diese Dämonisierungen auch in der pauschalen Ablehnung eines homogenisierten „jüdisch-israelischen Kollektivs“. Das bedeutet, dass Jüdinnen und Juden unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft mit dieser Dämonisierungen abgewertet werden.

JLK 25 weist darauf hin, wie die antisemitische Beleidigung „Du Jude“ (vgl. K 3.1) in ein israelbezogenes Äquivalent überführt wird. An ihrer Schule höre sie die Beschimpfung „Du dummer Israeli“. Sie unterrichtet auch Flüchtlinge aus dem Gazastreifen und sagt in diesem Zusammenhang „Es ist ganz klar, dass Israelis und Juden das ganz rote Tuch für diese Schüler sind. Und, ehm, sie ärgern sich eben damit, sozusagen, gegenseitig.“

LK 87 ordnet Aussagen, mit denen Israel das Existenzrecht abgesprochen wird, muslimischen Schüler*innen zu. Diese sagten zum Beispiel, dass nicht die Islamisten brutal seien, sondern die Israelis zu den Palästinensern. Seiner Ansicht nach würden diese Schüler*innen denken, sie nehmen an einer „legitimen Israelkritik“ teil.

LK 47 erzählt von einem Vorfall, bei jenem sich ein palästinensischer Schüler weigerte, die Hauptstadt Israels aufzuschreiben. Er sagte, Israel gebe es nicht, Israel sei gar kein Staat. Auf ähnliche Weise erklärte eine andere palästinensische Schülerin Israel zum Paria. Bei einer Orchesterprobe in einer fünften Klasse weigerte sie sich, die israelische Nationalhymne zu spielen.

JLK 10 resümiert seine negativen Erfahrungen mit Antisemitismus an seiner Schule in einer verallgemeinernden Analogie zwischen Israel und ihm als jüdischen Lehrer: „Genauso wie arabische Staaten nicht akzeptieren, dass es einen jüdischen Staat gibt, konnten arabische Schüler nicht akzeptieren, dass es einen jüdischen Lehrer/jüdische Person in der Nähe gibt.“

Ira berichtet von einer Situation, in der ihr ein Lehrer verboten hat, etwas zu sagen. Sie weist darauf hin, dass ihr Lehrer als „jung und cool“ galt und von allen gemocht wurde. In ihrem Deutschleistungskurs ging es in jeder Stunde um Israel. Damals war Sharon Präsident, alles sei sehr aufgeheizt gewesen, Medien hätten sehr einseitig berichtet. In einer Unterrichtsstunde ging es dann um die Ermordung betender Juden in der Westbank durch Palästinenser. Ihr Lehrer sprach diesen Mord aber nicht an, sondern nur Israels Reaktion: „Daraufhin ist Israel rein und

⁷ Siehe dazu einen Artikel unter <https://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-4035509,00.html> (zuletzt geprüft am 13.11.2018).

⁸ Zitat aus dem Artikel „Iranian general: Israel stealing Iran's“ clouds in Arutz Sheva <http://www.israelnationalnews.com/News/News.aspx/248323> (zuletzt abgerufen am 13.11.2018).

hat aufgeräumt.“ Der Lehrer habe nur einseitig erzählt und die Reaktion Israels thematisiert, aber den Hintergrund, also den Mord an den betenden Juden, ausgespart. Ira wies darauf hin: „Stop! Es gibt aber einen Hintergrund für die Reaktion von Israel.“ Der Lehrer wurde laut und „rastete aus“: „Nein, du darfst jetzt nichts mehr sagen.“ Sie wurde dann des Raumes verwiesen. Der Staat Israel scheint auch hier wieder die Position des Aggressors einzunehmen, in der Diskussion wird Ira diese Position stellvertretend zugewiesen.

Dämonisierung und Delegitimierung Israels im islamischen Antisemitismus

Im islamischen Antisemitismus wird eine religiös tradierte Judenfeindschaft mit einer modern-antisemitischen Weltanschauung verknüpft. Die Welt wird in „Gut“ und „Böse“ unterteilt. Im islamischen Antisemitismus verläuft diese Unterteilung entlang der Konstruktion eines „unauflösbaren Konflikts“ zwischen einer muslimischen Eigengruppe und einer jüdischen Fremdgruppe. In diesem Muster erscheinen Jüdinnen und Juden als „absolut Böse“, als Gefahr für die „gute“ Eigengruppe und als „natürliche Feinde“ (vgl. 2). Das gilt auch für Israel. Die Wahrnehmung und Bewertung des Nahostkonflikts, auch unter einigen Schüler*innen, basiert oftmals auf diesen modern-antisemitischen Formeln, mit denen ein Kampf zwischen „guten“ und „unschuldigen“ Palästinensern, die pars pro toto für Muslime stehen, und „bösen“ Israelis imaginiert wird.

Manche Schüler*innen vergemeinschaften sich über ihre Identifikation als Muslim in dieses Konstrukt einer Konfliktkonstellation, d.h., sie machen sich dann über ihre Religionszugehörigkeit zum Teil des „Guten“, dem Israel als „Böses“ gegenüberstehe. LK 60 berichtet, dass sich einige muslimische Schüler*innen als „Brüder“ zu „den Palästinensern“ in Beziehung setzen und über Dämonisierungen Israels als landraubenden Aggressor eine Abwertung von Jüdinnen und Juden rationalisieren. JLK 12 hat einer Schulklassse einer Berufsschule die örtliche Synagoge gezeigt, sie selbst unterrichtet

an einem Gymnasium. Dabei wurde auch die Deportation von Jüdinnen und Juden in Konzentrations- und Vernichtungslager während der Zeit des Nationalsozialismus thematisiert. Ein muslimischer Schüler wurde aggressiv und sagte: „Was sollen wir denn machen, wenn ständig hier unsere Brüder und Schwestern ermordet werden“. Damit hat der Schüler einen Israelbezug hergestellt, in dem Jüdinnen und Juden im Sinnhorizont der Shoah als Mörder dämonisiert werden. Er vergemeinschaftet sich mit dem vermeintlich bedrohten Kollektiv und rationalisiert Gewalt gegen Jüdinnen und Juden sowie gegen Israel. JLK 12 hat daraufhin „ganz sachlich über die Geschichte Israels erzählt“. Der Schüler habe nichts über die Gründung Israels gewusst, die Klasse sei auf einmal ganz interessiert gewesen und der Lehrer habe sie eingeladen, in die Schule zu kommen und im Unterricht darüber zu sprechen, berichtet JLK 12.

Selin, nichtjüdische Studentin, berichtet davon, wie eine Gruppe, die ihren jüdischen Schulfreund gemobbt hat, eine Drucksituation geschaffen hat, sich von dem Betroffenen zu distanzieren (vgl. K 3.1). Von der Gruppe wird sie als Repräsentantin ihrer muslimischen Religion adressiert und deshalb aufgefordert, sich von ihrem Freund zu distanzieren: „Wie kannst du nur mit einem Juden befreundet sein? Die sind doch voll schlimm. Die sind es doch, die so viele Muslime (...), ehmmm (...) umgebracht haben.“ Diese antisemitische Legende wird der Differenzkonstruktion einer Unvereinbarkeit von Juden und Muslimen nutzbar gemacht. Selin weist darauf hin, dass nicht nur muslimische, sondern auch christliche und hinduistische Jugendliche Teil der Gruppe waren. Sie habe Angst davor gehabt, mit ihrem jüdischen Freund auf dem Heimweg gesehen zu werden, weil sie befürchtete, dann ebenfalls gemobbt zu werden.

LK 7 betrachtet Antisemitismus an ihrer Schule nicht als Problem. Dabei will sie „Israelkritik“ von Antisemitismus unterscheiden wissen. An der Schule gebe es viele „Araber“, die sich über ihre Religionszugehörigkeit mit den Palästinensern vergemeinschaften: „Die Palästinenser werden vorgeschoben als Rechtfertigung der Muslime.“ So werde der

Antisemitismus von Palästinensern über ihren „kulturelleren Hintergrund“ als berechtigt angesehen. Viele muslimische Schüler*innen rechtfertigten darüber etwa den Schimpfwortgebrauch von „Du Jude“. Wenn Palästinenser dazu berechtigt seien, seien sie es als Muslime auch, erklärt LK 7 die Sicht ihrer Schüler*innen. LK 78 hört von ihren Schüler*innen diffuse Aussagen, wie „Israel ist aggressiv“. Auch nach den Aussagen von LK 87 sagten viele muslimische Schüler*innen, dass Israel brutal gegen die Palästinenser sei.

Derartige Dämonisierungen Israels vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts entladen sich auch anlassbezogen, etwa dann, wenn Israel auf Angriffe von Terroristen reagiert und es zu Kriegen kommt. Antisemitische Dämonisierungen Israels finden dann in der Öffentlichkeit statt, der Hass auf Jüdinnen und Juden wird z.B. auf Demonstrationen in Solidarität mit den Palästinensern offen artikuliert. Dabei werden nicht selten Terrororganisationen wie die Hamas oder Hisbollah glorifiziert.

Sowohl 2009 (Anlass: Operation Gegossenes Blei) als auch 2012 (Anlass: Operation Wolkensäule) fanden in vielen deutschen Städten Demonstrationen statt, an denen sich auch linke Gruppierungen beteiligten, auf denen Parolen wie „Stoppt den Völkermord in Palästina“, „Zionisten sind Faschisten“ oder „Kindermörder Israel“ gerufen wurden. Die Bedrohung von Jüdinnen und Juden in Deutschland steigerte sich bei bundesweiten Demonstrationen 2014 (Anlass: Operation Protective Edge), als Demonstrant*innen Terrororganisationen glorifizierten, zur Gewalt gegen Jüdinnen und Juden aufriefen, „Jude, Jude feiges Schwein, komm heraus und kämpf allein“ skandierten und den

Hitlergruß zeigten. 2017 fanden antisemitische Vernichtungsphantasien auf einer Demonstration in Berlin (Anlass: Botschaftsverlegung der USA nach Jerusalem) in der Verbrennung einer Israel-Flagge und der Parole „Intifada bis zum Sieg“ einen Ausdruck.⁹

Antisemitische Vernichtungsphantasien manifestieren sich auch auf dem jährlichen Al-Quds-Marsch in Berlin. Diese Demonstration findet am Al-Quds-Tag (arabischer Name für Jerusalem), einen iranischen Feiertag eingeführt durch den iranischen „Revolutionsführer“ Ajatollah Chomeini, statt. Alle Muslime werden dazu aufgefordert, für die „Befreiung“ Jerusalems von Jüdinnen und Juden zu demonstrieren. Demonstrant*innen fordern eine „Befreiung Palästinas“, ein Ende „zionistischer Besatzung“ und des „Holocausts an Palästinensern“. Über diese Dämonisierungen Israels delegitimieren sie den jüdischen Staat und fordern die Vernichtung Israels.

JLK 8 sagt zum Thema Al-Quds-Tag, dass es keinen Sinn mache, mit Menschen zu reden, die mit Schildern demonstrieren, worauf „Juden sind Bestien“ steht. Ansonsten rät er bei anti-israelisch eingestellten muslimischen Jugendlichen zum offenen Dialog und zur Aufklärung. Noa wurde oft mit israelbezogenem Antisemitismus im Kontext des Nahostkonflikts konfrontiert. Sie hatte einen großen muslimischen Freundeskreis und jedes Mal, wenn was im Nahen Osten passiert ist, sei dann der Freundeskreis zerbröckelt, erklärt sie.

Prägende Stimmen des extremeren politisch-islamischen Antisemitismus über Israel lauten unter anderem wie folgt:¹⁰

9 Intifada (arabisch: „abschütteln“ als Schlagwort für „Erhebung“) bezieht sich auf den gewaltsamen Kampf gegen Israel. Als Konzept des „Volkswiderstands“ gegen einen „imperialistischen Besatzer“ wird die Intifada vor allem von linken Gruppen glorifiziert. Konkret bezieht sich der Begriff auf zwei palästinensische Aufstände: Erste Intifada 1987-1993 und die Zweite Intifada 2000-2005. Die Bezeichnung als „Aufstand“ folgt aber dem palästinischen Narrativ und romantisiert antisemitischen Terror. Während der Zweiten Intifada gab es mehr als 24 000 Anschläge in Israel gegen Zivilisten, bei denen mehr als 1000 Israelis ermordet wurden. Es gab 143 Selbstmordattentate von Palästinensern, bei denen 513 Israelis ermordet und 3380 verletzt wurden (Botschaft des Staates Israel: 2005).

10 Ihr Einfluss auf muslimische Jugendliche sollte beachtet werden, wenngleich sie nicht unbedingt und hoffentlich viele muslimische Jugendliche ansprechen. Die Stimmen, derjenigen, die damit nicht einverstanden sind und als Muslime gegen Antisemitismus aktiv etwas unternehmen wollen, und in der Öffentlichkeits- und in der Bildungsarbeit als Gegengewicht für die Demokratie und gegen Antisemitismus auftreten wollen, sind sehr erwünscht.

„Wir sind Muslime, und unsere Zivilisation hat der ganzen Welt Glück gebracht. Das ist das Gute, aber es gibt auch das Böse. Unsere Religion sagt, dass die Ungläubigen eine Nation [Millah] bilden. Das bedeutet, das Böse wird von einem Kontrollzentrum geführt. [...] Dieses Zentrum ist der rassistische, imperialistische Zionismus. Nur wenn Sie die korrekte Diagnose der Krankheit vornehmen, können Sie die Heilung finden.“

– Necmettin Erbakan, Politiker und Gründer von Islamische Gemeinschaft Milli Görüs¹¹

„As I’ve said before, if Muslims & Palestinians unite & all fight, the Zionist regime will not be in existence in 25 years.“

– Ajatollah Ali Chamene’i, „Oberster Führer“ Iran¹²

„Das Schicksal Jerusalems kann nicht einem Land überlassen werden, das sich von Blut ernährt und seine Grenzen erweitert, indem es Kinder, Zivilisten und Frauen brutal ermordet. [...] Die, die denken sie besitzen Jerusalem, sollten besser wissen, dass es ihnen morgen nicht mal mehr möglich sein wird, sich hinter Bäumen zu verstecken.“

– Recep Tayyip Erdoğan, Präsident der Türkei¹³

„Die Stunde wird nicht schlagen, bis die Muslime die Juden bekämpfen und töten, sodass die Juden sich hinter Steinen und Bäume verste-

cken. Die Steine oder Bäume sagen jedoch: O, Muslim! O, Diener Gottes, ein Jude versteckt sich hinter mir. Komm und töte ihn!“

– Hadithe, d.i. eine religiöse Überlieferung, in der Charta der Hamas¹⁴

4.1.4 „Der Nahostkonflikt: Zerrbilder, Mythen und Fakten“ von Michael Spaney

Es ist dieser Tage so wichtig wie nie, sich im Themenkomplex Israel und Nahostkonflikt gründlich auszukennen, um Zerrbildern und Vorurteilen entgegenzutreten und um israelbezogenen Antisemitismus¹⁵ besser erkennen zu können.

Dieser Aufsatz versucht, einen Überblick über die Entstehung und die Entwicklung des Nahostkonflikts zu geben, ohne diesen jedoch vollständig darstellen zu können.

Damit will dieser Beitrag eine sachliche Debatte ermöglichen und neben einer rationalen Analyse des Konflikts auch dabei helfen, gängige mediale und politische Urteile zu Israel und zum Nahostkonflikt zu hinterfragen und antisemitische Argumentationsmuster zu erkennen.

Zweierlei historische und religiöse Ansprüche

Der Konflikt zwischen Israelis und den Palästinensern ist im Grunde ein politischer Konflikt zweier nationaler Bewegungen mit Anspruch auf dasselbe Territorium. Zur Legitimierung dieser nationalen Ansprüche werden religiöse

und verschiedene historische Motive zur Ableitung herangezogen.¹⁶

Es soll zunächst auf die jüdischen religiösen und politischen Ansprüche eingegangen werden. Mehrere Jahrhunderte vor Christi Geburt existierten verschiedene jüdische Königreiche in Eretz Israel (hebräisch für „Land Israel“), wie Juden das Gebiet nennen. Zentraler und heiliger Ort des Judentums war der Tempel in Jerusalem. Die Klagemauer in der Jerusalemer Altstadt ist ein Überrest des ehemaligen Tempels, dessen westliche Außenmauer. Nach der Zerstörung des zweiten Tempels im Jahre 70 n.Chr. wurden die Juden von den Römern vertrieben. Diese Vertreibung markiert den Beginn der jüdischen Diaspora. Einige Juden blieben jedoch im Land, das religiöse Zentrum verlagerte sich allerdings nach Galiläa, im heutigen Norden Israels. Es gab also eine permanente jüdische Besiedlung und nicht – wie oft fälschlicherweise dargestellt – eine komplette Vertreibung aller Juden aus der Region.¹⁷ Bereits vor dem Zionismus gab es auch jüdische Einwanderungswellen, zum Beispiel nach der Vertreibung der Juden aus Spanien 1492. In Jerusalem bildeten bereits unter der Herrschaft der Osmanen Mitte des 19. Jahrhunderts Juden die Mehrheit der Stadtbevölkerung. Auf das gesamte Territorium des heutigen Israel und der Palästinensergebiete bezogen, blieben sie aber eine Minderheit.

Der arabisch-muslimische Anspruch auf Jerusalem leitet sich religiös von der Überlieferung der Himmelsreise Mohammeds ab. Demzufolge stieg Mohammed vom Haram al-Sharif, wie der Tempelberg nach der Eroberung Jerusalems durch arabische Armeen 637 genannt wurde, in den Himmel zu Allah auf. Sein Fußabdruck soll auf einem Fels unter der goldenen Kuppel des Felsendoms zu sehen sein. Das macht die Stadt zur drittheiligsten Stätte des Islam nach Mekka

und Medina. Die Al-Aqsa-Moschee, die sich auch auf dem Tempelberg befindet, bietet Platz für mehrere Tausend Gläubige.

Der politische Anspruch der muslimisch-arabischen Seite gründet sich auf die fast durchgehende islamische Herrschaft seit dem 7. Jh. bis zum Ende des Ersten Weltkriegs.

Bis auf eine Unterbrechung – der Herrschaft der Kreuzritter – von ca. 200 Jahren stand das Territorium, das wir heute als Israel und die palästinensischen Gebiete bezeichnen, unter der Herrschaft verschiedener muslimischer Dynastien. Zuletzt gehörte die Region zum Osmanischen Reich. Als Verbündeter Deutschlands und Österreichs verlor das Osmanische Reich den Ersten Weltkrieg. Es wurde aufgeteilt und der Völkerbund, der Vorläufer der Vereinten Nationen, verfügte, dass Großbritannien als Mandatar das Land Palästina verwalten sollte. Das Königreich Transjordanien war vorher von Palästina abgetrennt worden, um die arabische Loyalität gegenüber den Briten im Ersten Weltkrieg zu belohnen. Auch dort wurden die Briten Mandatsmacht.

Zionismus – die jüdische Nationalbewegung

Die zionistische Besiedlung begann Ende des 19. Jahrhunderts.¹⁸ Aus Furcht vor Pogromen flüchteten Ende des 19. Jahrhunderts viele Juden aus Ost-Europa in die damals dem osmanischen Reich zugehörige Provinz Großsyrien. Auch der grassierende Antisemitismus in Westeuropa veranlasste Juden dazu, sich der zionistischen Bewegung anzuschließen und dorthin auszuwandern.

Der Zionismus, die jüdische Nationalbewegung, entstand Mitte des 19. Jahrhunderts zeitgleich

11 Zitate aus dem Artikel „Von „Bakterien“ und anderen „Zionisten“: Zur Integration des Islamismus“ von Karl Pfeifer auf haGalil.com. Abrufbar unter <http://01.hagalil.com/hagalil/01/de/index.php?itemid=1224&catid=77> (zuletzt geprüft am 13.11.2018).

12 Siehe unter https://twitter.com/khamenei_ir/status/809047652327374848 (zuletzt geprüft am 13.11.2018).

13 Zitate aus dem Artikel „Erdogans Erlösungsantisemitismus: „Kein Baum wird die Juden schützen“ von Alexander Gruber auf mena-watch.com <https://www.mena-watch.com/mena-analysen-beitraege/erdogans-erloesungsantisemitismus-kein-baum-wird-die-juden-schuetzen/> (zuletzt geprüft am 13.11.2018).

14 ebd.

15 Vgl. Bundesministerium des Innern (Hg.): Antisemitismus in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen, Berlin 2017, S. 26-28.

16 Die folgende Darstellung orientiert sich v.a. an folgenden Überblickswerken: Balke, Ralf: Israel. Geschichte, Politik, Kultur. München 2013; Gilbert, Martin: Israel. A History. New York 2008; Krämer, Gudrun: Geschichte Palästinas. München 2002; Laqueur, Walter und Schueftan, Dan (Hg.): The Israel-Arab Reader. New York 2016; Rubin, Barry: Israel. An Introduction. New Haven 2012; Wolfssohn, Michael und Tobias Grill: Israel. Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Berlin 2016.

17 Balke, Israel, S. 29.

18 Brenner, Michael: Geschichte des Zionismus. München 2002; Amnon Rubinstein: Geschichte des Zionismus, München 2001.

mit anderen Nationalbewegungen auf dem europäischen Kontinent. Mit seinem Aufkommen entwickelte sich das Bestreben auch für Juden das Recht auf nationale Selbstbestimmung zu verwirklichen bald zu einer breiten säkularen Strömung. Der Zionismus versuchte sich zwar von der Religion abzukoppeln, berief sich aber dennoch auf die Zionssehnsucht, die seit Jahrhunderten die Juden in der Diaspora erfüllte.

Zion steht für Jerusalem und die Sehnsucht nach Rückkehr dahin, wo einst jüdische Reiche in biblischer Zeit ansässig waren. In zahlreichen Gebeten hielt man diese Sehnsucht in der Diaspora wach. Das Pessachfest, das an den Auszug aus Ägypten und die Heimkehr ins Gelobte Land erinnert, schließt mit dem Ausspruch, „im nächsten Jahr in Jerusalem“. Andere Gebete handeln davon, dass man den rechten Arm, also die Orientierung verlieren würde, sollte man Jerusalem je vergessen.

Der Zionismus als nationale Befreiungsbewegung knüpfte an die Zionssehnsucht an und auch wenn zunächst andere Optionen diskutiert wurden, entschied der von Theodor Herzl ins Leben gerufene zionistische Kongress sich für die Besiedlung Palästinas/Zions. Herzl erachtete einen jüdischen Staat als notwendig, weil er beobachtete, dass auch in einem durch die Aufklärung und Modernisierung geprägten Europa der Antisemitismus nicht verschwand.¹⁹ Er versuchte verschiedene Regierungen von der Errichtung eines jüdischen Staates zu überzeugen und verlieh dem Zionismus die entscheidende politische Durchschlagskraft.

Zionistische Organisationen erwarben Land in Palästina, das jüdischen Siedlern zur Verfügung gestellt wurde. Der Landkauf war legal; Anschuldigungen, das Land sei der ansässigen Bevölkerung „geraubt“ worden, sind falsch.²⁰ Der Zionismus gewann schnell an Zulauf und machte zahlreiche Ländereien mit modernen

Agrarmethoden urbar. Durch weiteren Landkauf und zionistische Einwanderung stieg der jüdische Bevölkerungsanteil bis zum Ersten Weltkrieg auf 8%, d.h. 94.000 Bewohner an. Ein Jahr vor der Staatsgründung Israels, 1947, war der Anteil auf 32% (630.000) gewachsen.²¹

Mit dem Aufkommen des Zionismus entstand erstmals eine säkulare jüdische Nationalbewegung. Oftmals wird das Judentum lediglich in einem religiösen Kontext gedacht, was die Möglichkeit, den Zionismus als Form jüdischer nationaler Selbstbestimmung zu begreifen, ausschließt. Zionismus als eine von vielen anderen Nationalbewegungen des 19. Jahrhunderts anzusehen, wird dadurch erschwert.

Der Zionismus entstand aber parallel zu anderen nationalen Bewegungen in Europa. Entscheidend ist jedoch der Unterschied zu allen anderen nationalen Bewegungen: Seit seiner Entstehung ist der Zionismus eine Reaktion auf den Antisemitismus und die spätere Gründung des Staates Israel hat das Ziel, Juden und Jüdinnen gegen die antisemitische Gewalt verteidigen zu können.

Unter Juden war der Zionismus stets ein viel diskutiertes Thema. Zu Beginn des 20. Jh. rückte das Ziel eines jüdischen Nationalstaats mit der Balfour-Erklärung und dem Völkerbundmandat für Palästina erstmalig in greifbare Nähe.

Zwei britische Versprechen im Ersten Weltkrieg

Während des Ersten Weltkriegs versprach die britische Regierung der zionistischen Bewegung in der Balfour-Erklärung 1917 die Errichtung „einer jüdischen Heimstätte in Palästina“. Damit befürwortete die größte Weltmacht der damaligen Zeit die zionistische Idee. Dies war zunächst von großer symbolischer Bedeutung. International bindenden Charakter bekam die

Balfour Erklärung wenige Jahre später. Der Völkerbund übernahm das Ziel, eine „jüdische Heimstätte in Palästina“ zu errichten, als er Großbritannien 1922 als Mandatsmacht einsetzte. Damit erteilte die Völkergemeinschaft der britischen Regierung offiziell den Auftrag, bei der Verwirklichung des jüdischen Vorhabens mitzuwirken.

Der arabischen Seite hatte Großbritannien bereits 1915 das Versprechen auf nationale Souveränität in der Region zwischen heutiger Südtürkei und dem Jemen gegeben. Dieses Versprechen besaß jedoch nicht den Status eines verbindlichen internationalen Vertrages. Es handelte sich um eine Korrespondenz des britischen Hochkommissars in Ägypten, Arthur Henry McMahon mit dem Sherifen von Mekka, Hussein Ibn Ali. Gebiete in Libanon und Palästina waren jedoch, wie Winston Churchill später betonte, von dieser Abmachung zur Gründung eines arabischen Staates ausdrücklich ausgenommen. Die Tatsache, dass Großbritannien mit Frankreich gleichzeitig ein Geheimabkommen (Sykes-Picot-Abkommen) abgeschlossen hatte, deuten viele Interpreten als Verrat am Versprechen der Briten. Großbritanniens Suche nach Verbündeten gegen das Osmanische Reich und die Achsenmächte dürften ein wichtiger Grund sein, weshalb London mit drei Akteuren sich widersprechende Abkommen schloss. Die Einschätzungen zu den Motiven Großbritanniens und zur Verbindlichkeit des Dokuments sind bis heute kontrovers. Die Hussein-McMahon-Korrespondenz ist von großer Bedeutung, da darin erstmals die Schaffung unabhängiger arabischer Staaten bzw. einer arabischen Föderation seitens einer europäischen Großmacht versprochen wird. Um den Versprechungen an den Scherifen von Mekka, Hussein Ibn Ali, zumindest teilweise zu entsprechen und die Treue Husseins zu entlohnen, setzten die Briten nach dem Ersten Weltkrieg die Söhne Husseins als haschemitische Könige in Transjordanien und Irak ein.

Zuspitzung des Konflikts in der Mandatszeit

Bei der Betrachtung des Nahostkonflikts wird oft behauptet, dass alle arabischen Vertreter dem Zionismus ablehnend gegenüberstanden. Dass einige Vertreter führender palästinensisch-arabischer Familien der zionistischen Einwanderung durchaus wohlgesonnen waren und sich für eine Zusammenarbeit beider Bevölkerungsteile zum Wohlergehen aller aussprachen, wird selten beachtet. Der Bürgermeister Jerusalems, Dr. Mustafa al-Khalidi, mahnte zum Beispiel 1935: „Wir müssen die Fakten erkennen. Die Juden sind in dieses Land gekommen, sind Einwohner geworden, sind Palästinenser geworden und können nicht ins Meer geworfen werden. Sie haben Land gekauft und Urkunden im Austausch für Geld erhalten und wir müssen diese anerkennen. Es gibt keinen Sinn, unsere Augen vor solchen Offensichtlichkeiten zu verschließen.“²² Auch andere Notabeln-Familien wie die angesehenen Nashashibis plädierten für eine Zusammenarbeit mit den Zionisten.

Allerdings konnten sich diese Stimmen im Arabischen Hohen Komitee, der Vertretung der arabischen Palästinenser, selten gegen den Mufti von Jerusalem, Haj Amin al-Husseini, durchsetzen, der mit seiner radikalen antijüdischen und antizionistischen Programmatik die politischen Entwicklungen der zwanziger und dreißiger Jahre des letzten Jahrhunderts dominierte.²³ Als er 1921 das Amt des Muftis von Großbritannien verliehen bekam, erhielt Amin al-Husseini politischen wie finanziellen Einfluss. 1929 setzte er das Gerücht in die Welt, die Juden wollten den Felsendom zerstören, um darauf einen dritten Tempel zu errichten. Dies löste in Jerusalem und anderen Teilen des Mandatsgebiets Palästina arabische Pogrome aus, denen zahlreiche Juden zum Opfer fielen. Im Zuge dessen wurde eine der ältesten jüdischen Gemeinden der Welt in Hebron fast völlig ausgelöscht. Dieses Pogrom ist auch deshalb von Bedeutung, weil es eine

¹⁹ Vgl. Herzl, Theodor: Der Judenstaat, Augsburg 1996 (Erstausgabe 1896).

²⁰ Vgl. Gilbert, Israel. A History, S. 19ff.

²¹ DellaPergola, Sergio: Demography in Israel/Palestine: Trends, Prospects, Policy Implications, IUSSP XXIVth General Population Conference in Salvador de Bahia, Brazil, 2001, http://archive.iussp.org/Brazil2001/s60/S64_02_dellapergola.pdf, S. 5.

²² Zit. nach Cohen, Hillel: Army of Shadows. Berkeley 2008, S. 84.

²³ Vgl. Mallmann, Klaus-Michael und Martin Cüppers: Halbmond und Hakenkreuz. Das Dritte Reich, die Araber und Palästina. Darmstadt 2006; Küntzel, Matthias: Djihad und Judenhaß. Über den neuen antijüdischen Krieg, Freiburg 2002.

klare antisemitische Dimension besaß: es richtete sich in erster Linie nicht gegen die zionistischen Neueinwanderer, sondern gegen die alteingesessene jüdische Gemeinde in Palästina.

Der vom Mufti propagierte radikale Kurs hatte fatale Folgen für die Region. In den Jahren 1936-1939 organisierte er den Arabischen Aufstand, der sich gegen die britische Präsenz und die jüdische Einwanderung richtete. Die Kräfte um den Mufti nutzten die Unruhe allerdings auch dazu, moderate Araber, die als Kollaborateure der Juden bezeichnet wurden, zu ermorden.

Die Sorge arabischer Palästinenser über die jüdische Einwanderung hätte nicht zwangsläufig in Gewalt münden müssen; die Geschichte der zionistisch-arabischen Beziehungen hätte einen anderen Verlauf nehmen können. Amin al-Husseini stand jedoch einem Ausgleich und damit einer Lösung des Konflikts zu diesem Zeitpunkt im Weg.

Im Zuge Niederschlagung der arabischen Ausschreitungen musste Amin al-Husseini vor der britischen Mandatsmacht fliehen. Über den Libanon und Irak gelangte er schließlich ins Exil im nationalsozialistischen Deutschland. Hier kollaborierte er mit dem Naziregime bei der Errichtung einer muslimischen SS-Division und bei der Verbreitung antisemitischer und NS-Radiopropaganda auf Arabisch für den nahöstlichen Raum per Kurzwellenfunk²⁴.

Das britisch-zionistische Verhältnis

Mit dem Mandatsvertrag wurde die Jewish Agency geschaffen, die fortan den zionistischen Landkauf und die jüdische Einwanderung vorantreiben sollte. Der Jischuw, die jüdische Gemeinschaft in Palästina, schuf sich eine politische Organisation, in der die diversen zionistischen Gruppierungen vertreten waren. Führend in den vorstaatlichen Organen, die für die Koordinierung mit der britischen Mandatsverwaltung zuständig waren, war die Arbeiterbewegung

mit dem späteren Ministerpräsidenten David Ben-Gurion an der Spitze.

Das Verhältnis der zionistischen Bewegung zur britischen Mandatsmacht gestaltete sich spätestens ab dem arabischen Pogrom von 1929, bei dem 133 Juden ermordet wurden, als zunehmend schwieriger. Als Reaktion auf die Eskalation gab es mehr und mehr Stimmen in der britischen Verwaltung, die eine Einwanderung von Juden begrenzen und den Landverkauf einschränken wollten. Einige Vertreter des britischen Außenministeriums forderten gar, den Auftrag des Mandats zur Schaffung einer „jüdischen Heimstätte“ zu ändern. Der Arabische Aufstand von 1936-1939 veranlasste die Briten zur Bekanntgabe des MacDonald-Weißbuchs vom Mai 1939. Während der Hochphase der Judenverfolgung in Deutschland und am Vorabend des Zweiten Weltkriegs wurde die jüdische Einwanderung stark begrenzt und der Landerwerb fast komplett verboten.

Mit der Verfolgung und Ermordung der Juden in Europa durch die Nationalsozialisten stieg die Zahl jüdischer Flüchtlinge erheblich an. Die Vorahnung der Zionisten, dass der Judenhass nicht enden würde, hatte sich auf die fatalste Art bewahrheitet. Dass Großbritannien zu dieser Zeit die jüdische Einwanderung blockierte und den Landkauf untersagte, verschärfte die Tragik für die Juden weiter. Als ein Zufluchtsort am dringendsten gebraucht wurde, schlossen sich die Tore des Mandatsgebiets Palästinas durch eine verhängnisvolle Entscheidung der britischen Regierung. Zwar versuchte der Jischuw mit einer klandestinen Einreisestrategie jüdische Flüchtlinge ins Land zu bringen, allzu oft wurden die Schiffe jedoch von der britischen Marine abgewiesen.

Der Jischuw unterstützte während des Zweiten Weltkriegs die britischen Kriegsanstrengungen gegen das Naziregime. Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs änderte sich dies und der Jischuw betrachtete Großbritannien zunehmend als Besatzer. Jüdische Milizionäre begannen mit

einer Guerilla-Taktik die Briten in Palästina zu bekämpfen.

UN-Teilungsplan, Unabhängigkeitserklärung und der 1948er Krieg

Die britische Regierung hielt auch nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs ihre restriktive Einwanderungspolitik aufrecht, und das obwohl sie von der US-Regierung aufgefordert wurde, die über 100.000 jüdischen Flüchtlinge, die sich in Europa in sogenannten Displaced-Persons-Lagern befanden, nach Palästina einreisen zu lassen. Der militärische und finanzielle Aufwand, mit dem die Briten die Konflikte zwischen Arabern und Juden sowie die Angriffe beider Seiten gegen sie selbst, einzudämmen versuchten, vergrößerte sich immens. Unter diesem Druck wendete sich Großbritannien im Jahr 1947 mit der Bitte an die neu gegründeten Vereinten Nationen, sich mit dem Mandat über Palästina zu befassen und eine Lösung herbeizuführen.

Eine UN-Untersuchungskommission wurde in das Mandatsgebiet entsandt, die die Konfliktparteien befragte und zu dem Schluss kam, dass ein gemeinsamer Staat für Juden und Araber nicht praktikabel sei. Die Kommission empfahl, das Land zwischen Arabern und Juden aufzuteilen. Es wurde ein Teilungsplan erarbeitet, demzufolge auf diesem Gebiet zwei souveräne Staaten gegründet werden sollten. Er sah eine Wirtschaftsunion beider Länder vor, Jerusalem wurde als international verwaltete Zone deklariert. Nach diesem Teilungsplan sollte der Arabische Staat 43% des Territoriums (11.655 km²) Palästinas umfassen. 804.000 Araber und 10.000 Juden lebten in diesem für den Staat Palästina vorgesehenen Gebiet. Der jüdische Staat sollte auf 56% (14.245 km²) des Territoriums errichtet werden und 538.000 Juden und 397.000 Araber beherbergen.²⁵ Die israelische Staatsgründung sollte auch eine Lösung für Hunderttausende jüdische Holocaust-Überlebende darstellen, die

seit Mai 1945 als Displaced Persons überall auf dem europäischen Kontinent lebten.

Im November 1947 wurde der Teilungsplan der Vollversammlung der VN zur Abstimmung vorgelegt. Die VN nahmen ihn mit einer Zweidrittelmehrheit an: 33 Mitgliedsstaaten stimmten für den Plan, 13 dagegen und 10 enthielten sich der Stimme.

Trotz des beginnenden Kalten Krieges stimmten sowohl die Sowjetunion als auch die Vereinigten Staaten von Amerika dem Teilungsplan zu. Die jüdische Seite stimmte dem Teilungsplan trotz einiger Bedenken zu. Die Staaten der Arabischen Liga und die palästinensischen Vertreter lehnten sowohl den Teilungsplan, als auch die Schaffung eines jüdischen Staates ab und setzten auf eine kriegserische Lösung. Nach Annahme des Teilungsplans durch die VN begann ein Bürgerkrieg im Mandatsgebiet Palästina. Solange britische Truppen noch im Land waren, hielten sich die Streitkräfte der arabischen Nachbarstaaten aus den Kampfhandlungen heraus. Irreguläre arabische Milizen kämpften gegen jüdische Siedlungen und Kräfte der Haganah-Miliz, dem Vorläufer der israelischen Armee.

Israel wurde am 14. Mai 1948 als jüdischer und demokratischer Staat gegründet. In seiner Unabhängigkeitserklärung rief Israel alle arabischen Nachbarn zu Frieden und Koexistenz auf, der im Land verbleibenden arabischen Minderheit wurde volle bürgerliche Gleichberechtigung inklusive Glaubensfreiheit garantiert.²⁶

Am Folgetag der Staatsgründung zog die britische Armee endgültig ab und fünf arabische Staaten griffen den neu gegründeten jüdischen Staat an.

Viele internationale Beobachter gingen davon aus, dass die jüdische Seite eine militärische Auseinandersetzung nicht überstehen würde. Doch am 29. Mai gelang es, die einmarschierende ägyptische Armee kurz vor Tel Aviv zu

²⁴ Herf, Jeffrey: Nazi Propaganda for the Arab World, New Haven and London 2009.

²⁵ Alle Zahlen aus Rubin, Israel. An Introduction, S. 21.

²⁶ Vgl. Laqueur/Schueftan, The Israel-Arab Reader, S. 81-83.

stoppen. Die Strecke von der Mittelmeerküste nach Jerusalem gehörte zu den meist umkämpften Kriegsgebieten mit hohen Opferzahlen. Der größte arabische Erfolg war die Eroberung der Altstadt Jerusalems am 28. Mai durch die jordanische Arabische Legion, die von weltkriegserfahrenen britischen Offizieren geführt wurde. Die jüdische Bevölkerung der Altstadt wurde komplett vertrieben.

Als Folge des Krieges hatten 760.000 Araber durch Vertreibung und Flucht ihr Heim und ihre Lebensgrundlage verloren, als es 1949 zum Waffenstillstand kam.²⁷ Wer die Verantwortung für Flucht und Vertreibung trägt, wird in der Historiografie kontrovers diskutiert. Das dominante arabische Narrativ besagt, dass es einen Masterplan für die Vertreibungen gegeben habe, den „Plan Dalet“. Der Inhalt des Plans unterstützt diese These allerdings nicht: Israelische Militärhistoriker erklärten, dass die Palästinenser Aufforderungen arabischer Führer und Generäle gefolgt seien, ihre Heimatorte (bis zum vermeintlich kurz bevorstehenden Sieg über Israel) zu verlassen, eine weitere Zahl von Personen floh vor den Kampfhandlungen.²⁸ Die neuere Geschichtswissenschaft vertritt die Auffassung, dass Flucht und Vertreibung multikausale Ursachen hatten. Massaker an Zivilisten wurden von beiden Kriegsparteien begangen. Zum Beispiel im arabischen Dorf Deir Yassin, wo die radikale jüdische Irgun-Miliz Kriegsverbrechen beging und im jüdischen Ort Gush Etzion, den die jordanische Armee zerstörte.

Im März 1949 wurde Israel als Mitglied der Vereinten Nationen aufgenommen. Die arabischen Staaten und die lokalen palästinensischen Organisationen stimmten nur einem Waffenstillstand, keinem Friedensvertrag mit Israel zu. Eine Anerkennung des Existenzrechts Israels verweigerten die arabischen Staaten. Der Kriegszu-

stand blieb erhalten. Territorial konnte Israel im Krieg von 1948 Gebiete hinzugewinnen. Ägypten eroberte den Gazastreifen und Jordanien die Westbank und Ostjerusalem. Keines der Länder stimmte der Schaffung eines palästinensischen Staates, wie sie im Teilungsplan vorgesehen war, zu. Ägypten gestattete den Palästinensern Autonomierechte im Gazastreifen. Jordaniens König Abdallah annektierte die Westbank 1950, was international nicht anerkannt wurde.

Sechstagekrieg und das Prinzip „Land für Frieden“

Der Sechstagekrieg von 1967 war der dritte arabisch-israelische Krieg.²⁹ 1948 griffen fünf arabische Armeen den gerade erst auf Grund eines UN-Beschlusses gegründeten Staat Israel an. 1956 lieferte Israel mit einem Angriff auf Ägypten den Vorwand für das zuvor verabredete Eingreifen von Frankreich und Großbritannien, die ihre Interessen in der Region und am Suez Kanal schützen wollten. Israel beabsichtigte seine Abschreckungsfähigkeit gegenüber Ägypten wiederherzustellen, von dessen Territorium aus zahlreiche Angriffe irregulärer palästinensischer Milizen auf den Süden Israels erfolgten.

Der Sechstagekrieg besitzt weiterhin große Relevanz, weil seine Auswirkungen die Situation zwischen Israelis und Arabern bis heute entscheidend prägen. Als Ergebnis des Krieges entstand als möglicher Lösungsansatz das Prinzip ‚Land für Frieden‘, d.h. ein Rückzug Israels von im Sechstagekrieg eroberten Territorien im Austausch für eine Anerkennung Israels und einen Friedensvertrag. Bis heute ist dieses Prinzip wesentlich, wenn es um eine Zweistaatenlösung mit den Palästinensern geht.

Ein weiteres Ergebnis des Sechstagekrieges ist die Entstehung der israelischen Siedlerbe-

wegung. Diese ist bis heute ein Gegenstand heftiger politischer Diskussionen, innerhalb der israelischen Gesellschaft genauso wie mit den Palästinensern, und auch international.

Eine Vielzahl von Ereignissen und Eskalationen gingen dem Ausbruch des Sechstagekrieges voraus. Es war aber schließlich die aggressive Politik des ägyptischen Präsidenten Gamal Abdel Nassers, die Israel veranlasste, einen Präventivschlag gegen Ägypten zu führen.

In mehreren gut dokumentierten Reden vor dem Ausbruch des Krieges äußerte Präsident Nasser seine Ziele. In einer Rede vor arabischen Gewerkschaftsvertretern kurz vor Kriegsbeginn sagte er: „Erst kürzlich fühlten wir uns stark genug, dass wir mit Gottes Hilfe triumphieren, wenn wir gegen Israel in die Schlacht ziehen würden. Auf dieser Grundlage haben wir entschieden, nun tatsächlich voranzuschreiten.“³⁰

Auch Nassers mit UN-Gesprächen beauftragter General Ibrahim Sharqawy ließ an Eindeutigkeit nichts zu wünschen übrig, als er von einem UN-Vertreter nach den Konsequenzen des ägyptischen Militäraufmarsches im Sinai gefragt wurde: „Falls ein Krieg ausbricht, werden wir uns das nächste mal in Tel Aviv wiedersehen.“³¹

Dem Aufmarsch ägyptischer Streitkräfte im eigentlich demilitarisierten Sinai folgte der Rauswurf der UN-Blauhelmtruppe, die seit 1956 einen Puffer an der israelisch-ägyptischen Grenze darstellte. Nasser ging einen entscheidenden Schritt weiter und lieferte damit den Casus Belli: Er ließ die Straße von Tiran, Israels Seezugang zum Roten Meer, für den israelischen Schiffsverkehr blockieren. Die USA, Großbritannien, Frankreich, Kanada, Schweden, Belgien, Italien und Neuseeland hatten nach dem Suezkrieg 1956 vereinbart, dass eine Blockade der Straße von Tiran einem Kriegsakt gleichkomme. Israel könne in diesem Falle nach Artikel 51 der UN-Charta von seinem Recht auf Selbstverteidigung Gebrauch machen.

Als Versuche scheiterten, eine diplomatische Lösung für die ägyptische Aggression zu finden, führte Israel am Morgen des 5. Juni 1967 einen Präventivschlag gegen Ägypten durch. Dies war der Auftakt des Sechstagekriegs, an dessen Ende Israel sein Staatsgebiet um das Dreifache vergrößern konnte. Israels kontrollierte nun zusätzlich den Sinai, das Westjordanland, Ostjerusalem, den Gazastreifen und die Golanhöhen.

Oft wird das Zerrbild gezeichnet, Israel hätte immer schon die Absicht gehegt alle diese Gebiete zu besetzen. Es war jedoch Kriegsglück und gute Spionagetätigkeit, die dazu führten, dass der initiale israelische Luftangriff Erfolg hatte und die Luftwaffen der arabischen Länder größtenteils bereits am Boden zerstört werden konnten. Die daraus resultierende Lufthoheit ermöglichte es Israel trotz zahlenmäßiger Unterlegenheit bei Ausrüstung und Soldaten in nur zwei Tagen den Sinai zu erobern.

Jordanien und Syrien hatten mit Ägypten einen Verteidigungspakt abgeschlossen, weshalb sie Israel angriffen, als sie die Bitte nach Waffenhilfe aus Kairo erhielten. Die Streitkräfte Jordaniens, Syriens und des Iraks agierten unorganisiert und waren nicht in der Lage, Israels Armee etwas entgegenzusetzen. Als die ägyptische Armee zusammenbrach, verlegte Israel Truppen aus dem Sinai in Richtung Westjordanland und Golan, um dort stationierte Verbände zu unterstützen. Israel ging in die Offensive und eroberte binnen weniger Tage die Westbank und die Golanhöhen. Am Abend des 10. Juni, nach sechs Tagen, trat ein von der UN verhängter Waffenstillstand in Kraft. Der Krieg war vorüber.

Die von Israel noch im Juni 1967 erfolgten Verhandlungsangebote an Damaskus und Kairo, die einen vollständigen Rückzug Israels aus dem Sinai und dem Golan im Gegenzug für Friedensverträge vorsahen, wurden von Ägypten und Syrien ausgeschlagen. Die Arabische Liga antwortete mit den sogenannten „drei Neins“ von Khartum: Nein zum Frieden mit

27 Morris, Benny: The Birth of the Palestinian Refugee Problem revisited, Cambridge 2004, S. 1.

28 Vgl. ebd., S. 163ff.

29 Vgl. Deutsch-Israelische Gesellschaft e.V. (Hg.): Der Sechstagekrieg 1967. Ursachen. Verlauf. Folgen, Berlin 2017, http://www.mideastfreedomforum.org/fileadmin/editors_de/Broschueren/dig_broschue-re_1967_sw.pdf (Zugriff 09.11.2018); Segev, Tom: 1967. Israels zweite Geburt, München 2007; Oren, Michael: Six Days of War. June 1967 and the Making of the Modern Middle East. Oxford 2002.

30 Laqueur/Schueftan, The Israel-Arab Reader, S. 98ff.

31 Oren, Six Days of War, S. 69 (Übers. M.S.).

Israel, keine Anerkennung Israels und keine Verhandlungen mit Israel.

Nach dem Sechstagekrieg waren die Israelis gespalten, was den Umgang mit den eroberten Gebieten betraf. Rechtsgerichtete Israelis favorisierten eine tiefere Besiedlung in der Westbank und im Gazastreifen. Eine Mehrheit der Bevölkerung und die Staatsführung der Arbeiterpartei betrachteten die eroberten Gebiete als Faustpfand, um sie gegen Frieden eintauschen zu können, falls die arabischen Staaten von ihren ‚drei Neins‘ von Khartum abrücken sollten. Sie befürworteten gemäß dem *Allon-Plan* eine Besiedlung lediglich in grenznahen Gebieten und Ostjerusalem, sowie im Jordantal aus Sicherheitsgründen. Für viele Jahre sollte darüber eine innergesellschaftliche israelische Debatte geführt werden.

Sadats mutige Entscheidung: Friedensvertrag und Sinai-Rückgabe an Ägypten

Erst Nassers Nachfolger Anwar al-Sadat nahm das israelische Angebot ‚Land für Frieden‘ nach einem weiteren Krieg und langen Verhandlungen 1979 an. Sadat setzte sich massiv von Nassers Politik ab. Nasser begann noch im Jahre 1967 mit Hilfe sowjetischer Aufrüstung den drei Jahre währenden Abnutzungskrieg mit Israel. Immer wieder kam es zu ägyptischen Artillerie- und Luftangriffen, mitunter unter Beteiligung sowjetischer Piloten, die der israelischen Armee hohe Verluste zufügten. Israelische Gegenschläge in der Suez-Region forderten einen hohen Preis von Ägypten. Noch vor dem Jom-Kippur-Krieg 1973 gelang es Sadat, sich dem sowjetischen Einfluss zu entziehen und die sowjetischen Militärs des Landes zu verweisen. Sadat wandte sich dem Westen zu.

Durch seine Teilerfolge im Oktoberkrieg 1973, mit denen er Israel an den Rand einer Niederlage brachte, gewann er zunehmende Popularität in der ägyptischen Bevölkerung. Unmittelbar nach Kriegsende begann er seine Annäherung an die

USA und richtete die ägyptische Politik stärker am Westen aus. Im Jahre 1977 unternahm Sadat den für einen arabischen Staatsführer wagemutigen Schritt, in der israelischen Knesset zu sprechen und Israel ein Friedensangebot zu unterbreiten, wohl kalkulierend, dass er damit den Konsens der Arabischen Liga untergrub.³² 1979 wurde ein Friedensvertrag zwischen ihm und dem rechtsgerichteten israelischen Premierminister Menachem Begin geschlossen. Für einen Friedensvertrag mit Israel erhielt Ägypten die Kontrolle über den gesamten Sinai zurück. Das Prinzip ‚Land für Frieden‘ fand seine erste Anwendung. Israel signalisierte damit auch seinen anderen Gegnern, dass es die 1967 eroberten Gebiete als Tauschobjekt für Anerkennung und Frieden betrachtete.

Sadats Heldenstatus innerhalb Ägyptens erlaubte ihm, diesen Schritt zu gehen. Aber seine Popularität betraf nur bestimmte Bevölkerungsteile. Die islamistische Bewegung der Muslimbrüderschaft verzieh ihm den Frieden mit Israel nie. Bei den Feierlichkeiten zum Oktoberkrieg im Jahre 1981 wurde Sadat von eben diesen Islamisten ermordet. Und das, obwohl Sadat im Gegensatz zu seinem Vorgänger Nasser und seinem Nachfolger Mubarak die Muslimbrüderschaft weniger scharf verfolgte.

Sadat bezahlte mit seinem Leben für die Annäherung an Israel. Ägypten wurde für zehn Jahre aus der Arabischen Liga ausgeschlossen. Der ‚kalte Frieden‘, der nicht von der ägyptischen Bevölkerungsmehrheit getragen wird, hält aber bis heute und ist ein Grundpfeiler für eine regionale Ordnung. Es ist auch erwähnenswert, dass es eine rechtsgerichtete israelische Regierung unter Menachem Begin (Likud-Partei) war, die diese Landrückgabe und diesen Friedensschluss ermöglichte.

Die Charta der PLO von 1968

Wegen der Niederlage der arabischen Armeen 1967 zweifelte die lokale palästinensische

Bevölkerung mehr und mehr daran, dass die arabischen Nachbarstaaten in der Lage seien, Israel zu besiegen und Palästina zu befreien. Ihre politische Vertretung, die Palästinensische Befreiungsorganisation (PLO), wurde unabhängiger von den arabischen Staaten, Jassir Arafats Partei Fatah trat ihr bei und die PLO gab sich 1968 ein Grundsatzprogramm. Diese Charta stellte fest: „Der bewaffnete Kampf ist der einzige Weg zur Befreiung Palästinas. [...] Das arabisch-palästinensische Volk, das durch die bewaffnete arabische Revolution seiner Existenz Ausdruck verleiht, lehnt alle Lösungen ab, die einen Ersatz für die vollkommene Befreiung Palästinas bilden und verwirft alle Vorschläge, die auf eine Liquidierung des Palästinaproblems oder auf seine Internationalisierung abzielen.“ Der Zionismus sei laut PLO „rassistischer und fanatischer Natur; seine Ziele sind aggressiv, expansionistisch und kolonialistisch; seine Methoden sind faschistisch.“³³

Die Ablehnung einer Teilung des Landes zwischen Juden und Arabern und das Beharren auf der „vollkommenen Befreiung Palästinas“, die schon 1947 zur militärischen Konfrontation führte, wurden in der PLO-Charta erneut bekräftigt.

Die wenigen Versuche einer Zweistaatenlösung nach dem Prinzip ‚Land für Frieden‘ in den 70er und 80er Jahren verliefen alle ergebnislos. Flugzeugentführungen und Terroranschläge bewaffneter palästinensischer Gruppen, bspw. das Olympia-Attentat 1972 in München, führten zu einer Eskalation des Konflikts. Israels militärisches Eingreifen gegen die PLO im Libanon 1982 und die Exilierung des PLO-Chefs Jassir Arafat führten zu einer weiteren Konfrontation. Erst Anfang der 90er Jahre kam es zu direkten Verhandlungen der PLO mit Israel.

Der Oslo-Friedensprozess: Das Prinzip „Land für Frieden“ in den 1990er Jahren

Die Geheimverhandlungen fanden zuerst in der norwegischen Hauptstadt Oslo statt. Wieder wurde versucht das Prinzip ‚Land für Frieden‘ während des Oslo-Friedensprozesses umzusetzen.

Es sollte ein gradueller Abzug der israelischen Streitkräfte aus dem Westjordanland und Gaza erfolgen. Verhandelt werden sollte, wie die zivile und militärische Verwaltung in den palästinensischen Gebieten von Israel auf die Palästinenser übertragen werden könnte. Im Gegenzug sollte die PLO jene Passagen, die zur Vernichtung Israels aufrufen, aus ihrer Charta streichen und Wahlen abhalten. Nach Endstatusverhandlungen sollte ein Friedensvertrag und eine Zweistaatenlösung mit dem neuen Staat Palästina an der Seite Israels stehen.

Die Osloer „Prinzipienerklärung über die vorübergehende Selbstverwaltung“ (Oslo I) ist als Hinführung zu einer friedlichen Lösung zu verstehen. Die Knesset, das israelische Parlament, ratifizierte dieses Abkommen im September 1993. Die PLO ratifizierte das Abkommen nicht. Trotzdem wurde auf Grundlage von Oslo I weiterverhandelt.

Im zweiten Osloer-Abkommen vom September 1995 wurde der Aufbau der Palästinensischen Autonomiebehörde (PA) sowie das wirtschaftliche und politische Verhältnis zu Israel festgeschrieben. Die israelische Besatzung wurde eingeschränkt, die besetzten Gebiete in die Zonen A (komplette Kontrolle durch die PA), B (zivile Autonomie der PA, militärische Kontrolle durch Israel) und C (komplette Kontrolle durch Israel) aufgeteilt.

Die PA sollte schrittweise die zivile Selbstverwaltung und zuletzt auch die Souveränität über das Westjordanland und den Gazastreifen erhalten, wenn sie sich dem konsequenten Gewaltverzicht und einem verbindlichen Friedensvertrag mit Israel verpflichtete.

32 Vgl. Laqueur/Schueftan, The Israel-Arab Reader, S. 207ff.

33 Quelle: Palästinensische Mission in der Bundesrepublik Deutschland, palaestina.org/uploads/media/palaestinensische_nationalcharta.pdf [Zugriff 04.10.2018].

Doch auch Rückschläge prägten diese frühe Phase des Oslo-Prozesses. Die islamistischen palästinensischen Organisationen Hamas und Islamischer Dschihad verübten im Vorfeld des zweiten Abkommens – wie schon vor dem ersten – zahlreiche Attentate auf israelische Zivilisten. In Israel stieß das Abkommen in Teilen der Gesellschaft ebenfalls auf Ablehnung. Am 4. November 1995 wurde der israelische Premierminister Jitzchak Rabin vom israelischen Nationalisten Jigal Amir ermordet. Amir wollte eine Fortführung des Friedensprozesses mit den Palästinensern unter Rabins Führung verhindern.

Gemäß dem zweiten Osloer Abkommen von 1995 fanden Wahlen für das Präsidentenamt statt. Der Vorsitzende der PLO, Jassir Arafat, wurde bei den ersten freien Wahlen der Palästinenser im Januar 1996 mit überwältigender Mehrheit zum Präsidenten gewählt.

Nachdem es weder Arafat noch Rabins Nachfolger als israelischer Ministerpräsident Schimon Peres gelungen war, die terroristischen Anschläge islamistischer Palästinenser zu stoppen, wurde Benjamin Netanjahu im Mai 1996 zum Premierminister Israels gewählt. In dessen erster Amtszeit (bis zum Jahr 1999) erreichten Palästinenser und Israelis zwei weitere Übereinkünfte. Das Hebron-Abkommen von 1997 teilte die Stadt in einen jüdischen und einen palästinensischen Teil. Damit war das letzte große Bevölkerungszentrum des Westjordanlands unter weitgehender Kontrolle der PA. Das Wye-Abkommen vom Oktober 1998 sollte die Verlegung und den Rückzug weiterer israelischer Streitkräfte aus den besetzten Gebieten regeln.

Der innenpolitische Druck auf Netanjahu, weitere Schritte von belastbaren Zugeständnissen der Palästinenser abhängig zu machen, führte zu einem Stopp der Umsetzung des Wye-Abkommens und zu einem Misstrauensvotum gegen den Premierminister, das ihn im Dezember 1998 um sein Amt brachte. Im Mai 1999 wurde Ehud

Barak nach Neuwahlen Nachfolger Netanjahus. Barak versuchte, im Rahmen der Camp-David II Verhandlungen (2000-2001) den stockenden Friedensprozess wieder in Gang zu bringen. Die Verhandlungen blieben jedoch ergebnislos.

In einem letzten Versuch, den Oslo-Friedensprozess zu retten, präsentierte US-Präsident Bill Clinton am 23. Dezember 2000 den Konfliktparteien seine Parameter für eine Verhandlungslösung:³⁴ Der palästinensische Staat sollte auf 94 – 96% der Fläche der Westbank und Gazas errichtet werden. Die bei Israel verbleibenden 4-6% sollten gegen israelische Gebiete getauscht werden, die an Westbank und Gaza angrenzten. Ein Eins-zu-Eins Tausch von Land war das Ziel. Damit sollten laut Clinton 80% der Siedler in ihren Häusern bleiben können und hätten nicht umgesiedelt werden müssen.

Der palästinensische Staat sollte über starke polizeiliche Sicherheitskräfte verfügen, aber demilitarisiert sein. Israel sollten Frühwarnsysteme in der Westbank und eine kleinere Präsenz zur Grenzkontrolle im Jordantal unter dem Oberbefehl einer internationalen Truppe zugestanden werden.

Clinton bot an, dass die jüdischen Gebiete Ostjerusalems von Israel und die arabischen Viertel von Palästina verwaltet werden sollten. Die Palästinenser sollten die Souveränität über den Tempelberg bzw. den Haram al-Sharif bekommen. Der neue Staat Palästina sollte die Heimat der palästinensischen Flüchtlinge werden. Er schlug internationale Bemühungen zur Kompensation von Flüchtlingen und zur Unterstützung bei der Unterbringung vor.

Die palästinensische Seite lehnte Clintons Vorschläge im Januar 2001 endgültig ab. Ehud Barak hatte ihnen zugestimmt.

Bill Clinton kommentierte die palästinensische Ablehnung wie folgt: „Kurz vor meinem Amtsende dankte mir Arafat in einem unserer letzten Gespräche für all meine Bemühungen und sagte

mir, welch großer Mann ich sei. ‚Herr Vorsitzender‘, antwortete ich: ‚Ich bin kein großer Mann. Ich bin ein Versager und Sie haben mich zu einem gemacht.‘ [...] Arafats Ablehnung meines Vorschlags nachdem Barak akzeptiert hatte, war ein Fehler von historischen Ausmaßen.“³⁵

Parallel zu den Verhandlungen begann im September 2000 die Zweite Intifada, eine weitere gewaltsame Konfrontation, die bis zu ihrem Ende 2005 großes Leid und Tausende Tote auf beiden Seiten verursachte.

Sharons Tempelbergbesuch

Gemeinhin wird der Besuch des Tempelbergs durch Ariel Sharon, zu diesem Zeitpunkt führender israelischer Oppositionspolitiker, als Auslöser der Zweiten Intifada angesehen. Der Besuch Sharons war allerdings im Vorfeld mit der muslimisch-jordanischen Verwaltung abgesprochen und genehmigt worden.

Die Gewalt seit September 2000 kann allerdings schwerlich auf ein einzelnes Ereignis zurückgeführt werden. Es bestand Frustration bei vielen Palästinensern über ausbleibende Fortschritte des Oslo-Friedensprozesses. Zudem lebten große Teile der palästinensischen Bevölkerung in einer prekären sozio-ökonomischen Situation. Dies war der Boden, auf dem sich die von palästinensischen Gruppen inszenierte Gewalt entfalten konnte. Dass die Proteste auf dem Tempelberg gegen Sharon und die darauffolgende gewalttätige Eskalation auch von der PLO organisiert waren, legen verschiedene Quellen nahe.

Imad Al-Faluji, Arafats Informationsminister, wies in einer Rede im Gazastreifen am 5. Dezember 2000 die ‚Scharon-als-Auslöser-These‘ weit von sich: „Sie [die al-Aqsa Intifada] wurde seit der Rückkehr des Vorsitzenden

Arafat aus Camp David geplant, nachdem er vor dem früheren US-Präsidenten [Bill Clinton] den Spieß umgedreht und die amerikanischen Bedingungen abgelehnt hatte. [...] Die PLO kehrt zurück in die 60er, 70er und 80er Jahre. Die [...] militärischen Aktionsgruppen nehmen ihre Arbeit wieder auf. [...] Die palästinensische Rache wird härter und stärker sein als viele erwarten – wir werden den Israelis keine einzige ruhige Nacht gönnen.“³⁶

Neben anderen Maßnahmen ließ vor allem der Baubeginn einer Sicherheitsbarriere (teilweise ein Zaun, teilweise eine Mauer) im Jahr 2003 die Anzahl der palästinensischen Selbstmordattentate signifikant zurückgehen. Israel wurde für die Barriere und ihren Verlauf international viel kritisiert.

Scharon beendet die Besatzung des Gazastreifens

Israels Premierminister Ariel Scharon ließ 2005 nach dem Ende der Intifada trotz starker innerisraelischer Kritik alle Siedlungen im Gazastreifen (und einige kleinere in der Westbank) räumen und zog die israelische Armee ab. Er tat dies, ohne sich mit der palästinensischen Seite zu koordinieren. Sharon erhoffte sich vom einseitigen Abzug eine verbesserte Position für Israel und ein zukünftiges Entgegenkommen der PA. Doch diese Hoffnungen erfüllten sich nicht. Die islamistische Terrorgruppe Hamas, die bei den palästinensischen Wahlen 2006 die Mehrheit errungen hatte, übernahm in einem gewalttätigen Coup die Herrschaft über den Gazastreifen. Oft wird von einer demokratisch legitimierten Hamas-Regierung gesprochen. Dies erkennt jedoch die Tatsache, dass Hamas den Umsturz 2007 undemokratisch mit Gewalt herbeiführte und politische Gegner blutig verfolgte.³⁷

34 Vgl. Clinton, Bill: My Life. London 2005, S. 936f.

35 Ebd., S. 944f.

36 Zit. nach Gremliza, Hermann L. (Hg.): Hat Israel noch eine Chance? Palästina in der neuen Weltordnung. Hamburg 2001, S. 102f.

37 Balke, Israel, S. 129f.; vgl. Schanzer, Jonathan: Hamas vs. Fatah. The Struggle for Palestine, NY 2008, Kap. 9.

Der Gazastreifen unter der Hamas

Die Hamas errichtete nach dem Umsturz eine islamistische Ordnung und wurde u.a. durch das iranische Regime aufgerüstet, was zu wiederkehrenden Raketenangriffen der Hamas auf Israel in den Jahren 2008, 2012 und 2014 führte. Die Raketenbauteile und Waffen wurden durch hunderte von illegalen Tunneln aus dem angrenzenden Ägypten in den Gazastreifen geschmuggelt, die Tunnel bilden somit einen Bestandteil der logistischen Infrastruktur von Anschlägen auf Israelis. Israel und Ägypten kontrollieren zwar die Güter, die auf regulärem Weg in den Gazastreifen kommen. Ein erhebliches Problem stellen jedoch diese illegalen Schmugglertunnel dar.

Ägypten ging rigoros gegen die Tunnel vor und ließ auf einem breiten Grenzstreifen alle Häuser abreißen, Metallwände in den Boden treiben und die Tunnel fluten. 2014 sprengte Israel die bekannten Tunnel, als als Reaktion auf den Raketenbeschuss kurzzeitig Bodentruppen in Gaza einmarschiert war. Bei der Sprengung stürzten ganze Häuserreihen ein, viele Bewohner wurden obdachlos. Die von der Hamas verursachte prekäre humanitäre Situation im Gazastreifen dauert bis heute an.

Doch auch heute noch gelangen geprüfte Güter, Wasser und Strom weiterhin von Israel in den Gazastreifen. Im Jahre 2017 strich PA-Präsident Mahmoud Abbas im Verlauf von heftigen innerpalästinensischen Konflikten einen Teil der Stromzahlungen für Gaza, so dass dort nun teilweise unter vier Stunden Strom am Tag verfügbar ist.

Trotz des Rückzugs Israels aus dem Gazastreifen wird bis heute oft anstatt von der Blockade, fälschlicherweise von der Besatzung Gazas gesprochen, obwohl dort kein einziger israelischer Soldat mehr stationiert ist.³⁸ Dort herrscht heute eine islamistische Hamas-Regierung, die Israel mit Hilfe iranischer Aufrüstung unter

Beschuss nimmt. Die Kritik der leidenden Gazabevölkerung an der Hamas wird heute mehr und mehr öffentlich geäußert.

Olmerts Angebot 2009 und die Kerry-Initiative 2014

Im Jahr 2008 wiederholte Israel unter der Regierung Ehud Olmert sein Angebot aus dem Jahr 2000 in ähnlicher Form, diesmal gegenüber dem neuen PA-Präsidenten Mahmoud Abbas. Wiederum waren ein palästinensischer Staat sowie Landrückgabe für Frieden und Sicherheitsgarantien zentrale Punkte. Das Angebot blieb ohne Antwort.

Auch 2014 bei der Kerry-Initiative unter amerikanischer Vermittlung lag ein ähnliches Angebot auf dem Verhandlungstisch. Laut einem Artikel der israelischen Zeitung Haaretz³⁹ war Premierminister Benjamin Netanjahu bereit, diese Verhandlungen weiterzuführen und sogar seine Koalition mit der Siedlerpartei *Jüdisches Heim* dafür aufs Spiel zu setzen. Während der israelischen Koalitionsgespräche zur Weiterführung der Verhandlungen im April 2014 wurde öffentlich, dass Präsident Abbas sich an 15 UN-Gremien mit der Bitte um Aufnahme Palästinas in diese Organisationen gewandt hatte – ein Bruch der Osloer Vereinbarungen, die einseitige Schritte in dieser Hinsicht untersagen und zu Unmut auf israelischer Seite führten.

Beide Seiten taktierten bei den Verhandlungen bis zur Frist Ende April 2014. Israel verzögerte die letzte von drei Freilassungen palästinensischer Gefangener und genehmigte Bauanträge jüdischer Siedler in der Westbank. Die Palästinenser drohten mit der erwähnten Hinwendung zu den UN-Organisationen.

Nachdem Abbas am 23. April 2014 zusätzlich verlauten ließ, dass es zu einem Versöhnungsabkommen zwischen der Fatah und der Terrororganisation Hamas gekommen sei, setzte Israel

am 24. April die Friedensverhandlungen aus. Damit war die Kerry-Initiative gescheitert. Für Israel hätte dies eine indirekte Anerkennung der Hamas bedeutet, da bei einer tatsächlichen Übereinkunft Mitglieder der Hamas in Regierungsämter der PA gekommen wären, was für Israels Regierung inakzeptabel ist.

Der amerikanische Vermittler Kerrys, der Nahost-Experte Martin Indyk, der zwar die Genehmigung von Siedlungen kritisierte, machte auch deutlich, dass Abbas die Verhandlungen nicht mehr ernsthaft und zielführend betrieben hätte.⁴⁰ Hier gilt es festzuhalten, dass auch unter der Vermittlung Obamas/Kerrys ein ‚Land für Frieden‘-Angebot gescheitert ist.

Ob eine für Ende 2018 angekündigte Friedensregelung der neuen US-Administration unter Präsident Donald Trump bessere Ergebnisse zeitigt, ist zum jetzigen Zeitpunkt ungewiss. Wie jeder zurückliegende Lösungsversuch wird der Erfolg derartiger Initiativen nicht nur von Palästinensern und Israelis abhängen. Seit Beginn des Konflikts spielen andere Akteure eine entscheidende Rolle. Hierzu gehören etwa die Kolonialmächte vor der Staatsgründung Israels. Während des Kalten Krieges waren es die beiden Großmächte USA und die Sowjetunion sowie die arabischen Staaten. Bis heute dient der Nahostkonflikt entweder als Profilierungsfeld, Ausrede für nicht-existente Fortschritte im eigenen Land, oder gar als eine antisemitische (V-)Erklärung für die Komplexitäten und Missstände in der Region und der Welt. Die beiden Regionalmächte Iran und Saudi-Arabien sind weitere Akteure im israelisch-palästinensischen Konflikt, auf die es ankommen wird, will man Fortschritte zwischen den Konfliktparteien erreichen.

Schlusswort

Dieser Aufsatz hat versucht, in paradigmatischen zeitlichen Schnitten die jeweilige

historische Situation darzulegen und die Handlungsweise der Akteure zu analysieren sowie gängige Urteilmuster zu hinterfragen. Dies in dem Bewusstsein, dass die Auswahl historischer Fakten und ihre Darstellungsweise bestimmte Interpretationsräume öffnen und andere vernachlässigen kann. Dieser Versuch, den Nahostkonflikt nachzuzeichnen wird die Anhänger vereindeutigender Narrative und monokausaler Erklärungsansätze auf beiden Seiten unbefriedigt zurück lassen. Dennoch ist es gerade in der Bekämpfung antisemitischer Verschwörungstheorien und Ressentiments wichtig, die Debatte um den Nahostkonflikt auf den Pfad einer rationalen Debatte, die sich an Fakten orientiert, zurückzuführen.

Literaturverzeichnis

- Balke, Ralf: Israel. Geschichte, Politik, Kultur. München 2013.
- Brenner, Michael: Geschichte des Zionismus. München 2002.
- Clinton, Bill: My Life. London 2005.
- Cohen, Hillel: Army of Shadows. Berkeley 2008.
- Gilbert, Martin: Israel. A History. New York 2008.
- Gremliza, Hermann L. (Hg.): Hat Israel noch eine Chance? Palästina in der neuen Weltordnung. Hamburg 2001.
- Herzl, Theodor: Der Judenstaat. Augsburg 1996 (Erstausgabe 1896).
- Krämer, Gudrun: Geschichte Palästinas. München 2002.
- Küntzel, Matthias: Dihad und Judenhaß. Über den neuen antijüdischen Krieg, Freiburg 2002.
- Laqueur, Walter und Schueftan, Dan (Hg.): The Israel-Arab Reader. New York 2016.
- Mallmann, Klaus-Michael und Martin Cüppers: Halbmond und Hakenkreuz. Das Dritte Reich, die Araber und Palästina. Darmstadt 2006.
- Morris, Benny: The Birth of the Palestinian Refugee Problem revisited. Cambridge 2004.
- Oren, Michael: Six Days of War. June 1967 and the Making of the Modern Middle East. Oxford 2002.
- Rubin, Barry: Israel. An Introduction. New Haven 2012.
- Segev, Tom: 1967. Israels zweite Geburt. München 2007.
- Schanzer, Jonathan: Hamas vs. Fatah. The Struggle for Palestine. New York 2008.
- Wolfssohn, Michael und Tobias Grill: Israel. Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Berlin 2016.

38 Vgl. Rubin, Israel. An Introduction, S. 65ff.

39 <http://www.haaretz.com/israel-news/.premium-1.583690> (Zugriff 4.10.2018).

40 <http://www.washingtoninstitute.org/uploads/Documents/other/IndykKeynote20140508.pdf> (Zugriff 4.10.2018).

4.1.5 Dringend reformbedürftig: das Israelbild in deutschen Schulbüchern von Jörg Rensmann

Der antizionistische Antisemitismus, sprich der israelbezogene Antisemitismus ist der Antisemitismus von heute, der die alten antijudaistischen Motive in sich aufnimmt, die niemals verschwunden waren.⁴¹ Nach der aktuellen Studie der Bundesregierung zum Antisemitismus stimmen 40% der Deutschen dieser Form des Antisemitismus zu.⁴²

Schulpolitiker, Schulbuchautoren und Lehrerkollegien haben die Aufgabe, den für die prospektiven und tatsächlichen Opfer gefährlichen Ressentiments entgegen zu treten. Sie müssten dem sich in der Gesellschaft, den Medien und Schulen ausbreitenden israelbezogenen Antisemitismus, der Delegitimierung und Dämonisierung des jüdischen Staates konsequent entgegenzutreten.

Angesichts der in allen Altersgruppen und flächendeckend verbreiteten antisemitischen Ressentiments und damit häufig verbundenen, gefährlich falschen Welterklärungen sowie der radikalen Verzerrung des Israelbildes ist die grundlegende Auseinandersetzung mit Fakten zur Entstehung und Gegenwart der israelischen Demokratie nämlich unerlässlich. Bis heute gibt es selten wirksame pädagogische Angebote, die sich fokussiert mit den besonderen Ressentiments, Vorurteilen und negativen Konnotationen gegen den jüdischen Staat beschäftigen. Dies ist umso erstaunlicher, als sich nach übereinstimmender Expertenmeinung der gegenwartsbezogene Antisemitismus vor allem am Staat Israel entzündet. Antiisraelische Vorbehalte werden auch vor dem Hintergrund einer erstaunlichen Unkenntnis über die komplexe historisch-politische Konfliktstruktur zwischen Israel und den Palästinensern formuliert. Antisemitisch motivierter Antiisraelismus verfügt in der politischen Kultur über eine größere soziale Akzeptanz als offen antisemitische Äußerungen.

Das berührt den Kern der Möglichkeit von

individueller Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen überhaupt: Urteile auf rationaler Entscheidungsgrundlage sind mindestens erschwert, wenn nicht unmöglich. Wer beispielsweise an Verschwörungstheorien glaubt, hat ein statisches Bild von Gesellschaft, das ein individuelles Eingreifen etwa in Meinungsbildungsprozesse oft von vornherein als vergeblich abtut. Zugleich sind diese Menschen anfällig für Radikalisierungstendenzen, da der demokratische Prozess als angeblich fremdgesteuert und hermetisch erscheint.

Die schulische Bildung und Pädagogik sollte auf die Ausbildung der Ich-Stärkung junger Menschen zielen, auf deren Reflexionsfähigkeit, die gängige Klischees und Meinungen anzweifelt, kritisch hinterfragt und in rationale politische Analyse mündet.

Didaktische Materialien und damit auch Schulbücher müssen als kategorischen Imperativ faktengestütztes Wissen und gründliche Informationen zu Motivation und Verfasstheit der verschiedenen gesellschaftlichen Akteure auf allen Seiten und nicht nur je subjektiv gültige Narrative vermitteln, um eine politische Analyse des Nahostkonflikts vornehmen zu können. Nur auf dieser Grundlage ist der Informations- und Wahrheitsgehalt von Medienberichten zu beurteilen. Und nur auf dieser Grundlage ist es möglich, die israelische Demokratie, israelische Geschichte, den israelisch-arabischen Konflikt und israelisches Regierungshandeln beispielsweise zur Terrorprävention zu verstehen.

Im Einzelnen geht es um Verkürzungen, Verzerrungen und offene Falschaussagen in Bezug auf Israel und den israelisch-arabischen Konflikt, wie sie sich übrigens auch in Schulbüchern zum Islam feststellen lassen. Wir müssen davon ausgehen, dass, sofern dieses didaktische Material nicht nachhaltig verbessert bzw. verändert wird, es keinen Beitrag zum Urteilsvermögen junger Menschen leistet. Sofern Schulbücher in ihrer überwiegenden Mehrheit weiterhin kein faktenbasiertes Bild der funktionierenden israelischen Demokratie

und des Nahostkonfliktes vermitteln, befeuern sie stattdessen Denkstrukturen, die zu antijüdischer Radikalisierung führen können und die zu verändern der Bundesregierung doch ein wichtiges Anliegen ist. Das Israelbild in deutschen Schulbüchern ist dringend reformbedürftig, auch wenn inzwischen erste Ansätze eines solchen Veränderungsprozesses eingeleitet sind. Selbst die unzureichenden, in den 1980er Jahren zumindest in die richtige Richtung zielenden Empfehlungen der damaligen deutsch-israelischen Schulbuchkommission zur Veränderung des Israelbildes in Schulbüchern sind bis heute nicht annähernd umgesetzt worden.

Notwendigkeit und Bedeutung der israelischen Staatsgründung könnten nämlich unmittelbar einsichtig sein; jahrtausendealte, antisemitisch motivierte Verfolgung machten eine politische jüdische Souveränität im Nahen Osten vor dem historischen Hintergrund durchgängiger jüdischer Präsenz genau dort unabdingbar: auf dass Juden sich dort in Freiheit selbstbewusst bestimmen, um nicht anderswo Stimmungsschwankungen und einem gegen sie gekehrten Hass ausgeliefert zu sein.

Stattdessen sind es manchmal ganze Schulbuchkapitel zum Nahostkonflikt, die bisweilen Geschichte an wesentlichen Punkten einseitig zu Lasten Israels grob verzerrt darstellen und palästinensischen Terror rationalisieren und verharmlosen.

Es geht um stellenweise derart verfälschende Darstellungen israelischer Geschichte im Rahmen des arabisch-israelischen Konfliktes, dass Fachlehrerinnen und -lehrer in verschiedenen, von uns bundesweit durchgeführten Workshops zum Thema ob der Quellenauswahl in Schulbüchern erschrocken fragten, wie viel gezieltes Interesse bei manchmal derart einseitiger und verkürzter Quellenauswahl im Spiel ist. Es geht also nicht ausschließlich um eine eigentlich pädagogische Selbstverständlichkeit, sprich das Israel der Gegenwart als das darzustellen, was es ist, sondern den israelisch-arabischen Konflikt in Ursache und Verlauf anhand überprüfbarer Fakten wahrheitsgemäß darzustellen

und dabei die Legitimation der israelischen Staatsgründung ohne Wenn und Aber und ohne doppelte Standards nachzuvollziehen.

Wo stehen wir jetzt? Eine gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz und Zentralrat der Juden zur Problematik liegt ebenfalls vor⁴³, was folgt für die Praxis daraus?

Geben die Texte Anlass, über die Ursachen und Folgen des Konflikts nachzudenken? Inwieweit werden Schüler dazu befähigt, Darstellungen in den Medien und in ihrem eigenen sozialen Umfeld kritisch zu hinterfragen? Lernen sie ihrem Alter entsprechend Argumente zu entwickeln, um Hassparolen auf Juden und Israelis in Deutschland entgegenzutreten zu können? Wie werden Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet und sensibilisiert, um dem zunehmenden Antisemitismus und Israelhass an deutschen Schulen entschlossen und konsequent entgegenzuwirken?

Im Folgenden habe ich detaillierte Merkmale der Israeldarstellung entwickelt und greife dabei auch auf die Empfehlungen der deutsch-israelischen Schulbuchkommission zurück:

1. Israel sollte nicht ausschließlich im Rahmen von Darstellungen des arabisch-israelischen Konfliktes erscheinen, es wäre ebenfalls eine Bezugnahme auf das besondere deutsch-israelische Verhältnis herzustellen, Israel sollte darüber hinaus nicht primär als kriegsführender Krisenstaat dargestellt werden.
2. Israel wäre darzustellen als plurale Demokratie mit lebendiger, kritischer Zivilgesellschaft, als Staat mit funktionierender Gewaltenteilung; das politische System sollte im Schaubild dargestellt werden, so wie es in Politik- und Sozialwissenschaften üblich ist.
3. Eine Darstellung der innenpolitischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung Israels nach der Staatsgründung wäre wünschenswert.
4. Die Besonderheit Israels als liberale Demokratie in einem nicht demokratisch geprägten regionalen Umfeld wäre darzustellen.

41 Vgl. David Nirenberg, Anti-Judaismus, München 2015.

42 Vgl. https://www.bundestag.de/blob/503858/d53b102fedfe3b2dd7dcc862aad673ab/antisemitismusbericht_bericht-data.pdf, S. 65, zuletzt abgerufen am 14.5.2017.

43 Vgl. <http://www.tagesspiegel.de/wissen/erklaerung-der-kmk-und-des-zentralrats-der-juden-juedisches-leben-in-die-schulen/14954192.html>, zuletzt abgerufen am 14.5.2017.

5. Die Auswahl der Quellen und Bilder darf nicht Gefahr laufen, das „Überwältigungsverbot“ zu verletzen.
6. Israel gewährt seinen religiösen und ethnischen Minderheiten volle Gleichberechtigung vor dem Gesetz, so auch das aktive und passive Wahlrecht.
7. Der Nahostkonflikt wäre nicht auf den israelisch-palästinensischen Konflikt zu beschränken, berücksichtigt werden sollte der erweiterte, regionale Bezugsrahmen (arabisch-islamische Länder). Phänomene wie die Arabische Liga, die Partikularinteressen einzelner arabischer Staaten oder der Panarabismus sollten nicht ausgeblendet werden.
8. Eine der möglichen didaktischen „Fallen“ wäre zu verhindern: Multiperspektivität/ Kontroversität zuungunsten Israels durch unausgewogene Quellenzusammenstellung und Bilder (Beispiel *jüdischer Siedler vs. pal. Jugendlicher*).
9. Für den Kontext/für das Verständnis des Konfliktes und damit zusammenhängender Sach- und Werturteilsbildung wären wichtige Quellen adäquat, das heißt mit den für den Kontext entscheidenden Aussagen darzustellen, Stichwort Hamas-Charta, PLO-Charta, israelische Unabhängigkeitserklärung, israelische Basic Laws.
10. Eine Darstellung derjenigen arabischen Stimmen, die der jüngeren jüdischen/zionistischen Einwanderung ab etwa 1880 nach Palästina mindestens moderat gegenüberstanden, wäre wünschenswert. In diesem Kontext könnten auch arabische Judenretter thematisiert werden; dies gilt für die Zeit des Zweiten Weltkrieges an Schauplätzen des Maghreb ebenso wie für Judenrettungen in der arabischen Welt in der Zeit der Vertreibungen von Juden aus arabischen Ländern in den vierziger und fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts.
11. Medium Sprache: eine mögliche Lenkung des Schülerurteils durch normative Formulierungen in Überschriften, Arbeitsaufträgen und im Autorentext („Israel – Krieg ohne Ende?“) ist zu vermeiden; Rechtfertigungs- bzw. Rationalisierungsnarrative für palästinensischen Terrorismus ebenfalls.
12. Medium Bild: Emotionale und polarisierende fotografische Abbildungen wären zu vermeiden; so auch die überwiegende Darstellung israelischer Gewalt; „David – gegen – Goliath“- Motiv.
13. Sachliche Fehler, Verzerrungen, Auslassungen sind zu vermeiden, dies könnte erst am Einzelbeispiel zu prüfender Texte in Büchern geklärt werden, entsprechende Vermeidungsstrategien wären:
 - Vermeidung einer Vermengung länderkundlicher und politischer Begriffe: „Palästina“? „Eretz Israel“?
 - Vermeidung der Vordatierung der palästinensischen Nationalbewegung
 - (teilweise in Osmanische Zeit).
 - Vermeidung der Vordatierung des Bündnisses zwischen Israel und den USA
 - (bzw. dem „Westen“).
 - Darstellung des Verhältnisses der arabischen Nachbarstaaten zu den palästinensisch-arabischen Flüchtlingen und ihren Organisationen.
 - Thematisierung ägyptischer bzw. jordanischer Herrschaft über Gaza und das Westjordanland vor 1967.
 - Thematisierung, wer den UN-Teilungsplan von 1947 abgelehnt und wer zugestimmt hat.
 - Darstellung der Ziele und Ideologien von PLO und Hamas, um nur zwei palästinensische Akteure zu nennen.
 - Darstellung der historischen Rolle des Mufti von Jerusalem sowohl für den arabischen Nationalismus in Palästina wie auch als Bündnispartner für den Nationalsozialismus während der Shoah.
 - Thematisierung der prekären israelischen Sicherheitslage: fehlende strategische Tiefe zur Verteidigung des Landes; topographische Karte einbeziehen.
 - Vermeidung eines Evozierens der Berliner Mauer im Vergleich zu israelischen Sperranlagen.
 - Vermeidung von verharmlosenden Formulierungen für Terroraktionen gegen Israel (München ’72: „tragisches Ereignis“). Gewalthandlungen der Palästinenser gegen

Israelis sind eindeutig als Terrorhandlungen zu benennen.

- Wahrheitsgemäße Darstellung durchgängiger jüdischer Präsenz in Palästina über die Jahrtausende; Juden sind aus Palästina 70 n.Chr. (Zerstörung des Zweiten Jüdischen Tempels in Jerusalem durch die Römer) eben nicht vollständig vertrieben worden und angeblich erst im Rahmen einer Art „Wiedereinwanderung“ gegen Ende des 19. Jahrhunderts zurückgekehrt; so entsteht der falsche Eindruck, es habe nicht eine durchgängige, jahrtausendealte jüdische Präsenz in Palästina gegeben und als gäbe es damit verbunden nicht legitime territoriale Ansprüche.
- Korrekte Darstellung der Ereignisse, die die Zweite Intifada ausgelöst haben.
- Darstellung der konkreten Inhalte der Oslo-Vereinbarungen zwischen Israelis und Palästinensern; das betrifft unter anderem den sensiblen Komplex der Wasserverteilung und –versorgung.
- Darstellung von Rolle und Funktion der UNRWA und der damit zusammenhängenden Flüchtlingsdefinition für palästinensisch-arabische Flüchtlinge, von Schicksal und Status der Flüchtlinge in den arabischen Zufluchtsländern bzw. Nachbarstaaten; es finden sich nur in einigen Schulbüchern der Sekundarstufe II bisher Hinweise auf die gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Stellung der palästinensisch-arabischen Flüchtlinge in ihren Zufluchtsländern sowie auf das Verhältnis der arabischen Staaten zu den Palästinensern und ihren Organisationen.
- Darstellung der drei arabischen „Neins von Khartoum“ als Antwort auf israelische Friedensvorschläge (schon hier nämlich das Prinzip „Land gegen Frieden“, siehe entsprechenden israelischen Kabinettsbeschluss) nach dem 67’er Krieg: Keine Anerkennung Israels, keine Verhandlungen mit Israel, keinen Frieden mit Israel.
- Darstellung der wichtigsten UN-Resolutionen zum israelisch-arabischen Konflikt und ihrer Interpretationen.
- Korrekte Darstellung des Zionismus, der sich als Gedankengebäude Mitte des 19. Jahrhunderts sowohl als Antwort auf den

europäischen Antisemitismus wie auch als selbstverständlicher Teil der europäischen Nationalstaatsbewegungen verstand, für unsere Schülerinnen und Schüler besonders interessant sind durch den deutschen Bezug Biographie und Werk von Moses Hess („Rom und Jerusalem“).

- Darstellung der Diskriminierung von Juden in arabischen Ländern und ihrer Flucht und Vertreibung/Migration nach Israel nach 1948.
- Ob im Kontext der Darstellung Israels und/ oder einer historischen Darstellung des Judentums im umfassenderen Sinn: es sollte der Antisemitismus als Begriff erörtert werden, wie er dem Stand der internationalen Antisemitismusforschung entspricht, um für Funktions- und Wirkungsweise zu sensibilisieren.

Jörg Rensmann

4.1.6 Repräsentationsrollen jüdischer Schüler*innen

In der Konstruktion von Repräsentationsrollen werden jüdische Schüler*innen entlang eines vorgefassten, häufig negativen, Israelbildes adressiert und zu Stellvertreter*innen von und Expert*innen über Israel gemacht (vgl. K 3.1). Nicht selten wird ihnen dergestalt Verantwortung oder Schuld attribuiert. Dann werden sie über dämonisierte Israelbilder abgeurteilt und abgewertet. In der Adressierung als Repräsentant*innen Israels werden jüdische Schüler*innen willkürlich an eine Position im Nahostkonflikt gesetzt, sodass sich die unterstellte Konfliktkonstellation symbolisch reproduziert. Zudem werden jüdische Schüler*innen in solchen Repräsentationsrollen aus einer Klassengemeinschaft ausgeschlossen.

Der Experte Herr E 5 berichtet von einer engagierten Lehrkraft, die einen Tagesworkshop zum Nahostkonflikt an ihrer Schule organisiert hat. Die Lehrkraft hat eine Organisation eingeladen, wobei ein jüdischer Israeli und ein Palästinenser den Workshop geleitet haben. Die Schüler sollten den Konflikt nachspielen: Israelis mit angedeuteten Waffen und Palästinenser mit schützenden Händen vor dem Gesicht. Damit ist die Akteur-

skonstellation im Konflikt eindeutig konturiert worden. Während Israelis als Aggressoren und Täter markiert werden, gelten die Palästinenser in dieser Inszenierung als „unschuldige“ Opfer „israelischer Aggression“.

Im Nachhinein wurde die Lehrkraft zu einem Gespräch mit dem Vorstand der jüdischen Gemeinde eingeladen, um diesen Workshop zu besprechen, woraufhin sich die Lehrkraft an Herrn E 5 wandte. Es hat sich herausgestellt, dass es drei jüdische Schüler*innen in ihrer Klasse gab. Die erste Schülerin hat sich an dem Tag krankgemeldet. Die Lehrkraft vermutet, die Veranstaltung habe sie überfordert. Die zweite Schülerin habe die ersten zwei Stunden wie eine Löwin diskutiert und ihren Standpunkt verteidigt, bis sie merkte, dass die ganze Klasse gegen sie war und sie dann resignierte. Der dritte Schüler, von dem sei die Lehrkraft am meisten enttäuscht, hat einfach gar nichts gesagt den ganzen Tag. Es wird deutlich, dass die Lehrkraft hier Repräsentationsrollen für ihre jüdischen Schüler*innen entwirft und damit bestimmte Erwartungen an sie richtet. Diese Erwartungen werden verletzt. Das zeigt sich an der Enttäuschung, dass sich ein anwesender Schüler der ihm zugewiesenen Repräsentationsrolle verweigert hat. Außerdem weist die Zuschreibung, eine Schülerin sei überfordert gewesen und deshalb nicht gekommen, darauf hin, dass die Lehrkraft die Repräsentationsrollen immer noch aufrechterhält. Deshalb vermag er nicht einzusehen, welch schmähernder und schwierigen Situation er seine jüdischen Schüler*innen aussetzt. Diese werden mit einer Dämonisierung Israels konfrontiert. Sie müssen sich deshalb vor der Klassengemeinschaft, von der sie über die Zuweisung der Repräsentationsrolle in der Situation ausgeschlossen werden, von antisemitischen Israelbildern abgrenzen und sich gleichzeitig als Jüdinnen und Juden rechtfertigen und verteidigen. Die Lehrkraft habe sich überhaupt nicht in die Positionen der jüdischen Schüler*innen versetzen können, stellt Herr E 5 fest. Erst nach der Selbstreflexion habe sie gemerkt und verstanden, dass sie die Schüler ausgegrenzt hat.

JLK 21 hat Kollegen*innen mit einer „israelkritischen Haltung“. Wenn etwas zwischen Israel und Palästina passiert, kommentieren das

ihre Kolleg*innen ihr gegenüber; das habe sie an jeder Schule und in jedem Alter erlebt. Dabei wird ihr also eine Stellvertreterrolle Israels zugeschrieben. Ihre Kolleg*innen sagten dann: „Ach, dass sagst du nur, weil du Jüdin bist“. Die Ansichten von JLK 21 werden in solchen Situationen also nicht als Ausdruck individueller Urteilkraft wahrgenommen, sondern über die Zuschreibung einer Repräsentationsrolle als Jüdin und damit entkräftet.

David wurde in der Schule von einer Mitschülerin beschuldigt, seine Familie sei schuld am Tod ihrer Oma, weil Israel Bomben auf Palästina abgeworfen hat. Damit wurde David stellvertretend für Israel als Schuldiger ausgewiesen, seine Familie als Mörder dämonisiert. David ist in Deutschland geboren und versteht sich als deutscher Jude. Er sagt, diese Adressierung als Stellvertreter Israels und die damit verbundene Beschuldigung seien für ihn logisch nicht nachvollziehbar.

Eine jüdische Nachhilfeschülerin hat LK 88 erzählt, dass sie in ihrer Schule beim Thema „Nahost“ aufgefordert wurde, vor die Klasse zu treten und als vermeintliche Expertin etwas über den Konflikt zu sagen. Sie sei dabei relativ unsicher gewesen und wusste gar nicht so viel. Damit hat sich die Zuweisung der Repräsentationsrolle und die Annahme, als Jüdin wisse sie über den Nahostkonflikt Bescheid, widerlegt. Die anderen Schüler*innen haben aber nicht die Praxis der Lehrkraft hinterfragt, vielmehr haben sie sich gefreut, dass sie mehr als die jüdische Nachhilfeschülerin wussten. Diese wird in dieser Situation also mit der Zuschreibung einer Repräsentationsrolle bloßgestellt.

Frau E 13 und Frau E 14 beschreiben, wie sich eine bestimmte Erwartungshaltung einer Lehrkraft gegenüber jüdischen Schüler*innen entlang einer antisemitischen Repräsentations- und Differenzkonstruktion abbildet (vgl. K 3.1). Im Unterricht ging es um den Nahostkonflikt und das Wasserproblem in Gaza. In dieser Situation kam die Lehrkraft zu einer jüdischen Schülerin und forderte sie auf, zu diesem Thema ein Referat zu machen: „Das machst du, denn du kennst dich da am besten aus“. Die Schülerin habe sich unwohl gefühlt, berichten die Expert*innen.

Eine Tochter von Esther wurde mit der Konstruktion einer typischen Äußerlichkeit zur Repräsentantin Israels erklärt und beleidigt, obwohl sie als blond und blauäugig dem Klischee „deutscher Äußerlichkeit“ entspricht: „Du bist nicht aus Deutschland, du siehst so aus, dass du aus Israel kommst und ich hasse Israel.“

4.1.7 Angriffe auf jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen

Jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen werden nicht nur Repräsentationsrollen Israels zugeschrieben, sie werden auch als Repräsentant*innen Israels angegriffen.

Alina berichtet im Rahmen der Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland“ von einem Vorfall in der 6. Klasse des jüdischen Sohns ihrer Freundin (Zick et al. 2017: 64):

„[...] Ein sehr gut malendes Mädchen arabischer Abstammung hat über WhatsApp ihre Zeichnung an die ganze Klasse gepostet, in dem ein brutal aussehender israelischer Soldat einen »kleinen armen süßen« palästinensischen Jungen am Rücken in der Luft hält und geschrieben steht »Pray for Palestine!«. Alle Kinder waren begeistert, allen hat es gut gefallen außer D. [dem Jungen]. Er war als einziger Jude sprachlos. Anschließend hat das Mädchen D. gesagt: »Eigentlich müssen alle Juden getötet werden, aber dich würde ich lassen.«“

Die Dämonisierung Israel im Bild eines „brutalen“ israelischen Soldaten, der ein „unschuldiges“ Kind malträtirt, geht in eine antisemitische Vernichtungsphantasie über. Im Gestus vermeintlicher Gutmütigkeit wird der Betroffene scheinbar von der Vernichtungsphantasie ausgenommen. Aber auch in dieser vermeintlichen Einschränkung entfaltet die Vernichtungsphantasie ihre Wirkung: „Alle Juden müssen getötet werden“.

Gegenüber JLK 6 meinte ein Schüler über den Absturz des Germanwings-Flugs 9525 im Jahr 2015, bei dem auch ein israelischer Passa-

ger gestorben ist, dass es dem Israeli recht geschehen sei. Bei einer Klassenkonferenz mit den Eltern zeigten sich diese empört über die Äußerung ihres Sohnes und versicherten, mit ihm darüber zu sprechen.

Esther berichtet, dass ihre Töchter, die die fünfte Klasse besuchen, bereits mehrfach mit antisemitischen Äußerungen von Mitschüler*innen im Israelbezug, z.B. „Wir hassen Israel“, konfrontiert waren. Eine ihrer Töchter freundete sich mit einem Mädchen an, deren Vater Palästinenser und Mutter eine Deutsche ohne Migrationshintergrund aus der ehemaligen DDR ist (vgl. K 3.1). Eines Tages kam ihre Tochter [Esther] nach Hause und erzählte, dass sich ihre Freundin wie folgt geäußert hat: „Ich hasse dich, weil Du Israeli bist! Nein, Scherz!“ Dann kam das Mädchen an einem anderen Tag und zeigte ihrer Tochter einen Zettel, auf dem stand: „2022 wir zerstören Gott Israel, Israel wird Palästina gehören und alle Israelis und Juden werden sterben“. Die Freundin sagte ihrer Tochter, dass sie es niemandem sagen dürfte. Dann sagte sie noch: „Meine Oma und Opa sind wegen Israel gestorben, weil die Israelis Flugzeuge haben und Tunnel graben“. Esthers Tochter glaubte, was auf dem Zettel stand, sie war sehr erschrocken darüber. Esther und ihr Mann konnten ihrer Tochter nicht beweisen, dass es nicht stimmt. Esthers Tochter hatte Angst. Sie fragte ihre Eltern die ganze Zeit, ob es wirklich so sein wird, dass Israel verschwindet und was mit ihrer Familie sein wird.

Die Betroffene wird hier von ihrer Freundin auf subtiler Weise bedroht. Das Bedrohungsszenario, mit dem sie konfrontiert wird, entstammt der Propaganda der Terrororganisation Hamas, wie Esther herausgefunden hat. Wenngleich sich ihre Mitschülerin nach einer Intervention Esthers entschuldigte und ihr Vater versicherte, dass es nicht so gemeint gewesen sei, begann sie nach einiger Zeit wieder die Betroffene zu drangsalieren. Die Schule schützte nach Esthers Ermessen zuerst die Täterin, deren antisemitischen Angriffe als Folge einer Familientragödie erklärt wurde. Die Betroffene wurde sogar von einem Lehrer unter Druck gesetzt, die Entschuldigung anzunehmen. Erst nachdem die Familie sich an einen Rechtsanwalt wandte und eine

Unterlassung verfügte, unterblieben die Angriffe (vgl. K 5).

Rina nahm an einem Schulfest teil, bei dem Schüler*innen und Eltern an Informationsständen verschiedene Nationen präsentierten. Rina verwaltete einen Israel-Stand, an dem auch Broschüren der israelischen Botschaft auslagen. Sie hat einige antisemitische Anfeindungen erlebt, u.a. wurde ihr vorgehalten, „Propagandamaterial“ zu verteilen. Dieses Jahr fand das Fest erneut statt. Rina selbst war nicht dabei, aber hat mitbekommen, dass sich eine Gruppe arabischer Schüler*innen über „Propagandamaterial“ am Israel-Stand aufgeregt habe und zudem Anstoß daran nahm, dass dort Falafel verkauft wurde. Falafel, so die Schüler*innen, sei nämlich arabisch und nicht israelisch. Ein Schüler äußerte dann: „Ich wünschte die Falafel wären Granaten und würden explodieren“. Die Schulleitung sprach daraufhin mit dem Schüler, jedoch hatte seine antisemitische, gewaltverherrlichende Aussage keine Konsequenzen. Es wurde vorgeschlagen, dass er nächstes Jahr mitmachen solle und einen „Palästina-Stand“ machen könne. Rina meint: „So nach dem Motto wir haben uns alle lieb“. Damit schafft die Schule im Sinnhorizont einer „national-kulturellen“ Diversität ein Arrangement, in dem Antisemitismus normalisiert wird. Rina setzt fort, dass gar nicht klargemacht worden ist, dass so ein Verhalten nicht akzeptabel sei. Es gab bei den Eltern alle Arten von Reaktionen, von „vielleicht sollten wir überlegen keine Falafel anzubieten“ bis zu „sowas [Antisemitismus, J.B.] kann man nicht dulden“. Allgemein komme das meiste Engagement von den Eltern selbst, da die Lehrer alle viel zu beschäftigt und überarbeitet seien, konstatiert Rina.

Die Expertinnen E13 und E14 erzählen von einer Schule, die seit Jahrzehnten einen Austausch mit einer Schule in Israel organisiert. Immer wenn die Israelis da sind, wird eine Israel-Flagge aufgehängt. Einmal wurde sie abgerissen und verbrannt. Dieser Angriff ging nicht von den eigenen Schüler*innen aus. Es wurde eine neue Israel-Flagge aufgehängt, die dann von einem Polizisten bewacht wurde.

Nicole ging mit einer türkischen Mitschülerin in die Schulbibliothek. Auf einem Tisch lag

ein Buch über Jerusalem, worüber Nicole sich gefreut hat. Die Mitschülerin sagte direkt „Ihhh Israel“. Daraufhin fragte Nicole: „Du weißt, dass ich aus Israel komme?“. Nicole sagt, sie sei richtig sauer gewesen. Die Mitschülerin hat sich später in einem Brief bei Nicole entschuldigt.

Für die Betroffenen sind antisemitische Angriffe im Israelbezug schmerzlich. Der Nahostkonflikt trägt zu Polarisierung zwischen einem „Wir“ und „Sie“ sowie zu einem dichotomen Verhältnis zwischen den eindimensional konstruierten Polen bei. Für viele Betroffene hat Israel eine große Bedeutung. So haben viele eine starke Affinität und Anbindung an Israel als jüdischen Staat und Zentrum jüdischen Lebens, Kultur und Religion. JLK 20 betont: „Und Israel ist in meinem Herzen, natürlich stelle ich mich auf die Seite von Israel. Mit Israel verhält es sich wie mit meinem Kind, ich werde immer hinter meinem Kind stehen.“

Vor dem Hintergrund des alltäglichen Antisemitismus ist es für Betroffene besonders verletzend, wenn ihre Perspektiven unsichtbar gemacht werden, Israel einseitig verurteilt und delegitimiert wird. Dabei werden antisemitische Angriffe im Israelbezug oftmals bagatellisiert, die antisemitische Geltung wird im Anspruch, „legitime Kritik“ zu üben, eingeklammert. Während „Israelkritik“ normalisiert ist, gelten die Perspektiven der Betroffenen oftmals als störend oder gar provozierend.

Gabriel erklärt:

„Die Grundstimmung ist bei mir eher nicht in Deutschland zu bleiben, Deutschland zu verlassen. Weil die Tendenz ist, weil ich mich hier nicht so fühle, dass ich hier zu 100% willkommen bin, obwohl ich hier geboren bin, bin ich Deutscher, hier geboren und aufgewachsen und habe aufgrund von meiner Religion, meinem Zugehörigkeitsgefühl nach Israel, fühle ich mich eher nach Israel gezogen. Ich wüsste nicht, dass man mich hier verteidigen würde, falls es zum Ernstfall, wenn hier ein Mob käme und jetzt hier randalieren würde ... wer, wer soll das hier sein? Dieser eine Streifenwagen, der da draußen steht?! Diese zwei Polizisten? Glaube ich nicht, glaube ich nicht.“

Damit spricht er einen weiteren Aspekt der Bedeutung Israels an: Israel garantiert Jüdinnen und Juden eine Sicherheit vor antisemitischen Angriffen im Alltag. Diese Sicherheit empfindet Gabriel in Deutschland nicht. Denn antisemitische Angriffe würden in Deutschland oftmals gar nicht als solche erkannt bzw. nicht verhindert werden. Vor dem Hintergrund regelmäßiger Angriffe auf Jüdinnen und Juden in Deutschland und dem Mord an der jüdischen Schülerin Susanna durch einen irakischen Flüchtling fragt er⁴⁴: „Wie soll man sich denn hier fühlen? Sicher nicht, oder? Also ich kann mich verteidigen, ich oder so ein vierzehnjähriges Mädchen, oder meine Frau, die ein halbes Hemd ist, die kann sich doch nicht verteidigen.“

4.1.8 Bagatellisierung des israelbezogenen Antisemitismus

Viele Lehrer*innen verstehen Antisemitismus nicht als Phänomen eigener Art, erkennen antisemitische Angriffe nicht und bagatellisieren sie, indem sie ihnen den antisemitischen Charakter absprechen (vgl. K 3.2). Eine Bagatellisierungsstrategie stellt die Konstruktion „legitimer Israelkritik“ dar (vgl. K 4.1.2).

Darüber hinaus drücken sich Bagatellisierungen in Situationsdefinitionen von Lehrkräften aus, mit denen antisemitische Anfeindungen und Angriffe zu einem „Konflikt“ erklärt werden. Der Rahmung eines Konflikts nach gibt es eine Konstellation wechselseitiger Abhängigkeit und Bedingtheit zweier Akteure, z.B. auf persönlicher Ebene zwischen Schüler*innen oder auf politischer Ebene zwischen Staaten. Dergestalt geraten „beide Seiten“ als verantwortliche Akteure in den Fokus. Antisemitische Anfeindungen und Angriffe erfolgen als einseitige Angriffe aber auf einer anderen Ebene, unabhängig davon, was jemand macht. Somit schaffen sie keine persönliche oder politische Konfliktkonstellation wechselseitig verantwortlicher Akteure, sondern bilden willkürliche Abwertungen oder

gewaltförmige Angriffe ab. LK 30 ordnet das Problem Antisemitismus an ihrer Schule im Vergleich zu Konflikten zwischen türkischen und kurdischen Schüler*innen als weniger gravierend ein. Zu anderen „Streitigkeiten“ komme es kaum bis fast gar nicht. Damit bagatellisiert sie Antisemitismus indirekt als „Streitigkeit“ zwischen Schüler*innen. LK 86 nimmt antiisraelische Aussagen ihrer Schüler*innen nicht als Antisemitismus wahr. Sie betrachtet sie als eine „Form der Abwehr“. Diese Abwehr basiere auf Diskriminierungserfahrungen und solle Minderwertigkeitsempfindungen kompensieren. Dergestalt klammert LK 86 über die Erklärung einer möglichen Ursache und Funktion des israelbezogenen Antisemitismus seine antisemitische Geltung ein.

LK 82 beschreibt die Situation einer palästinensischen Schülerin, die nach einer nicht näher benannten Äußerung über Israel fast ihrer Schule verwiesen worden wäre. Den Grund des drohenden Schulverweises setzt sie in ein Szenario einer ungerechtfertigten „Überreaktion“: „Weil sie überhaupt nur irgendwas gegen den Staat Israel gesagt hat.“ Es liegt nahe, dass LK 82 hier eine willkürliche Benachteiligung der Schülerin konstruiert, die über den Sinnhorizont „unverfänglich“ negativer Aussagen über Israel antisemitische Sinngehalte verschleiert. Sie pflichtet dieser Schülerin bei: „An der derzeitigen Politik gibt es ja auch nun einiges zu kritisieren, ja.“ Weitergehend verteidigt sie die diffus gehaltenen negativen Äußerungen über Israel als Zuschreibung einer normalen Reaktion. Die Schülerin sei selber Palästinenserin und im Gaza-Streifen zu Besuch gewesen, als dort die „Bomben fielen“. Die Situation um den drohenden Schulverweis habe sich für die Schülerin „extrem“ dargeboten, nachdem sie erfuhr, dass ihr Politiklehrer Jude war. Sie sah sich benachteiligt und in ihrer Meinungsfreiheit eingeschränkt. Durch die Schilderung von LK 82 wird diese Empfindung der Schülerin in den Vordergrund gestellt, wohingegen der Vorfall an sich gar nicht, sondern nur diffus in der Folge einer „Überreaktion“ thematisiert wird. Dabei

⁴⁴ Siehe dazu u.a. den Artikel „Trauer um Susanna“ von Sobotka in der Jüdischen Allgemeinen: <https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/31895> (zuletzt geprüft am 13.11.2018).

wird nicht der Vorfall problematisiert, sondern gewissermaßen die jüdische Identität des Politiklehrers.

Israelbezogener Antisemitismus im Sinnmuster einer Äquidistanz

Sehr häufig wird israelbezogener Antisemitismus über eine Wahrnehmung relativiert, nach der die Akteurskonstellation des Nahostkonflikts in einer Äquidistanz beurteilt wird. Dann erscheint Israel als Akteur in einem Konflikt per se mitschuldig. Oftmals werden die Akteure unterschiedslos gleichgesetzt, sodass etwa Gewalthandlungen der antisemitischen Terrororganisation Hamas und Israels, oder antisemitische Gewalt und Verteidigung gegen diese, als „gleichermaßen schlimm“ gelten und verurteilt werden. JLK 5 hat beim Glühwein trinken mit Kollegen über Israel diskutiert. Eine Kollegin, mit der sie sich eigentlich gut verstand, hatte eine sehr undifferenzierte Meinung. Diese Kollegin sagte ständig: „Es gibt immer zwei Seiten“. JLK 5 sagt, sie sei darüber schockiert gewesen, weil man nicht immer alles gleichsetzen kann. Sie stellt heraus, dass die eine Seite Terroristen sind und das auch so benannt werden muss. Die Kollegin habe sich in dieser Situation aber nicht überzeugen lassen, weil sie alles gleichstellen wollte. Für JLK 5 sei in diesem Gespräch etwas kaputtgegangen, die Beziehung war danach nicht mehr so wie früher. Hier wird überdies eine Parallele der Wahrnehmung antisemitischer Angriffe in Schulen salient. Denn auch antisemitische Angriffe auf jüdische Schüler*innen werden als Konflikt zweier verantwortlicher Parteien wahrgenommen und nach der Logik einer Äquidistanz beurteilt (vgl. K 3.2, 5).

In solchen Konstruktionen einer Äquidistanz oder vermeintlichen Neutralität drückt sich oftmals auch eine Täter-Opfer-Umkehr aus, wenn antisemitische Angriffe auf Jüdinnen und Juden und Kriegshandlungen zur Vernichtung Israels mit Verteidigungsmaßnahmen dagegen gleichgesetzt werden. So erscheinen dann die Täter immer auch als Opfer, die Opfer immer auch als Täter. In solchen Wahrnehmungen verdreht sich auch die Kausalität: Palästinensi-

scher Terror, etwa die Ermordung von Israelis bei Messerangriffen oder Raketenbeschuss, wird als Reaktion auf eine vermeintliche Aggression Israels bagatellisiert. Israels Verteidigungsmaßnahmen werden als Ursache des Konflikts und Aggressivität fehlgedeutet, nicht als Reaktion auf antisemitische Angriffe. Äquidistanz oder „falsche moralische Äquivalenz“ (Gerstenfeld/Berk 2016) folgt vermeintlich einer neutralen Haltung. So werden beispielsweise beide „Konfliktparteien“ verurteilt. Aber genau darin drücken sich implizit dämonisierende Gleichsetzungen aus: Israel wird als demokratischer Staat mit Terrororganisationen gleichgesetzt, antisemitische Gewalt mit Verteidigung vor antisemitischer Gewalt. JLK 4 berichtet, wie eine Kollegin aus einer Beschreibung einer Gewalthandlung palästinensischer Jugendlicher eine Äquidistanz abgeleitet und darin auf ein „Wesen“ von Juden geschlossen hat:

„Da gab es noch eine Situation, als ich einer Kollegin darüber erzählte, wie ich in Jerusalem arabische Jugendlichen gesehen, wie sie ein Kitten wie einen Fußball getreten haben. Sie hat mich gleich abrupt unterbrochen: »Du brauchst uns nicht über die Palästinenser zu erzählen, die Juden sind nicht besser« und wir haben gleich die Diskussion beendet.“

LK 9 erklärt, wie sie Fragen ihrer Schüler*innen zum Nahostkonflikt und antisemitische Aussagen, wie „Wenn die sich so aufführen, sind die doch selber schuld“, im Unterricht behandelt. Sie kontextualisiert dieses Thema, den Nahostkonflikt, in einem Vergleich mit aktuellen Themen, die sie ebenfalls im Unterricht bespreche: „Ich mache da keinen Unterschied – auch bei den Muslimen mach ich aktuelle Stunden über den IS-Terror.“ Mit dieser Aussage stellt LK 9 über einen Gruppenfokus eine Äquidistanz zu verschiedenen Konflikten her, sie setzt hier Terrorismus symbolisch mit Israel gleich. Denn die Unterschiedslosigkeit bezieht sich auf Gruppen. Einmal geraten Muslime pauschal als Adressaten der Thematisierung islamistischen Terrorismus in den Fokus, einmal implizit Jüdinnen und Juden als Adressaten israelischer

Handlungen im Nahostkonflikt. Der Gruppenfokus im Kontext Nahostkonflikt zielt dabei nicht auf Muslime. Dieser wird erst im Unterschied zum Nahostkonflikt über „IS-Terror“ hergestellt. Der Gruppenfokus bei der Thematisierung von „Konflikten“ im Politikunterricht wird von LK 9 aber auch als hinderlich bezeichnet. Sie möchte Angehörigen unterschiedlicher „religiöser, kultureller Gruppen“ nicht „auf den Schlips treten“. Die zuvor implizierte Gleichsetzung militärischer Aktionen Israels mit islamistischem Terror wird nun in das Sinnmuster einer Äquidistanz zu den „Konfliktparteien“ Israel und Palästina überführt:

„Und ich sage auch ... ich sage verschiedene Positionen aber ich nehme sie nicht ein, und das ist manchmal schwierig. Ich sag auch, die Palästinenser haben das Recht sich zu wehren, ja? Und Israel ... macht das mit einer Brutalität, das Land zu verteidigen, was auch immer vielleicht der richtige Weg ist. Aber die Palästinenser sind genau so, und das ist ein Konflikt, der beidseitig eskaliert. Man muss aber beide Seiten irgendwo verstehen.“

Hier drückt sich einerseits eine Bagatellisierung und Legitimierung antisemitischer Gewalt gegen Israel und Israelis aus, andererseits eine Dämonisierung Israels als brutal. So wird der Unterschied zwischen antisemitischem Terror und Verteidigung dagegen aufgelöst. LK 9 mag sich in diesem Vorgehen einer ausgewogenen, gleichwertigen Darstellung verschiedener Perspektiven und Neutralitätsidealen verpflichtet sehen. Durch ihre Schilderung aber begründet sie eine Dekontextualisierung antisemitischer Weltanschauung und Gewalt, reproduziert symbolisch die Konfliktkonstellation und dämonisiert Israel.

„Neutralität“ gegenüber Antisemitismus kann es nicht geben. Denn vermeintliche Neutralität im Kontext Antisemitismus ist Indifferenz gegenüber Anfeindungen und Gewalt gegenüber Jüdinnen und Juden. Indem Antisemitismus aus dieser Position heraus bagatellisiert wird, werden antisemitische AkteurInnen aufgewertet. Im pädagogischen Umgang mit und in der Kritik von Antisemitismus muss also eine

eindeutige Position eingenommen werden – das ist die Position, aus der heraus die Existenz Israels als jüdischen Staats in jedem Fall verteidigt wird. Das ist keine Parteinahme im Sinne einer politischen Positionierung, sondern eine Positionierung gegen Antisemitismus. Diese ist nicht nur vereinbar mit der von Lehrer*innen geforderten Neutralität, sondern über die Lehrerrolle gefordert. Mit ihr geht keine „Überwältigung“ im Sinne einer politischen Indoktrination und keine Einschränkung kontroverser Darstellungen im Sinne der Einschränkung eines politischen Meinungspluralismus einher. Schüler*innen werden darin auch nicht eingeschränkt, politische Situationen und eigene Interessen eigenständig beurteilen zu können. Die Prinzipien des „Beutelsbacher Konsens“ sind somit in der Positionierung gegen israelbezogenen Antisemitismus gewahrt (vgl. bpb 2011):

- Überwältigungsverbot Überwältigung oder Indoktrination findet nicht statt, wenn es um eine Verteidigung Israels gegen antisemitische Dämonisierungsmythen, um eine Kritik antisemitischer Narrative oder einseitiger Konfliktbilder geht. Antisemitismus kann nicht „politisch diskutiert“ werden und gehört nicht zum Spektrum eines Meinungspluralismus. Antisemitismuskritik ist vielmehr die Basis dafür, dass politische Diskussionen und eine mündige Urteilskompetenz entstehen können.
- Kontroversität: Aufzeigen, warum es ein „kontroverses“, „emotionales“ oder „polarisierendes“ Thema ist: Klarstellung, dass israelbezogener Antisemitismus keineswegs „kontrovers“ diskutiert wird, oder nur da, wo Antisemitismus salonfähig bleiben soll und man sich gegen Antisemitismus immunisiert. Mit der Verpflichtung zur Kontroversität geht kein Neutralitätsgebot gegenüber Antisemitismus einher.
- Schülerorientierung: Die Positionierung gegen israelbezogenen Antisemitismus schließt nicht aus, Schüler*innen die Kompetenz einer eigenständigen Urteils- und Analysefähigkeit zu vermitteln. Im Gegenteil unterminiert Antisemitismus diese Kompetenzen.

Israelbezogener Antisemitismus in den Medien

Es ist kaum zu unterschätzen, in welchem Ausmaß solche Äquivalenzkonstruktionen im Besonderen und israelbezogener Antisemitismus im Allgemeinen eine mediale Verbreitung findet. So wird der Nahostkonflikt in deutschen Medien oft verzerrt dargestellt, etwa indem eine falsche Beziehung zwischen Ursache und Wirkung hergestellt wird. Bezogen auf den Nahostkonflikt gilt Israel als Aggressor. Die palästinensische Bevölkerung und palästinensische Terroristen hingegen, von denen Angriffe auf Israel durch Raketenbeschuss oder Morde an Zivilisten durch Messerangriffe ausgehen, werden als Opfer einer Aggression wahrgenommen. Die folgenden Titel von Presseartikeln illustrieren dies.

„Irans Atomwaffen – Israel droht mit Selbstverteidigung“

Focus Online, 2006⁴⁵

„Einsatz auf See – Israels Marine tötet vier Palästinenser im Taucheranzug“

Spiegel Online, 2010⁴⁶

„Gaza-Krieg – Israel erwidert trotz neuer Waffenruhe Beschuss aus Gaza“

Spiegel Online, 2014⁴⁷

„Three Palestinians killed after deadly stabbing in Jerusalem“

BBC News, 2015⁴⁸

„Westjordanland – Palästinenser sterben bei Messerattacken auf Israelis – Bei Messerattacken auf Israelis sind mehrere Palästinenser getötet worden.“

Spiegel Online, 2015⁴⁹

„Israel leidet an seinem Kreislauf der Rache“

Süddeutsche Zeitung, 2016⁵⁰

„Gaza’s Passover massacre“

Al Jazeera, 2018⁵¹

Daniel Killy, ein Mitglied des Präsidiums der Deutsch-Israelischen Gesellschaft, beschreibt die Bedeutung einer sprachlichen Verzerrung medialer Berichterstattung (zitiert nach Lombard 2017):

45 Artikel abrufbar unter https://www.focus.de/politik/ausland/atomstreit_aid_103917.html (zuletzt geprüft am 13.11.2018).
46 Dass es sich um Terroristen handelte, die einen Anschlag ausführen wollten, wird mit einem Satz im Artikel erwähnt <http://www.spiegel.de/politik/ausland/einsatz-auf-see-israels-marine-toetet-vier-palastinenser-im-taucheranzug-a-699071.html> (zuletzt geprüft 13.11.2018).
47 Artikel abrufbar unter <http://www.spiegel.de/politik/ausland/waffenruhe-zwischen-israel-und-hamas-verlaengert-a-986015.html> (zuletzt geprüft am 13.11.2018).
48 Bei diesem Terrorangriff wurde die israelische Grenzpolizistin Hadas Malka ermordet, vier weitere Israelis wurden verletzt. Über die Berichterstattung der BBC siehe den Artikel „Donald Trump Jr. calls out BBC over Jerusalem attack headline“ unter: <http://www.timesofisrael.com/donald-trump-jr-calls-out-bbc-over-jerusalem-attack-headline/> (zuletzt geprüft am 13.11.2018).
49 Artikel abrufbar unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/nahostkonflikt-israelis-erschossen-palastinenser-nach-attacken-a-1058363.html> (zuletzt geprüft am 13.11.2018).
50 Hier wird das antisemitische Stereotyp der Rachsucht aktiviert (vgl. K 2). Artikel abrufbar unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/israel-kreislauf-der-rache-1.2831984> (zuletzt geprüft am 13.11.2018).
51 Der Titel aktiviert das antisemitische Ritualmordmotiv über das Wahnbild eines Kindermords zu Pessach (vgl. K 2). Abzurufen unter <https://www.aljazeera.com/indepth/opinion/gaza-passover-massacre-180401075721153.html> (zuletzt geprüft am 13.11.2018).

„Nach einem Terrorangriff in Israel sprechen Journalisten gerne von einer Eskalation der Lage, die man nun befürchte. Niemand macht das, wenn es eine Attacke in Spanien oder Deutschland gibt. So wird Terror indirekt Verständnis entgegengebracht und Israel als Aggressor dargestellt.“

Manfred Gerstenfeld weist auf die Dimension solcher Verzerrungen der medialen Berichterstattung hin und hebt ihre propagandistischen Implikationen hervor (2015: 166):

„Many media play an important role in the propaganda war particularly against Israel and to a lesser extent against the Jews. They are both perpetrators and transmission conduits for hate. [...] The media have the power to select what they publish; they can manipulate news and criticize others relentlessly. [...] Various mainstream European media have taken predominantly anti-Israeli positions. Others give space to journalists and op-ed writers who demonize Israel. As it is far easier to demonize people than to fight the demonization, this creates a structural imbalance. Media most probably make a major contribution to Israel’s demonization.“

Medien tragen also zum negativen Bild Israels bei. Eine Berichterstattung über israelbezogenen Antisemitismus und über die daraus folgende Bedrohungslage Israels hat es mitunter schwer sich in der deutschen Medienlandschaft zu behaupten. Das belegt das Beispiel der Dokumentation „Auserwählt und ausgegrenzt – Der Hass auf Juden in Europa“ von Joachim Schröder und Sophie Hafner über den aktuellen Antisemitismus, u.a. von muslimischen und linken Akteuren, im Israelbezug. Die Auftraggeber von Arte und dem WDR weigerten sich, den Film auszustrahlen, weil sie vermeintliche Qualitätsmängel erkannt zu haben glaubten. Erst nach Protesten und einer Veröffentlichung von der Bild-Zeitung hat die ARD den Film ausgestrahlt. Dazu hat die ARD einen „Faktencheck“

52 Das Middle East Media Research Institute (MEMRI) übersetzt Medienberichte u.a. aus den arabischen, persischen und türkischen Medien und dokumentiert Antisemitismus: <https://www.memri.org/>.

veröffentlicht, um eigene Narrative im Sinnhorizont einer Faktizität durchzusetzen und den dargestellten Antisemitismus zu bagatellisieren. Dies geschieht nicht bei anderen Dokumentationen, die tendenziös oder offen israelfeindlich sind, aber ohne Einschränkungen ausgestrahlt werden. Hier zeigen sich also wieder doppelte Standards.

So entstehen eindeutige Muster einer verzerrten Berichterstattung über Israel. Adressatinnen wird so ein negatives und aggressives Bild Israels vermittelt, Verteidigungen des Staates Israel werden als Angriff auf Palästina gedeutet.

Anat: „Weder Schüler noch die Lehrer sind entsprechend informiert oder ausgebildet. [...] Medien geben falsches Bild von den Juden, übermitteln unterschwellig den Hass auf die Juden.“

Judith hat mit ihrer Tochter einmal einen Artikel im Spiegel über Israel gelesen. Ihre Tochter sagte: „Mama, wenn ich es nicht besser wissen würde, wäre ich auch eine Antisemitin.“

LK 56 beschreibt, wie ihre Schüler*innen solche Dämonisierungen aus den Medien übernehmen. Ihre Schüler*innen sagten: „Hast du gehört, was die Juden schon wieder in gemacht haben?“ oder „Du kannst mir erzählen, was du willst, ich weiß es sowieso, die Juden sind alle Verbrecher.“ Manche Interviewpartner*innen, sowohl Betroffene als auch Lehrkräfte, weisen zudem auf die Bedeutung arabischer, türkischer oder islamischer Medien hin, in denen Schüler*innen einen offenen Antisemitismus im Israelbezug vermittelt bekommen. Lehrkräfte sollten sich über die Verbreitung des Antisemitismus in arabischen Medien bewusst sein und sie als mögliche Informationsquelle kritisieren.⁵²

Literaturverzeichnis

- ADL (2018): ADL Global 100. Anti-Defamation League. Online verfügbar unter <http://global100.adl.org/#country/germany/2015>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
- 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, S. 223–246.
- Botschaft des Staates Israel (2005): (4) Neue Statistik: die meisten Selbstmordattentäter sind minderjährig und gebildet. In: Newsletter der Botschaft des Staates Israel. Online verfügbar unter https://web.archive.org/web/20110811125040/http://nlarchiv.israel.de/2005_html/07/Newsletter%20vom%202005-07-15a.htm, zuletzt geprüft am 13.11.2018.
- bpb (2011): Beutelsbacher Konsens. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>, zuletzt geprüft am 13.11.2018.
- Chernivsky, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 269–280.
- Feiler, Gil (1998): From boycott to economic cooperation. The political economy of the Arab boycott of Israel. London: Cass.
- Gerstenfeld, Manfred (2015): The war of a million cuts. The struggle against the delegitimization of Israel and the Jews, and the growth of new Anti-Semitism. Jerusalem: Jerusalem Center for Public Affairs.
- Gerstenfeld, Manfred; Berk, Jamie (2016): Falsche moralische Äquivalenz als Mittel zu Dämonisierung Israels. Gatestone Institute. Online verfügbar unter <https://de.gatestoneinstitute.org/8646/israel-moralische-aequivalenz>, zuletzt geprüft am 13.11.2018.
- Kistenmacher, Olaf (2017): Schuldabwehr-Antisemitismus als Herausforderung für die Pädagogik gegen Judenfeindschaft. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 203–222.
- Küntzel, Matthias (2017): Sechs Minuten deutscher Antisemitismus. Über die Selbstentblößung eines Antisemiten vor dem jüdischen Restaurant Feinberg’s in Berlin. Online verfügbar unter <http://www.matthiaskuentzel.de/contents/sechs-minuten-deutscher-antisemitismus>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- Lombard, Jérôme (2017): Von Ressentiments geprägt. Die DIG diskutierte mit Journalisten über das Bild Israels in der Berichterstattung in Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/29739>, zuletzt geprüft am 13.11.2018.
- Matteoni, Federica (2017): David Hirsh, Soziologe, im Gespräch über linken Antisemitismus. »Viele haben vergessen, was Marxismus ist«. Jungle World. Online verfügbar unter <https://jungle.world/artikel/2017/47/viele-haben-vergessen-was-marxismus-ist>, zuletzt geprüft am 12.11.2018.
- Rensmann, Lars (2013): Die Ausgrenzung des Eigenen und die Exklusion der „Anderen“ Zur politischen Psychologie des Antisemitismus heute. In: Psychoanalyse 13 (2), S. 156–190.
- Riebe, Jan (2017): Wie unterscheide ich Kritik von israelbezogenem Antisemitismus? In: Amadeu Antonio Stiftung (Hg.): »Man wird ja wohl Israel noch kritisieren dürfen ...«? Eine pädagogische Handreichung zum Antisemitismus, S. 10–19. Online verfügbar unter <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/aktionswochen/paedagogischer-umgang-mit-israelbezogenem-antisemitismus.pdf>, zuletzt geprüft am 12.11.2018.
- Sacks, Jonathan (2016): The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. The Future of the Jewish Communities in Europe. Online verfügbar unter <http://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/>, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- Sahm, Ullrich W. (2008): Das „Herz von Jenin“ haGalil. Online verfügbar unter <http://www.hagalil.com/01/de/Israel.php?itemid=2601>, zuletzt geprüft am 13.11.2018.
- Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. In: Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift 28 (1).
- Sartre, Jean-Paul (1979): Betrachtungen zur Judenfrage. Frankfurt am Main: Ullstein (Ullstein-Buch Ullstein Materialien, 304).
- Schwarz-Friesel, Monika (2015): Aktueller Antisemitismus. Konzeptuelle und verbale Charakteristika. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/211516/aktueller-antisemitismus>, zuletzt geprüft am 12.11.2018.
- Sharansky, Nathan (2004): 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization. In: Jewish Political Studies Review. 16: 3-4. Online verfügbar unter <http://jcpa.org/phas/phas-sharansky-s05.htm>, zuletzt geprüft am 30.10.2018.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate; Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Berlin.
- Zick, Andreas; Krause, Daniela; Berghan, Wilhelm; Küpper, Beate (2016): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002-2016. In: Andreas Zick, Beate Küpper und Daniela Krause (Hg.): Gespaltene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Unter Mitarbeit von Ralf Melzer. Bonn: Dietz, S. 33–82.
- Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke; Bernstein, Julia (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Online verfügbar unter https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf, zuletzt geprüft am 29.10.2018.

4.2 Antisemitismus und Rassismus

Im Jahr 2018 ist Antisemitismus an Schulen ein Thema medialer Berichterstattung und des öffentlichen Interesses. Zunehmend werden antisemitische Übergriffe verzeichnet. Gleichzeitig besuchen im Juli 2018 1,5 Millionen Schüler*innen eine von 2700 Schulen, die sich deutschlandweit an dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ beteiligen. Diese Schulen verpflichten sich zu einem Engagement gegen „Ideologien der Ungleichwertigkeit“ und gegen Diskriminierung „aufgrund der Religion, der sozialen Herkunft, des Geschlechts, körperlicher Merkmale, der politischen Weltanschauung oder der sexuellen Orientierung“ (Schule ohne Rassismus 2018). Rassismus ist namensgebender Bezugspunkt des Projekts, wird aber in eine Reihe unterschiedlicher Diskriminierungsformen gestellt. Darunter fällt auch Antisemitismus. Das Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus stellt sich dann auf den ersten Blick so dar, als wären beide Phänomene lediglich eine Variante einer Ideologie oder Diskriminierungspraxis.

Dabei handelt es sich um unterschiedliche soziale Phänomene – Antisemitismus drückt sich in vielen Erscheinungsformen aus, der rassistische Antisemitismus ist also nur eine seiner Facetten (vgl. K 2). Während viele Lehrer*innen das Phänomen Antisemitismus als Variante des Rassismus missverstehen, bleiben die von Antisemitismus betroffenen Schüler*innen auf sich allein gestellt. Denn in diesem Verständnis erkennen Lehrer*innen Antisemitismus oft gar nicht. Sie können dann weder antisemitische Ressentiments und Weltbilder kritisieren noch die Betroffenen vor Beleidigungen, Mobbing, Bedrohungen und Gewalt schützen. Gerade für Lehrer*innen, die im Schulalltag mit vielen Diskriminierungsformen verschiedener Schüler*innen aufgrund ihrer vermeintlichen oder tatsächlichen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe konfrontiert sind, ist ein Verständnis der Unterschiede vom Antisemitismus zum Rassismus unabdingbar. Denn erst ein solches Verständnis ermöglicht es, Antisemitismus unter Schüler*innen entgegenzuwirken, die Situationen der Betroffenen anzuerkennen, sie zu unterstützen und zu schützen. Zuerst skizzieren wir deshalb, was Rassismus ist (4.2.1). Aus dieser Darstellung und den einführenden Erklärungen zum Antisemitismus (vgl. K 2) folgen die wesentlichen Unterschiede zwischen beiden Phänomenen. Diese werden anschließend zusammenfassend in Bezug auf wesentliche Dimensionen des Antisemitismus verdeutlicht (4.2.2). Auf Grundlage dieser Verdeutlichung werden Einschätzungen von Lehrer*innen, mit denen Antisemitismus als andere Form der Diskriminierung bagatellisiert wird, problematisiert (4.2.3). Demgegenüber stehen sowohl die Erfahrungen von Betroffenen, die sich an einer Gleichzeitigkeit von Antisemitismus und Rassismus modellieren, also auch die Herausforderung der Lehrer*innen, beide Phänomene als solche zu erkennen und beiden angemessen entgegenzuwirken (4.2.4). Abschließend zeigen wir auf, wie mit kulturalistischen Differenzkonstruktionen Gruppenkonstellationen entworfen werden, die Antisemitismus zur Normalität erklären und jeden Einzelnen an dieser Normalität messen (4.2.5).

4.2.1 Rassismus zwischen „Rasse“ und „Kultur“

Im Rassismus modelliert sich ein gesellschaftliches Ordnungsmuster, in dem Menschen entlang der Konstruktion und Zuschreibung „biologischer“, und somit „natürlicher“, Differenzen in „Rassen“ eingeteilt und hierarchisiert werden. Daraus entsteht eine Ordnung, die „rassische Kollektive“ im Verhältnis „natürlicher Über- und Unterlegenheit“ gliedert, sodass ein Herrschaftsanspruch einer „Rasse“ über andere konstruiert wird (Rommelspacher 2015: 8):

„Zusammenfassend können wir Rassismus also definieren als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren, indem sie soziale Hierarchien zu biologischen umdeuten.“

Dergestalt wird das Verhältnis einer Eigen- zu einer Fremdgruppe rassifiziert, worin erstere einen Machtanspruch gegenüber letzterer durchzusetzen trachtet. Die als „minderwertig“ rassifizierte Fremdgruppe dient der Identitätskonstruktion der Eigengruppe. Der Kategorisierung als Fremdgruppe folgt eine Stereotypisierung, d.h. eine Zuschreibung „wesenhafter“ körperlicher, geistiger, charakterlicher oder kultureller Eigenschaften ihrer tatsächlichen oder vermeintlichen Angehörigen. Auf Grundlage derart kategorisierter und stereotypisierter „Andersartigkeit“ modellieren sich Gruppenidentitäten in Abgrenzung voneinander. So werden homogenisierte Kollektive entlang rassistischer Stereotype polarisiert und hierarchisiert. Daraus folgt die Konstruktion einer hierarchischen Weltordnung zwischen vermeintlich über- und unterlegenen Kollektiven als Naturalisierung eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses (Memmi 1987: 164):

„Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen.“

Historisch gesehen haben sich sowohl die einander bedingenden Konstruktionen der Gruppenidentitäten – „Wir“ und „Andere“ – als auch die Herrschaftsformationen gewandelt. In der Kolonialzeit (ab 1492) gliederte sich das Gruppenverhältnis erst entlang religiöser und anthropologischer Differenzkonstruktionen, es hierarchisierte so „überlegene“ Christen und „weiße“ Europäer gegenüber „unterlegenen Heiden, Stämmen oder Nicht-weißen“ und setzte sich als gewaltförmige Herrschaftspraxis um. Ausgehend vom 17. Jahrhundert haben sich rassistische Ordnungsschemata in Bezug auf Hautfarbe oder Körperlichkeit herausgebildet, im 18. Jahrhundert wurden im Zeitalter der Aufklärung Menschen nach geografisch-regionalen „Merkmalsausprägungen“ differenziert, wobei das Konstrukt einer „natürlichen Überlegenheit“ der „weißen“ gegenüber der „schwarzen Rasse“ ihren Herrschaftsanspruch legitimieren sollte. Im 19. und 20. Jahrhundert haben sich diese Klassifikationen in sozialdarwinistischen Ideologien, mit denen „genetische Überlegenheit“ als natürliche Auslese im Sinne eines „Überleben des Stärkeren“ aufgefasst wurde, und in „Rassentheorien“ entwickelt (vgl. Geulen 2011). Darin wurde eine evolutionistische Entwicklung vom

„einfachem“ Stamm zur „komplizierten“ (nationalen) Gemeinschaft, von „primitiver“ Person zum „zivilisierten“ Individuum konstruiert und objektiviert. Lokale Grenzen wurden als Lebensraum mit den anhand von Nationen und Völkern konturierten Gruppengrenzen verbunden (vgl. McCarthy 2015). Auch Jüdinnen und Juden wurden als prinzipiell „Andere“ rassifiziert und damit zum Gegenbild im Schema von „Rassen“ und National- oder Volksgruppen (vgl. K 2).

Dieser Weltanschauung nach bildeten „rassische“ Kollektive in einem „Lebensraum“ verwurzelte Abstammungsgemeinschaften. Das „Rassenverhältnis“, und darin die „natürliche“ Hierarchie zwischen Kollektiven und ein Herrschaftsanspruch, wurde verwissenschaftlicht und beanspruchte somit die einzig richtige Position zur Erklärung objektiver Wirklichkeit.

Der nationalsozialistische Rassismus

Die Nationalsozialisten etwa konstruierten die „Höherwertigkeit“ der deutschen Volksgemeinschaft als arische Rasse über das deutsche Blut. Die „natürliche“ Position und biologische Reproduktion der „Rasse“ wurde über das Erbgut und die „Reinheit“ des Volkskörpers hergeleitet, sodass eine „Rassenhygiene“ das „deutsche Blut“ und damit den Fortbestand der „Rasse“ schützen sollte. Der eigene Herrschaftsanspruch wurde als »natürliche« Tatsache verkleidet (Marcuse 2007: 41):

„Ganz offensichtlich zentriert diese Sprache um »irrationale« Vorstellungen wie Volk, Rasse, Blut und Boden, Reich. Alle diese Begriffe sind zwar ihrer Form nach Universalien, schließen aber in Wirklichkeit Universalität jedoch gerade aus. Benutzt werden sie als Partikular- wo nicht gar Individualbegriffe, dienen sie doch dazu, Volk, Rasse und Blut der Deutschen gegen andere Völker, Rassen und Blutgemeinschaften abzusetzen und aus ihnen partikuläre Maßstäbe und Werte abzuleiten.“

Die Nationalsozialisten führten Krieg zur Eroberung von Lebensraum und Unterwerfung „minderer Rassen“, etwa der „slawischen Rasse“, sie strebten aber die Vernichtung der „jüdischen Rasse“ an. Jüdinnen und Juden wurden dem Prinzip rassistischer Differenzkonstruktion entsprechend zu „Anderen“ gemacht. Darüber hinaus wurden Jüdinnen und Juden aber als „Parasiten des deutschen Volkskörpers“ als absolut Böses zum „negativen Prinzip“ (Adorno/Horkheimer 2008: 177) an sich erklärt (vgl. K 2). Wenngleich die nationalsozialistische Vernichtungspraxis auch gegen andere „Rassen“ und Gruppen, wie Sinti und Roma oder Menschen mit Behinderung, gerichtet wurde, war die falsifizierte „Judenfrage“ von höchster Relevanz. Von der Vernichtung der Jüdinnen und Juden machten die Nationalsozialisten ihr Glück der Welt abhängig. Noch als der Krieg verloren war, haben sie die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden fortgeführt. Der nationalsozialistischen Ideologie nach waren Juden nicht eine „mindere Rasse“ unter vielen, sondern die „Gegenrasse“, die das Prinzip rassistisch-völkischer Koexistenz in ihrer als natürlich imaginierten Hierarchie und in ihren lokalen und gemeinschaftlichen Grenzen durch ihre Existenz gefährdet (Adorno/Horkheimer 2008: 177):

„Der Antisemitismus heute gilt den einen als Schicksalsfrage der Menschheit, den anderen als bloßer Vorwand. Für die Faschisten sind die Juden nicht eine Minorität, sondern die Gegenrasse, das negative Prinzip als solches; von ihrer Ausrottung soll das Glück der Welt abhängen.“

Obwohl die Kolonialherrschaft beendet, die „wissenschaftlichen Rassentheorien“ längst widerlegt sind und der nationalsozialistische Rassenherrschaftsanspruch mit der Kriegsniederlage Deutschlands gebrochen wurde, prägen diese Formen des Rassismus auch heute noch Weltbilder und zeichnen sich als Spuren der Vergangenheit in der Alltagswelt ab. Es gibt also Rassismus, obwohl die Existenz biologischer Menschenrassen längst widerlegt ist. Das liegt darin begründet, dass „Rasse“ als soziale Kategorie solange Denken, Einstellungen, Weltbilder und Gesellschaft strukturiert, wie mit der Annahme ihrer Existenz soziale Verhältnisse als Naturverhältnisse verdinglicht werden. Mit dem sogenannten Thomas-Theorem kann die objektive Wirkungskraft nicht existenter „Rassen“ als soziale Konstruktion erklärt werden (vgl. Thomas/Thomas 1928): „If men define situations as real, they are real in their consequences.“

Rassismus heute

Jedoch wird der Begriff „Rasse“ angesichts der Widerlegung seiner biologischen Begründung und der auf Grundlage der Annahme seiner Geltung begangenen Verbrechen zunehmend sozial geächtet. Rassismus gilt seit einigen Jahren in der Öffentlichkeit generell als verpönt. Seine öffentliche Artikulation bedarf einer Entschuldigung. Als Herrschaftslegitimationskategorie hat „Rasse“ weitgehend die Bedeutung verloren, sowohl im Bewusstsein und in den Selbstbildern der Menschen als auch in politischen und rechtlichen Institutionen.¹ Als Ordnungskategorie bleibt Rassismus schon – nicht manifestiert, aber mächtig – vorhanden. Viele wissen, dass es keine „Rassen“ gibt, nutzen allerdings Rassifizierungskategorien, kreieren somit „rassische“ Unterschiede und reproduzieren rassistische Ordnungssysteme. Im Artikel 3 des Grundgesetzes wird eine Benachteiligung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer „Rasse“ untersagt.² Damit wird die soziale Kategorie „Rasse“ im demokratischen Ethos des Diskriminierungsverbots reifiziert.

Kultur konturiert ein Differenzverhältnis, das sich im Gegenteil zur „rassischen Differenz“ entlang von demokratischen Idealen auch in vermeintlich positiven Bezügen stabilisiert hat. „Interkulturelle Öffnung“ oder „multi-kulturelle Harmonie“ sind zu Leitwerten geworden, deren Geltung nur

insofern eingelöst werden, als sie in gesellschaftlichen Bereichen zelebriert werden, mit denen keine politische oder ökonomische Macht verbunden ist (besonders in Musik, Essen und Sport). Kultur ist dergestalt zum legitimen Kategorisierungskriterium geworden. Das soziale Phänomen Rassismus ist nicht verschwunden, vielmehr hat sich ein funktional äquivalenter „Rassismus und Rassen“ herausgebildet (vgl. Hall 1989). Mit diesem werden die Einzelnen und Gruppen in Mustern der Kultur kategorisiert und stereotypisiert, indem ihnen vermeintlich „wesenhafte“ Eigenschaften zugeschrieben werden, die eine Bewertung und Hierarchisierung von „Kulturgruppen“ implizieren oder rechtfertigen.

Die Zugehörigkeit zu und Grenzen der Kulturgruppen werden dabei oft über vermeintliche oder tatsächliche Abstammung konturiert, die Stereotype werden als Ausdruck quasi natürlicher Minder- oder Höherwertigkeit einer kulturellen Ordnung von ethnischen oder religiösen Gemeinschaften verstanden. So zeigt sich eine Kontinuität zwischen „rassischen“ und „kulturellen“ Zuschreibungen und Abwertungen (Adorno 1975: 277): „Das vornehme Wort Kultur tritt anstelle des verpönten Ausdrucks Rasse, bleibt aber ein bloßes Deckbild für den brutalen Herrschaftsanspruch.“ Mit einem solchen Kulturalismus grenzt sich die Eigengruppe von Fremdgruppen ab, sie konstruiert Fremdgruppen als abweichend und unterlegen, wertet sie ab und erhebt den Anspruch der kulturellen „Überlegenheit“. Dies geschieht über Dichotomisierungen der Gruppenkonstellation und ihrer Zuschreibungen; eine „fortschrittliche“ Eigengruppe opponiere einer „archaischen“ Fremdgruppe, ein „fleißiger Deutscher“ stehe einem „faulen Italiener“ gegenüber oder ein „intelligenter Vietnameser“ einem „dummen Pakistaner“. Solch stereotype Schablonen strukturieren Wahrnehmung, Denken und Handeln, sie dienen als Vorurteile der Abwertung der „Anderen“ und Aufwertung des „Wir“. Messerschmidt konstatiert zum Rassismus (2008: 43):

„Seine Dauerhaftigkeit führt zur Gewöhnung und unterstützt die übliche Praxis, Rassismus nicht als gesellschaftliche Problematik zu benennen. Zu seiner Normalisierung trägt seine Kulturalisierung bei. Nach dem NS ist ein biologisch begründeter Rassismus diskreditiert und hat eine Leerstelle erzeugt, die vom Kulturalismus besetzt wird. Mit der Behauptung kultureller Unvereinbarkeiten zwischen Bevölkerungsgruppen wird es möglich, Rassismus unsichtbar werden zu lassen, ihn gar für überwunden halten zu können und sich doch der im rassistischen Diskurs herausgebildeten Vorstellungen von Identitäten Anderer zu bedienen. Kultur ist zum Schauplatz von Dichotomisierungen geworden.“

Der Phänomenbereich des Rassismus spannt sich also weit auf. Einerseits bildet sich Rassismus nach wie vor in Einstellungen, Weltbildern und Handeln ab, die „Rasse“ als Ordnungsschema setzen. Andererseits bildet sich Rassismus in Wahrnehmungen, Einstellungen und Handlungsformen ab, die „Kultur“ als Ordnungsschema setzen. In diesem Ordnungsschema werden Menschen anhand der Konstruktion quasi natürlicher Differenzen zu „Anderen“ gemacht. Soziale Differenzen werden in einer hierarchisierten Ordnung kultureller oder religiöser „Andersartigkeit“ konturiert. So modellieren sich in Fremdheitskonstruktionen verschiedene Rassismen, die sich

¹ In der Studie „Die enthemmte Mitte, Autoritäre und Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland“ aus dem Jahr 2016 werden u.a. rechtsextreme Einstellungen in der deutschen Bevölkerung gemessen (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2016). Für die Kategorie „Sozialdarwinismus“ ergibt sich: 9,5% der Befragten sind der Meinung, es gebe wertvolles und unwertes Leben und 12% sehen die Deutschen anderen Völkern von Natur aus überlegen (ebd.: 36). Dieses Beispiel der Verbreitung und Aktualität sozialdarwinistischer Einstellungen zeigt die Kontinuität rassistischer Ordnungsmuster auf.

² „(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Grundgesetz, Grundrechte: https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122 zuletzt abgerufen am 07.11.2018).

u.a. auf „unterlegene“ vermeintliche oder tatsächliche ethnisch markierte Kollektive (z. B. „Afrikaner“, Albaner oder Sinti und Roma), auf nationale Zugehörigkeitszuschreibungen (z. B. „Ausländer“ oder „Migrant“) und auf religiös oder kulturell markierte Kollektive (z. B. Muslime oder „Osteuropäer“) richten.

Für „Ausländerfeindlichkeit“ ergeben sich im Jahr 2016 in der Studie „Die enthemmte Mitte, Autoritäre und Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland“ folgende Befunde (vgl. Decker/Kiess/Brähler 2016): 32,1% der Befragten geben an, „Ausländer“ würden nur nach Deutschland kommen, um den Sozialstaat auszunutzen (West = 30,4%; Ost = 36,5%). 33,8% stimmen zu, dass die Bundesrepublik durch ihre vielen Ausländer in einem gefährlichen Maß überfremdet sei. 26,1% würden die „Ausländer“ wieder in ihre Heimat zurückschicken, wenn es mit den Arbeitsplätzen knapp werden würde.

Zu diesem Komplex gehört auch Antiziganismus als „feindselige Einstellungen gegenüber Menschen, denen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu den Roma und Sinti Kriminalität, Unangepasstheit und Missbrauch des Sozialstaats vorgeworfen werden“ (Zick et al. 2016: 39). Bei einer Befragung von rund 2000 deutschen Staatsbürger*innen zu Phänomenen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Jahr 2016 stimmen insgesamt 27,9 der Aussage zu: „Ich hätte Probleme damit, wenn sich Sinti und Roma in meiner Gegenwart aufhalten, 38,2% stimmen der Aussage: „Sinti und Roma neigen zur Kriminalität“ zu (ebd.: 44).

Eine Form der Abwertung religiös markierter Kollektive stellt die Muslimfeindlichkeit dar (vgl. Bielefeldt 2013). Darin werden Menschen abgewertet, weil sie vermeintlich oder tatsächlich zur Gruppe der Muslime gehören. Die Konfliktforscher um Andreas Zick stellen fest (Zick et al. 2016: 39): „Der hierbei mitschwingende Rassismus artikuliert sich insbesondere in Verweisen auf Kultur und Religion, oft vermittelt über eine Abwertung des Islams, die dann zur Rechtfertigung der pauschalisierten Abwertung von Muslimen dient.“ Die bereits erwähnte Befragung im Rahmen der Studie „Gesplaltene Mitte“ ergibt, dass „gut ein Drittel eine Überfremdung durch Muslime“ (ebd.: 48) wahrnimmt und sich 15% der Befragten für ein Zuwanderungsverbot für Muslime aussprechen.

Rassismus erhält seine Wirkungsmacht nicht nur aus den Einstellungen der Menschen oder aus der Gewalt gegen rassifizierte Andere, sondern ebenfalls aus einer gesellschaftlichen Struktur, in der materielle und symbolische Ressourcen derart ungleich verteilt sind, dass „Deutsche“ privilegiert, rassifizierte „Andere“ benachteiligt werden (vgl. Hall 1989). Das zeigt sich etwa in der Überrepräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund in unteren sozialen Schichten, anhand der ungleichen Bildungschancen und -erfolgen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie in den Alltagserfahrungen von Betroffenen, denen etwa als Repräsentanten rassifizierter Kollektive individuelle Wünsche und Kompetenzen abgesprochen werden (vgl. Solga/ Dombrowski 2009). Die Erfahrung einer Nichtanerkennung als gleichwertige Einzelne durchzieht oft den Alltag der Betroffenen. So wird z.B. einem als asiatisch identifizierten jungen Mann vermittelt, dass er als „Anderer“ nicht dazu gehört, wenn man ihm regelmäßig im Vorbeigehen (wenn auch meist „gut gemeint“) auf der Straße ein

„ni hao“ (Chinesisch: Guten Tag), ein „konnichi wa“ (Japanisch: Hallo) oder ein „Ching Chang Chong“ entgegenbringt. Alltägliche Diskriminierungen erfahren die Betroffenen, etwa auch dann, wenn ihnen aufgrund ihrer Hautfarbe zuerkannt wird, „wie gut sie Deutsch sprechen“, wenn sie gefragt werden, „wo sie wirklich herkommen“, damit sie einer Abstammungsgemeinschaft zugeordnet werden können, oder wenn eine Person mit Kopftuch oder dunkler Hautfarbe einen Termin für eine Wohnbesichtigung vereinbart und ihr, sobald sie zur Besichtigung erscheint, gesagt wird, dass die Wohnung bereits vergeben sei, obwohl sie bei einem weiteren Anruf herausfindet, dass die Wohnung noch immer frei ist.

4.2.2. Die Unterschiede zwischen Antisemitismus und Rassismus

Antisemitismus ist keine Unterform des Rassismus. Im rassistischen Antisemitismus werden Jüdinnen und Juden zwar rassifiziert, dabei jedoch als „Rasse“ außerhalb der konstruierten „rassischen“ Weltordnung gesetzt. Dergestalt nehmen Jüdinnen und Juden die Position des „Dritten“ (Holz 2001) ein, mit der sie dem Prinzip rassifizierter Differenz zwischen Gemeinschaften gegenübergestellt werden. Dies zeigt sich auch in kulturalistischen Differenzkonstruktionen, mit denen Jüdinnen und Juden entlang philo- und antisemitischer Zuschreibungen konfrontiert zum „Anderen“ erklärt und abgewertet werden (vgl. K 2). Anhand der folgenden Beispiele werden die wesentlichen Unterschiede zwischen den Phänomenen Antisemitismus und Rassismus anhand ihrer Geschichte und zentraler Dimensionen der Weltbilder sowie Ordnungsschemata illustriert.

Kontinuität	
ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Der Antisemitismus besteht seit 2000 Jahren. Die Gruppe der Juden besteht als solche trotz permanenter Verfolgung und Versuche der Vernichtung der Gesamtgruppe.	Kolonialzeit ab Ende 15. Jahrhundert.
Antisemitismus hat sich in allen Gesellschaftssystemen, zu unterschiedlichen Zeiten, in unterschiedlichen Staaten und unter unterschiedlichen politischen Regimen eingebettet.	Bis ins 18. Jahrhundert nicht biologisierte Fremdheitskonstruktionen und Hierarchisierung.
Je nach dem Zeitgeist der Gesellschaft hat Antisemitismus sehr unterschiedliche „Kostüme“ entwickelt.	Verwissenschaftlichung im 17. und 18. Jahrhundert.
Jüdische Verfolgung wurde immer wieder sehr unterschiedlich an unterschiedlichen Orten und in verschiedenen Zeiten legitimiert.	Rassenlehren im 19. und 20. Jahrhundert.
Antisemitismus prägt(e) das „jüdisch kollektive Gedächtnis“	Rassistischer Herrschaftsanspruch im Kolonialismus, verschiedene Perioden rassistischer Gesellschaften, z.B. das Deutsche Kaiserreich, das nationalsozialistische Deutschland, „Rassendiskriminierung“ in den USA, Apartheidregime in Südafrika.

Religion

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Religiös begründeter Charakter der Judenfeindschaft im Antijudaismus: Juden als „Gott verstoßenes Volk“, Diskreditierung des Messias, Neues auserwähltes Volk: Christen/Muslime	Biologisch begründeter Charakter des Rassismus. Religion als Differenzmarkierung rassifizierter Anderer, keine „theologische“ Dimension. Missionierung „rassisch Anderer“.
Machtzuschreibung als „Gottesmörder“	

Identitätskonstruktionen

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Verschränkung der religiösen und ethnischen Feindbilder und Diskriminierungen.	Entweder „rassische“ Fremdheitskonstruktion oder Rassifizierung religiöser Fremdheitskonstruktion
Man kann Jude werden, aber man kann im Fremdbild nicht aufhören Jude zu sein.	

Gruppenbezug

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Widersprüchlich: auserwählt und ausgegrenzt, begehrt und gehasst, anziehend und abstoßend, dazugehörig und nicht dazugehörig	Abwertung durch konstruierte Minderwertigkeit. Bewunderung „einfacher naturverbundener Kreaturen“, authentischer Lebensführung und Körperlichkeit: Der „Andere“ als abstoßender „Wilder“ und bewundertes Faszinosum.

Konstruktion von „Rassen“

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Konstruktion von Juden als zersetzender, parasitärer „Fremdkörper“, die die gesellschaftliche Ordnung gefährdeten und den gesellschaftlichen Organismus verunreinigten.	Ex- oder Reterritorialisierung (vgl. Messerschmidt 2008: 46). Bedrohung durch Distanzierung beherrschbar, Koexistenz in Gruppengrenzen.
Konstruktion als „Gegenrasse“	
Konstruktion der Bedrohung alleine durch jüdische Existenz.	

Natur

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Antisemitische Judenbilder umfassen: Heimat- und Wurzellosigkeit, Unnatürlichkeit, fehlende Authentizität, sie setzen Jüdinnen als Juden „wider die Natur“ im Namen der „Natur“.	Exotisierung rassifizierter „Anderer“, Verwurzelung im kolonialisierten/kontrollierten Lebensraum, Affirmation „natürlicher Ordnung“ und Harmonie innerhalb völkischer Kollektive.

Überlegenheit

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
„Überlegenheit“ antisemitischer Judenbilder.	Rassistische Andere werden aus „Überlegenheitspositionen“ als minderwertig und unterlegen modelliert.
Selbstviktimisierung des Eigenkollektivs durch die Konstruktion jüdischer Bedrohung und eigener Unterlegenheitskonstruktion.	

„Nicht nur Ausmaß, sondern auch Qualität der den Juden zugeschriebenen Macht unterscheidet den Antisemitismus von anderen Formen des Rassismus. Alle Formen des Rassismus schreiben dem Anderen potentielle Macht zu. Diese Macht ist gewöhnlich, aber konkret – materiell und sexuell – die Macht des Unterdrückten (als Macht des Verdrängten), die Macht des „Untermenschen“. Die den Juden antisemitisch zugeschriebene Macht wird nicht nur als größer, sondern auch im Unterschied zur rassistischen Vorstellung über eine potentielle Macht der „Untermenschen“ als wirklich angesehen.“ (Postone 1991: 6)

Macht

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Zugeschriebene Überlegenheit als Bedrohung: Geldaffinität, Reichtum Wissen, Intelligenz, Intriganz. Personifizierung von Herrschaft und Macht: Kapitalisten, Banker, Ausbeuter. Verschwörungsszenarien über Einfluss, Manipulation und unsichtbare Herrschaft: Weltherrschaft, Politik, Wirtschaft, Kultur „Judenbilder“ modellieren sich an der Zuschreibung eines positiv besetzten „Zuviels“ - Macht, Intelligenz, Reichtum, Herrschaft. Das positiv besetzte „Zuviel“ erweist sich durch die Konstruktion eines eigenen beraubten, deprivierten Kollektivs als Bedrohung und deutlich Negatives.	Zugeschriebene Unterlegenheit: unzivilisiert, unaufgeklärt, naturhaft, instinktgeleitet, sinnlich-konkret, unkontrolliert, lüstern, wild, exotisch, moralisch verkommen, keine moralischen Subjekte, sittenfremd, zurückgeblieben, geistig nicht fähig oder verarmt, dumm, körperliche Stärke, fehlgebildet, unterentwickelt, krank. Bilder rassistischer Anderer modellieren sich an der Zuschreibung eines negativ besetzten „Zuviels“ – Primitivität, Aggressivität, Sexualität (vgl. Rommelspacher 2015: 8).

Modernität

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Richtet sich im Namen „nicht moderner Eigenbilder“ (z.B. traditionelle, völkische Wir-Bilder) gegen die „Moderne“, die „alles infrage stellt und durchmischt“	Richtet sich im Namen der „Moderne“ und des Fortschrittes gegen „nicht moderne Gegenbilder“

Wahn

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Behauptung, Juden seien selbst am Antisemitismus schuld: Es ist egal, wie Jüdinnen oder Juden handeln, es werden immer (auch wenn diametral unterschiedliche) Gründe geschaffen, die Ablehnung und Hass rationalisieren sollen. Paranoia und Unfähigkeit zur Reflexion, Wahrnehmung und Erfahrung der Wirklichkeit: Starres Wahnbild, lässt keine „Erfahrung“, Empathie und Reflexion zu und dient als eindimensionale vereinfachte, fast „traditionell verankerte“ Welterklärungsformel. Antisemitismus modelliert „Judenbilder“ in einer Weltanschauung, unabhängig von der Präsenz von Jüdinnen und Juden.	Im Rassismus wird Differenz biologisiert und als „naturhaft“ in eine Herrschaftspraxis überführt. Keine wahnhafte Bedrohungs- und Weltwahrnehmung. Bilder rassistisch Anderer modellieren sich im Verhältnis sozialer Nähe.

„Im Unterschied zum kolonialen Anderen ist der antisemitisch markierte Andere nicht nur minderwertig, sondern mit Macht ausgestattet, und deshalb gefährlich. Antisemitismus bietet Gelegenheit, sich selbst als Opfer zu sehen und sich vorzustellen, beherrscht und ausgebeutet zu werden.“ (Messerschmidt 2005: 139)

Widersprüche

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Vielschichtigkeit unterschiedlicher widersprüchlicher Mythen und „Judenbilder“: Intelligent und dumm, Kapitalisten und Kommunisten, Pazifisten und Bellizisten, Nationalisten und Kosmopoliten, Allmacht als Weltherrscher und „unterlegene“ Körperlichkeit, Bedrohung als Herrscher und Mörder und verlachte Kreatürlichkeit, religiös und nichtreligiös, rückständig und modern, unsichtbar und allgegenwärtig.	Kohärente und konsistente Mythen und Bilder des rassifizierten Anderen entlang der Unterlegenheitskonstruktionen.

Herrschaftsanspruch und eliminatorischer Charakter

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Eliminatorischer Charakter des Antisemitismus: Konstruktion von Bedrohungsszenarien führt zum Verlangen einer Putativnotwehr. Jüdinnen und Juden gelten als nicht beherrschbar: Auslöschung der Juden, sowohl physisch als auch mental als Konzept. Die eliminatorischen Züge und Absprache des Existenzrechtes der Gruppe und des Staates bleiben bis heute.	Beherrschung und Domestizierung rassistisch „Anderer“ Koexistenz in rassistischer Hierarchie. Gewalt und Ermordung als Herrschafts- und Unterwerfungspraxis und gebilligte Folge entmenslichender Ausbeutung, nicht Selbstzweck.

Verbreitung

ANTISEMITISMUS	RASSISMUS
Rätselhaftes Ausmaß an Verbreitung des Antisemitismus im Vergleich zur geringen Repräsentanz der Juden sowohl in Deutschland (0.2-0.3% heute) als auch in der Welt (0,2%). Verbreitung auch an Orten, wo Juden nie gelebt haben. Antisemitismus als kleinster gemeinsamer Nenner verschiedenster und sogar verfeindeter sozialer Gruppen, die ähnliche antisemitische Bilder hegen und sich gegen Juden solidarisieren.	Verbreitung auf der Welt durch Kolonialmächte- und verhältnisse. Verinnerlichter Rassismus (z.B. in Schönheitsidealen und der Stellung des weißen Mannes) unter Bevölkerungen, bei denen in bestimmten Regionen eine Mehrheit dunkelhäutig ist. Kopräsenz der Eigen- und Fremdgruppe. Andere Proportion im Verhältnis von Mehrheit zur Minderheit und im Verhältnis der Präsenz „Weißer“ auf der Welt, die zahlenmäßig eine Minderheit darstellen.

4.2.3 Bagatellisierung von Antisemitismus durch Lehrer*innen

Viele Lehrer*innen betrachten Antisemitismus nicht als Judenfeindschaft, die sich in verschiedenen Erscheinungsformen ausdrückt. Dies zeigen die Befragungen von insgesamt 227 Interviewpartner*innen, darunter 114 Lehrer*innen, auf. Lehrer*innen ordnen Antisemitismus oftmals dem Rassismus zu und strukturieren ihre Wahrnehmung des Phänomens entlang eines Begriffs, der das Phänomen Antisemitismus nicht zu erfassen vermag. Damit umgehen sie das Problem Antisemitismus an Schulen, indem sie ihn einem anderen Problembereich, wie etwa Fremdenfeindlichkeit, Rassismus oder gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, zuordnen und immer im Kontext anderer Rassismen einordnen und beurteilen.

Gleichsetzung von Antisemitismus mit Rassismus

Für die LK 45 stellt Antisemitismus eine Unterform des Rassismus, den sie „in jeder Form“ thematisieren wolle, dar. Aus der Äußerung von LK 45 folgt ein verkürztes und verzerrtes Verständnis, in dem nur das Judenfeindschaft darstellt, was Jüdinnen und Juden als „rassistisch Andere“ dämonisiert, nämlich „rassistische Äußerungen gegen Juden“. Dergestalt schließt auch LK 3 jede Form des Antisemitismus, die sich nicht rassistisch artikuliert aus dem Phänomenbereich aus: „Für mich ist der Antisemitismus ein Teil des Rassismus. Ich finde dadurch, dass man die Juden als eine Gruppierung, als eine Rasse darstellt, ist es für mich ein Teil des Rassismus.“ Diese Gleichsetzung basiert auf der falschen Prämisse, dass sich rassistischer Antisemitismus (vgl. K 2) nicht vom Rassismus unterscheidet und bietet sich als falsche Schlussfolgerung dar. Indem Rassismus zur Referenzkategorie des Vergleichs ernannt wird, erscheint Antisemitismus nur als Unterform des Rassismus, nicht aber Rassismus als Erscheinungsform und Teil des Phänomenbereichs Antisemitismus. Außerdem fällt noch die Eingrenzung „für mich“ auf, was sowohl auf eine fehlende Professionalität als auch auf eine fehlende Recherche von Definitionen des Antisemitismus hinweist.

Antisemitismus erscheint so, als ob er dermaßen subjektiv wäre, dass jeder ihn so wie er möchte auslegen könnte. Auch die Frage „Wem die Definitionshoheit zukommt?“ wird hier nicht geklärt – die Betroffenen werden nicht einbezogen. In mehreren Fällen wird die Einschätzung über die sprachliche Wendung „für mich“ als subjektiv markiert, dabei jedoch aus einer mehrheitsgesellschaftlichen Position gesprochen, ohne sich dieses Umstands gewahr zu werden.

Neben derartigen Gleichsetzungen zeichnen sich auch Tendenzen ab, die Phänomene zu unterscheiden, um sie anschließend wieder zusammenzuführen. LK 37 etwa hebt die unterschiedlichen Grundlagen von Antisemitismus und Rassismus hervor, sehe aber das „gleiche Ergebnis“. Wenn damit auch Diskriminierung gemeint sein kann, ist doch deutlich, dass beide Phänomene eben ganz unterschiedliche Folge haben. Während der Rassismus auf die Beherrschung eines „unterlegenen Anderen“ zielt, richtet sich Antisemitismus auf die Vernichtung eines allmächtig konstruierten „Bösen“. Während sich Rassismus in der gewaltförmigen Unterdrückung rassistisch Anderer ausgedrückt hat, hat sich der Antisemitismus in der nationalsozialistischen Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden ausgedrückt.

LK 16 ordnet Antisemitismus dem Phänomenbereich Rassismus zu: „Rassismus ist ja Hass gegen alles Andere (...) Antisemitismus fällt dort mit rein.“ Er spannt den Begriff Rassismus weit auf, indem er ihn als „Hass auf alles Andere“ einführt. Mag die Positionszuschreibung des „Anderen“ im Rassismus variieren, bleibt sie im Antisemitismus auf das antisemitische Judenbild und die antisemitische Weltanschauung bezogen. Jüdinnen und Juden werden im Antisemitismus nicht verdammt, weil sie „Andere“ sind, sondern weil sie jüdisch sind. LK 105 spezifiziert den Antisemitismus in seinem Gruppenbezug. Er betreffe „nur diese Volksgruppe der Juden“, wohingegen Rassismus sich auf andere Minderheiten beziehe: „Es gibt einmal die Angst vor dem Fremden und einmal die Angst vor Juden.“ Wenn gleich die Phänomene hier in ihren Objektbezügen („Fremde“ und „Juden“) unterschieden werden, würden sie doch dem gleichen Prinzip einer Angst folgen. LK 85 sagt, sie wolle das Thema Antisemitismus mit Fremdenfeindlichkeit zusammenführen, wie auch LK 48:

„Ich finde es ist schwierig, das zu unterscheiden bzw. denke ich manchmal, warum muss man einen Unterschied dazwischen überhaupt machen. Dass ... ich denke, egal [ob ich, J.B.] ein Jude diskriminiere, ein Moslem oder ein Hindu, ich finde Diskriminierung ist Diskriminierung und ich finde, da sollte kein Unterschied gemacht werden.“

Das Unbehagen von LK 48 bei der „schwierigen“ Unterscheidung von Rassismus und Antisemitismus kann darauf beruhen, dass sie keinen Unterschied bei der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden und anderer „vergleichbarer“ Religionsgruppen, die sie hier als Muslime und Hindus bezeichnet, sieht. Aus „Diskriminierung ist Diskriminierung“ folgt, dass es keinen Unterschied zwischen Rassismus und Antisemitismus gibt. Aus der Sicht der LK 48 geht hervor, dass jeglicher Partikularismus in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung unproduktiv sei. Dabei reicht es nicht aus, den allgemeinen (wenn auch absolut richtigen) Slogan „Bei uns ist jegliche

Diskriminierung verboten“ weiter zu nutzen, wenn reale sehr unterschiedliche Erfahrungen von unterschiedlichen Stereotypen, Klischees, Vorurteilen bis zu Diskriminierungen und diverse Gewaltformen von unterschiedlichen Akteuren in der Schule ausgehen und dem allgemeinen Slogan nicht gerecht werden. Gerade die differenzierte Auseinandersetzung und ein fallbezogenes Handeln kann den Slogan professionell unterstützen.

Einen Unterschied zu machen, bedeutet einer solchen Logik nach, dass man Jüdinnen und Juden ungerechtfertigterweise hervorheben würde. Damit erkennt die Lehrkraft, dass Jüdinnen und Juden eben im Antisemitismus als personifiziertes Übel aus der Menge der „Anderen“ hervorgehoben werden, ihre Diskriminierung auf Verfolgung, Gewalt und Vernichtungswillen gerichtet ist. Indem Antisemitismus mit „Diskriminierung“ gleichgesetzt wird, stellt sich ein verharmlosender Zusammenhang zum nationalsozialistischen Antisemitismus und zur Shoah her, an den LK 48 sodann anschließt:

„Ich sehe aber durchaus, die deutsche Geschichte macht das natürlich ein bisschen schwieriger, weil man da eben einfach ein bisschen sensibel sein muss, was Juden angeht und was Antisemitismus in Deutschland angeht. Ich glaub, das kann man nicht einfach abhaken, aber das ist natürlich schwierig und das dauert auch seine Zeit.“

„Die deutsche Geschichte“ verhindert in diesem Sinnhorizont die geforderte Unterschiedslosigkeit im Umgang mit Diskriminierung, da „man eben einfach ein bisschen sensibel sein muss, was Juden angeht“. Dieser als Pflicht eingeführte, aber gleichsam relativierte („bisschen“), instrumentelle Bezug auf Jüdinnen und Juden steht im Widerspruch zur konstruierten Unterschiedslosigkeit im Umgang mit Diskriminierung. Der Ausdruck „Da eben einfach ein bisschen“ zeigt die Überforderung mit dem Thema Juden. Füllwörter werden sehr häufig in den stereotypbeladenen Bildern eingesetzt, wo die dynamische und personenbezogene Erfahrung fehlt. Es ist ja gerade überall nicht einfach, wenn „einfach“ gesagt wird.

Die LK eröffnet zudem den Sinnhorizont des „Abhakens“ der Shoah, von dem sie sich aber distanziert. Trotzdem bilden ihre Aussagen eine Entlastungsstrategie ab. Denn wenn Antisemitismus nicht mehr von anderen Diskriminierungsformen unterschieden werden soll, steht in Frage, wieso man die nationalsozialistischen Verbrechen thematisieren und der Shoah erinnern sollte.

Derartige implizite Bezüge auf den Nationalsozialismus und die Shoah werden von vielen Lehrer*innen ausgedrückt. Dabei geht es weniger um die Thematisierung der Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland, um eine Auseinandersetzung mit der biographischen Verstrickung oder um die Erinnerung an die Shoah, sondern um eine diffuse Bezugnahme im Kontext anderer Diskriminierungsformen (vgl. K 4.3). So betont auch LK 39, dass Antisemitismus „in Deutschland natürlich einen ganz anderen Stellenwert als alle anderen [Diskriminierungsformen, J.B.] hat“. Damit wird der Unterschied zwischen Antisemitismus und „anderen Diskriminierungsformen“ nicht in der Divergenz antisemitischer und rassistischer Weltanschauungen und nur indirekt in der Singularität der nationalsozialistischen Vernichtung

der europäischen Jüdinnen und Juden gesehen, sondern mit einem „Stellenwert“ begründet. Über einen solchen Stellenwert spricht man allerdings oft auch nur im Allgemeinen, ohne konkrete Bezüge beispielsweise auf Migrationsbedingungen jüdischer Menschen in Deutschland herzustellen, oder ohne auf andere Komponenten der Tradierung des Traumas in der zweiten und dritten Generation einzugehen. Auch hier bleibt der implizierte Satz „Deutschland hat eine besondere geschichtliche Verantwortung wegen der Vernichtung von Juden“ als allgemeiner Slogan, der sich auf ermordete Juden, oftmals auch auf andere Minderheiten, aber nicht auf Antisemitismus heute bezieht. LK 59 schließt an einen solchen Stellenwert an, moniert aber, dass Antisemitismus eine „Sonderstellung“ habe: „Ich finde es manchmal schade, dass Antisemitismus nicht gleichgesetzt wird mit Fremdenfeindlichkeit.“ Eine solche Gleichsetzung ermöglicht eine persönliche und nationale Entlastung und Abwehr von Schuld- und Schamempfinden angesichts der Shoah sowie eine Distanzierung vom gegenwärtigen Antisemitismus (vgl. K 4.3). Für LK 38 ist Rassismus und Antisemitismus „exakt das Gleiche“. Antisemitismus sei nur ein anderer Name für das Phänomen, „weil geschichtlich sowas Großes war“. In dieser Bagatellisierung der Shoah wird die Ursache für die scheinbar falsche Differenzierung des Antisemitismus vom Rassismus in der nationalsozialistischen Vergangenheit verortet. Andersherum wird aber auch eine gegenwärtige Ursache der „falschen“ Unterscheidung angeführt. LK 4 sagt: „Antisemitismus ist eine Modeerscheinung. Ich sehe keine Differenzierung zwischen Antisemitismus, Rassismus sowie Diskriminierung aller Art“. Auffallend ist, dass die „Modeerscheinung Antisemitismus“ einmal als Phänomen antisemitische Diskriminierung umfasst, hier aber vordergründig auf den Begriff bezogen wird. Auch darin drückt sich eine Entlastungs- und Distanzierungsstrategie aus. Denn das Phänomen Antisemitismus existiert seit tausenden Jahren, sodass seine Konstruktion als temporäre „Modeerscheinung“ eine Relativierung des Antisemitismus offenlegt. Die Kombination von „Mode“ mit dem Begriff Antisemitismus scheint etwas verwirrend zu sein, wirkt Antisemitismus derart doch als etwas Beliebigen, Temporäres und somit nichts Bedeutsames, nichts Ernstes. Das Wort Mode bringt offensichtlich auch positive Bezüge mit sich, bzw. den Wunsch, mit Mode etwas Besonderes in der Gesellschaft zu werden. Es folgt, dass das Sprechen über Antisemitismus den Sprechenden einen gesellschaftlichen positiven Anschluss und eine positive Sonderposition (wie in der Mode) ermöglichen würde. Die Bagatellisierung des Antisemitismus richtet sich auch auf die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden, die als Vergangenheit außerhalb der „Modeerscheinung“ steht und gar nicht erinnert wird. Entlastung, Abwehr und Relativierung manifestieren sich auch in der Äußerung von Student*innen, die im Rahmen der Interviews sagten: „Antisemitismus ist nichts Besonderes, so wie alle Rassismen halt.“

Ausweitung des Antisemitismus auf Rassismus

Manche Lehrer*innen drücken die Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus derart aus, dass sie Antisemitismus nicht als Judenfeindschaft verstehen, sondern als rassistische Feindschaft gegen weitere und andere Gruppen. Das hat zur Folge, dass die besonderen Bestandteile des Antisemitismus ausgeblendet, relativiert bzw. bagatellisiert werden, indem Jüdinnen

und Juden als Betroffene im Land der Judenvernichtung unsichtbar gemacht werden. In mehreren Aussagen ist ein Wunsch spürbar, den Begriff Antisemitismus zu dehnen und zu öffnen.

LK 88 beantwortet die Frage danach, was Antisemitismus ist, wie folgt:

„Antisemitismus wird ja heutzutage fast allem übergestülpt, es ist die Abneigung gegenüber allen semitischen Stämmen. [...] Es gibt auch arabischen Antisemitismus oder von den Russlanddeutschen. Alles vermischt sich zurzeit. Alles wird heute also als Antisemitismus bezeichnet.“

Damit erklärt er das Phänomen Judenfeindschaft als Abneigung gegenüber allen „semitischen Stämmen“. So bedient sich die LK einer völkisch-rassistischen Differenzkonstruktion, die auf der Kategorisierung semitischsprachiger Völker aus dem Altertum basiert. Dergestalt gelten Kanaaniter, Hyksos ebenso als Semiten wie Hebräer und Araber. Antisemitismus hat aber mit „Semiten“ in diesem Sinne nichts zu tun; im pseudowissenschaftlichen Anspruch des Begriffs wurde er als Ausdruck der Judenfeindschaft erfunden und genutzt, entsprechend nur auf die Dämonisierung von Jüdinnen und Juden bezogen. Indem nun eine vermeintliche Wortbedeutung als Feindschaft gegen Semiten konstruiert wird, wird die Judenfeindschaft relativiert. Von Angriffen auf Jüdinnen und Juden wird abgelenkt, indem vermeintliche oder tatsächliche Angriffe auf andere „Semiten“ betont werden. Wenn also „alles heute als Antisemitismus bezeichnet wird“, dient es der Entproblematisierung bzw. der Milderung des Antisemitismus. Die geht oft damit einher, Antisemitismus in Abhängigkeit des Konstrukts „semitischer Identitäten“ zu definieren. Die Prämisse ist dann, dass Semiten sich, ob ihrer Identität, nicht antisemitisch äußern könnten, da sie dann Vorurteile gegen sich selbst äußern würden. Damit wird jeder „Semit“ qua konstruierter Abstammung quasi natürlich zum „Nichtantisemiten“ erklärt, unabhängig davon, ob er judenfeindlich/antisemitisch handelt oder nicht. Mit dieser Entlastungs- und Distanzierungsstrategie wird Antisemitismus von arabischen Menschen als Semiten bagatellisiert. Ob nun LK 88 einen vermeintlichen Antisemitismus gegen arabischen Menschen oder einen Antisemitismus von antisemitisch eingestellten arabischen Menschen kontextualisiert, bleibt offen. Angesprochen auf Antisemitismus in Schulen wendet er einen falschen Antisemitismusbegriff an. In der Schule begegne ihm nach eigener Aussage: „Antisemitismus gegen Semiten, also gegen Afghanen und so“. Das legt nahe, dass er das Phänomen Antisemitismus begrifflich auflöst, indem er ihn auf andere Gruppen und Formen rassistischer Diskriminierung bezieht. Diese Sinnfigur der identitätslogischen Dethematisierung des Antisemitismus lässt sich anhand dieses Beispiels ad absurdum führen. Denn „Afghane“ ist eine Nationalitätszuschreibung, die sich auf verschiedene Ethnien, wie Paschtunen oder Hazara, beziehen kann, die aber keine „semitische Sprachgemeinschaft“ oder kein „semitisches Volk“ darstellen. So tritt die Willkür hervor, mit der „Andere“ zu Betroffenen von Antisemitismus erklärt werden, während Jüdinnen und Juden als tatsächlich Betroffene unsichtbar gemacht werden.

Die LK 35 benennt in gleicher Weise „dunkelhäutige bzw. Ausländer, Flüchtlinge und Schüler mit Migrationshintergrund“ als Opfer antisemiti-

scher Diskriminierung. Hier wird Antisemitismus synonym für Rassismus verwendet, sodass Judenfeindschaft als Phänomen gar nicht in den Fokus gerät.

LK 40 betrachtet Antisemitismus als „Rassismus gegenüber fremden Religionen“. Darin impliziert sich eine paradoxe Bezeichnung religiös-antisemitischer Judenbilder als Rassismus. Außerdem spannt sich der Phänomenbereich dergestalt weit auf, sodass er auch „Rassismus gegenüber fremden Religionen“ umfasst, der sich nicht gegen Juden, sondern auch gegen Muslime richten könnte. Eine daraus ableitbare Gleichsetzung von Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit ist ebenfalls eine weitverbreitete Strategie der Relativierung des Antisemitismus.

Auflösungsbestrebung des Antisemitismus und sekundär-antisemitische Abwehr

Diese Strategie findet etwa in der Aussage von LK 83 einen Ausdruck: „Früher waren es die Juden, heute sind es die Muslime, die ausgegrenzt werden.“ Damit wird einerseits der nationalsozialistische Antisemitismus und die Shoah relativiert, andererseits der aktuelle Antisemitismus entproblematisiert (vgl. K 2). Die Shoah erklärt LK 83 zur Lehre dafür, dass sowas nie wieder passieren dürfe, etwa den „Schwulen“ oder „Muslimen“. Damit entkoppelt sie den Vernichtungsantisemitismus von Jüdinnen und Juden. Nicht etwa Jüdinnen und Juden oder Israel seien heutzutage von Vernichtung bedroht, sondern Homosexuelle, die auch Opfer nationalsozialistischer Verfolgung und Ermordung wurden, und Muslime. Darin drückt sich eine sekundär-antisemitische Relativierung der Shoah aus. Auch LK 94 sieht sich als Muslim als potenziell von einer Verfolgungs- und Vernichtungspraxis gefährdet, wie die Nationalsozialisten sie gegen Jüdinnen und Juden vollzogen: „Denn was den Juden gestern passiert ist, könnte morgen uns passieren.“ Durch diesen Vergleich lässt er die Möglichkeit des gezielten Genozides in einer demokratischen Gesellschaft zu. Manche der befragten Studentin*innen sprechen Jüdinnen und Juden den Status von Betroffenen ab und entproblematisieren Antisemitismus, indem sie erklären: „Türken und Osmanen sind die neuen Juden“.

LK 49 erklärt, dass es an ihrer Schule keine Diskriminierung nach Religion gebe, womit sie sich, wiederum verkürzt, auf Antisemitismus bezieht. Vielmehr richte sich Diskriminierung eher auf „Sprache“, wobei sie befindet, dass „die Kinder sehr gut aufgestellt [sind, J.B.], weil sie halt in einer Umgebung aufwachsen, wo Interkulturelle, Multikulturelle auch gelebt wird.“ Im Kontext dieser Situationsdefinition einer multikulturellen Offenheit und Verfasstheit der Schule entproblematisiert LK 49 Antisemitismus, indem sie erklärt:

„Ich habe das hier noch nie gehört, ich bin mir bewusst und ich glaube durchaus auch, dass es das heute noch gibt, aber mir ist es hier nicht aufgefallen. Das kann natürlich auch daran liegen, dass wir hier keine Juden in der Schule haben, dass es nicht zur Diskriminierung kommt.“

Damit macht sie das Phänomen Antisemitismus davon abhängig, ob jüdische Schüler*innen diskriminiert werden. Sie schließt dabei an die fehlende Normalität der Präsenz jüdischer Schüler*innen an und weist

darauf hin, dass es nicht ihrem Erfahrungsfeld entspricht (vgl. K 3.1). Allerdings ist Antisemitismus keinesfalls von der Bedingung abhängig, dass Jüdinnen und Juden anwesend sind oder in Angriffen zu Betroffenen gemacht werden. Vielmehr normalisiert sich Antisemitismus in Interaktionen von Nichtjuden und an Schulen vor allem in der Beschimpfung „Du Jude“. Dass Antisemitismus vielen Lehrkräften trotz der Beschimpfung „Du Jude“ nicht auffällt, hängt mit der Normalisierung bestimmter Formen des Antisemitismus zusammen. Viele Lehrer*innen erkennen diesen Sprachgebrauch erst dann als Beleidigung an, wenn er gegenüber Jüdinnen und Juden, und zwar in einer deutlichen und gewaltsamen Form, genutzt wird (vgl. K 3.2). Frau E 12 weist darauf hin, dass solche Konstruktionen, wie „Wir haben kein Problem mit Antisemitismus, denn hier gibt es keine Juden.“ oder „Damit muss ich mich nicht beschäftigen, weil es keine Juden gibt.“, eine häufige Vermeidungs- und Abwehrstrategie in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus darstellen und darüber hinaus sowohl jüdische Schüler*innen als auch Antisemitismus unsichtbar machen.

Differenzierung im Kontext Rassismus: „Rassismen“ und ihre Priorität

Wenn Antisemitismus und Rassismus als unterschiedliche Phänomene anerkannt werden, geht damit oft eine Ordnung beider Phänomene einher. Aber auch bei der Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus, die dazu führt, dass Antisemitismus als eine Variante des Rassismus erscheint, wird eine Ordnung hergestellt. Auf dieser Grundlage muss nämlich ein Verhältnis zwischen den Varianten hergestellt werden, indem sie in ihrer Wahrnehmung, in ihrem Auftreten oder in ihrer Dringlichkeit differenziert werden. Aus solchen Gewichtungungen der Phänomene wird oft die Schlussfolgerung gezogen, dass Antisemitismus kein Problem an der Schule sei, wie die Expertin Frau E 12 berichtet. LK 25 etwa sieht einen Unterschied zwischen Rassismus gegen „Schwarze“ und gegen Jüdinnen und Juden, den sie durch die Konstruktion einer falschen Differenzierung rechtfertigt:

„Schwarze Menschen [waren, J.B.] noch viel länger und noch viel stärker Rassismus ausgesetzt gewesen als Juden Antisemitismus, also in einer viel breiteren Masse, glaub ich, von äh, von Gesellschaft so, ja ... und über lange Jahre aktiver versklavt und sonstiges worden, als eben dann Juden.“

Auch hier ähnlich wie im Zitat von LK 49 wird das Wort „Glaube“ benutzt, was einem professionellen Wissen zum Thema gegenübersteht. Hier dreht LK 25 das Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus in Bezug auf die Kontinuität beider Phänomene um. Die zweitausendjährige Kontinuität antisemitischer Aggression gegenüber Jüdinnen und Juden sowie ihre vorherige Versklavung in Ägypten werden hier hinter der „aktiveren“ Versklavung von „Schwarzen“ zurückgestellt. Ebenso wird entlang einer Konstruktion einer Intensität des Rassismus („stärker“ und „breitere Masse“) eine Differenzierung vorgenommen, die den Rassismus gegenüber „Schwarzen“ im Gegensatz zum Antisemitismus als stärkere Diskriminierung und ausgeprägteres Massenphänomen erklärt. Mit dieser Erklärung wird die antisemitische

Gewaltgeschichte, von Pogromen im Mittelalter bis hin zu antisemitischem Terror, zum Verschwinden gebracht, wie auch die Shoah und der eliminatorische Charakter des Antisemitismus. Damit verschwinden auch die Perspektiven von Jüdinnen und Juden sowie das Problem Antisemitismus. Eine solche Dethematisierung von Antisemitismus drückt auch LK 85 aus. Sie stellt heraus, dass Juden Hass konkret in Deutschland für sie im Moment nicht so präsent sei und dass sie überhaupt noch nie persönlich Erfahrungen mit Antisemitismus gemacht habe. Diese Abwehrstrategie verbindet sie mit der Absicht, das „Thema“ mit Fremdenfeindlichkeit zusammenzuführen.

Die LK 49 entwirft ein Szenario nationaler, kultureller und religiöser Diversität in ihrer Schule, das sie in einen Zusammenhang zu Antisemitismus und Rassismus stellt: „Ich glaube, bei uns ist der Fokus nicht auf diesen einen [„Rassismus gegenüber Juden“, J.B.], sondern da kommt es dann eher manchmal auf die Hautfarbe an.“ Hier wird somit deutlich, dass die Manifestation eines Rassismus im Ausdruck dessen, dass es „manchmal auf die Hautfarbe ankommt“, in Gegensatz zur Verbreitung oder Fokussierung des Antisemitismus gestellt wird. Mit der Wendung, „Fokus auf diesen einen“, wird hier auch eine Überfokussierung thematisiert. Dabei schließt die Auseinandersetzung mit Antisemitismus nicht die mit Rassismus aus. Jüdinnen und Juden werden überdies indirekt anhand der Zuschreibung einer Hautfarbe dem Mehrheitsbild zugerechnet. Dass Jüdinnen und Juden auch aufgrund ihrer Hautfarbe diskriminiert werden können, wird verkannt. Damit wird eine potenzielle Mehrfachdiskriminierung von Jüdinnen und Juden nicht thematisiert.

Derartige Hervorhebungen anderer Diskriminierungsformen oder von Rassismus dienen also oftmals der Dethematisierung von Antisemitismus. LK 10 sagt, dass „es [Antisemitismus, J.B.] nicht den Stellenwert habe, wie zum Beispiel irgendwelche andere[n] rassistische[n] Äußerungen“. LK 10 weist andere Themen als präsenter aus und spricht religiöse, ethnische und kulturelle Differenzkonstruktionen an:

„Was außerhalb vom Unterricht läuft, da schwingt es mit. Aber jetzt nicht im Antisemitismus an sich, in der Judenfeindlichkeit, sondern da gibts andere Themen von den Kindern. Und das ist ja tatsächlich die Herkunft. Also ich mach jetzt ein Beispiel, der Türke und der Muslim, also da wird ja auch nicht unterschieden.“

Die Lehrkraft spricht Antisemitismus unter Schüler*innen an, relativiert seine Bedeutung aber im Hinweis auf „andere Themen von Kindern“. Diskriminierung zielt auf eine Differenzkonstruktion entlang von „Herkunft“, modelliere dabei in der Zuschreibungspraxis willkürliche Bilder vom „Anderen“. Die Wahrnehmung oder Problematisierung von Antisemitismus tritt hinter der beschriebenen alltäglichen Differenzmarkierung „Anderer“ zurück. Beide Phänomene werden damit nicht zusammen erfasst. Auch wenn die migrationsbezogene Komplexität und die damit verbundenen Schwierigkeiten im Schulsystem wichtige Themen darstellen, scheinen sie als Antwort auf die Ansprache auf Antisemitismus eine unbewusste Strategie darzustellen, mit der die Bedeutung des Antisemitismus im schulischen Handeln bagatellisiert wird. Ähnlich wie in mehreren anderen Fällen schwebt die

unnötige Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Diskriminierungslinien mit. Dadurch wird die Auseinandersetzung mit Antisemitismus oder Rassismus in „Entweder-oder-Kategorien“ gedacht.

Für LK 16 sind andere Probleme in ihrer Einrichtung wichtiger als Antisemitismus. Als solche benennt sie fehlende Integration bei Kindern von „Migranten“, Mediensucht oder Rassismus. LK 80 attestiert der Gesellschaft einen Wunsch nach Abgrenzung zu Muslimen, nicht aber zu Juden. Damit problematisiert sie Ausgrenzungen von Muslimen, nicht aber die Ausgrenzungen von Juden. LK 30 bezeichnet Antisemitismus als „kleines Problem im Vergleich [zu Konflikten, J.B.] zwischen Türken und Kurden.“³ Auch LK 37 spricht an, dass Rassismus unter Schüler*innen präsenter sei. Nach LK 38 sei Antisemitismus an der Schule „nicht so präsent wie der Islam“. Interessant ist es, an dieser Stelle anzumerken, dass LK 38 hier nicht mal von Fremden- oder Muslimfeindlichkeit, sondern vom Islam spricht, als ob die muslimischen Kinder an sich schon das Problem darstellten. Die häufigste Form der Diskriminierung betreffe homosexuelle Menschen, erklärt sie an anderer Stelle. LK 39 spricht religiöse Diskriminierung innerhalb muslimischer Gruppen als prägende Konflikte in der Schule an, wohingegen „nicht so viel Antisemitismus“ vernehmbar sei.

LK 3 hat sich wenig mit dem Problem Antisemitismus beschäftigt:

„Mmh, dass so das Thema Antisemitismus heute wieder so populär ist, sag ich mal, ist mir jetzt gar nicht so aufgefallen. Habe mich wenig damit beschäftigt, wenn ich das mal vergleiche mit »Wie stehe ich zum Kopftuch an Schulen?« oder so ... also damit hab ich mich viel mehr beschäftigt in letzter Zeit und auch eine eigene Meinung gebildet ---, weil es einfach viel mehr thematisiert wird als jetzt der Antisemitismus.“

Da Antisemitismus etwas abwertend als „populäres Thema“ bestimmt wird, aber nicht als zunehmendes sowie problematisches Phänomen, drückt sich eine Bagatellisierung aus. Die Beschäftigung mit dem Thema stellt die LK hinter Fragen zurück, die sich auf eine Diskriminierung von muslimischen Schülerinnen oder auf Religionsfreiheit beziehen könnten. LK 3 leitet eine Relevanz solcher Fragen aus ihrer Thematisierung ab, konstatiert eine mangelnde Thematisierung des Antisemitismus und rechtfertigt damit ihre Dethematisierung des Antisemitismus.

An diesen Ausführungen wird deutlich: Während Antisemitismus an Schulen als nicht so auffallend oder wichtig normalisiert wird, fokussieren viele Lehrer*innen Rassismus, dethematisieren und entproblematisieren gleichzeitig Antisemitismus (vgl. K 3.1). Frau E 12 bietet Workshops zu den Themen Antisemitismus und Rassismus sowie auch Beratungen bei Fällen entsprechender Diskriminierungen an. Sie konstatiert, dass viele Pädagog*innen denken, Antisemitismus sei kein Problem und Weiterbildungen dazu müssen nicht in erster Linie besucht werden. Eine höhere Beratungs-

³ Damit thematisiert sie Konflikte zwischen türkisch- und kurdischstämmigen Schüler*innen, die vor dem Hintergrund der Autonomiebestrebung von Kurden in der Türkei, von Repressionsmaßnahmen des türkischen Staats gegen Kurden und ihre Unterstützer sowie vom gewaltförmigen Konflikt zwischen türkischem Staat und kurdischen Terroristen in deutschen Schulen ausgetragen werden.

nachfrage gebe es entsprechend bei Fällen von Rassismus. Das Interesse an der Bildungsarbeit zum Thema Antisemitismus sei gering, im Gegensatz zur Bildungsarbeit gegen Rassismus werde sie nicht als selbstverständlich angesehen, führt Frau E 12 aus.

Diese Bagatellisierung bestätigen auch jüdische Schüler*innen. Ruth, jüdische Schülerin, erklärt, dass in ihrer Schule Diskriminierung verallgemeinernd thematisiert wurde. So hieß es: „»Niemand darf nach den äußeren Merkmalen diskriminiert werden« und damit wurde das Thema geschlossen.“ Ähnlich wie in den Zitaten davor bleiben die Äußerungen vieler Lehrkräfte auf der Ebene allgemeiner konsensualer Slogans und blenden die Spezifika des Problems aus. Emilia, jüdische Schülerin, weist darauf hin, dass Antisemitismus äußerst wenig und nur im Geschichtsunterricht von Lehrer*innen thematisiert werde. Hingegen „wird das Thema Rassismus und Diskriminierung muslimischer Schüler die ganze Zeit artikuliert.“ Dieses Verhältnis aus Dethematisierung von Antisemitismus und Thematisierung von Diskriminierung von muslimischen Schüler*innen in Schulen verzerrt sich in der Wahrnehmung von LK 83. Dabei geht sie davon aus, dass Jüdinnen und Juden als Betroffene von Antisemitismus Aufmerksamkeit erlangten, Muslime als Betroffene von Diskriminierung jedoch nicht. Sie sagt, Muslime seien verärgert, dass es immer nur um die Juden gehe. Diese verzerrte Perspektive verkennt nicht nur die Situation an Schulen, sie schließt auch an das antisemitische Sinnmuster einer „Privilegierung von Juden“ an. Frau E 12 hört oft solche Sätze wie „Schon wieder geht es nur um Juden.“, „Was ist mit uns?“ oder „Es geht immer nur um Juden.“. Die Betroffenen wiederum berichten uns davon, dass sie gerade vor dieser Sonderstellung Angst haben, weil sie sich oft gegen sie auswirkt. Sowohl in dieser als auch in der Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland“ (vgl. Zick et al. 2017) berichten die Betroffenen darüber, dass sie Angst vor der Offenbarung ihrer Gefühle sowie vor einer Besonderung haben, die sich in Aussagen wie „Jetzt kritisieren die Juden wieder die Deutschen“ oder „Juden müssen immer gesondert betrachtet werden“ ausdrückt.

Solche Aussagen legen offen: Antisemitismus als Phänomen und die Perspektiven der Betroffenen werden unsichtbar gemacht, Jüdinnen und Juden erst dann sichtbar gemacht, wenn man ihnen vorwirft, als Betroffene von Antisemitismus „bevorzugt zu werden“. So drücken sich nicht nur Abwehrstrategien gegen und Bagatellisierungen von Antisemitismus aus, sondern auch Abwertungen von Jüdinnen und Juden als Betroffene von Antisemitismus. Diese wird aus einer „Opferkonkurrenz“ hergeleitet, in der die vermeintliche oder tatsächliche Diskriminierung anderer gegen die Thematisierung von Antisemitismus oder die Anerkennung jüdischer Perspektiven geltend gemacht wird. Frau E 12 hat durch ihre Tätigkeit als Beraterin in der Bildungsarbeit beobachtet, dass man lieber über Rassismus spreche als über Antisemitismus. Dies werde damit rationalisiert, dass mehr Menschen von Rassismus betroffen seien oder damit, dass man nicht auch noch zusätzlich zur Bildungsarbeit gegen Rassismus eine gegen Antisemitismus leisten könne. Akteure in der antirassistischen Bildungsarbeit schließen mit dieser Hierarchisierung von Diskriminierungen und ihren Betroffenen an Normalitätswürfe an, in denen Jüdinnen und Juden unsichtbar gemacht werden (vgl. K 3.1). Dabei bedienen sie sich mitunter einem perfiden Sinnmuster der

Normalisierung von Antisemitismus. Frau E 12 weist auf verletzend Aussagen von Pädagog*innen gegenüber Jüdinnen und Juden hin, wie z. B.: „Von euch gibt es ja nicht mehr so viele, also kümmere ich mich lieber um andere Sachen.“. Die direkte Formulierung, „von euch gibt es ja nicht mehr so viele“, wirkt angesichts der Geschichte empathielos und ignorant. Jüdinnen und Juden werden darin unsichtbar gemacht, despektiert und abgewertet, weil die Nationalsozialisten 6 Millionen europäische Jüdinnen und Juden ermordet haben. Die Shoah wird damit zum Grund ernannt, gegenwärtigen Antisemitismus zu dethematisieren und zu entproblematisieren. In dieser radikalen Einfühlungsverweigerung der Nachkommen der Täter*innen gegenüber Jüdinnen und Juden bildet sich eine Kontinuität antisemitischer Ressentiments und eine unterbewusste Schuldabwehr ab (vgl. K 4.3).

4.2.4 Gleichzeitigkeit von Antisemitismus und Rassismus

Viele Lehrer*innen schließen in der Bagatellisierung von Antisemitismus in der Fokussierung von Rassismus eine Gleichzeitigkeit beider Phänomene aus. Die Gleichzeitigkeit von Antisemitismus und Rassismus bildet sich so ab, dass sich einerseits Antisemitismus, andererseits Rassismus an Schulen ausdrückt. Die Phänomene bestehen sozusagen nebeneinander. LK 4 berichtet: „Was die Schüler angeht, haben wir oft Äußerungen, die anti-jüdisch sind, aber auch anti-verschiedene-andere-Sachen auch: Beliebt ist die Beschimpfung als du Jude.“ Neben dieser antisemitischen Beschimpfung (vgl. K 3.1) komme es auch zu rassistischen Beschimpfungen, wie „Du Paki“ oder „Du Polacke“ unter Schüler*innen. Während „Polacke“ eine abwertende, stigmatisierende Bezeichnung für Polen ist und dadurch eine Beleidigung darstellt, bezieht sich „Paki“ als Abkürzung auf Pakistan. LK 4 erklärt diese Stereotypisierung, die Schüler*innen haben gesagt, es heiße „arm“ und „dumm“. Das Beleidigungspotenzial der Beschimpfung „Du Jude“ hingegen, könne von den Schüler*innen nicht erklärt werden. LK 4 sagt, das Wort Jude „ist einfach sehr, sehr negativ besetzt“. Damit wird abermals deutlich, dass „Du Jude“ als Beleidigung von Nichtjuden funktioniert, weil „Judesein“ selbsterklärend, d.h. ohne Stereotype oder Abwertungen explizieren zu müssen oder zu können, als stigmatisierend verstanden wird (vgl. K 3.1).

Viele Jüdinnen und Juden weisen darauf hin, dass sie Erfahrungen gemacht haben, in denen sowohl Antisemitismus als auch Rassismus offen zu Tage tritt. Ein Befragter der Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland“ erzählt etwa davon, wie ihm eine Kundin seines Geschäfts versicherte (Zick et al. 2017: 50): „Die Flüchtlinge werden schlimmer als die Juden!“. Die Gleichzeitigkeit modelliert sich aber auch in der Überschneidung beider Phänomene. Diese zeigt sich etwa, wenn Jüdinnen und Juden rassistisch oder fremdenfeindlich angegriffen werden oder sich nicht sicher sind, wieso ihnen eine Ablehnung oder Abwertung entgegengebracht wird. Sasha weist etwa darauf hin, dass er nicht einordnen konnte, ob er in der Schule als russischsprachiger Jude fremdenfeindlich oder antisemitisch diskriminiert wurde, als seine Lehrer*innen ihn immer wieder zum „Fremden“ gemacht haben und seine Leistungen deshalb schlechter bewertet haben

(vgl. K 3.1). Mehr als 90% der Juden in Deutschland sind russischsprachig, sie selbst oder ihre Familien aus der ehemaligen Sowjetunion emigriert. Zick et al. stellen in diesem Zusammenhang fest (2017: 52):

„Die Situation verkompliziert sich durch die oft fehlende Möglichkeit, zwischen Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus in der Wahrnehmung von Betroffenen zu trennen. Die Mehrdimensionalität der Minderheitsidentitäten (als Juden, als Migranten, als ex-sowjetische Migranten mit einem bestimmten Verhältnis zwischen den beiden Ländern in der Vergangenheit) erschwert auch die kommunikative Verortung der Person.“

Antisemitische sowie fremdenfeindliche oder rassistische Stereotype und Vorurteile treten oftmals zusammen auf. Die Befragten der Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland“ „äußerten eine starke Besorgnis über die potenzielle Entwicklung des Antisemitismus wegen der Einwanderung der Flüchtlinge sowie der gesellschaftlichen Radikalisierung und Fremdenfeindlichkeit, AfD oder Pegida“ (Zick et al. 2017: 77). In der normalisierten Ablehnung und Abwertung „Anderer“ werden auch Jüdinnen und Juden entlang anderer „Fremdbilder“ abgewertet. Chaya, ebenfalls eine Befragte der erwähnten Studie, berichtet davon, dass ein Koch eines Restaurants ihre Bitte, jüdische Speisegebote zu berücksichtigen, wie folgt kommentierte (ebd.: 50): „Und den Koran sollten wir jetzt auch auslegen?“

Die Gleichzeitigkeit von Antisemitismus und Rassismus bildet sich aber auch in rassistischen Angriffen auf Nichtjuden ab. Eine dunkelhäutige Pädagogin berichtet, wie sie an einer Bushaltestelle stand, als junge Mädchen (nach ihrer Einschätzung etwa 14 Jahre alt) ihr aus einem vorbeifahrenden Bus „schlecht verbrannter Jude“ zuriefen. Die Beleidigung der Pädagogin aufgrund ihrer Hautfarbe richtet sich auf die nationalsozialistische Vernichtungspraxis der europäischen Jüdinnen und Juden, deren Opfer hier in perfider Weise verunglimpft und verlacht werden.

Aus diesen Gleichzeitigkeiten sowie der Verschränkung von Antisemitismus und Rassismus ziehen Expert*innen die Schlussfolgerung, dass Lehrer*innen Antisemitismus und Rassismus in der Schule als verschiedene Phänomene, aber zusammen behandeln sollen. Wichtig sei es nach Frau E 8, Antisemitismus dabei nicht umzubenennen. Gleichzeitig solle es klar werden, dass man über Antisemitismus und Rassismus, nicht ausschließlich über Rassismus spricht. Es geht dann um eine dialogische Pädagogik, die auf die Anerkennung von Antisemitismus- und Rassismuserfahrungen zielt. Frau E 3 weist ebenso auf die Bedeutung hin, Antisemitismus auch rassismuskritisch und Rassismus auch antisemitismuskritisch zu bearbeiten (vgl. K 5).

4.2.5 Der „Andere“, „seine Gruppe“ und Normalitätsentwürfe

Während sich bei manchen Lehrer*innen die Vermeidung der Thematisierung von islamisch politisierten Antisemitismus am Sinnhorizont rassistischer Differenzmarkierungen ausrichtet, drücken manche Schüler*innen und Lehrer*innen rassistische Differenzkonstruktionen aus, wenn sie Anti-

semitismus unter muslimischen Menschen als vermeintlich ihrer Religion oder Kultur entsprechend normalisieren (vgl. K 3.2).

JLK 9 berichtet, dass Kinder antisemitische Schimpfworte, Witze oder Sprüche damit rechtfertigten, dass es in ihren nationalen oder religiösen Gruppen normal sei. Die Kinder sagten dann: „Nein, das war nicht böse gemeint, unter Albanern, oder unter Russe, Türken, Muslimen macht/sagt man es so“. JLK 9 stellt fest, dass die Kinder selbst an einem negativen Bild von sich basteln. Dabei werde sie als Deutsche und als Lehrerin ausgegrenzt, die Situation werde völlig verharmlost. Frau E 12 weist darauf hin, dass Pädagog*innen Muslimen oft Antisemitismus als „ihrem Wesen“ entsprechend zuschreiben würden. Damit nehme man sich aus der Verantwortung, intervenieren zu müssen und stereotypisiere Muslime, etwa mit dem Satz: „Man kann da ja nichts machen, die sind halt so.“ Frau E 12 konstatiert, dass Antisemitismus dergestalt nicht als gesamtgesellschaftliches Problem gesehen werde und man sich in Distanz dazu setze. Frau E 8 weist auf ein solches kulturalistisches, kulturelrelativistisches Muster von Lehrkräften hin, die über muslimische Schüler*innen sagten: „Was soll man machen, die sind halt so“. Frau E 3 spricht diese Form rassistisch-kulturalistischer Zuschreibungen und doppelter Standards ebenfalls an. Bei muslimischen Kindern werde oft gesagt: „Ja das ist der Background, die sind halt so“. Bei deutsch geprägten Kindern ohne Migrationshintergrund werde stattdessen gesagt: „Ja, der arbeitet sich an mir ab und der hat gerade Probleme mit dem Vater, da muss man mal so und so“. Solche Externalisierungsversuche habe sie schon lange beobachtet. Sie erzählt, dass eine Lehrkraft sie bei einem Schulbesuch mit einem stereotypen Bild von Muslimen konfrontierte: „Ich muss Sie warnen, es gibt viele Muslime in der Klasse“. Sie schildert überdies einen Vorfall, bei dem sich ein Schüler antisemitisch äußerte, was die Lehrkraft in einer kulturalistischen Relativierung von Äußerungsbedingungen mit der Aussage kommentierte: „Ja, du als Schüler mit marokkanischen Migrationshintergrund darfst sowas sagen, aber wir als deutsche Lehrkräfte müssen etwas vorsichtiger sein“. Frau E 3 kritisiert diese Konstruktion einer nationalen Differenzierung von „Wir die Deutschen“ und „Ihr die Marokkaner“ zur Normalisierung antisemitischer Aussagen.

LK 60 rationalisiert und normalisiert hypothetisch die von einer Schülerin geäußerte antisemitische Dämonisierung in Zuschreibungen mit ihrer Herkunft und Nationalität: „Aber was halt schon klar ist, dass die Schülerin, die aus Palästina kommt, halt klar aus ganz anderen Gründen eben was gegen Juden hat [...] die mag *natürlich* keine Juden und da macht sie auch kein Hehl draus.“ Die LK 60 hält dieses bagatellisierende Muster im Verlauf ihrer Erzählung aufrecht und bezieht es in der Folge auf ein Szenario eines „gerechtfertigten“ Hasses auf Juden und Israel (vgl. K 4.1).

LK 86 betrachtet „antiisraelische“ Aussagen ihrer Schüler*innen nicht als Antisemitismus, sondern eher als eine Form der Abwehr. Schüler*innen mit Migrationshintergrund seien auch Opfer von Diskriminierung und versuchten daher, mit menschenfeindlichen Aussagen ein Gefühl der Minderwertigkeit zu kompensieren. Es sei daher weniger Antisemitismus, sondern solle das „Wir-Gefühl“ der „Migrantenkinder“ stärken (vgl. K 4.1). Mit dieser Aussage rationalisiert und normalisiert sie Antisemitismus. LK 86 schreibt Antisemitismus sogar eine positive, identitätsstiftende Funktion zu, indem

sie „Migrantenkinder“ von jeglicher Verantwortung freispricht und ihren Antisemitismus mit einer Minderprivilegierung rechtfertigt. Auch wenn der Äußerung von Antisemitismus eine solche Funktion einer Kompensation von Diskriminierungserfahrungen oder einer Stärkung der Gruppenidentität zukommt, bleibt sie antisemitisch und soll als solche benannt und behandelt werden.

In diesen Gruppenkonstruktionen, die in Entlastungs- und Verschiebungsstrategien Antisemitismus normalisieren, werden Einzelne unsichtbar gemacht und anhand von stereotypen Zuschreibungen in ihren Selbstbildern und Lebensentwürfen abgewertet. Die Abwertung bezieht sich aber auch auf die Gruppen, denen Einzelne als Repräsentanten zugeordnet werden. Eine solche Zu- und Einordnung Einzelner in homogene Gruppen dimensioniert sich aber nicht nur zwischen Mehrheits- und Minderheitsgruppen. Vielmehr modellieren auch Minderheitengruppen stereotype Vorstellungen über die Identitäten oder Handlungsformen ihrer tatsächlichen oder vermeintlichen Mitglieder. Diese adressieren sie als Handlungserwartungen an Angehörige der Eigengruppe. Selin, nichtjüdische Studentin, berichtet, dass eine Gruppe, die ihren jüdischen Schulfreund gemobbt hat, sie als Muslima aufforderte, sich von ihm zu distanzieren: „Die sind doch voll schlimm. Die sind es doch, die so viele Muslime (...), ehmmm (...) umgebracht haben.“ (vgl. K 4.1). Sie erzählt zudem davon, wie ein Spieler eines jüdischen Vereins am Ende eines Fußballspiels von Spielern der gegnerischen Mannschaft zusammengeschlagen wurde, „weil er, ein, ein, ein, ein Nichtjude ist und trotzdem da spielt.“ Ihm wurde vorgeworfen, so erzählt sie, seine Gruppe und das Konstrukt einer ihm zugeschriebenen Gruppenidentität damit hintergangen zu haben: „Und die haben ihm dann gesagt: »Wie kannst du nur einer jüdischen Mannschaft spielen, obwohl du kein Jude bist? Du bist ein Verräter!«“. Welche Gruppe der Spieler verraten haben soll, führt Selin nicht aus.

An ihrer Schule, so äußert es LK 39, werden einige muslimische Schüler*innen auch von anderen muslimischen Schüler*innen diskriminiert bzw. unter Druck gesetzt, als homogene, solidarische Gruppe mit gemeinsamen Ideen und Ideologien agieren zu müssen. Sie spricht von religiöser Diskriminierung innerhalb muslimischer Gruppen. Zu ähnlichen Befunden gelangt das American Jewish Committee Berlin in der Befragung von Lehrer*innen zum Thema Antisemitismus und Salafismus. So äußern Lehrkräfte, dass eine Minderheit muslimischer Schüler*innen eine Ablehnung von Unterrichtsgestaltung und -inhalten formuliert, etwa eine Ablehnung „der Evolutionslehre sowie der Nutzung von Büchern und Filmen mit vermeintlich obszönem Inhalt“ (AJC 2017: 9). Diesen Anspruch setzt die Minderheit auch gegen andere Muslime durch (AJC 2017: 9): „Diese Minderheit mache manchmal Druck auf die anderen Schülerinnen und Schüler mit muslimischem Hintergrund, diese Inhalte und Aktivitäten ebenfalls abzulehnen.“

Das macht deutlich, dass Differenzkonstruktionen auch in der Konstellation innerhalb von Minderheitsgruppen in stereotypen Zuschreibungen gegen Einzelne und ihre Gruppen- und Selbstentwürfe, u.a. in antisemitischen Sinnbezügen, gerichtet werden.

Die Konstruktionen einer Differenz von Juden und Judentum bilden sich im Anspruch einer nichtjüdischen Mehrheit aus, „Judenbilder“ entlang mehrheitsgesellschaftlicher Normalitätsentwürfe zu modellieren und diese

als Erwartung gegen Jüdinnen und Juden und ihre Selbstverständnisse, Lebens- und Identitätsentwürfe zu richten (vgl. K 2). Herr E 11 weist darauf hin, dass es bei manchen Menschen ein Unbehagen gebe, dass Juden selbst entscheiden, wer Jude ist und wer nicht. Ihm gegenüber habe jemand dieses Unbehagen mit diesem Satz ausgedrückt: „Für uns ist es immer schwer zu ertragen, wenn sich Menschen als auserwählt halten.“ Darin werden im Namen eines Kollektivs („uns“) auf Grundlage einer antisemitischen Verzerrung des Bundes G'tts mit dem jüdischen Volk, im Sinne einer zugeschriebenen Überlegenheit bzw. Selbstprivilegierung über „andere Völker“, jüdische Identitäts- und Lebensentwürfe abgewertet.

Es zeigt sich, dass diese antisemitische Differenzkonstruktion im Sinnhorizont einer von Normalitätserwartungen gerahmten „Gleichheitsvorstellung“ durchaus auf eine tatsächliche Differenz zwischen Juden und Nichtjuden zielt. Dass Juden selbst entscheiden, wer Jude ist und sich in selbstbestimmten Gruppen- und Identitätsentwürfen, anhand von religiösen Praxisformen und Überzeugungen von Nichtjuden unterscheiden, wird ihnen verübelt. Damit spannt sich ein Verhältnis aus der Konstruktion einer falschen Differenz in mehrheitsgesellschaftlichen sowie antisemitischen Judenbilder zu einer Differenz in selbstbestimmten Lebens- und Identitätsentwürfen von Jüdinnen und Juden. Erstere dient dazu letztere abzuwerten und zu dämonisieren. In der Absicht, antisemitische Differenzkonstruktionen für ihre Schüler*innen als falsch zu widerlegen, verweisen Lehrer*innen oft auf Jüdinnen und Juden als Kontrastbeispiel. Dabei jedoch zeichnet sich eine Tendenz ab, jegliche Differenz aufzulösen, um das antisemitische Judenbild im Kontrast zu einem mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsbild, also zu einer konstruierten Gleichheit, als falsch auszuweisen. LK 46 etwa geht von der Prämisse aus, dass Jüdinnen und Juden im Antisemitismus lediglich als „Andere“ ausgeschlossen und diskriminiert werden: „Unterm Strich kommen die alle in den Pott »anders«“. Damit verkennt sie die spezifische Dimension antisemitischer Differenzkonstruktionen, in der Juden nicht nur zum „Anderen“, sondern zum absolut bösen Gegenentwurf gemacht werden. LK 46 denkt, dass die antisemitischen Differenzkonstruktionen als falsch erkannt werden, wenn man in Kontakt zum „Anderen“ tritt: „Wenn Juden und Schwule usw. ein Gesicht bekommen, ist das Ganze eine andere Nummer.“ An diesem Vergleich lässt sich der gravierende Unterschied zwischen antisemitischen und homophoben Differenzkonstruktionen und das Missverständnis über ihre „Dekonstruktion“ aufzeigen. Mit homophoben Differenzkonstruktionen werden „Schwule“ entlang ihrer Sexualität und vermeintlicher Eigenschaften als „Andere“ ausgewiesen. Wenn ein Homosexueller, durch das persönliche Kennenlernen, ein „Gesicht bekommt“, kann man homophobe Stereotype als falsch erkennen. Dann wird demonstriert, dass Menschen aufgrund ihrer Homosexualität eben nicht „anders“ sind. Antisemitische Judenbilder lassen sich nicht ohne Weiteres dergestalt als falsch ausweisen. Denn im Antisemitismus bekommen Jüdinnen und Juden immer „das Gesicht“, in das der Antisemit schauen will, um seinen Judenhass rechtfertigen zu können. Darüber hinaus steht in Frage, anhand welcher „Gesichter“ demonstriert werden sollte, dass antisemitische Judenbilder falsch sind. Oftmals geht es dann darum, auf Jüdinnen und Juden hinzuweisen, die mehrheitsgesellschaftlichen Judenbildern und Normalitäts-

entwürfen folgen bzw. assimiliert leben und somit das Bild der „normalen Menschen ohne Seitenlocken“ verkörpern sollen. Dann werden Juden als Kontrast zum antisemitischen Judenbild „präsentiert“, die nicht „anders“ seien, weil sie sich nicht als Juden in religiösen Lebens- und Identitätsentwürfen von der Mehrheit unterscheiden. Damit wird das Ideal und Prinzip der Gleichheit aller Menschen in all ihren Unterschieden verkannt und zur Gleichheit aller Lebens- und Identitätsentwürfe von Menschen gemacht. JLK 20 wollte dieser Logik nach Stereotype ihrer Schüler*innen im Kontakt mit Minderheiten korrigieren:

„Und zwar ging es darum, die ganzen Menschen, die als Beleidigung benutzt wurden, Schwuchtel, Zigeuner, Neger, Jude, Behinderter ähm die einzuladen in die Schule, damit diese über ihr Leben erzählen und ich wollte [...] ein Freund von mir einladen [...] der von seinen Leben als „normaler Jude“ berichten sollte, er ist weder religiös noch sonst irgendwie was, aber traditionell lebend, so wie ich.“

Auch JLK 20 setzt Juden in eine Reihe mit anderen Minderheiten. Jedoch entgeht ihr dabei ein wesentlicher Unterschied der Stereotypisierung und Stigmatisierung im Schimpfwortgebrauch. Während nämlich „Schwuchtel“, „Zigeuner“ und „Neger“ stigmatisierende und rassistische Kategorisierungen, und damit bereits Abwertungen, von Homosexuellen, Sinti und Roma sowie Schwarzen darstellen, ist Jude ein „neutrales“ Wort und Selbstbezeichnung der Angehörigen des Judentums, das im Sprachgebrauch erst zum Schimpfwort gemacht wird. Die Schüler*innen könnten hier im Kontakt mit einem Schwarzen erkennen, dass dieser kein „N...“ ist oder im Kontakt mit einem Sinto, dass dieser kein „Z...“ ist. Im Kontakt mit einem Juden in dieser Rahmung jedoch, lässt sich aber nicht erkennen, dass dieser kein Jude ist. Es ließe sich nur vermitteln, dass dieser nicht „anders“ ist. Das wiederum zielt auf die Vorstellung eines nach mehrheitsgesellschaftlichen Entwürfen „normalen Juden“. Diese Gleichheitskonstruktion soll antisemitische Judenbilder korrigieren, macht aber jüdische Lebens- und Identitätsentwürfe außerhalb mehrheitsgesellschaftlicher Normalitätsentwürfe unsichtbar.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1975): Schuld und Abwehr. Gesammelte Schriften Bd. 9,2: Soziologische Schriften II. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W., Horkheimer, Max (2008): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 17. Auflage, ungekürzte Ausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag (Fischer-Taschenbücher Fischer Wissenschaft, 7404).
- AJC (2017): Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag. Eine Dokumentation im Auftrag des American Jewish Committee Berlin. American Jewish Committee Berlin. Online verfügbar unter <https://ajcberlin.org/sites/default/files/downloads/ajcstimmungsbildsalafismusantisemitismus.pdf>, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Bielefeldt, Heiner (2013): Muslimfeindlichkeit. Ausgrenzungsmuster und ihre Überwindung. In: Muslimfeindlichkeit - Phänomen und Gegenstrategien. Tagungsband ; Beiträge der Fachtagung der Deutschen Islam Konferenz am 4. und 5. Dezember 2012 in Berlin. Berlin: Bundesministerium des Innern, S. 23–34.
- Decker, Oliver; Kiess, Johannes; Brähler, Elmar (2016): Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland: die Leipziger „Mitte“-Studie 2016. Originalausgabe. Hg. v. Elmar Brähler, Oliver Decker und Johannes Kiess. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung Psychosozial). Online verfügbar unter https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_

- uploads/pdfs/Studien/Mittestudie_Uni_Leipzig_2016.pdf, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Geulen, Christian (2011): Geschichte des Rassismus. München: C.H. Beck (Beck'sche Reihe, v.2424).
- Stuart Hall (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. in: Das Argument (178), 1989, 913-922
- Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Zugl.: Leipzig, Univ., Habil.-Schr., 1999-2000. 1. Aufl. Hamburg: Hamburger Ed. Online verfügbar unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2003-4-102>.
- Marcuse, Herbert (2007): Feindanalysen. Über die Deutschen. Lüneburg: zu Klampen (Nachgelassene Schriften).
- McCarthy, Thomas A. (2015): Rassismus, Imperialismus und die Idee menschlicher Entwicklung. Unter Mitarbeit von Michael Müller. Deutsche Erstausgabe, Erste Auflage. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2688).
- Memmi, Albert (1987): Rassismus. Dt. Erstausg. Frankfurt am Main: Athenäum Verl. (Die kleine weiße Reihe, 96).
- Messerschmidt, Astrid (2005): Antiglobal oder postkolonial? Globalisierungskritik, antisemitische Welterklärungen und der Versuch, sich in Widersprüchen zu bewegen. In: Hanno Loewy (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien. Essen: Klartext, S. 123–146.
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. Zum Umgang mit Rassismus und Antisemitismus. In: *Peripherie – Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt* 28 (109/110), S. 42–60.
- Postone, Moishe (1991): Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch. In: *Kritik & Krise*. S. 6 –10.
- Rommelspacher, Birgit (2015): Zum Verhältnis von Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus. In: ZWST (Hg.): Die Abwertung der Anderen. Beiträge der mehrjährigen Tagungsreihe, S. 6–13.
- Schule ohne Rassismus (2018): Förderung von Zivilcourage. Wer wir sind. Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage. Online verfügbar unter <https://www.schule-ohne-rassismus.org/wer-wir-sind/>, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf (Bildung und Qualifizierung. Arbeitspapier 171). Online verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Stuart Hall (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: *Das Argument* (178), S. 913–921.
- William Isaac Thomas (1928): The Methodology of Behavior Study. In: William Isaac Thomas (Hg.): The Child in America: Behavior Problems and Programs. New York: Alfred A. Knopf, S. 553–576.
- Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke; Bernstein, Julia (2017): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Online verfügbar unter https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- Zick, Andreas; Krause, Daniela; Küpper, Beate; Berghan, Wilhelm (2016): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002-2016. In: Andreas Zick, Beate Küpper und Daniela Krause: Gespaltene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Hg. v. Ralf Melzer. Bonn: Dietz, S. 33–82.

4.3 Echos der Nazizeit

Die von der ARD ausgestrahlte Krimireihe „Tatort“ kann als „die wahre deutsche Soap“ (Scheit 2008: 63) oder als „wahrer Gesellschaftsroman der Bundesrepublik“ (Vogt 2005) verstanden werden. In den Filmen, die 2017 durchschnittlich 8,91 Millionen Fernsehzuschauer hatten, werden nicht nur Kriminalfälle gelöst, sondern dem Anspruch nach des Öfteren auch „gesellschaftspolitische Probleme“. In dem am 05.08.2018 erstausgestrahlten Tatort „Die Musik stirbt zuletzt“ (Folge 1063) geht es um „Echos der Nazizeit“. Ein Mäzen eines jüdischen Orchesters veranstaltet ein Benefizkonzert mit diesem, auf dem die Musiker Stücke jüdischer Komponisten spielen, die während der Shoah ermordet wurden. Bei diesem Konzert wollen manche Musiker die Vergangenheit des Mäzens als Schlepper, der gegen Zahlung hoher Geldsummen von Juden ihre Flucht vor den Nationalsozialisten organisierte, thematisieren. Die Großeltern zweier Musiker haben Geld an den Mäzen bezahlt, das er für sich behielt, sodass sie verfolgt und ermordet wurden. Der Spannungsbogen des Films richtet sich nicht nur auf die Aufklärung des Kriminalfalls, zwei Vergiftungen von Orchestermitgliedern, sondern auch auf die öffentliche Thematisierung des „Echos aus der Nazizeit“. Damit hat der Tatort zum einen eine Geschichte über den Umgang mit verdrängten biographischen Bezügen zum Nationalsozialismus und verschwiegener Täterschaft im Nationalsozialismus erzählt, in der die „Echos der Nazizeit“ öffentlich gemacht werden. Zum anderen hat der Tatort diese Geschichte zum Gegenstand einer allsonntäglichen Fernsehunterhaltung gemacht und damit das Thema verdrängter biographischer Bezüge zum Nationalsozialismus im Aktualitätsbezug an die deutsche Öffentlichkeit adressiert.

In dieser deutschen Öffentlichkeit haben sich Diskurse etabliert, die die für viele Deutsche leider oftmals nicht selbstverständliche Erwartung formulieren, an die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden durch die Nationalsozialisten zu erinnern und der Opfer zu gedenken. Der Erinnerung an die Shoah und dem Gedenken der Opfer werden dabei die

erzieherische Funktion zugeschrieben, im Allgemeinen aus der Geschichte zu lernen, im Besonderen in der heutigen Generation dem Vergessen entgegenzuwirken und jeglichem Antisemitismus entschieden entgegenzutreten. Man sagt, Holocaust-Erziehung sei eine Medizin gegen Antisemitismus. Da Antisemitismus ein präsenter Teil des Schulalltags 2018 ist, stellt sich die Frage, ob diese Erziehung gescheitert ist, bzw. ob „die Medizin“ nicht so effektiv gewesen ist. Wenngleich Antisemitismus nach 1945 in seiner öffentlichen Artikulation weitgehend tabuisiert und geächtet wurde, ist Antisemitismus in Deutschland nie verschwunden. Eine solche „Kommunikationslatenz“ (Bergmann/Erb 1986) rahmt die Äußerungsbedingungen von Antisemitismus nach der Shoah und verschiebt das „Sagbare“ ins Private. Angesichts der Shoah schließen aber viele Menschen aus, überhaupt antisemitisch sein zu können. So tabuisieren sie eigene Ressentimentempfindungen gegen Jüdinnen und Juden, auch im Bewusstsein bleibt Antisemitismus so latent (vgl. Bergmann/Erb 1986; Kistenmacher 2017). Die „Echos der Nazizeit“ erhalten in diesem Verhältnis aus bewussten und unbewussten Tabuisierungen des Antisemitismus im Sinnhorizont auf die deutsche Geschichte als Vergangenheit ihre Geltung in der Gegenwart. Denn die nationalsozialistische Vergangenheit beeinflusst bis heute die Lebens- und Gefühlswelten aller. Sie wird zum Abgrenzungs- und Distanzierungspunkt von Selbst- und Nationalbildern gemacht, rahmt aber in einer Kontinuität intergenerationaler, familiärer und national-kollektiver Identitätsbezüge die Gegenwart. Die „Echos der Nazizeit“ modellieren sich in diesen Identitätsformationen zwischen Distanzierungswünschen und Abwehrreaktionen und richten sich unbewusst oder bewusst gegen Jüdinnen und Juden, die als Verkörperungen unliebsamer Erinnerungen zu Objekten eigener Gefühlsregungen gemacht werden, als solche stören und aggressive Abwertungen erfahren. Für Jüdinnen und Juden, die als Opfer, Überlebende und ihre Nachkommen in intergenerationellen Bezügen auf die Shoah und konkrete individuelle oder familiäre Leiderfahrungen und Traumata verwiesen sind, stellt sich in darin eine Kontinuität her:

Im nationalsozialistischen Deutschland wurden sie zu Opfern des Vernichtungsantisemitismus gemacht, in der Gegenwart werden sie oftmals, völlig unabhängig von ihren Lebensrealitäten, als solche verdammt. (4.3.1). Für viele Jüdinnen und Juden ist „die Geschichte immer im Kopf“. Sie wird aber auch in der Konfrontation mit „Echos der Nazizeit“ vergegenwärtigt, etwa in der unter Schüler*innen häufigen Verwendung nationalsozialistischer Symbole, mit der an Jüdinnen und Juden adressierten Verwendung von Hakenkreuzen und Hitlergruß (4.3.2) oder aus der an Jüdinnen und Juden gerichteten Artikulation von Vernichtungsphantasien (4.3.3). Dabei stellen sich die „Echos der Nazizeit“ nicht nur in offenen und bewussten, provozierenden oder glorifizierenden Gegenwartsbezügen auf den Nationalsozialismus und den nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus her. Vielmehr drücken sich „Echos der Nazizeit“ auch in einer unreflektierten Alltagssprache aus, deren Gebrauch nationalsozialistische Sinnbezüge enttabuisiert und normalisiert (4.3.4). Dies verdeutlichen wir hier auch an Feldnotizen und Beispielen aus der deutschen Öffentlichkeit.

4.3.1 Gegenwärtiger Antisemitismus als Echo der Nazizeit

Positive Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus sind in der deutschen Öffentlichkeit weitgehend sozial geächtet, die Artikulation von nationalsozialistischem Antisemitismus ist tabuisiert bzw. ausschließlich der rechtsextremen Szene zugeordnet. Die gesellschaftliche Mitte wöhnt sich in Distanz dazu, und grenzt sich von glorifizierenden Bezugnahmen und der nationalsozialistischen Ideologie, wie sie von Neonazis vertreten und kommuniziert wird, ab. Aus dieser gesellschaftlichen Mitte heraus aber artikulieren sich die „Echos der Nazizeit“ als sekundär-antisemitische Schuldabwehr und Abwertungen von Jüdinnen und Juden im Bezug auf die Shoah (vgl. K 2). Dabei drückt sich eine Kontinuität des Antisemitismus aus, die als solche in der Regel nicht erkannt wird. Oftmals wird der gegenwärtige Antisemitismus in einen Kontrast zum nationalsozialistischen Antise-

mitismus gesetzt und damit zum Verschwinden gebracht. LK 19 erkennt dagegen die Kontinuität, mildert den gegenwärtigen Antisemitismus im Vergleich zum nationalsozialistischen aber ab: „Heute ist er in abgeschwächter Form vorhanden, es geht nicht mehr darum, dass man die Juden umbringt, sondern sie nur verprügelt. Es ist immer noch schlimm, aber äußert sich auf eine andere Art und Weise.“ Hier wird der gegenwärtige Antisemitismus im Vergleichsverhältnis mit der Shoah relativiert. Das Wort „nur“ trivialisiert im Vergleichshorizont der Shoah Gewalt gegen Jüdinnen und Juden, die auch heute tödlich sein kann. In diesem Vergleich erscheint Gewalt gegen Jüdinnen und Juden angesichts der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden „relativ erträglich“. Das Vergleichsverhältnis ist aber falsch. Denn damit wird die Situation von Jüdinnen und Juden in Bezug auf den gegenwärtigen Antisemitismus mit den Erscheinungs- und Gewaltformen des Antisemitismus verglichen, aber nicht mit den Rechten und selbstverständlichen Umgangsweisen mit allen anderen Menschen in der Gesellschaft. Dieses schiefe Vergleichsverhältnis bleibt selbst für LK 19 sehr prägend.

Nationale „Wir-Gruppe“: Schlussstrichforderungen

Zick und Küpper (2005: 6) legen dar, dass im Rahmen der Studie zur Erfassung „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (GMF) im Jahr 2004 62,2% der Befragten der Aussage, „Ich bin es leid, immer wieder von den deutschen Verbrechen an den Juden zu hören“, zustimmen. 68,3% der Befragten stimmen in dieser Untersuchung 2004 der Aussage, „Ich ärgere mich darüber, daß den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden“, zu. Im Jahr 2011 liegt die Zustimmung zu dieser Aussage in der GMF-Studie bei 64% (Zick et al. 2017a).

Derartige Schlussstrichforderungen zielen darauf, die Erinnerung an die Shoah für obsolet zu erklären und damit die eigene Person oder das nationale Kollektiv von einer Schuld zu entlasten. Dabei werden eigene Wahrnehmungen und Gefühle abgespalten und auf „Andere“

externalisiert. Nur so kann man davon sprechen, dass „den Deutschen noch heute die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden“ oder davon, dass „immer wieder von den deutschen Verbrechen an den Juden zu hören“ ist. Jüdinnen und Juden werden dann an die Position des „Anderen“ gesetzt, sie gelten in Mustern sekundär-antisemitischer Abwertungen als „störend“, „aggressiv“, „unnachgiebig“ oder „rachsüchtig“. So werden sie, häufig als Projektion einer moralischen Instanz, einem nationalen Kollektiv gegenübergestellt, welches sie in dieser Position „stören“ oder „bedrohen“. Die Existenz von Jüdinnen und Juden mahnt daran, was eigentlich vergessen werden sollte, um eine „unbefangene“ positive Identifikation als Deutscher eingehen und aufrechterhalten zu können. Die nationalsozialistischen Verbrechen werden im Wunsch nach einer „unbeschadeten Identität“ (Chernivsky 2017: 274) und Bindung an ein deutsch-nationales Kollektiv zu einer Art Hindernis, für das nicht die Täter*innen, sondern Jüdinnen und Juden verantwortlich gemacht werden. Dabei geht es darum, trotz der von den Nationalsozialisten im Namen des deutschen Volks begangenen Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden einen Bindungswunsch an das und eine positive Identifikation mit dem deutsch-nationalen Kollektiv, nationalistische Einstellungen und Gefühle wie Stolz zu rechtfertigen. Nationalismus in Einstellungen, Gefühlen sowie in Welt- und Selbstbildern ist normalisiert und weitverbreitet, wird aber im Zusammenhang mit der Shoah mit einer imaginierten Einschränkung verknüpft. So leitet LK 36 als Sprecherin der deutschen „Wir-Gruppe“ aus der Thematisierung der Shoah eine Einschränkung positiven Nationalstolzempfindens ab:

„Wir müssen ja auch irgendwann mit dem Thema so weit – wir dürfen es auf keinen Fall vergessen – aber das Thema muss auch mal irgendwann wirklich kompakt und abgeschlossen sein, sodass man sagen kann: »Wir sind stolz, Deutsche zu sein.« Das fehlt uns

noch. Weil es ist schwierig, als Deutscher zu sagen »Ich bin stolz, Deutscher zu sein.«, weil das wird dann sonst gleich in so eine Ecke gezogen.“

Dabei modelliert sie einen Widerspruch. Wenngleich sie expliziert, dass „wir“ die Shoah nicht vergessen dürfen, formuliert sie eine implizite Schlussstrichforderung im Sinnhorizont einer zeitlichen Distanzierung. Denn die nationale „Wir-Gruppe“ müsse irgendwann so weit sein, das „Thema“ abzuschließen, um ein unbefangenes Gefühl eines deutschen Nationalstolzes ausleben zu können. Die externalisierte („wird das dann [...] in so eine Ecke gezogen“) Einschränkung steht im Sinnhorizont der Thematisierung oder Erinnerung an die Shoah.

In der deutschen Öffentlichkeit haben sich Erinnerungsdiskurse etabliert, die die deutsch-nationalsozialistische Herrschaft und Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden als „abgeschlossenes Kapitel“ deutscher Vergangenheit rahmen und einer Gegenwart gegenüberstellen, in der diese Vergangenheit aufgearbeitet sei. In diesem Muster eines „Aufarbeitungsstolzes“ (vgl. K 2) folgt die Erinnerung an die Shoah dem Bedürfnis und dem instrumentellen Interesse, sich als geläutert zu gerieren. Daraus werden oftmals Schlussstrichforderungen abgeleitet, denn die „Aufarbeitung“ sei erfolgreich vollzogen worden. Schlussstrichforderungen können sich aber auch gegen Erinnerung an die und Thematisierung der deutsch-nationalsozialistischen Vergangenheit und der Shoah richten. So sagte Alexander Gauland, Vorsitzender der AfD, 2018: „Hitler und die Nazis sind nur ein Vogelschiss in über 1000 Jahren erfolgreicher deutscher Geschichte.“¹ Damit werden der Nationalsozialismus und die Shoah im Sinnhorizont einer „erfolgreichen deutschen Geschichte“ zu „Nichtigkeiten“ erklärt. Die Erinnerung an den Nationalsozialismus und die Shoah wird so im Narrativ eines deutschen Nationalstolzes als störend und überflüssig dargestellt. Matthias Heyl weist darauf hin, dass beide Formen der

¹ Zitiert nach Welt.de „Gauland bezeichnet NS-Zeit als „Vogelschiss in der Geschichte“ <https://www.welt.de/politik/deutschland/article176912600/AfD-Chef-Gauland-bezeichnet-NS-Zeit-als-Vogelschiss-in-der-Geschichte.html> (zuletzt geprüft 07.11.2018).

Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zur deutschen Erinnerungskultur gehören (2017: 14)

„Leugnung und Konfrontation, Verdrängung und Beschäftigung, Exklusion und Integration sind allemal in der deutschen Gesellschaft vorfindbare Formen der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, und manchmal verband sich das eine mit dem anderen.“

Solche Erinnerungsdiskurse über die deutsch-nationalsozialistische Vergangenheit zielen also mitunter darauf, eine Diskontinuität intergenerationaler und deutsch-nationaler Identitätsbezüge herzustellen. Das geschieht aber nicht nur als öffentliche Konstruktion einer nationalen Identität, sondern auch entlang personaler Identitätskonzepte und Selbstbilder.

Der Begriff „doing »Being German«“, in Anlehnung an „doing »Being Jewish«“ von Lena Inowlocki (2000), betont den Prozess einer aktiven, handlungswirksamen Suche nach den Inhalten der jeweiligen kollektiven Identitäten. Doch ist es im Fall von der deutschen unausweichlich geschichtlich vorbelasteten Identität möglich, sich dieser Lasten der Vergangenheit bewusst zu werden, eigene Abwehrstrategien zu reflektieren und eine kollektive Identität zu gestalten, die mit einer Verantwortung für Jüdinnen und Juden in Deutschland und Zivilcourage einhergeht? In diesem Kapitel schauen wir, wie die Last der Vergangenheit in unterschiedlichen Situationen zum Vorschein kommt, welche Interaktionen und Konstellationen dabei kreiert werden und wie sich diese auf die in Deutschland lebenden Juden und Jüdinnen, besonders im Bildungsbereich, auswirken.

Personale Identität: Schlusstrichforderungen
Die Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit und der Shoah führt mitunter auch zu Konflikten in personalen Identitätsbezügen. Denn diese modelliert sich auch über die Familienbiographie in intergenerational vermittelten Gefühls- und Handlungsweisen sowie im Wunsch einer positiven Identifikation. So tradieren sich in Familien Muster des Umgangs mit den eigenen Verstrickungen im

Nationalsozialismus, Schuld- und Schamempfindungen übertagen sich zwischen Generationen. Solche „Gefühlserbschaften“ prägen die heutigen Generationen, obwohl deren Angehörige sich ihrer Wahrnehmungen nach in Distanz zur Vergangenheit wähnen. Chernivsky (2017: 272, Hervorh. im Original) konstatiert in diesem Zusammenhang:

„Die heutigen Nachfahren der damaligen Tätergesellschaft kommen zwangsläufig in direkte Berührung mit Antisemitismus über das *Erfahrungswissen der Generationen* in Form verbaler Ausdrucksweisen, non-verbaler Kommunikation und familiär erteilter Aufträge. Die sogenannten *intergenerationellen Verschränkungen* – Konflikte, Ambivalenzen, Emotionen – können an die nachfolgenden Generationen explizit wie implizit tradiert bzw. weitergegeben werden und gelangen so in den Fluss der Biografie und Identität. Dabei geht es nicht nur um explizite – bewusste und lehrbare Inhalte –, sondern auch um implizite Lebenshaltungen, Gefühlsgehalte und Einstellungen.“

Diese biographische Verstrickung der eigenen Position erschwert mitunter die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und lässt diese als unverhältnismäßig oder störend erscheinen. Bei der Befragung von Studierenden der Sozialen Arbeit reagieren viele genervt auf die Thematisierung von Antisemitismus: „Oh Gott, nicht schon wieder.“ Sie stellen eine zeitliche Distanz zum Antisemitismus her, die eine weitere Auseinandersetzung erübrige: „Das Thema ist doch langsam gegessen.“ Die Thematisierung des Antisemitismus wird dergestalt als willkürlich betrachtet. Ein Studierender sagt: „Schon wieder wird das aufgerollt“. Die zeitliche Distanzierung als Abwehrstrategie und Bagatellisierung des Antisemitismus wird zudem durch eine lebensweltliche Distanzierung erweitert: „Ich halte das Thema für überbewertet, es ist einfach kein Thema in meinem Umfeld.“ Diese Aussage basiert auf einem induktiven Schluss: Wenn es kein Erfahrungsfeld der jeweiligen Person ist, dann soll es auch generell gesellschaftlich kein Thema sein. Die Betroffenenperspektiven

werden in der Regel gar nicht mitbedacht bzw. generell als gesellschaftlich relevant beachtet. In dieser Schrittfolge drückt sich eine implizite Schlusstrichforderung aus. Diese richten sich oft an einem Schuldabwehrbedürfnis aus, das der Entlastung von eigenen biographischen Verstrickungen durch eine mögliche familiäre Mittäterschaft folgt.

Für viele Schüler*innen steht in Frage, „was sie damit zu tun haben“, wenn es um die nationalsozialistische Vergangenheit und die Shoah geht. Durch deren Thematisierung sehen sich manche Schüler*innen willkürlich in einen Schuldzusammenhang gesetzt, aus dem sie sich reflexhaft zu entziehen versuchen. So erscheint etwa Saskia, nichtjüdische Schülerin, erklärungsbedürftig, warum heute der Shoah erinnert werden soll: „Ich ... ähm ich verstehe nicht, warum wir uns damit heute noch ... also es ja nicht unsere Schuld. [...] Ich weiß ja auch gar nicht. Also, was ist denn der Grund gewesen, dass die Juden verfolgt wurden? ... Weil es muss ja, also sie müssen ja etwas getan haben.“ Saskia setzt sich über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, wahrscheinlich ihre Generation, in eine Position emotionaler Distanz zum Nationalsozialismus und zur Shoah. Die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung damit verknüpft sie mit Schuld. Da es nicht „ihre Schuld“ sei, bedürfe es keiner weiteren Thematisierung. Das bedeutet auch, dass eine Thematisierung als ungerechtfertigte Schuldzuschreibung aufgefasst wird. Die Abwehr eines Schuldempfindens geht in die Konstruktion einer antisemitischen Sinnfigur über, die Jüdinnen und Juden als Täter modelliert, um ihre Verfolgung und Vernichtung als „selbstverschuldet“ zu rationalisieren (vgl. K 2). Saskia präzisiert ihr Unverständnis über die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit der Shoah:

„Es ist total schlimm, was da passiert ist, wirklich. Ich...ähm...ich kann mir das gar nicht richtig vorstellen, aber ... ich meine... es hat ja nichts so richtig mit uns zu tun, oder? Also ich meine, ich war ja nicht da, habe niemanden wehgetan und ich würde das auch nicht machen...deswegen...ich weiß nicht so recht, das ist so lange her und

ich meine, was hat das mit mir zu tun?“

Ausgehend von der Verurteilung der Verbrechen der Nationalsozialisten distanziert sie die Gruppe, derer sie sich zugehörig fühlt, von diesen. Dabei setzt sie sich außerhalb einer Verantwortlichkeit, da sie sich in ihrem Handeln nichts habe zu Schulden kommen lassen und derartige Verbrechen auch nicht begehen würde. So wehrt sie eine als gesellschaftliches Klima gespürte, an sie zugetragene/an sie als Teil der Deutschen adressierte Schuld ab, die ihr niemand konkret zugeschrieben hat. Die Verpflichtung zur Erinnerung an die nationalsozialistische Herrschaft und die Shoah ergibt sich aus den biographischen Verstrickungen und der Identifizierung mit dem postnationalsozialistischen Nationalkollektiv sowie aus Achtung vor den Opfern. Sie folgt aber auch aus dem Ziel jeder Erziehung, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 2017: 88) und aus dem Recht aller Jüdinnen und Juden, ein selbstbestimmtes Leben ohne Antisemitismus führen zu können. Die Abwehr solcher diffusen Schuldempfindungen erhält ihre Wirkung in „sekundären Verstrickungen“ (Chernivsky 2017: 273). Auch durch die zeitliche Distanzierung („das ist so lange her“) versucht sie sich dieser zu entziehen. Dabei geschieht das keineswegs zwangsläufig aus einer antisemitischen Einstellung, es richtet sich an Bedürfnissen nach einer „unbeschädeten Identität“ (Chernivsky 2017: 274) aus.

Das Verlangen nach einem Schlusstrich kann aber auch direkt auf die Emotionen von Schüler*innen gerichtet werden, deren Verhalten als „ungerechtfertigt“ oder „überzogen“ verurteilt wird. LK 24 stört sich etwa daran, dass eine Schülerin weint, wenn es im Unterricht um die Shoah geht:

„Ja, und dann gibt es eine in der Klasse, die fängt dann immer an zu weinen, und sagt dann: »Also meine Oma und Opa waren dort«. Und das finde ich auch ein bisschen übertrieben, weil die habens ja überlebt. (...) was soll denn da passieren? (...) Eigentlich hat der ja nur ... also das ist ja auch irgendwie schlimm aber ... hat ja Juden vergast und ihre Mutter ist kein Jude und ihre Oma

und so sind ja auch keine Juden; also hätte ihr ja eigentlich dadurch nichts passieren können; also die hätte ja nicht vergast werden können.“

Die Schülerin setzt ihre Großeltern über ihr Kriegserleben in eine Position, für die sie Empathie zeigt – die genauen Begebenheiten bleiben hier unbestimmt. Ganz gleich, vor welchem biographischen Hintergrund die Schülerin emotional derart belastet ist, maß die Lehrkraft sich an, ihr durch das Weinen ausgedrückte Einfühlungsvermögen und ihr Handeln als „übertrieben“ zu diskreditieren. Dabei stellt sich die Frage, wenn man tatsächlich begreift, was da passiert ist, obgleich man aus einer jüdischen oder deutschen Familie kommt: Ist es nicht eine einzige Reaktion – die empathische, in der ein Kind weint? Die Lehrkraft nimmt dies nicht wahr. Aus ihrer Erzählung folgt nicht eindeutig, welchen personalisierten Bezug sie auf die Shoah („Eigentlich hat der ja nur“) sie herstellt und worauf sich der Einschub „also das ist ja auch irgendwie schlimm aber“ bezieht. Hier gibt es zwei Lesarten. Einmal könnte sich der Personenbezug („er“) und der Einschub auf die Familie der Schülerin beziehen. Andererseits könnte es einen Bezug auf jemanden darstellen, der Jüdinnen und Juden ermordet hat („Eigentlich hat der ja nur [...] hat ja Juden vergast“). Klar wird, dass sich in beiden Lesarten eine Bagatellisierung, der Familiengeschichte oder der Shoah, ausdrückt. Die Lehrkraft legt fest, dass die Familie der Schülerin gar nicht hätte betroffen sein können bzw. die Trauer der Anderen nicht nachempfinden darf. Das macht sie, indem sie die Familiengeschichte der Schülerin in einen Kontrast zur Vergasung der Juden stellt.

Abwehr über die Konstruktion von verzerrten Selbst- und Familienbildern

Gerade in Hinsicht auf die biographischen Verstrickungen der Familie zeigt sich oftmals ein weiterer Mechanismus, ein positives Selbstbild herzustellen. Selbstbilder und Identitätskonzepte entwickeln sich über die Identifikation mit Familie und emotionalen Bezugspersonen. Familienbilder und -identitäten werden angesichts der möglichen oder tatsächlichen

Verstrickung und Beteiligung von Familienangehörigen als emotionale Bindungspersonen an der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis von manchen so modelliert, dass eine positive Identifikation ermöglicht wird. Chernivsky weist darauf hin, dass sich eben darin eine Indifferenz und Kälte gegenüber Jüdinnen und Juden perpetuiert (2017: 273): „Die daraus resultierende Abwehr und Ignoranz dem Antisemitismus gegenüber steht in der Tradition einer radikalen Einfühlungsverweigerung gegenüber Opfern, die das Verbrechen damals ermöglichten.“ In dieser Hinsicht wiederholt sich die Kälte und Indifferenz gegenüber Jüdinnen und Juden. Dem Imperativ, dass sich die Geschichte nicht wiederhole, steht die Wiederholung der Haltung gegenüber, die die Shoah möglich machte. Über Antisemitismus wird hinweggesehen, Jüdinnen und Juden werden als Betroffene allein gelassen (vgl. K 3.1).

Manche Menschen sind auch heute mit dem „Problem“ konfrontiert, eine wichtige familiäre Bezugsperson, etwa den Großvater, lieben zu wollen, die sich durch ihr Handeln im Nationalsozialismus nicht nur als nicht lebenswürdig erwiesen haben könnten, sondern auch als überzeugter Nationalsozialist und Mörder jeder Menschlichkeit entsagt haben könnten. Es gibt dort sehr viele Grauzonen, die sich im Schweigen tradiert und die Wahrnehmung der Vergangenheit verzerrt haben könnten. Auch entlang solcher Grauzonen modellieren sich oftmals unbewusst verzerrte Familienbilder, die eine positive Identifikation ermöglichen. Chernivsky beschreibt die Funktion der Konstruktion verzerrter Familienbilder im Kontext emotionaler Bindungen (2017: 273):

„Es müssen unter Umständen Geschichtsbilder entworfen werden, mit denen die Familiengeschichte als Inbegriff einer narrativen Verknüpfung von individual-biographisch bedeutsamen und weitergegebenen Vergangenheit(en), Geschichtsverbindungen, Gegenwartserlebnissen und Zukunftsvisionen kohärent und erzählbar bleibt.“

Oftmals werden Familien, aber auch das deutsche Kollektiv entlastet, indem Hitler oder „die

Nazis“ entgegen dem Wunsch der Gesamtgesellschaft für alleinig schuldig erklärt werden. Die Verbrechen werden so durch einen Verweis auf Wenige erklärt, die Meisten werden als „eigentlich gut“ dargestellt. Diesem Muster folgt auch die von einer Studentin der Sozialen Arbeit geäußerte Frage: „Warum war Hitler so asozial?“ In solchen Mustern werden beispielsweise Täter zu Mitläufern, Opfern oder Helfern und Widerstandskämpfern erklärt. Eine Studie des „Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung“ gibt Auskunft darüber (vgl. Zick/Rees 2018). Von 1000 Befragten geben 69% an, dass keine Familienmitglieder unter den Tätern des Zweiten Weltkriegs waren, lediglich 18% geben an, Täter in ihrer Familie zu haben. 54% der Befragten geben hingegen an, dass Familienmitglieder Opfer im Zweiten Weltkrieg waren. 18% der Befragten verneinen, dass ihre Familienmitglieder in der Zeit verfolgten Juden geholfen haben. Diese Selbsteinschätzungen stehen im Kontrast zur deutsch-nationalsozialistischen Vergangenheit, sie stimmen nicht mit der Geschichte überein. Es gab etwa 10 000 Menschen, die Jüdinnen und Juden vor ihrer Verfolgung und drohenden Ermordung gerettet haben, das entspricht 0,016 % der damaligen deutschen Bevölkerung. Wenn tatsächlich 18% der Deutschen den 500 000 deutschen Juden geholfen hätten, wären das 10,8 Millionen „Judenretter“ gewesen, auf einen deutschen Juden kämen dann 22 deutsche „Judenretter“ (vgl. Kellerhoff 2018). Die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) bekam bei der Reichstagwahl 1943 43,9% der Stimmen, 1945 hatte sie 8,5 Millionen Mitglieder (vgl. McNab 2011). 18 Millionen Deutsche waren in der Wehrmacht, und damit am „Rassenkrieg“ beteiligt und „Teil der Vernichtungspolitik“ (vgl. Kundrus 2018).² Im Jahr 1939 hatte die Hitlerjugend, die nationalsozialistische Jugendorganisation, 8,7 Millionen Mitglieder (vgl. Struck 2000). Die Verfolgung

und Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden war kein Geheimnis, sondern bekannt, wie Robert Gellately (vgl. 2002) herausstellt (zitiert nach Steinhoff 2001): „Die Deutschen sollten von den KZs wissen. Das Regime erhoffte sich Zustimmung nicht trotz der KZs, sondern gerade wegen der KZs.“ Damit wird deutlich, dass viele Deutsche ihre Familienmitglieder als Opfer oder Helfer sehen, obwohl Millionen Deutsche Täter waren und die Mehrheit der Deutschen in Beziehungen zu Tätern oder nationalsozialistischen Organisationen stand. Antisemitismus und Gewalt gegen Jüdinnen und Juden ging aber nicht nur mit einer Mitgliedschaft in einer nationalsozialistischen Organisation einher. Antisemitische Gewalt gegen Jüdinnen und Juden war sozial akzeptiert und normalisiert, auch in Schulen und unter Schüler*innen:

Henny Brenner (zitiert nach Steinhoff 2001), eine Holocaust-Überlebende beschreibt ihre Jugend in Dresden: „Es sind hinterhergelaufen ganze Schulklassen: Judenschwein, Judensau, guckt mal. Es hat eine Frau in der Bosbergstraße - ich kann Ihnen die Ecke zeigen - immer auf mich gewartet, regelmäßig, und mich angespuckt: Runter vom Bürgersteig.“

Fred Heyman (zitiert nach Hillenbrand 2018), ein Holocaust-Überlebender über seine Kindheit in Berlin: „Als Kind fühlte ich mich in Berlin bald als Außenseiter. Die nichtjüdischen Kinder hörten auf, mit mir zu spielen. 1935, da war ich sechs Jahre alt, wurde ich in der Joachimstaler Straße eingeschult. Ich bekam auch eine Schultüte. Schon am ersten Tag begannen die Kinder mich zu necken: ‚Du bist Jude, du bist Jude ...‘ Der Lehrer hatte ihnen gesagt: ‚Wir haben einen Juden in unserer Klasse, aber der wird nicht lange in der Klasse bleiben dürfen, weil er in eine Judenschule wechseln muss.‘ Schon

² Ab 1995 machte das Hamburger Institut für Sozialforschung mit der Ausstellung „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944“ eine Öffentlichkeit auf Verbrechen deutscher Soldaten aufmerksam. Das wurde in Medien und Politik kontrovers diskutiert, vielfach wurde die Ausstellung als Verunglimpfung aufgefasst und hat zu Solidaritätsbekundungen mit Wehrmachtssoldaten geführt. Rechtsextreme demonstrierten gegen diese Ausstellung, 1999 wurde ein Sprengstoffanschlag auf die Ausstellungsräume in Saarbrücken verübt; mutmaßlich vom „Nationalsozialistischen Untergrund“

nach kurzer Zeit musste ich dort weggehen und hatte fortan eine jüdische Schule in der Fasanenstraße zu besuchen. [...] Alle meine Freunde durften nur Juden sein. Ich hatte ja viele Klassenkameraden. Sie verschwanden einfach. Ich erinnere mich nur an einen einzigen Freund. Sein Name war Rudi Seidel. Rudi lebte in der Nachbarschaft und er kam regelmäßig in unsere Wohnung. Wir haben mit meiner elektrischen Eisenbahn gespielt. Eines Tages kam meine Mutter ins Zimmer und sagte Rudi, er müsse jetzt nach Hause gehen. Rudi verabschiedete sich und ich sagte ihm: ‚Bis demnächst.‘ Er muss etwas gewusst haben, denn seine Verabschiedung war sehr ernsthaft. Nun, er ist nach Hause gekommen und dort wartete die Gestapo. Die Familie kam nach Auschwitz. Ich habe Rudi nie wiedergesehen.“

Es gab viele Menschen, die sich aus unterschiedlichsten Gründen gegen die nationalsozialistische Herrschaft, ihre Ideologie und die Verfolgung von Jüdinnen und Juden und den nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus stellten. Aber auch in dieser Hinsicht gibt es viele Grauzonen und manchmal keine eindeutigen Antworten, auf die Frage nach dem Handeln und der Schuld eigener Familienangehöriger. Das Bedürfnis, sich auch in solchen Grauzonen über die Konstruktion einer als „unschuldig“ pauschalisierten Familienbiographie zu entlasten, sollte der Anerkennung der Tatsachen und Reflexion der Bedingungen ihrer Entstehung weichen. Viele Menschen haben sich dieser schwierigen Reflexion gestellt, über das Handeln ihrer Familienangehörigen im Nationalsozialismus zu erfahren, aktiv danach gesucht und sich damit in eigener Initiative in der Hoffnung ihrer biographische Verstrickung gestellt, die eigene Familie besser zu verstehen und den geschichtlichen Bedingungen in der Zukunft gerecht zu werden.

Adorno (2017: 99):

„Man muß sich vergegenwärtigen, daß aus derlei Bedingungen Menschen nicht automatisch erklärt werden können. Unter gleichen Bedingungen wurden manche so und manche ganz anders. [...] Ein aufklärerisches Poten-

zial dürfte allein schon in der Frage liegen, wie man so wurde. Denn es gehört zu dem unheilvollen Bewußtseins- und Unbewußtseinszustand, daß man sein So-Sein - daß man so und nicht anders ist – fälschlich für Natur, für ein unabänderlich Gegebenes hält und nicht für ein Gewordenes.“

In einer Konstruktion positiver Selbst- und Familienbilder wird eine Erinnerung an den Nationalsozialismus und die Shoah aus dem „Persönlichen“ ausgeklammert, eine Reflexion der eigenen biographischen Bezüge auf den nationalsozialistischen Antisemitismus und die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden in euphemistischen Familienerzählungen abgewehrt (vgl. K 2).

Aus jüdischen Perspektiven wirkt diese Konstruktion positiver deutscher Selbst- und Nationalbilder oftmals absurd. Denn Jüdinnen und Juden werden zu Objekten eines eigenen Schuldempfindens gemacht und mit einer Entlastungserwartung adressiert, obwohl die Akteure in ihren Selbstbildern „Täterschaft“ kategorisch ausschließen (Zick et al. 2017b: 45):

„Einige [jüdische Befragte, J. B.] berichten von ihrer Instrumentalisierung als Juden von einer Art Erwartung eines Sündenerlasses für den Holocaust, indem man von persönlicher Hilfe für Juden, besonderer Tapferkeit in der Familie in der NS-Zeit erzählt und eine positive Rückmeldung oder „Indulgenz“ erwartet.“

Oftmals werden Jüdinnen und Juden auch direkt mit „Heldengeschichten“ der eigenen Familie über eine vermeintliche Unterstützung oder Rettung von Juden konfrontiert.

Esther schildert eine solche Situation:

„Und die Mutter von einem Mädchen aus unserer Klasse sagt mir im Park so voller Stolz: »Mein Opa war so eine Persönlichkeit! Er hatte so vielen Juden geholfen!« Ich frage sie: »Was hat er gemacht?« Und sie: »Er war für den Abtransport der Juden zuständig und er hat viele Papiere in den Mülleimer geworfen, dass die Menschen

nicht abtransportiert werden.« Und ich stand da und dachte: »Wie viele hatte er doch abtransportiert – das sagst du und weißt es ja gar nicht«. Ich war sprachlos und konnte gar nichts sagen.“

Esther wird in dieser verzerrten Selbstpräsentation das Auseinanderweisen der Erzählung und der tatsächlichen Gegebenheit sofort deutlich, sie kann ihr Unbehagen darüber aber in der Interaktionskonstellation nicht in Worte fassen. Vielen Betroffenen geht es so, dass ihnen in solchen Situationen verzerrter Selbstdarstellungen, die zur Entlastung und in der Erwartung einer Anerkennung an sie gerichtet werden, die Worte fehlen, oder dass sie Hemmungen haben, direkt in der Interaktion darauf zu reagieren.

Auch folgender Dialog zwischen einer jüdischen Dozentin und einer Studentin in einem Hochschulseminar zeigt auf, wie sich eine Schuldabwehr in der verzerrten Wahrnehmung von Familienangehörigen Geltung verschafft:

Studentin: „Mein Opa war echt ein Held“

Dozentin: „Ja?“

S: „Ja, er hat eine Jüdin, die irgendwas mit den Beinen hatte und nicht gehen konnte durch das ganze Dorf mit seiner Kutsche gefahren! Er hat echt sein Leben riskiert!“

Dozentin: „Wohin hat er sie denn gefahren?“

S: „Zum Hbf. zur Deportation ...“

(Dozentin schaut sie fragend an.)

S: „Und dieser jüdische Tisch steht bei uns immer noch in der Küche und meine Oma weint drauf, was den Juden angetan wurde. Sie ist von der jüdischen Geschichte voll traumatisiert!“

D: „Jüdischer Tisch? Was macht denn einen Tisch zu einem jüdischen Tisch?“

S (irritiert): „Sie hat diesen Tisch halt meinem Opa gegeben, weil er so guter Tisch war.“

D: „Hatte die Frau keinen Namen?“

S: „Ich weiß nicht, es wurde bei uns halt so genannt... oder ich habe es so genannt ... aber Sie haben recht, vielleicht ist es ein problematischer Begriff.“

Mit der verzerrten Selbstpräsentation heroisiert diese Studentin ihren Großvater. Dies tut sie,

ohne sich bewusst zu sein, dass sie davon berichtet, dass er an der Deportation einer Jüdin in ein Konzentrationslager beteiligt war. Für die in der Erzählung namenlos gemachten Jüdin hat ihre Deportation zu einer hohen Wahrscheinlichkeit ihre Ermordung bedeutet. In der Selbstpräsentation tritt „die Jüdin“ jedoch nur als Objekt auf, anhand dessen die Heldenhaftigkeit des Großvaters konstruiert werden kann. Während das Leben „der Jüdin“ zerstört wurde, tritt hervor, dass der Großvater sein Leben riskiert habe. Es steht dabei in Frage, unter welchen Gegebenheiten jemand sein Leben riskiert haben könnte, als er sich an der Deportation von Jüdinnen und Juden beteiligte. Was die Studentin genau erzählt, wird erst auf die Nachfrage der Dozentin hin expliziert. Anstatt aber ihre Heldengeschichte zu korrigieren, setzt die Studentin fort, indem sie den Objektbezug auf das „Jüdische“ nun auf einen Tisch bezieht. Der Tisch stammt von „der Jüdin“, weshalb er zum „jüdischen Tisch“ wird. Er steht noch immer in der Küche und dient ihrer Großmutter dafür, zu beweinen „was den Juden angetan wurde“. Die Beschreibung der Großmutter als traumatisiert banalisiert die Traumata der Überlebenden und ihrer Nachkommen (vgl. Grünberg 2010). Es geht dann wiederum weder um die Anerkennung des Leids der namenlos gemachten deportierten Jüdin noch darum, die Handlungen des Großvaters in diesem Zusammenhang zu erkennen, sondern um die Emotion der Großmutter, respektive um das Selbst- und Familienbild der Studentin.

Diese Beispiele zeigen auf, wie eine Interaktionskonstellation geschaffen wird, in der eine verklärende Darstellung der Familiengeschichte mit einer Selbststilisierung und Entlastung einhergeht, die eine implizite Erwartung an Jüdinnen und Juden richtet, honoriert zu werden. Zick et al. stellen in ihrer Studie über jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland dazu fest (2017b: 78):

„Einige IP [Interviewpartner*innen, J.B.] erzählen über ihre Erfahrungen mit Nichtjuden, deren Verwandte (Großeltern) Nazis oder Mitläufer waren. Dabei entsteht der Eindruck, dass von den heute in Deutschland lebenden Juden eine Indulgenz oder eine

„Ein-Guter-Mensch-Urkunde“ (Tagebuch 2016) erfragt wird. So eine Disposition wirkt im Alltag auf die Juden als sehr belastend.“

„Normalität“ im Umgang mit Jüdinnen und Juden, bemessen an den üblichen sozialen Konventionen, vermögen viele Nichtjuden so nicht herzustellen. Neben derartigen Selbstpräsentationen zur Entlastung werden jüdische Schüler*innen regelmäßig in den Kontext der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis gesetzt; so sind manche Nichtjuden überrascht, dass es in Deutschland heute noch Juden gibt, viele Nichtjuden weisen jüdischen Schüler*innen eine „Opferrolle“ zu (vgl. K 3.1).

„Ich wusste gar nicht, dass es noch Juden gibt überhaupt“ (an Diana)
„Du bist der erste lebendige Jude, dem ich begegne“ (an Innokenti)
„Hätte nicht gedacht, dass du Jude bist. Ich sehe zum ersten Mal einen Juden.“ (an Manuel)
„Victoria, sie ist unsere jüdische Mitschülerin, stehen Sie doch auf und erzählen Sie, wie es in Ihrer Familie war? (an Victoria)

Schuldabwehr und Aggression gegen Jüdinnen und Juden

Dadurch, dass Jüdinnen und Juden in sekundär-antisemitischen Mustern zu schuld- und schambesetzten Objekten gemacht werden, schlägt ihnen oftmals eine aggressive Ablehnung entgegen. Denn durch ihre Präsenz erinnern sie an die Verbrechen, eigene biographische Verstrickungen oder tabuisierte Gefühlsregungen, sodass sich das antisemitische Ressentiment an ihnen entlädt, weil sie als Repräsentationen für das stehen, was verdrängt und abgewehrt werden soll (Chernivsky 2017: 272): „Die Ablehnung des Jüdischen könne die Erlösung von der NS-Erbchaft mit sich bringen.“

LK 40 berichtet, dass an ihrer Schule Plakate mit Zeitungsartikeln über Israel abgerissen wurden, nachdem im Geschichtsunterricht die Judenverfolgung im nationalsozialistischen Deutschland thematisiert wurde. Daran zeigt sich, dass Schü-

ler*innen nach der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus Aggressionen gegen eine sichtbare Präsentation von Israel wenden. LK 38 bedient sich einer antisemitischen Täter-Opfer-Umkehr, indem sie Israel mit Nazideutschland gleichsetzt und dergestalt dämonisiert und delegitimiert (vgl. K 4.1). Im Sinnhorizont der Shoah spricht sie von einem „Teufelskreis“:

„Das, was alles da jetzt passiert, ist ja auch nicht schön. Ich finde es schwierig und traurig, dass ein Volk, das selbst so etwas erlebt hat, selbst jetzt Gewalt ausübt auf eine andere Nationalität, sag ich mal. [...] Das ist schade, dass gerade Menschen, die so etwas erlebt haben, nun selbst so etwas machen bzw. weitertreiben.“

LK 38 setzt Israel mit dem jüdischen Volk gleich, dem eine „Gewaltausübung“ gegen Araber zugeschrieben wird, mit der es den Holocaust „weitertreibt“. Damit rekuriert sie auf Jüdinnen und Juden als Opfer der Shoah, nur um sie entlang der Verteidigung Israels gegen einen Vernichtungsantisemitismus, Terror und Krieg zu den „eentlichen“ Tätern zu erklären. In dieser Entlastung der nationalsozialistischen Täter drückt sich eine Kontinuität der Verweigerung gegenüber der Realität aus. Eine solche richtet sich an Ressentiments aus und legt die eigene Gefühlswelt über die Außenwelt. Dabei werden Ressentiments gegen Jüdinnen und Juden rationalisiert. Die Lehrerin von Joel, jüdischer Schüler, besprach im Unterricht die Shoah und benannte eine Ursache für die Verbrechen, die die Jüdinnen und Juden zu Tätern erklärte, Deutsche hingegen zu ihren Opfern. Sie sagte, dass die Juden damals viel besessen hätten, die Deutschen wenig gehabt hätten und deshalb wütend gewesen seien. Die Lehrkraft sah einen Grund, dass die Deutschen die Juden damals hassten, darin, weil es eine schwere Zeit in Deutschland gewesen wäre und die Juden sehr vermögend gewesen wären. Damit reproduziert die Lehrkraft das nationalsozialistisch-antisemitische Stereotyp, mit dem Jüdinnen und Juden als Personifizierung von Herrschaft und Reichtum dämonisiert werden. Dieses Stereotyp setzt sie in ein antisemitisches

Weltbild, in dem „unterlegene Deutsche“ aus vermeintlicher Notwehr gegen „überlegene Juden“ handelten (vgl. K 2). Damit rationalisiert sie die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden in dem Muster, wie es von den Nationalsozialisten getan wurde und entlastet diese zugleich, indem sie den Opfern eine Schuld für die Verfolgung und Vernichtung zuschreibt. Trotz regelmäßiger Enteignung und Beraubung im Laufe der Geschichte gilt das antisemitische Bild „Juden waren/sind immer reich und können Geld machen“ als ununterbrochene Kontinuität. Im Gegensatz dazu wird die ununterbrochene Kontinuität geschichtlicher Verfolgung von Jüdinnen und Juden durch das antisemitische Weltbild über „mächtige, alles kontrollierende Juden“ völlig ausgeblendet.

Überfrachtet, ohne verstanden zu haben: Shoah im schulischen Kontext

Die Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Deutschland und der Shoah in der Schule, oder die Holocaust-Erziehung, ist mit einigen Problemen und pädagogischen Herausforderungen verbunden. Die dritte und vierte Generation der deutschen Schüler*innen wähnt sich in Distanz zum Nationalsozialismus, manche deutsche Schüler*innen sehen sich eher als Opfer einer aufgezwungenen Erinnerung an die Shoah, oder sehen sich als Angehörige religiöser oder kultureller Minderheitsgruppen oder als Migranten, als außerhalb jeglicher biographischer und nationaler Verstrickungen. Für sie stellen sich die Bezüge auf die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands in anderen Verstrickungs- und Verweisungszusammenhängen her, sie sind in ihren Selbstbildern und Bindungsbestrebungen an das nationale Kollektiv gleichermaßen auf die deutsche Geschichte, Gesellschaft und Antisemitismus bezogen. Somit erweitert sich die zeitliche Distanzierung um die Dimension einer scheinbaren oder tatsächlichen Distanz im biographischen oder nationalen, religiösen oder kulturellen Identitätsbezug. Eine weitere Schwierigkeit der Auseinandersetzung mit der Shoah zeichnet sich in zwei ineinandergreifende Tendenzen sowohl unter vielen Lehrkräften als auch unter Schüler*innen ab. Einerseits entsteht

ein Sättigungsgefühl, sich mit der nationalsozialistischen Geschichte Deutschlands, der Shoah und Antisemitismus bereits auseinandergesetzt zu haben, andererseits nehmen Bereitschaft zur und Interesse an einer Auseinandersetzung sowie das Wissen über Nationalsozialismus und Shoah ab. LK 40 vergleicht die Thematisierung der Shoah zu ihrer Schulzeit mit der heutigen Situation ihrer Schüler*innen: „In meiner Schulzeit (lacht) war das so ja, dass wir wirklich ständig dieses Thema hatten, wirklich ständig dieses Thema, ja aber ich glaube nicht ne, die werden hier nicht überfrachtet mit dem Thema hier.“ Der Kontrast liegt zwischen einer ständigen Thematisierung zu einer Auseinandersetzung heute, die eben nicht „überfrachtet“. LK 20 schildert ebenfalls eine Art Sättigungsgefühl: „Viele Berührungspunkte in der eigenen Schulzeit, gefühlt auch irgendwie tausendfach. [...] Das Thema Zweiter Weltkrieg und Antisemitismus wird unheimlich, unheimlich häufig behandelt.“ Dabei quantifiziert sie die Berührungspunkte als „unheimlich, unheimlich häufig“. Als hätte man sich fast nur damit in ihrer Schulzeit beschäftigt, für sie gefühlt definitiv zu viel. Da das Ausmaß und die Art der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden tatsächlich für jeden empathischen Menschen unbegreiflich und unheimlich ist, könnte diese Auseinandersetzung für sie mit gewissen Hemmungen oder Ängsten verbunden gewesen sein. Vor dem Hintergrund, dass die Beteiligung ihrer Familie im Krieg nicht bekannt ist, könnte das Thema bei ihr auch eine Abwehr oder eine emotionale Distanz hervorrufen. Das kann sich auch im Wort „unheimlich“ ausdrücken. Dieses benutzt sie auch in einem anderen Kontext, als sie „unheimlich viele[n] Juden Macht“ zuschreibt, und damit einen Gegenwartsbezug in modern-antisemitischen Mustern verschwörungstheoretischer Annahmen herstellt (vgl. K 2.). Dieser Lesart nach, würde sich eine Angst vor Juden sowohl im Vergangenheits- als auch im Gegenwartsbezug ausdrücken.

Solche Sättigungsempfindungen werden von einer Indifferenz gegenüber Antisemitismus und einem Unwissen über die Shoah begleitet: „Weniger als die Hälfte der 14- bis 16-jährigen Jugendlichen (47 Prozent) weiß, was Aussch-

witz-Birkenau war“ (Körber-Stiftung 2017: 15). Petra, nichtjüdische Schülerin, geht in die neunte Klasse einer Hauptschule. Dort ist im Geschichtsunterricht der nationalsozialistische Antisemitismus am Beispiel der Novemberpogrome 1938 Thema. Trotzdem weiß sie im Interview nicht, was Antisemitismus ist. Auf den Begriff angesprochen fragt sie: „Anti-was?“ Was ist das?“. Im Deutschunterricht sollte ihre Klasse das Tagebuch von Anne Frank lesen. Petra erzählt dazu: „Ja, in Deutsch, da haben wir dieses Tagebuch von Anne Frank gelesen. Kennst du das? ((seufzt)) Hm, das war langweilig. Nach fünfzehn Seiten oder so habe ich aufgehört. Inhaltsangabe kann man ja auch bei Wikipedia gucken. Aber sag das keinem, ja?“ Sie schließt eine Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Verfolgung und Vernichtung der Jüdinnen und Juden entlang der Beschäftigung mit der Biographie Anne Franks als „langweilig“ aus. Anstatt sich inhaltlich und emotional auf die Biographie Anne Franks einzulassen, geht sie in einen Modus des Nachweises schulischer Verpflichtungen über. Sie erkennt keinen Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit diesem Thema, ihrem Unwissen und ihrer, an anderer Stelle geäußerten, Verwendung der Beleidigung „Du Jude“ (vgl. K 3.1).

Dieses Muster folgt einer strikten Trennung zwischen der Verfolgung von Jüdinnen und Juden in der Vergangenheit und dem gegenwärtigen Antisemitismus. Das führt dazu, dass das Thema Antisemitismus kaum als solches im Unterricht vorkommt. Als Folge kommt Antisemitismus für viele Lehrkräfte „immer plötzlich“. JLK 19 arbeitet an einer jüdischen Schule. Sie berichtet davon, wie sie mit einer Schulklasse die Gedenkstätte eines ehemaligen Konzentrationslagers besucht hat. Dabei trugen viele Schüler eine Kippah. Ihre Schüler*innen wurden von einer anderen Schülergruppe ausgelacht. Die Jugendlichen aus dieser Gruppe haben „OH, Juden!“ geschrien und ein Bedrohungsszenario geschaffen, während ihre Lehrkraft dies gleichgültig hinnahm. JLK 19 erklärt, sie möchte ihre Schüler*innen seitdem nicht mehr dem Risiko aussetzen, als sichtbare Jüdinnen und Juden bei dem Besuch einer

Gedenkstätte eines Konzentrationslagers mit antisemitischen Schmähungen und Bedrohungen konfrontiert zu werden. Dieses Beispiel zeigt auf, wie sich bei einer Besichtigung einer Gedenkstätte eines Konzentrationslagers, d.h. an einem Ort der nationalsozialistischen Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden, ein Vergangenheitsbezug auf Antisemitismus herstellt, welcher für die beteiligte Lehrkraft von der Gegenwart entkoppelt zu sein scheint. Denn sie begegnet den antisemitischen Schmähungen jüdischer Schüler*innen in der Gedenkstätte eines Konzentrationslagers gleichgültig. In diesem Muster der Entkopplung von vergangenem und gegenwärtigem Antisemitismus werden Jüdinnen und Juden somit oftmals unsichtbar gemacht. In der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah geht es dann nicht mehr um Jüdinnen und Juden als Subjekte, die in ihren Lebensvollzügen mit Antisemitismus konfrontiert sind, sondern um eigene Bedürfnisse. LK 60 wollte, dass ihre Schüler*innen sich mit den Biographien von Opfern nationalsozialistischer Verfolgung und Vernichtung, also Juden, auseinandersetzen. Ihr sei es wichtig, dass sich ihre Schüler*innen mit einer „Person identifizieren“ sollten, schildert sie. Um eine Identifikation herzustellen, haben ihre Schüler*innen „dann so eine Opferbiographie und eine Täterbiographie als Plakat gestaltet“. Aus dieser Gegenüberstellung sollte den Schüler*innen klar werden, dass die Täter, anstatt bestraft zu werden, oftmals schnell rehabilitiert wurden. Interessant ist in dieser Hinsicht, wie die Lehrkraft eine Opferidentität konstruierte:

„Dass man sagen kann: ja okay, hier ist eine Frau gewesen, die hat gar nichts verbrochen, die sich nur nicht so verhalten, wie man das erwartet hat und die wurde einfach umgebracht. [...] Die war einfach ein bisschen aufsässig, aber deshalb muss man niemanden umbringen.“

LK 60 beschreibt eine Frau, die wegen ihres nicht den Erwartungen entsprechenden, aufsässigen Handelns ermordet wurde. Als Jüdin wird diese Frau nicht benannt. Wenn mit der Frau keine

Jüdin gemeint ist, verschiebt die Lehrkraft den Fokus vom eliminatorischen Antisemitismus und Shoah zu anderen, etwa politisch, Verfolgten. Wenn mit der Frau eine Jüdin gemeint ist, modelliert die Lehrkraft Jüdinnen und Juden als außerhalb einer „Normalität“ stehend und setzt ihre Verfolgung und Ermordung in diesen Kontext.

LK 45 sprach sich entschieden gegen Antisemitismus aus, als ein Schüler im Physikunterricht einen Mitschüler, der ihm sein Radiergummi gestohlen hatte, mit „Du Jude“ beleidigte. Sie hat den Unterricht unterbrochen, um mit den Schüler*innen im Gespräch gemeinsam einen Vergangenheitsbezug dieses antisemitischen Schimpfwortgebrauchs zu rekonstruieren: „Ich habe denen erzählt, was damals so passiert ist und dass es nicht witzig ist, dass so viele Menschen gestorben sind, nur weil sie ja jüdisch gläubig waren.“ Diese sofortige Intervention nach dem Vorfall zielt also darauf, den Schüler*innen von der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis zu erzählen. Diese wird aber unprofessionell thematisiert und somit unbewusst bagatellisiert, wenn im Kontrast zur „Witzigkeit“ die Vernichtung der europäischen Juden vermeidend und passiv als „Sterben von Menschen“ angesprochen wird. Jüdinnen und Juden wurden ermordet, weil die Nationalsozialisten sie als „rassisch Andere“ gehasst haben (vgl. K 2). In dieser Konstruktion geht diese Dimension des nationalsozialistischen Antisemitismus unter, Jüdinnen und Juden wurden als „rassisch“, nicht als religiöse „Andere“ verfolgt und ermordet.

Diese Beispiele zeigen auf, wie Antisemitismus im Vergangenheits- von einem Gegenwartsbezug entkoppelt wird bzw. welche Schwierigkeiten für Lehrkräfte bestehen, einen Vergangenheitsbezug des gegenwärtigen Antisemitismus herzustellen, ohne die Shoah zu bagatellisieren und Jüdinnen und Juden unsichtbar zu machen.

Auf den skizzierten Ebenen einer nationalen „Wir-Identität“ in öffentlichen Erinnerungsdiskursen und einer eigenen biographischen Verstrickung in familiären Bezügen personaler Identität werden oftmals Brüche zwischen nationalsozialistischer Vergangenheit und postna-

tionalsozialistischen Gegenwart konstruiert. In Strategien der Schuldabwehr soll eine Entlastung der Selbst- oder Eigengruppenidentität hergestellt werden. Entgegen solchen Konstruktionen einer Diskontinuität und Distanzierung in biographischen und nationalen Bezügen bilden Bezugnahmen auf Nationalsozialismus und Shoah eine Kontinuität ab. Diese kann sich in einem diffusen Verweisungszusammenhang abbilden, wenn Schüler*innen sich einzelne Fragmente, etwa Begriffe oder Symbolik nationalsozialistischer Vergangenheit und Ideologie zu eigen machen, ohne dass sie sich dessen bewusst sind. LK 34 beschreibt, wie sich ein solcher Verweisungszusammenhang für Schüler*innen darbietet: „Wörter wie Hitler, Juden, Genozid schwirren wie ein Helikopter im Kopf der Kinder, sie können bloß damit nichts anfangen“.

Antisemitismus reproduziert sich im Unterricht (vgl. K 3); seine nationalsozialistische Erscheinungsform (vgl. K 2) wird in Sinnhorizonten, Handlungen und Äußerungen von Schüler*innen vergegenwärtigt, auch ohne dass diese nationalsozialistischer Ideologie folgen oder sich ihrer Anschlüsse bewusst sind. Neben positiven Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah von Neonazis, also neben expliziter Glorifizierung, gibt es eben häufig solche normalisierten Bezugsformen aus der „Mitte der Gesellschaft“ und in Schulen, die mitunter als Provokationsangriffe gelten können (vgl. Zick et al. 2017b: 61).

4.3.2 Nationalsozialistische Symbolik unter Schüler*innen

Wir waren überrascht, wie oft in direkten Verweisen auf die nationalsozialistische Vernichtungspraxis antisemitische Sinnmuster unter Schüler*innen aktiviert werden. Ebenso waren wir davon überrascht, wie häufig Hakenkreuze und der Hitlergruß in unterschiedlichen Variationen unter Schüler*innen verwendet und von vielen Lehrkräften banalisiert werden. Die Verwendung nationalsozialistischer Symbole vollzieht sich dabei oftmals öffentlich. Häufig werden diese nationalsozialistischen Symbole

gegen Jüdinnen und Juden gerichtet. Durch solche Angriffe im Sinnhorizont der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis werden für sie Shoah-Narrative, oftmals in biographischen Bezügen, im Hier und Jetzt reaktiviert, eine „normale“ Teilhabe in Schule und Gesellschaft erschwert sich. In einer Studie über russischsprachige Juden in Deutschland beschreibt eine Befragte pointiert die Schwierigkeit, die sich für viele Jüdinnen und Juden in Deutschland angesichts des vergangenen und gegenwärtigen Antisemitismus ergibt. Elianora sagt (Bernstein 2010: 390): „Du brauchst tausende Begründungen, hierher zu kommen [nach Deutschland zu immigrieren, J.B.] und dann tausende Rechtfertigungen, hier zu bleiben.“

Hakenkreuze und Hitlergrüße

JLK 5 weist darauf hin, dass an ihrer Schule öfter Hakenkreuze an die Tafeln in den Unterrichtsräumen gemalt wurden. Eine Kollegin berichtete ihr von einem Fall, als zwei Schüler*innen in der 5. Klasse Hakenkreuze an die Tafel malten. Die Lehrerin fragte die Schüler*innen, ob sie wüssten, was das bedeutet. Ein Schüler wusste gar nichts und hat dem anderen nur nachgemalt, der andere Schüler sagte: „Ja, das ist das Zeichen von Hitler“. Ein Schüler stellt einen diffusen Bezug auf Hitler her, dessen „Zeichen“ er an die Tafel malt, was ihm ein anderer Schüler, der über die Bedeutung des Hakenkreuzes nichts weiß, gleichtut. Damit wird deutlich, wie die Verbreitung nationalsozialistischer Symbole durch eine Gruppendynamik verstärkt werden kann. Auch in einem Klassenraum, den regelmäßig unterschiedliche Lehrkräfte und Klassen benutzen, hat JLK 5 ein Hakenkreuz an der Tafel entdeckt. Sie sagt, sie habe nun angefangen die Hakenkreuze zu fotografieren, um der Schulleitung zu zeigen, dass es ein generelles Problem an der Schule gibt und es nicht ignoriert werden sollte. Auch JLK 11 (Rektor) und JLK 16 berichten davon, dass Schüler*innen Hakenkreuze, u.a. an die Tafel, gemalt haben. JLK 14 hat im Kunstunterricht mitbekommen, wie Jungen ein Hakenkreuz auf den Tisch gemalt haben, woraufhin sie den Unterricht abgebrochen hat und in einem Stuhlkreis ein Gespräch über den Vorfall geführt hat.

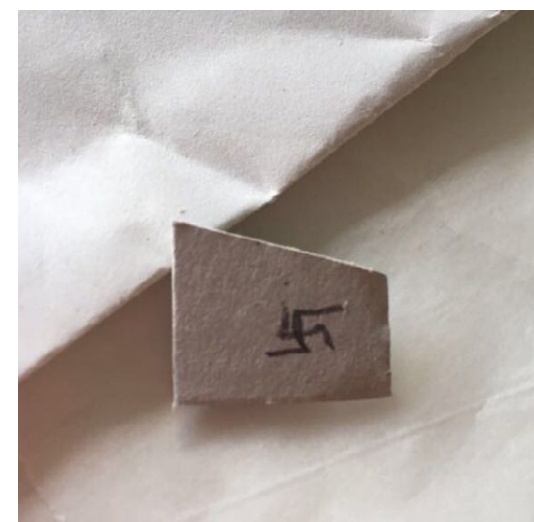
Sie ist der Meinung, dass bei Schimpfwörtern und solchen Vorfällen alles sofort abgebrochen werden solle, um darüber zu sprechen. Sasha, jüdischer Schüler, erzählt, dass am Kiosk neben seiner Schule ein Hakenkreuz an die Tür gemalt wurde. Es dauerte mindestens einen Monat, bis es übermalt wurde. Auch wenn der Kiosk nicht zu der Schule gehört, gingen dort täglich viele Schüler*innen hin, macht er deutlich. Er ist der Ansicht, dass eine solche Präsentation nationalsozialistischer Symbole nicht akzeptiert werden sollte.

Die nebenstehenden Fotos (Aufnahmen der Betroffenen) zeigen einen antisemitischen Angriff auf eine religiöse jüdische Familie. Die Hakenkreuze wurden auf ihrem Grundstück vor ihr Haus geschmiert. Gegenüber dem Haus befindet sich die Grundschule, in der der Sohn der Familie in die dritte Klasse kommt. Dort hat ihm eine Lehrerin untersagt, während seines Schultags eine Kippa zu tragen (vgl. K 3.1). Dies ist für seine Mutter auch angesichts dieser Angriffe besonders verletzend. Während die Familie auf ihrem Grundstück mit nationalsozialistischen Symbolen angegriffen wird, ist es dem Sohn nicht möglich, in seiner Schule selbstverständlich und sichtbar nach seiner jüdischen Identität zu leben.



Die Familie hat Anzeige erstattet, das Verfahren wurde aber eingestellt. Sabina, eine Befragte der Studie über jüdische Perspektiven auf Antisemitismus, berichtet davon, dass ein Hakenkreuz in ihr Auto eingeritzt wurde. Sie ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und sagt nach diesem Angriff (Zick et al. 2017b: 52): „Es geht nicht, deutsch zu sein.“

Sozialarbeiterin 22, die in einem Jugendzentrum arbeitet, hat dort auch Erfahrungen mit Vandalismus in Form von Hakenkreuzschmierereien gemacht. Jugendliche malten ein Hakenkreuz auf das Gebäude, am nächsten Tag übersprühten andere Jugendliche es mit einem Graffiti. An den Wänden des Jugendzentrums wurden des Öfteren durch Zahlen codierte Buchstaben zur Glorifizierung Adolf Hitlers, etwa eine „18“ für A. H. (Adolf Hitler) oder eine „88“ für H. H. („Heil Hitler“) gemalt. Solche Codes sind in der rechtsextremen Szene gängig, um Bekenntnisse und Parolen öffentlich präsentieren zu können, ohne sich strafbar zu machen. Außerhalb der Öffnungszeiten wurden Jugendliche zudem dabei beobachtet, wie sie einen Hitlergruß machten. Die Jugendlichen, die diese Beobachtung gemacht haben, wollten die Täter nicht verraten, sodass die Aufklärungsversuche der Verantwortlichen erfolglos blieben. LK 54 erklärt, dass sich in ihrer Stadt viele nicht mehr an sichtbaren nationalsozialistischen Symbolen stören: „Graffiti gehört zum Stadtbild mit den Hakenkreuzen, es ist für viele normal.“



Im Fall der antisemitischen Angriffe auf einen jüdischen Schüler an der John-F.-Kennedy-Schule in Berlin, wurde dem Betroffenen ein Zettel mit einem Hakenkreuz auf seinen Rücken geklebt, sodass er in der Schulöffentlichkeit mit der erzwungenen Präsentation eines antisemitischen Symbols verächtlich gemacht wurde (vgl. K 3.1). Noa berichtet, wie sie an ihrer Universität, mit einer an sie persönlich gerichteten

Hakenkreuzzeichnung angegriffen wurde. Sie studierte Architektur an einer Hochschule in X. Dort hatten die Studenten im Unterricht einen Platz zugewiesen bekommen. Intern wusste man also, wer wo sitzt. Sie hatte ihren Arbeitsplatz für dreieinhalb Jahre und war als „die Jüdin“ an der Universität bekannt. Egal, um was es ging, sie war die Botschafterin für das Judentum und Israel für Professor*innen und für die anderen Studierenden (vgl. K 3.1). Vier Wochen vor der Abgabe der Masterarbeiten wurden alle Arbeitsplätze genutzt. Sie ist am Abend um 21:00 Uhr gegangen, am nächsten Morgen saß sie um 8:00 Uhr wieder an ihrem Platz, auf dem ein kleines Stück Pappe mit einem Hakenkreuz lag (auf dem Foto abgebildet, Aufnahme der Betroffenen). Zuerst habe sie sich gewundert, ob es ein Zufall gewesen sein könnte, erklärt Noa. Dann habe sie gedacht, dass jeder weiß, dass sie dort sitzt und habe verstanden, dass ihr jemand gezielt das Hakenkreuz hingelegt hat. Sie stellt heraus, dass es für sie ein Unterschied sei, ob jemand den Mut habe, ihr ins Gesicht zu sagen: „Ich hasse dich, weil du jüdisch bist“ oder ihr feige in der Nacht, wenn es keiner mitbekommt, ein Hakenkreuz auf den Tisch legt. Sie hat sich dann an den Dekan gewandt, der auch jüdisch ist. Er sagte direkt: „Sowas gibt es bei mir nicht.“ Er hat einen offenen Brief an alle Studierenden geschickt, dass es sowas bei ihm an der Universität nicht geben dürfe, sowas direkt unterbunden gehört und dass jeder, der etwas weiß, es melden soll. Solche Aktionen würden zur sofortigen Exmatrikulation führen, sollte man rausfinden, wer es war, stellte er klar. Durch diese schnelle Intervention des Dekans wird den Täter*innen vermittelt, dass antisemitische Angriffe sanktioniert werden. Zudem wird eine Öffentlichkeit hergestellt, die der anonymen Ausführung des Angriffs und ihrer Auswirkung gegenübersteht. Während nämlich die Betroffene nicht weiß, von wem der Angriff ausgegangen ist und somit einer Unsicherheit ausgesetzt ist, wird ihr zum einen deutlich gemacht, dass sie nicht allein ist, zum anderen, dass die Öffentlichkeit zur Aufklärung des Angriffs beitragen soll.

Hakenkreuzzeichnungen stellen als „Verwenden von Kennzeichen verfassungsgesetzlich“

widriger Organisationen“ Straftaten dar. Durch die oftmals nicht geahndete Nutzung dieses nationalsozialistischen und antisemitischen Symbols wird eine feindselige Atmosphäre für jüdische Schüler*innen geschaffen (vgl. K 3.1). Denn diese Form antisemitischer Angriffe auf Jüdinnen und Juden ermöglicht eine Anonymität, die die Täter*innen schützt, die Betroffenen verunsichert.

Die „Echos der Nazizeit“ artikulieren sich aber auch direkt und in der Schulöffentlichkeit. LK 85 legt in der Schilderung antisemitischer Vorfälle an ihrer Hauptschule offen, dass sie Bezüge ihrer Schüler*innen auf den Nationalsozialismus gar nicht als antisemitisch versteht. So berichtet sie, dass es keine antisemitischen Vorfälle gegeben habe, aber viele Vorfälle, bei denen Bezüge zu Hitler und der Nazizeit hergestellt wurden (vgl. K 3.1). Es habe „subtile“ Bezüge durch Hitlersymbole, Nazisprüche, hingeschmierte oder rein gerufene Parolen oder aufgemalte „Hitlerbärtchen“ gegeben. Solche Verweise greifen, aus welchen Gründen oder mit welcher Motivation sie erfolgen mögen, den nationalsozialistischen Antisemitismus auf, verhöhnern die Opfer und die Überlebenden der Shoah und machen alle Jüdinnen und Juden verächtlich. Trotzdem problematisiert die Lehrkraft diese „Echos der Nazizeit“ nicht als Antisemitismus. LK 85 stellt sie in ihren weiteren Ausführungen in den Zusammenhang einer Beschäftigung mit den Taten der Großeltern im Nationalsozialismus, mit Recherchen über Hitler oder Nazis im Internet oder mit Fremdenfeindlichkeit im Freundeskreis. Wieder wird hier eine feindselige Atmosphäre für Jüdinnen und Juden geschaffen. Das geschieht auch dann, wenn die Lehrkraft davon ausgeht, dass sie keine jüdischen Schüler hat. Verschlimmert wird die Situation durch seine Weigerung, das Problem beim Namen zu nennen.

Eine Verherrlichung der Shoah wird auch von LK 84 beschrieben, jedoch nicht als solche erkannt. Sie schildert einen Vorfall, bei dem ein Schüler vor einem Konzentrationslager einen Hitlergruß gemacht hat. Sie bagatellisiert diese Glorifizierung des Nationalsozialismus als „Dummheit“ aus Geltungssucht und despektiert ihren Schüler in drastischen Worten: „Ein

hirnloses Kind, dumm auch, auf Hauptschullevel und so, was ein Lacher erzeugen wollte.“ Diese Konstruktion einer kindlichen Dummheit entlastet den Schüler sowie ihn selbst. Denn der Vorfall wird nicht nur als solche Dummheit wahrgenommen und abgetan, sondern habe auch zu einer „Überreaktion“ geführt (LK 84):

„Dann ist es ein bisschen äh zu institutionellen Überreaktionen gekommen [...] aber die Reaktionen waren knallhart. Ich meine, das Kind war einfach nur doof. [...] Wenn irgendwas, was man für antisemitisch halten könnte, wird sehr, sehr hoch gehängt, ob die Hektik, mit der es behandelt wird, eine Echte ist, [...] oder vermeintlich notwendige, das sei mal dahingestellt.“

Damit weist sie die Reaktion auf den von ihr relativierten Vorfall als nicht gerechtfertigt aus. Indem sie bezweifelt, dass es sich um eine „echte Hektik“ handelt, stellt sie die Reaktion als Folge der Absicht dar, sozial erwünscht zu agieren.

Firas Sohn wurde an seiner Schule mehrfach von einem Mitschüler mit einem Hitlergruß begrüßt. Dann immer häufiger und irgendwann waren es drei Schüler gemeinsam. Auch hier zeigt sich eine Gruppendynamik in der Verwendung nationalsozialistischer Symbole und Angriffe auf jüdische Schüler*innen, die entsteht, wenn seitens der Lehrer*innen nicht interveniert wird. Fira erbat Unterstützung bei der Lehrkraft. Diese jedoch wiegelte mit der Begründung ab, dass es nur Kinder seien und man sich nicht einmischen sollte. Damit klammert die Lehrkraft den antisemitischen Geltungsanspruch dieser Angriffe im Sinnhorizont einer „kindlichen Naivität“ ein, der Betroffene bleibt allein diesen Angriffen ausgesetzt.

LK 38 bagatellisiert Antisemitismus im Ausdruck der Verwendung nationalsozialistischer Symbole ihrer Schüler*innen:

„Ich habe einen Schüler gesehen, wie er den Gruß [Hitlergruß, J.B.] gemacht hat. Aber das hat... Ich glaube den Jungen auch, der ist ein VKL (Schüler aus Syrien geflüchtet).

Aber das ist ein ganz arg intelligenter Junge. Der ist fit, der macht gut mit, der ist eigentlich ultrahöflich. Ich glaube einfach, dass es spontan witzig gemeint war, aber halt daneben ging.“

LK 38 ahndet die antisemitische Handlung ihres Schülers nicht. Sie glaubt dem Jungen, den sie anscheinend ihrer Logik nach trotz seiner Flüchtlingsbiographie Intelligenz attestiert, und deutet den Hitlergruß als misslungenen „Witz“. Vor dem Hintergrund, dass es sich um einen „ultrahöflichen“ Jungen handele, klammert sie den antisemitischen Geltungsanspruch der Handlung ein und entschuldigt ihren Schüler damit. Sie berichtet weiter, dass sich ein anderer Schüler „1933“ und „1938“ auf die Handknöchel schrieb, was sie als Bezugnahme auf Hitlers „Machtübernahme“ gedeutet habe. Auch hier tritt das antisemitische Handeln des Schülers hinter der Zuschreibung eines „eigentlich“ guten Charakters zurück. Sie sagte, dieser Schüler sei „herzensgut“. LK 36 gibt an, dass sie habe lachen müssen, als sie diese Jahreszahlen auf den Händen des Schülers sah. Durch diese Reaktion banalisiert sie nicht nur Antisemitismus, sie versteht die Handlung des Schülers gewissermaßen als gelungenen „Witz“.

Diese Beispiele illustrieren, dass viele Lehrer*innen die Verwendung nationalsozialistischer Symbole und ihren antisemitischen Geltungsanspruch banalisieren und nicht intervenieren. Damit tragen sie dazu bei, dass eine feindselige Atmosphäre für jüdische Schüler*innen entsteht (vgl. K 3.1). Welche wichtige Bedeutung die Anerkennung des Problems als Antisemitismus sowie eine unterstützende Reaktion der Lehrkräfte für die Betroffenen haben, verdeutlicht die jüdische Schülerin Diana. Sie berichtet davon, wie ein Junge auf dem Schulhof stand, sich ein Stück schwarze Pappe über die Lippe hielt – wohl um einen „Hitlerbart“ nachzuempfinden – und laut „Heil Hitler“ sagte. Sie ging zu ihrer Lehrkraft, die sie immer unterstützt habe. Es gab in der Folge ein Elterngespräch und eine Konferenz, woraufhin sich der Schüler bei ihr entschuldigte.

JLK 15 erzählt, dass ein Journalist einen Schüler dabei fotografiert hat, wie er einen

Hitlergruß gezeigt hat. Der Journalist verlangte eine Stellungnahme der Schule, der Vorfall galt als Skandal. Auf einer Lehrerkonferenz wurde darüber gestritten. Die jungen Lehrkräfte plädierten dafür, dass der Schüler die Schule verlassen muss. Die alten Lehrkräfte sagten, man müsse mehr über die Nazizeit unterrichten. Die dienstälteren Lehrkräfte haben sich durchgesetzt. Die Geschichtslehrerin des Schülers kam dann später zu JLK 15 und sagte ihm, sie habe jetzt in einer Stunde den Holocaust thematisiert, alles aufgearbeitet und die Schüler*innen hätten es jetzt verstanden. JLK 15 sagt, diese Aussage habe sie schockiert. Damit konstruiert die Geschichtslehrerin einen „Schlussstrich“, der mit einer vermeintlichen Aufarbeitung durch die Thematisierung des Holocaust in einer Geschichtsstunde begründet wird (vgl. K 2). Das basiert auf einer kompletten Fehleinschätzung der Lehrkraft, die ihrer professionellen Praxis entgegensteht. Denn einer Pädagogin sollte klar sein, dass ein solch wichtiges Thema zu diesem Anlass nicht so in einer Stunde abgehandelt werden kann, dass alle Schüler*innen verstehen, wo das Problem liegt.

LK 88 wollte veranlassen, dass zwei ihrer Schüler*innen mit einem Schulverweis sanktioniert werden. Diese zwei muslimischen Schüler*innen hatten beim Besuch einer jüdischen Gedenkstätte an Gräbern Selfies, d.h. Selbstporträts, mit einem Hitlergruß gemacht. In dieser Situation haben die Schüler*innen durch die Verwendung des Hitlergrußes vor Gräbern ermordeter Juden die nationalsozialistische Vernichtung der europäischen Juden glorifiziert. Das Fotografieren dieser Handlung bildet eine Koketterie mit Antisemitismus ab. Es ist kein Widerspruch, wenn solche „Echos der Nazizeit“ auch von muslimischen Schüler*innen, die sich in ihren intergenerationellen Bezügen zum Teil in Distanz zur deutschen Geschichte sehen, artikuliert werden. Zum einen ist das Ausdruck einer traurigen antisemitischen Normalität generell unter Schüler*innen in Deutschland, zum anderen entspricht es der Verknüpfung islamisch-religiös begründeter Judenfeindschaft mit dem modernen Antisemitismus als Erscheinungsform des islamistisch politisierten Antisemitismus.

Petra, nichtjüdische Schülerin, ist der Ansicht, dass Deutsche oft zu Unrecht in Beziehung zum Nationalsozialismus gesetzt werden: „Alle können ständig alles machen, aber wir werden sofort Nazi genannt. Außerdem ist das ja nicht unsere Schuld ...also das damals.“ Ihre verzerrte Wahrnehmung wird im Kontrast zu den hier geschilderten Verwendungen nationalsozialistischer Symbole und ihrer Bagatellisierung deutlich. Petra distanziert sich im Muster einer Schulabwehr von der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands, um daraus den Schluss ziehen zu können, heute ungerechtfertigterweise als Deutsche in Verbindung mit „Nazis“ gebracht zu werden. Im weiteren Verlauf des Interviews widerlegen ihre Ausführungen die von ihr vorgebrachte Sinnfigur einer „ungerechtfertigten Anschuldigung“: „Und manchmal da machen die Jungs in meiner Klasse ...also diesen Gruß [Hitlergruß, J.B.], also heben ihren Arm. Oder sie brüllen »Adolf Hitler« durch die Klasse.“ Damit zeigt sich, dass ihre Mitschüler*innen durch die Verwendung des Hitlergrußes ihre Beziehung zum Nationalsozialismus selbst herstellen.

Dass nationalsozialistische Symbole auch im privaten Umfeld Verwendung finden, bildet eine weitere Dimension ab. LK 45 schildert etwa, wie ihre Großmutter bei einer Familienfeier eine Kuchenplatte benutzte, die mit einem Reichsadler und einem Hakenkreuz verziert war. Ihre Großmutter habe nicht verstehen können, dass alle anderen geschockt waren und sagte: „Ich hatte sonst keine Kuchenplatten mehr und die ist doch noch gut!“ Dem widersprach ihre Familie und die Kuchenplatte sei dann entsorgt worden, schildert LK 45.

Bilder des „Ariers“

Manche Lehrkräfte möchten ihren Schüler*innen vermitteln, auf welcher Weise Menschen im Nationalsozialismus in „Rassen“ eingeteilt wurden. In diesem Zusammenhang nutzen sie manchmal rassistische Merkmalszuschreibungen, anhand derer sie vermeinen, Schüler*innen demonstrativ einer „Rasse“ zuordnen zu können. Eine Lehrkraft etwa inszeniert eine Art „rassischer Auslese“ im Geschichtsunterricht, als er immer wieder auf eine Schülerin zeigte

und sagte, dass sie doch als „Arier“ gezählt worden wäre. Dabei hat er andere Schüler*innen als „Nichtarier“ ausgewiesen. Wenngleich die Lehrkraft einem didaktischen Kalkül folgend das Thema „persönlich“ gestalten wollte, hat sie bei ihren Schüler*innen damit ein Unbehagen ausgelöst. Eine ehemalige Schülerin Helga – sie stammt aus Polen – berichtet, dass ihr Geschichtslehrer, als die nationalsozialistische Rassenlehre thematisiert wurde, durch die Klasse ging, mit seinem Finger einzelne Schüler*innen fixierte und zu ihr sagte: „Du zum Beispiel wärst nicht vergast worden, denn du bist blond, hast blaue Augen und siehst arisch aus.“ So hat er die Rolle eines Nazis bei der „Selektion“ für den Unterrichtszweck übernommen, ging weiter der Reihe nach, zeigte auf Schüler*innen und sagte: „Und du zum Beispiel wärst vergast worden“. Dabei sei der Lehrer sehr über seine pädagogische Methode zufrieden gewesen, den Selektionsprozess für die Schüler*innen ersichtlich und fühlbar zu machen, so Helga. Sie wisse wiederum viele Jahre danach noch nicht, wie sie diese Aussage wahrnehmen soll.

Simon schildert eine Situation, in der ein Angreifer im Sinnhorizont solcher „Echos der Nazizeit“ gewalttätig wird. Er war im Urlaub auf Mallorca, als er mit seinen Freunden in einem Lokal gefeiert hat und mit einer Gruppe anderer Deutscher gesprochen hat. Die Vergemeinschaftung als Deutsche im Ausland bei einer Party kippte, als irgendwie zur Sprache gekommen ist, dass Simon jüdisch ist. Denn dann wurde er von einem Jungen aus der Gruppe angeschrien. Dieser Junge schrie, er sei ein Arier. Durch diese Selbstpräsentation vergegenwärtigt der Junge die Konstellation deutsch-völkischer Rassenhierarchisierung und das Differenzschema einer „deutschen Rasse“ und einer jüdischen „Gegenrasse“ (vgl. K 2). Simon beschreibt den Jungen nicht als Neonazi. Konfrontiert mit der affirmativen Selbstpräsentation entlang des nationalsozialistischen Rasseideals bei einer Party, sagte Simon wiederum, dass er jüdisch ist. Der Junge erwiderte: „Dann haben wir ein Problem und müssen es draußen klären.“ Damit hat der Angreifer eine opponierende Identitätskonstellation im Sinnmuster des nationalsozialistischen Antisemitismus hergestellt, mit der

er der situativen Logik einer „Kneipenschlägerei“ entsprechend einen Anlass schafft, Gewalt anzuwenden. Denn sein Problem wollte der Angreifer klären, indem er Simon vor der Tür ins Gesicht zu schlagen versucht hat. Simon konnte dem Schlag ausweichen, sich durch einen Schlag verteidigen und durch deeskalierendes Verhalten verhindern, dass die Gruppe um den Angreifer ihn und seine Freunde attackieren. Der Angreifer hat sich bei Simon entschuldigt, nachdem er bemerkt hat, dass er physisch schwächer ist. An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich tabuisierte nationalsozialistische oder deutsch-völkische Identitätsbezüge im Alltagsbewusstsein verdecken, aber in solchen Situationen in einem Bekenntnis Bahn brechen oder der Provokation einer „Kneipenschlägerei“ nutzbar gemacht werden können.

Bilder des „Ariers“ werden aber nicht nur verbalisiert, sie wurden internalisiert und werden auch heute *verkörpert*. Solche Verkörperungen des „Ariers“ oder des „stolzen Deutschen“ richten sich am Gegenbild eines antisemitischen Judenbilds aus. In der Verkörperung des „Ariers“ oder des „Deutschen“ drückt sich der „herrenmenschliche“ Anspruch in einer aufrechten, stolzen Körperhaltung aus. Eine Protagonistin im Dokumentationsfilm „Die Unsichtbaren“, die als verfolgte Jüdin zur Zeit des Nationalsozialismus in Berlin versteckt wurde, hat davon erzählt, wie schwer es ihr fiel, nachdem sie sich als Deutsche ausgegeben hat, auch die Körperhaltung der Mehrheit zu lernen, i.e. nicht gebückt, sondern stolz „deutsch“ auf der Straße zu gehen. Dieses Sinnmuster hat sich tradiert. Eine ältere Frau aktivierte es ganz beiläufig gegenüber ihrem Ehemann, der offensichtlich schwach war und sich auf der Straße an einer Hauswand stützte, wie es als Szene in einer Feldnotiz (J.B.) festgehalten wurde. Die Frau ermahnte ihn: „Was gehst du so an der Wand wie ein Jud?“.

Echos der Nazizeit gegen Israel

Esther beschreibt, wie sich ein Junge, dessen Eltern syrisch und kurdisch sind, gegenüber ihrer Tochter in der fünften Klasse als Hitler präsentierte und einen Sticker mit blutigen Händen darauf abgebildet mitbrachte. Er fragte,

ob Esthers Tochter aus Israel sei. Sie hat darauf nicht reagiert. Daraufhin sagte er, dass er wisse, dass ihre Eltern aus Israel seien und »Juden töten Kinder«. Damit baut der Mitschüler in der Imitation Hitlers ein Bedrohungsszenario auf, der affirmative Bezug auf die nationalsozialistische Vernichtungspraxis richtet sich auf Esthers Tochter, die als Israelin identifiziert wird. Sie wird vom Mitschüler einem jüdisch-israelisch homogenisierten Kollektiv zugeordnet, das im nächsten Schritt entlang des antisemitischen Stereotyps des „Kindermords“ dämonisiert wird (vgl. K 4.1). Diese Szene illustriert, dass sich eine Glorifizierung Hitlers und des Nationalsozialismus auch als „Echo der Nazizeit“ darbietet, wenn die familiären, nationalen und religiösen Bindungsbezüge und Kollektividentitäten der Angreifer*innen von „deutschen“ Bindungsbezügen und Kollektividentitäten unterschieden werden. Das bedeutet, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die ihre nichtdeutsche Herkunft teilweise als quasi natürliche Distanzierung von deutscher Geschichte, dem Nationalsozialismus und der Shoah sehen, im Verweisungszusammenhang deutscher Geschichte und Kollektividentitäten stehen und als soziale Akteure die deutsche Gesellschaft prägen. Zudem ist wichtig, dass sich die „Echos der Nazizeit“ eben auch auf Israel richten. Die Dämonisierung des jüdischen Staats im Sinnhorizont deutsch-nationalsozialistischer Verbrechen folgt dabei oft einer Täter-Opfer-Umkehr oder Gleichsetzung mit dem Nationalsozialismus zur Entlastung des Eigenkollektivs und Abwertung von Jüdinnen und Juden. Antisemitismus ist in dieser Hinsicht sagbar, weil er über einen Umweg als „Israelkritik“ verkleidet wird (vgl. K 4.1). JLK 9 weist etwa darauf hin, dass bei der Thematisierung des Holocaust im Geschichtsunterricht manche Schüler*innen auf den Nahostkonflikt verweisen und fragen, „warum Juden ähnliches tun.“ JLK 8 spricht über die Aufrufe zum Boykott israelischer Waren, Künstler*innen, Wissenschaftler*innen und Sportler*innen (vgl. K 4.1). Dabei gehe es nicht um Israel, sondern um Juden, betont sie. Die von den Nationalsozialisten ausgegebene Forderung „Kauft nicht bei Juden“ werde anders formuliert.

4.3.3 Vernichtungsphantasien und „Sprüche“ über Vergasung

Die „Echos der Nazizeit“ ergeben sich nicht nur aus positiven Bezugnahmen auf die und Glorifizierungen der nationalsozialistischen Täter*innen. Vielmehr drücken sie sich auch in einer Verherrlichung der Taten, d.h. der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden, aus. Die Shoah wird dabei nicht nur verherrlicht, die Vernichtung der Jüdinnen und Juden wird auch verlacht oder für die Gegenwart eingefordert. Viele solcher Vernichtungsphantasien werden direkt an Jüdinnen und Juden als Beschimpfung gerichtet. Sie stellen einen Vergangenheitsbezug zur Shoah her, den sie in Beschimpfungen von Jüdinnen und Juden ausdrücken. Damit werden bei den Betroffenen wiederum Shoah-Narrative reaktiviert.

Innokenti war in der achten Klasse, als seine Mitschüler*innen ihm sagten, er solle „wie seine Verwandten ins Gas gehen“. Sie sagten es einfach aus Spaß, als ob es etwas „Lustiges“ sei. Innokenti hat es bei der Schulleitung gemeldet, die Mitschüler*innen mussten zum Rektor. Der Rektor kam in die Klasse und sagte, dass alle Schüler*innen, die im Mai oder Juni geboren wurden, sich melden sollen. Dann forderte er sie auf, sich in eine Ecke zu stellen. Die ganze Klasse war verwirrt. Der Rektor erklärte, dass es so damals mit den Juden angefangen hat. Innokenti fand die Reaktion des Direktors sehr gut. Gegenüber Mark äußerte eine Lehrkraft eine Vernichtungsphantasie, um sich über vermeintlich schlechtes Verhalten zu beschweren: „Wenn alle Juden so wären wie du, dann kann ich Hitler verstehen“ (vgl. K 3.1). Frau E 13 und E 14 berichten von einer Aussage einer muslimischen Schülerin: „Ich bin sehr tolerant zu allen, nur nicht zu Juden, die gehören vergast“. Dieser Vernichtungswunsch verdeutlicht den Ausschluss von Jüdinnen und Juden aus einem Verhältnis, in dem unterschiedliche Menschen toleriert werden. Jüdinnen und Juden werden damit dem Prinzip intergruppalen Differenz (religiöse, kulturell, national) entgegengestellt. An dieser Gegenüberstellung richtet sich die Vernichtungsphantasie aus (vgl. K 2).

Olga schildert in der Studie über jüdische

Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland einen Vorfall an einem Gymnasium, bei dem der Freundin ihrer Tochter an ihrem Geburtstag ein Zettel mit den Sätzen „Du dreckige Jüdin! Magst du Zyklon B?“ in ihrer Klasse in die Tasche hineingelegt wurde (vgl. Zick et al. 2017b: 61). Auch hier zeigt sich, wie Vernichtungsphantasien anonym an Jüdinnen und Juden gerichtet werden, sodass ein Bedrohungsszenario geschaffen wird, das die Betroffenen verunsichert. Anhand einer Schrif-terkennung war es in diesem Fall möglich, zwei Jungen als Täter zu identifizieren. Die Betroffene hätte von diesen Mitschüler*innen eine solche Tat niemals vermutet. Annelie, jüdische Studentin, berichtet davon, wie sie ihren Führerschein gemacht hat und bei einer Fahrstunde Angst hatte, auf das Gaspedal zu drücken. Ihr Fahrlehrer sagte, sie solle an Juden denken und hat dabei gelacht. Noor, nichtjüdische Studentin, bietet einen Selbstverteidigungskurs für Frauen als Trainerin an und berichtet über eine Übung. Das Ziel der Übung war, zu lernen in Gefahrensituationen laut zu – man musste einfach in der Übung schreien. Eine junge Frau ohne Migrationshintergrund hat dann geschrien: „Man muss Juden vergasen!“ Noor hat sie gebeten, rauszugehen. Sie habe sich mit der Aussage deutlich überfordert gefühlt, vor allem, weil sie noch drei jüdische Frauen im Training hatte, die an dem Tag nicht da waren. Die Frau meinte als Erklärung: „Es ist mir einfach rausgerutscht“. So folgt die Artikulation einer antisemitischen Vernichtungsphantasie einem vermeintlichen Kontrollverlust und einem „Dampf ablassen“ bei einer Sportübung. Vernichtungsphantasien in Bezugnahme auf die Shoah werden zuweilen auch an nichtjüdische Menschen adressiert, die in rassistischen Zuschreibungen und Wertungen als „nichtdeutsch“ wahrgenommen werden. Eine dunkelhäutige Pädagogin wurde von Schüler*innen als „schlecht verbrannter Jude“ bezeichnet (vgl. K 4.2). Eine muslimische Studentin mit Kopftuch schildert eine Situation, als sie an einer Haltestelle stand und eine Dame sie penetrant komisch beobachtete. Sie fragte: „Wollen Sie mir etwas sagen?“. Die Dame erwiderte: „Nein, wenn schon, dann vergasen“.

JLK 12 hat erlebt, dass ein Schüler zu einem Mitschüler über sie sagte: „Schade, dass die Nazis JLK 12 nicht ermordet haben“. Sie wandte sich direkt an die Schulleitung. Die Schulleitung recherchierte im Schulgesetz für Bundesland X, denn auch Lehrer*innen sind geschützt, wenn Schüler*innen sich unverhältnismäßig verhalten. Auch JLK 11 (Rektor) berichtet, ein Schüler habe zu einem Mitschüler gesagt: „Man hat vergessen, den Rektor zu vergasen.“ Daran wird ersichtlich, dass antisemitische Vernichtungsphantasien als eine Art Allmachtsvorstellung auch gegenüber Autoritätspersonen, die in der Organisationshierarchie an oberster Position stehen, gerichtet werden (vgl. K 5).

Kontinuität antisemitischer Vernichtungsphantasien

In der Artikulation von Vernichtungsphantasien im Allgemeinen und in der Beschimpfung der Form „Man hat vergessen, dich zu vergasen“ im Besonderen, ist eine Kontinuität festzustellen. Viele Jüdinnen und Juden der zweiten Generation der Shoahüberlebenden berichten davon, dass diese Beschimpfung in verschiedenen Variationen ab den 1950er in Schulen gegen sie gerichtet wurde. Die vorliegenden Forschungsbefunde schließen daran an und zeigen damit Kontinuität auf. Jüdinnen und Juden sind also seit langer Zeit und regelmäßig mit gegen sie gerichteten Vernichtungsphantasien im Sinnhorizont nationalsozialistischer Vernichtungspraxis konfrontiert (vgl. K 3.1). Aus ihren Perspektiven mutet es absurd an, dass sie regelmäßig solche Vernichtungsphantasien hören, die Öffentlichkeit aber jedes Mal empört und ungläubig auf solche Äußerungen reagiert, wenn sie bekannt werden.

Es ist hervorzuheben, wie genau diese Beschimpfung, „Man hat vergessen, dich zu vergasen“, zu interpretieren ist. Im „man“ wird einerseits eine generalisierte, „allgemeine“ Akteursposition eingeführt, deren als erstrebenswert ausgedrückte Handlungen im historischen Bezug auf die Shoah und den Sinnanschluss auf die nationalsozialistische Vernichtungspraxis als „vergasen“ spezifiziert werden. Diese Beschimpfung zielt auf die Vernichtungspraxis der Ermordung von 6 Millionen Jüdinnen und

Juden und die Vernichtungsabsicht aller Juden und des Judentums. Denn nur, wenn die Vernichtung jüdischer Existenz als erstrebenswert phantasiert wird, erhält das „vergessen worden sein“ einen Sinn. Die über das „man“ indirekt hergestellte Akteursposition spezifiziert sich entlang der Einforderung der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis, die als nicht abgeschlossen vergegenwärtigt und als Beschimpfung gegen Jüdinnen und Juden gerichtet wird. Dabei wird das „vergessen worden sein“ auch oft auf die Familien von Jüdinnen und Juden, und damit auf Opfer und Überlebende der Shoah, bezogen. JLK 12 berichtet von einer Situation im Unterricht, als ein rechtsradikaler Schüler jugoslawischer Herkunft genau auf diesen Punkt, die nicht abgeschlossene Vernichtung jüdischer Existenz, anspricht. Er versichert einem Mitschüler im Verweis auf JLK 12: „Mach dir keine Sorgen, bald sind die wieder weg.“

Für die Betroffenen gestalten sich die Interaktionssituationen, in denen sie mit solchen Vernichtungsphantasien konfrontiert werden, ausgesprochen schwierig. Denn oftmals werden antisemitische Vernichtungsphantasien nahezu beiläufig in ganz „normalen“ Situationen artikuliert. In der unvermittelten Konfrontation damit fehlen vielen Betroffenen die Worte. Oftmals stellen sich auch Hemmungen ein, in der Interaktion direkt darauf zu reagieren. Das kann z.B. daran liegen, dass Jüdinnen und Juden in sozialen Rollen handeln, deren Erwartungen nach sie nicht direkt, oder ihren Gefühlen entsprechend, kommunizieren können. So ist es beispielsweise für eine jüdische Lehrkraft ihrer Lehrerrolle nach nicht einfach, in solchen Situationen Verletzlichkeit oder Wut zu zeigen.

LK 110 schildert, wie sich antisemitische Vernichtungsphantasien auch im beleidigenden Umgang von nichtjüdischen Schüler*innen ausdrücken. Zwei Schüler*innen aus einer siebten Klasse sagten zu einer nichtjüdischen Schülerin aus einer fünften Klasse „Ihr Gasopfer“, „Ihr gehört vergast“, „Ihr bräuchtet mal »ne Dusche.“ Auch LK 85 weist darauf hin, dass er von seinen Schüler*innen Beschimpfungen, wie „Er gehört vergast“ oder „Sie gehören in die Gaskammer“, höre. Sie stellt heraus, dass sie

diese Aussagen an sich als Antisemitismus, aber nicht als antisemitisch motiviert werten würde. Damit spricht sie an, dass Vernichtungsphantasien als Provokationsangriffe geäußert werden, aber auch als normalisierte Beschimpfungen durch eine Gruppendynamik weitergetragen werden können: „Die Schüler sind teilweise sehr schlicht gestrickt und wissen oft nicht, was sie da eigentlich sagen.“ Damit aber relativiert die Lehrkraft Antisemitismus im Sinnhorizont eines vermeintlichen Unwissens der Schüler*innen.

Vernichtungsphantasien werden aber nicht ausschließlich verbal ausgedrückt, sie werden auch gewissermaßen inszeniert. So ist es im Fall der antisemitischen Angriffe auf einen jüdischen Schüler der John-F-Kennedy-Schule in Berlin geschehen. Dort hat ein Mitschüler eine antisemitische Vernichtungsphantasie in „Erinnerung an seine vergasten Vorfahren“, also an Opfer der Shoah, ausgesprochen, als er dem Betroffenen den Dampf einer elektronischen Zigarette ins Gesicht gepustet hat: „Das soll dich an deine vergasten Vorfahren erinnern.“ Das erinnert daran in der Tat. Die verdampfte Flüssigkeit der elektronischen Zigarette steht in dieser Inszenierung sinnbildlich für einen Rauch, der aus der Verbrennung der Leichen der in Gaskammern ermordeten Jüdinnen und Juden in den Krematorien der Konzentrationslager entstand. Diese „Erinnerung an seine vergasten Vorfahren“ zielt also auf die nationalsozialistische Vernichtungspraxis, auf die Verhöhnung ihrer Opfer und die Bedrohung des Betroffenen. Denn der Betroffene wird daran „erinnert“, dass er, wie seine „Vorfahren“, als Jude zum Objekt eines antisemitischen Vernichtungswillens werden kann. Dieser Vorfall ist aber noch in einer anderen Hinsicht als „Echo der Nazizeit“ zu verstehen. Der Verweis auf den Rauch ist ein Verweis auf die Vernichtung eines Menschen. Betroffene stehen zu diesen Menschen in Beziehungen, ob in familiären, freundschaftlichen oder in einem selbstverständlichen menschlichen Achtungsverhältnis, während diese Menschen im verhöhnenden Aussagen über Rauch fortgesetzt entmenschlicht werden. Frau Groß, eine Shoahüberlebende, schildert ihre Erinnerung an den ersten Tag im Konzentrationslager Ausch-

witz (vgl. Eliach 1982: 201). Sie fragte die Aufseherin nach ihrer Mutter. Die Aufseherin packte sie an den Schultern, schubste sie zur Tür der Baracke, wies sie auf den Rauch in Richtung eines Ofens hin und sagte: „Da ist deine Mutter!“

Eine jüdische Sozialarbeiterin schildert, wie eine jüdische russischsprachige Familie von ihrem Nachbarn mit einer nationalsozialistischen Vernichtungsphantasie im ähnlichen Sinnbezug konfrontiert wurde. Die Familie spielte jüdische Lieder auf einem Piano und sang bei geöffneten Fenstern. Tage später hat die Familie eine Wand im Garten gestrichen. Ein Nachbar kam und sagte: „Dafür müssen sie um Erlaubnis fragen und eine Zulassung bekommen.“ Die Frau hat ihn fragend angeschaut. Er zeigte auf den Schornstein und setzte fort: „Dafür brauchen Sie keine Erlaubnis und keine Zulassung, es ist für sie kostenlos.“ Diese Aussage ergibt nur mit impliziten Prämissen einen Sinn, denn es besteht kein Zusammenhang zwischen einer „erlaubten“ Bearbeitung einer Wand und dem Schornstein. Der Verweis auf den Schornstein modelliert sich im Kontrast einer „unerlaubten“ Bearbeitung der Wand. Nur geht es in diesem Kontrasthorizont nicht um die Bearbeitung des Schornsteins, sondern um seine Nutzung. Die Formulierung, „es ist für sie kostenlos“, spezifiziert diese Nutzung nicht, sie impliziert aber, dass seine Nutzung im Sinnhorizont nationalsozialistischer Vernichtungspraxis liegt – der Schornstein steht dann für die Öfen der Krematorien in Konzentrationslagern. Dieser Deutung nach führt eine Ermahnung des Nachbarn zur Irritation bei der Betroffenen, die der Nachbar zum Anlass nimmt, der jüdischen Familie mitzuteilen, dass ihre Ermordung entsprechend der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis für sie „kostenlos“ sei. Einerseits war es eine über die hiesige Ordnung belehrende (um Erlaubnis zu bitten, eine Wand zu streichen) und andererseits eine schamlose, die Vernichtung von Jüdinnen und Juden unterstützende Anmerkung (der für sie kostenlos reservierten Ofen mit einem Schornstein), über deren direkte Art die Betroffene schockiert war.

Während eines russisch- und deutschsprachi-

gen Interviews über Antisemitismus, das live über Facebook übertragen wurde, begann die Interviewerin Victoria, eine russischsprachige Jüdin aus der ehemaligen Sowjetunion, eine Stegreiferzählung über ihre Erfahrungen an einer deutschen Schule:

„Ich erinnere mich daran, ich kam aus der Sowjetunion in die deutsche Schule in die 10. Klasse und sie haben gerade Holocaust durchgenommen. Und da hat mein Lehrer gesagt: »Victoria, sie ist unsere jüdische Mitschülerin, stehen Sie doch auf und erzählen Sie, wie es in Ihrer Familie war?« Und ich habe erst mal noch kein Deutsch verstanden, noch wusste ich, was Holocaust ist, denn in der Sowjetunion hat man uns im Geschichtsunterricht komplett verschwiegen, dass 6 Millionen Juden umgebracht wurden. Da wurde immer über sowjetisches Volk und deren Leiden gesprochen. Und deswegen habe ich gar nicht verstanden, was sie von mir wollen.“

Victoria berichtet über ihre Schulzeit, als sie von einer Lehrkraft als Jüdin in die Repräsentationsrolle einer Shoah-Expertin gedrängt wurde. Die Lehrkraft forderte sie, als neue Schülerin, die kein Deutsch verstanden hat, vor der Klasse auf, als Jüdin ihren biographischen familiären Bezug zur Shoah offenzulegen. Dass die Familienbiographien von Shoahüberlebenden mit persönlichsten Leiderfahrungen verbunden sind und sich Traumata intergenerationell tradieren können, tangiert die Lehrkraft scheinbar nicht. Ebenso entgeht ihr, wie verletzend es für die Betroffene sein muss, im Land der Täter*innen als Opfer adressiert zu werden, von dem gefordert wird, öffentlich darüber zu sprechen, wie ihre Familienangehörigen im Nationalsozialismus zu Opfern gemacht wurden. Victoria konnte dieser Aufforderung nicht nachkommen, weil die Shoah in der Sowjetunion verschwiegen wurde. Sie konnte die ihr zugewiesene Rolle also in keinen Kontext setzen (vgl. K 3.1).

Dass es für jüdische Schüler*innen besonders schwer ist, mit der Thematisierung der Shoah im Geschichtsunterricht umzugehen, wird von vielen Lehrkräften nicht wahrgenommen (vgl. K

3.1). Es mangelt ihnen dabei nicht nur an Empathie. Teilweise überschreiten sie Grenzen, wenn sie jüdische Schüler*innen entlang einer Repräsentationsrolle in einen Vergangenheitsbezug stellen. Damit geben sie nicht nur die Familienbiographien der Betroffenen der Klasse preis, sie setzen die Betroffenen auch unter Druck, als Stellvertreter agieren zu müssen. Insbesondere an solchen Situationen eines „Outings“ vor der Klasse, wenn die jüdische Identität eines Schülers von einer Lehrkraft bekannt gemacht wird, schließen häufig antisemitische Anfeindungen der Mitschüler*innen an. Dies zeigt, dass sich die „Echos der Nazizeit“ häufig aus einer Kombination empathieloser Indifferenz, einer Historisierung jüdischer Identitäten und Repräsentationsfunktion jüdischer Schüler*innen, einer Bagatellisierung des gegenwärtigen Antisemitismus und antisemitischen Anfeindungen ergeben.

Victoria fährt im Interview mit ihrer Erzählung fort und schildert, wie Mitschüler*innen eine Vernichtungsphantasie in Szene setzten:

„Was aber durchaus passiert ist, dass zwei Mitschüler, die antisemitisch drauf waren, mich dann bei der nächsten Konzentrationslager-Gedenkstätten-Besichtigung in die Gaskammer eingesperrt haben. Hmmm und ich wusste mich tatsächlich nicht zu wehren, weil in der Sowjetunion Petzen ist nicht gut [gestikuliert stark – weiß doch jeder] man geht nicht petzen, man geht nicht zum Lehrer, weil solche hat man in Russland ja geprügelt, deswegen bin ich nicht zum Lehrer gegangen und habe ganz lange mit mir rumgetragen und wusste überhaupt nicht, wie ich mich dazu verhalten soll.“

Victoria wird von Mitschüler*innen, von denen sie wusste, dass sie „antisemitisch drauf waren“, bei einer Schulexkursion zur Besichtigung eines Konzentrationslagers in einer Gaskammer eingesperrt. Damit haben ihre Mitschüler*innen die nationalsozialistische Vernichtungspraxis in einem ehemaligen Konzentrationslager reinszeniert. Die Interviewerin ist in dieser Situation allein (vgl. K 3.1). Aufgrund der Übertragung ihrer Erfahrungen aus der Sowjetunion auf diese

Situation – dort wäre eine Meldung des Vorfalls als Petzen gedeutet und von den Mitschüler*innen mit Gewalt bestraft worden – hat sie diesen Angriff für sich behalten und nicht dem Lehrer gemeldet.

Auszug aus dem 2006 erschienenen Spiegel Online Artikel „Antisemitische Welle an Schulen. Jüdische Schüler fliehen vor Nazis und aggressiven Muslimen“³: „Ein Schüler einer Hauptschule im Bezirk Steglitz-Zehlendorf sagte im Unterricht: »Juden müssen alle vergast werden.« In Friedrichshain-Kreuzberg sperrten Schüler einen Mitschüler [sic] mit den Worten »Jetzt drehen wir den Gashahn auf« in den Chemieraum ein.«“

Frau Hartman, eine russischsprachige Jüdin, erzählt, wie ein Anwalt ihr gegenüber eine Situation geschaffen hat, in der er ihre jüdische Identität anhand ihres Namens überprüft und dies „scherzhaft“ mit einer Vernichtungsphantasie verknüpft:

Rechtsanwalt: „Was ist Ihr Name?“
Betroffene: „Hartman“
Rechtsanwalt: „Mit einem oder zwei n?“
Betroffene: „Was ist der Unterschied?“
Rechtsanwalt: [lächelnd als Witz gemeint]
„Naja, mit zwei n bleiben Sie hier mit einem gehen Sie nach Auschwitz.“

Die Nachfrage des Anwalts, ob der Name mit einem oder zwei „n“ geschrieben wird, zielt auf eine Differenzierung, die die Betroffene wahrnimmt und ihren Grund erfragt. Daraufhin präzisiert der Anwalt den Unterschied als „jüdisch“ oder „nichtjüdisch“. In der Rahmung eines Witzes (vgl. K 3.1) überführt er diesen

Unterschied im Sinnmuster nationalsozialistischer Verfolgungs- und Vernichtungspraxis in die Entscheidung über eine Vernichtung in einem Konzentrationslager. Er aktualisiert somit eine Identitätsfeststellung anhand von Namen, wie sie Praxis der Nationalsozialisten war, und setzt sie in Verbindung mit einer Deportation nach Auschwitz. Das nebenstehende Bild (eigene Aufnahme), aufgenommen in Dresden 2017, zeigt die Verpackung des Keks-Kuchens „Kalter Hund“ mit dem Markennamen „Oma Hartmann“. Das Produkt wird anhand des Namens „Hartmann“ und der bildlichen Darstellung einer großmütterlichen Hausfraulichkeit im völkischen Familienideal als „typisch deutsch“ präsentiert. Die im Fall ausgedrückte Unterscheidung zwischen den Namen impliziert weitere Differenzkonstruktionen zwischen einem deutsch-völkischen Eigen- und dem „jüdischen Fremdbild“, die sich auch anhand dieses Foto illustrieren lassen.

Auszug aus „Zweite Verordnung zur Durchführung des Gesetzes über die Änderung von Familiennamen und Vornamen“ des Reichsministeriums des Innern (1938)⁴: „Juden dürfen nur solche Vornamen beigelegt werden, die in den vom Reichsminister des Innern herausgegebenen Richtlinien über die Führung von Vornamen aufgeführt sind. [...] § 2 (1) Soweit Juden andere Vornamen führen, als sie nach § 1 Juden beigelegt werden dürfen, müssen sie vom 1. Januar



1939 ab zusätzlich einen weiteren Vornamen annehmen, und zwar männliche Personen den Vornamen Israel, weibliche Personen den Vornamen Sara.“

Witze als Mikroaggression

Insbesondere positive Bezüge auf Hitler, der als „Führer“ den Nationalsozialismus repräsentiert, werden oftmals als Witze oder Spaß dargeboten. Damit wird der antisemitische und verletzende Geltungscharakter solcher Bezüge im Horizont eines „Nichternstmeinens“ oder „Herumalberns“ eingeklammert. Von Jüdinnen und Juden wird dann oft erwartet, diese „Späße“ mitzutragen, sie gelten als Spielverderber*innen, wenn sie den antisemitischen Charakter offenlegen (vgl. K 3.1). Die situative Rahmung als Witz oder Spaß ermöglicht es den Schüler*innen, sich in scheinbarer Distanz einem sozial tabuisierten Thema anzunähern und „Unsagbares“ sagbar zu machen.

Oftmals vollziehen sich Bezüge auf Hitler auch als Imitation, etwa des Äußeren oder der Stimme. Solche Imitationen stellen ein Anschmiegen an die Person Hitlers dar, die in entlastenden Mustern oftmals zum „Verführer“ des deutschen Volks erklärt oder als alleiniger Verbrecher distanziert wird. LK 54 erzählt, dass er in seiner Jugendzeit erlebt hat, wie ein Junge, dessen Bruder in der rechten Szene war, die Folie aus Zigarettenschachteln genommen und sich an den Mund gehalten hat, um Hitlers Stimme nachzumachen. LK 18 hat erlebt, wie zwei Schüler*innen mit Karten spielten, auf denen anstatt der üblichen Personenmotive wie Bube, Dame und König „Nazi-Größen“ abgebildet waren. Eine jüdische Lehrkraft erzählt, dass ein Kind bei einer Vorstellungsrunde anstatt seines Namens „Adolf“ auf das Vorstellungskärtchen schrieb.

JLK 19 besuchte mit ihrer fünfjährigen Tochter einen Spielplatz. Dort spielten zwei sieben- bis achtjährige Mädchen. Ein Mädchen sagte zum anderen: „Weißt du, was man sagt, wenn man einen Juden sieht? Gib Gas“. Diese Vernichtungsphantasie wird als Witz erzählt. JLK 19 führt auf die Frage hin, wie sie reagiert habe, aus:

„Gar nicht ich war so schockiert, ich wusste nicht, was ich sagen soll, ich konnte es nicht fassen. Und es waren auch gut gekleidete Mädchen, man hat gesehen, dass sie aus keinem schlechten Elternhaus kommen. Die Eltern sind normale Leute, gebildet. Das spielt alles keine Rolle bei Antisemitismus.“

LK 54 berichtet, dass man sich in ihrer Schulzeit in der siebten Klasse im Gymnasium folgenden „Witz“ erzählte, mit dem die Opfer der Shoah verächtlich gemacht und verlacht wurden: „Wir danken den 1000 Juden für die Aschebahn.“ Ein Mitschüler fragte die jüdische Schülerin Dvora: „Weißt du, wer der größte Jude war?“ Als sie nein sagte, setzte er fort: „Der in der 2 Meter hohen Stichflamme“. LK 18 habe von ihren Schüler*innen einen „Witz“ gehört, der Juden als Gewinner von Fußballspielen in Konzentrationslagern darstelle, es stehe 1:0 für die Juden, weil es ein Heimspiel sei.

JLK 15 hat auf Facebook ein Bild von Hitler mit einem Autovergaser gefunden, das einer ihrer Schüler dort hochgeladen hatte. JLK 15 berichtet, sie wisse, dass dieser Schüler zu dem Zeitpunkt in der Moschee übernachtet hat. Daraufhin kontaktierte sie die Eltern. Sie waren schockiert, haben aber nach kurzer Zeit eine Ausrede gefunden und gesagt, dass der Schüler es nicht hätte veröffentlichen haben können.

Populär scheinen unterschiedliche Variationen des Verlachens und der Schmähung der von den Nationalsozialisten verfolgten Jüdin Anne Frank, die 1945 im Konzentrationslager Bergen-Belsen ermordet wurde, zu sein. 2017 kursierten sowohl in Italien als auch in Deutschland Aufkleber, auf denen Anne Frank auf einer Fotomontage ein Trikot eines Fußballvereins, z.B. AS Rom oder Schalke 04, trägt. Mit diesen Aufklebern sollen die entsprechenden Vereine durch die Repräsentation Anne Franks als „Opfer“ beleidigt werden. Gleichzeitig werden die Opfer der Shoah durch die Repräsentation Anne Franks geschmäht. „Du Opfer“ ist auch ein gängiges Schimpfwort unter deutschen Schüler*innen. Vergleichbare Bilder von Anne Frank finden sich in unterschiedlichen Variationen in einer Vielzahl im Internet. Sie werden als sogenannte „Memes“ mit einem formelhaften

3 Friedmann/Hengst: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/antisemitische-welle-an-schulen-juedische-schueler-fliehen-vor-nazis-und-aggressiven-muslimen-a-453133.html> (zuletzt geprüft am 07.11.2018).
4 Zweite Verordnung zur Durchführung des Gesetzes über die Änderung von Familiennamen und Vornamen: https://de.wikisource.org/wiki/Zweite_Verordnung_zur_Durchfuehrung_des_Gesetzes_%C3%BCber_die_%C3%84nderung_von_Familiennamen_und_Vornamen (zuletzt geprüft am 07.11.2018).

Spruch zur Schmähung der Opfer der Shoah kombiniert und drücken so Vernichtungsphantasien aus. Fotos von Anne Frank werden etwa mit dem Spruch „This one time at camp – we got so baked“ veröffentlicht und unter Jugendlichen geteilt. Gerade unter Jugendlichen und Schüler*innen drückt sich Antisemitismus auch in einer solchen onlinespezifischen Kommunikationsform aus.

In dieser Hinsicht gibt es ein bekanntes Beispiel aus den Medien über die Erfahrungen einer Schülerin in einem Gruppenchat ihrer Schulklasse⁵. Dort postete ein Mitschüler ein Foto einer Rauchwolke und untertitelte es mit „jüdisches Familienfoto“ (zitiert nach Nagel 2017). Auf den Widerspruch der Schülerin hin entgegnete er u.a.: „Hast wohl zu viele tote Juden eingeatmet“ (zitiert nach Nagel 2017). Daraufhin hat die Schülerin ihren Mitschüler wegen Volksverhetzung angezeigt. Sie hat damit den antisemitischen Konsens ihrer Klassengemeinschaft über die Duldung solchen Verhaltens, an dem auch ihre Lehrer keinen Anstoß nahmen, gebrochen. Denn der Gebrauch von „Du Jude“ als Beleidigung war ebenso üblich in ihrer Klasse, wie die Verwendung von nationalsozialistischen Parolen, ihre Codierung in Zahlenform oder die Verwendung des Hitlergrüßes. Die Schülerin hat für ihr Handeln den „Preis für Zivilcourage gegen Rechtsradikalismus, Antisemitismus und Rassismus“ des Förderkreises „Denkmal für die ermordeten Juden Europas e.V.“ und der Jüdischen Gemeinde zu Berlin erhalten.

Vernichtungsphantasien im Israelbezug

Als „Echos der Nazizeit“ richten sich Vernichtungsphantasien auch gegen Israel. Die Dämonisierungen des jüdischen Staats zielen darauf seine Existenz delegitimieren (vgl. K 2, K 4.1). Die Vernichtungsphantasien über Jüdinnen und Juden werden auf Israel übertragen, da sie sich so sozial akzeptiert artikulieren lassen. Dergestalt werden die Vernichtungsphantasien auch gegen „Zionismus“ oder „Zionisten“ ausgespro-

chen (vgl. K 2). JLK 19 weist darauf hin, dass an einer staatlichen Schule im Erdkundeunterricht, Israel von der Karte gelöscht wurde. Dennis, ein Befragter der Studie über jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland, schildert seine Eindrücke über antisemitische Demonstrationen, bei denen Vernichtungsphantasien skandiert wurden (Zick et al. 2017b: 71):

„Ich glaub äh, der Sommer 2014 war relativ äh einschneidend so als Erlebnis, als es diese antiisraelischen Demonstrationen gab, ähm, und da halt nicht nur in Anführungsstrichen antiisraelische Sachen gesagt wurden, die schlimm genug sind, aber das hatten wir schon vorher, sondern wirklich ganz offen antisemitischen Sachen. Also, es wurde nicht auf Israel bezogen, sondern ganz klar es wurde auf Jüdinnen und Juden auch bezogen. Ich weiß nicht, was für Sprüche da kamen, kennst du bestimmt auch; »Jude, Jude feiges Schwein, komm heraus und kämpf allein«, »Juden ins Gas«, ähm, solche Sachen. Und ich glaub, das war schon soo, wow! Weil, da plötzlich waren halt einfach Massen von Menschen auf der Straße, die so was mehrere Male über mehrere Wochen hinweg halt irgendwie gesungen haben und gesagt haben. Und es war ziemlich hart, weil du denkst dir, du stehst halt da und ok gut - die wollen dir persönlich wirklich an die, wie sagt man das an die Wolle, oder keine Ahnung, an die Wäsche, was auch immer, also die wollen dich äh.“

LK 2 erzählt von einem Schüler, der im Rahmen eines Austauschs in Jerusalem bei einer palästinensischen Gastfamilie untergebracht war. Diese Familie meinte ihm gegenüber, wie schade es sei, dass es den Hitler nicht mehr gäbe, weil dann hätte man allen Jüdinnen und Juden „den Garaus machen können und steckte heute nicht in dieser Situation“.

Auch der aus den Medien bekannte Angriff auf einen jüdischen Schüler an einem Gymna-

sium in Berlin im Dezember 2017 erfolgte durch eine Glorifizierung der nationalsozialistischen Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden. Zur Zeit der antisemitischen Demonstrationen anlässlich der Verlegung der US-amerikanischen Botschaft nach Jerusalem wurde er aggressiv auf Israel angesprochen. Die antisemitische Ritualmordlegende in Bezug auf ein jüdisch-israelisch homogenisiertes Kollektiv (vgl. K 2) wurde als Beschimpfung an ihn gerichtet (zitiert nach Krauss 2017): „Ihr seid Kindermörder“. Auch Mord- oder Hinrichtungsphantasien wurden von Mitschülern artikuliert (zitiert nach Krauss 2017): „Euch sollte man die Köpfe abschneiden“. Ein Mädchen verherrlicht Adolf Hitler und den Holocaust (zitiert nach Krauss 2017): „Wallah, Hitler war gut! Denn er hat die Juden umgebracht! Er war ein guter Mann!“ Dieses Beispiel zeigt damit auf, wie Vernichtungsphantasien sinnhaft auf Jüdinnen und Juden sowie Israel bezogen und direkt gegenüber jüdischen Schüler*innen in Deutschland ausgesprochen werden.

4.3.4 Fehlende Empathie und ihr Ausdruck in der enttabuisierten Sprache

Die sprachlichen „Echos der Nazizeit“ stellen sich als positive Bezüge auf den Nationalsozialismus und die Shoah her. In der Verwendung nationalsozialistischer Symbole und in der Glorifizierung nationalsozialistischer Vernichtungspraxis wirken sie als Widerhall einer Vergangenheit. Die deutsche Vergangenheit, die die Ermordung von sechs Millionen Jüdinnen und Juden zum Zwecke der Vernichtung aller Jüdinnen und Juden durch die Nationalsozialisten umschließt, wird dabei in ein bestimmtes Verhältnis zur Gegenwart gesetzt, das gleichermaßen Nähe und Distanz ausdrückt. In biographischen und nationalen Identitätsbezügen, in Handlungen und Sinnhorizonten verschafft sie sich so eine Geltung in der Gegenwart. Während diese Kontinuität in Selbstbildern und der öffentlichen Wahrnehmung oftmals in der Sehnsucht nach positiven Identitätsentwürfen verdrängt wird, brechen sich, wie dargestellt wurde, in alltäglichen Situationen positive Bezugnahmen

auf den Nationalsozialismus auch als Angriffe auf Jüdinnen und Juden Bahn.

Das drückt sich auch in der sprachlichen Praxis aus. Die Sprache konstruiert unsere Weltwahrnehmung, stellt uns Denkkategorien zur Verfügung und hat einen realen Einfluss auf die Identitäten aller in der Kommunikation Beteiligten. Auch darin werden verdrängte und tabuisierte biographische und nationale Bindungs- und Identifikationswünsche, Gefühlsregungen sowie Scham- und Schuldempfindungen zum Ausdruck gebracht. Ein Tabu bezieht sich auf ein tatsächliches oder vermeintliches Verbot von Handlungen, Empfindungen und Wünschen innerhalb der Gruppe, dessen Verletzung von dieser sanktioniert wird. Einerseits entsteht so Distanz zum Tabuisierten, andererseits Nähe. Das gilt etwa für eigene antisemitische Ressentimentempfindungen, derer man sich nicht bewusst wird, oder für die sozial weitgehend tabuisierte offene Artikulation von Antisemitismen. Das gilt aber etwa auch für ein intergenerationell tradiertes Schweigen in Familien über das Handeln – in Bezug auf Täter oder als Täter – im nationalsozialistischen Deutschland. So entstehen Spannungsverhältnisse, etwa zwischen unbewussten Ressentiments und dem Selbstbild, zwischen empfundenem Judenhass und seiner öffentlichen Ächtung, zwischen erwünschter positiver Identifikation mit Familie und Nation und einer Täterschaft von Familie und Nation oder ganz diffus zwischen Schweigen und Sprechen. Dergestalt aufgebaute Spannungen entladen sich in den „Echos der Nazizeit“ und in Angriffen auf Jüdinnen und Juden.

Für viele Jüdinnen und Juden in Deutschland stellt das leider keine Besonderheit dar, sie erleben es regelmäßig. In ihren Erfahrungen mit solchen Angriffen bilden sich die „Echos der Nazizeit“ ganz deutlich ab, während diejenigen, aus deren Gruppen diese Angriffe ausgehen, diese oftmals gar nicht wahrnehmen. Das liegt auch daran, dass „die Echos der Nazizeit“ in der Sprache und im Sprechen zum einen als Tabu aufgebaut, zum anderen enttabuisiert und normalisiert werden. Das zeigt sich an den Normalitätsentwürfen, die Jüdinnen und Juden ausschließen und einen selbstverständlichen

⁵ Welt.de: „Schülerin für Einsatz gegen Antisemitismus an Schule geehrt“: https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/brennpunkte_nt/article170436438/Schuelerin-fuer-Einsatz-gegen-Antisemitismus-an-Schule-geehrt.html (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

Umgang mit jüdischen Identitäten verstellen (vgl. K 3.1). Das zeigt sich aber auch am Beispiel des Wortgebrauchs „Jude“. Alena, eine Befragte der Studie zu jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus, erklärt dazu (Zick et al. 2017b: 43): „Das Wort »Jude« lässt hier niemanden gleichgültig“. Für viele Nichtjuden ist das Wort „Jude“ im Sinnhorizont der deutschen Geschichte mit Hemmungen verbunden. Herr E 5 berichtet davon, dass er in einem seiner Workshops über Antisemitismus zuerst mit den nichtjüdischen Beteiligten übte, das Wort „Jude“ laut und gleichzeitig ohne Hemmungen auszusprechen. „Du Jude“ ist eine der häufigsten Beschimpfungen unter Schüler*innen. In dieser Beschimpfung gibt es keinerlei Hemmungen im Wortgebrauch. Einerseits wird also das Wort „Jude“ zur Bezeichnung von Jüdinnen und Juden umgangen, manchmal ist dann von „jüdischen Mitbürgern“ oder „Menschen jüdischen oder mosaischen Glaubens die Rede“. Andererseits wird das Wort „Jude“ zum Schimpfwort, dessen Gebrauch sich normalisiert (vgl. K 3.1). Dadurch wird deutlich, wie sich die „Echos der Nazizeit“ in der Sprache im Sinnhorizont der deutschen Geschichte sowohl als Vermeidung eines mit Hemmungen verbundenen Wortes als auch in dem fortgesetzten pejorativen Wortgebrauch ausdrücken.

Victor Klemperer weist allgemein auf die Bedeutung von Sprache hin (1966: 18): „Was jemand willentlich verbergen will, sei es vor anderen, sei es vor sich selber, auch was er unbewußt in sich trägt: die Sprache bringt es an den Tag.“ So drücken sich in der Sprache auch in anderer Hinsicht die „Echos der Nazizeit“ aus, Einstellungen und Gefühle werden sichtbar und enttabuisiert. Eine Enttabuisierung stellt etwa die Redewendung „Bis zum Vergasen“ dar, mit der man einen Überdruß auszudrücken beabsichtigt. Rebecca erzählt von einer Situation, als sie einer Freundin folgendes erklärte:

„Ja zum Beispiel; (---) eine sehr gute Freundin von mir (.) die äh (--) mal gesagt hat (dass/das) das äh ist irgendwie, das stinkt dir, das ist ja bis zum vergasen oder so; (-) ja, und dann hab ich mir Mut genommen, weil es ist ja immerhin ähm so eine persön-

liche Angelegenheit und ne gute Freundin und irgendwie wollte ich sie auch nicht verprellen oder so (.) aber ich musste ihr das SAGEN, (--) dass dieser Begriff ähm in der Nazizeit eben verwendet wurde; (---) ne.“

LK 86 ist ebenfalls über die alltagssprachliche Verwendung der Redensart „Bis zur Vergasung“ irritiert. LK 88 setzt diesen Sprachgebrauch in den Kontext einer Gedankenlosigkeit und einer Weitergabe in Familien. Entstanden ist diese Redewendung im Ersten Weltkrieg unter deutschen Soldaten. Diese drückten damit die Erwartung aus, ihre Position auch beim Einsatz von Chemiewaffen zu halten. In der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis der Vergasung von Jüdinnen und Juden in den Gaskammern der Konzentrations- und Vernichtungslager erhält die Aussage einen eigenen Sinn. Die Opfer der Shoah waren „nichts überdrüssig“, sie wurden von den Nationalsozialisten vergast. Der Begriff „Vergasung“ bezeichnet die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland. Sein Gebrauch setzt sich in den an Jüdinnen und Juden gerichteten antisemitischen Vernichtungsphantasien in der Gegenwart fort. „Man hat vergessen, dich zu vergasen“ stellt als Beschimpfung von Jüdinnen und Juden eine Kontinuität dar, der Begriff „Vergasung“ wird so sinnfällig auf die Shoah bezogen (vgl. K 4;3.2). Selbst wenn jemand meint, mit der Aussage „Bis zum Vergasen“ einen „Überdruß“ kundzutun, und sich damit nicht auf die Shoah zu beziehen, steht der Begriff für die Vernichtung von Jüdinnen und Juden durch die Nationalsozialisten und für an sie anschließende Vernichtungsphantasien. Der Verweis auf die Entstehung der Redewendung und ihren „eigentlichen“ Sinn, um ihren Gebrauch zu rechtfertigen, wirkt oft besonders verstörend: Während Jüdinnen und Juden nach der Shoah unentwegt mit Vernichtungsphantasien ihrer Vergasung konfrontiert werden, insistieren manche Nachkommen der Täter*innen darauf, eine verletzend und verhöhnende Redewendung pflegen zu müssen, deren Worte in Auschwitz in die Tat umgesetzt wurden. So ist es geschehen, als ein Dozent an einer Hochschule die Student*innen aufforder-

te, etwas „bis zur Vergasung“ zu machen. Auf seine alltagssprachliche Normalisierung der Verhöhnung der Opfer der Shoah und Schmäherung von Jüdinnen und Juden von wenigen Student*innen angesprochen, wiegelte er im Rekurs auf eine vermeintlich sprachgeschichtliche Unbedenklichkeit der Redewendung ab. So kann er sich gegen jeglichen Verweis auf den schmähernden Sinngehalt seiner empathielosen Sprechhandlung immunisieren und rationalisiert seinen verletzenden Sprachgebrauch. Während oftmals betont wird, dass die Intention einer Aussage nicht antisemitisch sei, um diese für „unbedenklich“ zu erklären, vermeint der Dozent, über die Annahme eines historisch konservierten Sinngehalts dieser Redewendung, seine Motive für unbedenklich erklären zu können. Die Student*innen wurden fortan vom Dozenten und ihren Kommiliton*innen als überempfindlich kritisiert. Damit ging durch die Abwehrreaktion des Dozenten der Fokus von der alltagssprachlichen Normalisierung antisemitischer Sprechhandlungen hin zu denjenigen über, die lediglich auf sie aufmerksam machten.

Für Betroffene sind solche Redewendungen nicht nur verletzend. Sie stellen auch einen Angriff dar, der in seiner Normalisierung aber nicht erkannt und ernst genommen wird. Für manche Betroffene sind solch fortgesetzte, unbewusste und unbedachte Herabwürdigungen unerträglich (Bernstein 2014: 24):

„In der Schule war Esther die einzige Jüdin. Sie kann sich noch daran erinnern, dass in der Schule Redewendungen wie „Wir haben gestern Mathe bis zu Vergasung gelernt“ benutzt wurden. Mit 15 Jahren stand Esther auf und warf den Beamer aus dem Fenster; es war für sie unerträglich geworden, dass in jedem Unterricht ein jüdenfeindlicher Spruch getätigt wurde. Nach diesem Vorfall gab es solche Sätze im Unterricht nicht mehr. Aber gleichzeitig hatte sie sich

damit auch mit diesen „verhassten Juden“ identifiziert, es war ihr unangenehm, dass sie ein Teil dieser Gruppe war.“

Während der Vergangenheitsbezug auf die Shoah in der Redewendung „Bis zur Vergasung“ bestritten wird, wird er in verschiedenen Manifestationen ganz bewusst und offen hergestellt. Die Sprachschule Berlitz warb 2017 mit einem Plakat, auf dem ein Mann dargestellt wurde, der durch antisemitische Stereotype einer Äußerlich- und Körperlichkeit (Hut, Brille, krumme Nase und fragendes Schulterzucken) klar als Jude markiert wird.⁶ Das antisemitische Judenbild auf dem Werbeplakat aus dem Jahr 2017 gleicht dem antisemitischen Judenbild der Nationalsozialisten. Die dem fiktiven „Juden“ in den Mund gelegte falsche Übertragung des Satzes „Genieße das Leben in vollen Zügen“ ins Englische als „Enjoy life in full trains“ erhält ihren Sinn durch die Shoah. Denn anstatt seiner Lebensfreude redensartlich Ausdruck zu verleihen, „blamiert“ sich der fiktive Jude im Sinnbild der Verknüpfung eines Lebensgenusses mit der Shoah, genauer gesagt mit den Deportationszügen, mit denen Jüdinnen und Juden von den Nationalsozialisten zum Zwecke ihrer Vernichtung in Konzentrationslager gebracht wurden.

Auch der Name des Hamburger Optikers „Six Million Glasses“ und das Logo (eine Brille, die z.B. derjenigen auf dem oben erwähnten Werbeplakat gleicht) haben eine Konnotation, die die Shoah und ihre Opfer umschließt.⁷ Denn die 6 Millionen Brillen erinnern an die 6 Millionen ermordeten Jüdinnen und Juden. In antisemitischen Judenbildern werden Jüdinnen und Juden oft als Brillenträger dargestellt. Zudem sind Fotos aus Auschwitz bekannt, die Haufen aus Brillen zeigen, die den ermordeten Jüdinnen und Juden gehörten. Der Besitzer bestreitet eine bewusste Anspielung auf die Shoah und versicherte in der Presse, die Opfer der Shoah mit der Namensgebung nicht verhöhnen zu

6 Das Bild ist im Artikel „Fragwürdige Werbe-Kampagne von Berlitz“ von Robert Klages im Tagesspiegel zu sehen: <https://www.tagesspiegel.de/politik/sprachkursanbieter-in-oesterreich-fragwuerdige-werbe-kampagne-von-berlitz/20017238.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

7 Siehe dazu den Artikel „Six Million Glasses‘ Hamburg store blasted for insensitive name“ von Adi Rosenberg in Jedi‘ot Acharonot: <https://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-5116528,00.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

wollen. Die Implikationen und Konnotationen der Namensgebung und Logogestaltung wurden gar nicht wahrgenommen. Dieses Beispiel zeigt auf, wie sich eine gewisse Ignoranz gegenüber den Opfern der Shoah in Deutschland normalisiert hat. Erst nach ca. 12 Jahren und kritischen Hinweisen Dritter hat der Optiker eine Namensänderung angekündigt und schließlich durchgeführt. Der Optiker hat nun den Namen „One Million Glasses“.

Dass „Vergasung“ alltagssprachlich auf Massenmord und damit im sequentiellen Sinn deutscher Geschichte und Gegenwart auf die Shoah bezogen wird, macht auch ein Tweet, d.i. eine Nachricht im sozialen Netzwerk Twitter, von einem Journalisten deutlich. Er kommentierte den Skandal um die Manipulation der Abgaswerte von Automobilherstellern im Anschluss an das Sinnmuster einer Relativierung der Shoah (vgl. K 2)⁸: „#Dieselgate – Wo drastische Taten fehlen, müssen wenigsten drastische Worte her: Deutsche #Automafia vergast jedes Jahr 10.000 Unschuldige“. Nach Kritik ersetzte er „vergas“ durch „tötet“.

Der Begriff „Sonderbehandlung“ dient im Alltagssprachgebrauch dem Ausdruck einer Privilegierung oder Bevorteilung. Er wurde von den Nationalsozialisten als euphemistischer Ausdruck für die Ermordung von Jüdinnen und Juden gebraucht. Gross und Lenz zitieren die Zeugenaussage von Bartel beim Frankfurter-Auschwitz-Prozess (2013: 364):

„Für die Vergasung wurde der Ausdruck „Sonderbehandlung“ (SB) gebraucht. Es hieß also beispielsweise (die Zahlen sind willkürlich gewählt): 500 Männer, 500 Frauen, also insgesamt 1.000 Häftlinge eingetroffen; davon 100 Männer, 50 Frauen ins Lager überstellt, 850 der Sonderbehandlung zugeführt (oder: sonderbehandelt, oder einfach: SB).“

Auch wenn vielen Menschen diese Bedeutung des Begriffs nicht bekannt ist, stellt der

Gebrauch ein „Echo der Nazizeit“ dar. Oftmals wird der Begriff „Sonderbehandlung“ auf Jüdinnen und Juden gerichtet, um ihnen zu unterstellen, dass sie bevorzugt behandelt werden. Die darin implizierte Privilegierung von Jüdinnen und Juden gegenüber Nichtjüdinnen und Nichtjuden dreht die „Besonderung“ durch die Nationalsozialisten um und aktiviert das Muster antisemitischer Differenzkonstruktionen.

LK 91 berichtet, wie sich der verantwortliche Stufenleiter beschwert, dass „extra wegen diesem Mädchen und zwei anderen jüdischen Schüler“ für Freitagnachmittag der Stundenplan geändert und kompliziert werden müsse. Das führe zu einer „problematischen Unterrichtsverteilung“. Sie finde es gut, dass die Schule so „tolerant“ sei, aber würde sich wünschen, es würde besser kommuniziert werden, sodass kein Gefühl der unberechtigten „Sonderbehandlung“ entstehe.

An einer Hochschule (Feldnotiz) haben jüdische Student*innen versucht, wegen hoher jüdischer Feiertage am Tag einer Klausur einen anderen Termin zu bekommen. Es wurde mit der mündlichen Begründung abgelehnt, dass man nicht für jeden eine „Sonderbehandlung“ anbieten kann.

Eine Dozentin sagte zu Student*innen (Feldnotiz), die sich in einem Seminar mit den Auswirkungen der Shoah auf Jüdinnen und Juden beschäftigen: „Warum müssen Juden immer eine Sonderbehandlung beanspruchen, dann sollte man auch über andere Gruppe ein Seminar anbieten, die durch Naziregime gelitten haben.“

Die Ermordung von Jüdinnen und Juden wurde von den Nationalsozialisten auch als Liquidation bezeichnet. Rebecca schildert ihr Unbehagen als Kind einer Shoahüberlebenden eine Liquidation, d.i. eine Rechnung, ausgestellt zu bekommen:

„Ich hab neulich eine Rechnung bekommen, (--) da hieß es Liquidation. (--) und da hat er (Ehemann) von sich aus einen (--) Beschwerdebrief an diese Firma geschickt, und hat gesagt- also (.) wenn, ob sie wüssten, woher also, wann dieses Wort oder dieser (.) Begriff benutzt wurde, und ich als Kind einer Überlebenden möchte keine Liquidation bekommen, (-) wenn sie mir ne Rechnung schreiben seis ok. (-) und daraufhin haben die sich entschuldigt- haben mir ne Rechnung geschrieben.“



„Echos der Nazizeit“ drücken sich nicht nur im alltäglichen Sprachgebrauch in der Verwendung nationalsozialistischer Terminologie aus. Sie treten auch in der Verwendung nationalsozialistischer Parolen oder Sprüche, und deren Variationen, hervor. Zum Beispiel irritieren oftmals Ähnlichkeiten von Grüßen, die der von den Nationalsozialisten genutzten, an religiöse Sinnbezüge anschließenden Grußformel „Heil Hitler“ oder „Sieg Heil“ entsprechen. Sie folgten einer Tradition der deutsch-völkischen Turner-Bewegung, deren Gruß „Gut Heil“ war. Dies setzt sich heute u.a. in den Grußformeln „Berg Heil“ (Bergsteigen) oder „Ski Heil“

(Skifahren) fort. Das nebenstehende Bild zeigt einen Saft der Marke „Heil“. Im gotischen Schriftzug und dem mit dem Begriff verbundenen Sinnhorizont völkischer Naturhaftigkeit und Gesundheit stellt dieser Markenname einen impliziten Sinnbezug auf den Nationalsozialismus her. Für viele Menschen ist dieser nicht erkennbar, seine Rekonstruktion gilt als „Überempfindlichkeit“.

Nationalsozialistische Begriffe oder Namen werden in vielen Variationen in den Sprachgebrauch integriert. Hans-Ulrich Dillmann beschreibt in der Jüdischen Allgemeinen die Handlungen eines Bundeswehrsoldaten (2017)⁹: „Vom Balkon aus skandierte der Soldat Ende Oktober des vergangenen Jahres lautstark über das Kasernenareal: »SS, SS, es eskaliert« und »SA, SA, es artet aus«. Wenige Tage später bezeichnete er eine Soldatin, deren Lebensgefährte Jude ist, als »Judenanwärterin«.“

Der Spruch „Arbeit macht frei“ war an Toren mancher Konzentrationslager angebracht. Mit ihm wollten die Nationalsozialisten ihren „Erziehungsauftrag“ ausdrücken, er verhöhnt die Opfer der Vernichtung. Der Spruch wird heutzutage im Sinnzusammenhang einer „erzieherischen Wirkung“ von Arbeit, die im Nationalsozialismus der Vernichtung durch Arbeit gleichkam, zitiert. 2008 betont eine Moderatorin einer Fernsehlivesendung gegenüber einem Anrufer, der er erzählt, er müsse gleich arbeiten, „Arbeit macht frei“, 2012 nutzt eine Radiomoderation gegenüber Anrufern, die von ihrer Arbeitstätigkeit erzählen, diesen Spruch.¹⁰ Auf Instagram, d.i. ein bildbasiertes soziales Netzwerk, posten verschiedene Nutzer*innen Fotos von sich bei der Arbeit oder aus Gedenkstätten von Konzentrationslagern mit dem Hashtag, d.i. eine Wortverknüpfung zur thematischen Kategorisierung, „Arbeit macht frei“. Im November 2018 finden sich 35.530 Einträge unter „#arbeitsmachtfrei“ auf Instagram.¹¹ Damit enttabuisiert sich eine Demütigung der Opfer der Shoah im Alltag. Aber auch als Beschimpfung richtet sich

8 Siehe Artikel „Am Ende löscht der ARD-Reporter den geschmacklosen Tweet“ auf welt.de: <https://www.welt.de/vermischtes/article167196737/Am-Ende-loescht-der-ARD-Reporter-den-geschmacklosen-Tweet.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

9 Siehe Artikel „Die Augen rechts!“: <https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/30008> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

10 Dazu <https://www.welt.de/vermischtes/article108560245/Radiosender-feuert-Moderatorin-nach-Nazi-Zitat.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

11 Siehe dazu <https://www.instagram.com/explore/tags/arbeitsmachtfrei/> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

dieses Zitat gegen tatsächliche oder vermeintliche Jüdinnen und Juden. 2017 skandierten Fans des Fußballvereins Energie Cottbus bei einem Auswärtsspiel der Mannschaft in Babelsberg neben „Zecken, Zigeuner und Juden - Babelsberg 03“ auch „Arbeit macht frei - Babelsberg 03“, wie das Jüdische Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus dokumentiert.¹² In der Presse berichtet ein syrischer Jude davon, dass ein Mitarbeiter des Jobcenters in Frankfurt auf seine Äußerung, er wünsche sich einen festen Arbeitsplatz, „Arbeit macht frei“ entgegnete.¹³

Die Enttabuisierung und Normalisierung nationalsozialistischer Sprache drückt sich auch in den Medien aus. So fragt etwa Jakob Augstein in seiner Kolumne auf Spiegel Online 2016 angesichts der islamistischen Terrorangriffe von Brüssel und Paris: „Wollen wir den totalen Krieg?“¹⁴ Damit stellt er die Diskussion um eine Verteidigung gegen islamistischen Terror in einen Sinnzusammenhang mit der nationalsozialistischen Kriegsführung und der sogenannten Sportpalastrede, in der der Reichspropagandaminister Joseph Goebbels 1943 die Frage, „Wollt ihr den totalen Krieg?“ an das deutsche Volk richtete. 2009 warben Tchibo und Esso mit dem Spruch „Jedem den Seinen“ für Kaffee.¹⁵ Dieser Werbeslogan ist eine Variation der nationalsozialistischen Losung „Jedem das Seine“, die unter anderem am Eingangstor des Konzentrationslagers Buchenwald angebracht war, um die Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis zu verhöhnen. 2010 beschrieb die Fußballmoderatorin Katrin Müller-Hohenstein bei einer

Übertragung eines Weltmeisterschaftsspiels Miroslav Kloses Genugtuung, ein Tor geschossen zu haben, mit einer umgangssprachlichen Redewendung aus der Nazizeit: Sie attestierte ihm, einen „inneren Reichsparteitag“.¹⁶

Solche „Echos der Nazizeit“ zeigen auf, wie sich nationalsozialistische Sinnbezüge in der Sprache zu Tage treten. Das geschieht oftmals ohne Absicht der Sprecher*innen, die im Nachhinein von einer „Entgleisung“ reden und sich entschuldigen. Der Reitsportkommentator Carsten Sostmeier entschuldigte sich dafür, dass eine Aussage von ihm bei der Übertragung des Vielseitigkeitsreitens bei den Olympischen Spielen 2012 in London für Irritation gesorgt hat. Die deutsche Mannschaft gewann die Goldmedaille, wie bereits bei den Olympischen Spielen 2008 in Peking. Bei den Olympischen Spielen 2004 in Athen wurde der deutschen Mannschaft die Goldmedaille nach einem Formfehler einer Reiterin aberkannt. Damals legten Frankreich, Großbritannien und die USA Einspruch gegen die Wertung ein. Dies thematisierte der Kommentator 2012 beim Jubel über den Sieg. Er nutze dafür ein Sinnmuster aus der Rede Adolf Hitlers vom 01.09.1939, in der dieser den Überfall auf Polen, und damit den Beginn des Zweiten Weltkriegs in Europa, durch von der SS fingierte „Angriffe“ auf Deutschland begründete.¹⁷

„Polen hat heute Nacht zum ersten Mal auf unserem eigenen Territorium auch mit bereits regulären Soldaten geschossen. Seit 5:45 Uhr wird jetzt zurückgeschossen! Und von jetzt ab wird Bombe mit Bombe vergolten!“

– Adolf Hitler (1939)¹⁸

„Aber dann kamen ja die Franzosen, die Briten, die Amerikaner, und am grünen Tisch haben sie uns mit einer fragwürdigen Entscheidung die Goldmedaillen weggerissen. Und das haben sich die Deutschen gemerkt. Denn seit 2008 wird zurückgeritten. Wir holen uns Gold zurück. Gnadenlos.“

– Carsten Sostmeier (2012)¹⁹:

Oftmals beziehen sich „Echos der Nazizeit“ auf die USA. In antiamerikanischen Verunglimpfungen und Schuldzuweisungen soll eine Entlastung des Nationalkollektivs erfolgen. Der Journalist Georg Restle etwa stellt einen Vergangenheitsbezug zum Tag der bedingungslosen Kapitulation Deutschlands am 08.05.1945 her, um den 45. Präsidenten der USA, Donald Trump, anlässlich der Aufkündigung des Atomabkommens mit dem Iran, auf Twitter als „obersten Kriegstreiber“ auszuweisen²⁰: „Und das am 8.Mai: Oberster Kriegstreiber sitzt im Weißen Haus.“ Damit stellt er den „Obersten Kriegstreiber“ in eine historische Kontinuität, die Deutschland entlastet, aber die USA belastet. So geht es nicht mehr um die Thematisierung des nationalsozialistischen Angriffskriegs, der Shoah oder der Vernichtungsdrohungen des Iran gegen Israel oder seine Kriege in Syrien oder Jemen, sondern um die USA.

Derartige Verunglimpfungen werden regelmäßig auf Donald Trump bezogen, der als „neuer Hitler“ inszeniert wird, damit nicht länger vom Nationalsozialismus und der Shoah zu reden ist und er als „Diktator“ abgeurteilt werden kann. Focus Online fragte 2017: „Wie viel Hitler steckt in Donald Trump?“²¹

Das Verhältnis aus Distanz und Nähe zur nationalsozialistischen Vergangenheit wird häufig in einer Verschiebung und Relativierung aufgelöst. In Bezug auf die Erinnerung an die und das Gedenken der Opfer der Shoah stellt es sich anders dar. Das mehrheitsgesellschaftlich gerahmte Gedenken an die Opfer geht einher mit einer alltäglichen Enttabuisierung von Bezugnahmen auf und Banalisierungen der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis, die Opfer werden verhöhnt. Das zeigt etwa das Projekt „Yolocaust“, mit dem Shahak Shapira den „Fun“ der Besucher des „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ fotografisch dokumentiert und mit Aufnahmen aus Konzentrationslagern kontrastiert.²² Auch Henryk M. Broder (2012) weist darauf hin, wie das „Gedenken“ an die Opfer der Shoah einen Eventcharakter annimmt und zu einer leeren Geste wird, die der Distanzierung gegenüber der deutschen Geschichte, aber auch gegenüber Jüdinnen und Juden, nutzbar gemacht wird. LK 16 ist der Meinung, dass „Spaß“ auch in der Thematisierung der Shoah in der Schule nicht fehlen dürfe: „Das Thema soll von den Lehrkräften interessanter aufgebaut werden [...] damit es Spaß macht und sie [die Schüler*innen, J.B.] interessiert.“ Solche Bezugnahmen sind nicht ungewöhnlich. Beispielsweise fallen Sätze wie „Ich finde die Filme über Holocaust sooo faszinierend, es fesselt mich so an, die Filme sind spannend“ (Feldnotiz, J.B.). Dergestalt schafft man einen lustvoll erschauernden Bezug auf die Shoah, der einem Horrorfilm oder

12 Siehe dazu den Artikel „Ausschreitungen und antisemitische Parolen bei Fußballspiel in Potsdam-Babelsberg“ und ein Video unter <https://jfda.de/blog/2017/05/03/ausschreitungen-und-antisemitische-parolen-bei-fussballspiel-sv-babelsberg-03-fc-energie-cottbus/> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

13 Siehe den Artikel: „Antisemitismus-Verdacht im Jobcenter“: <http://www.fr.de/frankfurt/stadtteile/frankfurt-west/diskriminierung-antisemitismus-verdacht-im-jobcenter-a-1546112> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

14 Erschienen in der Kolumne von Jakob Augstein „Im Zweifel links“ auf Spiegel Online: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bruessel-anschlaege-wollen-wir-den-totalen-krieg-kolumne-a-1084347.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

15 Siehe dazu u. a. den Artikel „Tchibo und Esso stoppen umstrittene Werbung“ auf faz.net: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/pr-kampagnen-tchibo-und-esso-stoppen-umstrittene-werbung-1751855.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

16 Zum Vorfall siehe den Artikel „Innerer Reichsparteitag bei Müller-Hohenstein“ von Andreas Bock im Tagesspiegel aus 2010: <https://www.tagesspiegel.de/sport/fussball-wm2010/wissen-was-klo-se-fuehlt-innerer-reichsparteitag-bei-mueller-hohenstein/1858658.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

17 Im Artikel „ARD-Reporter – „Seit 2008 wird zurückgeritten“ von Jörg Rößner auf welt.de wird der Vorfall beschrieben: <https://www.welt.de/sport/olympia/article108426923/ARD-Reporter-Seit-2008-wird-zurueckgeritten.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

18 Adolf Hitler: Rede vor dem Reichstag am 1. September 1939 dokumentiert auf: <http://www.georg-elser-arbeitskreis.de/texts/hitler-1939-09-01.htm> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

19 Video unter „Seit 2008 wird zurückgeritten!“ auf dem Blog von Gerd Buurmann: <https://tapferimnirgendwo.com/2012/07/31/seit-2008-wird-zurueckgeritten/> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

20 Zitiert nach Alex Feuerherdt im Artikel „Abkommen retten, Wirtschaft schützen“ in der Jungle World: <https://jungle.world/artikel/2018/22/abkommen-retten-wirtschaft-schuetzen?page=all> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

21 Siehe https://www.focus.de/politik/ausland/parallelen-zum-aufstieg-der-nazis-donald-trump-und-die-hitler-vergleiche_id_6688967.html (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

22 Website: <https://yolocaust.de/> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

einer Seifenoper gleicht. Die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden wird dann in einen fiktionalen Rahmen als etwas Irrealen zum Bezugspunkt gemacht. Eine Studentin in den USA sagte mal (Feldnotiz J.B.): „I love Holocaust!“. Damit meinte sie, es wäre toll über die Shoah zu sprechen.



Dieses Foto (eigene Aufnahme) zeigt ein Sege-loutfit, das vom Möbelhaus Rahaas in Berlin (2018) als Kunst zum Aufhängen verkauft wird. Es gleicht der gestreiften KZ-Häftlingskleidung. Diese wird, auch von Modelabels, nach Schnitt und Muster („Zebra“) zunehmend Grundlage von Modeschöpfungen und damit entkontextualisiert zum „Schick“ erklärt. Diese Popularisierung von KZ-Häftlingskleidung und antisemitischen Symbolen geht mit einer Dethematisierung des nationalsozialistischen Antisemitismus einher, sie verhöhnt die Opfer der Shoah. Oftmals verweisen die Modemacher darauf, dass es sich um zufällige Ähnlichkeiten oder andere Symbole handelt, sodass Antisemitismus abgewehrt wird. So auch das Modelabel Zara, welches ein zebragestreiftes Sheriff-Shirt mit gelbem Stern auf der Brust angeboten hat.²³ Der Bezug auf die KZ-Häftlingskleidung dieses Shirts mit einem „Sheriff-Stern“ ist unverkennbar. Wenngleich solche Bezüge oftmals bestritten werden, erkennen sie doch die meisten. Denn im Bewusstsein vieler Menschen werden Jüdinnen und Juden sowie das Judentum eben mit den genutzten antisemitischen

Symbolen assoziiert. Vielmehr noch gelten die antisemitischen Symbole in der Wahrnehmung mancher sogar als „jüdische Symbole“. LK 22 bezeichnet den zur Stigmatisierung von den Nationalsozialisten genutzten „Judenstern“ als jüdisches Symbol: „Da kommen mir dadurch jüdische Symbole in den Sinn, wie der Stern, der Judenstern.“ Auch in den Ausführungen von LK 23 wird deutlich, dass sich der Bezug auf Jüdinnen und Juden, auf den Nationalsozialismus und die Shoah, wie er in der Mode mit KZ-Optik modelliert wird, auch in anderen Sinnhorizonten strukturiert: „Da fällt mir immer der Judenstern ein, die ganzen Symbole und das Käppchen und die Feste Hanukkah oder die das heißt und klar ne der Weltkrieg halt, Hitler das ist direkt ... Auschwitz sowas, aus dem Geschichtsunterricht kennt ... Konzentrationslager.“

Auch in der Jugend- und Subkultur des „Raps“ drücken sich neben antisemitischen Stereotypen und Verschwörungstheorien auch enttabuisierte Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah aus. Das wurde anlässlich der Verleihung des Musikpreises „Echo“ an die Rapper „Kollegah“ und „Farid Bang“ einer Öffentlichkeit bekannt. Anhand der folgenden Beispiele soll aufgezeigt werden, dass die Verhöhnung der Opfer der Shoah im deutschen Rap keinesfalls eine Ausnahme darstellt.²⁴

Kollegah und Farid Bang: „0815“: Album: Jung Brutal Gutaussehend 3, (Platz 1 Albumcharts, Platin mit mehr als 200 000 verkauften Einheiten): „Mach‘ dein Bahnhofsghetto zu Charlie Hebdo – Deutschen Rap höre ich zum Einschlafen – Denn er hat mehr Window-Shopper als ein Eiswagen, ah – Und wegen mir sind sie beim Auftritt bewaffnet – Mein Körper definierter als von Auschwitz-Insassen.“

Kollegah: „Endlösung“: „Als niemand geboren werden, als König sterben. – Und ich geh gerade aus, wie die Ölreserven. – Die Segelyacht: weiß. Das Kokain: weiß.

–Endlösung der Rapperfrage. Hundesohn: schweig.“

Capital Bra & King Khalil: „Kino“ „Lass deine Anklagen, erst warst du Mann und dann am blasen Sowas wie dich muss man vergasen.“

Sadiq: „Charlie Hebdo“: „Komm mit der AK – Al-Qaida Slang Schieße für Gaza, Guantanamo, Mali ich baller mit Arabern Pariser renn‘ Für Palestine Sham, leb im Ghetto. Der Khorasani wir lieben den Tod.“

Farid Bang: „Der Härteste im Land“: „Mein Album ist das Deutsch-Rap-Holocaust“.

Bushido und Shindy: „Adel“: „Was das aus euch Untermenschen macht?. Uns‘re Dienerschaft, yeah“

Xatar: mit Schwesta Ewa „24 Stunden“: „Heute regnet’s Endlösungen – Für paar Schuldner, die aus dem Benz böse grinsen.“

S. Castro: „Krieger“: „Rap Holocaust, weil ich Toys zerfetz – Kommt begrüßt jetzt den Arier des Deutschen Raps“

Massiv: „Opferfest 2“: „Ich verleugne dich wie Ahmadinedschad den Holocaust [...] Bring mir alle deine Rapkollegen ,ich vergase sie.“

Kollegah: „Nacht“: „Ich verkauf Rauschgift in Massen. – An blasse Frauen, die aussehen wie Ausschwitzinsassen.“

MoTrip, mit Kool Savas: „30 Sekunden“: Ich warne dich und deine Kameraden, denn ich bin bereit – Euch Maden zu vergasen wie im dritten Reich.“

Kollegah: „Hater“: „Ich bleibe der auserlesene Champ, Bitch, du nur solange im Renn` – bis du Molotowcocktails fängst und wie Holocaustopfer brennst.“

Maddust und Dueze: „Allahu Akbar“: „Was

sich kaum einer traut auszusprechen, man aufs Maul kriegt – weil man aus der Masse raussticht wie’n Fettsack in Auschwitz.“

Über das Ausmaß der in diesem Kapitel dargestellten „Echos der Nazizeit“ waren wir überrascht. Wir haben nicht damit gerechnet, dass nicht nur Schüler*innen, sondern auch Lehrkräfte Schlussstrichforderungen formulieren. Viele Befragte zeigen in Mustern der Schuldabwehr Aggressionen gegen Jüdinnen und Juden und reproduzieren antisemitische Judenbilder. Zudem hat uns das Ausmaß der Angriffe auf jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen mit Hakenkreuzen oder dem Hitlergruß und die Artikulation von antisemitischen Vernichtungsphantasien überrascht. Wenngleich Jüdinnen und Juden seit den 1950er Jahren Vernichtungsphantasien wie „Man hat vergessen, dich zu vergasen“ hören, so ist die Beständigkeit und Verbreitung dieser Angriffsform heutzutage erschreckend. Das gilt besonders im Hinblick auf die „aufgeklärten“ Selbstbilder und Erinnerungsdiskurse einer „Aufarbeitung der Vergangenheit“ und auf die Bagatellisierung des Antisemitismus.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (2017): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969. 26. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 11).
- 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, S. 223–246.
- Bernstein, Julia (2010): Food for Thought. Transnational contested identities and food practices of Russian-speaking Jewish migrants in Israel and Germany. Zugl.: Frankfurt am Main, Univ., Diss., 2009. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Campus-Verl. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783593410173.
- Bernstein, Julia (2014): „Ab und zu Kosher, ab und zu Shabbat“ Eine Studie zu Identitäten, Selbstwahrnehmungen und Alltagspraktiken von Kindern aus „mixed families“ in Deutschland. JDC International Centre for Community Development. Online verfügbar unter <http://archive.jpr.org.uk/download?id=1543>, zuletzt geprüft am 29.09.2018.
- Breckner, Roswitha (Hg.) (2000): Biographies and the division of Europe. Experience, action, and change on the „Eastern side“ Opladen: Leske + Budrich. Online verfügbar unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/>

23 Siehe dazu den Artikel aus dem Jahr 2014 „Zara’s yellow star shirt for kids sparks outrage over ‚Holocaust design‘“ von Michal Margalit und Meirav Crystal in Jedi’ot Acharonot: <https://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-4564771,00.html> (zuletzt geprüft am 08.11.2018).

24 Sämtliche Texte sind auf dem Portal <https://genius.com/> dokumentiert und über die Suchfunktion zu finden.

- rezensionen/type=rezbuecher&id=732.
- Broder, Henryk M. (2012): Vergesst Auschwitz! Der deutsche Erinnerungswahn und die Endlösung der Israel-Frage. 2. Aufl. München: Knaus.
- Chernivsky, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 269–280.
- Eliach, Yaffa (1982): Hasidic tales of the Holocaust. [the first original Hasidic tales in a century]: Oxford University Press.
- Gellately, Robert (2002): Backing Hitler. Consent and coercion in Nazi Germany. 1. publ. as an Oxford Univ. Press paperback.
- Grünberg, Kurt (2010): Vom Banalisieren des Traumas in Deutschland. In: ZWST (Hg.): Trauma und Intervention Zum professionellen Umgang mit Überlebenden der Shoa und ihren Familienangehörigen, S. 30–48.
- Heyl, Matthias (2017): Die nationalsozialistischen Massenverbrechen sind bei den Deutschen gut aufgehoben. Selbstbilder erfolgreich geleisteter Aufarbeitung in der Bundesrepublik nach 1990 und das Unbehagen an der Erinnerungskultur. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 133–154.
- Hillenbrand, Klaus (2018): Antisemitismus aus Kinder-sicht. „Ich weigere mich zu hassen“ taz. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/!5484437/>, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Inowlocki, Lena (2000): Doing „Being Jewish“: Constitution of „Normality“ in. Families of Jewish Displaced Persons in Germany. In: Roswitha Breckner (Hg.): Biographies and the division of Europe. Experience, action, and change on the „Eastern side“ Opladen: Leske + Budrich.
- Kellerhoff, Sven Felix (2018): Wie sich heutige Deutsche die NS-Zeit schönlügen. Welt.de. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/geschichte/article173890821/Geschichtsbewusstsein-Wie-sich-heutige-Deutsche-die-NS-Zeit-schoenluegen.html>, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Klemperer, Victor (1966): LTI-Notizbuch eines Philologen. Reclams Universal-Bibliothek, Band 278. Leipzig: Reclam-Verlag.
- Kistenmacher, Olaf (2017): Schuldabwehr-Antisemitismus als Herausforderung für die Pädagogik gegen Judenfeindschaft. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 203–222.
- Körber Stiftung (2017): Geschichtsunterricht. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH im Auftrag der Körber-Stiftung. Online verfügbar unter https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stiftung/redaktion/handlungsfeld_internationale-verstaendigung/pdf/2017/Ergebnisse_forsa-Umfrage_Geschichtsunterricht_Koerber-Stiftung.pdf, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Krauss, Martin (2017): Judenhass in der Schulmensa. 18-Jähriger von Mitschülern attackiert. Jüdische Allgemeine. Online verfügbar unter <https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/30446>, zuletzt geprüft am 08.11.2018.
- Kundrus, Birthe (2018): ‚Dieser Krieg ist der große

- Rassenkrieg‘. Krieg und Holocaust in Europa. 1st ed. München: C.H. Beck (Beck Paperback, v.6176). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5399558>.
- Lederer, Karin (Hg.) (2008): Zum aktuellen Stand des Immergleichen. Dialektik der Kulturindustrie - vom Tatort zur Matrix. 1. Aufl. Berlin: Verbrecher-Verl.
- McNab, Chris (2011): Hitler’s masterplan. 1933-1945 ; the essential facts and figures for Hitler’s Germany. 1. publ (World War II data book).
- Nagel, Wolfram (2017): Shitstorm nach dem Preis. Emilia wurde für Zivilcourage ausgezeichnet. Dann kam der Hass im Netz. Jüdische Allgemeine. Online verfügbar unter <https://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/30112>, zuletzt geprüft am 08.11.2018.
- Scheit, Gerhard (2008): Becketts Endspiel und King of Queens. Versuch, die Kulturindustrie zu verstehen. In: Karin Lederer (Hg.): Zum aktuellen Stand des Immergleichen. Dialektik der Kulturindustrie - vom Tatort zur Matrix. 1. Aufl. Berlin: Verbrecher-Verl., S. 29–84.
- Gross, Raphael; Renz, Werner (2013): Der Frankfurter Auschwitz-Prozess (1963-1965). Kommentierte Quellenedition. Frankfurt, New York: Campus (Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts, 22). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783593423975.
- Steinhoff, Volker (2001): Holocaust - Die Lüge von den ahnungslosen Deutschen. Panorama, NDR. Online verfügbar unter <https://daserste.ndr.de/panorama/archiv/2001/Holocaust-Die-Luege-von-ahnungslosen-Deutschen,erste7664.html>, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Struck, Bernhard (2000): Die Hitler-Jugend (HJ). Deutsches Historisches Museum, Berlin. Online verfügbar unter <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ns-organisationen/hitler-jugend.html>, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Vogt, Jochen (2005): Tatort – der wahre deutsche Gesellschaftsroman. Eine Projektskizze. In: Jochen Vogt (Hg.): MedienMorde. Krimis intermedial. München: Fink, S. 111–129.
- Zick, Andreas; Küpper, Beate (2005): Antisemitismus in Deutschland. Kurzbericht aus dem GMF-Survey, 2005/1. Online verfügbar unter https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/antisemitismus_in_deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 07.11.2018.
- Zick Andreas, Jensen Silke, Marth Julia, Krause Daniela, Döring Geraldine (2017a): Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus. IKG Forschungsbericht.; 2017.
- Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke; Bernstein, Julia (2017b): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Online verfügbar unter https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf, zuletzt geprüft am 29.10.2018.
- Zick, Andreas; Rees, Jonas (2018): Trügerische Erinnerungen: Wie sich Deutschland an die Zeit des Nationalsozialismus erinnert. Stiftung: Erinnerung, Verantwortung, Zukunft. Online verfügbar unter https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Pressemitteilungen/MEMO_PK_final_13.2.pdf, zuletzt geprüft am 07.11.2018

Kapitel V

Handlungsempfehlungen

5. Handlungsempfehlungen

Antisemitismus ist Normalität an deutschen Schulen. Seine Ausdrucksformen bilden eine Stufenfolge ab, die von einer Verwunderung über jüdische Identitäten an Schulen über die Verbreitung antisemitischer Stereotype und dem normalisierten Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ bis hin zur Artikulation von Vernichtungsphantasien und Gewalt gegen jüdische Schüler*innen reicht.

Jüdische Schüler*innen gelten oftmals als etwas „Besonderes“ an deutschen Schulen, sie überraschen mit ihrer Präsenz. Sie werden zu „Anderen“ gemacht, die die Normalitätsentwürfe ihrer Mitschüler*innen und Lehrer*innen stören. Ihnen werden Repräsentationsrollen zugeschrieben, sodass sie als Stellvertreter*innen oder Expert*innen als Exemplare einer jüdischen Fremdgruppe adressiert werden. Diese kann ganz unterschiedlich entlang verschiedener Stereotype ausgestaltet werden. Solche Ausdrucksformen des Antisemitismus in Schulen markieren jüdische Schüler*innen als „Besonderes“, sie schaffen eine Distanz, vermitteln eine Nichtzugehörigkeit und zielen auf eine Ungleichwertigkeit. Das geschieht oftmals im Rückbezug auf tradierte antisemitische Stereotype, Vorurteile und Mythen, mit denen jüdische Schüler*innen von Mitschüler*innen und Lehrer*innen konfrontiert werden: Sie sind im kollektiven Gedächtnis gespeichert und werden „wie von selbst“ oder ganz selbstverständlich immer wieder als Bilder von Jüdinnen und Juden oder Welterklärungsformeln aktiviert und auf jüdische Schüler*innen bezogen. Dafür stellen die Erscheinungsformen des Antisemitismus die Ressourcen dar: Jüdische Schüler*innen werden über den Antijudaismus, den modernen Antisemitismus sowie über den sekundären und israelbezogenen Antisemitismus abgewertet. Schüler*innen und Lehrer*innen im 21. Jahrhundert benutzen jahrtausendalte Stereotype über „Geldaffinität“ oder „Geiz“, erzählen antisemitische Mythen über „G'ttes- oder Ritualmorde“ und schreiben Jüdinnen und Juden ein verschwörerisches Wirken und Allmacht zu, um sie als „Böses“ zu dämonisieren. Darüber hinaus werden auch rassistisch-antisemitische Judenbilder über Körperlichkeit und Wesenhaftigkeit verbreitet. 73 Jahre nach der Shoah wollen viele Schüler*innen und Lehrer*innen einerseits einen Schlussstrich unter die nationalsozialistische Geschichte Deutschlands und die Vernichtung von 6 Millionen europäischen Jüdinnen und Juden ziehen, andererseits haben sich auch positive Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus unter Schüler*innen normalisiert. Jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen werden immer wieder mit antisemitischen Vernichtungsphantasien konfrontiert.

Antisemitismus schafft sich nicht nur in Form der Aktivierung von Vorurteilen und Mythen einen Ausdruck, sondern auch als Ressentiment gegen Jüdinnen und Juden. Wenngleich antisemitische Vorurteile kognitiv durchschaut und als falsch erkannt werden können, bleibt oftmals eine starke emotionale Ablehnung von jüdischen Schüler*innen bestehen. Jüdische Schüler*innen spüren diese Ablehnung. Für sie entsteht so an Schulen oftmals eine feindselige Atmosphäre. Dies liegt auch daran, dass jüdische Identitäten durch den normalisierten Schimpfwortgebrauch von „Du Jude“ stigmatisiert werden. Jude zu sein, bedeutet für viele Schüler*innen etwas Schlechtes. Dies bekommen jüdische Schüler*innen vermittelt. Aus dieser

feindseligen Atmosphäre heraus werden sie oftmals angegriffen: Subtile Bemerkungen, Witze, Beleidigungen, Bedrohungen, Dämonisierungen und Vernichtungsphantasien gehören für viele jüdische Schüler*innen zum Schulalltag. Nicht selten gehen verbale in körperliche Angriffe über. Antisemitismus drückt sich dann in der Gewalt gegen jüdische Schüler*innen aus.

An jeder Stufe dieser Ausdrucksform können Lehrer*innen gegen Antisemitismus handeln. Oftmals greifen sie aber erst zu einem Zeitpunkt ein, wenn es zu spät ist. Nämlich dann, wenn jüdische Schüler*innen drangsaliert und bedroht werden oder Gewalt erfahren.

Frau E 1: „Lehrkräfte reagieren nur, wenn sie reagieren müssen, wenn es zu einem schlimmen Vorfall kommt, sonst schauen sie weg.“

Deshalb ist es wichtig, jedem einzelnen Ausdruck von Antisemitismus an Schulen Einhalt zu gebieten, sich entschieden dagegen zu positionieren und mit Schüler*innen in eine Auseinandersetzung zu treten. Kompetenzen im Umgang mit Antisemitismus bilden die professionelle Expertise eines jeden pädagogischen Akteurs. Mit dieser Broschüre erheben wir nicht den Anspruch, starre Handlungsrezepte zu liefern. Basierend auf unseren Forschungsergebnissen, den Perspektiven der Betroffenen und Expert*innen sprechen wir vielmehr Handlungsempfehlungen aus. Diese beziehen sich auf Wissensvermittlung über Antisemitismus, auf pädagogische Kompetenzen im Umgang mit Antisemitismus und auf Selbstreflexion. Es gibt verschiedene Ursachen, warum es für Lehrer*innen schwierig ist, im Schulalltag adäquat auf Antisemitismus zu reagieren und ihre professionelle Handlungswirksamkeit als Pädagog*innen aufrechtzuerhalten. Wir bieten den Leser*innen durch verschiedene Quizze nach verschiedenen Unterkapiteln die Möglichkeit, ihr Wissen zum Thema Antisemitismus, über das Judentum, Juden in Deutschland und über Israel zu überprüfen. Diese Quizze dienen auch dazu, sich seiner Rolle als sozialer Akteur bewusst zu werden und alltägliche Deutungsschemata und Handlungsroutinen zu reflektieren. Es geht auch darum, sich direkt ins Verhältnis zum Problem Antisemitismus in Schulen zu setzen. Dies gilt insbesondere für das Quiz zu „Reaktionen auf Antisemitismus in der Schule“, in dem die Leser*innen hypothetische Szenen im Problembezug beurteilen sollen.

In diesem Kapitel finden sich überdies zwei Artikel von Marina Chervinsky, Leiterin des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. Marina Chervinsky eröffnet mit ihren Artikeln „Zu Rolle und Bedeutung von Empowerment im Umgang mit Antisemitismus“ (K 5.5) und „Umgang mit Antisemitismus als Herausforderung und Spannungsfeld“ (5.10) einen eigenen Zugang zum Problemfeld Antisemitismus in Schulen, indem sie wissenschaftliche Ansätze, empirische Befunde aus der pädagogischen Praxis und Empfehlungen zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus darstellt. Die Lektüre dieser Artikel ist unabhängig von der Lektüre des gesamten Kapitels empfohlen.

5.1 Antisemitismus als Problem wahrnehmen

Unsere Forschungsbefunde zeigen auf, dass viele Lehrkräfte Schwierigkeiten haben, Antisemitismus als Phänomen eigener Art zu erkennen. Viele Lehrer*innen subsumieren Antisemitismus unter Menschenfeindlichkeit oder Rassismus (vgl. K 4.2). Dergestalt geraten viele Dimensionen des Antisemitismus in Schulen gar nicht erst in den Blick der Lehrkräfte.

JLK 21: „Viele Lehrer*innen interessieren sich nicht wirklich für Antisemitismus und Rassismus. Sie machen es sehr oberflächlich.“

Insbesondere bestehen Defizite, Antisemitismus in verschiedenen Erscheinungsformen und darüber hinaus die Kontinuität des Antisemitismus zwischen den Erscheinungsformen zu erkennen. Das gilt insbesondere im Hinblick auf israelbezogenen Antisemitismus, der häufig von einer vermeintlich „legitimen Israelkritik“ zu unterscheiden versucht wird (vgl. K 4.1). Hier ist es wichtig, sich mit dem Phänomen Antisemitismus und seinen Erscheinungsformen zu beschäftigen. In einer solchen Beschäftigung geht es nicht nur darum, welche einzelne antisemitische Stereotype, Vorurteile oder Mythen es gibt. Vielmehr ist es wichtig, zu verstehen wie einzelne antisemitische Vorurteile und Mythen in Sinnmustern miteinander verknüpft sind (vgl. K 2). Dieses Wissen ermöglicht eine Sicherheit und Handlungswirksamkeit im Umgang mit Antisemitismus und ist eine Bedingung, Antisemitismus an Schulen entgegenwirken zu können. Lehrkräfte können etwa Fortbildungen besuchen, um sich ein solches Wissen über die Erscheinungsformen, Struktur und Funktion des Antisemitismus anzueignen.¹

Wissen über Antisemitismus stellt eine wichtige Ressource dar, reicht aber allein nicht aus, um Antisemitismus in all seinen Ausdrucksformen verlässlich zu erkennen. Es bedarf zudem der Kompetenz, die Logik der Situation antisemitischer Angriffe zu verstehen. Insofern Lehrer*innen das Wissen besitzen, Antisemitismus seiner Erscheinungsform nach identifizieren zu können, klammern sie seine Geltung oft über die Rahmung von Situationen ein. Viele Lehrkräfte neigen dazu, Antisemitismus zu bagatelisieren, indem sie seine Geltung an die Präsenz jüdischer Schüler*innen knüpfen (vgl. K 3.2). Damit normalisieren sie die feindselige Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden an Schulen, die einen selbstverständlichen, offenen Umgang mit jüdischen Identitäten verhindert (vgl. K 3.1).

E 12: „Die Aussage: »Damit muss ich mich nicht beschäftigen, weil es keine Juden gibt« kommt auch oft und somit werden die jüdischen Kinder unsichtbar gemacht.“

Oftmals werden aber auch Angriffe auf jüdische Schüler*innen als Konfliktsituation gerahmt. Lehrkräfte nehmen antisemitische Angriffe häufig nicht als einseitige Angriffe auf jüdische Schüler*innen wahr, sondern als persönlichen Konflikt zwischen Schüler*innen. In solchen Fällen verkennen

¹ Im Anhang befindet sich eine Kontaktliste von Bildungsinstitutionen und Beratungsstellen.

Lehrkräfte, dass antisemitische Angriffe auf Jüdinnen und Juden unabhängig von deren Verhalten erfolgen. Sie erfolgen aus Ablehnung, Hass oder Feindschaft, knüpfen an gesellschaftlich bekannte Bilder an, die keine persönliche Erfahrung der Angreifer darstellen, und erzeugen somit eine gereizte Grundstimmung in der Klassengemeinschaft. Darüber hinaus sind sie oft von mehreren Kindern/Jugendlichen gegen eine Person gerichtet und finden mehr als einmal statt. Aber genau dieser asymmetrische, einseitige Charakter eines Angriffs wird übersehen, wenn antisemitische Angriffe in eine symmetrische Konfliktkonstellation zweier Parteien überführt werden. Dann wird eine Äquidistanz zu den „Konfliktparteien“ konstruiert, die sowohl den Täter als auch den Betroffenen in die Verantwortung nimmt. Dergestalt werden die Betroffenen nicht geschützt oder bestärkt, sondern oftmals zu „Teilschuldigen“ und „Schuldigen“ erklärt (vgl. K 3.1).

Herr E 5: „Oft werden antisemitische Vorfälle als ein reiner Konflikt zwischen Jugendlichen auf interpersonaler Ebene gesehen. Eine Lehrkraft reagiert und sagt: »Jetzt entschuldigt und vertragst euch«. Das klappt, wenn es nur interpersonell ist, aber nicht, wenn sich dahinter ein ganzes Gebilde versteckt.“

Solche professionellen Defizite in der Wahrnehmung antisemitischer Angriffe und eine fehlende Sensibilität gegenüber den Betroffenen spricht auch Frau E 8 an. Viele Lehrkräfte würden sich an der Rahmung als interpersonaler Konflikt orientieren, und versuchen diesen dann mit Aufforderungen, wie „der Konflikt ist doch jetzt geklärt“ oder „Es ist doch jetzt alles geklärt, es ist doch alles vorbei“, beizukommen. Dabei verdeutlicht Frau E 8: „Es ist kein Konflikt. Betroffene müssen sich nicht an den Tisch setzen mit den Tätern.“ Andernfalls entsteht eine Rahmung einer Situation, in der allen beteiligten Akteuren eine Verantwortung zugeschrieben und nicht klar zwischen Angreifer und Betroffenen unterschieden wird. Zu beachten ist auch, dass diese Rahmung antisemitischer Angriffe als „persönlicher Konflikt“ zwischen Schüler*innen eine vermeintliche Lösungsstrategie impliziert: Eine Aussprache und Entschuldigung. Damit werden die Betroffenen in die Pflicht genommen, mit den Angreifer*innen auf interpersonaler Ebene übereinzukommen und eine Entschuldigung anzunehmen.

Frau E 8: „Einige Kompetenzen müssen immer wieder gelernt werden:

- Es ist kein Konflikt [zweier gleichwiegender Parteien, Ergänzung J.B.]
- Betroffene müssen sich nicht an den Tisch setzen mit den Tätern
- Betroffene müssen geschützt werden“

Eine Option, professionelle Defizite aufzuarbeiten, stellen Fortbildungen zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus als spezielles Angebot dar. JLK 11 (Rektor) beobachtet: „Bei Lehrer*innen gibt es eine sehr starke Unsicherheit, weil es kaum Fortbildungen zu neuerem Antisemitismus und zu israelbezogenem Antisemitismus gibt. Man darf diese Vorfälle nicht unter Mobbing fallen lassen. Es muss viel mehr Fortbildungen geben.“

JLK 11 (Rektor): „Diese Fortbildungen sollen in staatlichen Lehrakademien und intern an Schulen angeboten werden. Diese Themen müssen unbedingt einen höheren Stellenwert erhalten. Es muss Handlungsoptionen geben und man muss Lehrkräfte Rüstzeug in die Hände geben.“

Herr E 10 bietet Fortbildungen und Veranstaltungen zum Thema Antisemitismus für Lehrkräfte an. Viele Lehrkräfte geben nicht an, dass es dabei um Antisemitismus geht, sondern benennen es als »Diversitätstraining«.

Frau E 12: „Oft wird gedacht, dass Antisemitismus gar kein Problem ist. Es kommen viel mehr Anfragen zu Rassismus-Fällen als zu Antisemitismus-Fällen. [...] Grundsätzlich gibt es ein sehr geringes Interesse an Bildungsarbeit zum Antisemitismus und oft gibt es Leute, die sich mit Antisemitismus beschäftigen und daher auch sensibilisiert sind und die stehen oft alleine.“

Frau E 3: „Bei Fortbildungen sind Lehrkräfte mehr an Themen interessiert, die bereits bekannt sind z.B. Religion etc., aber nicht explizit an Antisemitismus“.

An diesen Schilderungen unterschiedlicher Expert*innen wird deutlich, dass Lehrkräfte eine dezidierte Auseinandersetzung mit Antisemitismus teilweise in der Umbenennung des Problems umgehen. Hier sollte angesetzt werden, um eine Strategie zu entwickeln, aus der die Lehrkräfte die Notwendigkeit einer speziellen Auseinandersetzung mit Antisemitismus erkennen – auch im Sinne einer besonderen Verantwortung gegenüber Jüdinnen und Juden in Deutschland.

LK 78 berichtet, dass an ihrer Schule vorgegeben sei, Fortbildungen zu besuchen, wenn es ein Problem gibt. An ihrer Schule habe es aber noch nie eine Fort- oder Weiterbildung gegeben, obwohl es täglich Rassismus gebe (es ist unklar, ob LK 78 hier Antisemitismus unter Rassismus fasst oder ob sie von Rassismus spricht). Sie sagt, die Schulleitung und ihre Kolleg*innen betrachten Weiterbildungen als Schwäche, da sie somit eingestehen würden, dass es Rassismus an der Schule gibt. Unabhängig davon bezieht sich der Umgang mit Rassismus an der Schule von LK 78 auf ein Problem, das die Schule erst hat entstehen lassen. Insofern reagiert die Schule immer zu spät.

Aus dieser und mehreren anderen Schilderungen folgt, dass die fehlende Kompetenz der Lehrkräfte bezüglich der Antisemitismus- und Rassismusfragen, die nie ein Teil des Lehramtsstudiums gewesen sind, ausgeblendet wird. Anstatt die Kompetenz darin zu sehen, ein Problem einzusehen und zu behandeln, werden die Einsicht eines Problems und ein Angebot dazu als Beweis einer unerwünschten Problematisierung ausgelegt.

Laut LK 85 werden an ihrer Schule pro Woche 10 bis 15 Fortbildungen, darunter welche zu den Themen Antisemitismus und Rassismus, angeboten. Sie selbst habe aber noch nie an einer teilgenommen. Die Fülle an Aufgaben, die sie als Klassenlehrer*in zu bewältigen habe, lasse ihr keine Zeit, Fortbildungen zum Thema wahrzunehmen. Zudem gehöre dies nicht zu ihren Kernaufgaben. Damit schränkt LK 85 die Auseinandersetzung mit

Antisemitismus in ihrer Definition der Lehrerrolle ein und weist dabei auf einen Zeitmangel hin.

LK 80 erklärt, sie fühle sich nicht sensibel genug, um Ausgrenzungen in allen Fällen zu erkennen. Es bestehe kein großes Interesse aus ihrer Sicht für Fortbildungen im Umgang mit Antisemitismus in ihrer Schule. Paradox erscheinen hierbei die artikulierten Defizite und die fehlende Bereitschaft, antisemitischer Ausgrenzung durch Weiterbildungsangebote/Seminare entgegenzuwirken.

LK 86 ist der Ansicht, es fehlen die pädagogischen Werkzeuge. Es fehle auch an Engagement der Lehrkräfte, aufklärungsorientierte Maßnahmen zu ergreifen. Lehrkräfte seien in einer Position, in der sie aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Antisemitismus überfordert sind. Die Tendenz unter Lehrkräften, Fortbildungen nicht wahrzunehmen, erklärt sie einerseits durch die Arbeitsüberlastung, andererseits darüber, dass junge Lehrer*innen Antisemitismus nicht ernst nehmen.

Auch der Verweis auf Kolleg*innen, die einen „besseren“ fachlichen Zugang gestalten können, ist fester Bestandteil gegenwärtiger Schulpraxis. LK 84 etwa entzieht sich der Auseinandersetzung mit Antisemitismus, „[...] da Mathe ja nix mit Sozialem zu tun hat“. Sie fügt hinzu: „Ich habe jetzt aber nicht den globalen Erziehungsauftrag für mich“. LK 84 würde demnach keine Unterrichtseinheit zum Thema Antisemitismus planen, wenn sich beispielsweise zwei Personen mit „Du Jude“ beschimpfen. Sie ist der Meinung, dass Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer nicht dafür da seien, um aufzuklären. Außerdem würden keine zeitlichen Ressourcen bestehen, um auf „aktuelle soziale Geschehen innerhalb der Klasse einzugehen“. Auch wenn in den Schulgesetzen der Erziehungsauftrag der Lehrkräfte als ihre Pflicht erwähnt wird, fasst LK 84 die Auseinandersetzung mit Antisemitismus als „globalen Erziehungsauftrag“ auf, d.h. nicht als ihre Grundpflicht, betroffene Kinder auch im Mathematikunterricht gegen antisemitische Anfeindungen zu schützen, obwohl der Mathematikunterricht selbst ein soziales Gefüge darstellt.

Viele Lehrkräfte definieren ihre Lehrerrolle so, dass sie sich vom Thema Antisemitismus distanzieren, wie etwa LK 48: „Als Lehrer sind wir nicht die Polizisten, die dauernd überall irgendwie Fehler suchen. Mein Wunsch ist auch, dass die Schüler auch unter sich ein bisschen Zivilcourage zeigen und kann auch ein Schüler sagen: »Hey, das sagt man nicht«, das passiert ja manchmal auch.“ Auch wenn es wichtig ist, die Zivilcourage aller Schüler*innen zu fördern, relativiert sie die Verantwortung der Lehrkräfte in der übertreibenden Abgrenzung zu Polizisten. Sie stellt eine Intervention bei antisemitischen Angriffen als „Fehler suchen“ dar, sodass sie als willkürliche Praxis der Lehrkräfte erscheint. LK 48 verschiebt so die Verantwortung auf die Schüler*innen, von denen sie „Zivilcourage“ erwartet, ohne sie selbst zu zeigen oder ihrem erzieherischen Auftrag nachzukommen.

Viele Lehrkräfte verkennen Antisemitismus in seiner situativen Geltung und in seiner Dynamik. So gilt manchen der antisemitische Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ als unbedenklich, wenn er nicht auf jüdische Schüler*innen gerichtet ist. Die Pejorisierung des Wortes „Jude“ und die Stigmatisierung jüdischer Identitäten und Schüler*innen werden gar nicht wahrgenommen. Teilweise wird aus der weiten Verbreitung der antisemitischen Beleidigung

„Du Jude“ unter Schüler*innen darauf geschlossen, dass es sich um eine Beleidigung handelt, „wie jede andere auch“.

LK 31: „Auswirkungen hat das Schimpfwort keine, da der Beschimpfte mit dem Begriff nichts anfangen konnte und auch kein Jude ist.“

Positives Beispiel: LK 1: „Man würde es selbst nie sagen, aber weil man es schon so oft gehört hat, trifft es einen wahrscheinlich nicht so, wie jemanden, den es persönlich betrifft. Wenn man sich dann erstmal in diejenigen hineinversetzt und überlegt, was diese Worte wirklich bedeuten, ist es auf jeden Fall ganz schlimm und als antisemitische Sprache zu bewerten.“

Damit wird der Normalisierungsgrad des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs für seine weitere Normalisierung nutzbar gemacht. LK 18 berichtet:

„Viele ignorieren es. Es geht mir manchmal auch so, wenn ich das Wort »Du Jude« höre – ich hab nicht jedes Mal irgendwie wieder – ach nicht schon wieder, manchmal überhöre ich das dann auch, weil es dummerweise ein Alltagsgebrauch ist. [...] Also ich würde vom Wissensstand schon sagen, dass ich da über den Durchschnitt liege, weil ich mich damit halt schon beschäftigt hab in der Schule und im Studium, und da das halt viele nicht in der Schule und im Studium so natürlicherweise machen.“

Ausgehend von der geschilderten Ignoranz ihrer Kolleg*innen gegenüber dem antisemitischen Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ erklärt LK 18, dass auch sie diesen gelegentlich absichtlich „überhört“, um eine Intervention zu vermeiden. Dies rechtfertigt sie dadurch, dass die antisemitische Beschimpfung „Alltagsgebrauch“ ist. Dabei schreibt sie sich einen hohen Wissensstand über Antisemitismus zu, der sie vom „Durchschnitt“ unterscheide. Zur Anwendung bringt sie dieses Wissen jedoch nicht und entzieht sich der Verantwortung im Verweis auf den Status Quo: „Weil es dummerweise ein Alltagsgebrauch ist“.

LK 20 spricht über den antisemitischen Schimpfwortgebrauch „Du Jude“, der ihn im Schulalltag oftmals nicht als prioritäres Problem erscheint: „Man hält halt vieles für wichtiger, man denkt, das ist jetzt gar nicht unbedingt das Problem, an dem ich arbeiten muss und möchte.“ LK 110 sagt in diesem Zusammenhang: „Wenn ich auf jedes Schimpfwort reagiert hätte, hätte ich es zu meinem Beruf machen können“.

Auch bei antisemitischen Witzen oder positiven Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus wird die antisemitische Geltung oftmals über Zuschreibungen „eigentlich harmloser“ Motive bagatellisiert (vgl. K 4.3). Unter den Lehrkräften haben sich viele Bagatellisierungsstrategien rekonstruieren lassen (vgl. K 3.2). Das zeigt ein gewisses Maß einer Empathielosigkeit an und lenkt den Fokus auf die Lehrkräfte. Wenngleich Lehrer*innen in professionellen Rollen handeln, drückt ihr Handeln nicht nur Bagatellisierungen des Antisemitismus, sondern zum Teil auch antisemitische Stereotype, Vorurteile, Mythen und Ressentiments aus.

Mendel und Uhlig konstatieren (2018: 103 f.):

„Bei der Suche nach professionellen Akteur*innen für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit darf nicht vergessen werden, dass Lehrer*innen und Pädagog*innen Teil der Gesamtgesellschaft sind und antisemitische Ressentiments bei ihnen genauso vorhanden sein können wie überall sonst auch.“

Die Erfahrungen jüdischer Schüler*innen und Lehrer*innen belegen, dass es sich keinesfalls um Einzelfälle handelt, sondern um ein gravierendes Problem einiger Lehrkräfte (vgl. K 3.1). Das Spektrum antisemitischer Äußerungen von Lehrkräften reicht von antijudaistischen Mythen über G'ttesmord, hin zu Stereotypen des rassistischen Antisemitismus und modern-antisemitischen Judenbildern über „allmächtige Verschwörer“ (vgl. 3.2). Besonders verbreitet sind israelbezogener Antisemitismus (vgl. K 4.1) und sekundär-antisemitische Entlastungs- und Schuldabwehrstrategien (vgl. K 4.3).

LK 20: „Achja tja. Ich bin halt auch nicht ganz frei von Vorurteilen. [...] Ich denke auch an (lacht) tja viel Geld. Ne man hat das Vorurteil, dass Juden wohlhabend sind. Zumindest in der Historie mit Geldhandel.“

JLK 19: „Bei den Juden ist es, glaube [ich], aber auch, weil es eine Religion ist, da wissen die Menschen nicht, wo gehört das hin?! Eigentlich interessiert es die Leute ja auch gar nicht wirklich und jüdisch sieht nur der aus, auf den die Vorurteile passen, große Nase, reich. Also wenn es schon Vorurteile gibt, dann würde ich mir wünschen, dass sie stimmen.“

Aus der Gegenüberstellung wird deutlich, wie sich in antisemitischen Vorurteilen die Wahrnehmung verzerrt. Manche Lehrkräfte sind davon überzeugt, sich nicht antisemitisch zu äußern. Dabei fällt ihnen nicht auf, dass Stereotype und Vorurteile ihre Wahrnehmung bestimmen. Daran knüpft letztlich der Mechanismus an, jüdische Schüler*innen als Schuldige zu betrachten und für Antisemitismus verantwortlich zu machen (vgl. K 3.1). Stereotype erfüllen eine kognitive Ordnungsfunktion über Kategorisierungen von Menschen in Gruppen. In Vorurteilen werden Stereotype zur Bewertung der Fremdgruppe herangezogen, um eine Ungleichheit zwischen Eigen- und Fremdgruppe zu rechtfertigen. Stereotype und Vorurteile lassen sich als falsche Zuschreibungen von Eigenschaften und Merkmalen im Kontakt mit Angehörigen von „Fremdgruppen“ korrigieren (vgl. K 2).

Im Antisemitismus hingegen dichtet man sich gegen die Außenwelt und die Wirklichkeit ab (Chernisvsky 2010: 31): „Das Bild von Juden existiert unabhängig von der realen Erfahrung der AdressatInnen und kann kaum durch Erfahrung korrigiert werden.“ Antisemitismus basiert also auch auf psychosozialen Dispositionen. Dergestalt lässt er sich nicht nur kognitiv oder über einen guten Willen entkräften. Antisemitische Ressentiments modellieren sich an Affekten, die immer wieder einen neuen Grund schaffen, die Abneigung gegen oder den Hass auf Jüdinnen und Juden als gerechtfertigt zu rationalisieren. Es kommt darauf an, Antisemitismus auch in seiner Funktion für Antisemit*innen zu verstehen.

Frau E 3: „Antisemitismus ist ein emotionales Problem der Betroffenen, aber wenn man nur die Sensibilisierung auf der Betroffenenenebene macht, z.B. »wir müssen aus Rücksicht der armen Juden jetzt XYZ machen«, dann erkenne ich vielleicht die Deutungshoheit an, aber überhaupt nicht die eigene Verantwortung. Aber andersrum, wenn man sich überhaupt nicht mit der eigenen Funktion beschäftigt, dann wird es noch schwieriger über die Wirkung zu sprechen und wenn ich nicht über die Funktion spreche, dann ist man schnell bei »Das Gedicht kann nicht antisemitisch sein, weil es ist ja kein Antisemitismus«.“

Eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus sollte an der eigenen Person ansetzen, um sich seiner selbst als Akteur in einem Problemfeld bewusst zu werden. Das erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexion, sich der eigenen biographischen und soziokulturellen Eingebundenheit und der Bedingtheit eigener „Blinder Flecken“ (Luft/Ingham 1955), Emotionen und Vorurteile zu stellen (vgl. Chernivsky 2017; Brühl 2014). Das ist eine schwierige Aufgabe, da damit die eigene soziale Positionierung und emotionale Konstitution hinterfragt wird und Selbstbilder beschädigt werden können. Selbstreflexion zielt darauf, seine Person nicht außerhalb sozialer Bedingtheit absolut zu setzen. Es geht um die Einsicht, durch die eigene Biographien zu dem geworden zu sein, was man ist. Dazu zählt eine Auseinandersetzung mit der Familienbiographie in Bezug auf den Nationalsozialismus. Wenngleich man sich in Distanz zu dieser vergangenen Zeit wähnt, tradieren sich intergenerationell Muster emotionalen Empfindens im Umgang mit der Familiengeschichte und der Rolle von Vätern/Großvätern und Müttern/Großmüttern im Nationalsozialismus. Althaus (2016: 40) beschreibt, dass sich die Emotion voriger Generationen „in die Seelenlandschaft der Kinder und Kindeskinde eingraben kann: In Form von Schuld- und Schamgefühlen, als Verdrehung und blinde Flecken, in denen Wirklichkeit nicht gesehen werden kann, als eine tiefe Angst vor der eigenen Lebendigkeit.“ Solche Gefühle können manchmal nicht eingesehen werden, das aus ihnen resultierende Aggressionspotenzial wird häufig auf Jüdinnen und Juden als Repräsentant*innen unliebsamer Erinnerungen projiziert und an ihnen in den Echos der Nazizeit abreagiert (vgl. K 4.3).

JLK 21 „Das Verhalten ist Teil der Erziehung. Die Deutschen reden nicht gerne darüber [über die Shoah, Anmerkung J.B.] und auch nicht die Lehrer.“

„Die Wege in der Beschäftigung mit Antisemitismus können eine Probe in Geduld und Ausdauer sein. Es erfordert die Bereitschaft sowohl zur Wissenserweiterung als auch zur kritischen Selbstbefragung und vor allem zum Aushalten eigener Spannungen und Ambivalenzen.“ (Chernivsky 2017: 277)

Die Reflexion des eigenen biographischen Bezugs zum Thema ist wichtig, um Antisemitismus nicht weiter durch seine Bagatellisierung abzuwehren, um die Angriffe auf die Betroffenen, ihre Perspektiven und Gefühle anzu-

erkennen und sie nicht allein zu lassen (vgl. K 3.1). Chernivsky stellt fest, dass Abwehrhaltungen „in der Tradition einer radikalen Einfühlungsverweigerung gegenüber Opfern, die das Verbrechen damals ermöglichte“ (2017: 273) stehen.

Eine Reflexion der emotionalen Involviertheit zum Thema Antisemitismus ist zudem wichtig, um eigene Ängste und Vermeidungsstrategien zu erkennen.

LK 78 spricht über einen jüdischen Schüler, der die Klasse gewechselt hat. Sie habe ihn gemocht, aber war erleichtert, dass sie den Holocaust nicht mit ihm in der Klasse unterrichten musste. Die Scham wäre zu groß gewesen und es wäre ihr sehr schwergefallen. Als Lehrkraft sei es ein Problem, wenn man deutsch ist. Die eigene Geschichte sei da nicht unbedeutend und man müsse sich dessen bewusst sein.

JLK 21: „Ich glaube, es ist ein unangenehmes Thema, die Vermittlung von Holocaust, nichtjüdische Lehrer reden ungern darüber. Das Thema belastet sie, sie können damit nicht umgehen.“

Manche Lehrer*innen haben Angst, dass ihre Handlungen als antisemitisch gelten, berichtet Frau E 3. In Gruppen, etwa bei Fortbildungen, sei es daher wichtig, einen sicheren Raum zu schaffen. Es dürfe nicht vorkommen, so Frau E 3, dass Lehrkräfte eventuell etwas Falsches sagen und sie dann ihrer Empfindung nach von der Gruppe als antisemitisch „entlarvt“ werden.

Manche Lehrkräfte haben Angst davor, dass sie antisemitisch handeln. Das führt dann aber oftmals nicht dazu, die Ursache dieser Angst an sich selbst zu suchen, sondern zum Verlangen, sich über eine Distanzierung von Jüdinnen und Juden scheinbar vom Antisemitismus zu distanzieren. Dergestalt verschiebt sich der Problemfokus vom Antisemitismus hin zu den Betroffenen. Es zeigt sich vielfach die Tendenz, weniger den Antisemitismus zu problematisieren, als vielmehr Jüdinnen und Juden.

Frau E 2: „Und dann gibt es eine Debatte darüber, ob es Juden gibt oder nicht, aber nicht, ob es Antisemitismus gibt oder nicht.“

Herr E 10: „Die Anwesenheit von Juden und die Thematisierung von Antisemitismus wird eigentlich als was Störendes gesehen.“

Ängste, dem Selbstbild und eigenen moralischen Standards nicht zu genügen, führen dann dazu, dass Antisemitismus tabuisiert wird. Frau E 2 berichtet von einer Lehrkraft, in deren Klasse ein jüdischer Schüler von muslimischen Mitschüler*innen über eine längere Zeit antisemitisch angefeindet wurde. Die Lehrkräfte problematisierte den Charakter des Betroffenen. Als Frau E 2 die Angriffe auf den jüdischen Schüler bei einem Gespräch als Antisemitismus benannte, begann die Lehrkraft zu weinen und sagte, sie könne es gar nicht ertragen, dass es bei ihr antisemitische Vorfälle gebe, sie sei schon mehrere Male im Kibbuz in Israel gewesen, gebe sich Mühe und sei engagiert. An den Betroffenen richtete sie keine Worte, er geriet aus dem Fokus (von allen Anwesenden, die die Lehrkraft trösteten) und wechselte

bald die Schule. Selbstbilder werden also oftmals nicht den Gegebenheiten angepasst, die Gegebenheiten werden eher den Selbstbildern angepasst.

Frau E 3: „Manche haben das Gefühl, sie sind ein schlechter Mensch, wenn sie sich erwischen, diese Gedanken zu haben. [...] Manche Lehrkräfte, die ganz klar sagen, sie wollen etwas gegen Antisemitismus tun, aber lassen selbst den heftigsten Antisemitismus von sich und werden dann richtig verletzt und beleidigt, wenn sie darauf hingewiesen werden.“

Darunter leiden die Betroffenen, die daran erinnern, dass es ein Problem gibt, das es nicht geben dürfte. So werden jüdische Schüler*innen oft als Ursache des Problems ausgewiesen. In besonders drastischer Weise zeigt sich hier die fehlende Professionalität daran, wie Betroffene bei antisemitischen Angriffen allein gelassen werden (vgl. K 3.1). Während die Angreifer*innen auf den Schulen bleiben, verlassen die Betroffenen oftmals die Schulen. In den Perspektiven vieler Lehrkräfte erledigt sich somit das Problem. Dass die Folge dann oftmals eine „judenfreie“ Schule ist und dies in einer Kontinuität der nationalsozialistischen Geschichte Deutschlands steht, wenn die jüdischen Opfer den Tatort verlassen (müssen), wird dabei nicht zwangsläufig erkannt bzw. thematisiert.

LK 19: „Ganz schlimm sehr, sehr schlimm, weil er ja das Opfer ist, aber gerade in solchen Bezirken, in denen es eskaliert ist, ist es einfach das Opfer rauszunehmen, da es viel mehr Judenhasser an solchen Schulen gibt. Es ist letztlich wahrscheinlich eine organisatorische Sache, weshalb man das Opfer rausgenommen hat.“

In der Auseinandersetzung mit Antisemitismus richten sich viele Lehrkräfte auf eine Dimension des Antisemitismus und verlieren dabei die anderen Dimensionen seiner Ausdrucks- und Erscheinungsformen, aber auch seiner Verbreitung in Gruppen, aus dem Blick. Dabei ist es wichtig, Antisemitismus in all seinen Facetten als gruppen- und milieuübergreifendes, gesellschaftliches Problem zu erkennen. Oftmals wird der rassistische Antisemitismus mit Antisemitismus gleichgesetzt (vgl. K 4.2), womit der Antisemitismus auch als Problem der Vergangenheit erscheint. Durch die Distanzierung vom rassistischen Antisemitismus ergibt sich dann eine scheinbar anti-antisemitische Haltung, wobei das Problem in anderen Ausprägungen gar nicht erkannt wird. Insbesondere in Bezug auf Gruppen wird Antisemitismus auf „Andere“ verschoben. Während Antisemitismus bei Angehörigen anderer Gruppen erkannt wird, wird er bei sich selbst und Angehörigen der eigenen Gruppen oftmals nicht erkannt. Solche Verschiebungen über Gruppenidentitäten folgen Entlastungswünschen der eigenen Person und Gruppe, sie dienen als Instrument, um sich von Antisemitismus zu distanzieren und dabei oftmals den Antisemitismus in der Eigengruppe zu normalisieren. Linke nehmen so den Antisemitismus von Rechten wahr, Rechte den von Linken. In der Stadt vermeint man, Antisemitismus sei ein Problem in ländlichen Gebieten und auf dem Land sieht man Antisemitismus als Problem der Großstadt. Junge Lehrkräfte schreiben dienstälteren einen problematischen Umgang mit Antisemitismus zu und vice versa. Zum Teil wird Antisemi-

tismus auch über Intelligenz oder das Bildungsniveau zu erklären versucht und in Wertungen über Schüler*innen den „Dummen“ und „Ungebildeten“ zugeschrieben. Unsere Forschungsbefunde zeigen zudem auf, dass Lehrer*innen Antisemitismus auch in rassistischen Zuschreibungen auf muslimische Schüler*innen und Schüler*innen nichtdeutscher Herkunft oder kultureller Prägung verschieben und sich dergestalt entlasten (vgl. K 4.2). In solchen Zuschreibungen nämlich werden diese Schüler*innen als Alleinverantwortliche einer als nicht antisemitisch imaginierten deutschen Eigengruppe gegenübergestellt. Durch die Abwertung dieser Schüler*innen wird die Eigengruppe aufgewertet.

In Bezug auf den Antisemitismus von muslimischen Schüler*innen zeigen sich zwei Tendenzen: Manche Lehrkräfte weisen alle muslimischen Schüler*innen in rassistischen Zuschreibungen als antisemitisch aus, unabhängig davon, was einzelne muslimische Schüler*innen gemacht haben. Ihnen geht es mitunter nicht um Kritik des Antisemitismus, sondern oftmals nur um die Abwertung muslimischer Schüler*innen. Das zeigt sich etwa, wenn tatsächlicher oder vermeintlicher Antisemitismus von Muslimen über die religiöse oder kulturelle Identität als natürlich dargestellt wird (vgl. K 4.2). So nämlich wird dieser Antisemitismus nicht als veränderbares soziales Phänomen betrachtet, sondern als unveränderbares „Identitätsmerkmal“ normalisiert. Bei anderen wiederum entstehen Hemmungen, den Antisemitismus von muslimischen Schüler*innen als Problem zu benennen. Sie vermeiden es, sich sowohl mit seinen spezifischen Erscheinungsformen als auch mit Gruppenformationen und -dynamiken auseinanderzusetzen. Diese Vermeidung folgt zum Teil der Durchsetzung von Idealen eines scheinbar friedvollen multikulturellen Schullebens und der Angst, die Benennung des Problems und seiner Akteure stelle eine Diskriminierung dar. Wichtig ist es hier, das Problem auch in seinem Gruppenbezug auf Muslime klar zu benennen, um Antisemitismus überhaupt entgegenwirken zu können.

JLK 10: „Fall in AB: Man sagte direkt, dass es keinen Generalverdacht über Muslime geben sollte. Aber hinter Hand vor dem Mund sagte man, dass es ein Problem der Muslime ist. Das ist nicht hilfreich. Man muss das Problem benennen, um es lösen zu können. Man kann es auch verbal differenzieren. Die Reaktion von Schuster [bezieht sich auf die offizielle Rede von Josef Schuster, Leiter des Zentralrats der Juden in Deutschland, der auf die Gefahr eines vergrößerten Antisemitismus von Geflüchteten hinwies, die aus ihren Herkunftsländern tiefverankerten Hass auf den Staat Israel und unterschiedliche Antisemitismusformen mitbringen, Anmerkung J.B.] auf die Geflüchteten, dass sie eventuell ein Problem für mehr Antisemitismus sind, sowas sollte man sagen können. Muslime, die sich gegen Antisemitismus einsetzen, die werden sich nicht angegriffen fühlen bei solchen Aussagen. Man sollte das Problem nicht verheimlichen.“

Quiz: Antisemitismus

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff Antisemitismus?

2. Welchen Ursprungs ist der Begriff Antisemitismus?

3. Auf wen bezieht sich der Begriff Antisemitismus?

4. Inwieweit stimmen Sie der Aussage zu, Antisemitismus ist eine Unterkategorie des Rassismus?

5. Wenn Jüdinnen und Juden sich von bestimmten Äußerung bedroht bzw. angegriffen fühlen, kann die Äußerung dann als antisemitisch definiert werden?

6. Inwieweit schätzen Sie den Antisemitismus in der Schule als ein verbreitetes Phänomen ein?

7. Bedarf es einer neutralen, nicht betroffenen Person, um feststellen zu können, ob es sich um Antisemitismus handelt?

8. Gibt es eine allgemeine, rechtsverbindliche Definition für Antisemitismus, die bei antisemitischen Fällen greift und benutzt wird?

9. Seit wann gibt es Antisemitismus?

10. Welche alten Formen des Antisemitismus kennen Sie?

11. Welche neuen Formen des Antisemitismus kennen Sie?

12. Was sind die „Protokolle der Weisen von Zion“, wie sind sie entstanden und wie sind sie mit Antisemitismus verbunden?

13. Kennen Sie antisemitische Symbol, die für Fiktionen „jüdischer Macht und Herrschaft“ stehen?

14. Wie erkennt man eine antisemitisch eingestellte Person?

15. Inwieweit kann eine antisemitische Äußerung von einem Nichtantisemiten ausgehen?

16. Was sind die stereotypen Bilder über Jüdinnen und Juden, die Ihrer Meinung nach verbreitet sind?

17. Gibt es typische antisemitische Äußerungen für unterschiedliche Gruppen? Welche kennen Sie?

18. Inwieweit lassen sich die folgenden Taten und/ oder Vorstellungen bestimmten Gruppen zuordnen:

- a. Fahnenverbrennung
- b. Friedhofsschändung
- c. Antiimperialistische Demonstrationen mit Weltverschwörungsideen
Jüdinnen und Juden als Strippenzieher
- d. Glaube an jüdisches Gen, bzw. danach, dass man eine Jüdin, einen
Juden nach dem Aussehen erkennen kann
- e. Vorstellung über reiche und listige Jüdinnen und Juden
- f. Äußerung, dass Israel ein Apartheidstaat ist
- g. Blutlegenden, »Gottesmörder«
- h. Boykottaufrufe gegen Israel, BDS (Boycott, Divestment, Sanction)

19. Was ist Manichäismus?

20. Was bedeutet «sekundärer Antisemitismus»?

21. Von wem stammen die folgenden Zitate?

a.I. „Welches ist der weltliche Grund des Judentums? Das praktische Bedürfnis, der Eigennutz. Welches ist der weltliche Kultus des Juden? Der Schacher. Welches ist sein weltlicher Gott? Das Geld.“

a.II. „Der jüdische Nigger Lassalle, der glücklicherweise Ende dieser Woche abreist, hat glücklich wieder 5000 Taler in einer falschen Spekulation verloren. Der Kerl würde eher das Geld in den Dreck werfen, als es einem Freunde" pumpen, selbst wenn ihm Zinsen und Kapital garantiert würden.[...] Es ist mir jetzt völlig klar, dass er, wie auch seine Kopfbildung und sein Haarwuchs beweist, von den Negern abstammt, die sich dem Zug des Moses aus Ägypten anschlossen (wenn nicht seine Mutter oder Großmutter von väterlicher Seite sich mit einem Nigger kreuzten). Nun, diese Verbindung von Judentum und Germanentum mit der negerhaften Grundsubstanz müssen ein sonderbares Produkt hervorbringen.“

22. Was verstehen Sie unter linken Antisemitismus?

23. Wer ist von Antisemitismus betroffen?

24. Wer ist für Antisemitismus verantwortlich?

25. Inwieweit ist Antisemitismus ein verbreitetes Phänomen? (Wie viel Prozent der Bevölkerung?)

26. Inwieweit gibt es einen Unterschied in der Einschätzung der Relevanz von Antisemitismus zwischen Jüdinnen und Juden und Nichtjüd*innen in Deutschland?

27. Für was steht der 3-D-Test um Antisemitismus von Kritik an Israel zu unterscheiden?

28. Inwieweit ist es richtig zu sagen, dass viele Jugendliche, die „Du Jude“ (als Schimpfwort) auf dem Schulhof rufen, dabei Nichtjüd*innen adressieren und keine antisemitische Intention haben, antisemitisch agieren? (bitte begründen)

29. Was bedeutet der in der Öffentlichkeit gehörte Ausdruck „Auschwitzkeule“ und wie hängt dieser mit dem Antisemitismus zusammen?

30. Was bedeutet die Aussage: „Die Deutschen werden uns Auschwitz niemals verzeihen“ (Von wem stammt sie? Was zeigt sie?)

31. Inwieweit stimmt Ihrer Meinung nach der Satz: „Die Deutschen haben aus der Vergangenheit viel gelernt und die Jüdinnen und Juden sind hier, im Gegensatz zu vielen anderen Orten, sicher und werden vor Antisemitismus geschützt“ ?

32. Wie bewerten Sie den Satz: „Die Bilder von Jüdinnen und Juden als rachsüchtige, gierige, gewalttätige, böse Menschen waren für das Mittelalter charakteristisch und sind heute nur noch selten“?

33. Wenn Sie genau überlegen, führen Sie die Parole „Kinder-mörder Israel“, die auf Demonstrationen skandiert wird, auf ein bestimmtes Bild aus der Geschichte zurück? Welches?

34. Bezeichnen Sie Gleichsetzungen des Holocaust mit folgenden Taten oder Ereignissen als: *legitim* (L), *verständlich* (V) oder *falsch* (F)

- a. Abtreibung
- b. Massentierhaltung, Tierquälerei
- c. Nakba (Beschreibung der Entstehung des Staats Israel als Katastrophe der Palästinenser*innen)
- d. Koloniale Völkervernichtung (beispielsweise durch die Aussage „Die Amerikaner waren noch schlimmer“ in Bezug auf die Ureinwohner Amerikas (»Indianer«).
- e. Verbrechen von Stalin an den sowjetischen Jüdinnen und Juden, die „mindestens so schlimm waren“

35. Als Miroslav Klose (2010) ein Tor für die deutsche National-mannschaft geschossen hat, wurde es in einem Kommentar als „innerer Reichsparteitag“ bezeichnet. Inwieweit lässt sich der Ausdruck als antisemitisch bezeichnen?

36. In Bezug auf die Unterscheidung von Kritik an Israel und Antisemitismus denke ich: (Mehrere Antworten möglich)

- a. Ich weiß es nicht genau und fühle mich mit der Unterscheidung überfordert und unsicher
- b. Ich habe das Gefühl, man darf gar keine Kritik an Israel üben
- c. Ich kann zwischen einer emotional beladenen und medial geprägten Diskussion und einer sachlichen Analyse in Bezug auf Kritik Israels unterscheiden und finde in der Regel die richtigen Argumente dafür
- d. Ich verstehe nicht, warum ich ausgerechnet Israel kritisieren muss
- e. Ich verstehe nicht, warum ich mich für die Kritik an Israel rechtfertigen muss

Quiz: Antisemitismus oder nicht?

Bewerten Sie bitte die folgenden Aussagen mit:

- [A] = eindeutig antisemitisch
- [F] = falsch, aber nicht direkt antisemitisch
- [R] = richtige und nicht antisemitische Aussage

- 1. „Israel führt in den Gebieten Palästinas einen Vernichtungskrieg.“ []
- 2. „Die Verbrennung einer israelischen Flagge und die Vermeidung als Jude in Deutschland einen Davidstern in der Öffentlichkeit zu tragen, haben miteinander nichts zu tun.“ []
- 3. „Massentierhaltung ist der Holocaust auf einem Teller.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2) []
- 4. „Man kann nicht Jude werden, sondern man muss hineingeboren sein.“ []
- 5. „Juden sind ein altes Volk mit dem Glauben an gemeinsame Blutabstammung.“ []
- 6. „Die religiösen Vorstellungen orthodoxer Juden sind längst überholt und in ihrer Strenge mit der modernen Welt unvereinbar.“ []
- 7. „Die religiösen Vorstellungen orthodoxer Juden sind längst überholt und in ihrer Strenge mit der modernen Welt unvereinbar.“ []

8. „Antisemitismus wird oft herbeigeredet. Das sprechen über Antisemitismus schafft Antisemitismus.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2) []
9. „Es geht immer nur um Juden. Für die Diskriminierung anderer Minderheiten interessiert sich niemand.“ []
10. „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
11. „Es ist nicht wichtig, dass mein Kollege Jude ist.“ []
12. „Was Hitler den Juden damals angetan hat, tun sie nun den Palästinensern an.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
13. „Ganz egal, ob jemand Jude ist oder nicht: Man hat sich hier an unsere Regeln zu halten.“ (Philosemitismus: Kapitel 2) []
14. „Viele Juden versuchen aus dem Holocaust Vorteile zu ziehen und die Deutschen dafür zahlen zu lassen.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2) []
15. „Es dürfen nur Juden nach Israel einwandern.“ []
16. „Israel ist ein rassistischer Staat.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.2) []
17. „Die Juden denken, sie stehen als auserwähltes Volk über anderen Menschen.“ (Antijudaismus: Kapitel 2, Moderner Antisemitismus: Kapitel 2) []
18. „Man kann es nicht allen Gruppen recht machen. Es reicht, eine vegetarische Küche in einer Institution anzubieten und die Einzelnen müssen selbst für sich sorgen“ []
19. „Natürlich stimmt es, dass Juden oft reich sind.“ (Antijudaismus: Kapitel 2, Moderner Antisemitismus: Kapitel 2) []
20. „Israel ist die Quelle alles Bösen auf dieser Welt.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
21. „Jüdischer Religionsunterricht ist eine private Angelegenheit. Wenn ein jüdischer Schüler nicht den christlichen Religionsunterricht besuchen möchte, soll er den Ethikunterricht besuchen und nicht einen jüdischen Religionsunterricht außerhalb der Schule und frei haben, wenn alle anderen Kinder im Religions- oder Ethikunterricht sitzen.“ (Philosemitismus: Kapitel 2) []

22. „Wenn ein Jude sagt, dass er sich vom verbreiteten Ausdruck »Du Jude« nicht persönlich angegriffen fühlt, dann ist es kein Antisemitismus.“ []
23. „Es ist oft kompliziert und mit einem Aufwand verbunden sich kosher zu ernähren.“ []
24. „Was macht Ihr da in Israel?“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
25. „Es ist ganz normal und kein Wunder, dass die Israelis mit ihrer zumutenden Politik bei den Terroranschlägen auch eigene Menschen verlieren.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1). []
26. „Zionismus ist mit jüdischer Vernetzung in der Welt verbunden und dient dazu, Araber zu unterdrücken.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
27. „Man sollte sich immer für die Verbrechen seiner Großeltern rechtfertigen, sobald man mit einer jüdischen Person kommuniziert.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
28. „Der Staat Israel ist aggressiver und unterdrückender als die meisten Staaten.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
29. „Wenn man nach Antisemitismus sucht, dann findet man ihn auch. Aber mittlerweile sind wir schon weiter. Man muss sich von der Opfermentalität befreien.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
30. „Der Staat Israel = das Judentum.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
31. „Die Existenz Israels als jüdischer Staat ist nicht legitim.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
32. „Nur weil es irgendwo in der Bibel steht, reicht es noch längst nicht aus, das Juden in Israel einen eigenen Staat haben dürfen.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
33. „Israel ist ein jüdischer und demokratischer Staat.“ []
34. „Hinter Amerikas Politik steht der Staat Israel, der die Weltmacht an sich reißen will.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []

35. „Haben Israelis nichts aus der Geschichte gelernt? Warum fügen sie nun den Palästinensern auch Leid und Schmerz zu?“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
36. „Es ist so eine Bereicherung, euch [Juden] wieder in Deutschland zu haben.“ (Philosemitismus: Kapitel 2). []
37. „Wie kann man sich nach dem Holocaust, als schlimmsten möglichen Völkermord, sich wie die Nazis verhalten?“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
38. „Warum müssen wir immer noch Wiedergutmachungsgelder zahlen, wenn wir in der dritten Generation gar nichts zu tun haben damit und es ja auch nichts (keine echte Wiedergutmachung) bringt, weil das Verhältnis zwischen Juden und Nichtjuden in Deutschland immer noch so verkrampft ist.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
39. „Jüdisches Leben stellt eine Bereicherung für die Gesellschaft dar.“ []
40. „Es war doch eine Fehlentscheidung, den Juden einen Staat in Palästina zu geben, denn der Konflikt war ja prädestiniert.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
41. „Man wird Israel doch noch kritisieren dürfen, es gibt daran nichts antisemitisches.“ []
42. „Jeder Bürger hat die Verpflichtung, allgemeine humane Werte zu vertreten und bestimmte Rituale anderer Religionen (wie zum Beispiel Beschneidung oder Tierschächtung) und ihre Legitimität zu hinterfragen (und wenn nötig, auch gegen sie zu kämpfen).“ []
43. „Der Spruch der BDS-Bewegung „Kauf nicht israelische Produkte“ ist mit der früheren antisemitischen Aussage „Kauf nicht beim Juden“ nicht vergleichbar und hat andere (nicht antisemitische) Motive und Gründe.“ []
44. „Man kann Israels Politik genauso kritisieren, wie die Politik anderer Staaten, ohne dass es unbedingt antisemitisch ist.“ []
45. „Es ist richtig und gut, dass die Reparationen/Wiedergutmachungsgelder nach dem neuen Beschluss dieses Jahr eingestellt werden.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
46. „Juden schließen ihre Kinder selbst aus und grenzen sie ein, indem sie sie auf eine jüdische Schule schicken.“ []

47. „Es ist besser, die heiklen Themen mit den Juden zu vermeiden, um keine Angst haben zu müssen, als Antisemit abgestempelt zu werden. Denn oft wird man gleich bei diesen Themen missverstanden und man hat das Gefühl, Worte in den Mund gelegt zu bekommen, obwohl man es so gar nicht gemeint hat.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
48. „Es ist rassistisch, wenn Juden nur unter sich heiraten wollen.“ []
49. „Es ist nicht nachvollziehbar, dass Juden immer eine Sonderbehandlung bekommen.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 4.3) []
50. „Ich habe es satt, immer Schuldgefühle gegenüber den Juden haben zu müssen.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
51. „Trotz der besonderen Verbindung zwischen Deutschland und Israel, gibt es eine starke Tendenz, Israel mehr als die anderen Staaten zu kritisieren.“ []
52. „Wir sind die dritte Generation, haben mit dem Holocaust nichts zu tun, aber man reibt es uns immer noch unter die Nase. Ich muss mich immer schuldig fühlen und kann nicht, wie die Amerikaner, den normalen, gesunden Nationalstolz haben. Es soll langsam schon ein Schlussstrich unter die Geschichte gezogen werden.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
53. „Nur wegen einem Juden können wir doch die ganze Mensa in der Schule jetzt nicht umstellen.“ []
54. „Die 12 Jahre des NS-Verbrechens liegen längst in der Vergangenheit und man muss es heute nicht noch übermäßig relevant machen, denn es schadet sowohl der kollektiven nationalen Identität der Deutschen als auch der persönlichen Identität.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
55. „In Israel findet man apartheidähnliche Zustände.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []
56. „Nur weil man stolz ist, Deutscher zu sein, möchte man doch keinen Juden umbringen oder so.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
57. „Die, z.B. in der Straßenbahn benutzte, Redewendung „bis zum Vergasen“, als Synonym für „eng“, „dicht“, „keine Luft bekommen“, hat, genauso wie die Redewendung „Du Opfer“, nichts mit dem Holocaust zu tun.“ []

58. „Jedes Land hat Leichen im Keller, nur bei den Deutschen wird dann immer gleich Asche aufs Haupt geworfen, wenn es um die Geschichte geht.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
59. „Juden sind zu empfindlich. Auch wenn mein Spruch vollkommen harmlos und gar nicht so gemeint war, verstehen sie immer alles falsch.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
60. „Da die Zuwanderer die Bezüge zur Geschichte des Holocaust nicht teilen, ist ihr Desinteresse am Thema sowie eine Schlussstrichforderung verständlich und legitim.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
61. „Heutzutage kann man stolz sein Deutscher zu sein, weil die Geschichte aufgearbeitet wurde und wir aus ihr gelernt haben. Eigentlich reicht es jetzt auch mal, es muss nicht ständig daran erinnert werden.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
62. „Juden haben zu viel Macht. Selbst Viktor Orbán, Ministerpräsident Ungarns, sprach von einem Juden (Soros), der die europäische, nationale Identität zerstören wolle, indem er linke NGOs dafür bezahle, Flüchtlinge zu unterstützen nach Europa zu kommen.“ (Moderner Antisemitismus: Kapitel 2). []
63. „Die Erinnerung und das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus sollte für deutsche Politik und in der »Kultur« selbstverständlich sein.“ []
64. „Man kann jede Kritik an Israel mit dem Antisemitismusvorwurf wegwischen. Antisemitismus ist so eine Art Allzweckreiniger geworden.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1; Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3) []
65. „Die israelische Armee betreibt Kriegsverbrechen, Genozide, Verbrechen an der Menschlichkeit.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1) []

Quiz: Wissen über das Judentum

1. Was verbinden Sie mit Jüdinnen und Juden oder Judentum? (3 Stichworte)

2. Wie viele Jüdinnen und Juden Leben auf der Welt?

3. Wie wird man laut des Judentums jüdisch? (Mehrere Antworten)

- a. Man wird von einer jüdischen Mutter geboren
- b. Die eigene jüdische Zugehörigkeit wird über den Vater bestimmt
- c. Nur durch eine bestimmte religiöse Zeremonie (wie z.B. Taufe)
- d. Durch einen langen Übertrittsprozess (Konversion)

4. Jüdische Identität lässt sich durch folgende Parameter definieren (Ja/nein, mehrere Antworten)

- a. Jüdische Religion
- b. Israelische Staatsbürgerschaft
- c. Jüdische Kultur und Tradition (z.B. Feiertage, Musik, Essen, Sprache)
- d. Höhere sozioökonomische Schicht
- e. Gemeinsame kollektive Vergangenheit
- f. Gemeinsame Vorfahren
- g. Physische Merkmale
- h. Andere: _____

JA									
NEIN									

5. Seit wann gibt es Jüdinnen und Juden?

6. Was ist/ sind jüdische Sprachen?

7. Seit wann spricht man jüdische Sprachen?

8. Wie heißt die Heilige Schrift (Buch) der Jüdinnen und Juden?

9. In welcher Sprache wurde sie geschrieben?

10. Wie alt ist die Heilige Schrift der Jüdinnen und Juden?

11. Kennen Sie jüdische Speisegesetze, wenn ja welche?

12. Welche Lebensmittel sind laut des Judentums verboten zu verzehren?

13. Warum ist Schwein besonders negativ konnotiert und gilt als Antisymbol für das Judentum, Jüdinnen und Juden?

14. Inwiefern kann ein Zusammenhang zwischen den jüdischen Speisegesetzen und dem Antisemitismus gesehen werden?

Quiz: Jüdinnen und Juden in Deutschland

1. Wie viele Jüdinnen und Juden Leben in Deutschland?

2. Seit wann leben Jüdinnen und Juden in Deutschland?

3. Wie viele Jüdinnen und Juden lebten vor dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland (1933-1939)?

4. Welcher Herkunft ist der Großteil der Jüdinnen und Juden, die heute in Deutschland leben?

5. Wofür steht der Begriff „Kontingentflüchtling“?

6. Welchen Bezug haben viele russischsprachige Jüdinnen und Juden in Deutschland zum Judentum?

7. Wie viele jüdische Schulen gibt es in Deutschland?

8. Können die meisten in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden Hebräisch oder Jiddisch?

9. Welche jüdisch-religiösen Strömungen gibt es in Deutschland?

10. Auf was bezieht sich der Begriff „Shoah“?

11. Welchen Bezug haben viele der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden zu Israel?

5.2 Strukturelle Probleme im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus

Die Voraussetzung für den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus im Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis ist es, Antisemitismus zu erkennen und seine Funktionsweise zu verstehen. Darüber hinaus ist es ein erster Schritt, dass Lehrer*innen ihre Emotionen und Handlungsmuster reflektieren. Das bietet die Grundlage dafür, Antisemitismus von Schüler*innen mit Wissen und Informationen begegnen zu können und dabei gleichzeitig sowohl die emotionale Dimension antisemitischer Haltungen als auch die Sinnstruktur antisemitischer Weltanschauung in ihrer Funktion zu fokussieren, um Wege aufzuzeigen, die antisemitische Vorurteilsstruktur zu brechen und das antisemitische Ressentiment zu reflektieren. Darüber hinaus gehört eine selbstreflexive Haltung zur Praxis der Pädagogik, um eigene Reaktionsmuster und professionelle Defizite im Umgang mit Antisemitismus zu erkennen (vgl. Scherr/Schäuble 2007: 9).

Viele Lehrkräfte erkennen Antisemitismus an Schulen als Problem, dem sie ihrer Lehrerrolle und professionellem Selbstbild entsprechend pädagogisch entgegenwirken wollen. Die Lehrkräfte handeln dabei in der Institution Schule, die in ihrer Struktur den Alltag der Lehrkräfte bestimmt. Dem Engagement einzelner Lehrkräfte gegen Antisemitismus stehen manchmal strukturelle Defizite der Institution Schule gegenüber, die zu kompensieren, viele Lehrkräfte überlastet oder überfordert. Die strukturellen Defizite im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus zeichnen sich bereits in der Lehrerausbildung ab. Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus, etwa das Wissen über seine Struktur, Erscheinungsformen und Verbreitung, Handlungsstrategien zur Intervention oder eine kritische, reflexive Grundhaltung anzunehmen, sind kein Bestandteil der Lehrerausbildung.

LK 5: „Oft ist ein Konflikt schon ausgeartet, bevor wir ihn überhaupt bemerken und einschreiten. Zum Beispiel fällt das Wort »Du Jude« und ehe man sich versieht, ist bereits ein Streit entstanden oder hat sogar zu einer Schlägerei geführt. In solchen Momenten wünsche ich mir, ich wäre im Studium besser auf solche Konflikte vorbereitet worden, wie ich sie, bevor sie entstehen, entschärfen kann, also beenden kann.“

Herr E 9, Antisemitismusbeauftragter einer jüdischen Gemeinde, fordert: „Es müssen Kompetenzen beigebracht werden, in der Klasse eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, sodass jeder Schüler sich in der Schule wohlfühlen kann, damit die Schule ein geschützter Raum werden kann.“ In diesem Zusammenhang kritisiert Herr E 9 den Bildungsföderalismus in Deutschland, der jedem Bundesland ermögliche, zu tun, was es wolle und derart eine einheitliche Strategie in der Bildungsarbeit auf Bundesebene verunmögliche. JLK 13 kritisiert, dass die Ausbildung nur auf Methoden und oftmals gar nicht auf Inhaltliches bezogen sei. So könne es gut vorkommen, dass in der gesamten Ausbildung im Referendariat nicht einmal der Nahostkonflikt auftaucht. Im Politikunterricht würden viele Lehrkräfte dann das Gebot, immer auf beiden Seiten zu stehen, missachten und sich auf die Seite der vermeintlich „Leidenden“, und damit gegen Israel, stellen.

JLK 9 weist darauf hin, dass auch die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer Defizite aufweisen. Denn die Curricula rahmen die Thematisierung von Antisemitismus und den Fokus auf Jüdinnen und Juden sowie auf das Judentum. Oftmals werden Jüdinnen und Juden als Akteure der europäischen Geschichte und Kultur, aber auch in ihren Perspektiven und Lebenswelten, unsichtbar gemacht. JLK 9 sagt: „Es muss darüber gesprochen werden, was nach dem Holocaust passierte. Die Juden sind vernichtet und ja, sie sind wirklich vernichtet im Curriculum.“ Sie wünscht sich, dass Juden und Judentum als der europäischen Geschichte zugehörig anerkannt werden und dass in der Besprechung der Literaturproduktion die Perspektiven jüdischer Autoren beleuchtet werden.

Die strukturellen Defizite der Ausbildung und Lehrpläne rahmen also die Auseinandersetzung mit Antisemitismus im Schulalltag.

JLK 20: „Also, das Problem ist, in der Schule ist alles gleich wichtig, wir machen was zu Drogen, zu Schulden, zu ähm Sexualität, also es gibt ja allerhand soziale Themen, aber nebenbei läuft eben ähm der normale Unterricht und die Rahmenlehrpläne sind soo.. vollgestopft mit all den Sachen dir wir noch machen müssen.“

Viele Lehrkräfte berichten, dass sie aufgrund eines Zeitmangels nicht in der Lage sind, angemessen auf jede antisemitische Äußerung ihrer Schüler*innen einzugehen. LK 49 erklärt in diesem Zusammenhang: „[...] wenn der Lehrer von A nach B läuft und drei Minuten Pause hat oder gar keine Pause und das hört, dann hat auch vielleicht nicht Zeit, da jedes Mal zu intervenieren und jedes Mal dazwischen zu gehen.“ Dabei fallen zwei Denkfehler auf. Zum einen kosten sofortige Anmerkungen über unangebrachte Aussagen nicht viel Zeit. Es ist eine Frage, wie man Prioritäten setzt bezüglich der Grenzen der Normen in der Schulgemeinschaft. Zum anderen wäre ein Hinweis auf die spätere Thematisierung im jeweiligen Fach als Teil des Erziehungsauftrags der Lehrkraft sinnvoll.

Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht nicht nur darin, zwischen den Unterrichtsstunden auf antisemitische Anfeindungen zu reagieren, sondern eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus in den Unterricht aufzunehmen. Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus im Unterricht ist in der Regel fachgebunden, sodass sie oftmals ausschließlich im Geschichts- oder

Politikunterricht stattfindet. Lehrkräfte anderer Fächer sehen deshalb keine Zuständigkeit und Verantwortung, sich in ihrem Unterricht mit Antisemitismus auseinanderzusetzen. So wird die Auseinandersetzung mit Antisemitismus an wenige Lehrkräfte (wenn überhaupt) delegiert. Eine derartige Praxis führt zur Überbelastung einzelner Lehrer*innen.

LK 82 spricht noch einen weiteren Aspekt des Zeitmangels an. Ein solcher stelle sich ein, weil Schüler*innen zu kurz an der Schule seien und zu wenig Politikunterricht hätten, sodass eine adäquate Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus, im Unterricht nicht zu gewährleisten sei. LK 108 erklärt, dass sie aus Zeitmangel nicht an Fortbildungsseminaren in ihrer Freizeit teilnehmen kann: „Ich habe keine Zeit für mein Leben. Neben vier Klassen, die ich betreue und dem vollen Lehrplan.“

LK 85 berichtet, dass den Lehrkräften oftmals eine Rolle überantwortet wird, der sie im Schulalltag nur schwierig gerecht werden können:

„Die Schule hat kein allgemeines Grundsatzprogramm, dass man keine Fremdenfeindlichkeit zulassen kann. Jeder Lehrer muss es in seinem Unterricht behandeln, wenn er will. Wenn es zu einem Vorfall kommt, wird gut darauf reagiert. Als Klassenlehrer entgeht einem meist, was in Politikwissenschaften oder Geschichte unterrichtet wird. Das ist ein Problem.“

Hier wird deutlich, dass ein einheitliches Verständnis des Problems und ein koordiniertes Vorgehen im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus erforderlich sind. Angefangen bei der Entwicklung von Konzepten und der Erarbeitung von Lehrplänen auf der Ebene des Bundeslandes, über die einzelnen Schulen, bis hin zu den Lehrkräften an einer Schule bedarf es einer gemeinsamen Verpflichtung, Antisemitismus entgegenzuwirken, und Konzepte und Regelungen über den Umgang mit antisemitischen Übergriffen zu entwickeln.

5.3 Handlungsstrategien gegen Antisemitismus

Viele Lehrkräfte wissen nicht, wie sie mit antisemitischen Äußerungen oder Einstellungen ihrer Schüler*innen umgehen sollen oder wie sie bei antisemitischen Angriffen adäquat intervenieren können. Dabei ist gerade das entschiedene Handeln der Lehrkräfte bei jeglicher Artikulation von Antisemitismus von wesentlicher Bedeutung, da jüdische Schüler*innen oftmals ihren Eltern gar nichts von antisemitischen Stigmatisierungen oder Diskriminierungen erzählen. Somit ist es Eltern in vielen Fällen gar nicht möglich, entsprechende Schritte einzuleiten, ihr Kind zu schützen. Damit rückt die Verantwortung und die Notwendigkeit konsequenter Reaktionen der Lehrkräfte auf Antisemitismus noch mehr in den Vordergrund.

Viele Lehrkräfte wünschen sich aus einer gewissen Unsicherheit heraus klare Empfehlungen zum richtigen Handeln. Angesichts der vielfältigen Ausdrucks- und Erscheinungsformen des Antisemitismus, seiner unterschiedlichsten situativen Manifestationen und unterschiedlicher Motive der Schüler*innen bei antisemitischen Äußerungen lassen sich aber keine

pauschalen Handlungsrezepte formulieren.

Herr E 10: „Viele Lehrkräfte haben einen starken Wunsch nach klaren Tipps zum Umgang. Die gibt es natürlich nicht so pauschal. Es ist wichtig, dass man relativ deutlich und klar in der eigenen Position ist.“

Aus einer reflexiven Grundhaltung heraus ist es zuvorderst wichtig, eine antisemitische Äußerung zu kritisieren und nicht die Schüler*innen, die sie geäußert haben, als Personen zu bewerten. Antisemitische Äußerungen können aus Provokationszwecken erfolgen, ein Unwissen oder einzelne antisemitische Vorurteile, aber genauso antisemitische Ressentiments und Weltanschauung ausdrücken. Es ist wichtig, über die Kritik der Aussage darauf zu schließen, welche Motive die entsprechende Schüler*in hat (vgl. Ensinger 2013; Messerschmidt 2010). Bewertet man anstatt der Aussage die Schüler*innen als Personen, schreibt man ihnen Motive, Gefühle oder Einstellungen zu. Damit bringt man sie in eine Position, über die Verteidigung ihrer Aussagen ihre Person verteidigen zu müssen. Es ist aber gerade wichtig, Schüler*innen die Möglichkeit einer Revision antisemitischer Aussagen zu ermöglichen.

Herr E 4: „Man macht einen Unterschied im öffentlichen- und im pädagogischen Raum. Im pädagogischen Raum suspendiert man den Antisemitismusvorwurf und geht immer davon aus, dass Betroffene im Raum sind, welche zu schützen sind. Man sollte denen, die sich antisemitisch äußern einen Rückzugsraum geben und sie nicht auf ihre Position festnageln.“

Ein solcher Rücktritt soll auf eine Aufklärung zielen; sei es die Korrektur eines Wissensdefizits oder eines Vorurteils, eine Reflexion der Funktion antisemitischer Äußerungen oder das Sichtbarmachen der Betroffenen. Die Sichtbarmachung der Betroffenen ist von wesentlicher Bedeutung, da darin aufgezeigt wird, dass antisemitische Äußerungen immer und unabhängig von den Motiven jemanden verletzen. Zudem wird damit sowohl der Indifferenz gegenüber als auch der Unsichtbarmachung und Marginalisierung von jüdischen Schüler*innen entgegengewirkt. Es ist aber zu beachten, dass ein solcher Rücktritt von antisemitischen Aussagen nicht automatisch ein Aufklärungserfolg darstellt. Schüler*innen orientieren sich oftmals auch an sozialer Erwünschtheit oder befürchten Sanktionen, sodass sie sich nur scheinbar von antisemitischen Aussagen distanzieren.

Darüber hinaus sollten antisemitische Haltungen der Schüler*innen nicht isoliert betrachtet, sondern mit den sozialen Bedingungen ihrer Entstehung kontextualisiert werden, d.h., dass die antisemitische Haltung nicht ausschließlich aus der Persönlichkeit eines Schülers, sondern vielmehr auch als Ergebnisse sozialer Umstände erklärt werden soll (vgl. Brumlik 2009; Ensinger 2013; Messerschmidt 2010).

LK 6 begegnet antisemitischen Äußerungen „durch Konfrontation und Reflexion“. Sie ist sich über die begrenzte Wirkung einer Konfrontation bewusst, trage diese doch nicht viel dazu bei, einen Denkprozess oder eine Einstellungsänderung anzuregen. LK 6 ist der Ansicht, dass die Schüler*in-

nen durch konsequente Konfrontation dazu angehalten werden, auf ihre Wortwahl zu achten und ihre Sprachmuster zu reflektieren.

Insofern Schüler*innen in ihren Aussagen antisemitische Vorurteile oder Mythen ausdrücken, ist eine Aufklärung im Sinne einer wissensbasierten Widerlegung von Falschaussagen erforderlich. Dafür bedürfen Lehrkräfte der fachlichen Kompetenz, Wissensdefizite der Schüler*innen zu korrigieren. Gegenüber LK 86 äußerte ein Schüler den modern- und sekundär-antisemitischen Mythos, „Juden haben doch ganz viele Zuschüsse gekriegt und kriegen doch heute noch Milliarden.“ Daraufhin hat LK 86 den Schüler aufgefordert, über den Sachverhalt zu recherchieren und diese Aussage auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu überprüfen. Dadurch wird dem Schüler*innen die Möglichkeit eingeräumt, seine antisemitische Aussage als solche zu erkennen und sie vor der Klasse zu korrigieren. Wichtig ist hier, dass solche Aufgaben verbindlich ausgesprochen werden und von den Lehrkräften in ihrer Durchführung begleitet werden. Damit aus ihnen ein Lerneffekt folgt, sollen sie weder als freiwillige noch als bestrafende Extraarbeit ausgesprochen werden.

JKL 9 berichtet, dass Schüler*innen ganz absurde Fragen stellen, z.B., ob Juden als Entschädigung keine Steuern zahlen müssen. Sie reagiere mit Humor, weil sie es auf Unwissenheit der Schüler*innen zurückgeführt hat. Es sei wichtig, aufzuklären und nicht zu moralisieren.

Antisemitische Äußerungen werden immer nach moralischen Aspekten beurteilt. Moralisch richtiges Handeln ist das, was zu tun gut ist. Moralisch falsches Handeln ist das, was zu tun schlecht ist. Antisemitische Äußerungen bedeuten immer moralisch falsches Handeln. Insofern weisen Lehrer*innen bei Interventionen antisemitisches Handeln, nicht die Person des Schülers, auch immer als moralisch falsch aus. Das birgt in Interaktionen von Lehrer*innen und Schüler*innen gewisse Gefahren, die zu einer Abwehrreaktion der Schüler*innen führen können, etwa wenn sie sich zu Unrecht einer moralischen Bewertung ihrer Person unterzogen fühlen oder wenn sie über eine moralisierende Bewertung außerhalb vermeintlicher konsensueller Normen gesetzt werden.

LK 81 schildert ihr Vorgehen bei antisemitischen Äußerungen in einer Schrittfolge:

Ziel: Umstand beleuchten, wie Personen dazu kommen, sich antisemitische zu äußern.

Ausgangspunkt: Schwer zu knackender Kern eines Vorurteils

1. Meinung der Schüler*innen, egal wie extrem sie sind, als gegeben akzeptieren und Aussagen wertschätzend zuhören, um eine Tabuisierung zu verhindern.
2. „Starre Frontbildung“ vermeiden, um Diskussionsbereitschaft und Aufklärungserfolg zu sichern.
3. „Gucken, was dahintersteckt“ und Moralisationen vermeiden.
4. Konfrontation und Diskussion mit den Schüler*innen suchen.

Moralisierungen bei antisemitischen Äußerungen, verstanden als Fest-

schreibung einer moralischen Bewertung, sollten vermieden werden, da sie eine offene Auseinandersetzung mit Antisemitismus erschweren. LK 81 berichtet, dass ihre Schüler*innen sie bei Interventionen bei antisemitischen Äußerungen oft als vorwurfsvoll empfinden. Dabei ist ihr gerade daran gelegen, mit ihren Schüler*innen in eine dialogische Auseinandersetzung zu treten, um Antisemitismus sichtbar zu machen und ihren Schüler*innen ein Verantwortungsbewusstsein zu vermitteln.

Es geht für Lehrer*innen nicht darum, gegenüber ihren Schüler*innen eine moralische Hoheit zu erlangen oder sich im Kontrast zu antisemitischen Äußerungen ihrer Schüler*innen als „moralisch“ zu profilieren, sondern einzig darum, den Schüler*innen durch Interventionen zu ermöglichen, eine Haltung zu entwickeln, aus der sie moralisch richtig handeln. So müssen Lehrer*innen bei der Konfrontation antisemitisch handelnder Schüler*innen durchaus Spannungen aushalten.

LK 82: „Da musst du selber vorleben, dass du diese Toleranz und auch den Streit aushalten kannst. [...] da bin ich dann mit einem Schüler aneinandergeraten, der eine völlig andere Meinung vertrat, und die ich auch als nicht tolerant empfand, aber er hat sich wenigstens mit Argumenten gewehrt. Der hat aber trotzdem eine Eins gekriegt, [...] und das hat er nicht verstanden. Ich bewerte nicht Deine Position, ich bewerte, wie Du dich mit Argumenten auseinandersetzt. Das ist die größte Form der Glaubwürdigkeit, die Sie ihren Schülern gegenüber gewinnen können.“

Schwierig wird es, wenn Aussagen im Politikunterricht mit einer Note bewertet werden müssen, wenn der jeweilige Jugendliche sich auf ein Gespräch einlässt, sich unterschiedliche Argumentationen anhört, sich damit auseinandersetzt, aktiv diskutiert und trotzdem eine Meinung vertritt, mit der er Antisemitismus rationalisiert, weil der Rahmen der argumentativen Auseinandersetzung nicht ausreicht oder den Kern antisemitischer Ressentiments nicht erreicht. Deshalb ist es wichtig, dass die Förderung argumentativer Kontroversität und einer Diskussionskompetenz nicht darin mündet, Antisemitismus im Sinnhorizont einer Meinungspluralität zu tolerieren.

Lehrkräfte müssen einerseits eine klare Position beziehen und antisemitischen Äußerungen und Haltungen deutlich widersprechen, dabei jedoch die Person des Schülers anerkennen. Moralisierende Interventionen zeigen zudem bei Schüler*innen, deren antisemitische Äußerungen antisemitischen Ressentiments folgen, keine Wirkung.

„Emotionale, moralisierende Überreaktionen werden in den meisten Fällen jenen paranoiden Effekt zeitigen, durch den sich das antisemitische Ressentiment bestätigt sieht.“ (Brumlik 2009: 15)

Hier gerät auch die Strategie wissensbasierter Intervention bei antisemitischen Äußerungen an ihre Grenzen. Denn Antisemitismus beruht oftmals nicht auf Unwissenheit oder einzelnen Vorurteilen über Jüdinnen und Juden der Schüler*innen. Vielmehr werden widersprüchliche Vorurteile und Mythen über Jüdinnen und Juden in einem Sinnmuster verknüpft, das zur Schablone der Weltwahrnehmung wird. Das liegt an der emotionalen Veran-

kerung des antisemitischen Ressentiments, mit dem Jüdinnen und Juden in Projektionen zur Personifizierung des Bösen gemacht werden. Auch JLK 15 hat erlebt, dass ihre Schüler*innen sagten: „Juden zahlen keine Steuern.“ Ihr geht es dann nicht um eine Widerlegung über Information, sondern darum, die Aussage über ihre Struktur im Denken der Schüler*innen als falsch auszuweisen. Sie antwortete darauf: „Denkt doch mal logisch! Dann würden doch viel mehr Menschen zum Judentum übertreten“. Auf Widersprüche im Denken der Schüler*innen hinzuweisen, kann einen Aufklärungserfolg darstellen, wenn Schüler*innen in der Lage sind, Widersprüche in ihrem Denken zu reflektieren. Antisemitische Ressentiments und Weltbilder hebeln dieses Reflexionsvermögen aus. Antisemitismus ist irrational, dichtet gegen Erfahrung und Fakten ab und bringt immer genau die Welterklärung hervor, die sich im Judenhass bestätigt sieht (vgl. K 2).

Deshalb ist es von wesentlicher Bedeutung, antisemitische Äußerungen nicht ausschließlich über Wissensvermittlung zu widerlegen zu versuchen. Denn das funktioniert nicht bei Schüler*innen, deren antisemitische Äußerungen Ressentiments und Weltbildern folgen. Deshalb sollte die Konfrontation auch immer auf die Funktion einer antisemitischen Aussage abzielen und über die Kritik einzelner Aussagen auf die antisemitische Vorurteils- und Ressentimentstruktur gerichtet sein.

Frau E3: „Wenn man sich nicht die Funktion anschaut und schaut wie ist die Argumentation aufgebaut und wo taucht es überall auf und welche Formen davon hat es in der Geschichte bereits gegeben, dann erkennt man auch nicht, dass Antisemitismus unabhängig von jüdischem Leben und Jüdisch-sein existieren kann.“

Antisemitische Vorurteile und Stereotype erkennen und entkräften

Wenn z.B. ein antisemitisches Stereotyp über „Geldaffinität von Jüdinnen und Juden“ geäußert wird, sollten Lehrkräfte beispielsweise mit folgenden Fragen eine Reflexion bewirken: „Wie kommt es dazu, dass Jüdinnen und Juden synonym mit Geld und Macht gesehen werden?“, „Wie reduziert diese „Erklärungsformel“ Komplexität im Weltbild der Schüler*innen?“, „Woher stammen diese Stereotype; sind sie in einem Weltbild verwoben oder wurden sie unkritisch übernommen?“ und „Wie sind sie mit anderen antisemitischen Vorurteilen verbunden?“. Wie kommt es, dass trotz regelmäßiger historisch belegter Verfolgung und Enteignung des jüdischen Eigentums in unterschiedlichen Zeiten im europäischen Raum, Jüdinnen und Juden eine Kontinuität des Reichtums zugeschrieben wird?

Es ist wichtig, sofort auf antisemitische Äußerungen zu reagieren, um deutlich zu vermitteln, dass Antisemitismus nicht akzeptiert wird und zu verhindern, dass sich Schüler*innen bestärkt fühlen und bestätigt sehen, wenn ihnen nicht widersprochen wird. Wichtig ist es dabei, sich nicht auf Diskussionen eines antisemitischen Vorurteils einzulassen, die dessen Geltung in der Welt voraussetzen und es als nicht bestätigt ausweisen wollen. Anstatt in solchen Diskussionen die Schlussfolgerungen antisemitischer Vorurteile zu widerlegen, müssen unbedingt schon die Prämissen des Vorurteils widerlegt werden. Es geht darum, die Struktur des antisemitischen Vorurteils zu brechen, nicht seine Gültigkeit zu unterstellen, um sie dann

in Diskussionen darüber, ob Stereotype zutreffen oder nicht, mehr oder minder einzuschränken. So sollte eine Diskussion über das Stereotyp über „jüdische Geld- und Finanzaffinität“ z.B. nicht auf eine Diskussion über tatsächliche oder vermeintliche jüdische Bankiers, sondern auf eine Widerlegung der Prämisse, mit der dieses Stereotyp seine Gültigkeit anmeldet, zielen. Das bedeutet, dass das Stereotyp als falsche Annahme erkannt und in dem Kontext betrachtet werden muss, in dem es für Schüler*innen einen Sinn zur vermeintlichen Erklärung der Welt erhält. Es geht dann darum, antisemitische Judenbilder über ihre Funktion zu entkräften. So können Lehrkräfte nach den Ausführungen von Herrn E 4 etwa fragen: „Was sagt dieses Stereotyp aus?“, „Warum wird Jüdinnen und Juden diese Eigenschaft zugeschrieben?“, „Seit wann existiert dieses Stereotyp und in welchen Kontexten wurde es genutzt um Jüdinnen und Juden zu dämonisieren?“ oder „Wie verbreitet ist dieses Stereotyp heute und wo wird es genutzt?“.

Der Umgang mit antisemitischen Verschwörungstheorien

Das gilt auch bei antisemitischen Verschwörungstheorien. Gerade hier ist es wichtig, so Herr E 11, die Grenzen faktenbasierter Aufklärung und der Wirkung einer sachlichen Argumentation zu erkennen. Auch hier soll nicht die Geltung antisemitischer Verschwörungstheorien vorausgesetzt werden, um ihre Mythen zu widerlegen. Herr E 11 betont, dass vielmehr die Konstruktion hinter Verschwörungstheorien erklärt werden soll. Es geht also darum, antisemitische Verschwörungstheorien als Ausdruck einer wahnhaften Weltwahrnehmung und entlang ihrer irrationalen Verknüpfungen antisemitischer Dämonisierungen zu thematisieren.

Experte Herr E10 weist auf die Bedeutung für Lehrkräfte hin, Verschwörungstheorien und ihre Narrative zu kennen, damit man besser darauf reagieren kann. Wenngleich eine faktenbasierte Widerlegung von Verschwörungstheorien einfach und naheliegend scheint, birgt sie gewisse Fallstricke. Wichtig sei, so Herr E10, nicht zu versuchen, alles wegzuerklären. Vielmehr solle man an einem gewissen Punkt, etwa wenn Gewalt gerechtfertigt wird, die Diskussion abbrechen und verdeutlichen, dass Grenzen überschritten wurden.

Antisemitische Verschwörungstheorien basieren oftmals auf der Annahme eines „magischen“, unsichtbaren Macht- und Herrschaftswirkens von fiktiven jüdisch-codierten Personen oder Institutionen. Hier ist es wichtig, nicht an der Verschwörungserzählung anzusetzen, sondern zu erklären, auf welchen Prämissen Verschwörungstheorien basieren: Nämlich auf der Annahme, eine Fiktion sei Realität. Eine Intervention würde nicht darauf zielen, dass „Jüdinnen und Juden nicht im Verborgenen Banken kontrollieren“, sondern darauf, dass keine „unsichtbare jüdische Macht“ existiert, die Banken kontrollieren könnte. Das ist ein wichtiger Unterschied. Denn einmal folgt man den Annahmen der Verschwörungstheorie, einmal macht man die Annahmen sichtbar und weist sie als falsch aus.

In Verschwörungstheorien wird die Welt so gedeutet, dass jeder beliebige Sachverhalt als Beleg einer verschwörungstheoretischen Annahme ausgewiesen werden kann. Dieser Mechanismus ist bodenlos, Verschwörungstheorien lassen sich beliebig zur Immunisierung gegen Einwände zusammenbasteln.

Frau E 3: „Es war mal eine Gruppe da, wo ein Schüler sagte, es waren doch keine Juden im World Trade Center. Bei den Lehrkräften ist dann eine Hilflosigkeit, da sie nicht wissen, wie sie reagieren sollen. Lehrkräfte fühlen sich dann in einer Konkurrenz: »Ich muss die besseren Quellen haben, ich muss jetzt alles wissen, alles widerlegen können, aber das schaffe ich doch gar nicht.«“

Auch deshalb ist es wichtig, sich nicht auf inhaltliche Diskussionen innerhalb eines Verschwörungsnarrativs einzulassen, nachdem sich Schüler*innen gegen sachliche Widerlegungen immun gezeigt haben. Denn dann entsteht eine Art Rückkopplungseffekt zwischen versuchter faktenbasierter Widerlegung und ihrem Einbezug in Verschwörungsnarrative. Wichtig ist, dass die Lehrkräfte sich nicht verpflichtet sehen, in eine inhaltliche Diskussion treten zu müssen. Stattdessen bedarf es einer Erklärung der Logik von Verschwörungstheorien und einer Konfrontation mit ihren Funktionen. Zudem ist eine klare Grenze zu setzen: Die Artikulation von antisemitischen Dämonisierungen, die Rechtfertigung und Glorifizierung von Gewalt über Verschwörungstheorien sollen unterbunden werden.

Israelbezogenen Antisemitismus zu verstehen und thematisieren lernen

Auch in der Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus ist es von entscheidender Bedeutung, die Funktion einer „Israelkritik“ oder antisemitischer Stereotype und Mythen herauszustellen. Wichtig ist hierbei, dass Lehrer*innen und Schüler*innen nicht aneinander vorbeireden. Lehrer*innen sollten sich nicht auf inhaltliche Diskussionen über den Nahostkonflikt einlassen, wenn Schüler*innen Israel entlang der antijudaistischen Legende als „Kindermörder“ dämonisieren oder Israelis mit Nationalsozialist*innen gleichsetzen. Gerade hier sollte der antisemitische Charakter der Handlungen der Schüler*innen deutlich gemacht werden. Das geht nur, wenn Lehrkräfte erkennen, dass es sich um keine sachliche politische Diskussion handelt, sondern um antisemitische Dämonisierungen und Anfeindungen gegenüber Jüdinnen und Juden. Diese Grenze ist für manche Lehrkräfte mitunter schwierig zu ziehen, da sich antisemitische Narrative in Diskussionen des Nahostkonflikts fest etabliert haben. JLK 20 versuche ihren Schüler*innen zu verdeutlichen, dass es bei einer sachlich politischen Diskussion über den Nahostkonflikt nicht genüge, Israel zu dämonisieren. Sie positioniere sich über biographische Bezüge eindeutig für Israel, räume ihren Schüler*innen gleichermaßen das Recht ein, sich zu positionieren, insofern sie ihren Standpunkt sachlich begründen können.

JLK 20 „Und ich verstehe auch, dass du dich auf die Seite von den Palästinensern stellst, wenn du betroffen bist, wenn nicht, ist es auch in Ordnung – aber dann informiere dich! So reden wir dann, ne? Es gibt überall zwei Seiten, versuche ich zu vermitteln.“

JLK 8 erklärt, man solle versuchen, das, „was die Politik uns antut“, anders aufzunehmen und anstatt sich zu hassen und anzuschreien, sich anzulächeln. Wichtig ist für JLK 8, dass Schüler*innen und Student*innen ermutigt werden, offen nachzufragen, auch wenn eine Frage auf

einem Vorurteil beruht – man solle sich nicht immer politisch korrekt verhalten müssen.

Mit einer fachlich fundierten Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt im Unterricht sehen sich viele Lehrkräfte überfordert (vgl. K 4.1.4). Dabei ist gerade die Thematisierung des Nahostkonflikts im Unterricht von großer Bedeutung, um Wissen über die Entstehung, Geschichte und Verfasstheit Israels und die historische Entwicklung des Konflikts zu vermitteln, das israelbezogen-antisemitischen Mythen und Narrativen einer „Israelkritik“ korrigieren könnte. Manche Lehrkräfte vermeiden aber angesichts eigener Unsicherheit und Unwissenheit, oder aus Angst vor aggressiven Reaktionen und antisemitischen Äußerungen ihrer Schüler*innen, Unterrichtseinheiten zum Nahostkonflikt. JLK 8 berichtet etwa, dass Lehrer*innen die Thematisierung des Nahostkonflikts vermeiden, da sie befürchteten, eine Minderheitsmeinung zu vertreten. Außerdem äußerten sich muslimische Schüler*innen in diesem Zusammenhang oftmals antisemitisch, was manche Lehrkräfte absichtlich überhören würden, um einer Konfrontation zu entgehen (vgl. K 3.2).

JLK 20: „Die Kompetenz auf Nahost-Konflikt [ist] gleich null. Ähm weil, den Nahostkonflikt, kann man schwer zu fassen bekommen. Der Nahost-Konflikt ist halt schon über hundert Jahre alt...also ein hochkomplexes Thema. [...] So das heißt, man muss den Schülern was erwidern können, zum einen. Zum anderen muss man sich aber auch trauen. Und da sagen sehr viele Kollegen, leider...: »Äh, ach ich tu mir das doch nicht an, das bereitet mir nur Kopfschmerzen und Diskussionen, ich lass das mal so im Raum stehen. Weil bevor ich diskutiere und ähm, ne, dann gibt es unangenehme Stimmung, dann lass ichs.«“

Solche Vermeidungshaltungen führen dazu, dass sich Antisemitismus im Israelbezug und Mythen über den Nahostkonflikt bei den Schüler*innen festsetzen. Gerade hier ist es ratsam, Fortbildungen zum Thema zu besuchen, um sich für die Thematik zu sensibilisieren und Methoden zu erlernen, wie eine erfolgreiche Bildungsarbeit zum Thema Nahostkonflikt gestalten werden kann. Außerdem empfiehlt es sich, Expert*innen in den Unterricht einzuladen, welche die Thematik routiniert und auf die Bedürfnisse der Schüler*innen gerichtet vermitteln können.

JLK 12 berichtet, dass die Lehrer*innen selbst kaum etwas über den Nahostkonflikt wissen und mit so viel anderen Sachen beschäftigt sind, z.B. mit Erziehungsarbeit (Hausaufgaben vergessen, Heft vergessen, zu spät kommen in Unterricht etc.). Daher müsse man sich unbedingt mehr Hilfe zu manchen Themen von draußen holen. Ihre Kolleg*innen seien sehr interessiert an Weiterbildungen. Es gebe aber kaum welche. Man brauche engagierte Lehrer*innen.

Nach Frau E 3 sollten auch Lehrer*innen, die sich als Expert*innen auf diesem Gebiet verstehen, nicht von Fortbildungen oder vor der Kooperation mit externen Expert*innen absehen. Gerade das Selbstbild als Experte sollte kritisch hinterfragt werden. Denn oftmals fokussieren selbsternannte

Expert*innen nur einen Aspekt des Themas, der sich mit eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen deckt.

Quiz: Über Israel

1. Was verbinden Sie mit dem Begriff „Israel“?

2. Wie viele Einwohner*innen hat Israel und wie groß ist der Anteil der jüdischen Bevölkerung?

3. Was sind die offiziellen Sprachen in Israel?

4. Wann entstand der Staat Israel?

5. Unter welchen Umständen entstand Israel?

6. Wer regierte das Staatsgebiet des heutigen Israel vor der Staatsgründung (und davor)?

7. Seit wann leben Jüdinnen und Juden im Gebiet des heutigen Israel?

8. Wer darf nach Israel einwandern?

9. Wer waren die Palästinenser*innen vor der Staatsgründung Israels?

10. Wann und in welchem Zusammenhang ist der Begriff „Palästina*n*er*in“ im heutigen Sinne entstanden?

11. Woraus folgen der Bezug und die Bedeutung von Jerusalem für Jüdinnen und Juden?

12. Was bedeutet das Wort „Zionismus“?

Sekundären Antisemitismus aufdecken und reflektieren
Insbesondere bei sekundär-antisemitischen Äußerungen ist es erforderlich, ihre Funktion als Schuldabwehr und Entlastung aufzuzeigen, um eine Reflexion eigener Gedanken und Gefühle zu ermöglichen. So soll Schüler*innen vermittelt werden, was sie mit ihren Äußerungen aus welchen Gründen tun. Israelbezogener Antisemitismus knüpft oftmals an sekundär-antisemitische Schuldabwehr- und Entlastungsbedürfnisse an. Auch in der Fokussierung solcher Funktionen sollte dem israelbezogenem Antisemitismus von Schüler*innen begegnet werden. Dergestalt sollen etwa Täter-Opfer-Umkehrungen oder Relativierungen der Shoah einerseits in ihrer Funktion als Schuldabwehr zur Entlastung oder zur positiven Identifikation mit familiären oder nationalen Bindungsgruppen, andererseits als Schmähung der Opfer der Shoah und aggressiver Akt gegen Jüdinnen und Juden thematisiert werden (vgl. K 4.3).

Dazu ist es erforderlich, Schüler*innen eine Reflexion ihrer biographischen Verstrickung, aus der sekundärer Antisemitismus entsteht, zu ermöglichen. Dies geschieht über ein Setting, in dem Schüler*innen ihre biographischen Erzählungen und ihre Emotionen teilen können. Dabei können sie in Auseinandersetzungen mit den Erfahrungen ihrer Mitschüler*innen in einen Reflexionsprozess eintreten. Es geht also darum, ambivalente Gefühle

kommunizierbar zu machen und in einem offenen, dialogischen Austausch sich dessen bewusst zu werden, wie man biographisch und emotional auf Antisemitismus verwiesen ist. Gerade das Zulassen und das Zuhören der Ausdrücke akkumulierter innerlicher Aggression und der Geschichten der Täter stellt eine besondere pädagogische Herausforderung dar. Dabei jedoch sollten wiederum übliche Abwehr- und Relativierungsmechanismen berücksichtigt werden: Erfahrungsgemäß wird nämlich sehr gerne über das eigene Leid gesprochen und die nationalsozialistische Verfolgung und Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden in Parallelen auf die eigene Gruppe oder heutige Situation von anderen Minderheiten bezogen („Wir sind heute das, was die Juden damals waren.“). Es braucht einen weiteren Schritt, um aus der eigenen Perspektive herauszutreten und zu schauen, was es mit Jüdinnen und Juden macht, sich stark genug zu fühlen, über die Anderen und ihre Gefühle nachzudenken.

JLK 10 verweist auf Dan Bar-On „Die Last des Schweigens“². Sie erklärt, dass man denen, die sich aggressiv äußern, erst zuhören solle, damit sie sich auch mal äußern können und damit alles mal rauskommt. Man solle nicht mit dem Zeigefinger auf sie zeigen, sondern über ihr Leid sprechen. So solle man auch über das Leid anderer Minderheiten sprechen. Dann seien sie auch bereit, Verständnis für andere zu zeigen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, einen Zugang zu den Jüdinnen und Juden herzustellen, die Opfer des nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus wurden. Es geht darum, sie als Subjekte anzuerkennen und deutlich zu machen, welche Verbrechen ihnen angetan wurden und welches Leid sie erfahren mussten. Dies ist wichtig, damit Schüler*innen sich in ihren Biographien ins Verhältnis zu den Opfern und Überlebenden der Shoah setzen können und ein genuines Gedenken und Erinnern ermöglicht wird. So hebt auch Benz (2008: 6) vor: „Dass man nicht bei Abstraktem und bei Zahlen stehen bleibt, sondern es individualisiert und aus der eigenen Person entwickelt, das scheint mir ein guter Weg.“

Zudem ist es in diesem Zusammenhang wichtig, die Perspektiven jüdischer Schüler*innen sichtbar zu machen. Das zielt darauf, die Präsenz jüdischer Schüler*innen als Selbstverständlichkeit einem Normalitätswurf gegenüberzustellen, in dem jüdisches Leben in Deutschland angesichts der Shoah überrascht. Die Sichtbarmachung jüdischer Perspektiven dient aber auch dazu, die Zuweisung von Repräsentationsrollen an jüdischen Schüler*innen, Stellvertreter*innen der Opfer oder Expert*innen für die Shoah zu sein, aufzubrechen (vgl. K 3.1 und K 4.3). Damit nämlich werden jüdische Schüler*innen für die Klasse auf eine Opferrolle reduziert, deren Zuschreibung einerseits Aggressionen nach sich ziehen kann, andererseits Erzählungen familiärer und individueller Leiderfahrungen oder über Traumata einfordert, um den Nachkommen der Täter*innen etwas über die Verbrechen der Täter*innen beizubringen. Die Perspektiven jüdischer Schüler*innen, ihre Bedürfnisse und Gefühle, zählen in einer solchen Haltung nicht.

² Bar-On, Dan (2012): Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von NS-Tätern. 1. Auflage. Edition Körber-Stiftung.

Quiz: Reaktionen auf Antisemitismus in der Schule

1. Sie bekommen mit, wie ein[e] Schüler*in einen anderen Schüler*in (auf dem Schulhof oder im Unterricht) mit „Du Jude“ beschimpft. Wie reagieren Sie?

- a. Ignorieren, weil keine Jüdinnen und Juden involviert sind.
- b. Ignorieren, weil es ein gewöhnliches Schimpfwort ist und man ja nicht bei jedem Schimpfwort, welches auf dem Schulhof gesagt wird, eingreifen kann.
- c. Die Schulleitung einbeziehen und eine Schulkonferenz einberufen.
- d. Ein Gespräch mit den Schüler*innen und den Eltern führen.
- e. Kurzfristig eine Unterrichtseinheit zum Thema Antisemitismus ansetzen.
- f. Den Unterricht unterbrechen und den Vorfall mit der ganzen Klasse thematisieren.
- g. Andere Reaktion: _____

2. Schüler*innen beschwerten sich bei Ihnen (Lehrkraft), dass es unfair sei, wenn ein jüdische[r] Mitschüler*in während des Religionsunterrichts in der Schule frei hat, obwohl diese[r] Schüler*in in dieser Zeit einen jüdischen Religionsunterricht außerhalb der Schule besucht. Wie reagieren Sie? Wie stehen Sie dazu? (Mehrere Antworten möglich)

- a. Ich kann die Schüler*innen verstehen, denn es ist wirklich unfair für die Anderen.
- b. Der/ die jüdische Schüler*in schließt sich selbst aus der Klassengemeinschaft aus.
- c. Ignorieren, weil es eine harmlose Aussage ist.
- d. Sie denken, dass die Schüler*innen antisemitisch argumentieren.
- e. Ein Gespräch innerhalb der gesamten Klasse führen, um einer Eskalation vorzubeugen.
- f. Andere Reaktion: _____

3. Sie bekommen mit, dass ein neuer/ neue Schüler*in in Ihrer Klasse jüdisch ist. Ihnen ist auch bekannt, dass ein großer Anteil der Mitschüler*innen israelfeindlich eingestellt ist. Wie beugen Sie einem potentiellen Konflikt vor?

- a. Sie raten Schüler*in und Eltern, aus Sicherheitsgründen die jüdische Identität lieber nicht öffentlich zu machen.
- b. Eltern raten, lieber auf eine andere, für den/ die Schüler*in sicherere Schule zu schicken.

- c. Den/ die Schüler*in bitten, ein Referat über das Judentum zu halten, um die Klasse aufzuklären.
- d. Eine Unterrichtseinheit zum Judentum und Antisemitismus durchführen.
- e. Warten, ob es eventuell zu einem Vorfall kommt und nur dann darauf reagieren bzw. das Thema Judentum ansprechen.
- f. Eine Unterrichtseinheit allgemein gegen jegliche Art von Gewalt und Stereotypisierung vornehmen, um präventiv zu arbeiten.
- g. Andere Reaktion: _____

4. Zum Thema „Umgang mit Antisemitismus“ in der Schule fühlen Sie sich:

- a. Überfordert
- b. Nicht ausgebildet
- c. Gleichgültig, denn es gibt keinen Antisemitismus an Ihrer Schule
- d. Gleichgültig, weil Sie kein Geschichts-, PoWi-, oder Deutschlehrer*in sind
- e. Genervt, weil Antisemitismus übermäßig thematisiert wird
- f. Gut ausgebildet
- g. Anders: _____

5. Inwiefern denken Sie, dass präventive Angebote gegen Antisemitismus für die Lehrkräfte an Ihrer Schule notwendig sind?

- a. Es bedarf unbedingt solcher Angebote. Rassismus gibt es auch unter Lehrkräften.
- b. Man sollte sich lieber ganz auf die Schüler*innen konzentrieren. Die Lehrkräfte wissen schon, was sie machen und sind nicht das Problem.
- c. Wir sollen eher Angebote gegen Rassismus in Anspruch nehmen.
- d. Es besteht kein Bedarf. Wir haben keine Jüdinnen und Juden an der Schule.
- e. Antisemitismus ist kein alarmierendes Problem und wird durch die Medien hochgepusht.
- f. Man hört unter Schüler*innen gelegentlich das Schimpfwort „Du Jude“, aber wir haben zum Glück keine Vorfälle
- g. Es gibt dringendere Probleme, wie Mobbing oder Pubertätsfragen.

6. Wo /Wie kommen Jüdinnen und Juden oder das Judentum im Unterricht vor?

- a. Das Alte Testament
- b. Verfolgung der Jüdinnen und Juden im Mittelalter

- c. Vernichtung der Jüdinnen und Juden im Holocaust
- d. Jüdische Autor*innen deutscher Literatur z.B. Kafka, Heine oder Mascha Kaléko
- e. Jüdinnen und Juden/ jüdisches Leben in Deutschland nach 1945
- f. „Kontingentflüchtlinge“ in den 1990er
- g. Andere Themen: _____

7. Wenn ein[e] Schüler*in den Holocaust leugnet, werden Sie wie folgt reagieren:

8. Inwieweit denken Sie, dass Zuwander*innen besondere Zugänge zum Thema Holocaust sowie zum Thema Antisemitismus benötigen?

9. Wenn ja, welche besonderen Zugänge fallen Ihnen ein?

10. Wie reagieren Sie, wenn ein[e] jüdische[r] Schüler*in (oft als einziger in der Klasse) für die israelische Politik verantwortlich gemacht bzw. zur Rede gestellt wird?

11. Welche Parallelen könnten gezogen werden, damit die Klasse die Problematik der Stellvertretung des Staats Israel besser versteht?

12. Was halten Sie davon, dass ein Geschichtslehrer*in eine[n] jüdische[n] Schüler*in darum bittet, ein Referat zum Thema Holocaust und über seine Familiengeschichte vorzubereiten?

13. Was halten Sie von den folgenden Herangehensweisen, wenn ein jüdische[r] Jugendliche[r] in der Schule wegen des Nahostkonflikts gemobbt oder geschlagen wird:

- a. Vorübergehend erlauben, nicht in Pausen auf den Hof gehen zu müssen oder einen Raum zur Verfügung stellen, weil man ihn/ ihr sonst angreifen könnte.
- b. Man kann ihn/ sie in eine andere Klasse versetzen, damit er die Jugendlichen mit seiner Präsenz nicht provoziert.
- c. Die Diskriminierenden auffordern, sich bei den Betroffenen zu entschuldigen und die Eltern über den Vorfall informieren.
- d. Die schlagenden Jugendlichen sofort bis zur Klärung suspendieren.
- e. Das Thema Nahostkonflikt in der Klasse mit allen Schüler*innen diskutieren.
- f. Zwischen dem politisch motivierten und antisemitischen Konflikt differenzieren.
- g. Die in der Klasse ausgetragene nahostbezogene Gewalt an einem/ einer jüdischen Schüler*in mit eigenen Diskriminierungserfahrungen (zum Beispiel Islamfeindlichkeit, Rassismus, Armut, Deprivation) des schlagenden Schülers thematisieren und Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Tat aufzeigen.
- h. Den Eltern empfehlen, einen Rechtsanwalt zu kontaktieren.
- i. Andere Reaktion: _____

14. Ein[e] Schüler*in äußert sich anderen Schüler*innen gegenüber, dass er sich wünsche, die jüdische Lehrerin wäre auch vergast worden. Wie wird reagiert?

- a. „Es ist nur ein Kind. Es ist nicht so gemeint“
- b. Schüler*in soll den Film Schindlers Liste schauen und darüber etwas schreiben.
- c. Andere pädagogische Maßnahmen werden angewendet:
- d. Schüler*in wird der Schule verwiesen.
- e. Schüler*in wird für einen gewissen Zeitraum suspendiert. Danach folgt ein Gespräch mit ihm aufnehmen und mit ihm über den Holocaust, den heutigen Antisemitismus und seine Tat sprechen.

15. Die Eltern eines jüdischen Kindes fragen, bei dem Besuch an einer potentiell neuen Schule, den Schulleiter, ob es sicher für das Kind sei, wenn er offen mit seiner jüdischen Identität in der Schule umgeht. In der Schule haben 90% der Schüler*innen einen Migrationshintergrund. Was würden Sie antworten?

16. Ein[e] Schüler*in behauptet im Unterricht, dass die Israelis hinter ISIS stecken. Wie reagieren Sie?

- a. Überhören des Kommentars, da sie nicht wissen, wie damit umzugehen ist
- b. Sie gehen auf eine inhaltliche Diskussion ein.
- c. Sie stufen den Kommentar als antisemitisch ein und versuchen, dem/der Schüler*in das zu vermitteln.
- d. Sie setzen eine oder mehrere Unterrichtsstunden an, um mit den Schüler*innen über Verschwörungstheorien zu sprechen.
- e. Sie fühlen sich überfordert und suchen nach Fortbildungen zum Umgang mit Verschwörungstheorien und/ oder Antisemitismus.
- f. Andere Reaktion: _____

17. Stellen Sie sich vor, dass sie mitbekommen, dass ihr[e] Kolleg*in plant, in einer Stunde im Unterricht die Reichspogromnacht am 9. November zu thematisieren, dies aber dann doch nicht macht, da seine Schüler*innen sich weigern darüber zu sprechen/ lernen oder dass ihr[e] Kolleg*in sich weigert, eine Gedenkstätte zu besuchen, weil er/sie sich vor Antisemitismus von einigen Schüler*innen fürchtet. Was unternehmen Sie?

18. Ihr[e] Kolleg*in kommt mit einem Pali-Schal (palästinensisches, schwarz- oder rotweiß kariertes Kopf- bzw. Halstuch) in die Schule und trägt ihn auch im Unterricht. Was denken Sie darüber? Sagen Sie was?

5.4 Handlungsempfehlungen bei antisemitischen Angriffen

Antisemitische Äußerungen dürfen vor dem Hintergrund einer offenen pädagogischen Auseinandersetzung mit ihnen nicht normalisiert werden. Jede antisemitische Äußerung ist gleichzeitig ein Angriff auf Jüdinnen und Juden; unabhängig davon, ob sie sich gegen jüdische Schüler*innen richtet. An Schulen und im Kollegium sollte es eine klare Übereinkunft geben, Antisemitismus geschlossen entgegenzuwirken. Dafür bedarf es eines einheitlichen Handelns und einer gemeinsamen Perspektive. Gibt es keine gemeinsame Perspektive, kann bereits eine diskriminierende Äußerung einer Lehrkraft, die hohe Akzeptanz bei den Schüler*innen genießt, alle Aufklärungsarbeit hinfällig werden lassen.

Handeln bei antisemitischen Äußerungen: Prävention und Reaktion
Es ist von wesentlicher Bedeutung, nicht nur auf antisemitische Handlungen zu reagieren, sondern auch präventiv zu arbeiten. Es geht dann darum, Schüler*innen Wissen über Antisemitismus und Kompetenzen im Umgang mit Antisemitismus zu vermitteln, bevor sie antisemitisch handeln. Prävention bedeutet, Antisemitismus vor seinem Auftreten in der Klasse als Problem unter Schüler*innen zu erkennen, seinem Auftreten durch Aufklärung und

Kompetenztraining vorzubeugen und nicht erst zu handeln, wenn es zu spät ist. Schulen nehmen den präventiven Auftrag, den sie annehmen könnten, nur selten wahr. Häufig findet eine Entlastung vom Erziehungsauftrag statt, indem dieser primär im Elternhaus gesehen wird. Dementsprechend, so lautet das Erklärungsmuster, sei es den Lehrkräften nicht möglich, einen Einfluss auf die Schüler*innen zu nehmen.

JLK 22 erklärt, im Umgang mit Antisemitismus solle jede antisemitische Äußerung thematisiert werden. Außerdem bedürfe es einer Präventionsarbeit in Form von Projekten wie Zeitzeugengespräche, Ausflüge oder Fachtagen zu Themen wie Menschenrechte.

JLK 19: „Am besten schon von klein auf die Kinder aufklären, durch Projektstage, Zivilcourage, etwas Gutes für andere tun. Aufklärung! Den sozialen Aspekt vermitteln, nicht nur puren Stoff, wir sind Menschen, wir brauchen auch den sozialen Aspekt. Wir müssen sie zu verantwortungsvollen Bürgern machen. Es ist auch eine gesellschaftliche Aufgabe, Eltern, Lehrer, Politik.“

Neben präventiver Arbeit muss ein Fokus darauf gelegt werden, antisemitische Angriffe zu unterbinden und der Normalisierung von Antisemitismus entgegenzuwirken. Antisemitismus manifestiert sich in Äußerungen antisemitischer Vorurteile und Mythen und dem Schimpfwortgebrauch von „Du Jude“, also auch dann, wenn keine jüdischen Schüler*innen anwesend sind unter nicht nichtjüdischen Schüler*innen. So entsteht und verfestigt sich an vielen Schulen eine feindselige Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden im Allgemeinen und für jüdische Schüler*innen im Besonderen. Deshalb müssen Lehrkräfte klare Grenzen setzen, auf jede antisemitische Äußerung reagieren und betroffene Schüler*innen schützen. An Schulen sollte es eine konsensuelle Übereinkunft aller Lehrer*innen geben, jeglicher Manifestation des Antisemitismus geschlossen entgegenzutreten. Dafür ist es förderlich, das Vorgehen bei antisemitischen Angriffen an der Schule und unter Kolleg*innen zu koordinieren und sich gegenseitig zu unterstützen.

LK 56 beschreibt ihr Vorgehen bei antisemitischen Äußerungen: „Ich möchte nicht, dass du sowas sagst, das möchte ich nicht hören und wir brechen das jetzt ab! Ich höre mir das nicht an, das ist unerträglich.“

Frau E 1: „Ich finde das Wegsehen, das Weghören... also das ist mir einfach widerlich. Klare Grenzen müssen verbal geäußert werden: »So redest du nicht in meiner Anwesenheit! In meinem Unterricht nicht und wenn ich da vorbeilaufe auch nicht.«“

Dabei geht es auch darum, antisemitische Handlungen direkt zu unterbinden, den Schüler*innen das eigene Vorgehen sowie die Hintergründe zu erklären und somit keinen Raum für weitere antisemitische Handlungen an der Schule zu lassen. Dabei ist auch stets zu prüfen, ob antisemitische Äußerungen, z.B. als Beleidigungen, strafrechtlich relevant sind. In solchen Fällen kann die Polizei eingeschaltet werden. Überdies sollten Lehrkräf-

te in Gesprächen mit Betroffenen und ihren Eltern das weitere Vorgehen abstimmen.

An der Schule von JLK 6 wurde eine Klassenkonferenz einberufen, nachdem ein Schüler anlässlich eines Flugzeugabsturzes sagte, dass es einem israelischen Passagier recht geschehen sei, dabei gestorben zu sein. Damit wurde zum einen direkt die antisemitische Äußerung sanktioniert, zum anderen wurden somit die Eltern des Schülers miteinbezogen. Das ist oftmals ein wichtiger Schritt, um sie an ihre Erziehungsverantwortung zu erinnern und ihnen die Möglichkeit zu geben, die antisemitische Äußerung mit ihrem Kind zu besprechen und sich weitergehend mit dem Kind zu beschäftigen.

JLK 5 berichtet, wie eine Kollegin interveniert hat, nachdem zwei ihrer Schüler*innen in einer fünften Klasse Hakenkreuze an die Tafel gemalt haben. Sie fragte, ob die Schüler*innen wüssten, was das bedeutet. Ein Schüler bejahte: „Ja, das ist das Zeichen von Hitler“. Der andere Schüler verneinte, er habe dem anderen nur nachgemalt (vgl. K 4.3). Die Kollegin gab den beiden Schüler*innen die Aufgabe, über Hitler zu recherchieren und die Arbeit, dann von den Eltern unterschreiben zu lassen. JLK 5 findet, dass es eine gute Idee gewesen ist, da somit die Eltern involviert wurden. Dieses Beispiel zeigt auf, wie eine auf Information zielende Aufklärung mit dem Einbezug der Eltern kombiniert werden kann.

JLK 15 wandte sich an die Eltern eines Schülers, der ein Bild mit einem Autovergaser und Hitler auf dem sozialen Netzwerk Facebook gepostet hat, als er in einer Moschee übernachtete. Er kontaktierte die Eltern, die sich erst schockiert zeigten, später allerdings eine Ausrede vorbrachten, ihr Sohn könne dieses Bild nicht veröffentlicht haben. Das zeigt, dass auch dem Einbezug von Eltern als Interventionsmittel bei antisemitischen Äußerungen Grenzen gesetzt sind.

LK 88 erzählt von einem Vorfall, als zwei muslimische Schüler*innen bei einem Besuch einer jüdischen Gedenkstätte vor Gräbern mit einem Hitlergruß posierten, um sich zu fotografieren. Die anwesende Lehrkraft setzte sich dafür ein, dass die beiden Mädchen der Schule verwiesen werden sollten. Ein Pfarrer, der an der Schule arbeitete, meldete folgenden Einwand an: „Verweise würden keinerlei Erfolg versprechen, Schüler haben oftmals keine Ahnung, was sie falsch gemacht haben, außer dass sie vielleicht ein Tabu brechen.“ Der Pfarrer verbrachte einen Tag mit den beiden Schüler*innen auf einem jüdischen Friedhof, damit sie sich die Hintergründe ihrer Tat vergegenwärtigen konnten. So haben sie besser darüber reflektieren können, was sie gemacht haben, und Einsicht zeigen können, befand der Pfarrer. Tatsächlich stellen Verweise antisemitisch agierender Schüler*innen auf andere Schulen an sich keinen pädagogischen Erfolg dar, denn ihre Ansichten werden weiterhin in den anderen Schulen das schulische Klima „vergiften“ und müssen auch in der nächsten Schule professionell behandelt bzw. behoben werden.

JLK 5 berichtet, sie habe erlebt, wie sich eine Schülerin während des Unterrichts über einen Mitschüler ärgerte und sagte: „Du bist so ein Jude“. JLK 5 sprach sie auf diesen antisemitischen Schimpfwortgebrauch an, allerdings wurde die Schülerin aggressiv und zeigte sich uneinsichtig. JLK 5 wusste, dass die Klasse in der Folgewoche im Rahmen einer Projektwoche

ein jüdisches Museum besuchen würde und es dort auch einen Workshop zum antisemitischen Schimpfwortgebrauch von „Du Jude“ geben würde. Nach diesem Besuch sprach sie erneut mit der Schülerin über den Vorfall. Die Schülerin zeigte sich noch immer uneinsichtig, woraufhin JLK 5 ihr sagte, dass sie bei der nächsten Verwendung einer antisemitischen Beleidigung ihre Eltern kontaktiere und eine Klassenkonferenz einberufe. Mit ihrem Vorgehen hat JLK 5 ihrer Schülerin die Chance gegeben, sich von ihrer antisemitischen Tat zu distanzieren. Als dies ausblieb, verdeutlichte sie der Schülerin, dass eine Wiederholung disziplinarische Konsequenzen nach sich ziehen wird.

Handlungsempfehlungen bei antisemitischen Äußerungen

SCHÜLER*INNEN/ELTERN	LEHRER*INNEN
Lehrkraft informieren	Aufmerksam und ansprechbar für Betroffene sein
Schulleitung einbinden	Betroffene schützen
Gespräche einfordern	Gespräch mit den Angreifern suchen
Die Schule anhalten, pädagogische Maßnahmen zu ergreifen	Gespräche in der Klasse führen und pädagogische Verfahren einleiten
	Eltern der Angreifer informieren
	Falls keine Reaktion, Schulleitung informieren Pädagogische und disziplinarische Maßnahmen ergreifen

Handeln bei antisemitischen Schimpfwortgebrauch

Der Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ oder Symbole des Nationalsozialismus vermitteln einen offen ausgetragenen Antisemitismus. Dieser kann durch die Schüler*innen unbewusst oder latent weitergetragen werden, wodurch es unerlässlich ist, den Schüler*innen gegenüber Antisemitismus in einen nachvollziehbaren kontextuellen und situativen Bezug zu stellen. Interventionen beim Schimpfwortgebrauch von „Du Jude“ sind von großer Wichtigkeit (vgl. K 3.1). Zum Teil haben Lehrkräfte die Pejorisierung des Worts „Jude“ verinnerlicht und betrachten es als Schimpfwort. Frau E 12 gibt die Worte einer Lehrkraft bei einem Workshop gegen Antisemitismus wieder. Diese Lehrkraft sagte: „Wie kann man denn das Wort „Jude“ und „Jüdin“ benutzen, es ist doch ein Schimpfwort“. Viele Lehrkräfte ignorieren oder bagatellisieren diesen Ausdruck des Antisemitismus in der Schule und tragen auch so seine Normalisierung mit. Deshalb ist es besonders wichtig, Handlungsstrategien im Umgang mit diesem antisemitischen Schimpfwortgebrauch aufzuzeigen.

JLK 9 schildert, dass sie mitbekommen habe, wie ein Schüler zu einem anderen auf dem Schulhof sagte: „Komm her, du Jude“. Sie habe den „Spaß“ mitgemacht, habe darauf reagiert, dass sie gerufen wurde und fragte den Schüler, was er denn wolle. Der Schüler sei deshalb verwirrt gewesen. JLK 9 hat den Schüler mit ihrer Reaktion, sich als Jüdin angesprochen zu fühlen,

verwirrt, da sie sich darin an der Bedeutung des Worts „Jude“ orientiert hat, während der Schüler in seiner Sprechhandlung eine Beleidigung ausdrückte. JLK 9 hat durch ihre Reaktion die Rahmung dieser Praxisform nicht befolgt, damit einen Kontrast aufgezeigt und den Sinn des Schimpfwortgebrauchs offengelegt. Denn der Schüler ist verwirrt, dass sich seine jüdische Lehrkraft angesprochen fühlt, nicht aber der Adressat der Beleidigung. Damit werden die impliziten Prämissen der Beleidigungspraxis sichtbar gemacht, indem ihre Geltung in der Situation durch Irritation eingeklammert wird. Damit wird eine Situation hergestellt, in der die Interaktionsordnung in einer Art Explikation vormals impliziter Gehalte wiederhergestellt werden muss. Der Schüler müsste JLK 9 erklären, dass er sie gar nicht angesprochen, sondern einen Mitschüler beleidigen wollte. Allein die Verwirrung führt dazu, dass hinterfragt wird, warum die Beleidigung nicht „funktioniert“ hat und kann zu einer Reflexion führen.

Die Expertin Frau E 1 stellt heraus, dass Lehrkräfte sich durch den antisemitischen Schimpfwortgebrauch nicht provozieren lassen sollen. Vielmehr sollten sie nüchtern nachfragen „Was meinst du damit?“, „Das verstehe ich nicht?“ oder „Was soll das heißen?“.

LK 1: „Allein wenn schon jemand sagen würde: »Du bist ein Jude« oder irgend sowas, dann würde ich sagen, erstmal warum sagst du das? Was assoziiert du damit? Was willst du damit ausdrücken?“

Auch diese Fragen zielen darauf, dass Schüler*innen die impliziten Prämissen der Beleidigungen explizieren müssen und sich so der antisemitischen Geltung ihres Sprachgebrauchs bewusst werden. Außerdem können die Antworten der Schüler*innen auf antisemitische Stereotype bezogen werden. Denn oftmals steht „Du Jude“ dem Schimpfwortgebrauch nach für Schüler*innen synonym zu antisemitischen Stereotypen wie „Gier“, „Geiz“, „Betrug“, „List“, „Illoyalität“ oder für „Schwäche“ und einen „Opferstatus“ (vgl. K 3.1). Auch in dieser Kontextualisierung des Schimpfwortgebrauchs können Schüler*innen auf dessen antisemitische Geltung aufmerksam gemacht werden.

Das ist bei der Intervention von entscheidender Bedeutung. Denn viele Lehrkräfte berichten, dass die Schüler*innen, wenn sie auf den antisemitischen Gehalt dieser Beleidigung angesprochen werden, reflexartig die Geltung der antisemitischen Beleidigungen über ein „Nicht-so-Meinen“ oder eine Versicherung, nichts gegen Jüdinnen und Juden zu haben, relativieren und sich dergestalt nur selten bewusst werden, was sie tun.

LK 2 konfrontiert Schüler*innen, die den antisemitischen Schimpfwortgebrauch derart rationalisieren, wiederum mit den impliziten Prämissen und zeigt damit auf, dass es sich um eine antisemitische Beleidigung handelt: „Dann sag doch zu ihm, was weiß ich, du Tür, du Hüfte, ist genauso, zumindest unbelastet.“ Auch damit kann ein Reflexionsprozess bei den Schüler*innen einsetzen, wenn ihnen deutlich wird, dass die Beleidigung „Du Jude“ eben kein Äquivalent hat und dem Sinn ihres Gebrauchs nach nicht beliebig austauschbar ist.

LK 88 erklärt: „Bei antisemitischen Beleidigungen, tue ich so, als wäre ich selbst betroffen und frage den Schüler dann direkt, ob er sich im Klaren

ist, wie sich jemand fühlt, der Jude ist.“ Manche Schüler*innen würden dann nachfragen, ob sie jüdisch sei, andere würden verstummen, man müsse jedoch immer reagieren und dazu müssen Lehrkräfte zeitliche Ressourcen schaffen, „[...] dazu muss es Zeit geben“. Man sollte Schüler*innen fragen: „Du hast XY gesagt, hast du das auch so gemeint?“, LK 88 gibt ihren Schüler*innen so die Möglichkeit, ihre Äußerungen zu revidieren.

JLK 26 fordert die Schüler*innen, die die antisemitische Beleidigung „Du Jude“ nutzen auf, die Nutzung des Wortes als Schimpfwort zu recherchieren. Davon verspreche er sich, dass sich die Schüler*innen mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen. Lehrkraft 60 weist darauf hin, dass eine Intervention auf die Bewusstwerdung der latenten Grundlegung des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs zielen sollte:

„Also ich werte das schon als antisemitisch [...] weil unterschwellig ja etwas da ist, was nicht bewusst ist, was aber wirkt. Dieses nicht reflektierte, ähm nicht reflektierte Aussagen, die man von sich gibt, erzeugen eine bestimmte Wirkung. Da bin ich von überzeugt. Also meine Arbeit seh ich auch Lehrerin in einer bestimmten Form der Bewusstmachung, egal in welcher Richtung. [...]“

Lehrkraft 60 macht damit auf zentrale Bedingungen der Normalisierung des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs aufmerksam. Auch sie zielt in ihrer Intervention auf die Irritation der Schüler*innen, um ihnen aufzuzeigen, dass diese Beleidigung in einer Kontinuität zum nationalsozialistischen Antisemitismus steht und ihre Geltung eben darüber entfaltet. Mit ihrer Intervention will LK 60, dass ihre Schüler*innen ihren Sprachgebrauch auch in biographischen Bezügen reflektieren.

LK 60: „Wieso sagst du das denn? Wieso sagst du nicht: »Du Araber?« Oder wieso sagst du nicht »Ey, du Deutscher?« Ja und wieso ist »Jude gleich ihhh?« Und dahin zu kommen zu sagen: »Ah, da haben wir tatsächlich noch etwas von unseren Großeltern« [...], dass da etwas wirkt, was schon fast 100 Jahre vorbei ist. Oder noch länger. Ja, antisemitische Geschichten gibt's ja im Lauf der 2000-jährigen Geschichte immer wieder. [...] Das kann ich natürlich nicht innerhalb von fünf Minuten, noch nicht einmal fünf Minuten kriegt man ja meist für so etwa [...] also ansprechen würde ich es immer, ob das dann immer schon etwas bewirkt, weiß man nicht, aber vielleicht bekommt man die Chance da drauf.“

*Handeln bei Angriffen auf jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen*

Antisemitische Beleidigungen, Schmähungen, Bedrohungen und die Artikulation von Vernichtungsphantasien dürfen nicht bagatellisiert werden und müssen immer eine Intervention der Lehrkraft nach sich ziehen. Es muss immer unmissverständlich deutlich gemacht werden, dass solche Angriffe eine Grenzüberschreitung darstellen, nicht toleriert werden und gegebenenfalls Sanktionen nach sich ziehen. Insofern sich antisemitische Äußerungen gegen jüdische Schüler*innen richten, müssen diese vor Angriffen geschützt werden. Es geht darum, sämtliche Angriffe direkt zu unterbinden, um keinerlei Raum für weitere Angriffe zu lassen und jüdischen Schüler*innen eine

gleichberechtigte Teilhabe am Klassen- und Schulleben zu garantieren, ihre Rechte auf einen unbeschadeten, normalen Schullalltag und auf einen selbstbestimmten Umgang mit ihrer jüdischen Identität zu wahren. Dies ist umso bedeutender, als dass verbale Angriffe oftmals in Gewalt gegen jüdische Schüler*innen übergehen. JLK 8 sagt, dass die Sicherheit jüdischer Schüler*innen nicht garantiert werden könne. Viele Erfahrungen von Betroffenen zeigen auf, dass sie an Schulen auch bei gewalttätigen Angriffen nicht geschützt werden. Während die Täter*innen oftmals, ohne Konsequenz zu erfahren, an der Schule bleiben, werden die jüdischen Schüler*innen in die Situation gebracht, ihre Schule verlassen zu müssen. Jede Lehrkraft ist gefordert, jüdische Schüler*innen im Falle antisemitischer Angriffe zu unterstützen und zu verhindern, dass sie als Betroffene von der Schule benachteiligt werden. Teilweise sind Lehrkräfte engagiert und bemüht, ihre jüdischen Schüler*innen vor Angriffen zu schützen, finden aber kein Gehör bei ihrer Schulleitung (vgl. K 3.1).

JLK 11 (Rektor) spricht das Problem an, dass viele Schulleitungen es versäumen, eine[n] Schüler*in nach antisemitischen Angriffen zu suspendieren oder von der Schule zu verweisen. Da dabei die Behörden involviert werden müssen, könne das für Schulleitungen unangenehm sein. Daher müsse man die Entscheidung erstmal juristisch bei den Behörden klären. Dafür gebe es den juristischen Dienst bei den Behörden. JLK 11 betont, dass man bei antisemitischen Angriffen sofort handeln müsse. Es gebe in jedem Bundesland einen Schutzparagrafen/Erziehungsparagrafen, der Ordnungsmaßnahmen regelt. Da werde angegeben was man machen kann, wenn Schüler*innen den Unterricht schwänzen oder wenn es zu schulischen Fehlverhalten kommt. Die Konsequenzen, z.B. ein dauerhafter Schulverweis, sind dort festgelegt. Bei einem Extremfall, es ging um Morddrohungen, sei ein Schüler mal jeder Schule in der gleichen Stadt verwiesen worden. Am wichtigsten sei es, dass immer sofort gehandelt wird, der Kontakt direkt aufgenommen werde und man nicht untätig bleibe in der Hoffnung, dass sich alles von selbst klärt.

JLK 11 (Rektor) konstatiert, dass die Schulbehörde die Schulleitung unterstützen müsse, sodass sie auch härtere und klare Maßnahmen ergreifen kann. Antisemitische Angriffe müssen ganz klar verboten werden. Pädagogischen Interventionen sollen Ordnungsmaßnahmen folgen.

Wenn jüdische Schüler*innen antisemitischen Angriffen von Mitschüler*innen ausgesetzt sind und Interventionen nicht dazu führen, dass die Angriffe unterbleiben, können Eltern der Betroffenen die Schule, respektive die Eltern der Angreifer*innen, mit einer Unterlassungsverpflichtung zu Maßnahmen zum Schutz der Betroffenen anhalten. Die Schule wird damit angehalten, ihre Schutzverpflichtung gegenüber den Betroffenen zu wahren, bei den Eltern der Angreifer*innen vorstellig zu werden und die Angreifer*innen unter Androhungen von Sanktionen, zur Unterlassung antisemitischer Äußerungen zu verpflichten.

MUSTERBRIEF EINES RECHTSANWALTES	UNTERLASSUNGSVERPFLICHTUNG ALS REAKTION DER SCHULE
1. Ein Kind Y (das wiederholt das jüdische Kind X beleidigt hat) ist durch antisemitische Äußerungen auffällig geworden	Hiermit verpflichtet sich der/die anwesende/e Schüler/in Y, zurzeit Klasse ..., es zukünftig zu unterlassen, den/die Schüler/in X, zurzeit Klasse mit antisemitischen oder antiisraelischen Äußerungen zu beleidigen.
2. Es wurden Gespräche mit den Eltern von Y geführt, ohne dass diese im Ergebnis für Abhilfe gesorgt haben.	Ziel dieser Vereinbarung ist im Besonderen die Wahrnehmung des Schulfriedens und der Persönlichkeit jedes/jeder Einzelnen der Schulgemeinschaft und der Schule X.
3. Die Eltern von X dulden diese Äußerungen nicht und bemühen sich, das Kind zu maßregeln, jedoch hinterlässt es nicht den gewünschten Eindruck.	Hilfreich ist dabei, dass sich Y zukünftig von X fernhalten wird. Der anwesende erziehungsberechtigte Vater/die anwesende erziehungsberechtigte Mutter, Herr. X / Frau X wird/werden Y bei diesem Vorhaben unterstützen.
4. Wir (Rechtsanwalt und die Eltern von X) bitten Sie (die Schulleitung) auf diesem Weg nochmals, bei Y und deren Erziehungsberechtigten formal vorstellig zu werden und die Unterlassungsverpflichtung von Y zu erwirken, wonach sich Y zukünftig von X fernhält und es insbesondere unterlässt, X mit antiisraelischen und antisemitischen Äußerungen zu beleidigen.	Schüler/Schülerin Y: Unterschrift Erziehungsberechtigten: Unterschriften Anwesende Vertreter der Schule X Stufenleiter: Unterschrift Schulleiter: Unterschrift
5. Sollte es auch nicht zielführend sein, würden wir uns vorbehalten, eine formale Unterlassungsverpflichtung herbeizuführen, was dann natürlich mit entsprechenden finanziellen Folgen einschließlich der Kosten unserer Inanspruchnahme verbunden wäre. Wir hoffen, dass dies nicht nötig sei wird.	P.S.: Eventuell sollte es auch in den Akten von Y vermerkt werden

Nicht nur jüdische Schüler*innen, sondern auch jüdische Lehrer*innen sind antisemitischen Angriffen von Schüler*innen ausgesetzt. Jüdische Lehrer*innen haben ebenso eine rechtliche Handhabe, gegen antisemitische Angriffe vorzugehen.

JLK 11 (Rektor) wurde mit einer antisemitischen Vernichtungsphantasie konfrontiert. Ein Schüler sagte zu einem anderen, dass man vergessen habe, den Rektor zu vergasen. Dieser Vorfall wurde schnell zur Schulöffentlichkeit. Hier biete das Schulgesetz einen Schutz für Lehrkräfte, erklärt JLK 11. Dort ist verfügt, dass ein Schüler der Schule verwiesen werden kann, wenn es einer Lehrkraft nicht mehr zuzumuten sei, den Schüler zu unterrichten. JLK 11 habe sich damals darauf berufen. Er hat dabei ein Unterstützungssystem einbezogen. Es bestand aus Schulsozialarbeiter*innen, einem externen sozialen Dienst, der Einberufung einer Schulkonferenz und dem Einbezug anderer Lehrer*innen. Die Situation wurde in der Schule bekannt gemacht und die Entscheidung öffentlich begründet, damit es klar für jeden nachvollziehbar kommuniziert wurde, warum das Kind die Schule verlassen musste. Auch die Eltern und der Elternbeirat wurden über die Vorgänge informiert werden. JLK 11 (Rektor):

1. Man soll den „Schutzparagrafen“ verwenden.
 2. Die Schule muss schnell und direkt reagieren.
 3. Wenn der Schüler bekannt ist, sollte dieser vom Unterricht suspendiert werden.

JLK 12 berichtet von einem ähnlichen Fall. Ein Schüler meldete ihr, dass ein Siebtklässler über sie gesagt hat: „Schade, dass die Nazis sie nicht ermordet haben“. Sie ging direkt zur Schulleitung. Die Schulleitung recherchierte im Schulgesetz des Bundeslandes und leitete daraufhin einen mehrstufigen Prozess ein. Zuerst wurde der Vorfall schulintern aufgeklärt: Schüler*innen haben die Aussage bezeugt, die Mutter des Schülers kontaktiert und den Angreifer befragt. Er gab zu, diese Vernichtungsphantasie geäußert zu haben. Daraufhin wurde das Regierungspräsidium kontaktiert, um sich juristisch abzusichern. Bis zu einer Woche kann die Schulleitung über einen Unterrichtsverweis allein verfügen, alles darüber hinaus muss über das Regierungspräsidium abgesichert werden. Auf einer Klassenkonferenz haben alle Lehrkräfte einstimmig beschlossen, dass sie den Schüler nicht mehr unterrichten können. Auf einer Schulkonferenz, auf der neben Lehrkräften auch Eltern und Schüler*innen anwesend waren, wurde einstimmig entschieden, den Schüler zu suspendieren. Die Mutter des Schülers hat daraufhin ihren Anwalt eingeschaltet, jedoch ihren Sohn kurz vor dem offiziellen Schulausschluss von der Schule genommen. Nicht mal ein Klassenwechsel wäre für JLK 12 zumutbar gewesen. Es ist positiv anzumerken, dass die Schulleitung den Vorfall nicht bagatellierte. Durch ihre Unterstützung ihrer Lehrkraft und ihr direktes Handeln hat die Schule Professionalität bewiesen.

JLK 20 wurde von einem ehemaligen Schüler ihrer Klasse, der zuvor der Schule verwiesen wurde, über das soziale Netzwerk Facebook beleidigt. Er schrieb an seine ehemaligen Mitschüler*innen: „Habt ihr immer noch bei der fetten Juden Nutte Unterricht?“ Diese erzählten JLK 20 davon, die sich geschockt an ihre Schulleitung wandte.

JLK 20: „Die Schulleitung sagte dann, ich müsse ihn anzeigen, ich dachte mir aber, ich bin Lehrerin und er ist vierzehn, das kann ich doch nicht machen: »Er ist vierzehn genau, da ist man schon strafmündig. Aber die ganze Klasse hat das mitbekommen. Sie müssen ein Beispiel machen und zeigen, dass es Dinge gibt, die nicht gehen«.“

Die Schulleitung unterstützte JLK 20, jedoch hat die Polizei den Vorfall bagatellisiert, sodass sie entgegen ihrer Absicht von einer Anzeige absah. Erst nachdem sich eine Polizistin für das Verhalten ihrer Kollegin*innen entschuldigte, erstattete JLK 20 Anzeige. Vor Gericht wurde ihr eine Entschädigung zugesprochen, die sie jedoch abgelehnt hat. Sie wollte nur eine Entschuldigung von ihrem ehemaligen Schüler.

Handlungsempfehlungen bei antisemitischen Angriffen

SCHÜLER*INNEN/ELTERN	LEHRER*INNEN
Lehrkraft informieren	Betroffene schützen
Schulleitung einbinden	Disziplinarische Ordnungsmaßnahmen einleiten
Gespräche einfordern	Angreifer suspendieren, Angriff in Schulakte dokumentieren
Die Schule anhalten, pädagogische Maßnahmen zu ergreifen	Angreifer Unterlassungsverfügung unterschreiben lassen
Straftaten bei der Polizei zur Anzeige bringen	Sofern Angreifer strafmündig, Anzeige erstatten Schulverweis

Handeln angesichts der Echos der Nazizeit

Viele antisemitische Vorfälle an Schulen erfolgen als positive Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus, etwa indem Schüler*innen Hakenkreuze malen oder den Hitlergruß zeigen (vgl. K 4.3). Dergestalt wird der Nationalsozialismus glorifiziert, die Opfer und Überlebenden der Shoah werden geschmäht und alle Jüdinnen und Juden als Objekte des nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus ausgewiesen. Oftmals äußern Schüler*innen auch antisemitische Vernichtungsphantasien im direkten Bezug auf die Shoah, z. B. indem sie einem jüdischen Mitschüler mitteilen „Man hat vergessen, dich zu vergasen“ (vgl. K 3.1, K 4.3).

Gleichzeitig zeigen viele Schüler*innen eine Abwehrhaltung gegenüber der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah, relativieren die Shoah und machen Jüdinnen und Juden in sekundär-antisemitischen Mustern zu „Täter*innen“, „Schuldigen“ oder „Profiteur*innen“. JLK 10 weist darauf hin, dass man immer sagte, Holocaust-Erziehung sei Medizin gegen Antisemitismus. Hier zeigt sich ein deutlicher Kontrast zu unseren Forschungsbefunden (vgl. K 4.3). JLK 10 fordert, man sollte heute viel mehr über Israel aufklären, um das vorherrschende Bild über Jüdinnen und Juden zu verändern.

Im Umgang mit der Verwendung nationalsozialistischer Symbolik unter Schüler*innen sollten Lehrkräfte konsequent intervenieren und den Schüler*innen einen Spiegel vorhalten. JLK 14 hat den Kunstunterricht sofort unterbrochen, als Schüler ein Hakenkreuz auf einen Tisch gemalt haben. Sie hat die Schüler*innen in einem Stuhlkreis versammelt und unmittelbar über den Vorfall gesprochen, um ihren Schüler*innen einerseits zu verdeutlichen, dass sie ein solches Handeln nicht duldet, andererseits zu erklären, warum sie das nicht tut. Sie ist der Meinung, dass bei Schimpfwörtern und solchen Vorfällen alles sofort abgebrochen werden solle, um darüber zu sprechen.

Jedoch bagatellisieren manche Lehrkräfte solche Handlungen ihrer Schüler*innen und sehen sie nicht im Zusammenhang mit Antisemitismus, biographischen Bezügen auf den nationalsozialistischen Antisemitismus und auf die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden (vgl. K 3.2). Gleichwohl es sich mitunter um Provokationsangriffe handeln kann, schmälert das nicht die antisemitische Geltung von positiven Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und von antisemitischen Vernichtungsphantasien.

Hier gilt es, klare Grenzen aufzuzeigen und gegen sämtliche positive Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus entschlossen vorzugehen. Überdies ist herauszustellen, dass die Billigung, Leugnung oder Verharmlosung der Shoah nach § 130 des Strafgesetzbuchs eine Volksverhetzung darstellt. Entsprechend ist in solchen Fällen auch die Polizei einzuschalten.

Gleichermaßen sollten Lehrkräfte ihre Schüler*innen über die Shoah aufklären. Nach Brumlik (vgl. 2009) sei dabei zu beachten, dass die Auseinandersetzung mit der Shoah und dem Leid der Opfer bei Schüler*innen auch ein angstbesetztes Thema sei, das sie mitunter überfordere. Zudem lassen sich Tendenzen der Empfindung einer „Überfütterung“ feststellen. Umso bedeutender ist es, die Auseinandersetzung mit der Shoah nicht zu vermeiden, aber altersgerecht zu führen.

JLK 23: „Also wir haben, wie gesagt, in der Grundschule wird dieses Thema so direkt noch nicht angesprochen, deswegen haben wir dieses Projekt, es ist aufgearbeitet...da gibt es Zeitzeugen, wo Überlebende die vorgestellt werden, die Häftlinge in Sachsenhausen waren und die Kinder lernen was darüber, stellen die Personen dann auch vor, in kleinen Gruppen. Es gibt auch extra vorbereitetes Material, sozusagen, wo die Person darüber berichtet, wie es für sie war [...] und am Ende vertieft man ja auch nicht an der Grundschule, wie es zu den systematischen- der Massenmord, der wird an sich zwar angedeutet, aber so nicht angesprochen, da die Kinder ja auch noch zu klein sind. Wir sprechen von Gefangenen, die dann aber auch- den Kindern wird also klar gemacht, dass die Menschen so schwere Arbeit leisten mussten, dass man darauf abgezielt hat, dass sie einfach sterben von der Arbeit, das sagen wir schon, aber das systematische Ermorden der jüdischen Bevölkerung und [...] , darüber wird noch nicht gesprochen, in der Grundschule.“

Lehrkräfte sollten den Distanzierungs- und Abwehrwünschen ihrer Schüler*innen begegnen, um über den nationalsozialistischen Antisemitismus aufzuklären, einer Indifferenz gegenüber der nationalsozialistischen Barbarei und einer Empathielosigkeit gegenüber den Opfern der Shoah entgegenzuwirken. Das kann etwa über die Reflexion biographischer Involviertheit geschehen. Beispielsweise lassen sich Projekte planen, mit denen sich Schüler*innen mit den „Echos der Nazizeit“ (vgl. K 4.3) beschäftigen und sich dergestalt als Akteure in einem historischen Verweisungszusammenhang wahrnehmen und ihre Rolle darin reflektieren. Dabei ist es wichtig, die Kontinuität des Antisemitismus aufzuzeigen. Zudem können Schüler*innen über die Sichtbarmachung, Thematisierung und Beschäftigungen mit den Lebensgeschichten von Jüdinnen und Juden, die von Nationalsozialist*innen verfolgt und ermordet wurden, oder über Gespräche mit oder Berichten von Überlebenden etwas über die nationalsozialistische Geschichte Deutschlands und die Shoah aus den Perspektiven der Betroffenen lernen.

Auch die Gedenkstättenpädagogik als Form der politisch-historischen Bildung bietet eine Möglichkeit für Lehrer*innen, ihre Schüler*innen über den nationalsozialistischen Antisemitismus und die Shoah zu unterrichten. Es geht darum, die Orte der nationalsozialistischen Verbrechen zu besichtigen, ein Wissen über und einen Eindruck von der nationalsozialistischen

Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden und aller weiteren Opfer vermittelt zu bekommen sowie der Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspraxis zu erinnern und zu gedenken. In Gedenkstätten soll die Geschichte der Orte vermittelt werden. Besuche von Gedenkstätten stellen demnach eine Öffnung des schulischen Lernens dar, sind aber keineswegs an sich eine Präventionsmaßnahme gegen Antisemitismus.

Die Gedenkstätte Hadamar beispielsweise, eine der ersten Gedenkstätten in einer ehemaligen Tötungsanstalt der nationalsozialistischen Euthanasie, bietet regelmäßig Fortbildungen für Lehrer*innen an. Durch dieses Angebot sollen die Teilnehmer*innen dazu befähigt werden, selbstständig Führungen durch das Gelände zu unternehmen. Darüber hinaus gibt es auch ein Angebot von Führungen durch Mitarbeiter*innen. Auch das Pädagogische Zentrum des Fritz Bauer Institut bietet Führungen zur „Gedenkstätte Neuer Börneplatz“ für die Jahrgangsstufe 9 bis 13 an. Die Datenbank der Gedenkstätte hält die Biographien über 12.000 verfolgter und im Holocaust ermordeter Personen fest. Sie bieten überdies Weiterbildungsangebote im expliziten Bezug auf Antisemitismus an, wie zum Beispiel auch das Kompetenzzentrum der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland oder die Bildungsstätte Anne Frank³.

„Die Holocaust-Gedenkstätte und der Neue Börneplatz bilden mit dem Alten Jüdischen Friedhof und dem Museum Judengasse ein historisches Ensemble, das von der deutsch-jüdischen Gewalterfahrung geprägt ist. Ausgehend von den Namenstafeln an der Gedenkstätte Neuer Börneplatz wählen die Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen aus, wessen Lebensgeschichten sie näher kennenlernen möchten und recherchieren diese dann in der Datenbank, die zur „Gedenkstätte Neuer Börneplatz“ gehört. Zum Abschluss stellen die Schülerinnen und Schüler die individuellen Lebenswege einander vor. Dabei werden die Geschichten in den historischen Kontext eingeordnet.“ (Jüdisches Museum der Stadt Frankfurt 2018)

Darüber hinaus werden Fortbildungen über das Zentrum für Lehrer*innen angeboten, die sie dazu befähigen sollen, selbstständige Gedenkstättenbegehungen vorzunehmen. Lehrer*innen erhalten über die Fortbildung zur Gedenkstätte „Neue Börneplatz“ Informationen, wie die Gedenkstätte zum Lernort für Schüler*innen werden kann.

Dabei sollte der Gegenwartsbezug zum heutigen Antisemitismus hergestellt werden. Gedenkstätten sind Orte hoher sozialer Erwünschtheit, zum Teil folgt von Lehrkräften eine Belehrungskommunikation zur gemeinschaftlichen Verurteilung des nationalsozialistischen Antisemitismus, ohne einen Gegenwartsbezug herzustellen und die eigene Involviertheit zu reflektieren (vgl. Haug 2017). Wichtig sei eine „selbstreflexive Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte“ (ebd.: 168).

Besichtigungen von Gedenkstätten, beispielsweise Hadamar oder Auschwitz, werden oftmals als Freizeitfahrten zu Konzentrationslagern deklariert.

„Wenn Gedenkstätten nicht zu bloßen moralischen Instanzen der Selbstvergewisserung werden sollen, dann gilt es, auf den Brüchen und Fragen zu bestehen, die mit den Worten ›Niemals vergessen‹ verbunden waren, bevor sie zu leeren Worthülsen wurden.“ (Sternfeld 2011)

Darin kommt zum Ausdruck, dass oftmals ein trivialisierender Bezug zur Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen und ein instrumenteller Bezug zum Gedenken der Opfer der Shoah besteht. Gedenkstätten haben wachsende Besucherzahlen, aber oftmals erfolgen die Besuche in einer Rahmung, die einer angemesseneren Auseinandersetzung mit den Orten nationalsozialistischer Verbrechen und der Beschäftigung mit der Kontinuität des Antisemitismus und seiner gegenwärtigen Bedeutung für die Schüler*innen nicht entspricht. LK 44 hat beobachtet, dass Besuche eines Denkmals keinen mehr „betroffen machen“ würden, die Kinder würden „nicht mehr abgeholt werden“. Das zeigt, wie die Schüler*innen eine Routine in der Beschäftigung mit den Verbrechen und Opfern des Nationalsozialismus entwickeln und sich darüber einer Auseinandersetzung mit der Shoah entziehen. Hier sind die Lehrkräfte gefordert, einen für heterogene Klassen relevanten Bezug für ihre Schüler*innen herzustellen, der es ihnen ermöglicht, sich selbst als Akteur*innen in Bezug zum vergangenen und gegenwärtigen Antisemitismus zu betrachten und sich als solche ins Verhältnis zu den Opfern der Shoah zu setzen. Dafür kann etwa eine langfristige Zusammenarbeit zwischen Schule und Gedenkstätten in Erwägung gezogen werden. Schulen und Lehrer*innen können durch die vielfältigen Angebote der Gedenkstätten profitieren. Schüler*innen ermöglicht es den Erwerb neuer Kompetenzen, durch die explorativen Möglichkeiten, die ihnen die Gedenkstätten bieten können.

Aber auch in der Schule selbst können Lehrer*innen und Schüler*innen aus eigener Initiative tätig werden und sich z. B. mit der Geschichte ihrer Schule im Nationalsozialismus beschäftigen und der von den Nationalsozialist*innen verfolgten und ermordeten Jüdinnen und Juden gedenken.

JLK 10 recherchierte, ob es an der Schule Menschen gab, die nach 1933 ein Berufsverbot bekommen haben. Er hat zwei Namen gefunden, die damals, weil sie Juden waren, nicht mehr an der Schule arbeiten durften. Er erstellte eine Gedenktafel auf und bestand darauf, dass erwähnt wird, dass sie Juden waren und, dass das Wort ‚Sachor‘ [erinnere, Heb., Anmerkung J.B.] in Hebräisch auf der Tafel steht. Der Schulleiter machte sich Sorgen und wollte nach einem Platz suchen, wo die Tafel nicht beschädigt werden kann. Sie machten einen Rahmen um die Tafel, der das Wort ‚Sachor‘ in vielen verschiedenen Sprachen abbildete. Zur Einweihung gab es eine große Veranstaltung mit Chor. Ein palästinensischer Junge wollte sich dafür engagieren, weil er auch zu einer diskriminierten Minderheit gehört.

³ Weitere Anbieter sind im Anhang aufgelistet.

5.5 Zu Rolle und Bedeutung von Empowerment im Umgang mit Antisemitismus (von Marina Chernivsky)

Empowerment bedeutet die Freiheit, als Selbst existieren zu können, ohne sich Handlungszwängen zu beugen, die von außen aufgrund sozialer Kategorien [...] an uns herangetragen werden und die uns in unserer Sozialisation prägen.⁴

Geschichte des Begriffs

Der Grundgedanke von *Empowerment* ist wesentlich älter als der Begriff selbst. Übersetzt bedeutet ‚power‘ unter anderem ‚Macht‘, ‚Kraft‘, ‚Fähigkeit‘. Die dazugehörigen Sprachwendungen – Selbstwirksamkeit, Ressourcenförderung, Potenzialentfaltung, Machtgewinnung – sind Synonyme und gleichzeitig Handlungskonzepte, die in den Bürgerrechtsbewegungen und der Sozialen Arbeit Tradition haben und in der letzten Zeit auch in der politischen Arbeit zum Trend geworden sind. Es steht in einem engen Zusammenhang mit der *Selbstbefähigung*, *Selbstbemächtigung*, *Stärkung der Eigenmacht* und *Autonomie*:

Empowerment bezeichnet biografische Prozesse, in denen Menschen ein Stück mehr Macht für sich gewinnen – Macht verstanden als Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen (*participation in political decision-making*) oder aber als gelingende Bewältigung alltäglicher Alltagsherausforderungen (quasi ein individuelles Empowerment, *mastery of own affairs*).⁵

Die Idee einer *individuellen* und *kollektiven* Selbstermächtigung ist historisch betrachtet kein Novum, sondern eine vertraute Grundorientierung im ‚Kampf‘ um Selbstbestimmung und Autonomie. Es ergeben sich daher zwei grobe Traditionslinien: Empowerment als *Prozess der Selbstermächtigung* und als *individuelle Entwicklung* bzw. auch als *professionelle Unterstützung* der Autonomiegewinnung, beispielsweise im Feld der psychosozialen Arbeit und Betroffenenberatung.

Als politischer Begriff erscheint Empowerment zum ersten Mal in Barbara Solomons *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities* (1976).⁶ Hier steht der Gedanke der Selbstermächtigung *in* oder *durch* Soziale Arbeit im Schnittpunkt der Tradition von Bürgerrechtsbewegung und

4 Natascha Nassir-Shahinian: Dekolonisierung und Empowerment. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Empowerment Dossier*. Berlin: Selbstverlag 2013, S. 16–25, hier S. 17.

5 Norbert Herriger: Empowerment-Landkarte. Diskurse, normative Rahmung, Kritik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 13–14 (2014), S. 39–46. <http://www.bpb.de/apuz/180866/empowerment-landkarte?p=all> (Zugriff am 29.11.2016); ders.: *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer 2010.

6 Barbara Bryant Solomon: *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*. New York: Columbia UP 1976; dies.: *Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities*. In: *Social Service Review* 52,1 (1978), S. 157–158.

radikal-politischer Gemeinwesenarbeit. Als politischer und pädagogischer Ansatz richtet es sich idealtypisch an Menschen und Gruppen, die durch Ideologien und Herrschaftsverhältnisse wie Rassismus, Antisemitismus, Klassismus, Sexismus, Heteronormativität u.a. *verändert*,⁷ fremdgemacht oder auch (strukturell) diskriminiert wurden.

Im Zuge der Bürgerrechtsbewegungen in den 1950ern und 1960ern entwickelte sich der Begriff zu einem sozialkritischen und gesellschaftspolitischen Konzept. Die Black-Power-Bewegung in den USA forderte ein *empowerment of black communities* als Reaktion auf die rassistisch-segregative Politik und die expandierende Frauenbewegung setzte immer mehr auf Dekonstruktion und Abbau struktureller Macht- und Diskriminierungsverhältnisse. Diese Bewegungen gelten bis heute als Beispiele eines sich langsam vollziehenden Bewusstseinswandels, der eine Veränderung im Denken und Handeln von Gruppen nach sich zieht und internalisierten Phänomenen wie Rassismus und Sexismus standhaft entgegenwirkt.

Diese kurze historische Perspektive auf Empowerment macht deutlich, dass sowohl der Begriff als auch seine Deutungen in jener Epoche an Bedeutung gewonnen haben, in der seine politische Idee in der Bürgerrechts- und Frauenbewegung seinen Ausdruck fand. Der Empowerment-Gedanke entstand also aus gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und aus einem erwachsenen Selbstbewusstsein der gesellschaftlich marginalisierten Gruppen heraus. Empowerment ist demzufolge kein Konzept zur individuellen Selbstverwirklichung, sondern vielmehr eine eigens initiierte, konkrete politische Forderung gesellschaftlicher Gruppen, die über einen langen Zeitraum Diskriminierung und Benachteiligung erfahren haben.⁸

Das Ziel emanzipatorischer Bewegungen war zum einen die Schaffung schützender und stärkender Erfahrungsräume und zum anderen die Etablierung eines neuen politischen Bewusstseins marginalisierter Gruppen zwecks Sichtbarmachung von Schieflagen und Entwicklung durchsetzungskräftiger Instrumentarien im Ringen um Anerkennung und Gerechtigkeit. Die treibende Kraft hinter diesem Ansatz war also buchstäblich die Wieder-Gewinnung der individuellen, sozialen und politischen Kraft sowie das Stillen von Bedürfnissen nach Sicherheit, Zugehörigkeit oder Anerkennung. Es ist folglich eine wichtige Form subversiven Handelns, das kollektiven

7 *Ver-änderung* ist eine von Julia Reuter eingeführte Übersetzung für Othering. Sie bezeichnet die Markierung von Mitgliedern einer sozialen Gruppe als ‚anders‘ und different zur Eigengruppe sowie die Zuordnung der Anderen als Wesentlich-Andere bzw. Nicht-Zugehörige. Beim Othering handelt es sich nicht um tatsächliche Differenzen zwischen Gruppen, sondern um Differenzmerkmale, die aus der Eigengruppe heraus definiert und in Normen verankert werden. Die Vorstellungen von Differenz können sich im Laufe der Zeit und in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten verändern, sie können aber auch über Jahrhunderte gleich bleiben, wie beispielsweise Antisemitismus zeigt. Vgl. dazu Stuart Hall: The Spectacle of the ‘Other’. In: Ders. (Hrsg.): *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage 2013, S. 223–290; Julia Reuter: *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: Transcript 2002.

8 Marina Chernivsky / Christiane Friedrich: Empowerment – Überlegungen zu einem politischen Begriff. In: ZWST (Hrsg.) *Antisemitismus und: Empowerment. Perspektiven, Ansätze, Projektideen*. Frankfurt am Main 2015, S. 44–56. http://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2016/09/KoZe_Imagebroschüre_web.pdf (Zugriff am 14.02.2017).

Widerstand anstrebt und gleichzeitig die marginalisierten Gruppen in den Vordergrund stellt:

Gemeint ist ein Prozess, in dem benachteiligte Menschen ihre eigenen Kräfte entwickeln und Fähigkeiten nutzen, um an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzuhaben, um so ihre Lebensumstände und Entwicklungsmöglichkeiten zu verbessern – unabhängig vom Wohlwollen der Mehrheitsangehörigen. Dazu zählen Konzepte und Strategien, die dazu beitragen, dass Menschen in (vordergründig) marginalisierten Positionen ein höheres Maß an Selbstbestimmung und Autonomie erhalten und ihre Interessen eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt vertreten und durchsetzen können.⁹

Das Entstehen kritischer gesellschaftlicher Räume und die Aktualisierung von Antidiskriminierungsbewegungen und -diskursen der letzten Jahrzehnte tragen im Wesentlichen dazu bei, dass der Ansatz von Empowerment auch in Deutschland immer mehr an Bedeutung gewinnt. Der *Critical-Consciousness-Ansatz* von Paulo Freire¹⁰, der *Anti-Bias-Ansatz*¹¹, der *Ansatz von Dialoggruppen*¹² darauf ausgerichtet sind, transitive Bewusstwerdungsprozesse zu initiieren und individuelle, soziale und politische Transformationsprozesse zu erzielen. Hierfür werden herrschaftsfreie Erfahrungsräume etabliert, um das Gefühl der Entfremdung und Entmachtung in ein Gefühl der wiedergewonnenen Selbstkontrolle zu verwandeln und eigene geistige und soziale Integrität wiederherzustellen. Dazu gehören in erster Linie die Überwindung der erlernten Sprachlosigkeit, die kritische Reflexion unterdrückender Differenz- und Fremdsetzungen sowie die Planung widerständiger Aktionen. Die Aneignung von Kraft und Abwehr der Machtlosigkeit sind dabei von zentraler Bedeutung.

Empowerment und Antisemitismus

Für mich bedeutet es zunächst einen radikalen Wandel in der Selbsteinschätzung zu vollziehen, um antisemitischen Zuordnungen aus eigener Kraft

9 Glossar IDA e.V.: Empowerment. https://www.idaev.de/recherchertools/glossar/glossar-detail/?tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bterm%5D=12&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossarydetail%5Bcontroller%5D=Term&cHash=baf546f67d046aadd0a7c18e8fef5573 (Zugriff am 14.02.2017).

10 Paulo Freire: *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Santa Barbara: Bergin & Garvey 1985.

11 Anti-Bias-Ansatz ist ein bewährtes Reflexions- und Handlungskonzept zum Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. Der Ansatz wurde in den USA entwickelt, vornehmlich für den Bereich der frühen Bildung und Erziehung. In Deutschland findet der Ansatz eine breite Anwendung u.a. in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schulentwicklung und im Elementarbereich. Mehr dazu: www.olivertrisch.de; www.anti-bias-werkstatt.de; www.anti-bias-netz.org; www.zwst-perspektivwechsel.de

12 Angeleiteter Raum für dialogische Reflexion und Erfahrungsaustausch nicht nur im professionellen Rahmen als Weiterbildung, sondern für Menschen, die das für ihre Stärkung und Förderung brauchen, nicht zuletzt aufgrund erlebter Übergriffe, Diskriminierung usw. Der Ansatz wurde von Marina Chernivsky und Romina Wiegemann (Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, ZWST) entwickelt und findet dort Anwendung.. Beispielhaft hierfür ist „Lets talk about roots“ und Dialoggruppen für jüdische Familien zu Antisemitismus an der Schule.

entgegen zu können. Es bedeutet auch, geschützte Räume für tiefergehende Reflexion und Austausch mit Gleichgesinnten zu etablieren und zu nutzen. Eine wichtige Bedeutung hat dabei auch die Anerkennung meiner biographischen Erfahrungen, die einfach so stehen bleiben können, ohne dass ich sie erstreiten oder verteidigen muss.¹³

In diesem Sinne geht es um jene emanzipatorischen Prozesse, welche einzelnen Personen oder auch Gruppen Möglichkeiten bietet, in geschützten Räumen auf eine *Erweiterung ihrer individuellen und kollektiven Handlungsfähigkeit* hinzuarbeiten. Für jüdische Menschen – Jugendliche wie auch Erwachsene, deren lebensgeschichtlicher Hintergrund oft von Fremdmachung und Differenz Erfahrung geprägt ist – bietet dieser Ansatz eine wichtige Brücke zu selbstinitiierten und eigengesteuerten Prozessen der Identitätsstärkung, Sichtbarmachung und Selbstorganisation.

Jüdische Geschichte und Gegenwart sind Teil der *deutschen* Geschichte und Gegenwart mit einer langen gemeinsamen Tradition. Brüche gehören dazu genauso, wie die Phasen des Neubeginns im Mittelalter bis zur allmählichen Emanzipation in Zeiten der Aufklärung und dem Wiederaufbau nach der Katastrophe der Shoah. Das Außergewöhnliche an der Situation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland ergibt sich zwar aus der Shoah und den daraus resultierenden Spätwirkungen. Dennoch soll an dieser Stelle auf eine deutlich längere deutsch-jüdische Geschichte verwiesen werden, die im Holocaust keinen Endpunkt gefunden hat, sondern weiter fortgeführt wurde und mittlerweile durch einen umfassenden demografischen und kulturellen Wandel der jüdischen Community geprägt ist. Die Rückkehr von deutschen Jüdinnen und Juden ins *Land der Täter*; der Aufbau jüdischer Gemeinden und die meistens ehrenamtlich geleistete jüdische Jugend- und Identitätsarbeit¹⁴ gelten in diesem Kontext, als ein Zeichen des Empowerments im Nachkriegsdeutschland.

In den ersten Nachkriegsjahren bildete das besetzte Deutschland eine Durchgangsstation für jüdische Überlebende, vor allem aus Osteuropa. Ein kleiner Teil von ihnen blieb und baute gemeinsam mit den Überlebenden und aus dem Exil zurückgekehrten Juden die jüdischen Gemeinden und Institutionen neu auf. Für diese *erste Generation* nach der Shoah waren Diskriminierung und Verfolgung kein abgeschlossenes Kapitel der Geschichte, sondern es war ein Teil ihrer Gegenwart, die unter anderem auch ihr Bedürfnis nach einer vertrauten und solidarischen *Gemeinschaft* mitbestimmte.

Die nachkommenden Generationen – die Kinder der Überlebenden – entwickelten über die Jahre ihren eigenen Zugang zu Geschichte und Gegenwart der deutschen Gesellschaft. Kinder von Überlebenden verinnerlichten die traumatischen Erlebnisse ihrer Familien und nahmen die elterlichen Gefühle in ihr Leben mit. Selbstverständlich war die Shoah für die Nachkommen ein starker Identitätsstifter, aber es gab gleichzeitig auch

13 Vgl. Chernivsky, Marina, In: Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen, 2016, Amadeu Antonio Stiftung. Hier: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/empowerment-internet.pdf>

14 Dazu gehören vor allem die von der ZWST organisierten Machanot (Jugendcamps), die bis heute den Kern der jüdischen Jugendarbeit ausmachen.

andere Bezüge zur Gegenwart, die über die Gewaltgeschichte ihrer Familien hinausgingen und neue Identifikationsmöglichkeiten eröffneten.¹⁵

Die jüdische Gemeinschaft wuchs in den Jahrzehnten nach dem Kriegsende auf ca. 30.000 Mitglieder (Stand 80er Jahre) und verdreifachte sich durch den Zuzug russischsprachiger Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion und später auch aus Israel.¹⁶ Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland ist heute sehr divers. Jüdinnen und Juden, die heute in Deutschland leben, können jüdisch und deutsch sein, jüdisch und israelisch und vieles mehr. Sie haben ein dynamisches Identitätsverständnis, gestalten das Leben in dieser Gesellschaft aktiv mit und sehen Deutschland als ihren Lebensmittelpunkt. Gleichzeitig ist es keine Selbstverständlichkeit, dass es hier nach der Shoah so etwas wie ein jüdisches Leben gibt.

Viele der heutigen Jugendlichen, die dritte oder gar vierte Generation nach der Shoah, blicken auf eine Migrationsgeschichte ihrer Eltern/ Großeltern zurück, oder sind selbst nicht in Deutschland geboren. Gleichzeitig bringen sie vielschichtige Identitätsentwürfe mit und haben ein höchst individuelles Verständnis vom Jüdisch- und Deutschsein. Bei mehrfachen und lange andauernden Erfahrungen mit Antisemitismus und Diskriminierung besteht das Risiko einer Verknüpfung zwischen der jüdischen Identität und der damit einhergehenden Stigmatisierung. Für die Jugendlichen bedeutet es oft, sich als *nicht ganz zugehörig* zu erleben. Eine weitere Nachwirkung ist die Befürchtung als Jüdin oder Jude erkennbar zu sein und der Versuch, die eigene Identität zu verstecken. In letzter Zeit nehmen die Gewalttaten zu, was ein noch stärkeres Sicherheitsverhalten nach sich zieht und Jugendliche dazu bewegt, ihre Herkunft zu verbergen. Außerdem sind die Erfahrungen mit Diskriminierung und Antisemitismus für viele Jugendlichen nicht neu, sondern sie knüpfen an die Geschichten ihrer Familien an, unter anderem auch in den jeweiligen Herkunftsländern. So können „alte“ Geschichten und Erfahrungen durch neue und aktuelle Erlebnisse „wachgerufen“ und verstärkt werden, was den Jugendlichen oftmals gar nicht bewusst ist.

Eine stärkende Arbeit mit Jugendlichen muss sich also auf all diese Aspekte beziehen und mögliche Spannungen und mit im Blick haben. Das Begreifen des Antisemitismus als einen historisch vermittelten kollektiven Wissensbestand, welcher auf alle Beteiligten einwirkt und sich auf allen Ebenen der gesellschaftlichen Organisation – in der Sprache, in Gedanken und Institutionen – fort- und festschreibt, setzt voraus, dass seine Struktur und Wirkung klar benannt werden. Menschen mit Differenz- und Diskriminierungserfahrungen haben das Recht, ihr Umfeld auf ihre Erfahrungen und Positionen aufmerksam zu machen, um gehört, aber auch nicht vereinnahmt zu werden. Empowerment kann zum einen bedeuten, die machtvoll zugewiesenen Identitätsordnungen als *Ausgangspunkt für Solidarisierungsprozesse* „unter

15 Micha Brumlik spricht in diesem Zusammenhang von einer „Nach-Shoah-Identität“.

16 Aktuell sind unter dem Dach des Zentralrats der Juden in Deutschland 23 Landesverbände mit 105 jüdischen Gemeinden und knapp 100.000 Mitgliedern organisiert (Stand: 2015). Die Zahl der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden, die in keinen Gemeinden organisiert sind, kann jedoch als doppelt so hoch geschätzt werden.

Diskriminierten“ zu bündeln und zu nutzen. Es kann aber auch bedeuten nach außen zu gehen, Koalitionen zu erschließen und auf diskriminierende Strukturen aktiv einzuwirken.¹⁷

Empowerment und Schule

In der Schule spielt Empowerment eine ganz besondere Rolle. Schulen sind ein Spiegelbild gesellschaftlicher Realität und bilden die Vielfaltigkeit, aber auch die Konflikte der Gesellschaft wieder. Antisemitismus an der Schule ist kein *neues* Phänomen, es wird nur sichtbarer durch ein aktuelles mediales und politisches Interesse. Antisemitismus artikuliert sich immer häufiger in Diskriminierung, Mobbing, verbaler und tätlicher Gewalt. Durch fremdmachende Fragen wie „Du sprichst aber gut Deutsch“, geschichtliche Relativierungen wie „Hitler war ein guter Mann“ oder auch israelbezogene (antisemitische) Zuschreibungen „Was macht ihr da unten in Palästina?“ erfahren jüdische Kinder in Deutschland einen permanenten Zugehörigkeitsentzug. Mehr noch: jüdische Kinder, deren Familienbiografien in den meisten Fällen eng mit der Gewaltgeschichte des Nationalsozialismus verbunden sind, machen ihre ersten Differenz Erfahrungen im Geschichtsunterricht, sei es durch die Nichtberücksichtigung ihrer Familiengeschichte, Herausstellen ihrer jüdischen Herkunft oder auch durch Anspielungen vonseiten anderer Schüler*innen.¹⁸

Es lässt sich zudem eine deutliche Diskrepanz in der Wahrnehmung von Betroffenen und Lehrkräften beobachten.¹⁹). Für jüdische Kinder und ihre Familien ist der Antisemitismus ein *zunehmend relevantes* Problem. Aus der Sicht der Lehrkräfte stellen antisemitische Vorkommnisse kein „brennendes“ Problem an ihren Schulen dar.²⁰

Wichtig ist es auch im Blick zu behalten, dass der Antisemitismus nicht nur unter Schülerinnen und Schülern vorkommt, sondern mitten in der Struktur – im Unterricht, Schulbuch, Lehrerzimmer – seine Wirkung entfalten kann. Dabei handelt es sich nicht zwingend um ein geschlossenes antisemitisches Weltbild. Häufig geht es um Fragmente antisemitischer Ressentiments, diffuse Vorstellungen, einen symbolischen Antisemitismus – vermittelt durch Nichtwissen, Auslassung, Relativierung bedeutsamer Identitätsbezüge.

In Anlehnung an den Antisemitismusbericht des Zweiten Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus können mehrere Ausdrucksformen des Antisemitismus festgehalten werden, die in der Regel miteinander verknüpft sind und oft nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können. Dazu gehören²¹:

17 Vgl. Kien Nghi Ha: Identität, Repräsentation und Community-Empowerment, S. 32.

18 Vgl. Chernivsky/Wiegemann, Shoah-Education aus jüdischer Sicht, 2018 (derzeit in Arbeit)

19 Vgl. die Forschungsbefunde von Bernstein et al. in dieser Broschüre: Kapitel 3.

20 Marina Chernivsky & Friederike Lorenz, „Jude als Schimpfwort“, aktuell laufende Studie, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, ZWST)

21 Zweiter Expertenbericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus, 2017, Drucksache 18/11970.

1. Antisemitismus als Ausdruck der Distanz zu jüdischen Lebenswirklichkeiten, die als anders und fremd gewertet werden. Jüdische Lebenswelten werden zum größten Teil historisch und nicht als Teil der Gegenwart eingeordnet. Damit gehen unter Umständen auch Aversionen – Abneigung und Ablehnung – einher. Jüdische Kinder werden außerhalb Deutschlands verortet, ihnen wird das Deutschsein aberkannt.

„Nachdem ich im Ethikunterricht gesagt hatte, dass meine Familie die Synagoge besucht, war die Klasse plötzlich ganz still, als hätte ich etwas Obszönes gesagt. Sie wussten bis dahin nicht, dass ich jüdisch bin. Danach haben sie mich nur noch als Ausländer angesprochen. »Hey, du sprichst aber gut Deutsch.«“²²

2. Antisemitismus als Ausdruck tradierter Stereotype. Es gibt viele überlieferte antisemitische Stereotype, die zum Teil in Schulbüchern festgehalten und auf diese Weise im Unterricht reproduziert werden.

„Wir hatten mit der Lehrerin übers Judentum gelernt, da kam ein Bild mit einem hässlichen Juden, na ja, so wie es oftmals ist, halt, mit einer Nase und so. Ich fühlte mich komisch, eh, ich habe auch eine Nase, die meine ich dazu passt. Dann guckte der A. mich an und lachte, und sagte, hey, du siehst aber aus wie ein typischer Jude, man.«“²³

3. Antisemitismus als Abwehr gegen die Auseinandersetzung mit einer ‚belasteten‘ Vergangenheit. Das Verhältnis zu jüdischen Jugendlichen und auch die Verhandlung von gegenwärtigem Antisemitismus stehen im engen Zusammenhang mit der Wirkungsgeschichte des NS und der Shoah.

„Im Geschichtsunterricht wurden wir gebeten, unsere Großeltern zu befragen, was sie im Krieg gemacht haben. Ich war die einzige Jüdin in der Klasse. Ich erzählte, dass mein Großvater Zwangsarbeiter im Ghetto war. Ein anderes Mädchen erzählte danach, dass ihr Großvater bei der SS war. Dann meinte ein anderes Mädchen: »Vielleicht haben sich die beiden Opas ja kennengelernt!« Alle lachten.“²⁴

4. Auf »Verschwörungstheorien« basierender Antisemitismus. Verschwörungsmysen, Macht- und Konspirationszuschreibungen stellen den Kern antisemitischer Ressentiments dar. Sie werden eingesetzt, um komplexe Zusammenhänge zu erklären. Verbunden mit der Überzeugung einer vermeintlichen Übermacht der »jüdischen Presse« oder des »jüdischen Finanzwesens«, ist diesen Theorien kaum mit sachlichen Argumenten zu entgegenen.

„Ständig musste ich mir Sachen anhören wie »Ihr seid hinterhältig und regiert die Welt«, »Auch McDonalds und Coca Cola und andere große

22 Zitat stammt aus dem Interview im Rahmen der explorativen Studie „Jude als Schimpfwort“, durchgeführt vom Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (ZWST)

23 Zitat stammt aus dem Interview im Rahmen der explorativen Studie „Jude als Schimpfwort“ des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment (ZWST)

24 Das Zitat stammt aus protokollierten Gesprächen mit Jugendlichen und ihren Familien zum Thema Antisemitismus an der Schule im Rahmen des Kompetenzzentrums (ZWST); Mittschnitt von Romina Wiegemann

Geschäfte gehören Juden, das weiß doch jeder.«“²⁵

5. Antisemitismus als flexibel vorhandene Quelle und »Umwegkommunikation« für eigene Diskriminierungserfahrungen. Auch die als »fremd« oder »anders« markierten Gruppen erleben in ihrem Alltag Diskriminierung. Hier geht es oftmals um subtile, oder auch manifeste Ausdrucksformen eines Alltagsrassismus. Es kommt zu gefühlter »Opferkonkurrenz« und Rückgriffen auf antisemitische Stereotypisierungen bzw. Projektion eigener Diskriminierungserfahrungen auf die als jüdisch eingeordneten Subjekte. Im pädagogischen Kontext geht es hier darum, »Opferkonkurrenzen« zu entschärfen und Dialogräume zu etablieren.

„Es reicht langsam von Juden und ihren Leiden zu sprechen, wann kann ich endlich über mein Leiden offen referieren?“²⁶

6. Antisemitismus im Kontext des Nahostkonfliktes. Der im Kontext des Nahostkonfliktes artikulierte Antisemitismus zeichnet sich in erster Linie durch projektive Besetzungen von Opfer-Täter-Positionen aus und bedient sich u.a. der klassischen antisemitischen Motive. Israel wird dämonisiert, mit kollektiven Schuldzuweisungen belegt und mit dem NS-Regime verglichen. Besonders in der Schule und im Feld der Jugendbildung sind Pädagoginnen und Pädagogen herausgefordert »Jugendliche mit konträren Positionen vertraut zu machen« und sie zu einem »möglichen Perspektivenwechsel zu ermuntern.«²⁷

„Als im Schulunterricht der Nahostkonflikt behandelt wurde, sprach der Lehrer, der bis dahin eine gute Meinung von mir hatte, nicht von Israelis, sondern durchgängig von »Juden«. Ich traute mich schließlich, ihn darauf aufmerksam zu machen. Seine Reaktion war: » Was kümmert Dich das denn, bist Du Jüdin?« Ich antworte, »ja. Er sagte: » Ich bleibe beim Begriff Juden!« Meine bislang guten Noten in Geschichte verschlechterten sich dramatisch. Ich wusste, dass ich nicht zur Schulleitung gehen konnte. Denn in Deutschland gibt es eine Sache, die schlimmer ist, als jemanden »Jude« zu nennen, nämlich jemanden » Antisemiten« zu nennen.“²⁸

Bei der Debatte um Antisemitismus an der Schule wird selten danach gefragt, was dies eigentlich für die unmittelbar Betroffenen bedeutet, was das mit ihnen macht und wie sie damit umgehen. In der Diskriminierungsforschung ist vielfach belegt, dass die – insbesondere mehrfach – erlebten Diskriminierungen das psychische und physische Wohlbefinden nachhaltig

25 ebd.

26 Aussage aus einem Interview im Rahmen eines Fortbildungsseminars für pädagogische Lehrkräfte zum Thema Antisemitismus, Erfurt, 2010, protokolliert von Marina Chernivsky

27 Ayca Demirel/Yasmin Kassar/Malte Holler, Israel, Palästina und der Nahostkonflikt. Ein Bildungs- und Begegnungsprojekt mit muslimischen Jugendlichen im Spannungsfeld von Anerkennung und Konfrontation, KlgA e.V., Berlin 2010, S. 6.

28 Das Zitat stammt aus einem Beratungsgespräch im Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (ZWST), Protokollierung von Romina Wiegemann; www.zwst-kompetenzzentrum.de

beeinträchtigen.²⁹ Für viele der von Antisemitismus Betroffenen ist die lange Geschichte des Antisemitismus biografisch relevant. Auch die Verinnerlichung der mangelnden Solidarität geht damit einher. Viele von ihnen haben gelernt mit solchen Fällen ohne Unterstützung auszukommen und melden ihren Bedarf nicht.

Gleichwohl ist Schulen der Begriff „Antisemitismus“ nicht besonders geläufig. Den Betroffenen wird mitunter unterstellt, dass sie die Ernsthaftigkeit der Lage übertreiben. Die unterschiedlichen, sich widersprechenden Wahrnehmungen der Beteiligten erschweren die Kommunikation über die Vorfälle und stellen das professionelle Handeln der Lehrkräfte vor Herausforderungen dort zu reagieren, wo möglicherweise die Skepsis oder auch die Abwehr überwiegt. Die Situation der „tauben Ohren“ bedeutet jedoch für die Betroffenen eine erneute Viktimisierung durch Verkenntung ihrer Erfahrungen.

Es zeigt sich auch ein dringender Bedarf an Prävention, Intervention und Opferschutz – an Ausbau und Erweiterung der bereits vorhandenen Verfahren und Ansätze. Schulen können dazu befähigt werden, mit Antisemitismus kompetent und vor allem rechtzeitig umzugehen, noch bevor es zu verbalen oder gar tätlichen Vorfällen kommt.³⁰ Dafür benötigen die Lehrkräfte die Kompetenz, die Gesamtpalette antisemitischer Vorfälle zu erkennen und entsprechend der Situation darauf adäquat zu reagieren. *Proaktive, präventive und stärkende Maßnahmen* – wie die selbstwirksamkeits- und identitätsstärkenden Dialogräume – beugen Verletzungen vor und schaffen ein solidarisches und anerkennendes Klima. Die Einbeziehung von Jugendlichen und ihren Familien etwa durch direktes Nachfragen, parteiliches Interesse oder auch Zeigen eigener Haltung entschärfen akute Krisensituationen und bieten den Betroffenen ganz konkrete Unterstützung. Gleichzeitig ist es wichtig zu beachten, dass Empowerment nicht paternalistisch verstanden wird. Es ist wichtig die Grenzen eines nicht jüdischen Schutz- und Erfahrungsraumes anzuerkennen und einzuhalten. Das Empowerment kann nur *aus dem Inneren einer Gruppe* oder auch einer Gemeinschaft entstehen und getragen werden. Schutz- und Erfahrungsräume sind erst dann auch Empowerment-Räume, wenn die daran Beteiligten ihre Perspektiven nicht beweisen, verteidigen oder erklären müssen. Die Rolle pädagogischer Fachkräfte oder auch Schulen in solchen Situationen kann darin bestehen, solche Räume zu ermöglichen bzw. externe Partnerorganisationen aktiv einzubeziehen.

Die Professionalisierung von Schulen auf diesem Themen- und Handlungsgebiet bedarf eines systemischen Zugangs und einer systematischen Qualifizierung aller zuständigen Akteurinnen und Akteure, nicht nur als Fort- oder Weiterbildung, sondern als Teil der Ausbildung und Hospitation. Die langfristig angelegten (begleitenden) Schulungs- und Beratungsangebo-

29 Zur Übersicht z.B. Kenneth Dion, The Social Psychology of Perceived Prejudice and Discrimination, Canadian Psychology, 43:1, 2001, S. 2-10; Nicole Hansen, Die Verarbeitung von Diskriminierung in: Andreas Beelmann/Kai Jonas (Hrsg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, Wiesbaden 2009, S. 155-170.

30 Chernivsky, Marina: Teil des Alltags. Es darf nicht länger übersehen werden, wie „normal“ Judenfeindlichkeit geworden ist. In: Jüdische Allgemeine, 30.11.2017, <http://www.juedische-allgemeine.de/article/view/id/30257>.

te haben sich bewährt und zeigen ihre Wirkung im Umgang mit Konflikten im Allgemeinen und mit Antisemitismus im Einzelnen.³¹ Die Entwicklung der Schule als eine *diskriminierungssensible Institution* ist eine der wichtigsten Voraussetzungen, um die Aufgabe der Antidiskriminierung institutionell zu verankern und mit Leben zu füllen. Das kann langfristig helfen, Schulen auf diesem Gebiet zu professionalisieren und das Vertrauen jüdischer Familien in öffentliche Schulen wiederherstellen. Denn derzeit schwindet das Vertrauen in diese Einrichtungen, da diese zunehmend als unsicher und unsolidarisch erlebt werden.³²

Fazit

Die Perspektive derjenigen, die von Fremdmachung, Abwertung und Ausgrenzung unmittelbar adressiert werden, unterscheidet sich in der Regel von der Perspektive derjenigen, die mit solchen Erfahrungsdimensionen nicht konfrontiert werden. Die Perspektiven der Minderheiten werden selten gehört und noch seltener in die politischen und sozialen Verhandlungen einbezogen. Am Beispiel der Beschäftigung mit historischem und aktuellem Antisemitismus wird deutlich, dass die Fixierung auf antisemitische Einstellungen die Einbeziehung derer, die von Antisemitismus heute noch getroffen werden, weitgehend überlagert hat.

Aufgrund des steigenden Antisemitismus gewinnen die bisher ausgelassenen *jüdischen Perspektiven* an Bedeutung und werden zunehmend wahrnehmbarer. Auch innerhalb der jüdischen Community werden Stimmen laut, dass der Protest gegen diese Entwicklungen noch stärker aus dem Inneren der Gemeinschaft kommen soll. Verschiedene Träger und Programme setzen gegenwärtig darauf, jüdische Zivilgesellschaft darin zu stärken, an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzuhaben und dem Antisemitismus entgegenwirken.

Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment der ZWST

Das Kompetenzzentrum ist eine Bildungs- und Beratungseinrichtung der ZWST mit dem Schwerpunkt der Antisemitismus- und Diskriminierungsprävention. richtet sich an gesellschaftspolitische Akteur*innen, wie Führungs- und Fachkräfte aus Politik, Wissenschaft und Bildung sowie aus jüdischen Einrichtungen und jüdischer Zivilgesellschaft. Das Kompetenzzentrum agiert in vier Handlungsbereichen: Community Coaching, Antisemitismusprävention, Beratung von Betroffenen rassistischer und antisemitischer Gewalt sowie Fach- und Politikberatung. Das Zentrum fördert darüber hinaus einen auf Multiperspektivität und ‚coalition building‘, gerichteten Austausch zwischen verschiedenen Communities und schafft Schutz- und

31 Vgl. Antisemitismusbericht, 2017; DJI Evaluationen von Projekten im Bundesprogramm „Demokratie leben!“; Ratgeber zum Umgang mit Diskriminierung an Schulen, ADS, 2017

32 Zwischenergebnisse der Befragung „Jude als Schimpfwort“ im Rahmen vom Kompetenzzentrum und der Beratungsstelle OFEK

Erfahrungsräume für Betroffene, Aktivist*innen und Expert*innen. Seit 2017 gibt es im Kompetenzzentrum eine Interventions- und Beratungsstelle OFEK, welches Einzelne aber auch Institutionen (vor allem Schulen) schult und berät. Mehr Information unter: zwst-kompetenzzentrum.de

5.6 Schulen als Orte der Migrationsgesellschaft

Die migrationsgesellschaftliche Struktur Deutschlands spiegelt sich in den Schulen wider. In den Schilderungen der Lehrkräfte und der Betroffenen drücken sich die soziale und kulturelle Diversität der Schülerschaft und die Heterogenität der kulturellen, nationalen oder religiösen Identitätsentwürfe der Schüler*innen aus. Viele Lehrkräfte sehen in dem Umgang mit dem Antisemitismus ihrer „migrantischen“ Schüler*innen eine besondere Herausforderung. In vielen Bezugnahmen auf „Migranten“ drückt sich eine Grenzziehung zwischen einer mehrheitsgesellschaftlichen, „deutschen“ Eigengruppe und dem jeweils „Anderen“ aus.

JLK 5 weist darauf hin, dass viele Lehrkräfte überfordert seien im Umgang mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund.

Auch JLK 9 stellt fest, die Lehrkräfte seien kolossal überfordert, dass so viele Schüler aus unterschiedlichen Kulturen kommen. Sie hätte gerne besseren Kontakt mit den Eltern, besonders mit migrantischen Eltern. Es müsste permanent Fortbildungen geben zu diesen Themen. Zudem sollte es eine permanente Selbststärkung für Lehrkräfte geben, um besser damit umgehen zu können. Sie hat ein Bedürfnis nach Supervisionsangeboten und fordert, es sollte mehr Bildungsstätten geben.

Diese Grenzziehung konturiert das Verhältnis zwischen der Eigengruppe und verschiedener »Fremdgruppen«, wobei sich die Angehörigen der Eigengruppe darüber aufwerten, tatsächliche oder vermeintliche Angehörige der »Fremdgruppen« abzuwerten. Diese Praxis wird in einer gesellschaftlichen Struktur gerahmt, in der soziale und ökonomische Ungleichheit auch entlang der Grenzen zwischen mehrheitsgesellschaftlicher Eigengruppe und »Fremdgruppen« verläuft. Menschen mit einer Migrationsbiographie erfahren häufig Diskriminierung, die sich auch in der Schule institutionalisiert hat. Hier zeigt sich eine Bildungsungleichheit, die auch auf eine Benachteiligung aus der Bildungsbeteiligung zurückzuführen ist (vgl. Diefenbach 2010, Gomolla/Radtke 2006)).

In der Rede von „migrantischen Schüler*innen“ werden diese in Zuschreibungen anhand des Merkmals einer Migrationserfahrung außerhalb der Eigengruppe gesetzt. Wenn ein deutsche[r] Schüler*in, dessen Großeltern nach Deutschland einwanderten, als »Migrant*in« gilt, wird ihm damit eine »Fremdheitsposition« zugewiesen, die oftmals dazu führt, dass er aus der mehrheitsgesellschaftlichen Eigengruppe ausgeschlossen wird. Lehrkräfte sollten sich auch im Umgang mit Antisemitismus der Wirkung solcher Zuschreibungen bewusst werden und einer aus einer

solchen Kategorisierung ihrer Schüler*innen folgenden Ungleichwertigkeit an Schulen entgegenwirken. Wichtig ist dabei, dass Antisemitismus immer und ungeachtet der kulturellen, religiösen oder nationalen Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten der Schüler*innen erkannt und zum Gegenstand pädagogischer Interventionen wird.

Das Gedenken der „Anderen“

Manche Lehrkräfte beobachten, dass sich Schüler*innen mit türkischen oder arabischen Identitätsbezügen außerhalb des historischen Verweisungszusammenhangs deutscher Geschichte sehen und sich damit über ihre Biographien und Identitätsentwürfe als »Migrant*innen« einer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, der Shoah und der Kontinuität des Antisemitismus entziehen. LK 6 beobachtet, dass Schüler*innen mit arabisch-palästinensischer Herkunft oder muslimischer Religionszugehörigkeit sich nicht mit der deutschen Geschichte verbunden fühlen und weder Interesse an einer Auseinandersetzung mit der Shoah noch ein Verantwortungsgefühl diesbezüglich haben. Diese Schüler*innen würden Jüdinnen und Juden nicht als Opfer der Shoah anerkennen, sondern im Kontext des Nahostkonflikts als „Täter*innen“ betrachten. Manche Schüler*innen setzen sich über ihre kulturelle, nationale oder religiöse Identität außerhalb eines historischen Verweisungszusammenhangs des Antisemitismus in Deutschland, so einige Lehrkräfte, obwohl sie Teil der deutschen Gesellschaft sind. Damit reklamieren einige Schüler*innen für sich eine Position, die es rechtfertigt, sich der Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden zu entziehen bzw. ihre Relevanz infrage zu stellen. Darüber werden auch die Opfer der Shoah unsichtbar gemacht. Außerdem wird über diese Abwehr die Kontinuität des Antisemitismus und die eigene Verstrickung darin aufgelöst. Das geschieht oftmals nicht aus Absicht, sondern folgt daraus, dass Schüler*innen mit anderen kulturellen, nationalen oder religiösen Identitätsbezügen eine fehlende Verbindung zur deutschen Geschichte sehen, bzw. einen besonderen Zugang dazu seitens der Lehrkraft benötigen. Dies entspricht durchaus ihren Familienbiographien und ihren Zugehörigkeiten zu nichtdeutschen nationalen Kollektiven oder nichtmehrheitsgesellschaftlichen Kultur- und Religionsgruppen. Darüber hinaus werden Schüler*innen mit »Migrationshintergrund« oftmals als „Andere“ und der „deutschen“ Eigengruppe nicht zugehörig ausgewiesen. Diese Position ist durch die hierarchisierten Strukturen nicht von ihnen gewählt und wird durch die fehlende Teilhabe an der nationalsozialistischen Geschichte ihrer Vorfahren umso komplizierter, da viele eine fehlende persönliche Verbindung zur Geschichte Deutschlands haben und sie als Geschichte der „Deutschen“ sehen.

LK 89 sagt im Hinblick auf den Umgang ihrer Schüler*innen mit der nationalsozialistischen Geschichte Deutschlands: „Bei Deutschen kann man noch ein bisschen Verantwortungsgefühl herausarbeiten, aber nicht bei Türken.“ Hier fällt auf, dass LK 89 Schüler*innen mit stigmatisierten Schablonen bzw. Identitätsbezügen auf die Türkei „deutschen“ Schüler*innen gegenüberstellt, obwohl es eigentlich um 2-3 Generation der sogenannten „Gastarbeiter“ geht, die in der Regel die deutsche Staatsbürgerschaft haben. Es ist hervorzuheben, dass auch unter „deutschen“ Schüler*innen

ohne Migrationshintergrund die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah und eine Reflexion eigener biographischer Bezüge darauf aus einer Abwehrhaltung heraus blockiert und vermieden wird. Oftmals zeigt sich in der Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands ein instrumenteller Bezug schulischer oder moralischer Pflichterfüllung und ein empathieloser Bezug auf die Opfer der Shoah. Ein empfundenes Verantwortungsgefühl von Schüler*innen ist aber auch im Kontext des Erinnerungsdiskurses der deutschen Mehrheitsgesellschaft zu sehen. Zum nationalen Selbstbild Deutschlands gehört die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Shoah, die vermeintliche Aufarbeitung der Vergangenheit und ein Lernen aus ihr. Für viele Menschen sind dies die Bedingungen dafür, um sich im Hinblick auf die nationalsozialistische Vergangenheit als „geläutert“ wieder positiv im deutschen Kollektiv vergemeinschaften zu können. In diesem Zusammenhang wird ein Monopol auf die Erinnerung an die Shoah angemeldet, die so für eigene Zwecke instrumentalisiert wird. So entsteht eine Erinnerungsgemeinschaft über die Abgrenzung zu „Anderen“, denen pauschal zugeschrieben wird, diese erinnerungspolitischen Standards nicht zu erfüllen und sich einer Auseinandersetzung mit der oder einer Verantwortung in Bezug auf die Shoah zu entziehen. Viele Schüler*innen, deren Biographien „nichtdeutsche“ nationale und familiäre Identitätsbezüge vereint, setzen sich mit dem Nationalsozialismus und der Shoah auseinander, tragen die Verantwortung zur Erinnerung an die Shoah und dem Gedenken der ermordeten Jüdinnen und Juden mit und identifizieren sich damit stark über die tradierten diskriminierten Minderheitsanteile der eigenen Familiengeschichten aus unterschiedlichsten Ländern. Wenn dem nicht so ist, sind die Lehrer*innen gefordert, Bezüge für diese Schüler*innen herzustellen. Etwa über die gruppenübergreifende, allgemeine Verantwortung eines jeden Menschen zur Auseinandersetzung mit der Shoah und über die grundlegende Bedeutung, dieses Verbrechen niemals zu vergessen und der ermordeten Jüdinnen und Juden zu gedenken. Dabei können die Identitätsbezüge der Schüler*innen in eine Beziehung zur nationalsozialistischen Geschichte Deutschlands, zur Shoah und zum gegenwärtigen Antisemitismus gestellt werden, um aufzuzeigen, wie sie in der Geschichte und Gegenwart positioniert sind.

Schule als Ort von Diskriminierung

Im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus von Schüler*innen mit oder ohne »Migrationshintergrund« sollen keinerlei Unterschiede gemacht werden. Es gilt antisemitischen Äußerungen entschieden zu widersprechen und antisemitische Angriffe zu unterbinden. Es ist wichtig, die Erscheinungs- und Ausdrucksformen des Antisemitismus zu erkennen, um ihnen entgegenwirken zu können. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass Schüler*innen als tatsächliche oder vermeintliche Angehörige von National-, Kultur- oder Religionsgruppen in Schulen sowohl von Lehrer*innen als auch von Mitschüler*innen eine Diskriminierung als „Andere“ erfahren. Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind regelmäßig rassistischen Zuschreibungen, Abwertungen und auch Angriffen ausgesetzt. Es besteht eine Gleichzeitigkeit von Antisemitismus, Rassismus und anderen Diskriminierungsformen in der Schule (vgl. K 4.2).

JLK 9: „Schule an sich ist sehr schlecht im Empowerment der Schüler, denn es ist ein sehr abwertendes System und man müsste viel mehr durch Emotionen an die Schüler rankommen, um sie zu unterstützen.“

Diese Gleichzeitigkeit sollten Lehrkräfte erkennen und im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus berücksichtigen. LK 43 berichtet, dass manche Schüler*innen sich fragen würden, warum für Jüdinnen und Juden ein größerer Raum als für andere Opfergruppen eingenommen werde. Hier empfiehlt es sich zunächst zu hinterfragen, wie Schüler*innen zu einer solchen Aussage kommen. Denn diese ist vor dem Hintergrund der Normalisierung des Antisemitismus an Schulen, seiner Bagatellisierung und der Marginalisierung jüdischer Schüler*innen zu betrachten. Nichtsdestotrotz entsteht bei manchen Schüler*innen der Eindruck, dass Antisemitismus thematisiert werde, Rassismus oder andere Diskriminierungsformen hingegen nicht. Dergestalt sehen sich manche Schüler*innen in einer „Opferkonkurrenz“ zu Jüdinnen und Juden.

Frau E 8 erklärt die Reaktion mancher Schüler*innen auf die Forderung, dass es für Antisemitismus keinen Platz geben sollte: „Warum nicht? Warum Rassismus ja, aber Antisemitismus nicht?“ In diesem Zusammenhang sollten Lehrkräfte mit den Schüler*innen über ihre Eindrücke reden, um ihnen zu erklären, dass es keine Hierarchie in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus gibt und ein mögliches Versäumnis in der Auseinandersetzung mit Rassismus an Schulen keine Rechtfertigung darstellt, Antisemitismus weitergehend zu normalisieren.

Handeln gegen Antisemitismus und Rassismus

Im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus und Rassismus müssen einerseits Unterschiede, andererseits die Gleichzeitigkeit des Auftretens beider Phänomene bedacht werden.

Lehrer*innen sollten die Kompetenz haben, sowohl Antisemitismus und Rassismus als Phänomene eigener Art zu erkennen. Das bedeutet, dass diese Phänomene nicht gleichgesetzt werden sollen und ihre Differenzen in der historischen Entstehung, in ihrer gesellschaftlichen Herrschaftsformation und Gewaltgeschichte, in der psychosozialen Verankerung, in der Vorurteilsstruktur und in den Weltbildern berücksichtigt werden sollen. Denn Antisemitismus und Rassismus unterscheiden sich in ihrer Struktur und Funktion, sie haben je einen Anspruch zur Erklärung der Welt. Um antisemitischen und rassistischen Äußerungen entgegen zu können, bedarf es dieser Kenntnis. Im Antisemitismus werden Jüdinnen und Juden als mächtig und gefährlich gezeichnet, man selbst sieht sich als Teil eines bedrohten Kollektivs. Dadurch werden Jüdinnen und Juden als überlegen konstruiert, man selbst als unterlegen. Dieses Verhältnis dreht sich im Rassismus um. Der rassistisch „Andere“ gilt als unterlegen, man selbst als überlegen. In diesem Sinne zielt Rassismus auf die Beherrschung von vermeintlich unterlegenen „Anderen“, der Antisemitismus hingegen auf die Bekämpfung und Vernichtung von vermeintlich überlegenen „Anderen“. Die Berücksichtigung dieser Unterschiede ist vor allem im Hinblick auf pädagogisches Handeln wesentlich, mit dem die Funktion von Antisemitismus und Rassismus erklärt und

reflektiert wird.

Frau E8: „Es muss klar sein: Wir sprechen über Antisemitismus UND Rassismus, nicht nur über Rassismus“.

Zur professionellen Praxis gehört es auch, als Lehrkraft rassistische Diskriminierung von Schüler*innen zu erkennen und ihr pädagogisch zu begegnen. Es sollte selbstverständlich sein, dass jede[r] Schüler*in ungeachtet seiner nationalen, kulturellen oder religiösen Identität gleichberechtigt am Schulalltag teilnehmen kann, ohne Angst haben zu müssen, als „andersartig“ vorgeführt oder benachteiligt zu werden. Handeln gegen Antisemitismus ist deshalb mit dem Handeln gegen Rassismus zu verbinden. Antisemitismuskritische Bildung ist in diesem Sinne auch rassismuskritisch. Auch in diesem Zusammenhang ist es für Lehrkräfte wichtig, sowohl ihre professionelle Praxis als auch ihre soziokulturelle Position zu reflektieren.

Frau E 8: „Es muss einen Prozess der Diversifizierung geben. Mehr Reflexion über den eigenen Umgang mit Rassismus, Antisemitismus und Nahostkonflikt, auch über die Materialien und Zugänge, die genutzt werden. Lehrkräfte sind unterschiedlich stark dazu bereit oder zeigen Abwehr.“

5.7 Die Bedeutung von Biographien im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus

Eine Möglichkeit, die Gleichzeitigkeit von Antisemitismus und Rassismus im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus zu berücksichtigen, zielt auf die Reflexion biographischer Erfahrungen von Schüler*innen. Frau E 1 weist etwa darauf hin, dass Lehrkräfte gegenüber muslimischen Schüler*innen einen Zugang zum Thema Antisemitismus herstellen können, indem sie auch über ihre Diskriminierungserfahrungen sprechen. Davon ausgehend können muslimische Schüler*innen antisemitische Diskriminierung erkennen und sich in die Position jüdischer Schüler*innen versetzen.

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Biographien innerhalb der Schülerschaft stellt einen wichtigen Ansatz im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus dar. Zum einen kann durch die biographische Rekonstruktion eigener Erfahrungen und Handlungsmuster eine Reflexion des je eigenen Bezugs auf Rassismus und Antisemitismus reflektiert werden, zum anderen erfüllt sie wichtige psychische und soziale Aspekte. Hier treten Schüler*innen in einen Dialog miteinander, der es ihnen ermöglicht, ihre Geschichten, Erfahrungen und Standpunkte miteinander zu teilen. Die Lehrkraft bezieht sich auch auf gegenwartsnahe Beispiele aus dem Alltag, die die Lebenswelt der Schüler*innen ansprechen.

LK 43: „[...] als ein Bezug zu ihrem Leben hergestellt werden konnte, das war eine wertvolle Beobachtung, denn der Anreiz, sich mit dem

Thema Antisemitismus auseinanderzusetzen, kann von Person zu Person ungleich sein.“

Dafür bedarf es einer wertschätzenden Atmosphäre, die es Schüler*innen ermöglicht, in den Dialog mit anderen zu treten. Über einen solchen Prozess erfahren sie nicht nur etwas über die Vergangenheit anderer Schüler*innen, die Klasse lernt sich auch besser kennen. Möglicherweise erschließen sich Parallelen zur eigenen Biographie, die Empathie und Verständnis auslösen können. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Schüler*innen Jüdinnen und Juden als Subjekte anerkennen, die eigenen Identitätsentwürfen und Perspektiven folgen. Die Perspektiven von Jüdinnen und Juden sollen sichtbar werden, damit sich die Schüler*innen dazu in ein Verhältnis setzen können.

JLK 12 „Wenn Schüler über einzelne Menschen lernen und darüber, was ihnen passiert ist, sind sie am meisten betroffen. Man muss ihnen das Thema sehr nah bringen. Auch positive Seiten des Judentums muss man ihnen beibringen, sonst ist es zu weit weg. Nicht nur, dass alles vernichtet wurde und jetzt ist alles ein großes Tabu. Viele der Schüler kennen das, weil sie auch Vernichtung, Krieg und den Verlust der Heimat erlebt haben oder Familienmitglieder es erlebt haben.“

LK 87 versucht die Emotionen der Schüler*innen anzusprechen, indem er Vergleiche zu Jüdinnen und Juden zieht und diese in den Kontext zu anderen ethnischen Gruppen stellt. So stärke man die Reflexionsfähigkeit. Dies führe zu Empathie marginalisierter Gruppen und habe positive Auswirkungen auf die Schüler*innen.

In verschiedenen pädagogischen Ansätzen geht es darum, dass Pädagog*innen eine Kompetenz entwickeln, die sie dazu befähigt, zum Thema Antisemitismus in einen konstruktiven Dialog mit Schüler*innen zu treten und eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie anzuleiten.

Lehrkräfte und das „Konzept des Verbündet-Sein“

Antisemitismus gilt es dann konsequent zu entgegnen, wenn dieser Auftritt. In der gängigen Praxis bleibt dieser Handlungsansatz häufig aus, sodass antisemitische Äußerungen oft unwidersprochen artikuliert werden können. Das hat Folgen für die Betroffenen, die ohne Unterstützung allein gelassen werden (K 3.1). Das Konzept des „Verbündet-Sein“ kann hierbei eine Hilfestellung geben, Schüler*innen nicht mit ihren Verletzungserfahrungen zurückzulassen.

Das Konzept des „Verbündet-Sein“ fokussiert die Perspektiven der Betroffenen und setzt sich gezielt für Minderheiten ein. Das Konzept setzt voraus, dass Menschen ihre eigenen Privilegien abfragen und diese reflektieren. „Verbündete“ verfügen über Privilegien bzw. gehören zu einer privilegierten Gruppierung, die sich aktiv solidarisch und unterstützend verhalten kann, um Diskriminierung und Exklusion entgegenzuwirken. Der Zugang wird daher über die Abfrage eigener Privilegien getroffen. Eigene Privilegien und die damit verbundene soziale Macht wird aktiv genutzt, um sich als

„politische(r) Freund*in“ zu positionieren.

Das Konzept des „Verbündet-Seins“ steht im Zentrum des „Social-Justice-Training“, welches eine Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit anstrebt. Die Anliegen der „Anderen“ sollen als eigene Anliegen wahrgenommen und nicht als identitäres „wir“ verstanden werden. Die Idee des „Verbündet-Seins“ basiert auf einer Verbundenheit zu einem „politischen Freund/ einer politischen Freundin“. Ziel des „Verbündet-Seins“, als spezifische Form der Solidarität bedeutet dies: Ich muss nicht zur selben »Minderheit« gehören oder dieselben Erfahrungen gemacht haben, Menschen müssen sich nicht gleichen. Vielmehr steht eine ethische politische Haltung im Vordergrund, die sich „[...] gegen Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die dadurch hergestellte Exklusion (Ausgrenzung), strukturelle Diskriminierung und soziale Ungleichheit bestimmter Menschen aufgrund spezifischer Diversitätskategorien wie Geschlecht, Alter, zugewiesener Behinderung, kulturelle Herkunft, soziale Herkunft, Hautfarbe etc. richtet.“ „Verbündete“ arbeiten an einer Umverteilung von Privilegien, das meint das aktive Einsetzen von Lehrer*innen gegenüber benachteiligter Schüler*innen. Die Forschungserkenntnisse ergeben ebenfalls, dass es häufig jüdischen Schüler*innen oder Lehrer*innen überlassen wird, sich aktiv gegen Antisemitismus einzusetzen. Schließen Sie sich mit Kolleg*innen und Schüler*innen zusammen, unterstützen Sie sie in ihren Vorhaben, bieten Sie Hilfe an. Sprechen Sie mit Betroffenen und stärken Sie ihre Perspektiven, bieten Sie z. B. an, Betroffene nach ihren Wünschen als Ansprechpartner*innen zu begleiten, beraten Sie Betroffene über formale Fragen oder bieten Sie in Rücksprache mit den Betroffenen eine Aufklärungseinheit im Unterricht für Schüler*innen zum Thema Antisemitismus an.

Biographiearbeit als Ergänzung zum Konzept des „Verbündet-Seins“

Die Biographiearbeit kann ergänzend zum Konzept des „Verbündet Seins“ Einsatz finden. Denn ähnlich wie beim Konzept des „Verbündet-Seins“ können durch die Arbeit mit diversen Biographien, durch Kommunikations- und Reflexionsübungen in Dialogen „marginalisierte Perspektiven hör- und sichtbar“ (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012: 2.) gemacht werden. Teilnehmende haben durch den Dialog die Möglichkeit, unterschiedliche Zugehörigkeiten zu thematisieren und diese hörbar werden zu lassen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie gewinnt insofern an Relevanz, da sie verdeutlicht, dass es Machtinstanzen gibt, die Normen innerhalb einer Gesellschaft festlegen. Zugleich lässt sich feststellen, dass es sich hierbei um normativ festgelegte Regelungen handelt, die durchaus veränderbar sind. Unter diesem Aspekt drängt die Wichtigkeit, Antisemitismus wahrzunehmen. Machtsensible Diversity-Ansätze beziehen sich auf soziale Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten, die aus gesellschaftlichen Strukturen hervorgehen. Nach Hormel und Scherr können soziale Identitäten und Zugehörigkeiten von Individuen nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern als Resultat sozialer Konstruktionsprozesse aufgrund „kulturelle[r] Symbolisierungen, politische[r] Repräsentationen und soziale[n] Praktiken“ (2004: 6). Auch Schröer (2012: 11) macht auf den Zusammenhang von Identität, Macht und sozialer Konstruktionsprozesse aufmerksam und verdeutlicht dahingehend die Notwendigkeit der Dekons-

truktion von Differenz-Entstehungsmechanismen und der einhergehenden Machtverhältnisse, um sozialpolitisch zu verändernde Ausgrenzungsmechanismen aufzuzeigen.

5.8 Lehrmaterialien überprüfen

Es ist empfohlen, die Darstellungen von Jüdinnen und Juden und dem Judentum in Lehrmaterialien kritisch zu prüfen. Auch in Lehrmaterialien werden stereotype Bilder von Jüdinnen und Juden entworfen, die der Komplexität vieler Themen nicht gerecht werden und mitunter anschlussfähig zu antisemitischen Einstellungen von Schüler*innen sind.

JLK 11 (Rektor) „Schulbücher sind ein großes Problem. Juden werden immer nur als Opfer dargestellt. Sie müssen überarbeitet werden und man muss immer prüfen, welches Material verwendet wird.“

Greifen Lehrkräfte auf Literatur und Lehrmaterialien zurück, die beispielsweise den Nahostkonflikt verzerrt darstellen, kann keine adäquate Wissensvermittlung stattfinden (vgl. K 4.1.6). Vielmehr noch werden teilweise antisemitische Stereotype und Welterklärungsformeln zur Grundlage einer Wissensvermittlung. Hier bedarf es unbedingt der kritischen Prüfung von Schulbüchern (vgl. DIG 2016; vgl. K 4.1.5).

Außerdem wird die Auseinandersetzung mit der Shoah und der Geschichte von Jüdinnen und Juden als Opfer des nationalsozialistischen Antisemitismus oftmals durch die Nutzung problematischer Literatur gerahmt. Es wird daher abgeraten, auf Bücher wie „Der Vorleser“ oder „Der Junge im gestreiften Pyjama“ zurückzugreifen. Durch die verzerrten Darstellungen des Nationalsozialismus bzw. durch die Darstellung der positiven (auch wenn ambivalenten) Figur des Hauptdarstellers auf der Täterseite wird eine Umdeutung der Vergangenheit vorgenommen, das Leid der von den Nationalsozialist*innen verfolgten und ermordeten Jüdinnen und Juden relativiert und ein Anrecht der Deutschen auf einen Opferstatus erhoben.

JLK 5: erwähnt, dass viele Kolleg*innen das Buch „Der Junge im gestreiften Pyjama“ lesen lassen. Sie finde es sehr problematisch, da beide Jungen am Ende sterben und die Message damit verfälscht werden würde. Es habe sie aus jüdischer Perspektive verletzt, da es die Geschichte verharmlost. Das Buch „Damals war es Friedrich“ wird auch sehr häufig gelesen, da es das erste Jugendbuch zu dem Thema gewesen sei. Sie findet auch dieses sehr problematisch und nicht der Zeit entsprechend. Der Jude wird als reich und dunkel dargestellt und viele Vorurteile werden reproduziert. JLK 5 sagt: „Es ist schlecht, vereinfacht und gefährlich“.

Als Alternative wird von JLK 5 das Buch „Einmal“ von Morris Gleitzmann empfohlen. Es sei noch relativ unbekannt, aber sie könne es allen empfehlen und es sei bereits in einer 6. Klasse gut angekommen. JLK 5 kann keine

allgemeinen Tipps geben, da jede Situation unterschiedlich sei. Am Wichtigsten sei jedoch, die Eltern immer mit „ins Boot“ zu nehmen. Außerdem solle man schon früh im Deutschunterricht ein Buch zur Thematik lesen. Wichtig ist es, Literatur über Antisemitismus mit weiteren Ansätzen antisemitismuskritischer Bildung zu ergänzen.

JLK 10: „Lehrkräfte haben eine große Freiheit gute und passende Texte zu finden (für jeden Unterrichtsbereich), die Antisemitismus thematisieren und die Sensibilität der Schüler stärken.“

Manche Lehrkräfte berichten, dass sie Schwierigkeiten haben, geeignete Literatur zum Thema Antisemitismus zu finden. JLK 10 sieht im Besonderen ein Defizit bei Literatur über Verschwörungstheorien und Antisemitismus. Hier empfiehlt es sich, sich an Expert*innen und Bildungseinrichtungen zu wenden. Diese stellen geeignete Literatur zur Verfügung und bieten darüber hinaus weitere Unterstützung an.

5.9 Öffnung des Klassenzimmers

Lehrer*innen müssen sich inhaltlich mit Antisemitismus auseinandersetzen, um ihn zu erkennen, Wissen zu vermitteln und um Schüler*innen argumentativ begegnen zu können. Zudem sollten sie ihre professionelle Rolle und biographische Verstrickung reflektieren. Es ist aber wichtig, auch die Grenzen eigener Handlungswirksamkeit zu erkennen. Wissensdefizite, aber auch professionelle Herausforderungen können, in Fortbildungen aufgearbeitet werden. In diesem Rahmen können auch allgemeine Kompetenzen erlernt werden, die die Handlungswirksamkeit steigern. Aber gerade im Schulalltag stellt ein solcher pädagogischer Umgang mit Antisemitismus oftmals eine Herausforderung dar, die Lehrer*innen mitunter nicht allein bewältigen können. Das liegt nicht an fehlender Kompetenz der Lehrkräfte, sondern schlicht an der Komplexität des Phänomens und der Dynamik des Problems Antisemitismus in Schulen. Unsere Befunde verdeutlichen, dass viele Lehrkräfte auch dann überfordert sind, wenn sie Antisemitismus als Gefahr erkennen und handeln möchten. Dies zeigt die Notwendigkeit der Berücksichtigung professioneller Ansätze im Umgang mit Antisemitismus. Diese können durch eine Öffnung des Klassenzimmers und die Unterstützung von Expert*innen eingeübt werden. Dieser Schritt wird oftmals als Eingeständnis einer Schwäche gesehen, stellt aber im Gegenteil einen verantwortlichen Umgang mit dem Problem Antisemitismus dar. Zudem ist es für Lehrer*innen und Schüler*innen zum Teil einfacher, mit einem externen Pädagogen, der keine Rolle in ihrer Schule hat, Antisemitismus zu thematisieren. Denn dann verläuft die Auseinandersetzung mit Antisemitismus nicht entlang eines im Klassenverbund gefestigten asymmetrischen Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnisses.

JLK 8 empfiehlt Lehrer*innen, die mit Antisemitismus in ihren Klassen konfrontiert werden, Bildungsstätten aufzusuchen, um die Kinder weg von seiner Person zu leiten und um pädagogisch zu intervenieren. Der Lehrer

soll sich nicht alleine fühlen und unterstützt werden.“

Wichtig ist in diesem Kontext jedoch, sich seiner eigenen Haltung bewusst zu werden und diese zu reflektieren. Außerdem sollte die eigene Verantwortung nicht im Anspruch einer pauschalen Problemlösung auf Expert*innen übertragen werden. Es ist wichtig, dass sich Lehrkräfte dennoch stets zu den Themen weiterbilden, um adäquat auf Antisemitismus reagieren zu können. Durch die Zusammenarbeit mit Expert*innen können Lehrer*innen von den Erfahrungen profitieren. So lassen sich auch einzelne Methoden auf den Unterricht übertragen und regen zu Ideen für weitere Unterrichtseinheiten zum Thema Antisemitismus oder Nahostkonflikt an. Lehrkräfte können unterschiedliche Referent*innen einladen. Es müssen keine Expert*innen sein, sondern können auch Menschen sein, die in ihren Rollen bestimmte Gruppen repräsentieren. Das Klassenzimmer muss geöffnet werden, damit die Schüler*innen auch verstehen, dass Lehrer*innen nicht allwissend sind und sich als lernende Personen in einem Reflexionsprozess verstehen.

JLK 15: „Bei problematischen Schulen sollten ein Rabbi, Pfarrer, Imam in den Ethikunterricht kommen und vor der Klasse zeigen, dass sie sich untereinander respektieren und verstehen. Es würde besonders für religiöse Schüler hilfreich sein. Es war sehr hilfreich die Gebetshäuser zu besuchen, denn es hat die Vorurteile abgebaut.“

Die Schwierigkeit und die Komplexität, Antisemitismus zu entgegnen, heben die Relevanz und Dringlichkeit hervor, an Fortbildungen zum Gegenstandsbereich teilzunehmen. Zudem ist die Thematik fest im Schulalltag zu etablieren. Die Thematisierung aktueller Geschehnisse ermöglicht einen offenen Dialog. Die Thematisierung von Antisemitismus und jegliche Facetten der Menschenfeindlichkeit müssen Einzug in den Schulunterricht finden und in diesem durch die Lehrkräfte oder externe Expert*innen in offenen Dialogen moderiert und reflektiert werden.

5.10 Umgang mit Antisemitismus als Herausforderung und Spannungsfeld (Von Marina Chernivsky)

Antisemitische Ressentiments sind in der Gesellschaft tief verankert und ziehen sich als Ideologieförmungen, aber vor allem als diffuse Versatzstücke quer durch alle Gesellschaftsgruppen. Insbesondere die *sekundären* und *antizionistischen* Formen sind weitverbreitet und stoßen bei etlichen Umfragen auf hohe Zustimmungswerte. Antisemitismus ist also ein ernstzunehmendes Problem in der Gesellschaft und stellt auch in Bildungsinstitutionen ein Problem dar. An Schulen ist Antisemitismus Teil der Alltagskommunikation. Es äußert sich u.a. in der – durchaus ungewollter – Reproduktion antisemitischer Stereotype, Verbreitung antisemitisch aufgeladener Feindbilder, gezielten verbalen oder auch tätlichen Gewalt gegen jüdische Schüler*innen.

Die zentrale Herausforderung im Umgang mit Antisemitismus ist die *Vermeidung* seiner Thematisierung und das *brüchige Wissen* über seine

Ausdrucksformen und Bedeutungszusammenhänge.³³ Die *Reserviertheit* gegenüber Themen und Problemzusammenhängen, die mit dem NS und dem Antisemitismus in Verbindung gebracht werden, dominiert oftmals den Bedarf nach Intervention.³⁴ Nicht nur für Jugendliche, sondern auch für Fach- und Lehrkräfte ist es nicht immer nachvollziehbar, warum sie sich mit dem Thema beschäftigen sollen.³⁵ Offenbar spielt die *emotionale Aufladung* eine zentrale Rolle: Das Konstatieren antisemitischer Handlungen wird nicht selten als beschämend und bedrückend erlebt. Antisemitische Positionen werden als überwunden betrachtet, als etwas, was heute nicht mehr relevant sei. Sie werden schnell von sich gewiesen, oder auch durch Reaktionen wie „das Thema sei unangenehm“, „wenig aktuell“, „völlig überflüssig und an der Realität vorbei“ legitimiert.

Der pädagogische Umgang mit gegenwärtigem Antisemitismus stößt grob zusammen gefasst auf folgende Traditionslinien und themenspezifische Herausforderungen:

- *Historisierung*: Die ausschließlich historische Perspektive auf Antisemitismus dominierte die Diskussion um Kontinuität und Fortwirkung antisemitischer Ressentiments nach 1945 und bis heute. Diese Externalisierung hat unter anderem dazu geführt, dass antisemitische Haltungen und Handlungen, nicht nur unter Jugendlichen, sondern auch unter Lehrkräften nicht descheffiert und lange unterschätzt wurden. Im schulischen Kontext stellt die Historisierung ein großes Problem dar. Es wird unter Umständen als historisch überwunden betrachtet und daher nicht erkannt.
- *Tabuisierung*: Von einem Tabu umschlossen entwickelte der Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen seiner öffentlichen Ächtung eine ungeheure Kraft. Nach 1945 war es verpönt sich offen antisemitisch zu artikulieren. Daraus entwickelten sich in der Nachkriegsgesellschaft viele subtilere Formen und schwer greifbare Kommunikationslatenzen, die den Umgang mit aktuellem Antisemitismus bis heute regulieren.³⁶ Diese Aufladung macht eine *direkte Thematisierung* von Antisemitismus schwierig und stellt die Beteiligten vor die Herausforderung, Widerstände gegen seine Thematisierung zu überwinden und ein offenes Sprechen über Antisemitismus zu ermöglichen.³⁷
- *Distanzierung*: Hinweise auf Antisemitismus wirken verstörend, werden als »unangenehm« oder »unpassend« erlebt und ziehen *Abwehrreaktionen* nach sich. Es widerspricht dem *historischen Imperativ* und stellt das positive Selbstbild infrage: Wir sehen uns grundsätzlich als anti-antisemi-

33 Marina Chernivsky / Friederike Lorenz: „Jude als Schimpfwort“, aktuell laufende Studie des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment, ZWST

34 Astrid Messerschmidt, (Un)Sagbares – Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse, In: Chernivsky/ Scheuring/ Friedrich, Praxiswelten, 2014, S. 58

35 Vgl. Heike Radvan, 2010: Formen pädagogischer Intervention im Horizont wahrgenommener Antisemitismen. Perspektiven für Aus- und Weiterbildung von Jugendpädagog*innen, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdoğan (Hg.), Konstellationen des Antisemitismus – Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden, S. 165–185.

36 Marina Chernivsky: Antisemitismuskritische Bildung – Ansätze, Streiträume, Allianzen, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13760>

37 Vgl. Chernivsky / Lorenz: „Jude als Schimpfwort“

tisch eingestellt, sind jedoch selbst nicht frei von antisemitischen Ressentiments und tragen zu ihrer Fortwirkung – auch wenn unbewusst – bei. Es entsteht ein großes Unbehagen, eine Ohnmacht, die durch Relativierung, Externalisierung, Auslagerung – kompensiert werden. Die Distanzierung zeigt sich auch in der Auslagerung des Antisemitismus auf die anderen Gruppen – die Rechten, die Muslime, die Geflüchteten.

Die oben beschriebenen Herausforderungen haben weitreichende Folgen für den Umgang mit Antisemitismus. In der politischen Bildungsarbeit spielen diese Aspekte jedoch immer noch eine untergeordnete Rolle.

- Lange Zeit galt die Überzeugung, das Wissen über die Schrecken des Nationalsozialismus und der Judenverfolgung beuge dem Antisemitismus vor. „Wenn junge Menschen umfassend über die nationalsozialistische Vernichtungspolitik informiert seien, so die verbreitete Hoffnung, seien sie gegen rassistische und antisemitische Vorstellungen gewappnet.“³⁸ Zahlreiche Berichte, Beobachtungen und empirische Studien deuten inzwischen darauf hin, dass die Aneignung der Geschichte kein Allheilmittel bietet und gegen gegenwärtige Ressentiments nicht immunisiert. Mehr noch: Mit dem Verweis auf die NS-Vergangenheit können sogar Reaktionsmuster aktiviert werden, die antisemitischen Gefühlen und Argumentationen Vorschub leisten.³⁹ Der Auftrag, den Nationalsozialismus zu überwinden, kann sogar dazu führen, einen radikalen Bruch mit all den Themen anzustreben, die belastet sind, als Abwehr der eigenen Gefühlsambivalenz, bezogen auf die vermuteten oder verleugneten Mittäterschaften in den eigenen Familien.
- Wenn wir auf die Geschichte von Bildungsangeboten schauen, finden wir mehr Angebote, die über NS und Antisemitismus aufklären, als solche, die auf solche Verflechtungen und Ambivalenzen eingehen.⁴⁰ Das Lernen über den Nationalsozialismus und Antisemitismus verlief selten selbst-reflexiv und unterschätzte die Rolle von Familiennarrativen, Emotionen, Distanzierungen und Verstrickungen, die pädagogisch relevant sind.⁴¹ Bis heute wird von der Annahme ausgegangen, dass die Faktenaufklärung zum Abbau des Antisemitismus beitragen kann. Auch der Versuch Antisemitismus durch Empathie zu begegnen, kann auch nur partiell befruchten.⁴² Die vorherrschende Dominanz kognitivistischer Ansätze führt außerdem dazu, dass Affekte und Reaktionen – wie Schuld, Scham oder Verdrängung – nahezu komplett aus dem Blick geraten. Es wird

38 Vgl. Olaf Kirstenmacher: Schuldabwehr-Antisemitismus als Herausforderung für die Pädagogik gegen Judenfeindschaft, In: Mendel/Messerschmidt (Hrsg.) Fragiler Konsens, 2017, S. 203-223

39 Vgl. Marina Chernivsky: Zwischen den Generationen, „Gegenwartsbewältigung“, 4. Ausgabe Jalta – Positionen zur jüdischen Gegenwart, 2018, S. 106-112

40 Vgl. Barbara Schäuble: Vom Sprechen und Schweigen über Antisemitismus. Fragen, Herausforderungen, Handlungsoptionen. Beitrag während einer Podiumsdiskussion. In: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (ZWST) (Hrsg.): Vom Sprechen und Schweigen über Antisemitismus. Frankfurt am Main: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. 2017, S. 13–19.

41 Barbara Schäuble, 2017: Vortrag im Rahmen des Diskussionsforums „Streitraum Antisemitismus“, Perspektivwechsel Plus, ZWST, 2017

42 Olaf Kirstenmacher, Schuldabwehr-Antisemitismus als Herausforderung für die Pädagogik gegen Judenfeindschaft, 2017

der Versuch unternommen, das Unsagbare, das zwischen den Generationen liegt, moralisch anzuprangern bzw. rational und faktenfokussiert zu erklären. Eine Teilnehmerin unserer Seminare beschreibt das so: „Ein Zeitstrahl der Verfolgung auswendig, aber kein Gefühl, alles taub, unlogisch, unbegreiflich.“

- In der schulischen wie auch außerschulischen politischen Bildung haben sich *Ansätze* durchgesetzt, die vorrangig darauf zielen, Aufklärung durch Begegnung und Dekonstruktion von Vorurteilen zu vollziehen.⁴³ Das antisemitische Ressentiment ist aber kein bloßes soziales Vorurteil, das als Folge einer *defekten* Informationsverarbeitung begriffen, mit kognitionspsychologischen Ansätzen der Einstellungsforschung erklärt und durch rationale Aufklärung oder lerntheoretisch orientierte Erziehungs- und Bildungsprogramme überwunden werden kann.⁴⁴ Beim Antisemitismus geht es aber um ein Weltanschauungsprinzip, das Jüdinnen und Juden als eine „homogene“, „fremdartige“, „reiche“ und „einflussreiche“ Gruppe konstruiert. Im Kern antisemitischer Ressentiments stehen Verschwörungsmymen als identitätsstiftende Phantasien und beratungsresistente Erklärungsmodelle. Eine auf Vorurteile fixierte Analyse des Antisemitismus impliziert die Vorstellung, dass es möglich ist, Vorurteile durch kognitive Informationen zu korrigieren, und nimmt das ‚Objekt‘ der Urteile als gegeben an.⁴⁵ Auch der Gedanke, dass der Antisemitismus eine irrationale Projektion darstellt und nicht auf Eigenschaften oder das Verhalten von Jüdinnen und Juden reagiert, soll stärker einbezogen werden, weil genau dieser Facette des Antisemitismus eine zentrale Rolle zukommt.⁴⁶

Die antisemitisch aufgeladene Kommunikation, die Häufigkeit und Intensität antisemitischer Vorkommnisse liefern Hinweise für die steigende Relevanz von Antisemitismus als pädagogischem Lernfeld sowie der Notwendigkeit neue Formate, Methoden und Zugänge für den schulischen wie auch im außerschulischen Kontext zu entwickeln.

Die pädagogische Prävention sollte neben der historisierenden oder auch historiografischen (faktischen) Erinnerungsarbeit eine *selbstreflexive* und *dialogische* Auseinandersetzung mit Hintergründen, Narrativen und Biografien der Lernenden anstreben. Die hierfür erforderlichen Kompetenzen – das Erkennen antisemitischer Tendenzen, die multiperspektivischen

43 Vgl. Antisemitismusbericht, 2017

44 Rolf Pohl: Der antisemitische Wahn. Aktuelle Ansätze zur Psychoanalyse einer sozialen Pathologie. In: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdoğan (Hrsg.): *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*. Wiesbaden: Springer VS 2010, S. 41–68.

45 Vgl. Annita Kalpaka zit. n. Astrid Messerschmidt: (Un)Sagbares – Über die Thematisierbarkeit von Rassismus und Antisemitismus im Kontext postkolonialer und postnationalsozialistischer Verhältnisse. In: Marina Chernivsky / Christiane Friedrich / Jana Scheuring (Hrsg.): *Praxiswelten. Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung*. Frankfurt am Main: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. 2014, S. 55–74.

46 Vgl. Deutscher Bundestag: Bericht des Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus, Drucksache 18/11970. In: *Deutscher Bundestag – Dokumente*, 07.04.2017. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf> (Zugriff am 20.06.2018). Vgl. Marina Chernivsky: Biografische Perspektiven auf Antisemitismus. In: Meron Mendel / Astrid Messerschmidt (Hrsg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus 2017, S. 270–281.

Präventions- und Interventionsstrategien – werden in der Ausbildung nicht vermittelt und fehlen nahezu komplett in der späteren Praxis von Lehrkräften. Viele machen um das Thema einen weiten Bogen und meiden die Thematisierung heikler Inhalte. Darüber hinaus soll die Prävention nicht nur Jugendliche ansprechen, sondern an jene Berufsgruppen gerichtet werden, die für die Sozialisation von Heranwachsenden mitverantwortlich sind.

Zu möglichen präventiven Strategien gehören zum einen proaktive Maßnahmen, die den Antisemitismus bereits im Vorfeld ansprechen. Dazu zählen zum Beispiel die indirekten präventiven Maßnahmen – die Thematisierung von Ausgrenzungen und damit einhergehender Folgewirkungen – als möglicher Zugang zu den unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten und Erfahrungshorizonten der Schüler*innen. Auch die themenspezifischen Maßnahmen zur Thematisierung geschichtlicher und gegenwärtiger Implikationen, insbesondere dann, wenn es zu Vorfällen gekommen ist. Welche konkreten Maßnahmen dann erforderlich sind und wie sie didaktisch aufbereitet werden können, hängt von der konkreten Schulsituation ab und auch von den Kompetenzen der jeweiligen pädagogischen Kolleg*innen. Unter die reaktiven Maßnahmen fällt die Intervention – die Pflicht der Bildungseinrichtung, Vorfälle aufzuklären und einen angemessenen Umgang damit zu finden. Dazu gehören auch Angebote zu Empowerment, Beschwerdeverfahren und Informationen über Unterstützungsmechanismen, die nach Vorfällen greifen können.

In der pädagogischen Arbeit sind die Schnittstellen zwischen Prävention und Intervention fließend. Nach einem erweiterten Diskriminierungsverständnis müssen die diskriminierenden Äußerungen nicht persönlich adressiert sein. Es reicht, wenn diese ein Bedrohungsklima schaffen, indem es schnell zu diskriminierenden Handlungen kommt. Neben der Definition unmittelbarer und mittelbarer Diskriminierung erscheint in diesem Kontext die explizite Benennung der antisemitischen Belästigung als Diskriminierung ausgesprochen hilfreich. Auf diese Weise werden die spezifischen Ausprägungen von Antisemitismus im Schulkontext explizit benannt und in die Antidiskriminierungsarbeit mit eingeschlossen⁴⁷ Ob hinter dem Mobbing eine *antisemitische Motivation* der Handelnden zu finden ist, ist für die Erfahrung der Betroffenen und auch für das Ableiten der ersten Handlungsschritte nicht entscheidend. Die Folgen von Diskriminierung sind das ausschlaggebende Motiv einzuschreiten, die Tat zu unterbinden und die Betroffenen zu schützen.

Die Prävention von Diskriminierung ist eine schulorganisatorische Aufgabe. Diskriminierungsschutz sollte institutionell verankert sein und so deutlich zu einer gesamtschulischen Aufgabe werden, der sich alle am Schulkontext Beteiligten verpflichtet sehen. Aus der aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag abzuleitenden Pflicht, Schüler*innen vor Diskriminierung zu schützen, folgen Organisationspflichten der Schule, diesen

47 Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Letzter Aufruf am 21.11.2018)

Schutz zu gewähren. Die Fähigkeit Antisemitismus zu erkennen und zu benennen ist die Voraussetzung für jedes weitere Handeln. Das Einleiten pädagogischer Maßnahmen soll erst dann erfolgen, wenn sichergestellt ist, dass die Handlung unterbrochen wurde und die Betroffenen geschützt und gestärkt sind.

Ein schulinternes Antidiskriminierungskonzept ist hilfreich, um ein solches Verfahren zu ermöglichen. Insbesondere im Bereich der Intervention zeigt sich der Bedarf nach einem schulinternen Verfahren. Pädagoginnen und Pädagogen sollen ihre Möglichkeitsräume kennen, sich aber auch ihren Einschränkungen bewusst sein. Nicht alle Konfliktfälle können gelöst werden. Die „Lösung“ ist kein ultimatives Ziel pädagogischer Intervention. Es geht wie vorrangig um

1. Betroffene schützen
2. die Tat stoppen und weitere Schritte im Kollegium abwägen
3. kurzfristige direkte (reaktive) aber auch indirekte (mittel- und bis langfristige) Maßnahmen ergreifen (pädagogische Maßnahmen, Ordnungsmaßnahmen)
4. Eskalation und/ oder Normalisierung bzw. Verstetigung verhindern
5. Reintegration der Betroffenen begleiten und organisieren.

Es ist bereits Tradition ausschließlich Jugendliche als potenzielle Problemträger zu markieren. Diese Aufmerksamkeitsverengung hat sich in den letzten Jahren im Zuge einer stark gestiegenen Zahl Geflüchteter weiter verstärkt. Die pädagogischen Fachkräfte werden dabei nicht zwingend in die Verantwortung genommen. Die Beschäftigung mit aktuellem Antisemitismus ist kein Bestandteil der Ausbildung und findet – wenn überhaupt – eher in Form externer sowie sporadischer Angebote statt. Daneben existieren einige *klassische* Herausforderungen des Themenfeldes, wie die mit dem Nationalsozialismus verbundene Unbehaglichkeit, das Gefühl der „Übersättigung“ und die allgemeine Indifferenz. Dazu kommen die *neuen* Formen der gesteigerten „Israelkritik“⁴⁸ und die um sich greifenden *antizionistischen Feindbilder*. Demzufolge sind innerhalb der pädagogischen Fachpraxis sogenannte *Dringlichkeitskonkurrenzen* wie auch eine entsprechend zurückhaltende Nachfrage nach Angeboten der Antisemitismusprävention zu beobachten. Die Frage „Wie können wir kann die Bildung zum aktuellen Antisemitismus in einer migrationsgesellschaftlichen Heterogenität gelingen, ohne nur die Jugendlichen anzusprechen oder die muslimischen Gruppen kollektiv zu stigmatisieren?“ ist dabei mehr als zentral. Deshalb sollten wir nicht *nur* Jugendliche ansprechen, sondern Erwachsene – Lehrer, Fach- und Führungskräfte – in ihren Fähigkeiten stärken auf Antisemitismus in ihren eigenen Bildungskontexten rechtzeitig und kompetent zu reagieren.

Diese *Professionalisierung der Arbeit gegen Antisemitismus* und Diskriminierung bedarf einer systematischen und institutionell verstetigten Fort- und Weiterbildung sowie fallbezogenen Supervision. Das Leitziel besteht

⁴⁸ Der Begriff ist durchgestrichen, um auf seine Problematik hinzuweisen und seine Reproduktion in pädagogischen Zusammenhängen zu reduzieren.

darin den Umgang mit Antisemitismus zum einen und mit Diskriminierung zum anderen zu optimieren. Die Fachkräfte sollten darin unterstützt werden, präventiv-pädagogische Programme umzusetzen sowie fallgebundene Interventionsmöglichkeiten einzuüben.

1) Diese Maßnahmen sollten – zumindest implizit – nicht *nur* auf Wissensvermittlung abzielen, sondern auch Förderung kritischer Reflexion und eine daraus abgeleitete Verhaltensänderung ermöglichen. Die Bereitschaft zu Selbstreflexion, kritischer thematischer und methodischer Analyse ist eine der wichtigsten Voraussetzungen im Umgang mit Antisemitismus. Ein solcher Zugang ist aber alles andere als selbstverständlich und erfordert viel Mut und Aufgeschlossenheit seitens der Beteiligten. Nicht nur das Kreisen um die eigene Person stellt die Herausforderung dar, sondern auch die Einwilligung eines dialogischen *Austausches in der Gruppe* und das Zulassen neuer, oftmals überfordernder Informationen. Denn es bedeutet nicht nur der eigenen Verwobenheit habhaft zu werden, sondern gerade auch zu beobachten und zu verstehen, wie der erkannte Antisemitismus in Gruppen wirkt, arbeitet, spaltet, aber auch in seiner Dekonstruktion zu neuen Allianzen, zu neuem Verständnis führen kann.

2) Im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften kann der Antisemitismus folglich erst durch die Analyse der jeweiligen Emotionen und Distanzierungswünsche und die Herstellung der persönlichen Relevanz dechiffriert werden – und nicht primär durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Judentums oder des Antisemitismus. Deshalb geht es in erster Linie darum, den je eigenen Einbettungen in antisemitische Konstruktionen bewusst zu werden und ihre Wirkung zu erfragen, anstelle diese durch Relativierung, Umkehrung oder auch Verschiebung abzuwenden. Es scheint also wichtig zu sein, die *individual-biographischen Faktoren* in die Betrachtung mit einzubeziehen, jedoch nicht losgelöst von *historischen, gesamtgesellschaftlichen und diskursiven* Bedingungen, die zur Weitertradierung und Verankerung antisemitischer Ressentiments in individuellen Wahrnehmungssphären und gesellschaftlichen Strukturen maßgeblich beitragen.

3) In der pädagogischen Arbeit ist es zudem zentral, welches *Verständnis wir von Antisemitismus* haben und wie unsere Lerngruppen sehen. Für einen solchen Umgang sind die irrationalen Aspekte des Antisemitismus sehr bedeutsam. Auch die Entwicklungsgeschichte pädagogischer Zugänge und Ansätze vor dem Hintergrund der NS- und Shoah-Vermittlung spielen dabei eine wichtige Rolle. Es sollen Räume geschaffen werden, die es ermöglichen, die eigenen Beziehungen zum und das eigene Verständnis von Antisemitismus kritisch zu befragen. Dabei soll auf zwei weitere Aspekte verwiesen werden, welche die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus neu bestimmen: das Generationenverhältnis und die Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft. Hierfür bedarf es Zugänge, die auf die Heterogenität der Beteiligten mit ihre vielfältigen Generationsbeziehungen, Gedächtnissen und Hintergründen ausgerichtet sind und die Entwicklung *antisemitismuskritischer Perspektiven* ermöglichen.

Der 2007 entwickelte und 2012 formulierte Dialogische Reflexionsansatz⁴⁹ arbeitet darauf hin, solche erfahrungsbasierten Reflexionen zu ermöglichen und Veränderungsprozesse zu begleiten. Dieser Zugang macht es möglich, die Auseinandersetzung mit dem eigenen *Gewordensein* und den *historisch gewachsenen Einstellungen* anzustoßen und anzuleiten. Nicht nur biographische, sondern auch *themenspezifische Aspekte* werden in den dialogischen Settings gezielt thematisiert. Die systemische Reflexion über *pädagogische Ziele, Werte und Arbeitsmethoden* wird in diesem Ansatz ebenfalls zum wichtigen Gegenstand der Diskussion im gemeinsamen Lernprozess.

Das angeleitete *Rütteln* an historisch gewachsenen Vorstellungen in und mit der Gruppe kann ein sensibler Prozess sein und sollte sehr behutsam eingeleitet werden. Bei selbst-reflexiven Übungen und Methoden werden neue Fragen, aber auch Routinen sichtbar. Das bedeutet, dass Sichtweisen, Positionen und Erfahrungen der Gruppe stets in gesellschaftliche und fachdidaktische Diskurse eingebettet werden. Es ergeben sich konträre Perspektiven auf Antisemitismus und höchst unterschiedliche Verbindungen zu seinen gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Rahmungen.

Die Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlichen Hintergründen und dem Einfluss von sozio-kulturellen Normen/Prägungen und ihrem Weiterhaben im Denken und Handeln von Gruppen macht es möglich, die tiefer liegenden Denkstrukturen – Emotionen, Ressentiments und Gruppenvorstellungen – zu erkennen und zu überdenken. Mit diesem Ansatz werden Biographien, Identitätsfragen und Widerstände bei der Thematisierung unbequemer oder emotional belastender Inhalte fokussiert. Gelingt es uns, das Thema des aktuellen Antisemitismus auf die emotionale Ebene zu heben und die eigene Rolle darin zu überdenken, kann die Haltungsarbeit in wirksame Handlungsstrategien „übersetzt“ werden. Wird die Bereitschaft zur Reflexion nicht geweckt, lassen sich die eingespielten Denk- und Verhaltensmuster kaum ändern. Die Reflexion eigener Ansichten und Grundhaltungen und der pro-aktive Umgang mit Widerständen sind also der erste Schritt Richtung Antisemitismuskritik.

2018 entwickelte das Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment ein innovatives Bildungs- und Beratungsprogramm ACT (Acceptance, Commitment, Training)⁵⁰ zum Umgang mit Antisemitismus für pädagogische und soziale Fachkräfte. Das Programm bietet ausreichend Raum für Selbstreflexion und Selbsterfahrung, kollegialen Austausch, Fallbearbeitung sowie Methodentraining.⁵¹ Das Programm kombiniert zwischen Prävention und Intervention, ist interdisziplinär und verbindet zwischen Fortbildung, Coaching und praxisbegleitender Supervision sowie Netzwerkmanagement (insbesondere im Umgang mit Vorfällen). Die Begleitung von Zielgruppen in ihren Einrichtungen erstreckt sich in der Regel je nach Bedarf über mehrere Monate und beinhaltet ein individuell zugeschnittenes Angebot an verschiedenen Maßnahmen und Formaten.

Eine gezielt geförderte (selbstreflexive) Beschäftigung mit antisemi-

tischen Ressentiments und Praktiken ermöglichen die Herstellung einer eigenen (etwas differenzierteren) Beziehung zum Lerngegenstand und Stärkung der Handlungsfähigkeit. Eine wissensbasierte Analyse des Antisemitismus sowie das Hinterfragen von bisher angewendeten Methoden im Umgang mit antisemitischen Vorkommnissen bieten die Möglichkeit zum Überdenken herkömmlicher Umgangsstrategien und Erschließen neuer Handlungsoptionen. Die Einübung von Grundsätzen der einschlägigen Antisemitismusprävention, Betroffenenberatung und Empowerment-Pädagogik unterstützen die teilnehmenden Fachkräfte bei der Arbeit mit Jugendlichen und Weiterentwicklung ihrer pädagogischen und beraterischen Praxis.

Das Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (ZWST) führt derzeit eine Praxisstudie „Jude als Schimpfwort - Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule“ durch. Das Ziel ist zum einen die Befragung von schulpflichtigen Jugendlichen und ihren Familien zu ihren Erfahrungen mit Antisemitismus und zum anderen die Analyse von Praktiken und Bedarfen von Lehrkräften und Schulen. Die Studie gibt noch mehr Aufschluss darüber welche Präventions- und Interventionsstrategien bereits angewandt werden bzw. noch erforderlich sind. Die Studie wird ermöglicht durch die Förderung des Bundesprogramms „Demokratie leben!“

Literaturverzeichnis

- Althaus, Ute (2016): Umgang mit dem Nationalsozialismus innerhalb der Familie und seine transgenerationalen Wirkungen und Folgen. In: ZWST, Marina Chernivsky und Jana Scheuring (Hg.): Gefühlserbschaften im Umbruch. Perspektiven, Kontroversen, Gegenwartsfragen, S. 28–41.
- Benz, Wolfgang (2008): Der Judenhass kommt aus der Mehrheitsgesellschaft. In: Enzenbach, Isabel: Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart Zentrum für Antisemitismusforschung, Bonn: Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung/bpb 53113 Bonn, 5-6.
- Brühl, Christian (2014): Schulische und außerschulische Bildungsarbeit über und gegen Antisemitismus. In: Christian Brühl und Marcus Meier (Hg.): Antisemitismus als Problem in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Pädagogische und didaktische Handreichungen für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen (Ibs. Beiträge und Materialien der Info- und Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus), S. 11–18.
- Brumlik, Micha (2009): Pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus. In: ZWST (Hg.): Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülerausstellung, S. 10–16.
- Chernivsky, Marina (2010): Die Bedeutung der Anti-Bias-Pädagogik in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. In: ZWST (Hg.): PERSPEKTIVWECHSEL Theorie § Praxis § Reflexionen, S. 28–35.
- Chernivsky, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 269–280.
- Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun (2014): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorie, Training, Methoden, Übungen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92186-0>.
- DIG (2016): Das Israelbild in deutschen Schulbüchern. Arbeitsgemeinschaften der Deutsch-Israelischen Gesellschaft Bremen, Hannover, Oldenburg und Ostfriesland und Scholars for Peace in Middle East, Germany e. V. Online verfügbar unter <http://www.digberlin.de/das-israelbild-in-deutschen-schulbuechern/>, zuletzt geprüft am 17.11.2018.
- Ensinger, Tami (2013): Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum. In: Bildungsstätte Anne Frank (Hg.): Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft, S. 12–15.
- Gomalla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstel-

49 Chernivsky / Friedrich / Scheuring: Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung, 2014

50 <https://zwst-kompetenzzentrum.de/act/>

51 Das Programm bietet 3 (zweitägige) Module an. Die Dauer und Anzahl der Maßnahmen kann individuell vereinbart werden.

- lung ethnischer Differenz in der Schule (3 Aufl.), Heidelberg: Springer Verlag.
- Haug, Verena (2017): Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in Gedenkstätten. In: Meron Mendel und Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt: Campus Frankfurt / New York, S. 155–170.
 - Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Bonn: Springer Verlag.
 - Jüdisches Museum Frankfurt (2018): GEDENKSTÄTTE NEUER BÖRNEPLATZ. Online verfügbar unter <https://www.juedischesmuseum.de/besuchen/kalender/detail/gedenkstaette-neuer-boerneplatz/>, zuletzt geprüft am 15.11.2018.
 - Luft, Joseph; Ingham, Harry (1955): The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. In: Proceedings of the western training laboratory in group development, Los Angeles: UCLA.
 - Mendel, Meron; Uhlig, Tom David (2018): Antisemitismuskritische Bildung – ein heuristisches Konzept? In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit (1), S. 103–112.
 - Messerschmidt, Astrid (2010): Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Wolfram Stender, Guido Follert und Mihri Özdoğan (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–108.
 - Scherr, Albert; Schäuble Barbara (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus.
 - Schröer, Hubertus (2012): Diversity Management und Sozial Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit: Diversity Management und soziale Arbeit. Heft 1, 4-16.
 - Sternfeld, Nora (2011): Erinnerungskulturen in einer geteilten Gegenwart. Gedenkstätten als Kontaktzonen. european institute for progressive cultural policies. Online verfügbar unter <http://eipcp.net/policies/sternfeld/de>, zuletzt geprüft am 15.11.2018.

Kapitel VI

Fazit

Antisemitismus an deutschen Schulen ist in der vergangenen Zeit in der Öffentlichkeit sichtbar geworden: Wiederholte Angriffe auf jüdische Schüler*innen erinnern daran, dass es an deutschen Schulen ein Problem gibt, das es den Idealen der demokratischen Gesellschaft und den Selbstbildern ihrer Bürger*innen nach nicht geben dürfte. Wir haben im Rahmen einer 17-monatigen sozialwissenschaftlichen qualitativen Studie anhand von insgesamt 227 Interviews mit jüdischen Schüler*innen und ihren Eltern, mit jüdischen und nichtjüdischen Lehrer*innen sowie mit Sozialarbeiter*innen und Expert*innen aus Bildungsorganisationen untersucht, wie genau sich Antisemitismus im Schulalltag abbildet. Die Untersuchung folgte der Frage: Wie erfahren Jüdinnen und Juden Antisemitismus in Schulen und wie gehen Lehrer*innen mit Antisemitismus um?

Ausgehend von einer theoretischen Definition des Phänomens Antisemitismus haben wir den Fokus der Untersuchung auf die Perspektiven der verschiedenen Akteure im Feld schulischer Bildung gelegt. Dies ist besonders wichtig, da die Perspektiven von Jüdinnen und Juden auf Antisemitismus im Feld oftmals gar nicht wahrgenommen werden, sodass auch im Umgang mit dem Problem häufig lediglich über Jüdinnen und Juden geredet wird. Die Schwerpunkte der Untersuchung lagen auf:

- I. den Perspektiven und Erfahrungen jüdischer Schüler*innen und ihrer Eltern.
- II. den professionellen Perspektiven nichtjüdischer Lehrer*innen, ihrer Problemwahrnehmung von und ihren Umgangsformen mit Antisemitismus.
- III. den Perspektiven jüdischer Lehrer*innen, die die professionelle Sicht auf das Problem mit eigenen Erfahrungen als Betroffene verbinden.

Aus der Analyse dieser unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen haben sich drei inhaltliche Problemschwerpunkte des Antisemitismus an Schulen ergeben:

- I. Antisemitismus in Bezug auf Israel ist unter Schüler*innen und Lehrer*innen normalisiert. Er manifestiert sich als „Israelkritik“.
- II. Antisemitismus wird nicht als Phänomen eigener Art wahrgenommen. Oftmals wird er als Rassismus missverstanden. Das führt zu einer Bagatellisierung des Problems.
- III. Der gegenwärtige Antisemitismus artikuliert sich häufig in Bezugnahmen auf den nationalsozialistischen Antisemitismus und die Shoah. Es zeichnet sich eine deutliche Kontinuität des Antisemitismus ab.

Basierend auf unseren Forschungsbefunden stellen wir einen Bezug zur Praxis von Lehrer*innen her, indem wir Handlungsempfehlungen zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus aussprechen. In der Broschüre dokumentieren wir die Rekonstruktion der Perspektiven der Akteure, die Analyse der Problemschwerpunkte sowie die Handlungsempfehlungen zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus. Im Folgenden fassen wir die wesentlichen Forschungsbefunde zusammen.

In der Broschüre finden sich Beiträge von Marina Chernivsky, Psychologin und Leiterin des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus sowie Beiträge von Michael Spaney, Executive Director beim Mideast Freedom Forum Berlin, über den Nahostkonflikt und Jörg Rensmann, Politikwissenschaftler und Programmdirektor des Mideast Freedom Forum Berlin e.V., über das Israelbild in Schulbüchern.

Kapitel 2: Antisemitismus: Definition und Formen

Antisemitismus ist Judenfeindschaft in allen ihren Ausprägungen. Seit 2000 Jahren ist Antisemitismus ein beständiges Phänomen, das verschiedene Erscheinungsformen hervorgebracht hat. Die Beständigkeit des Phänomens erklärt sich aus seiner Struktur. Antisemitismus verknüpft Stereotype, Vorurteile und Legenden über Jüdinnen und Juden in einem widersprüchlichen Sinnmuster einer Weltanschauung: Jüdinnen und Juden werden darin als mächtige Bedrohung imaginiert, gegen die es sich zu schützen gelte. Antisemitismus drückt sich eben ganz wesentlich auch in einzelnen Fragmenten (Stereotype, Vorurteile und Legenden) aus, die im kollektiven Gedächtnis gespeichert sind. Überdies gründet Antisemitismus in psychosozialen Dispositionen und Affekten, sodass er sich als Ressentiment, unbewusste Abneigung oder Hass gegen Jüdinnen und Juden darbietet.

Die Kontinuität des Antisemitismus ergibt sich aus der Abfolge seiner Erscheinungsformen, die wir wie folgt skizzieren: Antijudaismus, moderner Antisemitismus, rassistischer Antisemitismus, nationalsozialistischer Antisemitismus, islamischer Antisemitismus, Krypto-Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus, israelbezogener Antisemitismus und „Philosemitismus“.

Wichtig ist, dass sich nach der Shoah die Artikulationsbedingungen des Antisemitismus ändern: Nach der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland wurde der rassistische Antisemitismus sozial weitgehend geächtet. An seine Stelle treten die versteckte Artikulation des Judenhasses, der sekundäre Antisemitismus und der israelbezogene Antisemitismus.

Bis heute persistieren jahrtausendalte antisemitische Stereotype, Vorurteile und Legenden. Sämtliche Erscheinungsformen des Antisemitismus manifestieren sich gleichzeitig. In der Bevölkerung sind antisemitische Einstellungen weitverbreitet – etwa 20% der Bevölkerung sind latent antisemitisch eingestellt, sekundärer und israelbezogener Antisemitismus liegen sogar bei etwa 40%. In der Schule als gesellschaftlicher Mikrokosmos tritt der Antisemitismus wie unter einem Brennglas zu Tage. Dabei erscheint es häufig so, dass Antisemitismus erst dann beginnt, wenn jüdische Schüler*innen bedroht werden oder Gewalt erfahren. Solche Angriffe stellen aber nur die Spitze einer Stufenleiter der Ausdrucksformen des Antisemitismus in Schulen dar. Sie ereignen sich in einem Umfeld, in dem Jüdinnen und Juden zu „Anderen“ gemacht werden, „jüdisch“ als negativbehaftete Kategorie gilt, Stereotype und Vorurteile normalisiert sind, eine Skepsis und Distanz zu Jüdinnen und Juden vorherrscht und oftmals eine emotionale Abneigung

sowie unterschwellige Abwertungen nachweisbar sind. Feindseligkeiten und Hass, Verfolgung und Gewalt sind die fortgeschrittenen Phasen der emotionalen Distanz zu und des fehlenden Respekts vor Menschen, die als Jüdinnen und Juden ein Feindbild darstellen.

Kapitel 3: Forschungsbefunde

Mit unseren Interviewpartner*innen bildet sich die Heterogenität der Schullandschaft ab. Die Szenen, die uns die jüdischen Schüler*innen, ihre Eltern und Sozialarbeiter*innen (55 Interviews), jüdische und nichtjüdische Lehrer*innen (114) und Expert*innen (14) zum Antisemitismus geschildert haben, beziehen sich auf unterschiedliche Schulen, Klassenstufen, Schulformen und Orte in ganz Deutschland. Das Datenkorpus wird durch eine qualitative Befragung zum Thema Antisemitismus von 40 Studierenden der Sozialen Arbeit einer deutschen Hochschule als Akteure in einem anderen Bildungssektor, die perspektivisch auch im schulischen Bereich tätig werden, und Interviews mit 4 nichtjüdischen Schüler*innen und Schilderungen von Betroffenen, die außerschulische Lebensbereiche betreffen, ergänzt.

3.1 Die Perspektiven der Betroffenen

Um die Perspektiven der Betroffenen zu rekonstruieren, haben wir insgesamt 55 Interviews mit aktuellen und ehemaligen jüdischen Schüler*innen, Eltern jüdischer Schüler*innen und Sozialarbeiter*innen verschiedener jüdischer Gemeinden, die in ihrer Arbeit Betroffene unterstützen, geführt. Darüber hinaus haben wir 14 Expert*innen, darunter 9 jüdisch, aus der Bildungsarbeit interviewt und ihre Berichte über antisemitische Vorfälle an Schulen aus ihrer Praxis dokumentiert.

Die Ergebnisse unserer Untersuchungen belegen, dass jüdische Schüler*innen im Schulalltag mit Antisemitismus in verschiedenen Erscheinungs- und Ausdrucksformen konfrontiert sind. Jüdische Schüler*innen sind nicht nur verschiedenen antisemitischen Stereotypen, Vorurteilen und Anfeindungen ausgesetzt, sondern auch oftmals einer feindseligen Atmosphäre, die einen selbstverständlichen, offenen Umgang mit ihren jüdischen Identitäten erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Erschreckenderweise gehen Artikulation von Antisemitismus und Anfeindungen nicht ausschließlich von Schüler*innen, sondern zum Teil auch von Lehrer*innen aus. Die Betroffenen stoßen überdies oftmals auf Unverständnis bei Lehrer*innen und bleiben mit ihren Antisemitismuserfahrungen, auch mit Bedrohungen und Angriffen, häufig allein.

Antisemitismus ist an deutschen Schulen Normalität. Das zeigt sich etwa am antisemitischen Schimpfwortgebrauch von „Du Jude“. Damit werden Jüdinnen und Juden stigmatisiert, unabhängig davon, an wen die Beleidigung gerichtet ist. Abgesehen von den Intentionen und Kontexten des Sprachgebrauchs beeinträchtigt diese Beschimpfung das gesellschaftliche Bild über

Juden, hat reale negative Auswirkungen sowohl auf die jüdische Identität, die Teilhabe und das Alltagsleben der Juden in Deutschland als auch generell auf das gesellschaftliche Klima in Deutschland als multikulturelle heterogene Migrationsgesellschaft. Jüdischen Schüler*innen wird dergestalt von ihrem Umfeld vermittelt, dass es etwas Schlechtes ist, Jude zu sein. Sie erleben subtile Anmerkungen, diffuse Ablehnung und offenen Hass. Daraus folgt oftmals eine feindselige Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden an Schulen. Während Antisemitismus an Schulen Normalität ist, fallen jüdische Schüler*innen aus den Normalitätsentwürfen. Auch vor dem Hintergrund der Shoah überrascht jüdische Präsenz in Deutschland: Manchen jüdischen Schüler*innen wird die Verwunderung darüber mitgeteilt, dass jüdisches Leben in Deutschland nicht vernichtet ist. Jüdische Präsenz führt oftmals zu Irritationen. In Zuschreibungen werden jüdische Schüler*innen als „Andere“ und „Besonderes“ ausgewiesen. Somit ist ein selbstverständlicher, offener Umgang mit jüdischen Identitäten, der „normalen“ sozialen Konventionen folgt, häufig verstellt. Die offene Selbstpräsentation als Jude in der Schule birgt aber auch die Gefahr, antisemitischen Angriffen ausgesetzt zu sein. Viele jüdische Schüler*innen gehen deshalb aus Angst vor Antisemitismus nicht offen mit ihrer jüdischen Identität um. Unsere Befunde zeigen auf, dass antisemitische Angriffe auf jüdische Schüler*innen oftmals dann beginnen, wenn sie von ihrer Identität im Geschichts-, Politik- oder Ethikunterricht erzählen.

Im Geschichts-, Politik- oder Ethikunterricht werden jüdische Schüler*innen sehr häufig von Lehrer*innen zu Repräsentant*innen eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs erklärt. Das bedeutet, dass jüdische Schüler*innen als Stellvertreter*innen von diesem oder als Expert*innen für dieses Kollektiv adressiert werden, mit besonderen Erwartungen konfrontiert werden, etwas zu wissen oder einem Judenbild zu entsprechen, und somit häufig entlang einer Zuschreibung solcher Rollen der Klassengemeinschaft gegenübergestellt werden. Jüdische Schüler*innen werden vor allem Repräsentationsrollen in Bezug auf das Judentum, die Shoah und Israel zugeschrieben. Mit der Zuschreibung einer Repräsentationsrolle in Bezug auf die Shoah werden jüdische Schüler*innen zu Stellvertreter*innen der Opfer erklärt, auf diesen Status reduziert und nicht selten deshalb angefeindet. Als Expert*innen werden sie mit der Erwartung konfrontiert, auf Grundlage ihrer biographischen Erfahrung den Nachkommen der Tätergesellschaft die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden zu erklären. Im Gegensatz zu dieser Zuschreibung eines Opferstatus stehen die Repräsentationsrollen als Stellvertreter*innen von Israel und Expert*innen für den Nahostkonflikt. Das folgt der Logik des israelbezogenen Antisemitismus. In Deutschland lebende Jüdinnen und Juden werden damit nicht nur als „Andere“ ausgewiesen, sie werden oftmals auch als „Andere“ für vermeintliche Missstände verantwortlich gemacht und abgeurteilt. Demnach werden jüdische Schüler*innen von ihren Mitschüler*innen als Repräsentant*innen Israel abgelehnt, beleidigt und bedroht. Dabei zielt diese Repräsentationslogik hier auf ein „Täterbild“. Jüdische Schüler*innen werden mit der Erwartung adressiert, sich für das zu rechtfertigen, was Israel in verzerrten Bildern zugeschrieben wird, oder sich von Israel zu distanzieren.

Als Repräsentant*innen eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs werden jüdische Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen häufig entweder als Opfer oder als Täter ausgewiesen, nur nicht als „normal“.

Als Repräsentant*innen des homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs werden jüdische Schüler*innen von ihren Mitschüler*innen angegriffen. Dies geschieht aus der feindseligen Atmosphäre gegenüber Jüdinnen und Juden heraus und verfestigt diese. Sie werden sowohl in der Zuschreibung als Opfer (sekundärer Antisemitismus) als auch in der als Täter (israelbezogener Antisemitismus) abgewertet und angegriffen. Aus den Schilderungen der Betroffenen ergeben sich folgende wesentliche Dimensionen des Antisemitismus in Schulen:

Bloßstellungen als Jude zur Stigmatisierung in einer Schulöffentlichkeit.
Einem Betroffenen wurde in den ersten Tagen an einer neuen Schule ein Zettel mit der Aufschrift „Jude“ auf den Rücken geklebt und niemand hat ihn während des ganzen Schultags darauf aufmerksam gemacht.

Diffuse Ablehnung und Zurückweisung als Jude. Betroffene berichten davon, dass sich selbst Freund*innen von ihnen distanzieren, wenn sie von ihrer jüdischen Identität erfahren.

Häufige Konfrontationen mit antisemitischen Stereotypen zu:

- „Geldaffinität, Gier, Geiz“
- „Verschwörung und Herrschaft“
- „Jüdische Körperlichkeit“, z.B. „schwache Statur, krumme Nase“
- Israel als „Kindermörder oder Aggressor“

Bedrohungen, oftmals artikuliert in einem Israelbezug.

Witze über Juden und die Shoah.

Nationalsozialistische Symbolik, wie Hakenkreuze und Hitlergrüße, und antisemitischen Vernichtungsphantasien.

Gewalt: Verbale und physische Angriffe bis hin zu (schweren) Körperverletzungen.

Auch Lehrer*innen feinden jüdische Schüler*innen und ihre Eltern an. Betroffene berichten von:

- diffuser Ablehnung und Problematisierung jüdischer Identitäten.
- israelbezogenem Antisemitismus.
- offener Ablehnung und Aggression, z.B. eine Vernichtungsphantasie eines Lehrers gegenüber einem Betroffenen: „Wenn alle Juden so wären wie du, dann kann ich Hitler verstehen.“, und klassischen antisemitischen Vorurteilen, z.B. über „jüdisches Aussehen“, wie es eine Lehrerkraft in der Frage „Do I look jewish?“ voraussetzt.

Betroffene, sowohl jüdische Schüler*innen als auch Eltern, fühlen sich von Lehrer*innen und Schulleitungen allein gelassen. Oftmals werden antisemitische Angriffe verharmlost, während den Betroffenen als Provokateure eine Schuld an ihrer Diskriminierung zugeschrieben wird. Die Betroffenen erle-

ben, wie Antisemitismus von Autoritätspersonen um sie herum, nicht ernst genommen, gar bagatellisiert wird. Das stellt eine große emotionale Belastung, ein Gefühl, nicht verstanden zu werden, und eine Enttäuschung dar.

Viele jüdische Schüler*innen sehen sich in die Position versetzt, nach antisemitischen Angriffen ihre Schule verlassen zu müssen, weil Täter oftmals nicht belangt, Angriffe nicht unterbunden und sie nicht geschützt werden. Die Konsequenz ist, dass Täter auf der Schule toleriert oder sogar geschützt werden und auf den Schulen verbleiben, Opfer hingegen die Schule verlassen.

Antisemitische Anfeindungen gehen von allen Schülergruppen aus. Aus den Schilderungen der Betroffenen wird deutlich, dass physisch gewalttätige Angriffe häufig von muslimischen Jugendlichen ausgehen und gegenüber Juden, die offen mit ihrer Identität umgehen, besonders häufig Israelhass formuliert wird.

3.2 Die Perspektiven der Lehrkräfte

Die Perspektiven jüdischer Schüler*innen auf Antisemitismus in Schulen stehen im Kontrast zu denen der nichtjüdischen Lehrkräfte. Überspitzt gesagt könnte man meinen, jüdische Schüler*innen und nichtjüdische Lehrer*innen berichten von unterschiedlichen Orten.

Wir haben 87 nichtjüdische Lehrer*innen und 2 Sozialarbeiter*innen themenzentriert zum Antisemitismus in Schulen, zum eigenen professionellen und zum institutionellen Umgang mit Antisemitismus befragt. Aus der Rekonstruktion der Perspektiven dieser Lehrer*innen folgt nämlich, dass sie Antisemitismus häufig nicht wahrnehmen und darüber hinaus auch bagatellisieren. In Bagatellisierungen des Antisemitismus drücken sich Unwissenheit, Empathielosigkeit und Abwehrhaltungen aus. Manchen Lehrkräften und Schulleitungen ist es wichtiger, ihre positiven Selbstbilder bzw. ihre positive Außendarstellung aufrechtzuerhalten, als Antisemitismus als Problem und die Perspektiven der Betroffenen anzuerkennen. Viele Lehrer*innen fühlen sich oft eher dem Neutralitätsauftrag verpflichtet, als dem Erziehungsauftrag, gesellschaftlich mündige, couragierte Bürger*innen zu erziehen und Kinder vor jeglicher Diskriminierung in der Institution Schule zu schützen. Bei Lehrer*innen, die sich gegen Antisemitismus engagieren, fällt auf, dass sie oftmals überfordert sind: Auch ihnen fehlt zum Teil das Wissen über Antisemitismus als eigenes Phänomen, die Kompetenz zur professionellen Intervention und die strukturelle Unterstützung der Institution Schule. Zudem wird auch in den Schilderungen der Lehrkräfte deutlich, dass sie zum Teil antisemitische Stereotype und Weltanschauungen verinnerlicht haben und selbst in die Klassenzimmer tragen.

Die Lehrkräfte haben aber auch die Verbreitung des Antisemitismus in der Schülerschaft, ihren Umgang damit und die Situationen an ihren Schulen dargestellt. Insofern Lehrer*innen das Problem Antisemitismus wahrnehmen und nicht bagatellisieren, stimmen ihre Einschätzungen mit denen der Betroffenen überein. Es lassen sich drei wesentliche Problemfelder rekonstruieren: Antisemitische Verschwörungstheorien sind in der Schülerschaft

weitverbreitet, Lehrer*innen haben Schwierigkeiten im Umgang damit. Die falsche Wahrnehmung des Antisemitismus als ausschließliches Problem muslimischer Schüler*innen von manchen Lehrer*innen führt dazu, dass Antisemitismus anderer Gruppen an Schulen oftmals nicht adäquat problematisiert wird. Andere Lehrer*innen wiederum problematisieren Antisemitismus nicht, wenn er von muslimischen Schüler*innen ausgeht und rechtfertigen ihn sogar mit tatsächlichen oder vermeintlichen Rassismuserfahrungen oder als legitime politische Wut.

Überdies zeigen sich gravierende Defizite in der Thematisierung des Nahostkonflikts im Unterricht und im Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus. Im Kontrast dazu haben wir festgestellt, dass viele Lehrer*innen keinen Bedarf für Weiterbildungen im Bereich Antisemitismus sehen, bzw. Weiterbildungsangebote nicht in Anspruch nehmen.

Viele Lehrkräfte berichten vom Antisemitismus an ihrer Schule (ohne es explizit so zu benennen), z.B. vom antisemitischen Schimpfwortgebrauch, von nationalsozialistischer Symbolik oder von Angriffen, und erklären im gleichen Atemzug, dass es eigentlich keinen Antisemitismus an ihrer Schule gibt. Das bedeutet, dass sie Antisemitismus bagatellisieren. Zum Teil erfolgt dies aus Unwissenheit, zum Teil drücken sich darin aber auch starke Abwehrhaltungen und antisemitische Ressentiments aus. Folgende Bagatellierungsstrategien haben wir rekonstruiert:

- Die verzerrte Wahrnehmung von Antisemitismus als Rassismus oder Menschenfeindlichkeit.
- Die verzerrte Wahrnehmung von Situationen antisemitischer Anfeindungen als „Spaß“, „Provokation“ oder „Konflikt auf persönlicher Ebene“, für den immer zwei Seiten Schuld tragen bzw. verantwortlich sind.
- Der antisemitische Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ gilt vielen Lehrkräften als nicht antisemitisch, „so daher gesagt“ und „nicht so gemeint“. Hier zeichnet sich eine besonders gefährliche Dynamik ab: Aus der Normalisierung des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs in der Schülerschaft folgt eine Normalisierung des Antisemitismus durch die Lehrerschaft. Dies drückt sich auch in grammatikalisch passiven Konstruktionen aus (etwa „die Beleidigung »Du Jude« hat sich eingeschlichen“, „hat sich durchgesetzt“, „wurde zur Mode“, als ob es ein selbstständiges Phänomen wäre und keine im Verantwortungsbereich der Lehrkräfte liegende Angelegenheit).
- Oftmals betrachten Lehrkräfte Handlungen erst dann als antisemitisch, wenn sie in Kopräsenz gegen Jüdinnen und Juden gerichtet sind. Dergestalt bagatellisieren sie Antisemitismus, der auch und teilweise wesentlich dann artikuliert wird, wenn keine Jüdinnen und Juden anwesend sind, etwa wenn einige nichtjüdische Kinder oder Jugendliche andere nichtjüdische Kinder oder Jugendliche mit dem Wort „Du Jude!“, „Mach doch keine Judenaktion!“, „Judenkind“ oder „Sei doch nicht so jüdisch“ beleidigen. Auch hier entsteht eine besorgniserregende Dynamik: Während Antisemitismus für viele jüdische Schüler*innen der Grund ist, ihre Identität zu verbergen, wird die Unsichtbarkeit jüdischer Schüler*innen für Lehrer*innen zum Grund, Antisemitismus nicht als Problem wahrzunehmen.

Manche Lehrer*innen drücken in ihren Erzählungen antisemitische Ressentiments aus. Somit tragen auch Lehrer*innen Antisemitismus in die Schulen:

- Stereotype über „Äußerlichkeit und Wesenhaftigkeit“
- Israelbezogener Antisemitismus in verschiedenen Varianten einer „Israelkritik“
- Stereotype über jüdische Macht und einen Juden zugeschriebenen elitären sozialen Status sowie Geldaffinität und Reichtum, i.e. ein zugeschriebener elitärer ökonomischer Status
- Verschwörungstheorien
- Sekundärer Antisemitismus: Erinnerungs- und Schuldabwehr sowie Schlussstrichforderungen

Bis hierher lag der Fokus ausschließlich auf den Perspektiven nichtjüdischer Lehrer*innen. Diese decken sich in den folgenden Problemschwerpunkten, i.e. besonders häufige und dringliche Ausdrucksformen des Antisemitismus an Schulen in Themenbezügen und Akteurskonstellationen und der defizitäre pädagogische Umgang damit, mit den Perspektiven jüdischer Lehrer*innen (25 Interviews).

Antisemitische Verschwörungstheorien sind unter Schüler*innen weitverbreitet. Sie werden auch im Unterricht vorgetragen. Viele Lehrer*innen finden keinen angemessenen Umgang damit, da sie die Struktur, wahnhafte Dimension und weltanschauliche Erklärungsleistung von Verschwörungstheorien selbst nicht erkennen oder unterschätzen.

Die Wahrnehmung des Antisemitismus von Muslimen von Lehrer*innen stellt ein weiteres Problem dar, aus dem sehr häufig eine Bagatellisierung des Antisemitismus folgt.

- Einerseits gibt es die Tendenz unter Lehrer*innen das Problem Antisemitismus exklusiv muslimischen Schüler*innen, teils in rassistischen Mustern, zuzuschreiben, um sich als Angehöriger des deutschen Kollektivs zu entlasten. Dabei wird Antisemitismus von muslimischen Schüler*innen auch normalisiert, wenn er in kulturellrelativistischen Zuschreibungen zur „natürlichen“ Eigenschaft der Gruppe erklärt wird.
- Andererseits wird der Antisemitismus von muslimischen Schüler*innen von Lehrkräften bagatellisiert, da er zwar wahrgenommen, aber nicht als spezifisches Problem an Schulen benannt wird. Ein Grund, den Antisemitismus muslimischer Schüler*innen nicht offen zu benennen, sind Hemmungen angesichts tatsächlicher oder vermeintlicher kulturalistischer Zuschreibungen. Somit kann diesem Problem gar nicht begegnet werden, was den Status Quo verfestigt und zur Last der Betroffenen geht.

Zudem hat sich gezeigt, dass viele Lehrer*innen mit der Thematisierung des Nahostkonflikts im Unterricht maßlos überfordert sind. Der weitverbreitete israelbezogene Antisemitismus in der Schülerschaft führt dazu, dass manche Lehrkräfte vermeiden, mit ihren Schüler*innen über den Nahostkonflikt zu sprechen, um zu verhindern, dass diese aggressiv werden oder sich antisemitisch äußern.

3.3 Die Perspektiven der betroffenen Lehrkräfte

Aus den 25 Interviews, die wir mit jüdischen Lehrer*innen geführt haben, konnten wir Perspektiven rekonstruieren, die eine professionelle Sicht auf den Problembereich mit Erfahrungen antisemitischer Anfeindungen, gleichermaßen von Schüler*innen und Lehrer*innen ausgehend, verknüpft. Dergestalt unterscheiden sich die Perspektiven jüdischer und nichtjüdischer Lehrkräfte wesentlich, wohingegen die Perspektiven jüdischer Lehrer*innen und Schüler*innen konvergieren.

Viele jüdische Lehrkräfte berichten davon, dass sie als offen auftretende religiöse Jüdinnen und Juden sowohl von Schulleiter*innen als auch von Kolleg*innen Benachteiligungen, teils sogar Anfeindungen, erfahren haben. In der Wahrnehmung von einigen Schüler*innen und Kolleg*innen überwiegt ihre (als negativ und fremd ausgelegte) jüdische Identität ihre professionelle Identität und Autorität als Lehrkräfte.

Manche jüdischen Lehrkräfte bezeichnen einen offenen Umgang mit ihrer jüdischen Identität als „Outing“. Viele jüdische Lehrkräfte möchten, dass ihre jüdische Identität im Kollegium und in der Schülerschaft nicht bekannt wird. Manche befürchten, antisemitische Anfeindungen und „geoutet“ zu werden. So wird deutlich, dass ein selbstverständlicher offener Umgang mit jüdischen Identitäten nicht nur für Schüler*innen, sondern auch für Lehrer*innen verstellt ist.

Auch jüdische Lehrkräfte sind mit antisemitischen Anfeindungen von Schüler*innen konfrontiert. Diese reichen von Beleidigungen bis hin zu Bedrohungen. Auch Kolleg*innen äußern gegenüber jüdischen Lehrer*innen zum Teil antisemitische Stereotype und Vorurteile.

Einige jüdische Lehrkräfte zeigen ein großes Engagement gegen Antisemitismus unter Schüler*innen. Dabei bleiben aber auch sie oftmals auf sich allein gestellt und erfahren keine Unterstützung vom Kollegium. Das gilt mitunter auch dann, wenn sie von Schüler*innen angefeindet werden.

Kapitel 4: Problemschwerpunkte

Basierend auf der Analyse der Schilderungen der Betroffenen, der nichtjüdischen und jüdischen Lehrkräfte sind drei Problemschwerpunkte im Hinblick auf Antisemitismus in Schulen herauszustellen. Israelbezogener Antisemitismus wird sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrer*innen sehr häufig geäußert und dabei oftmals als „legitime Kritik“ vom Antisemitismus zu unterscheiden versucht. Zudem setzen Lehrkräfte Antisemitismus häufig mit Rassismus gleich. Die Folge ist, dass sie das Phänomen Antisemitismus nicht verstehen, sekundären und israelbezogenen Antisemitismus gar nicht als Erscheinungsformen problematisieren und Antisemitismus somit bagatellisieren. Schließlich stellt sich das Problem des gegenwärtigen Antisemi-

tismus sehr deutlich in Bezügen auf die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands und die Shoah dar. Die Dimension der Nutzung nationalsozialistischer Symbolik unter Schüler*innen sowie auch an Jüdinnen und Juden gerichtete Vernichtungsphantasien in direkter Bezugnahme auf die Shoah haben uns überrascht.

4.1 Israelbezogener Antisemitismus

Die zeitgemäße Form des Antisemitismus bietet sich in Bezügen auf Israel dar. Im israelbezogenen Antisemitismus drücken sich Kontinuität und Anpassungsfähigkeit an sozial akzeptierte Äußerungsbedingungen des Antisemitismus gleichermaßen aus. Nach der Shoah ist die Artikulation des rassistischen Antisemitismus weitgehend öffentlich tabuisiert: Statt Jüdinnen und Juden offen zu dämonisieren, wird seitdem der jüdische Staat dämonisiert. Dies geschieht auch in Mustern des sekundären Antisemitismus zur Erinnerungs- und Schuldabwehr, etwa wenn Israel in einer Täter-Opfer-Umkehr mit dem Nationalsozialismus gleichgesetzt wird. Überdies wird eine weitere Kontinuität des Antisemitismus in dieser Erscheinungsform salient: Jahrhunderte alte Stereotype und Legenden aus dem Antijudaismus und dem modernen Antisemitismus werden nun auf Israel und Jüdinnen und Juden in Deutschland, die in Zuschreibungen zu Repräsentant*innen Israels erklärt werden, bezogen.

Viele Schüler*innen vertreten einen offenen aggressiven Antisemitismus in Bezug auf Israel. Viele Lehrer*innen üben sich in „Israelkritik“ und pflegen damit Antisemitismus. Weder Schüler*innen noch Lehrer*innen verstehen sich ihren Selbstbildern nach als antisemitisch. Sie vermeinen, „legitime Kritik“ zu üben.

Daraus entsteht im Hinblick auf „Israelkritik“ nicht selten eine Einigkeit zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen bzw. eine Atmosphäre, in der viele Schüler*innen israelbezogener Antisemitismus aggressiv vertreten und Lehrer*innen dies als legitime politische Meinung bagatellisieren.

Viele Lehrkräfte haben Schwierigkeiten, Antisemitismus im Israelbezug zu erkennen. Anhand folgender Kriterien lässt er sich erkennen:

- 3-D-Test: Wird Israel anhand doppelter Standards bewertet?
- 3-D-Test: Wird Israel dämonisiert?
- 3-D-Test: Wird Israels Existenz delegitimiert?
- Drücken sich in Aussagen tradierte antisemitische Judenbilder aus, die aus der Geschichte bekannt sind?
- Bildet sich eine Dekontextualisierung im Ausdruck einer einseitigen Parteinahme gegen Israel ab?
- Werden Fakten verfälscht bzw. sind die Aussagen irrational und deuten sie auf eine Emotionalisierung hin?
- Treten in den Aussagen sprachliche Widersprüche auf?
- Was sagen die Aussagen über die Identität der Sprecher*inne aus?
- Spiegeln Aussagen Meinungen, Aggressionen bzw. Hate Speech?

Sowohl unter Lehrer*innen als auch unter Schüler*innen haben sich die folgenden Dämonisierungsstrategien dargestellt:

- Sekundär-antisemitische Täter-Opfer-Umkehr: Dämonisierung Israels als „Nazi-Staat“
- Modern-antisemitisches Judenbild: Dämonisierung Israels als „landraubender Besatzer“
- Dämonisierung Israels als „rassistischer Staat“ oder „Apartheidstaat“
- Antijudaistische Legenden: Dämonisierung Israels als „Kindermörder“
- Modern-antisemitische Verschwörungstheorien: Dämonisierung Israels als „verschwörerische Macht- und Herrschaftsinstanz“
- Dämonisierung und Delegitimierung: Israel als Paria
- Dämonisierung und Delegitimierung Israels im islamischen Antisemitismus

Viele Lehrer*innen bagatellisieren israelbezogenen Antisemitismus. Dies geschieht oftmals im Sinnmuster einer Äquidistanz zu Israel und antisemitischen Terroristen sowie einer Ausblendung des Verteidigungsrechts des Staates Israel unter permanenten Kriegsbedingungen und Kriegsdrohungen seit seiner Entstehung. Dieses Sinnmuster schließt an die mediale Berichterstattung über Israel, respektive über den Nahostkonflikt, an.

Lehrer*innen bringen jüdische Schüler*innen in Positionen, sich vor ihren Klassen als Stellvertreter*innen Israels rechtfertigen zu müssen. Oftmals erklären Lehrer*innen sie auch zu Expert*innen für den Nahostkonflikt – eine Rolle, der jüdische Schüler*innen nicht gewachsen sind.

Besorgniserregend ist, dass jüdische Schüler*innen, aber auch deren Eltern, zu Stellvertreter*innen Israels gemacht, zurückgewiesen, beleidigt und angegriffen werden. Von ihren Mitschüler*innen werden jüdische Schüler*innen als Stellvertreter*innen offen beleidigt und mitunter angegriffen. Daraufhin folgt kaum eine Reaktion der Lehrkräfte: weder benennen sie das Problem als Antisemitismus noch bieten sie den Betroffenen einen Schutz oder eine gerechte professionelle Aufklärung in der Klassengemeinschaft an.

Michael Spaney, Executive Director beim Mideast Freedom Forum Berlin, stellt in dem Artikel „Der Nahostkonflikt: Zerrbilder, Mythen und Fakten“ die historische Genese, die Entwicklung und Konstellationen des Nahostkonfliktes dar. Jörg Rensmann, Politikwissenschaftler und Programmdirektor des Mideast Freedom Forum Berlin e.V., zeigt in dem Artikel „Dringend reformbedürftig: das Israelbild in deutschen Schulbüchern“ auf, wie verzerrt, und teilweise verfälschend, Israel als Akteur im Nahostkonflikt in deutschen Schulbüchern dargestellt wird.

4.2 Antisemitismus und Rassismus

Die Unterscheidung von Antisemitismus und Rassismus ist von wesentlicher Bedeutung für den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus. Viele

Lehrer*innen jedoch subsumieren Antisemitismus unter Rassismus und verkennen somit das Problem. Deshalb skizzieren wir die Unterschiede zwischen Antisemitismus und Rassismus.

Diese Differenzierung wird durch die Praxis vieler Lehrkräfte kontrastiert, die folgendermaßen Antisemitismus bagatellisieren:

- Gleichsetzung von Antisemitismus mit Rassismus, wobei sich Antisemitismus im Vergleich zum Rassismus anhand folgender Kategorien wesentlich unterscheidet: Kontinuität, Religion, Identitätskonstruktionen, Gruppenbezug, Konstruktion von „Rassen“, Natur, Überlegenheit, Macht, Modernität, Wahn, Widersprüchlichkeit, Herrschaftsanspruch und eliminatorischer Charakter und Verbreitung
- Ausweitung und Relativierung des Antisemitismus auf bzw. als Rassismus
- Auflösungsbestrebung des Antisemitismus und sekundär-antisemitische Abwehr, i.e. Konstruktion von Juden als Täter
- Differenzierung im Kontext Rassismus: Diskriminierung anderer Minderheiten und ihre Priorität

Auf der Grundlage, Antisemitismus als Problem von Rassismus unterscheiden zu können, sollen Lehrer*innen das gleichzeitige Auftreten von Antisemitismus und Rassismus in der Schule erkennen und mit beiden Phänomenen einen pädagogischen Umgang entwickeln sowie vermeiden, dass die Thematisierung von Antisemitismus gegen die von Rassismus ausgespielt wird und vice versa.

Manche Lehrkräfte tendieren in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus dazu, das Problem in Mustern rassistischer Zuschreibungen zu erklären. Dies machen sie zum einen, indem sie Antisemitismus ausschließlich als Problem nichtdeutscher oder muslimischer Schüler*innen verstehen, zum anderen, indem sie Antisemitismus als natürliche Eigenschaft von Muslimen, der entgegenzuwirken zwecklos sei, ausweisen.

4.3 Echos der Nazizeit

Für viele nichtjüdische Schüler*innen und Lehrer*innen gilt der Antisemitismus als Phänomen der Nazizeit und damit als „überwunden“. Sie setzen sich in Distanz zum Nationalsozialismus und zur Shoah, übersehen dabei jedoch die Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland. Während die Entscheidung, erinnern oder nicht mehr erinnern zu müssen, ein Privileg der Nichtjuden in Deutschland darstellt, wird die familiär tradierte Erinnerung in den jüdischen Familien als existenziell überlebenswichtig erlebt. Diese Haltung vieler nichtjüdischer Akteure führt zu einer scheinbar paradoxen Konstellation in Schulen: Während sich viele Lehrer*innen und Schüler*innen in emotionaler Distanz zum vergangenen Antisemitismus und der Shoah sehen und damit eine weitere Auseinandersetzung mit der Nazizeit für überflüssig erklären, wird der vergangene Antisemitismus in positiven Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus, der Nutzung von

nationalsozialistischer Symbolik und in der Artikulation antisemitischer Vernichtungsphantasien vergegenwärtigt.

Der gegenwärtige Antisemitismus manifestiert sich im direkten Bezug zum vergangenen: Der sekundäre Antisemitismus richtet sich an der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden aus und stellt sich als Erinnerungs- und Schulabwehr, aber auch als Entlastungs- und Relativierungsbedürfnis dar. Im israelbezogenen Antisemitismus werden solche Ressentiments gegen Jüdinnen und Juden, beispielsweise in einer Täter-Opfer-Umkehr, rationalisiert.

Sowohl manche Lehrer*innen als auch Schüler*innen präsentieren sich in ihren Selbstbildern als Angehörige der deutschen „Wir-Gruppe“, äußern Schlussstrichforderungen und versuchen sich so der Erinnerung und dem Gedenken der Opfer der Shoah zu entziehen. Überdies erscheinen Jüdinnen und Juden in manchen Schilderungen als schuld- und schambesetzte Objekte, an denen sich Aggressionen entladen.

Manche Lehrer*innen und Schüler*innen nehmen ihre biographische Verweisung auf die Vergangenheit, etwa über familiäre Bindungen, nicht wahr. Zum Teil werden Familienbiographien und die Rollen der Vorfahren in der nationalsozialistischen Gesellschaft beschönigt und dem eigenen Selbstbild angepasst. Solche verfälschten oder verzerrten Familienbilder werden mitunter Jüdinnen und Juden präsentiert, um sich zu entlasten. Dabei wird die Erwartung an Jüdinnen und Juden gerichtet, gewürdigt zu werden.

Die Thematisierung der Shoah im schulischen Kontext erfolgt in einer Situation, in der viele Schüler*innen sich außerhalb eines biographischen oder nationalen Bezugs zum Nationalsozialismus wähnen. Oftmals sind Schüler*innen weder zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden noch zu einem empathischen Erinnern und Gedenken der Opfer der Shoah bereit. Vielmehr noch wehren manche Lehrer*innen und Schüler*innen die Beschäftigung mit der Shoah ab und weisen sie als „thematische Überfrachtung“ aus. Oftmals erfolgt die Thematisierung der Shoah im Unterricht, ohne einen Bezug zum gegenwärtigen Antisemitismus herzustellen.

Die Nutzung nationalsozialistischer Symbolik unter Schüler*innen ist weitverbreitet. Betroffene haben davon berichtet, dass Mitschüler*innen ihnen gegenüber den Hitlergruß zeigten und die Lehrkräfte darauf nicht reagierten. Manchen Betroffenen wurden Hakenkreuzzeichnungen anonym zugesteckt. Viele betroffene Lehrer*innen berichten von Vorfällen, bei denen Schüler*innen den Hitlergruß zeigten oder Hakenkreuze an Tafeln malten. Schüler*innen erzählen sich zudem „Holocaustwitze“, verlachen und schmähen damit die Opfer der Shoah. Der Ausdruck „bis zur Vergasung“ wird alltäglich benutzt. Für jüdische Schüler*innen ist diese Banalisierung der Shoah und die Verächtlichmachung ihrer Opfer im Land der Täter äußerst verletzend. Unsere These ist, dass eine erfolgreiche Vermittlung der Geschichte dazu

geführt hätte, dass die Nazisymbole sowie die Beleidigung „Du Jude“ nicht so populär auf dem Schulhof hätten werden können.

Viele Betroffene berichten davon, dass Mitschüler*innen antisemitische Vernichtungsphantasien ihnen gegenüber aussprechen. Diese beziehen sich direkt auf die Shoah, etwa in der Form von „Man hat vergessen, dich zu vergasen.“ Solche Vernichtungsphantasien werden auch von Schüler*innen an jüdische Lehrer*innen gerichtet. Jüdinnen und Juden sind häufig mit der Artikulation von antisemitischen Vernichtungsphantasien konfrontiert, was wir an Beispielen aus außerschulischen Bereichen illustrieren.

Bagatellisierungen des nationalsozialistischen Antisemitismus und der Shoah drücken sich auch in der Alltagssprache aus. In enttabuisierten Sinnbezügen auf die nationalsozialistische Vernichtungspraxis und deren Normalisierung zeigt sich eine Empathielosigkeit gegenüber Jüdinnen und Juden. Um den Normalisierungsgrad aufzuzeigen, illustrieren wir dieses Moment an Beispielen der medialen Öffentlichkeit.

Kapitel 5: Handlungsempfehlungen

Auf der Grundlage und Reflexion der Forschungsbefunde formulieren wir abschließend Handlungsempfehlungen für Lehrer*innen. Es geht darum, aufzuzeigen, wie sie Antisemitismus an Schulen professionell entgegenwirken und die Betroffenen unterstützen können. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der Perspektiven der Betroffenen und im direkten Bezug auf die zuvor eruierten Problemfelder und rekonstruierten Defizite. Hier liegt ein Fokus auf dem Wissen und den Felderfahrungen der von uns interviewten Expert*innen sowie auf von ihnen genannten pädagogischen Ansätzen und Handlungsempfehlungen.

Oftmals unterscheiden sich die professionellen Bilder der Lehrkräfte und ihre guten Absichten von ihrem pädagogischen Handeln im Problembezug. Pädagogische Handlungsstrategien gegen Antisemitismus können nicht durch allgemein, richtig erscheinende Sprechblasen, wie etwa „Wehret den Anfängen“, ersetzt werden; Antisemitismus stellt nämlich kein neues, beginnendes Phänomen dar, er manifestiert sich in alltäglichen Handlungen. Alternativ sollen konkrete, klare Grenzzeichen gesetzt werden, wenn verbale Äußerungen abwertend bezüglich der Juden, Judentum und Israel getätigt werden.

Manche Lehrer*innen zeigen antisemitische Ressentiments und tragen somit selbst Antisemitismus in die Klassenzimmer. Viele Lehrer*innen zeigen gravierende professionelle Defizite im Umgang mit Antisemitismus, indem sie nichts über Antisemitismus wissen, ihn gar nicht wahrnehmen oder bagatellisieren. Wichtig ist, dass Lehrer*innen ihre biographische und emotionale Involviertheit, ihre Positionen als soziale Akteure in der Institution Schule und ihre Handlungsmuster reflektieren. Das ist die Voraussetzung

dafür, einen professionellen pädagogischen Umgang mit Antisemitismus zu entwickeln.

Auch engagierte Lehrer*innen geraten schnell an ihre Grenzen, wenn sie mit Antisemitismus im Schulalltag konfrontiert sind. Das liegt an strukturellen Problemen im Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Diese beginnen bei der Ausbildung, in der angehende Lehrer*innen weder etwas über Antisemitismus noch etwas über den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus lernen. Wissensdefizite können in Fortbildungen aufgearbeitet werden. In diesem Rahmen können auch Kompetenzen und professionelle Ansätze zum Umgang mit Antisemitismus erlernt werden.

Wir haben Quizze zu verschiedenen Themen, u.a. Antisemitismus, Juden in Deutschland oder pädagogische Reaktionen auf Antisemitismus, entwickelt. Diese ermöglichen einerseits eine Prüfung des eigenen Wissens, andererseits eine Reflexion der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster.

Viele Lehrer*innen berichten davon, dass sie aus Überforderung und Zeitmangel nicht auf antisemitische Äußerungen ihrer Schüler*innen reagieren. An vielen Schulen wird das Problem verschwiegen, weil das Eingeständnis, dass es Antisemitismus gibt, als Schwäche angesehen wird. Dergestalt werden nicht antisemitische Vorfälle problematisiert, sondern die Betroffenen, die darauf aufmerksam machen. Häufig wird Antisemitismus erst dann als Problem anerkannt, wenn jüdische Schüler*innen beleidigt, bedroht oder körperlich angegriffen werden.

Pauschale Handlungsrezepte zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus gibt es nicht. Dahingegen bedarf es verschiedener Handlungsstrategien, die neben dem Wissen über Antisemitismus auf pädagogischen Kompetenzen und der Bereitschaft beruhen, jeder antisemitischen Äußerung entgegenzuwirken. Dabei ist besonders wichtig, nicht der Logik antisemitischer Vorurteile und Weltanschauung zu folgen und diese ausschließlich wissenschaftsbasiert zu widerlegen, sondern die Funktion antisemitischer Vorurteile und Widersprüche für Schüler*innen nachvollziehbar zu machen und zu kritisieren. Wir stellen für verschiedene Ausdrucksformen des Antisemitismus Handlungsstrategien dar:

- Antisemitische Stereotype und Vorurteile
- Antisemitische Verschwörungstheorien
- Israelbezogener Antisemitismus
- Sekundärer Antisemitismus

Jede Manifestation des Antisemitismus muss eine pädagogische oder disziplinarische Reaktion nach sich ziehen, um deutlich zu vermitteln, dass Antisemitismus in keiner Form toleriert wird. Überdies ist es wichtig, präventiv zu arbeiten, um Fragmenten antisemitischer Weltanschauung und Ressentiments unter Schüler*innen zu begegnen und antisemitische Angriffe zu verhindern.

Es gibt keinen harmlosen Antisemitismus. Der antisemitische Schimpfwort-

gebrauch „Du Jude“ ist konsequent zu unterbinden. Dabei sollten Lehrer*innen ihren Schüler*innen die impliziten Prämissen des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs erklären und sie auf eine Unterlassung verpflichten. Überdies sollte der Kontext antisemitischer Beleidigungen berücksichtigt werden, etwa ob es sich um eine einmalige oder wiederholte Beschimpfung handelt, ob sie von einer Person oder mehreren ausgeht oder ob sie in einem Israelbezug erfolgt.

Bei Angriffen auf jüdische Schüler*innen oder Lehrer*innen ist es wichtig, diese sofort zu unterbinden und die Betroffenen zu schützen. Den Angreifern sollte konsequent mit pädagogischen und disziplinarischen Maßnahmen begegnet werden. Zudem sollten Lehrer*innen, Schulleitung und Betroffene das Vorgehen abstimmen. Insofern die Voraussetzung dafür erfüllt sind, sollten antisemitische Angriffe angezeigt werden.

In Schulen zeigt sich die migrationsgesellschaftliche Struktur Deutschlands sehr deutlich. Lehrer*innen müssen jegliche Erscheinungsformen des Antisemitismus, unabhängig von religiöser, kultureller oder nationaler Identität der Akteure erkennen, benennen und ihr konsequent entgegenwirken. Lehrer*innen sollten zudem entschlossen gegen jegliche Diskriminierung aufgrund tatsächlicher oder vermeintlicher Zugehörigkeit zu einer religiösen, kulturellen oder nationalen Gruppe vorgehen. Schüler*innen sollte vermittelt werden, dass man etwa gleichermaßen gegen Antisemitismus und Rassismus vorgeht.

Im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus ist es wichtig, biographische Bezüge der Schüler*innen zum Phänomen herzustellen, damit sich die Schüler*innen in ihren Lebenswelten in ein Verhältnis zu den Betroffenen setzen können. Ebenso ist Beziehungsarbeit, die Empathie fördert und in der eine adäquate Sprache für Täter und Opfer gefunden wird, von wesentlicher Bedeutung.

In Lehrmaterialien werden bedeutsame Themen häufig verzerrt dargestellt. Insbesondere in Lehrmaterialien über den Nahostkonflikt werden problematische Bilder von Israel und Jüdinnen und Juden gezeichnet, die anschlussfähig an antisemitische Stereotype und Weltanschauungen sind.

Lehrer*innen sind nicht auf sich allein gestellt. Sie können das Klassenzimmer für Expert*innen zum Thema Antisemitismus öffnen und sich bei der präventiven Arbeit unterstützen und bei antisemitischen Vorfällen beraten lassen.

Marina Chernivsky, Leiterin des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland, eröffnet in zwei Artikeln, „Zu Rolle und Bedeutung von Empowerment im Umgang mit Antisemitismus“ und „Antisemitismus – ein gewöhnliches Thema für die Bildungsarbeit?“ eigene Perspektiven auf das Problemfeld Antisemitismus in Schulen und kombiniert dabei theoretische Überlegungen mit empirischen Befunden und pädagogischen Ansätzen.

7.1 Kontaktliste Bildungs- und Beratungsorganisationen

1. Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e.V.
 - Beratung für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Deutschland
 - Koordination und Vernetzung von Beratungsstellen, Vertretung deren gemeinsamer Interessen und Unterstützung eines flächendeckenden Auf- und Ausbau unabhängiger fachspezifischer Beratungsstrukturen
 - Der VBRG e.V. ist Mitglied in der Initiative Transparente Zivilgesellschaft.

Sewanstraße 43
10319 Berlin
Ansprechpartnerin: Heike Kleffner
Tel.: 030-33 85 97 77
E-Mail: info@verband-brg.de

Mehr Informationen unter: www.verband-brg.de

2. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) – Berlin
 - Kerntätigkeit im Empowerment und politischer Bildung gegen Antisemitismus
 - Angebot für Ratsuchende nach Erfahrungen antisemitischer Gewalt
 - Einzelfallberatung
 - Fachangebote für Bildungsinstitutionen
 - Unterstützung für bestehende Beratungsstellen mit ihrer Arbeit innerhalb der jüdischen Gemeinschaft bekannter und für diese Zielgruppe zugänglicher zu werden.

Hebelstrasse 6
60318 Frankfurt am Main
Telefon: 069-944371-0
Telefax: 069-494817
E-Mail: zentrale@zwst.org

Mehr Informationen unter: <https://www.zwst.org>

3. Rias Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin
 - Beratung für Betroffene von Rassismus und Antisemitismus
 - Vorträgen, Recherchen, Dokumentationen, Analysen, Veröffentlichungen und Fachliteratur.
 - Fortbildung und Workshops als Teil von Beratungsprozessen.
 - Vernetzung demokratischer Akteure.

- Entwicklung lokaler Handlungsstrategien.
- Begleitung und Sicherung bezirksweiter und bezirksübergreifender Maßnahmen, auch im Auftrag der Kommunen.
- Entwicklung und Förderung von Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zwischen Politik, Verwaltung und demokratischer Zivilgesellschaft.
- Zielgruppen: Einzelpersonen, Jugendeinrichtungen und Schulen, Zivilgesellschaftliche Initiativen und Netzwerke, Politik und Verwaltung, (Sport-)Vereine, Gewerbetreibende und Verbände

Gleimstraße 31
10437 Berlin
Postfach 580 350-10413 Berlin
Beratungsgespräche nur nach Vereinbarung
Telefon: 030-817 985 810

Mehr Informationen unter: info@mbr-berlin.de

4. Reach Out

- Für Opfer rechter und antisemitischer Gewalt
- Entscheidungshilfen zum weiteren Vorgehen,
- Hinweise zu juristischen Möglichkeiten (Anzeige Nebenklage etc.),
- Unterstützung bei der Suche nach RechtsanwältInnen,
- Begleitung zu Polizei, Behörden, Gerichtsterminen, ÄrztInnen, etc.,
- Vor- und Nachbereitung von Gerichtsverfahren,
- Beratung über finanzielle Unterstützung (Prozesskostenbeihilfe, Entschädigungszahlungen etc.),
- psychosoziale Beratung,
- Vermittlung von therapeutischen Angeboten,
- Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Pressemitteilungen über Angriffe, Veranstaltungen),
- Informationen und Bildungsveranstaltungen zu Rassismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus in Berlin.

Beusselstr. 35 (Hinterhaus 4. Etage)
10553 Berlin
Telefon: 030-69 56 83 39
E-Mail: info@reachoutberlin.de
E-Mail: bildungsarbeit@reachoutberlin.de

Mehr Informationen unter:
<https://www.reachoutberlin.de/de/content/was-ist-reachout>

5. Bildungsstätte Anne Frank – response.

- Beratung zu den Themen Rassismus und Antisemitismus
- Beratung Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte zum Themenschwerpunkt Antisemitismus

- Beratung zu Radikalisierung und Konflikte in der Migrationsgesellschaft.
- Erwachsenenbildung, Fortbildungen
- Fortbildungsangebote für Betriebe

Hansaallee 150,
60320 Frankfurt am Main
Ansprechpartner: Roman Jeltsch
Telefon: 069-56 000 242
E-Mail: kontakt@response-hessen.de

Mehr Informationen unter:
<https://www.bs-anne-frank.de/beratung/response-beratung-fuer-betroffene-rechter-und-rassistischer-gewalt/>

6. Psychologische Beratung Für Opfer rechtsextremer, rassistischer & antisemitischer Gewalt.

- Trauma und mögliche Traumafolgen
- Bewältigungsstrategien bei Symptomen (wie Angst, Schlafprobleme)
- Psychische Folgen von Rassismus, Rechtsextremismus und Antisemitismus
- Vermittlung weiterer Hilfsangeboten

Oranienstr. 159 10969 Berlin
Telefon: 030-92218241
Fax: 030-69568346
E-Mail: info@opra-gewalt.de

Mehr Informationen unter: www.opra-gewalt.de

7. Opferperspektive e.V. – Geschäftsstelle Potsdam

- Beratung in Diskriminierungsangelegenheiten
- auf Wunsch in Zusammenarbeit mit spezialisierten Anwält*innen und weiteren Fachstellen
- Hilfe bei der Vernetzung mit anderen Betroffenen
- Empowerment

Rudolf-Breitscheid-Straße 164
14482 Potsdam
Telefon: 0331 - 81 70 000
E-Mail: info@opferperspektive.de

Mehr Informationen unter: <https://www.opferperspektive.de/team>

8. Beratungsnetzwerk-Hessen

- kompetente Beratung und Hilfe

- Unterstützungsangebote in Schulen
- Empowerment
- Schutz vor Exklusion

Wilhelm-Röpke-Str. 6
35032 Marburg
Telefon: 06421-28 21 11 0
E-Mail: kontakt@beratungsnetzwerk-hessen.de

Mehr Informationen unter: www.beratungsnetzwerk-hessen.de

9. Günter Feldmannzentrum

- Erläuterung des Schulsystems, Gespräche und Beratung bei der Wahl von Schulen, Unterstützung bei Fragen zum Bildungswesen
- Einzelfallhilfe (für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren)
- Hilfe bei Problemlagen in der Familie
- Hilfe bei Problemen in der Familie, Projekt „Schulfreunde“
- Unterstützung bei Problemen / Konflikten

Waldschmidtstraße 115
60314 Frankfurt am Main
Telefon: 069/597 31 81
Fax: 069/130 25 470
E-Mail: info@feldmann-beratungszentrum.de

Mehr Information unter:
<http://www.feldmann-beratungszentrum.de>

Bildungsstätten: Fortbildungen und Workshops

1. Beratungsnetzwerk-Hessen

Telefon: 06421-28 21 11 0
E-Mail: kontakt@beratungsnetzwerk-hessen.de

2. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST) – Berlin

Ansprechpartnerin:
Marina Chernivsky: chernivsky@zwst-kompetenzzentrum.de
Romina Wiegmann: wiegemann@zwst-kompetenzzentrum.de

3. Bildungsstätte Anne Frank

Ansprechpartnerin: Saba-Nur Cheema
Telefon: 069 560 002 31

E-Mail: scheema@bs-anne-frank.de

4. Amt für Multikulturelle Angelegenheiten

Lange Str. 25-27, 60311 Frankfurt am Main
Telefon: 069-21238765

5. Fritz Bauer Institut

An-Institut der Goethe-Universität
Frankfurt am Main
Norbert-Wollheim-Platz 1
60323 Frankfurt am Main
Telefon: +49 (0)69 798 322-40
E-Mail: info@fritz-bauer-institut.de

6. Pädagogisches Zentrum des Fritz Bauer Instituts

- Lehrerfortbildungen und Workshops

Ansprechpartner*innen:
Dr. phil. Türkân Kanbıçak
Telefon: +49 (0)69.212 495 62
E-Mail: turkan.kanbicak@stadt-frankfurt.de

Gottfried Kößler
Telefon: +49 (0)69.212 494 39
E-Mail: gottfried.koessler@stadt-frankfurt.de

Manfred Levy
Telefon: +49 (0)69.212 707 26
E-Mail: manfred.levy@stadt-frankfurt.de

Dr. Martin Liepach
Telefon: +49 (0)69.212 494 34
E-Mail: martin.liepach@stadt-frankfurt.de

Sophie Schmidt
Telefon: +49 (0)69.212 742 38
E-Mail: sophie.schmidt@stadt-frankfurt.de

7. Europäischen Janusz Korczak Akademie e.V

- Begegnungen mit „Betroffenen“, Austausch zwischen Jüd*innen und Nichtjüd*innen
- Lehrmaterial

Telefon: +49(0) 89 37 94 66 40
Fax: +49 (0) 89 38 90 24 50
E-Mail: info@ejka.org

Juristische Anlaufstellen

1. Reach Out
Telefon: 030-69 56 83 39
Gleimstr. 31
E-Mail: info@reachoutberlin.de
2. LOBBI e.V. – West
Telefon: 0381-2009377
Mobil: 0170 – 5282997
E-Mail: west@lobbi-mv.de
Hermannstraße 35
18055 Rostock

Mehr Informationen unter: www.lobbi-mv.de
3. BACK UP
Telefon: 0172 10 454 32
E-Mail: contact@backup-nrw.org
Friedensplatz 7
44135 Dortmund

Mehr Informationen unter: www.backup-nrw.org
4. Ezra
Juri-Gagarin-Ring 96/98
99084 Erfurt
Tel 03 61-2186 5133
Fax 03 61-2186 3013
[info\(at\)ezra.de](mailto:info(at)ezra.de)

Mehr Informationen unter: www.ezra.de

Vorfälle melden

1. Rias
Hier Vorfall direkt melden: <https://report-antisemitism.de>
Antidiskriminierungsstelle Frankfurt am Main
2. Netzwerk gegen Diskriminierung Hessen
Beschwerde-Hotline: 0611/9899520
Mehr unter: www.netzwerk-gegen-diskriminierung-hessen.de

Gegen rechte und antisemitische Hetze im Netz

Amadeu Antonio Stiftung
gegen antisemitische Hetze auf Facebook und Twitter

Mehr Informationen unter: www.nichts-gegen-Juden.de

Juristische Links zu Verhetzung und Cyber Mobbing

<https://www.justiz.gv.at/web2013/home/buergerservice/initiative-gewalt-im-netz/verhetzung~2c94848a58059036015829b7601b0b55.de.html>

<https://www.justiz.gv.at/web2013/home/buergerservice/initiative-gewalt-im-netz/cyber-mobbing~2c94848a58059036015829bab6120b61.de.html>

https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Justiz&Dokumentnummer=JJT_20141215_OGH0002_0060OB00188_14M0000_000

https://www.vielfalt-mediathek.de/data/amadeu_antonio_antisemitismus_nichtmitmir_was_tun_beihetze_gegen_juden.pdf

<https://www.darueberreden.de>

7.2 Broschüren

HERAUSGEBER, ONLINEVERWEIS	TITEL	JAHR
ZWST: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. https://www.vielfalt-mediathek.de/data/zwst_perspektivwechsel__aus_der_geschichte_lernen_vielfalt-mediathek.pdf	„Bildungsinitiativen. Gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“	2008
Bpb: Bundeszentrale für politische Bildung https://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/192550/flyer-antisemitismus-begegnen	„Antisemitismus begegnen. Eine Hilfestellung für den Alltag, im Privat- oder Berufsleben, Unternehmen oder Verein.“	2014
Ibs: Info- und Bildungsstelle gegen Rechts-extremismus. Brühl, Christian Meier, Marcus http://www.der-halbe-stern.de/pdf/Meier-Broschuere_2010.pdf	„Antisemitismus als Problem in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Pädagogische und didaktische Handreichungen für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen.“	2014
ZWST: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. https://www.vielfalt-mediathek.de/data/zwst_das_eigene_vielfaltmediathek.pdf	„Das Eigene und das Fremde. Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit als Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung.“	2009
ZWST: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. https://static1.squarespace.com/static/555e035fe4b0d64b51005b8e/t/558c0867e4b0c012e09cdd9f/1435240551180/broschuere-das-offene-schweigen.pdf	„Das offene Schweigen. Zu Fallstricken und Handlungsräumen rassismuskritischer Bildungs- und Sozialarbeit.“	2015
ZWST: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00028141/pw_broschuere_tagung_2011_komplett_web_1.pdf	„Die Abwertung der Anderen. Theorie. Praxis. Reflexionen.“	2011
ZWST: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. https://www.dtppp.com/pdf/pw-broschuere-ausstellung-email.pdf	„Juden in Deutschland. Selbst- und Fremdbilder. Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülerausstellung.“	2010

HERAUSGEBER, ONLINEVERWEIS	TITEL	JAHR
ZWST: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. https://www.dtppp.com/wp-content/uploads/2015/12/pw-broschuere-uebung-teil-I-email.pdf	„Perspektivwechsel. Theorie. Praxis. Reflexionen.“	2010
ZWST : Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. https://www.vielfalt-mediathek.de/data/zwstwennrassismusauswortenspricht.pdf	„Wenn Rassismus aus Worten spricht. Fragen, Kontroversen, Perspektiven.“	2015
Amadeu Antonio Stiftung https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ju_an_laeuft_bei_dir.pdf	„»Läuft bei Dir!« Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit.“	2015
Amadeu Antonio Stiftung https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/aas-lagebild-antisemitismus-2015.pdf	„LAGEBILD ANTISEMITISMUS 2015 DER AMADEU ANTONIO STIFTUNG.“	2015
Amadeu Antonio Stiftung https://www.yumpu.com/de/document/view/55259534/antisemitismus	„Antisemitismus? Dagegen haben wir was. Aktionswochen gegen Antisemitismus der Amadeu Antonio Stiftung.“	2015
Amadeu Antonio Stiftung https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/handreichung_antisemitismus_internet.pdf	„KRITIK ODER ANTISEMITISMUS? Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus.“	2014
Amadeu Antonio Stiftung https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/systematisches-desinteresse.pdf	„»SYSTEMATISCHES DESINTERESSE«. Ein Positionspapier der Amadeu Antonio Stiftung.“	2015
Amadeu Antonio Stiftung https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/verschwoerungen-internet.pdf	„»NO WORLD ORDER« Wie antisemitische Verschwörungsideologien die Welt erklären.“	2015
Amadeu Antonio Stiftung https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/was-tun-bei-hetze-gegen-juden.pdf	„Zeig Stärke – zeig’s an! Was tun bei Hetze gegen Juden?“	2017
OSCE/ODIHR https://www.osce.org/de/odih-r/317176?download=true	„Antisemitischen Hassverbrechen begegnen – jüdische Gemeinden schützen Ein Leitfaden.“	2017

HERAUSGEBER, ONLINEVERWEIS	TITEL	JAHR
Bildungsstätte Anne Frank https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf	„Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft.“	2013
EJKA: Europäische Janusz Korczak Akademie https://www.ejka.org/de/erfolg-in-medien	„Medienprojekte erfolgreich gestalten: Themen - Methoden – Beispiele. Lehrplattform für die jüdische Community.“	-
IDA: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit. Detzner, Milena Drücker, Ansgar https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2013_IDA_Antisemitismus.pdf	„Antisemitismus – ein gefährliches Erbe mit vielen Gesichtern.“	2013
Bpb: Bundeszentrale für politische Bildung http://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/236021/handreichung-kritische-auseinandersetzung-mit-antisemitismus	„Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. 11 Aktivitäten für die schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung.“	2016
Bpb: Bundeszentrale für politische Bildung http://www.bpb.de/shop/lernen/themen-blaetter/126535/antisemitismus	„Themenblätter im Unterricht / Nr. 93 Antisemitismus“	2014
Bildungsstätte Anne Frank Cheema, Saba-Nur https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/downloads/K_Eine_Glaubensfrage.pdf	„(K)eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander“	2017
Fes: Friedrich Ebert Stiftung Andreas Zick, Beate Küpper, Andreas Hövermann https://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf	„Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung.“	2015
KIGA: Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus http://www.kiga-berlin.org/uploads/KIgA_Widerspruchstoleranz_2013.pdf	„Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit“	2013
Bpb: Bundeszentrale für politische Bildung Messerschmidt, Astrid http://www.bpb.de/apuz/187421/bildungsarbeit-in-der-auseinandersetzung-mit-gegenwaertigem-antisemitismus?p=all	„Bildungsarbeit in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigem Antisemitismus.“	2014

HERAUSGEBER, ONLINEVERWEIS	TITEL	JAHR
Neue deutsche Medienmacher e.V. https://www.neuemedienmacher.de/download/NdM_Glossar_www.pdf	„Glossar der Neuen deutschen Medienmacher Formulierungshilfen für die Berichterstattung im Einwanderungsland“	2016
No Hate Speech Movement https://rm.coe.int/168065dac7	„BOOKMARKS A MANUAL FOR COMBATING HATE SPEECH ONLINE THROUGH HUMAN RIGHTS EDUCATION“	2016
ZWST: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland https://www.vielfalt-mediathek.de/data/praxiswelten_perspektivwechsel.pdf	„PRAXIS – Zwischenräume – WELTEN – Der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung“	2014
Conne Island.	„Interventionen. Broschüre zur Kritik des Antisemitismus und Rassismus.“	2008
ZWST: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland https://static1.squarespace.com/static/555e035fe4b0d64b51005b8e/t/558c16cee4b0c093c66230cf/1435244238758/pw-broschuere-tagung-2010-email.pdf	„DAS DILEMMA DER DIFFERENZ Zum pädagogischen Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung“	2010
Rias: Report.Antisemitism: Recherche und Informationsstelle Antisemitismus http://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2016/08/RIAS_Broschuere.pdf	„Wir stehen alleine da“	2015
Landeskoordinierungsstelle des Beratungsnetzwerk Hessen – Mobile Intervention gegen Rechtsextremismus https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/bNwh_Publikation_Betroffenenperspektiven_Web-VersionES.pdf	„Nicht über, sondern mit den Betroffenen reden. Perspektiverweiterungen und Handlungsempfehlungen für die Beratungspraxis.“	2013
Bildungsstätte Anne Frank https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/OT2016_Web.pdf	„Other Stories – Perspektiven der Bildungsstätte Anne Frank“	2016
Bildungsstätte Anne Frank https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/otherstories_01_2015.pdf	„Other Stories - Perspektiven der Bildungsstätte Anne Frank“	2015

HERAUSGEBER, ONLINEVERWEIS	TITEL	JAHR
Bildungsstätte Anne Frank https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/OST3_2017.pdf	„Other Stories - Perspektiven der Bildungsstätte Anne Frank“	2017
ZWST: Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment. http://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2016/09/KoZe_Image-broschüre_web.pdf	„ANTISEMITISMUS UND EMPOWERMENT Perspektiven, Ansätze, Projektideen“	2015
IDA : Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. Hg.:Stephan Bundschuh/Ansgar Dücker/Birgit Jagusch/Hanna Mai http://content.ub.hu-berlin.de/monographs/toc/ethnologie/BV025553978.pdf	„Holzwege, Umwege, Auswege – Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit“	2013
Zeitschrift Außerschulische Bildung https://www.adb.de/news/ab-1-2017-neue-kriege-neue-wege-zum-frieden	„Neue Kriege – neue Wege zum Frieden“	2017
Amadeu Antonio Stiftung https://www.vielfalt-mediathek.de/data/amadeu_antonio_stiftung_einen_gleichwertigkeitszauber_wirken_lassen_empowerment_in_der_offenen_kinder_und_jugendarbeit_vielfalt_mediathek.pdf	„Einen Gleichwertigkeitszauber wirken lassen ...“ Empowerment in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit verstehen.	2016
Michael Kiefer. http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen__als_pdf_/SORSMC-Baustein5-LoRes-Web.pdf	Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage „Antisemitismus und Migration“	2017
Botschaft des Staates Israel in Israel Berlin http://www.botschaftisrael.de/wp-content/uploads/2018/09/Quellensammlung-zu-Antisemitismus-israelbezogenem-Antisemitismus-und-Antizionismus-_06.11.2018.pdf	„Quellensammlung zum Thema Antisemitismus Schwerpunkt: Israelbezogener Antisemitismus und Antizionismus.Definitionen, politische Ansätze, pädagogische Materialien & Programme, Institutionen & NGOs, Studien & Literatur“	2018
Bildungsstätte Anne Frank https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Menschenrechte_in_Erziehung.pdf	„Menschenrechte in Erziehung: Schule aus einer ganzheitlichen Perspektive.“	2014

HERAUSGEBER, ONLINEVERWEIS	TITEL	JAHR
MFFB: Mideast Freedom Forum Berlin http://www.mideastfreedomforum.org/fileadmin/editors_de/Broschueren/mffb_broschuere_textbuecher.pdf	„Bildung für die nächste Generation. Eine Korrektur Palästinensischer Schulbücher als Voraussetzung für eine Verstärkung.“	2016
Israelische Botschaft Berlin http://embassies.gov.il/berlin/departments/offentlichkeitsarbeit/Publikationendocs/Der_Sechs_Tage_Krieg.pdf	„Der Sechs-Tage-Krieg (5.-10. Juni 1967). Ursachen – Verlauf – Folgen“	2007
MFFB: Mideast Freedom Forum Berlin Hg.: Scholars for Peace in Middle East, Germany e. V. und die Arbeitsgemeinschaften der Deutsch-Israelischen Gesellschaft Bremen, Hannover, Oldenburg und Ostfriesland http://www.mideastfreedomforum.org/uploads/media/DIG_Broschuere_Schulbuecher_Web.pdf	„Pädagogik des Ressentiments. Das Israelbild in deutschen Schulen und Schulbüchern“	2015
MFFB: Mideast Freedom Forum Berlin http://www.mideastfreedomforum.org/fileadmin/editors_de/Broschueren/DIG_Boycott_gegen_Israel.pdf	„Boycott Bewegung gegen Israel. Widerspruch mit Informationen und Argumenten.“	2016
Bildungsstätte Anne Frank https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Projekte/Tagung_Blickwinkel/Blickwinkel_2018.pdf	„Blickwinkel Antisemitismuskritisches Forum für Bildung und Wissenschaft“	2017
Bildungsstätte Anne Frank https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/BAF_Other_Stories_20180904_WEB.pdf	„Other Stories - Perspektiven der Bildungsstätte Anne Frank“	2018

7.3 Antworten der Quizze

7.3.1 Quiz: Antisemitismus

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff Antisemitismus?

Offene Frage

Kontext: Kapitel 2, 4.1, 4.2

2. Welchen Ursprungs ist der Begriff Antisemitismus?

Der Begriff Antisemitismus geht auf den deutschen Anarchisten Wilhelm Marr und seine Hetzschrift „Sieg des Judentums über das Germanenthum“ aus dem Jahr 1879 zurück. Der Begriff steht für einen rassistischen Judenhas und seinen pseudowissenschaftlichen Begründungsanspruch. Sein Ziel war es unterschiedliche gesellschaftliche Kräfte gegen vermeintliche jüdische Herrschaft zusammenzubringen und dafür ein modernes, im Zeitgeist legitimes Konzept zu benutzen. Er gründete die „Antisemitenliga“ und verband mit dem Antisemitismus sowohl ein politisches Bekenntnis als auch ein Programm.

3. Auf wen bezieht sich der Begriff Antisemitismus?

Antisemitismus bezeichnet ausschließlich Judenhas. Der Begriff bezieht sich also nur auf Jüdinnen und Juden, nicht auf Semiten. In »Rassentheorien« wurden Jüdinnen und Juden als Semiten bezeichnet. Der pseudowissenschaftliche Begriff Antisemitismus zielt somit nur auf Jüdinnen und Juden, nicht aber auf andere semitische Völker. Oftmals wird der Begriff entgegen seiner Bedeutung, und dem Phänomen, „wörtlich“ auszulegen versucht und auf alle Semiten bezogen. Das ist nicht nur falsch, es dient auch als Immunisierungsstrategie gegenüber Antisemitismus. Denn es werden dann Gruppen von Semiten differenziert, deren konstruierte völkische Identitätsprofile als quasinatürliche Distanzierung zum Antisemitismus nutzbar gemacht werden; etwa dergestalt, dass Araber*innen als Semiten von Antisemitismus betroffen seien oder, dass Araber*innen als Semiten keine Antisemiten seien könnten. Mit solchen Begriffskonstruktion werden zugeschriebene Identitätsprofile zur Bedingung von Antisemitismus erklärt. Eine solche Bedingung gibt es nicht. Antisemitismus drückt sich unabhängig von Identitäten in Aussagen als Weltanschauung aus.

Diese hier skizzierten Begriffskonstruktionen dienen der Bagatellisierung von Antisemitismus.

4. Inwieweit stimmen Sie der Aussage zu, Antisemitismus ist eine Unterkategorie des Rassismus?

Offene Frage

Kontext: Antisemitismus ist ein Phänomen eigener Art und keine Unterkategorie des Rassismus. In der Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus gehen viele Erscheinungsformen des Antisemitismus, etwa der sekundäre und der israelbezogene Antisemitismus, unter. Zudem unterscheiden sich die Weltanschauungssysteme signifikant (Verweis auf Kapitel 4.2).

5. **Wenn Jüdinnen und Juden sich von bestimmten Äußerung bedroht bzw. angegriffen fühlen, kann die Äußerung dann als antisemitisch definiert werden?**
- a. Ja
 - b. Nein

Bitte begründen:

Offene Frage

Kontext: Eine antisemitische Äußerung ist eine antisemitische Äußerung, weil mit ihr Jüdinnen und Juden bedroht bzw. angegriffen werden. Eine solche Bedrohung oder ein solcher Angriff ergeben sich aus der Wahrnehmung und dem Gefühl der Empfänger*innen, nicht aus der Absicht des Absenders.

6. **Inwieweit schätzen Sie den Antisemitismus in der Schule als ein verbreitetes Phänomen ein?**

Offene Frage

Kontext: Kapitel 3 und 4.

7. **Bedarf es einer neutralen, nicht betroffenen Person, um feststellen zu können, ob es sich um Antisemitismus handelt?**

- a. Ja
- b. Nein

Bitte begründen:

Offene Frage

Kontext: (Verweis auf Kapitel 5) Bei Antisemitismus gibt es keine „neutralen“ Personen. Betroffene sollten unterstützt und gestärkt, nicht hinterfragt werden. Für viele Nichtjüd*innen sind manche Antisemitismusformen, ob ihrer Kommunikation über Umwege, Codierung oder Normalisierung, „unsichtbar“. Antisemitismuserfahrungen werden dann oft trivialisiert und nicht ernst genommen. Betroffene hingegen sind mit vielen dieser Formen alltäglich konfrontiert. Antisemitismus verläuft auch nicht in einer typischen Konfliktform zwischen zwei Akteur*innen, die aus neutraler Perspektive eine Schlichtung ermöglichen; Antisemitismus wirkt als einseitiger Angriff auf Jüdinnen und Juden.

8. **Gibt es eine allgemeine, rechtsverbindliche Definition für Antisemitismus, die bei antisemitischen Fällen greift und benutzt wird?**

Nein. Die Bundesregierung hat die Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) gebilligt. Die Definition lautet:

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die im Hass auf diese Ausdruck finden kann. Rhetorische und physische Manifestationen von Antisemitismus richten sich gegen jüdische oder nicht-jüdische Individuen und/oder ihr Eigentum, gegen Institutionen jüdischer Gemeinden und religiöse Einrichtungen. [...] Manifestationen können die

Fokussierung auf den Staat Israel sein, wenn er als jüdisches Kollektiv wahrgenommen wird.“

(IHRA 2016, Botschaft des Staates Israel in Berlin: <http://embassies.gov.il/berlin/NewsAndEvents/Pages/IHRA-einigt-sich-auf-Arbeitsdefinition-f%C3%BCr-Antisemitismus.aspx>)

Diese Definition ist aber nicht rechtsverbindlich. Konsequenzen sind Gerichtsurteile wie im Fall Wuppertal: ein Brandanschlag auf eine Synagoge wurde als politische Tat und Kritik an Israel aufgefasst.¹

9. Seit wann gibt es Antisemitismus?

Antisemitismus gibt es seit der Antike. Der Begriff „Antisemitismus“ ist erst im 19. Jahrhundert entstanden, jedoch lassen sich die Phänomene des Jahrhunderts vorher kontinuierlich waltenden Judenhasses, etwa der Antijudaismus, unter diesem Begriff subsumieren (Verweis auf Kapitel 2, 4.2).

10. Welche alten Formen des Antisemitismus kennen Sie?

Offene Frage

Kontext: Antike Judenfeindschaft, Antijudaismus, „mittelalterliche“ oder „klassische“ antisemitische Stereotype des modernen Antisemitismus, rassistischer Antisemitismus (Verweis auf Kapitel 2).

11. Welche neuen Formen des Antisemitismus kennen Sie?

Offene Frage:

Kontext: Aktualisierung „klassischer“ Formen und Stereotype. Krypto-Antisemitismus, sekundärer Antisemitismus und israelbezogener Antisemitismus. (Verweis auf Kapitel 2).

12. Was sind die „Protokolle der Weisen von Zion“, wie sind sie entstanden und wie sind sie mit Antisemitismus verbunden?

Die „Protokolle der Weisen von Zion“ ist der Titel einer antisemitischen Propagandaschrift. Es handelt sich um eine Fälschung, die als Verschwörungstheorie einen „Beweis“ einer jüdischen Verschwörung zur Kontrolle der Welt, der Wirtschaft und der Politik darzustellen beansprucht. Krah erklärt (2017):

„In dem etwa 80 Seiten starken Text wird die jüdische Bevölkerung als konspirative Organisation dargestellt, deren Ziel es sei, die Menschheit zu unterwerfen und zu beherrschen. Nicht jeder Jude müsse davon wissen, sei aber im entscheidenden Augenblick an der Verschwörung beteiligt oder profitiere davon. Alles Unheil dieser Welt werde dabei den Juden angelastet und als Resultat ihrer geheimen Eroberungspläne interpretiert. So wird behauptet, Juden

¹ Die Bildungsstätte Anne Frank weist auf dieses Problem hin: „Die Annahme einer Definition von Antisemitismus ist begrüßenswert, doch um zu deutlichen Urteilen zu gelangen ist es notwendig, dass die Justiz dieses Wissen auch im Gerichtssaal anwendet.“. Weitere Informationen unter https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Presse/PM_Antisemitismus_vor_Gericht.pdf

steckten hinter dem Kapitalismus, dem Liberalismus und der Demokratie; sie kontrollierten Politik, Wirtschaft und Presse, um sie für ihre Zwecke zu nutzen.“

(Franziska Krah 2017: „Die Bibel der Antisemiten. Geschichte und Gegenwart der Protokolle der Weisen von Zion“. In: Benjamin Segel (1924): „Die Protokolle der Weisen von Zion kritisch beleuchtet. Eine Erledigung.“. Ça ira. Freiburg.)

Dieses gefälschte Dokument beansprucht, Geheimtreffen von Jüdinnen und Juden zur Planung der Weltherrschaft zu protokollieren. Die Fälschung entstand um 1900 in Paris von Auslandsagenten der zaristisch russischen Geheimpolizei (Okhrana), unter Leitung von Pyotr Rachovsky und erschien 1903 in Russland, danach in Deutschland und weltweit. In der Fälschung wurden Teile des Buchs des Autors Maurice Joly „Dialog in der Hölle zwischen Machiavelli und Montesquieu“ übernommen und dem Zweck der antisemitischen Dämonisierung entsprechend umgeschrieben und kontextualisiert.

Schon früh war es bekannt, dass es sich um eine antisemitische Fälschung handelt. Trotzdem erfuhren sie eine weite Verbreitung und dienten als Referenz antisemitischer Ideologie und Gewalt.

Die „Protokolle der Weisen von Zion“ haben eine lange Rezeptionsgeschichte. In den 1920er werden sie in Deutschland, Polen, Frankreich, Großbritannien und den USA veröffentlicht. Diese Ausgaben sehen die Russische Revolution und den Bolschewismus als Ausdruck einer jüdischen Weltverschwörung. In den USA publiziert der bekannte Autobauer Henry Ford vier Bände der antisemitischen Hetzschrift „Der internationale Jude“. Darin beruft er sich wesentlich auf die „Protokolle der Weisen von Zion“. In Nazideutschland hat allein eine Ausgabe bis 1938 22 Auflagen, die „Protokolle der Weisen von Zion“ sind Pflichtlektüre in Schulen.

Die Popularität dieser Fälschung ist nach wie vor ungebrochen. Es gibt Ausgaben in sehr vielen Sprachen, die auf der ganzen Welt, etwa in Japan, Venezuela, Malaysia, und Neuseeland, verbreitet sind. Eine sehr große Rezeption erfahren die „Protokolle der Weisen von Zion“ in der arabischen Welt. Sie werden sowohl von politischen Akteur*innen – die Hamas bezieht sich in ihrer Charta von 1988 in Artikel 32 explizit auf diese Fälschung, um ihre antisemitische Vernichtungsbestrebungen zu „begründen“ – als auch in der populären Kultur – 2004 gibt es die syrische Fernsehserie „Ash-Shatat“, die auf den gefälschten Protokollen basiert – breit rezipiert, obwohl seit mehr als 80 Jahren bewiesen ist, dass es sich um eine Fälschung handelt. Auch die Mythen zur jüdischen Weltverschwörung werden von Antisemiten zeitgemäß angepasst: Eine 2005 in Mexiko erscheinende Auflage der „Protokolle“ hat zum Gegenstand, dass der Holocaust von den „Weisen von Zion“ gelenkt worden sei und sie im Gegenzug Israel hätten gründen können. Ebenso 2005 wird in einer arabischen Ausgabe, die vom syrischen Informationsministerium autorisiert wurde, behauptet, dass die „Weisen von Zion“ die Angriffe auf die USA am 11.09.2001 koordiniert hätten.

13. Kennen Sie antisemitische Symbol, die für Fiktionen „jüdischer Macht und Weltherrschaft“ stehen?

Kontext: Kapitel 2.

Die Krake versinnbildlicht eine hinterlistige, gefährliche, umfassende Übermacht. Die Krake greift mit seinen Tentakeln um sich, fängt etwas und hält es im „Würgegriff“. In der nationalsozialistischen Wochenzeitung „Der Stürmer“ erschien 1938 eine Karikatur von Josef Plank auf der ein „jüdischer“ Kraken die Weltkugel im Würgegriff hält. Dieser Symbolgehalt hat sich popularisiert und ist ins kulturelle Gedächtnis übergegangen. Antisemitische »Judenbilder« variieren auch heute das Krakensymbol, etwa in der Darstellung Marc Zuckerbergs (jüdischer Gründer von Facebook) als „Datenkrake“ (2014 Karikatur von Burkhard Mohr in „Süddeutsche Zeitung“. Andererseits steht der Krake als Symbol auch für „Finanzkapital“ und „jüdische Herrschaft“, etwa auf Aufklebern der DKP (2017) oder einem Anti-Acta-Logo der Piratenpartei (2010).

Die Spinne gilt ebenfalls als antisemitisches Symbol im kulturellen Gedächtnis. Ausgehend vom 19. Jahrhundert, popularisiert im Nationalsozialismus bis heute versinnbildlicht die Spinne als Ungeziefer eine Heimtücke im Machtstreben, nicht sichtbare Netze zu spannen, um Opfer zu fangen, auszusagen und zu töten. In antisemitischen »Judenbildern« werden Jüdinnen und Juden als Spinnen dargestellt. Spinnen dienen aber auch als Symbol halluzinierter „jüdischer Expansions- und Angriffsbestrebungen“.

14. Wie erkennt man eine antisemitisch eingestellte Person?

Den Selbstverständnissen nach gibt es fast keine Antisemiten mehr nach der Shoah und der folgenden Tabuisierung und Ächtung des (rassistischen) Antisemitismus. Antisemitisch eingestellte Menschen kokettieren nicht mehr mit ihrem Antisemitismus, sie codieren ihn derart, dass er sich nicht mehr offen, sondern über Umwege kommuniziert, z. B. über eine sozial akzeptierte „Israelkritik“ (Verweis auf Kapitel 2, 4.1).

Viele antisemitisch eingestellte Menschen können sich ihren Antisemitismus gar nicht bewusst werden, weil er als Ressentiment unbewusst bleibt und sich in affektiver Weise gegen Jüdinnen und Juden richtet. Antisemitische Ressentiments werden dann z. B. als »Kritik« rationalisiert (Verweis auf Kapitel 4.1, 4.3).

Deshalb sollte man sich nicht auf die Selbstdarstellungen verlassen, sondern Aussagen bewerten. Antisemitisch eingestellte Menschen erkennt man an der Äußerung von Antisemitismus. Grob gesagt gibt es zwei Arten von antisemitisch eingestellten Menschen: I. Diejenigen, die aus Unwissenheit antisemitische Bilder verinnerlichten und tradieren. Sie können allerdings ihre Meinung durch die Aufklärung ändern (wenn sie habituelle Aufgeschlossenheit nach Allport besitzen). II. Diejenigen, die eine zutiefst emotionale Abneigung gegen Jüdinnen und Juden spüren und bei denen die Argumentation nichts nützt.

Desto empörter jemand, angesprochen auf eine antisemitische Äußerung, Antisemitismus ohne Empathie- und Kritikbereitschaft von sich weist, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich Antisemitismus aus einer Persönlichkeitsstruktur und einer tiefen emotionalen Abneigung gegen Jüdinnen und Juden heraus artikuliert (Verweis auf Kapitel 2).

15. Inwieweit kann eine antisemitische Äußerung von einem Nichtantisemiten ausgehen?

Nicht jedes antisemitische Handeln gründet in Ressentiments und einer antisemitischen Persönlichkeitsstruktur, in affektivem Judenhass oder in

geschlossenen antisemitischen Weltbildern (Verweis auf Kapitel 2). Vielmehr kann Antisemitismus als kultureller Code oder Ideologie betrachtet werden, zwischen offenen und latenten, impliziten und expliziten Antisemitismen pendeln und Artikulationsformen finden, ohne dass sich Akteure dessen bewusst sind. In der Äußerung eines tradierten antisemitischen Stereotyps etwa wird letztlich ein kultureller Code angewendet, der eine lange Kontinuität in der deutschen und europäischen Geschichte hat und kompatibel zu Weltanschauungen jeglicher Art ist. Dergestalt kann eine antisemitische Äußerung von jemandem ausgehen, der über den situativen Rahmen seines Tuns hinausgehend kein Antisemit ist. Letztlich aber wird dadurch unterstrichen, wie anschlussfähig und normalisiert die Kommunikation von Antisemitismus ist. Antisemitische Äußerung realisieren sich nicht zufällig, sondern folgen kulturellen und ideologischen Deutungsmustern, die durchaus als „normal“ gesellschaftlich etabliert sind.

16. Was sind die stereotypen Bilder über Jüdinnen und Juden, die Ihrer Meinung nach verbreitet sind?

Offene Frage

Kontext: Kapitel 2

17. Gibt es typische antisemitische Äußerungen für unterschiedliche Gruppen? Welche kennen Sie?

Offene Frage:

Kontext: Verweis auf Kapitel 2:

Antijudaismus: unter Christen oder christlich geprägte Gruppen verbreitet, aber auch gruppenübergreifend tradiert.

Islamischer Antisemitismus: unter muslimischen Menschen verbreitet

Moderner Antisemitismus: gruppenübergreifend

Sekundärer Antisemitismus: gruppenübergreifend; besonders auf die kollektive und familiäre deutsche Identität der Menschen bezogen

Israelbezogener Antisemitismus: gruppenübergreifend

«**Israelkritik**»: Bildungsbürgertum und in Teilen der Academia, unter Linken, aber auch Rechten.

«**Religionskritik**»: Bildungsbürgertum und in Teilen der Academia, unter Linken und Rechten.

Schimpfwortgebrauch »Du Jude« und seine Variationen: besonders unter Kindern, Jugendlichen und Schüler*innen

18. Inwieweit lassen sich die folgenden Taten und/ oder Vorstellungen bestimmten Gruppen zuordnen:

Bestimmte antisemitische Handlungsformen sind teilweise gruppenspezifisch, allerdings nicht immer eindeutig. Das heißt, dass die Handlungsformen in diesen Gruppen häufiger vorkommen. Alle Taten finden auch gruppenübergreifend statt. Anhand der Taten kann man daher die Verbreitung des antisemitischen Charakters der Gruppen bestimmen.

- a. Fahnenverbrennung: *antisemitisch eingestellte muslimische Menschen, Linke, Rechte*
- b. Friedhofsschändung: *meist Neonazis, Rechte*
- c. Antiimperialistische Demonstrationen mit Weltverschwörungsideen und Juden als Strippenzieher: *Linke, Rechte, antisemitisch eingestellte muslimische Menschen*
- d. Glaube an jüdisches Gen, bzw. danach, dass man Jüdinnen und Juden nach dem Aussehen erkennen kann: *Rechte, mehrheitsfähiges rassistisches Stereotyp*
- e. Vorstellung über reiche und listige Jüdinnen und Juden: *keine spezifische Gruppe, mehrheitsfähiges verschwörungstheoretisches Stereotyp*
- f. Äußerung, dass Israel ein Apartheidstaat ist: *unter unterschiedlichen Gruppen verbreitete Meinung, besonders unter Linken, sich mit Palästinensern überidentifizierenden muslimischen Minderheiten in Deutschland*
- g. Blutlegenden, «Gottesmörder» – *in der arabischen antiisraelischen Welt kursierende Bilder, antisemitisch eingestellte christlich geprägte Menschen*
- h. BDS- *Linke, sich mit Palästinensern überidentifizierende muslimische Minderheiten in Deutschland*

19. Was ist Manichäismus?

Manichäismus ist ein Merkmal antisemitischer Weltbilder und kann als ideologisches Strukturmuster beschrieben werden. Der Begriff Manichäismus geht auf eine antike Offenbarungsreligion zurück, deren Begründer Mani den Weltverlauf durch einen natürlichen Antagonismus von Licht und Finsternis gezeichnet sah und deren Erlösungsversprechen einen endgültigen Sieg des göttlichen Prinzips des Lichts über die Finsternis vorsah. Manichäismus als Ideologiemuster bezeichnet genau die Annahme eines solchen natürlichen Antagonismus in der Welt, d. h., dass in der Welt zwei entgegengesetzte, sich widerstreitende Prinzipien aus dem Guten und dem Bösen herrschen würden. Der Weltverlauf folgt im Manichäismus diesem binären Muster und wird als Kampf von «Gut» gegen «Böse» gedeutet. Das manichäische Muster antisemitischer Weltbilder setzt das Böse mit Jüdinnen und Juden gleich. Sie werden zum negativen Prinzip erklärt, zur bösen, zersetzenden Kraft und Ursache allen Übels auf der Welt. In Opposition zu diesem Pol wird das Gute konstruiert – ein beliebiges göttliches Prinzip als Erlösungskategorie, das als »Volk«, »Klasse« oder »Rasse« als Prinzip des Guten gegen das Böse kämpft. Aus dieser Konstellation des antagonistischen Weltbilds folgt die Imagination einer Putativnotwehr: Alle Aktionen gegen das Böse seien gerechtfertigt, da das Gute stets bedroht und gefährdet sei. In diesem Antagonismus modelliert sich auch der eliminatorische Charakter des Antisemitismus, der sich in der nationalsozialistischen Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden sowie des Judentums realisiert hat. Der antagonistische Kampf verläuft so lange, bis das Böse vernichtet ist. Dem Manichäismus ist somit ein Heils- und Erlösungsversprechen inhärent, das sich im Antisemitismus gegen die Existenz von Jüdinnen und Juden und damit auf ihre Vernichtung richtet. Dem Manichäismus ist die Vorstellung immanent, dass die Welt von Jüdinnen und Juden erlöst werden müsste, um ein besserer Ort zu sein.

20. Was bedeutet sekundärer Antisemitismus?

Der sekundäre Antisemitismus ist ein Erinnerungs- und Schuldabwehrantisemitismus. Mit ihm werden in revisionistischen und relativierenden Bezügen auf den Nationalsozialismus und die Shoah Entlastungsstrategien entwickelt, die sowohl biografischen als auch nationalen Identitätsdimensionen und Identifikationswünschen

folgen. Die deutsche Geschichte und ihre Akteure werden oft exkulpiert, die Shoah wird bagatellisiert. Dabei werden klassisch antisemitische Stereotype artikuliert, wie „Rachsucht, Geldgier oder Machtstreben“, um Jüdinnen und Juden abzuwerten. Jüdinnen und Juden werden darin zu Objekten scham- und schuldbesetzter Erinnerung an die Barbarei des nationalsozialistischen Deutschlands, an die Shoah, und zu Objekten gemacht, die die Identifikation mit nationalen und persönlichen Bindungsgruppen „stören“, sodass sie wiederum verdammt werden. „Schlussstrichforderungen“, Shoah-Relativierungen, Gleichsetzungen Israels mit Nazideutschland, Täter-Opfer-Umkehrungen, aber auch die weite Verbreitung exkulpierender Narrative in Familiengeschichten und die Verdrängung von Verwiesen- und Involviertheit in die Geschichte des deutschen Vernichtungsantisemitismus, in die Shoah und die postnationalsozialistische Gesellschaft (Verweis auf Kapitel 2, 4.3).

21. Von wem stammen die folgenden Zitate?

- I. „Welches ist der weltliche Grund des Judentums? Das praktische Bedürfnis, der Eigennutz. Welches ist der weltliche Kultus des Juden? Der Schacher. Welches ist sein weltlicher Gott? Das Geld.“
- II. „Der jüdische Nigger Lassalle, der glücklicherweise Ende dieser Woche abreist, hat glücklich wieder 5000 Taler in einer falschen Spekulation verloren. Der Kerl würde eher das Geld in den Dreck werfen, als es einem Freunde" pumpen, selbst wenn ihm Zinsen und Kapital garantiert würden.[...] Es ist mir jetzt völlig klar, dass er, wie auch seine Kopfbildung und sein Haarwuchs beweist, von den Negern abstammt, die sich dem Zug des Moses aus Ägypten anschlossen (wenn nicht seine Mutter oder Großmutter von väterlicher Seite sich mit einem Nigger kreuzten). Nun, diese Verbindung von Judentum und Germanentum mit der negerhaften Grundsubstanz müssen ein sonderbares Produkt hervorbringen.“

Beide Zitate stammen von Karl Marx, dem Kritiker bürgerlich-kapitalistischer Gesellschaft und Theoretiker des Kommunismus. Er gilt vielen Linken als Bezugspunkt einer Gesellschaftskritik. Marx nutzt klassisch-antisemitische Stereotype und kombiniert sie mit rassistisch-antisemitischen Stereotypen. Marx speist antisemitische Personifizierungen in seine Gesellschaftskritik ein, etabliert damit Strukturmuster und prägt damit die marxistische oder linke Theorie- und Politiktradition, in der sich Antisemitismus kontinuierlich ausdrückt.

- I. Karl Marx 1843: „Zur Judenfrage“ In: Karl Marx und Friedrich Engels - Werke. (Karl) Dietz Verlag, Berlin. Band 1. Berlin/DDR. 1976. S. 347-377.
- II. Karl Marx 1862: Brief an Friedrich Engels. In: Karl Marx und Friedrich Engels - Werke (Karl) Dietz Verlag, Band 30. Berlin/DDR. 1990. S. 257-259.

22. Was verstehen Sie unter linken Antisemitismus?

Linker Antisemitismus ist ein moderner Antisemitismus (Verweis auf Kapitel 2). Darin gelten in vermeintlich antikapitalistischen Ansichten Jüdinnen und Juden

entlang antisemitischer Stereotype über »Geld- und Finanzaffinität« als Personifizierung gesellschaftlicher Verhältnisse, etwa als »Ausbeuter, Banker oder Herrscher«. Daran schließen oft antisemitische Verschwörungstheorien an. Linker Antisemitismus folgt also dem weltanschaulichen Muster des modernen Antisemitismus, mit dem Jüdinnen und Juden mit allen Übeln identifiziert und somit zur Bedrohung erklärt werden. (Rassistischer) Antisemitismus widerspricht linken Selbstverständnissen und Identitätskonzepten. Ein linker Antisemitismus geht deshalb Umwege, die es ermöglichen, antisemitische Ressentiments zu kommunizieren und dabei an idealisierten Selbstbildern festzuhalten. So wird die antisemitische Weltanschauung aufrechterhalten, anstelle des Worts »Juden« treten dann Codes wie »Banker«, »Strippenzieher« oder »Zionisten«. Letzterer Code folgt dem israelbezogenen Antisemitismus. Der Bezug auf Israel ist vielen Linken nicht nur ein willkommener Umweg zur Kommunikation ihres Antisemitismus. Vielmehr folgt der Antisemitismus dem weltanschaulichen Muster des Antiimperialismus, das Israel als »böse« stilisierten Aggressor einem »guten« autochthonen Kollektiv »der Palästinenser« gegenüberstellt. Der Antisemitismus von Linken drückt sich im besonderen Maße in einem Israelbezug aus, der Israel anhand doppelter Standards bewertet, entlang von antisemitischen Zuschreibungen dämonisiert, um die Existenz des jüdischen Staats zu delegitimieren. Es gibt viele antisemitische Aktionen und Kampagnen von Linken in vermeintlicher Solidarität mit »den Palästinensern«, etwa die BDS-Bewegung oder Gruppen in der Partei »Die Linke«, die die Existenz Israels nicht anerkennen und de-facto die Vernichtung Israels fordern.

23. Wer ist von Antisemitismus betroffen?

Jüdinnen und Juden, Menschen, die antisemitischen Wahnbildern nach, für Jüdinnen und Juden gehalten werden, Israelis und Israel.

Im weiteren Sinne auch demokratische Kultur und Gesellschaft sowie universelle Werte wie Respekt und Achtung.

24. Wer ist für Antisemitismus verantwortlich?

Derjenige, der antisemitisch handelt bzw. Antisemitismus duldet, ist für Antisemitismus verantwortlich.

Auf einer anderen Ebene lässt sich die Verantwortung nicht personalisieren: Antisemitismus ist eine Weltanschauung, gewissermaßen „deutsches und europäisches Kulturerbe“ und Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse.

25. Inwieweit ist Antisemitismus ein verbreitetes Phänomen? (Wie viel Prozent der Bevölkerung?)

20% latente oder offene antisemitische Einstellung

25% sekundär antisemitische Einstellungen

40% israelbezogener Antisemitismus

Befragung zu jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus (Zick et al. 2017)²:

² Zick A, Hövermann A, Jensen S, Bernstein J. Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus" und "Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen

90% empfinden Antisemitismus als großes oder sehr großes Problem oder als starke Belastung.

60% vermeiden den Aufenthalt in bestimmten Stadtteilen/Orten oder haben schon mal an Auswanderung gedacht.

70% vermeiden, jüdische Symbole in der Öffentlichkeit zu tragen.

26. Inwieweit gibt es einen Unterschied in der Einschätzung der Relevanz von Antisemitismus zwischen Jüdinnen und Juden und Nichtjüd*innen in Deutschland?

8 von 10 Jüdinnen und Juden betrachten Antisemitismus als sehr relevant, lediglich 2 von 10 Nichtjüd*innen sehen ihn als relevant an (Zick et al. 2017).

27. Für was steht der 3-D-Test um Antisemitismus von Kritik an Israel zu unterscheiden?

Es handelt sich um einen Test zur Analyse von israelbezogenem Antisemitismus. Der Test eignet sich zur Unterscheidung von Kritik an israelischer Politik und Antisemitismus. Nathan Sharansky hat ihn entwickelt. Anhand der Kriterien der Doppelstandards, Delegitimierung, Dämonisierung lässt sich Antisemitismus erkennen. (Verweis auf 4.1).

28. Inwieweit ist es richtig zu sagen, dass viele Jugendliche, die „Du Jude“ (als Schimpfwort) auf dem Schulhof rufen, dabei Nichtjüd*innen adressieren und keine antisemitische Intention haben, antisemitisch agieren? (bitte begründen)

Es handelt sich um eine antisemitische Beleidigung und Herabwürdigung von Jüdinnen und Juden ungeachtet, ob sie anwesend sind oder ob die Sprecher*innen einer Absicht nach Jüdinnen und Juden beleidigen wollten. Das Beleidigungspotenzial wird darin gesehen, so »zu sein« wie ein[e] Jude/ Jüdin. Es resultiert aus der Kategorisierung als solcher. Die Kategorisierung steht für sich, bedarf keiner weiteren stereotypisierenden Attribuierung, sie steht für sich als Stereotyp. Jüdinnen und Juden werden – individuell, kollektiv, kulturell oder religiös – immer herabgewürdigt. In dieser »Beleidigung« drückt sich die Normalität antisemitischer Sinnmuster aus und wird in Handlungen weiter normalisiert. Der Schimpfwortgebrauch zeigt eine Kontinuität antisemitischer Exklusion: »Du Jude« marginalisiert Jüdinnen und Juden und stilisiert sie zu einer Gruppe der äußerlichen „Anderen“. Im Verweis auf „Jüdinnen und Juden“ durch solche Beleidigungen werden letztlich Eigengruppen in antisemitischer Abwertung und Dämonisierung konstruiert (Verweis auf Kapitel 3.1).

29. Was bedeutet der in der Öffentlichkeit gehörte Ausdruck „Auschwitzkeule“ und wie hängt dieser mit dem Antisemitismus zusammen?

Der Ausdruck bezieht sich auf die Vorstellung, dass «unliebsame», «kritische Stimmen» oder «Meinungen» mit einem Verweis auf Auschwitz als Symbol für Antisemitismus «zum Schweigen gebracht werden» sollen. Der Ausdruck steht also für die Unterstellung und Imagination, dass Antisemitismuskritik instrumentalisiert wird, indem sie sich auf vermeintlich «unschuldige» oder «unbedenkliche» Inhalte beziehe, die dadurch strategisch «entkräftet» werden sollen. Zudem unterliegt dieser Wendung die Imagination, dass sich Menschen mit der „Auschwitzkeule“ als Instrument ihres Handelns moralisch, politisch oder finanziell bevorteilen.

Als Beispiel kann folgendes Zitat des Schriftstellers Martin Walser gelten:

„Auschwitz eignet sich nicht dafür, Drohroutine zu werden, jederzeit einsetzbares Einschüchterungsmittel oder Moralkеule oder auch nur Pflichtübung. Was durch Ritualisierung zustande kommt, ist von der Qualität des Lippengebets.“

(Martin Walser 1998: Dankesrede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels in der Frankfurter Paulskirche)

Im Ausdruck und Narrativ der „Auschwitzkeule“ kommen antisemitische Stereotype, etwa Jüdinnen und Juden als kalkulierende, listige Akteure in Erinnerungsdiskursen, die die Shoah instrumentell zum Machtausbau und zur eigenen Bevorteilung nutzen würden, und damit sekundärer Antisemitismus zur Geltung. Jüdinnen und Juden werden als Instanz imaginiert, die die Deutschen »unterdrückt« und »mundtot machen« wolle. Sie werden so zu Täter*innen erklärt und Deutsche zu Opfern. Gleichzeitig impliziert der Ausdruck eine Schlussstrichforderung, die Geschichte der deutsch-nationalsozialistischen Vernichtung der Jüdinnen und Juden „ruhen zu lassen“ oder als „längst abgeschlossen und aufgearbeitet“ zu betrachten. Zudem wird die Shoah trivialisiert – sprachlich und ideell – und die Erinnerungskultur neu konturiert: Die Erinnerung an die und das Gedenken der Opfer der nationalsozialistischen Barbarei wird bagatellisiert. Mit diesem Ausdruck wird der Fokus von den Verbrechen der Nationalsozialisten, den Opfern der Shoah und der Kontinuität des Antisemitismus (persönlich und national) in der postnationalsozialistischen Gesellschaft auf den Fokus einer antisemitischen Imagination verschoben: Auschwitz sei nicht länger Ort, Ereignis und Symbol deutscher Barbarei, sondern als „Keule“ ein Instrument zur „jüdischen“ Bevorteilung und Machtausübung über „Deutsche“. Darin reproduziert sich das antisemitische Moment der Täter-Opfer-Umkehr. (Verweis auf Kapitel 2, 4.3).

30. Was bedeutet die Aussage: „Die Deutschen werden uns Auschwitz niemals verzeihen“ (Von wem stammt sie? Was zeigt sie?)

Diese Aussage des Psychoanalytikers Zvi Rix zielt auf den Mechanismus des sekundären Antisemitismus (Verweis auf Kapitel 2, 4.3). Im Schuldabwehrantisemitismus verübelt man Jüdinnen und Juden die Erinnerung an die Verbrechen deutscher Geschichte, an die Shoah. In persönlichen und familiären, wie auch in nationalen, Identitätszusammenhängen erscheinen Bindungs- und Identifikationswünsche schuld- und schambesetzt. Jüdinnen und Juden werden dann zu Objekten gemacht, die eben eine «positive» Bindung und Identifikation mit Bezugspersonen oder Kollektiven verhinderten, sodass sich wiederum Ressentiments auf sie richten: Es richten sich negative Affekte und Aggressionen gegen Jüdinnen und

Juden, weil sie Opfer des deutschen Vernichtungsantisemitismus wurden und heute daran gemahnen, wer die Täter waren. Deshalb werden die Opfer der Shoah, und alle Jüdinnen und Juden als ihre Repräsentant*innen, zu Täter*innen erklärt (Verweis auf Kapitel 2, 4.3).

31. **Inwieweit stimmt Ihrer Meinung nach der Satz: „Die Deutschen haben aus der Vergangenheit viel gelernt und die Juden sind hier, im Gegensatz zu vielen anderen Orten, sicher und werden vor Antisemitismus geschützt“?**

Offene Frage

Kontext: Bestimmung des Verhältnisses von Antisemitismus im Vergangenheits- und Gegenwartsbezug. Inwiefern drücken sich in der Distanzierung vom nationalsozialistischen Antisemitismus Bagatellisierungen des gegenwärtigen Antisemitismus aus? Wird die vermeintliche Aufarbeitung deutscher Geschichte als positive Tat einem Nationalstolz nutzbar gemacht? Inwiefern wird der gegenwärtige Antisemitismus im Kontrast zum nationalsozialistischen unsichtbar gemacht? Wird der Schutzbedarf thematisiert oder kritisiert? (Verweis auf Kapitel 4.3).

32. **Wie bewerten Sie den Satz: „Die Bilder von Juden als rachsüchtige, gierige, gewalttätige, böse Menschen waren für das Mittelalter charakteristisch und sind heute nur noch selten“?**

Offene Frage:

Kontext: Verweis auf Kapitel 2. Auch entlang dieses Stereotyps zeichnet sich eine Kontinuität des Antisemitismus ab. Gerade im sekundären und israelbezogenen Antisemitismus ist dieses Vorurteil weitverbreitet.

33. **Wenn Sie genau überlegen, führen Sie die Parole „Kindermörder Israel“, die auf Demonstrationen skandiert wird, auf ein bestimmtes Bild aus der Geschichte zurück? Welches?**

Die Parole ist auf Ritualmordlegenden des christlichen Antijudaismus zurückzuführen. (Verweis auf Kapitel 2, 4.1).

34. **Bezeichnen Sie Gleichsetzungen des Holocaust mit folgenden Taten oder Ereignissen als: *legitim (L)*, *verständlich (V)* oder *falsch (F)***

- a. Abtreibung
- b. Massentierhaltung, Tierquälerei
- c. Nakba (Beschreibung der Entstehung des Staats Israel als Katastrophe der Palästinenser)
- d. Koloniale Völkervernichtung (beispielsweise durch die Aussage „Die Amerikaner waren noch schlimmer“ in Bezug auf die der Indianer).
- e. Verbrechen von Stalin an den sowjetischen Jüdinnen und Juden, die „mindestens so schlimm waren“

Alle Gleichsetzungen zielen auf die Befriedigung des Bedürfnisses, dass deutsche Schuld nicht als präzedenzlos gilt. Die Shoah wird mit jeder Gleichsetzung relativiert und bagatellisiert, in den Gleichsetzungen mit Handlungen, die kein Verbrechen gegen Menschen darstellen, wird die Shoah trivialisiert, die Opfer werden besonders perfide verhöhnt.

35. **Als Miroslav Klose (2010) ein Tor für die deutsche Nationalmannschaft geschossen hat, wurde es in einem Kommentar als sein „innerer Reichsparteitag“ bezeichnet. Inwieweit lässt sich der Ausdruck als antisemitisch bezeichnen?**

Dieser Kommentar von Katrin Müller-Hohenstein sollte Kloses Euphorie beschreiben, nachdem er nach längerem Misserfolg ein „erlösendes“ Tor geschossen hatte. Diese Redewendung stammt aus dem nationalsozialistischen Sprachgebrauch und steht eben für eine innerer „Erlösung“ oder „Genugtuung“, die sich kollektiv, auf deutscher Volksebene auf Reichsparteitagen der NSDAP vollzog. Das Erleben der Innerlichkeit folgt der Rahmung einer Massenbewegung und ihrer Führerbindung. Der Kommentar beweist die Kontinuität des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs und seiner Sinnbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. (Verweis auf Kapitel 4.3).

36. In Bezug auf die Unterscheidung von Kritik an Israel und Antisemitismus denke ich: (Mehrere Antworten möglich)

- a. Ich weiß es nicht genau und fühle mich mit der Unterscheidung überfordert und unsicher
- b. Ich habe das Gefühl, man darf gar keine Kritik an Israel üben
- c. Ich kann zwischen einer emotional beladenen und medial geprägten Diskussion und einer sachlichen Analyse in Bezug auf Kritik Israel unterscheiden und finde in der Regel die richtigen Argumente dafür
- d. Ich verstehe nicht, warum ich ausgerechnet Israel kritisieren muss
- e. Ich verstehe nicht, warum ich mich für die Kritik an Israel rechtfertigen muss

Offene Frage

Kontext: Verweis auf Kapitel 2, 4.1

- a: Kriterien der Unterscheidung stellt u.a. der 3-D-Test dar.
- b: Reflexion des Gefühls. Gibt es ein Bedürfnis, Kritik an Israel zu üben? Wie wird das Phänomen einer weitverbreiteten «Israelkritik» und einer «israelkritischen» Berichterstattung erklärt?
- c: Reflexion der Kriterien der Unterscheidung.
- d: Reflexion der Erwartung Israel «kritisieren zu müssen»
- e: Reflexion der Rechtfertigungserwartung. «Israelkritik» ist normalisiert und bedarf oftmals keiner Rechtfertigung. Kritik an israelbezogenen Antisemitismus zielt nicht auf eine Rechtfertigung, sondern auf eine Reflexion der Position.

7.3.2 Quiz: Antisemitismus oder nicht?

Bewerten Sie bitte die folgenden Aussagen mit:

[A] = eindeutig antisemitisch

[F] = falsch, aber nicht direkt antisemitisch

[R] = richtige und nicht antisemitische Aussage

1.	„Israel führt in den Gebieten Palästinas einen Vernichtungskrieg.“	A
2.	„Die Verbrennung einer israelischen Flagge und die Vermeidung als Jude in Deutschland einen Davidstern in der Öffentlichkeit zu tragen, haben miteinander nichts zu tun.“	A
3.	„Massentierhaltung ist der Holocaust auf einem Teller.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2)	A
4.	„Man kann nicht Jude werden, sondern man muss hineingeboren sein.“	F
5.	„Juden sind ein altes Volk mit dem Glauben an gemeinsame Blutabstammung.“	R
6.	„Die religiösen Vorstellungen orthodoxer Juden sind längst überholt und in ihrer Strenge mit der modernen Welt unvereinbar.“	F
7.	„Hinter der Finanzkrise und dem Weltfinanzkapital stehen meist Juden.“ (Moderner Antisemitismus: Kapitel 2)	A
8.	„Antisemitismus wird oft herbeigeredet. Das sprechen über Antisemitismus schafft Antisemitismus.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2)	A
9.	„Es geht immer nur um Juden. Für die Diskriminierung anderer Minderheiten interessiert sich niemand.“	F
10.	„Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
11.	„Es ist nicht wichtig, dass mein Kollege Jude ist.“	R
12.	„Was Hitler den Juden damals angetan hat, tun sie nun den Palästinensern an.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
13.	„Ganz egal, ob jemand Jude ist oder nicht: Man hat sich hier an unsere Regeln zu halten.“ (Philosemitismus: Kapitel 2)	A
14.	„Viele Juden versuchen, aus dem Holocaust Vorteile zu ziehen und die Deutschen dafür zahlen zu lassen.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2)	A

15.	„Es dürfen nur Juden nach Israel einwandern.“	F
16.	„Israel ist ein rassistischer Staat.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
17.	„Die Juden denken, sie stehen als auserwähltes Volk über anderen Menschen.“ (Antijudaismus: Kapitel 2, Moderner Antisemitismus: Kapitel 2)	A
18.	„Man kann es nicht allen Gruppen recht machen. Es reicht, eine vegetarische Küche in einer Institution anzubieten und die Einzelnen müssen selbst für sich sorgen“	F
19.	„Natürlich stimmt es, dass Juden oft reich sind.“ (Antijudaismus: Kapitel 2, Moderner Antisemitismus: Kapitel 2)	A
20.	„Israel ist die Quelle alles Bösen auf dieser Welt.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
21.	„Jüdischer Religionsunterricht ist eine private Angelegenheit. Wenn ein jüdischer Schüler nicht den christlichen Religionsunterricht besuchen möchte, soll er den Ethikunterricht besuchen und nicht einen jüdischen Religionsunterricht außerhalb der Schule und frei haben, wenn alle anderen Kinder im Religions- oder Ethikunterricht sitzen.“ (Philosemitismus: Kapitel 2)	A
22.	„Wenn ein Jude sagt, dass er sich vom verbreiteten Ausdruck »Du Jude« nicht persönlich angegriffen fühlt, dann ist es kein Antisemitismus.“	F
23.	„Es ist oft kompliziert und mit einem Aufwand verbunden, sich koscher zu ernähren.“	R
24.	„Was macht Ihr da in Israel?“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
25.	„Es ist ganz normal und kein Wunder, dass die Israelis mit ihrer zumutenden Politik bei den Terroranschlägen auch eigene Menschen verlieren.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1).	A
26.	„Zionismus ist mit jüdischer Vernetzung in der Welt verbunden und dient dazu, Araber zu unterdrücken.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
27.	„Man sollte sich immer für die Verbrechen seiner Großeltern rechtfertigen, sobald man mit einer jüdischen Person kommuniziert.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
28.	„Der Staat Israel ist aggressiver und unterdrückender als die meisten Staaten.“	A

	(Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	
29.	„Wenn man nach Antisemitismus sucht, dann findet man ihn auch. Aber mittlerweile sind wir schon weiter. Man muss sich von der Opfermentalität befreien.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
30.	„Der Staat Israel = das Judentum.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
31.	„Die Existenz Israels als jüdischer Staat ist nicht legitim.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
32.	„Nur weil es irgendwo in der Bibel steht, reicht es noch längst nicht aus, dass Juden in Israel einen eigenen Staat haben dürfen.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
33.	„Israel ist ein jüdischer und demokratischer Staat.“	R
34..	„Hinter Amerikas Politik steht der Staat Israel, der die Weltmacht an sich reißen will.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
35.	„Haben Israelis nichts aus der Geschichte gelernt? Warum fügen sie nun den Palästinensern auch Leid und Schmerz zu?“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
36.	„Es ist so eine Bereicherung, euch [Juden] wieder in Deutschland zu haben.“ (Philosemitismus: Kapitel 2).	A
37.	„Wie kann man sich nach dem Holocaust, als schlimmsten möglichen Völkermord, sich wie die Nazis verhalten?“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
38.	„Warum müssen wir immer noch Wiedergutmachungsgelder zahlen, wenn wir in der dritten Generation gar nichts zu tun haben damit und es ja auch nichts (keine echte Wiedergutmachung) bringt, weil das Verhältnis zwischen Juden und Nichtjuden in Deutschland immer noch so verkrampft ist.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
39.	„Jüdisches Leben stellt eine Bereicherung für die Gesellschaft dar.“	R
40.	„Es war doch eine Fehlentscheidung, den Juden einen Staat in Palästina zu geben, denn der Konflikt war ja prädestiniert.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
41.	„Man wird Israel doch noch kritisieren dürfen, es gibt daran nichts antisemitisches.“	F
42.	„Jeder Bürger hat die Verpflichtung, allgemeine humane Werte zu vertreten und bestimmte Rituale anderer Religionen (wie zum Beispiel Beschneidung oder Tierschächtung) und ihre Legitimität	F

	zu hinterfragen (und wenn nötig, auch gegen sie zu kämpfen).“	
43.	„Der Spruch der BDS-Bewegung „Kauf nicht israelische Produkte“ ist mit der früheren antisemitischen Aussage „Kauf nicht beim Juden“ nicht vergleichbar und hat andere (nicht antisemitische) Motive und Gründe.“	A
44.	„Man kann Israels Politik genauso kritisieren wie die Politik anderer Staaten, ohne dass es unbedingt antisemitisch ist.“	R
45.	„Es ist richtig und gut, dass die Reparationen/Wiedergutmachungsgelder nach dem neuen Beschluss dieses Jahr eingestellt werden.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
46.	„Juden schließen ihre Kinder selbst aus und grenzen sie ein, indem sie sie auf eine jüdische Schule schicken.“	F
47.	„Es ist besser, die heiklen Themen mit den Juden zu vermeiden, um keine Angst haben zu müssen, als Antisemit abgestempelt zu werden. Denn oft wird man gleich bei diesen Themen missverstanden und man hat das Gefühl, Worte in den Mund gelegt zu bekommen, obwohl man es so gar nicht gemeint hat.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
48.	„Es ist rassistisch, wenn Juden nur unter sich heiraten wollen.“	F
49.	„Es ist nicht nachvollziehbar, dass Juden immer eine Sonderbehandlung bekommen.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 4.3)	A
50.	„Ich habe es satt, immer Schuldgefühle gegenüber den Juden haben zu müssen.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
51.	„Trotz der besonderen Verbindung zwischen Deutschland und Israel, gibt es eine starke Tendenz, Israel mehr als die anderen Staaten zu kritisieren.“	R
52.	„Wir sind die dritte Generation, haben mit dem Holocaust nichts zu tun, aber man reibt es uns immer noch unter die Nase. Ich muss mich immer schuldig fühlen und kann nicht wie die Amerikaner den normalen, gesunden Nationalstolz haben. Es soll langsam schon ein Schlussstrich unter die Geschichte gezogen werden.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
53.	„Nur wegen einem Juden können wir doch die ganze Mensa in der Schule jetzt nicht umstellen.“	A
54.	„Die 12 Jahre des NS-Verbrechens liegen längst in der Vergangenheit und man muss es heute nicht noch übermäßig relevant machen, denn es schadet sowohl der kollektiven nationalen Identität der Deutschen als auch der persönlichen	A

	Identität.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	
55.	„In Israel findet man apartheidähnliche Zustände.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A
56.	„Nur weil man stolz ist, Deutscher zu sein, möchte man doch keinen Juden umbringen oder so.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
57.	„Die, z.B. in der Straßenbahn benutzte Redewendung „bis zum Vergasen“ als Synonym für „eng“, „dicht“, „keine Luft bekommen“ hat genauso wie die Redewendung „Du Opfer“, nichts mit dem Holocaust zu tun.“	F
58.	„Jedes Land hat Leichen im Keller, nur bei den Deutschen wird dann immer gleich Asche aufs Haupt geworfen, wenn es um die Geschichte geht.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
59.	„Juden sind zu empfindlich. Auch wenn mein Spruch vollkommen harmlos und gar nicht so gemeint war, verstehen sie immer alles falsch.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
60.	„Da die Zuwanderer die Bezüge zur Geschichte des Holocaust nicht teilen, ist ihr Desinteresse am Thema sowie eine Schlussstrichforderung verständlich und legitim.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
61.	„Heutzutage kann man stolz sein, Deutscher zu sein, weil die Geschichte aufgearbeitet wurde und wir aus ihr gelernt haben. Eigentlich reicht es jetzt auch mal, es muss nicht ständig daran erinnert werden.“ (Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	A
62.	„Juden haben zu viel Macht. Selbst Viktor Orbán, Ministerpräsident Ungarns, sprach von einem Juden (Soros), der die europäische nationale Identität zerstören wolle, indem er linke NGOs dafür bezahle, Flüchtlinge zu unterstützen nach Europa zu kommen.“ (Moderner Antisemitismus: Kapitel 2).	A
63.	„Die Erinnerung und das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus sollte für deutsche Politik und in der »Kultur« selbstverständlich sein.“	R
64.	„Man kann jede Kritik an Israel mit dem Antisemitismusvorwurf wegwischen. Antisemitismus ist so eine Art Allzweckreiniger geworden.“	A

	(Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1; Sekundärer Antisemitismus: Kapitel 2, 4.3)	
65.	„Die israelische Armee betreibt Kriegsverbrechen, Genozide, Verbrechen an der Menschlichkeit.“ (Israelbezogener Antisemitismus: Kapitel 2, 4.1)	A

7.3.3 Quiz: Judentum

1. Was verbinden Sie mit Jüdinnen und Juden oder dem Judentum? (3 Stichworte)

Offene Frage

Kontext: Beziehen sich die genannten Stichworte auf Jüdinnen und Juden oder das Judentum oder auf antisemitische Vorstellungen über Jüdinnen und Juden und auf das Judentum (z. B. »Judenstern« anstelle von Davidstern oder »Ringelschwänzchen« anstelle von Pejes)?

Inwiefern beziehen sich die genannten Stichworte auf Antisemitismus und die Shoah, inwiefern auf heutiges jüdisches Leben?

2. Wie viele Jüdinnen und Juden leben auf der Welt?

Es leben ca. 14,5 Millionen Jüdinnen und Juden auf der Welt (ca. 0,2% der Bevölkerung).

3. Wie wird man laut des Judentums jüdisch? (Mehrere Antworten)

- a. Man wird von einer jüdischen Mutter geboren
- b. Die eigene jüdische Zugehörigkeit wird über den Vater bestimmt
- c. Nur durch eine bestimmte religiöse Zeremonie (wie z.B. Taufe)
- d. Durch einen langen Übertrittsprozess (Konversion)

Antwort: A. und D.

4. Jüdische Identität lässt sich durch folgende Parameter definieren (Ja/nein, mehrere Antworten)

- a. Jüdische Religion
 - b. Israelische Staatsbürgerschaft
 - c. Jüdische Tradition (z.B. Feiertage, Musik, Essen, Sprache)
 - d. Höhere sozioökonomische Schicht
 - e. Gemeinsame kollektive Vergangenheit
 - f. Gemeinsame Vorfahren
 - g. Physische Merkmale
 - h. Andere:
-

JA	NEIN
A	
B	
C	
	D
E	
F	
	G

5. Seit wann gibt es Jüdinnen und Juden?

Jüdinnen und Juden gibt es seit ca. 1800 v.u.Z. oder seit dem Jahr 1948 nach dem jüdischen Kalender. Vor 3831 Jahren hat Abraham den Bund mit G'tt gezeichnet. In der Torah heißt er „Avraham Ha-Ivri“ (Althebräisch). „Ivri“ bedeutet „die andere Seite“. Abraham ist „auf die andere Seite/Sichtweise“ gegangen und hat im Gegensatz zum damaligen Götzendienst den einzigen G'tt wahrgenommen. Diese Zeit zählt als der Ursprung der Entstehung des jüdischen Volkes. Das jüdische Volk wird mit dem Auszug aus Ägypten und der Annahme der Torah vor ca. 3331 Jahren etabliert.

6. Was ist/ sind jüdische Sprachen?

Althebräisch (Ivrit Miqra'it)

Jiddisch (loshn-ashknaz, Judendeutsch, erst Dialekt, später Sprache der aschkenasischen (mittel- und osteuropäischen) Jüdinnen und Juden. Vor der Shoah haben ca. 11 Millionen Jüdinnen und Juden Jiddisch gesprochen, 85% der während der Shoah ermordeten Jüdinnen und Juden sprachen Jiddisch. Heute ist es die Muttersprache von sehr religiösen Jüdinnen und Juden.

Ladino (Judenspanisch, Sprache der sephardischen Jüdinnen und Juden. Wird seit der Vertreibung aus Spanien durch die Inquisition auch von Jüdinnen und Juden in Nordafrika, Ägypten, Griechenland, Türkei, Jugoslawien, Bulgarien, Rumänien, Frankreich, Israel und den USA gesprochen

Modernes Hebräisch (Ivrit, Amtssprache Israels)

7. Seit wann spricht man jüdische Sprachen?

Ivrit (Althebräisch): nach dem Judentum zählt als heilige Sprache, auf der Adam mit Gott sprach

Jiddisch: Entstehung ca. im 10. Jahrhundert n.u.Z.

Ladino: Vor der Vertreibung 1492 Dialekte, danach wird Ladino zur Sprache.

Ivrit (Modernes Hebräisch): Ende 19. Jhd. wurde Althebräisch als gesprochene Sprache nach 2000 Jahren wiederbelebt und mit fehlenden Begriffen von Eliezer Ben-Jehuda ergänzt. Er war derjenige, der für die Etablierung von Ivrit verantwortlich war. Sein Sohn war das erste Kind seit 2000 Jahren, das ausschließlich auf Ivrit sozialisiert wurde. 1922 wurde Hebräisch eine Amtssprache im britischen Mandatsgebiet Palästina.

Ivrit wird seit Jahrtausend gesprochen. Jedes Kind, das modernes Hebräisch spricht, versteht die Heilige Schrift von vor 3291 Jahren.

8. Wie heißt die Heilige Schrift (Buch) der Jüdinnen und Juden?

Torah

9. In welcher Sprache wurde sie geschrieben?

Ivrit (Althebräisch)

10. Wie alt ist die Heilige Schrift der Jüdinnen und Juden?

Nach der Annahme der Torah auf dem Berg Sinai vor etwa vor 3291 Jahren hat Moses vor seinem Tod die Torah geschrieben. Das heißt die Torah entstand ca. 2488 nach dem jüdischen Kalender oder 1273 v.u.Z.

11. Kennen Sie jüdische Speisegesetze, wenn ja welche?

Offene Frage

Kontext: Koscher (Hebräisch: tauglich) ist Essen, wenn es die Kriterien der jüdischen Speisegesetze (Hebräisch: Kaschrut) erfüllt. Diese gründen in der Torah (Vaikra 11:44.45, Dvarim 14:21) und beziehen sich auf Eingrenzungen im Essbaren und Vorschriften bezüglich der Zubereitung oder Nutzung von Tierprodukten. u. a. auf die Unterscheidung von Tieren, auf die Art der Herstellung von Speisen, das Verbot von Blutkonsum und auf die Unterscheidung verschiedener Lebensmittelarten.

Unterscheidung von Tieren: erlaubte Landtiere haben zweigespaltene Hufen und sind Wiederkäuer, erlaubte Wassertiere haben Flossen und Schuppen.

Vorschriften zur Herstellung: Schechita (Hebräisch) eine besondere Art, ein Tier sehr schnell so zu töten und dann zu bearbeiten, dass das ganze Blut ausfließt.

Absolutes Verbot von Blutkonsum: (Berischit 9:4, vaikra 17:10-14) Blut symbolisiert das Leben und verbindet zwischen der Seele und dem Körper. Es gilt als G'tts Element.

Unterscheidung verschiedener Lebensmittelarten: Fleischig, milchig, neutral. Ein im Rahmen dieser Studie befragter Rabbiner erklärt: „Milchig und fleischig repräsentieren spirituell das Leben und den Tod, das gehört nicht auf einen Teller.“

Diese religiösen Verbote beziehen sich auf spirituelle Reinheit, haben aber auch „praktische“ Vorteile. Koscheres Fleisch etwa enthält weniger Krankheitserreger, der getrennte und zeitversetzte Konsum von fleischiger und milchiger Nahrung (beides proteinhaltig) erleichtert die Verdauung.

12. Welche Lebensmittel sind laut des Judentums verboten zu verzehren?

Nicht koschere Tiere: z. B. Schweine (gespaltene Hufe, aber keine Wiederkäuer), Kamele, Hasen, Kaninchen (Wiederkäuer, aber keine gespaltene Hufe), Raubtiere, Kriechtiere, Fische ohne Schuppen oder Fische ohne Flossen (Aal, Wels), Meerestiere ohne Schuppen und Flossen (Hummer, Muscheln, Tintenfische).

Fleisch, das Blut enthält.

Gemeinsamer oder anschließender Verzehr von fleischigen und milchigen Lebensmitteln.

13. Warum ist Schwein besonders negativ konnotiert und gilt als Antisymbol für das Judentum, Jüdinnen und Juden?

In der Torah heißt es (Wajikra 11.7): „Schließlich auch nicht das Schwein, denn es hat zwar geteilte Klauen, und seine Klauen sind durchgespalten, es kaut aber nicht wieder. Dieses soll euch unrein sein“.

Das Schwein gilt als Inbegriff des „Treifenen“. Eine Bedingung, koscher zu sein, ist verletzt, denn es kaut nicht wieder. Der Verzicht und die Weigerung des

Schweinefleischkonsums haben historisch gesehen eine wesentliche Bedeutung für jüdische Identität. Schweinefleisch wurde zum Oxymoron der jüdischen Identität, weil es als Symbol sehr lange antisemitisch gegen Jüdinnen und Juden benutzt wurde.

Während der Seleukidenherrschaft zwang Antiochus IV, 167 v.u.Z., Jüdinnen und Juden, Schweinefleisch zu essen. Es wurden Schweine im Tempel geopfert, der entweiht und zu einem Zeus-Tempel gemacht wurde:

Viele Jüdinnen und Juden verweigerten sich der Abkehr vom Judentum und dem „symbolischen“ Bruch durch Widersetzung des Schweinefleischkonsums. Bezalel Kogan schreibt in der Jüdischen Allgemeinen:

- „So wird im Buch der Makkabäer von einem Mann namens Eleazar erzählt, der in der Öffentlichkeit Schweinefleisch essen sollte. Er weigerte sich und verwahrte sich sogar dagegen, nur so zu tun, als würde er es zu sich nehmen. Für diese Weigerung musste Eleazar sterben. Denkbar wäre auch, dass es die Verbindung zwischen religiöser und historischer Bedeutung ist, die das Schwein derartig unter den unkoscheren Tieren hervorhebt.“
- (Bezalel Kogan 2008: „Sauerei. Warum gerade das Schwein zum Inbegriff des Unkoscheren wurde“ <https://www.juedische-allgemeine.de/article/print/id/3255>)

Rabbi Moshe Weissman³ beschreibt die spirituelle Dimension der Bedeutung des treifenen Schweins. Das Schwein symbolisiert eine Art Scheinhaftigkeit der Weltwahrnehmung: Es sieht kosher aus (gespaltene Hufe), ist es aber nicht (kaut nicht wieder). Erstere Anforderung ist sichtbar, letztere kann nicht gesehen werden.

14. Inwiefern kann ein Zusammenhang zwischen den jüdischen Speisegesetzen und dem Antisemitismus gesehen werden?

Die jüdischen Speisegesetze zielen auf die Reinhaltung des Körpers, der Seele und des Judentums und sind damit an Erkenntnis gekoppelt. Im Kaschrut Verbotenes wird seit jeher auf antisemitische »Judenbilder« projiziert. Das bedeutet, dass Jüdinnen und Juden im Antisemitismus entlang von im Judentum verbotener Objekte und Verhaltensweisen verächtlich gemacht, verspottet und entmenschlicht werden. Das zeigt sich etwa in antisemitischen Konstruktionen und Beschimpfungen in Bezug auf das Schwein.

Adorno und Horkheimer erklären dazu (1944: 196):

- „Weil sie den Begriff des Koscheren erfunden haben, werden sie als Schweine verfolgt. Die Antisemiten machen sich zu Vollstreckern des Alten Testaments: sie sorgen dafür, daß die Juden, da sie vom Baum der Erkenntnis gegessen haben, zu Erde werden.“
- (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer 1944: „Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente“ – 2008, Fischer.)

³ Rabbi Moishe Weissman (1905): The Midrash Says: Volume 1 - The Book of Beraishis. Bnay Yaakov

Dieser Mechanismus zeigt sich auch in Bezug auf das absolute Blutverbot. In antisemitischen Judenbildern und Legenden werden Jüdinnen und Juden nämlich im Gegensatz zum Blutkonsumverbot als blutdurstig und -rünstig imaginiert: Ausgehend vom Mittelalter, bis zum nationalsozialistischen hin zum israelbezogenen Antisemitismus werden Jüdinnen und Juden als blutraubende Ritualmörder, Hostienschänder und Christus- und Kindermörder oder als blutsaugende Parasiten oder Vampire dämonisiert (Verweis auf Kapitel 2).

7.3.4 Quiz: Jüdinnen und Juden in Deutschland

1. Wie viele Jüdinnen und Juden Leben in Deutschland?

Heute leben ca. 250 000 (ca. 0,3% der Bevölkerung) Jüdinnen und Juden in Deutschland. Davon sind ca. 100 000 Mitglied einer jüdischen Gemeinde. Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland ist nach Großbritannien und Frankreich die drittgrößte in Europa.

2. Seit wann leben Jüdinnen und Juden in Deutschland?

Jüdinnen und Juden leben seit Jahrhunderten in Gebieten, die einmal deutsches Staatsgebiet werden sollten. So haben sie mit den Römern im 4. Jahrhundert n.u.Z. das Rheinland und Donautal erreicht. Aus dem Jahr 321 n.u.Z. stammen Zeichen jüdischen Lebens aus Köln.

3. Wie viele Jüdinnen und Juden lebten vor dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland (1933-1939)?

In Deutschland lebten zwischen 1933 und 1939 ca. 525 000 Jüdinnen und Juden (0,75% der Bevölkerung).

Ben-Rafael, Sternberg und Glöckner (2010: 30) konstatieren:

„In Deutschland waren es etwa zwei Drittel der rund 525,000 Juden gelungen, sich bis Kriegsbeginn im Ausland in Sicherheit zu bringen, und ein Teil von ihnen war nach Palästina emigriert. Doch rund 170.000 deutsche Juden wurden von den Nazis im Laufe des Zweiten Weltkrieges deportiert und ermordet. Nur etwa 15.000 befanden sich noch auf deutschem Territorium, als Deutschland im Mai 1945 kapitulierte.“

(Eliezer Ben-Rafael, Yitzhak Sternberg, Olaf Glöckner 2010: „Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland“. Eine empirische Studie im Auftrag des L.A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora. <https://www.zwst.org/medialibrary/pdf/PINCUS%20STUDIE%20DEUTSCH%20%20NOV%2016%202010.pdf>)

4. Welcher Herkunft ist der Großteil der Jüdinnen und Juden, die heute in Deutschland leben?

Schätzungsweise sind zwischen 1990 und 2015 ca. 220 000 Jüdinnen und Juden aus Staaten der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland immigriert. Mehr als 93% der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden sind russischsprachig.

5. Wofür steht der Begriff „Kontingentflüchtling“?

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge bezieht den Begriff auf Flüchtlinge aus Krisenregionen, die aus humanitären Gründen aufgenommen werden. Das „Bundesministerium des Innern“ kann einer „Ausländergruppe“, etwa aus humanitären Gründen, eine Einreise- und Aufenthaltserlaubnis aussprechen. Die Anzahl der »Flüchtlinge« aus der Gruppe wird festgelegt, sie durchlaufen kein Asylverfahren. Nach Deutschland konnten so u.a. Kontingentflüchtlinge aus Vietnam, Albanien und Syrien immigrieren.

Dieses Gesetz wird ab 1990 für Jüdinnen und Juden aus Staaten der ehemaligen Sowjetunion (baltische Staaten/GUS) angewendet. Insgesamt sind ca. 220. 000 Jüdinnen und Juden auf dieser Grundlage nach Deutschland eingewandert.

Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion wird in Deutschland also der Status als „Kontingentflüchtling“ zugeschrieben. Ihnen wird aus moralischen Verpflichtungen, die auf den Holocaust zurückzuführen sind, das Recht eingeräumt, in Deutschland zu leben. Die jüdischen Einwanderer sollten ein Teil der deutschen Gesellschaft werden, um das jüdische Gemeindeleben zu verjüngen, zu bereichern und wieder zu bestärken.⁴ Dabei ist der Begriff »Flüchtling« irreführend. Denn die jüdische Migration erfolgte nicht aus Krisen- oder Kriegsregionen, die Jüdinnen und Juden aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion fielen in diesem Sinne nicht unter das Kontingentflüchtlingsgesetz. Viele als „Kontingentflüchtlinge“ geltende Jüdinnen und Juden hielten enge Bindungen an ihre Herkunftsländer aufrecht und pflegten nach wie vor intensive Kontakte dorthin.

Ab 2005 gelten Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion nicht mehr als „Kontingentflüchtlinge“, ihre Zuwanderung unterliegt fortan restriktiveren Bedingungen. So müssen nun Sprachkenntnisse und die Aufnahmebereitschaft einer jüdischen Gemeinde in Deutschland nachgewiesen sowie eine »positive Integrationsprognose« ausgestellt werden.

6. Welchen Bezug haben viele russischsprachige Jüdinnen und Juden in Deutschland zum Judentum?

Viele russischsprachige Jüdinnen und Juden in Deutschland modellieren ihren Bezug auf das Judentum und zu ihrer jüdischen Identität auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in der Sowjetunion. Dort wurde die jüdische Tradition und Kultur über drei Generationen hinweg verboten und aus dem öffentlichen Leben gelöscht. So bringen

⁴ Dietz, Barbara (2003). Jewish Immigration from the Former Soviet Union in Germany: History, Politics, and Social Integration. *East European Jewish Affairs*. 33(2): 7—19.

Gitelman, Zvi (1995). *Immigration and Identity. The Resettlement and Impact of Soviet Immigrants on Israeli Politics and Society*. The Susan and David Wilstein Institute of Jewish Policy Study. Los Angeles: Wilstein Institute.

viele russischsprachige Jüdinnen und Juden, jüdische Identität fast ausschließlich mit Antisemitismuserfahrungen aus der Sowjetunion in Verbindung. Umso wichtiger ist der Bezug zu den jüdischen Gemeinden, zum jüdischen Religionsunterricht und zu jüdischen Schulen in Deutschland. Diese Gruppe musste nicht nur mit den mit Migration verbundenen Schwierigkeiten umgehen, sondern an diesen Orten auch ihre jüdische Identität „neu [kennen]lernen“ in Deutschland.

7. Wie viele jüdische Schulen gibt es in Deutschland?

Insgesamt gibt es 16 jüdische Schulen in sieben Städten. Davon sind neun Grundschulen, sechs von sieben weiterführenden Schulen haben Klassenstufen bis zum Abitur. An diesen Schulen werden jüdische Religion und Hebräisch unterrichtet. Auch nichtjüdische Schüler*innen besuchen jüdische Schulen.

8. Können die meisten in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden Hebräisch oder Jiddisch?

Die meisten in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden können weder Hebräisch noch Jiddisch. Auch die meisten der unter 50-jährigen können weder Hebräisch noch Jiddisch, da ihre Muttersprache russisch ist und jüdische Sprachen in der Sowjetunion verboten waren.

9. Welche jüdisch-religiösen Strömungen gibt es in Deutschland?

Die Religiosität von Jüdinnen und Juden in Deutschland ist vielschichtig ausgeprägt. Jüdische Gemeinden haben verschiedene Ausrichtungen, die sich auf verschiedene Strömungen und Traditionen des Judentums beziehen. Manche jüdischen Gemeinden vereinen auch verschiedene Ausrichtungen in ihrer Organisation. Religiöse Jüdinnen und Juden orientieren sich an den Gesetzen der Torah (613 Ge- und Verbote). „Gesetzestreue“ Jüdinnen und Juden – in negativ konnotierter Fremdbeschreibung, aber auch in Eigenbezeichnung „Orthodoxe“ – bilden eine Hauptströmung, wie auch „konservative“ und „liberale“ Jüdinnen und Juden. Nicht nur zwischen den Hauptströmungen, sondern auch innerhalb der Strömungen gibt es verschiedene Selbstverständnisse, Auslegungen, Handlungserwartungen, Rituale und Organisationsformen.

10. Auf was bezieht sich der Begriff „Shoah“?

Der Begriff Shoah bezieht sich auf die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden und des Judentums durch das nationalsozialistische Deutschland. Shoah ist ein Ausdruck für den Völkermord an den europäischen Jüdinnen und Juden wie Holocaust (griechisch: „Brandopfer“ – „vollständig verbrannt“), wobei die Bezeichnung andere Implikationen hat.

Das aus der Torah stammende hebräische Wort Shoah – שואה – ist als „Unheil“, „Heimsuchung“ einer existenziellen Bedrohung des jüdischen Volks, dessen „Zerstörung“ oder als „große Katastrophe“ zu übersetzen und wurde von jüdischen Zeitzeugen zur Beschreibung der nationalsozialistischen Massenvernichtung der Jüdinnen und Juden in Deutschland und Europa verwendet. Seitdem bezieht sich der Ausdruck Shoah auf dieses Ereignis.

11. Welchen Bezug haben viele der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden zu Israel?

Viele der in Deutschland lebenden Juden haben einen emotionalen Bezug zu Israel, auch wenn sie keine Israelis sind. Auf dem Staatsgebiet Israels leben seit mehr als 3700 Jahren Jüdinnen und Juden, die heiligen Stätten und kulturellen Zentren des Judentums befinden sich in Israel. Israel ist der einzige jüdische Staat. Als solcher garantiert er allen Jüdinnen und Juden auf der Welt einen Platz, an dem sie offen und geschützt leben können. Für Jüdinnen und Juden in der Diaspora ist diese Garantie von herausragender Bedeutung, bedenkt man die Geschichte antisemitischer Verfolgung und die Bedrohung des gegenwärtigen Antisemitismus in ihren Heimatländern.

7.3.5 Quiz: Israel

1. Was verbinden Sie mit dem Begriff „Israel“?

Offene Frage

Kontext:

Inwiefern ist Ihnen das Volk Israel ein Begriff? Inwiefern beziehen sie den Begriff auf den Staat Israel? Inwiefern sind die Assoziationen auf den „Nahostkonflikt“ bezogen? Erscheint Ihnen Israel als Staat unter vielen oder drücken sich in den Assoziationen „Besonderheiten“ aus?

2. Wie viele Einwohner hat Israel und wie groß ist der Anteil der jüdischen Bevölkerung?

Israel hat ca. 8 229 706 Einwohner (2017). Davon sind 74,7%, also ca. 6,1 Millionen, Jüdinnen und Juden, ca. 21% sind Araber*innen.

25,2% der Bevölkerung Israels, also ca. 2,1 Millionen Staatsbürger*innen, sind Nichtjüd*innen. Ca. 21% sind ethnische Araber*innen, von denen 84% muslimisch, 8% christlich und 8% Drus*innen sind. Insgesamt sind 17,6%, also ca. 1,4 Millionen Staatsbürger, Muslim*innen, 2%, etwa 160 000 Staatsbürger*innen, Christ*innen, und 1,6% Drus*innen, ca. 130. 000 Staatsbürger. 4% der Bevölkerung, ca. 330 000 haben eine „andere“ Religionszugehörigkeit.

3. Was sind die offiziellen Sprachen in Israel?

Amtssprache: Hebräisch (Ivrit), besondere Sprache: Arabisch

4. Wann entstand der Staat Israel?

14. Mai 1948

5. Unter welchen Umständen entstand Israel?

Israel ist drei Jahre nach der Shoah gegründet worden. In der Unabhängigkeitserklärung heißt es:

„Die Katastrophe, die in unserer Zeit über das jüdische Volk hereinbrach und in Europa Millionen von Juden vernichtete, bewies unwiderleglich aufs Neue, dass das Problem der jüdischen Heimatlosigkeit durch die Wiederherstellung des jüdischen Staates im Lande Israel gelöst werden muss, in einem Staat, dessen Pforten jedem Juden offenstehen, und der dem jüdischen Volk den Rang einer gleichberechtigten Nation in der Völkerfamilie sichert.“

(14.5.1948: Die Unabhängigkeitserklärung des Staates Israel:
<http://www.hagalil.com/israel/independence/azmauth.htm>)

Am 15.5.1948, einen Tag nach der Gründung, wurde Israel von Ägypten, Syrien, Libanon, Jordanien, Irak und Saudi-Arabien angegriffen, um zerstört zu werden. Bis zum Juli 1949 wurden ca. 6 500 Israelis, davon 2 000 Überlebende der Shoah, getötet.

6. Wer regierte das Staatsgebiet des heutigen Israels vor der Staatsgründung (und davor)?

ca. 1020 v.u.Z.: Königreich Israel (Könige u.a. Saul, David, Salomon)

ca. 930 v.u.Z.: Nordreich Israel, Südreich Juda

722-720 v.u.Z.: Eroberung durch Assyrier

586 v.u.Z.: Eroberung von Juda durch Babylonier, Zerstörung des ersten Tempels, Exil

538-142 v.u.Z.: Perser, Seleukiden/hellenistische Herrschaft

166-63 v.u.Z.: Hasmonäer (jüdischer Staat)

63 v.u.Z.-313: Römische Herrschaft

313-636: Byzantinisches Reich

636-1099: Arabische Herrschaft

1099-1291: Herrschaft der Kreuzritter

1291-1516: Mamlukische Herrschaft

1517 – 1917: Osmanisches Reich

1918-1948: Britische Herrschaft, 1922: Völkerbundsmandat für Palästina

7. Seit wann leben Jüdinnen und Juden im Gebiet des heutigen Israel?

Seit ca. 1700 v.u.Z., d.h. seit ca. über 3718 Jahren.

8. Wer darf nach Israel einwandern?

Nichtjüd*innen können nach Israel einwandern, wenn sie bestimmte Bedingungen, etwa einen Arbeitsplatz vorzuweisen, erfüllen können. Alle Jüdinnen und Juden haben das Recht, in Israel zu leben. Das regelt das Gesetz „Law of Return“. Ein Ole ist ein jüdischer Einwanderer, also jemand, der Allija gemacht hat und nach Israel zurückgekehrt ist. Seit 1970 können auch nichtjüdische Kinder, Enkelkinder und Ehepartner sowie deren nichtjüdische Kinder und Enkelkinder diesem Gesetz nach einwandern. Außerdem dürfen diejenigen einwandern, die zum Judentum konvertieren.

9. Wer waren die Palästinenser*innen vor der Staatsgründung Israels?

Zwischen 63 v.u.Z.-313 führten Römer den Begriff „Palästinenser“ ein. Sie bezogen ihn weder auf Araber*innen noch auf Jüdinnen und Juden. Als „Palästinenser*innen“ galten vor 1948 die Bewohner des Gebiets des historischen Palästinas und des „britischen Mandatsgebiets Palästina“ (inklusive Jordanien): Jüdinnen und Juden, Araber*innen, Muslim*innen, Drus*innen und Christ*innen etwa waren „Palästinenser*innen“. So wurden alle im Gebiet lebenden Jüdinnen und Juden in ihren Pässen (eingeschlossen Golda Meir) als palästinensische Jüdinnen und Juden bezeichnet.

10. Wann und in welchem Zusammenhang ist der Begriff „Palästinenser“ im heutigen Sinne entstanden?

Der Begriff „Palästinenser“ im heutigen Sinne geht auf die Zeit nach Israels Gründung 1948 zurück. Im Besonderen wurde er 1964 durch die PLO-Charta (Palästinensische Befreiungsorganisation) geprägt. Konkretisiert wurde die Schaffung und Stilisierung „der Palästinenser“ als ethnische Kategorie 1968, während Israel das Existenzrecht abgesprochen wurde und Jüdinnen und Juden zu allochthonen „Besatzern“ erklärt wurden, deren „Volkscharakter“ nicht anerkannt wurde. So wurde eine ethnisch-nationale Kategorie aus dem „Arabischen“ differenziert und in Abgrenzung zu Israelis als spezifischer Identitätszusammenhang und »Volk« konturiert.

11. Woraus folgen der Bezug und die Bedeutung von Jerusalem für Jüdinnen und Juden?

Die Bedeutung Jerusalems folgt einer jahrtausendelangen Geschichte der Stadt als Zentrum jüdischen Lebens und des Judentums: Jerusalem findet 821-mal Erwähnung im Tanach⁵, wird 1000 v.u.Z. Hauptstadt des Königreichs Israel, ist die Stadt des ersten und des zweiten Tempels und damit die heilige Wiege des Judentums und jüdischer Tradition. Die Bedeutung von Jerusalem ist nicht ausschließlich religiöser Art, sondern richtet sich auf die lange und ungebrochene Tradition jüdischen Lebens und Kultur in der Stadt, die über Jahrhunderte Ziel von Angriffen, Eroberungen, Zerstörungen und Ort der Vertreibung von Jüdinnen und Juden, also antijüdischer Aggression und Zerstörung, wurde. Jahrtausende lang wird von Jüdinnen und Juden in der Diaspora jeden Tag Richtung Jerusalem gebetet und bei Feiertagen wird mit dem Spruch „Nächstes Jahr in Jerusalem!“ angestoßen. Während der Zeremonie der Hochzeit (Chuppa) gibt es ein Spruch, der eine Art Schwur für den Bräutigam darstellt, Jerusalem nicht vergessen zu dürfen.

All dies vermag die ungebrochene Bedeutung Jerusalems für Jüdinnen und Juden zu unterstreichen: Jerusalem ist Zentrum des Judentums, jahrhundertelanger Aggression und Besatzung sowie antisemitischer Verfolgungs- und Vernichtungsbestrebungen zum Trotz. Seit 1950 ist Jerusalem die Hauptstadt Israels.

⁵ Lau, Israel Meir (2011: S. 262): Out of the depths. The story of a child of Buchenwald who returned home at last. New York: Sterling Publ.

12. Was bedeutet das Wort „Zionismus“?

Der Begriff bezieht sich auf den Berg Zion, der als Ort das Symbol der Heimstätte des Judentums ist und das jüdische Volk an die Bindung zu G-tt erinnert.

Comay schreibt dazu (1985: 9):

„Der Name leitet sich von dem Berg Zion ab, einem der Hügel, auf denen Jerusalem erbaut wurde. Seit der Zeit der babylonischen Verbannung im 6. Jahrhundert v. Chr. war „Zion“ der Inbegriff der Sehnsucht der Juden nach Rückkehr in ihr Heimatland. Mit unsterblichen Worten heißt es im 137. Psalm: An den Wassern zu Babel saßen wir und weinten, wenn wir Zions gedachten.“

(Michael Comay 1985: Der Zionismus. Entstehung, Fakten, Hintergründe. Neuhausen-Stuttgart, Hänssler.)

Zionismus ist die jüdische Nationalbewegung zur Errichtung eines jüdischen Staats auf dem historischen Gebiet Israels. Während Jüdinnen und Juden über Jahrhunderte hinweg in das Gebiet des historischen Israels einwanderten, bildete sich im 19. Jahrhundert, auch in Reaktion auf die antisemitischen Angriffe auf europäische Jüdinnen und Juden, eine jüdische Nationalbewegung heraus, die einen jüdischen Nationalstaat auf diesem Gebiet anstrebte. Mit der Errichtung Israels 1948 wurde die jüdische Staatlichkeit auf diesem Gebiet wiederhergestellt. In der Unabhängigkeitserklärung heißt es dazu:

„Im Lande Israel entstand das jüdische Volk. Hier prägte sich sein geistiges, religiöses und politisches Wesen. Hier lebte es frei und unabhängig. Hier schuf es eine nationale und universelle Kultur und schenkte der Welt das ewige «Buch der Bücher».“

(14.5.1948: Die Unabhängigkeitserklärung des Staates Israel:
<http://www.hagalil.com/israel/independence/azmauth.htm>)

7.3.6 Quiz: Reaktion auf Antisemitismus in Schulen

1. Sie bekommen mit, wie ein[e] Schüler*in eine[n] andere[n] Schüler*in (auf dem Schulhof oder im Unterricht) mit „Du Jude“ beschimpft. Wie reagieren Sie?
 - a. Ignorieren, weil keine Jüdinnen und Juden involviert sind.
 - b. Ignorieren, weil es ein gewöhnliches Schimpfwort ist und »man« ja nicht bei jedem Schimpfwort, welches auf dem Schulhof gesagt wird, eingreifen kann.
 - c. Die Schulleitung einbeziehen und eine Schulkonferenz einberufen.
 - d. Ein Gespräch mit den Schüler*innen und den Eltern führen.
 - e. Kurzfristig eine Unterrichtseinheit zum Thema Antisemitismus ansetzen.
 - f. Den Unterricht unterbrechen und den Vorfall mit der ganzen Klasse thematisieren.
 - g. Andere Reaktion: _____

Kontext: Verweis auf Kapitel 5.

a: Fehler: Das Beleidigungspotenzial liegt darin, dass ein[e] nichtjüdische[r] Schüler*in als Jude bezeichnet wird. Jüdinnen und Juden werden dadurch herabgewürdigt und stigmatisiert.

b: Fehler: Die antisemitische Beleidigung wird nicht als solche erkannt, weil sie populär und normalisiert ist. »Du Jude« ist kein gewöhnliches Schimpfwort. Die Beleidigung ist ein Wort zur Gruppen- oder Personenbezeichnung, das zum Schimpfwort gemacht wird. Andere Beschimpfungen zielen auch auf Gruppen- oder Personenbezeichnungen, mit denen eine *explizite* Abwertung ausgedrückt wird, indem sie schon stigmatisierenden Kategorisierungen oder der Benennung negativer Attribute oder Urteile folgen.

c: Intervention zielt auf höchste Instanz in der Schule. Diese sollte erst im Falle erfolgloser pädagogischer Interventionen einbezogen werden.

d: Intervention bei den Akteur*innen: Fehlverhalten erklären und deutlich machen. Nicht mit einem „Nicht-so-gemeint“, „es ist sehr vom Kontext abhängig“ oder „Wir sollen nicht übertreiben“ begnügen.

e: Intervention bei den Akteur*innen: Fehlverhalten erklären und kontextualisieren. Bezug herstellen zum Problem unter Schüler*innen. Unterrichtseinheit nicht als „Problemlösung“, sondern als „Problemeinstieg“ konzipieren.

f: Intervention bei den Akteur*innen: Fehlverhalten erklären und kontextualisieren. Sofortige Reaktion auf Antisemitismus, um Schüler*innen zu verdeutlichen, dass Antisemitismus nicht toleriert wird.

2. Schüler*innen beschwerten sich bei Ihnen (Lehrkraft), dass es unfair sei, wenn ein[e] jüdische[r] Mitschüler*in während des Religionsunterrichts in der Schule frei hat, obwohl diese[r] Schüler*in in dieser Zeit einen jüdischen Religionsunterricht außerhalb der Schule besucht. Wie reagieren Sie? Wie stehen Sie dazu? (Mehrere Antworten möglich)

- a. Ich kann die Schüler*innen verstehen, denn es ist wirklich unfair für die anderen.
- b. Der/ die jüdische Schüler*in schließt sich selbst aus der Klassengemeinschaft aus.
- c. Ignorieren, weil es eine harmlose Aussage ist.
- d. Sie denken, dass die Schüler*innen antisemitisch argumentieren.
- e. Ein Gespräch innerhalb der gesamten Klasse führen, um einer Eskalation vorzubeugen.
- f. Andere Reaktion: _____

Kontext: Verweis auf Kapitel 2, 5

a: Reflexion eigener Vorurteile: Was genau ist daran unfair?

- b: Reflexion eigener Vorurteile: Die Klassengemeinschaft ist nicht religiös konturiert. Niemand schließt sich dadurch selbst aus einer Klassengemeinschaft aus. Ein Ausschluss aus einer Gemeinschaft geht immer von einer Gruppe aus.
 - c: Reflexion eigener Sensibilität für Antisemitismus: Bis wann sind Aussagen, die Jüdinnen und Juden eine Privilegierung unterstellen, „harmlos“?
 - d: Reflexion von Interventionsmöglichkeiten
 - e: Reflexion der Gesprächskonstellation: Inwiefern wird der/die betroffene Schüler*in in eine zumutbare Position gebracht?
3. Sie bekommen mit, dass ein neue[r] Schüler*in in Ihrer Klasse jüdisch ist. Ihnen ist auch bekannt, dass ein großer Anteil der Mitschüler israelfeindlich eingestellt ist. Wie beugen Sie einem potentiellen Konflikt vor?
- a. Schüler*in und Eltern raten, aus Sicherheitsgründen die jüdische Identität des/der Schüler*in lieber nicht öffentlich zu machen.
 - b. Eltern raten, Schüler*in lieber auf eine andere, sicherere Schule zu schicken.
 - c. Schüler*in bitten, ein Referat über das Judentum zu halten, um die Klasse aufzuklären.
 - d. Eine Unterrichtseinheit zum Judentum und Antisemitismus durchführen.
 - e. Warten, ob es eventuell zu einem Vorfall kommt und nur dann darauf reagieren bzw. das Thema Judentum ansprechen.
 - f. Eine Unterrichtseinheit allgemein gegen jegliche Art von Gewalt und Stereotypisierung vornehmen, um präventiv zu arbeiten.
 - g. Andere Reaktion: _____

Kontext: Verweis auf Kapitel 4.1, 5

- a: Einverständnis zur antisemitischen Normalität. Problematisierung jüdischer Identität, anstatt der Problematisierung und Kritik von Antisemitismus. Daraus folgt eine Benachteiligung der jüdischen Schüler*innen.
- b: Einverständnis zur antisemitischen Normalität. Problematisierung jüdischer Identität, anstatt der Problematisierung und Kritik von Antisemitismus. Daraus folgt eine Benachteiligung des jüdischen Schülers.
- c: Konstruktion einer Repräsentationsrolle der „Jüdinnen und Juden“ als Expert*innen. Symbolische Reproduktion der Konfliktkonstellation auf Basis von Zuschreibungen.
- d: Proaktives Handeln gegen Antisemitismus. Reflexion der Verknüpfung von Judentum und Antisemitismus. Konzeption als „Problemeinstieg“. Mit den betroffenen Schüler*innen koordinieren und ihre Wünsche berücksichtigen.
- e: Intervention, wenn es zu spät ist. Ein antisemitischer Vorfall in der Klasse verletzt den Betroffenen und sollte keinesfalls gebilligt werden.

f. Proaktives Handeln zur Verpflichtung der Klassengemeinschaft auf allgemeine Werte. Erklärung der Funktion von Stereotypisierungen, eventuell auch in Bezug israelbezogenen Antisemitismus.

4. Zum Thema „Umgang mit Antisemitismus“ in der Schule fühlen Sie sich:

- a. Überfordert
- b. Nicht ausgebildet
- c. Gleichgültig, denn es gibt keinen Antisemitismus an Ihrer Schule
- d. Gleichgültig, weil Sie kein Geschichts-, PoWi-, oder Deutschlehrer sind
- e. Genervt, weil Antisemitismus übermäßig thematisiert wird
- f. Gut ausgebildet
- g. Anders: _____

Kontext:

a: Reflexion der Überforderung: Strukturelles Defizit in der Schule? Zeitmangel? Fehlendes Wissen?

b: Reflexion der daraus resultierenden Defizite: Was kann persönlich angeeignet werden? Wofür brauchen Sie Unterstützung?

c: Reflexion der Wahrnehmung: Kommen Sie auch zu diesem Urteil, wenn Sie die Definitionen des Antisemitismus (Kapitel 2) und die Perspektiven der Betroffenen (Kapitel 3.1) berücksichtigen?

d: Reflexion der Rollendefinition: Jede Lehrkraft ist verpflichtet, den Schüler*innen eine störungsfreie und gleichberechtigte Teilhabe am Schulleben und Teilnahme am Unterricht zu gewährleisten. Antisemitismus unterminiert dies, auch wenn keine jüdischen Schüler*innen anwesend sind.

e: Reflexion der Wahrnehmung und eigener Vorurteile: Wird Antisemitismus angemessen thematisiert? Warum empfinden Sie eine Thematisierung von Antisemitismus als übermäßig?

f: Reflexion potenzieller Fallstricke: Nehmen Sie alle Facetten des Antisemitismus wahr und setzen Sie sich nicht über betroffene Schüler*innen und Eltern hinweg?

5. Inwiefern denken Sie, dass präventive Angebote gegen Antisemitismus für die Lehrkräfte an Ihrer Schule notwendig sind?

a: Es bedarf unbedingt solcher Angebote. Rassismus gibt es auch unter Lehrkräften.

b: Man sollte sich lieber ganz auf die Schüler*innen konzentrieren. Die Lehrkräfte wissen schon, was sie machen und sind nicht das Problem.

- c: Wir sollen eher Angebote gegen Rassismus in Anspruch nehmen.

d: Es besteht kein Bedarf. Wir haben keine Juden an der Schule.

- e: Antisemitismus ist kein alarmierendes Problem und wird durch die Medien hochgepusht.

- f: Man hört unter Schüler*innen gelegentlich das Schimpfwort „Du Jude“, aber wir haben zum Glück keine Vorfälle.

g: Es gibt dringendere Probleme, wie Mobbing oder Pubertätsfragen.

Kontext: Kapitel 3.2, 4.2

a: Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus verkennt Antisemitismus als Phänomen eigener Art. Dadurch lässt sich Antisemitismus oft nicht erkennen, er wird dethematisiert (Verweis auf Kapitel 4.2).

b: Verschiebung des Antisemitismus auf Schüler*innen, um das Lehrerkollegium zu entlasten. Es stellt eine Abwehrstrategie dar, mit der Antisemitismus von Lehrkräften unsichtbar gemacht und bagatellisiert wird (Verweis auf Kapitel 3.1).

c: Bagatellisierung des Antisemitismus durch ausschließlichen Fokus auf Rassismus (Verweis auf 4.2).

d: Bagatellisierung des Antisemitismus durch die Konstruktion einer Bedingung seiner Geltung durch Anwesenheit von Jüdinnen und Juden (Verweis auf Kapitel 3.2). Antisemitismus artikuliert sich auch und gerade dann, wenn keine Jüdinnen und Juden anwesend sind. Er ist in Schulen normalisiert. Worin gründet Ihre Annahme, dass keine Jüdinnen und Juden an der Schule sind?

e: Bagatellisierung des Antisemitismus durch die Konstruktion einer verzerrenden Medienberichterstattung.

f: Bagatellisierung des Antisemitismus durch Zurückstellung hinter andere „Probleme“ oder Absprechen der Dringlichkeit. Trivialisierung des Antisemitismus durch Gleichsetzung mit alltäglichen Konflikten. Problematisierung von „Mobbing“, Bagatellisierung von „Mobbing jüdischer Schüler*innen“.

6. Wo/ Wie kommen Jüdinnen und Juden oder das Judentum im Unterricht vor?

- a. Das Alte Testament
- b. Verfolgung der Jüdinnen und Juden im Mittelalter
- c. Vernichtung der Jüdinnen und Juden im Holocaust
- d. Jüdische Autor*innen deutscher Literatur z.B. Kafka, Heine oder Mascha Kaléko
- e. Jüdinnen und Juden/ jüdisches Leben in Deutschland nach 1945
- f. Kontingentflüchtlinge in den 1990er
- g. Andere Themen: _____

Kontext: Verknüpfung aller Aspekte:

a. Fokus auf Religion im historischen Bezug. Inwiefern rahmen christliche Perspektiven diese Thematisierung?

b. Fokus auf antisemitische Verfolgung im historischen Bezug. Thematisierung von Jüdinnen und Juden als Opfer antisemitischer Aggression.

c. Fokus auf antisemitische Vernichtung im historischen Bezug. Thematisierung von Jüdinnen und Juden als Opfer der Shoah.

d. Fokus auf Jüdinnen und Juden als Subjekte deutscher Kulturgeschichte. Thematisierung jüdischer Identitäten in Bezug auf Werke deutscher Literatur.

e. Fokus auf jüdische Lebenswelten in Deutschland und Jüdinnen und Juden als handelnde Subjekte der Gegenwart.

f. Fokus auf politische Kategorien und Fragen. Jüdinnen und Juden als Immigranten. Fokus auf Multidimensionalität jüdischer Identitäten.

7. Wenn ein[e] Schüler*in den Holocaust leugnet, werden Sie wie folgt reagieren:

Kontext: Verweis auf Kapitel 5.

Auf keinen Fall ignorieren. Die Holocaustleugnung anhand von Fakten widerlegen. Dem/ der Schüler*in vor der Klasse aufzeigen, dass er irrt. Dann verdeutlichen, dass es sich um einen Angriff auf die Opfer der Shoah und alle Jüdinnen und Juden handelt, dass die Opfer verhöhnt und ihre Vernichtung paradoxerweise durch die Leugnung verherrlicht wird. Unmissverständlich vermitteln, dass eine Holocaustleugnung nicht akzeptiert wird und Konsequenzen nach sich zieht. Möglicherweise ein Gespräch der Klasse mit einem Zeitzeugen/ oder Überlebenden der zweiten Generation organisieren. Bemühen Sie sich, den Hintergrund der Leugnung besser zu verstehen. Handelt der/ die Schüler*in aus fehlender Aufklärung bezüglich der Relativierung der Shoah oder begründet er die Parolen ideologisch? Auf dieser Grundlage erklären, welche Funktion dieser Irrtum/Wahn für ihn hat. Bei Sturheit und wiederholter Leugnung des Holocaust den/ die Schüler*in sanktionieren, ein Gespräch mit den Eltern führen, um ihnen die Sanktion zu erklären und sie auf ihre Erziehungsverantwortung hinweisen. Insofern der/ die Schüler*in strafmündig ist, nach eigenem Ermessen strafrechtlich Schritte einleiten. Denn Holocaustleugnung erfüllt einen Straftatbestand.

8. Inwieweit denken Sie, dass Zuwander*innen besondere Zugänge zum Thema Holocaust sowie zum Thema Antisemitismus benötigen?

Kontext: Holocaust-Erziehung und Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft (Kapitel 5.6).

9. Wenn ja, welche besonderen Zugänge fallen Ihnen ein?

Kontext: Zugänge herstellen: Verschiedene Biografien und Identitäten anerkennen. Bezüge zu Deutschland und deutscher Geschichte aufzeigen. Bezüge zur Geschichte des „Zweiten Weltkriegs“ und zum Antisemitismus des „Herkunftslandes“ eröffnen. Immunisierungsstrategien gegen Antisemitismus über „Fremdheit“ als solche erkennen und kritisieren. Dabei jedoch Diskriminierungserfahrungen in Deutschland anerkennen. Die Perspektive einnehmen und verstehen, wie man zum „Fremden“ gemacht wurde als Voraussetzung dafür, diese Positionierung in diesem Kontext zu brechen. Deutlich vermitteln, dass die Schuld der deutschen Täter*innen und die

Schuldabwehr ihrer Nachkommen sowie der Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft die wesentliche Bedeutung haben, aber nicht automatisch die eigene Person oder Gruppe von Antisemitismus entlasten. Kontinuität des Antisemitismus aufzeigen und spezifische Erscheinungsformen des Antisemitismus berücksichtigen.

10. Wie reagieren Sie, wenn ein jüdische[r] Schüler*in (oft als einziger in der Klasse) für die israelische Politik verantwortlich gemacht bzw. zur Rede gestellt wird?

Kontext: Durch eine Intervention aufzeigen, dass es sich um eine antisemitische Repräsentationskonstruktion handelt. Das geht auch über Kontrastbeispiele in persönlichen Bezug auf die Schüler*innen.

11. Welche Parallelen könnten gezogen werden, damit die Klasse die Problematik der Stellvertretung des Staats Israel besser versteht?

Kontext: Zeigen Sie z. B. auf, wie absurd es ist, eine[n] türkischstämmige[n] Deutsche[n] für die türkische Politik oder Erdogan, eine[n] russischstämmige[n] Deutsche[n] oder russischsprachige[n], orthodoxe[n], Christ*in für die russische Politik in Ossetien oder Putin, eine[n] muslimische[n] Deutsche[n] für die Politik Saudi-Arabiens verantwortlich zu machen.

12. Was halten Sie davon, dass ein Geschichtslehrer eine[n] jüdische[n] Schüler*in darum bittet, ein Referat zum Thema Holocaust und über seine Familiengeschichte vorzubereiten?

Kontext: Es handelt sich hierbei um eine Repräsentationskonstruktion, die mit der Zuschreibung einer Expertenrolle und einer entkontextualisierten Opferposition einhergeht. Dabei wird ein instrumenteller Bezug auf die Familiengeschichte, und auf das damit verbundene Leid oder auf die möglicherweise vorhandene Traumatisierung, hergestellt. Die Expertenrolle wird dem/ der Schüler*in als Betroffene[n] des nationalsozialistischen Antisemitismus zugeschrieben, er/ sie soll sie für die Nachkommen der Täter ausfüllen, unabhängig davon, wie er/ sie sich fühlt.

13. Was halten Sie von den folgenden Herangehensweisen, wenn ein[e] jüdische[r] Jugendliche[r] in der Schule wegen des Nahostkonflikts gemobbt oder geschlagen wird:

- a. Vorübergehend erlauben, nicht in Pausen auf den Hof gehen zu müssen oder einen Raum zur Verfügung stellen, weil man ihn/ sie sonst angreifen könnte.
- b. Man kann ihn/ sie in eine andere Klasse versetzen, damit er die Jugendlichen mit seiner/ ihrer Präsenz nicht provoziert.
- c. Die Diskriminierenden auffordern, sich bei den Betroffenen zu entschuldigen und die Eltern über den Vorfall informieren.
- d. Die schlagenden Jugendlichen sofort bis zur Klärung suspendieren.
- e. Das Thema Nahostkonflikt in der Klasse mit allen Schüler*innen diskutieren.
- f. Zwischen dem politisch motivierten und antisemitischen Konflikt differenzieren.
- g. Die in der Klasse ausgetragene nahostbezogene Gewalt an einem/ einer jüdische[n] Schüler*in mit eigenen Diskriminierungserfahrungen (zum Beispiel Islamfeindlichkeit, Rassismus, Armut, Deprivation) des schlagenden Schülers thematisieren und Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Tat aufzeigen.
- h. Den Eltern empfehlen, einen Rechtsanwalt zu kontaktieren.
- i. Andere Reaktion: _____

Kontext: Verweis auf Kapitel 5.

- a. Das mag vorübergehenden Schutz bedeuten. Aber der Betroffene wird dadurch eingeschränkt, während die Täter*innen ihren Schulalltag uneingeschränkt fortsetzen können.
- b. Damit schützt man die Täter*innen, bestraft den Betroffenen und normalisiert Antisemitismus.
- c. Mobbing und Gewalt kann in diesem Sinne nicht durch eine Entschuldigung als Geste beigelegt werden.
- d. Garantiert dem Betroffenen Schutz, ohne dass er eingeschränkt wird. Demonstriert, dass der Betroffene nicht allein gelassen wird. Stellt eine Sanktion antisemitischer Gewalt dar.
- e. Bagatellisiert die antisemitischen Angriffe, indem eine Konstellation zweier Konfliktparteien symbolisch hergestellt wird. Schreibt den Betroffenen eine Teilschuld zu.
- f. Das geht nicht. Der „politische Konflikt“ speist sich aus Antisemitismus.
- g. Kann den Angreifern erleichtern, sich ihrer Taten bewusst zu werden und die Perspektive des Betroffenen einzunehmen. Sollte aber nicht auf Kosten des Betroffenen gehen und erst erfolgen, wenn er geschützt ist und uneingeschränkt in der Klasse agieren kann.
- h. Sollte nicht im Anspruch der Distanzierung und Abwehr erfolgen. Kann aber als unterstützende Ressource aufgezeigt werden.

14. Ein[e] Schüler*in äußert sich Schüler*innen gegenüber, dass er sich wünsche, die jüdische Lehrerin wäre auch vergast worden. Wie wird reagiert?

- a. »Es ist nur ein Kind. Es ist nicht so gemeint.«
- b. Der/ die Schüler*in soll den Film Schindlers Liste schauen und darüber etwas schreiben.
- c. Andere pädagogische Maßnahmen werden angewendet:

- d. Schüler*in wird der Schule verwiesen.
- e. Schüler*in für einen gewissen Zeitraum suspendieren. Danach das Gespräch mit ihm/ ihr aufnehmen und mit ihm über den Holocaust, den heutigen Antisemitismus und seine Tat sprechen.

Kontext: Verweis auf Kapitel 5.

a: Bagatellisierung von Antisemitismus und der Artikulation einer Vernichtungsphantasie in Bezug auf den Nationalsozialismus. Entlastung der Angreifer*innen und Distanzierung der eigenen Person.

b: Vermeidung pädagogischen Umgangs mit Antisemitismus, Distanzierung der eigenen Person. Fehlerhafte Annahme, dass ein Film die mit ihm verbundene Wirkung erzielt.

c:

d. Stellt eine angemessene Sanktion dar, wenn es der Lehrkraft nicht zumutbar ist, diese[n] Schüler*in weiterhin zu unterrichten.

e. Stellt eine angemessene Sanktion dar, wenn es der Lehrkraft zumutbar ist, den/ die Schüler*in weiterhin zu unterrichten. Zeigen Sie dem/ der Schüler*in die Dimension seiner Tat im Kontext des nationalsozialistischen und gegenwärtigen Antisemitismus und die Perspektive der Betroffenen auf.

15. Die Eltern eines jüdischen Kindes fragen, bei dem Besuch an einer potentiell neuen Schule, den Schulleiter, ob es sicher ist für das Kind, wenn es offen mit seiner jüdischen Identität in der Schule umgeht. In der Schule haben 90% der Schüler*innen einen Migrationshintergrund. Was würden Sie antworten?

Kontext: Die Situation an der Schule schildern, beschreiben wie sich Antisemitismus im Schulalltag ausdrückt. Dabei aufzeigen, welche Maßnahmen die Schule und die Lehrkräfte ergriffen haben und wie das Problem Antisemitismus an der Schule behandelt wird. Verdeutlichen, dass ein offener Umgang mit jüdischer Identität an der

Schule keine Besonderheit darstellen sollte, dass sie es aber durch mögliche antisemitische Einstellungen der Schüler*innen darstellen könnte. Deutlich machen, dass man an der Schule darauf hinarbeiten möchte, dass ein normaler, offener Umgang möglich wird. Aufzeigen, welche negativen Konsequenzen das für den/ die Schüler*in haben könnte. Gleichzeitig deutlich machen, dass alle Verantwortlichen an der Schule dem Ziel verpflichtet sind, diese Normalität herzustellen und es dem/ der Schüler*in nicht allein überantwortet werden würde. Weiter das Gespräch mit den Eltern suchen und ihre Wünsche und Sorgen ernst nehmen und berücksichtigen. Dabei die eigene Handlungsposition herausstellen: Wenn man nicht garantieren kann, dass es zu keinen antisemitischen Vorfällen kommt, garantieren, dass der Täter bestraft, der Betroffene geschützt wird. In Absprache mit den Eltern und dem/ der Schüler*in das weitere Vorgehen abstimmen.

16. Ein[e] Schüler*in behauptet im Unterricht, dass die Israelis hinter ISIS stecken. Wie reagieren Sie?

- a. Überhören des Kommentars, da sie nicht wissen, wie damit umzugehen ist
- b. Sie gehen auf eine inhaltliche Diskussion mit dem/ der Schüler*in ein
- c. Sie stufen den Kommentar als antisemitisch ein und probieren, dem/ der Schüler*in das zu vermitteln
- d. Sie setzen eine oder mehrere Unterrichtsstunden an, um mit den Schüler*innen über Verschwörungstheorien zu sprechen
- e. Sie fühlen sich überfordert und suchen nach Fortbildungen zum Umgang mit Verschwörungstheorien und/oder Antisemitismus
- f. Andere Reaktion: _____

Kontext: Verweis: Kapitel 5

a: Reflexion dieser Vermeidungsstrategie: Umgangsstrategien entwickeln.

b: Widerlegen Sie diese Verschwörungstheorie mit Fakten, aber seien Sie sich bewusst, dass das nur eingeschränkt funktioniert. Denn Verschwörungstheorien immunisieren sich gegen Fakten und Widersprüche. Sie funktionieren derart, dass immer eine weitere Erklärung für die Verschwörung gefunden wird. Dabei kann jede Handlung, jeder Umstand als Belege der imaginierten Verschwörung ausgewiesen werden. Verschwörungstheorien funktionieren nicht trotz ihrer Falschheit, sondern wegen ihr.

c: Zeigen Sie dem/ der Schüler*in auf, welche Funktion diese antisemitische Wahnvorstellung erfüllt und aus welchem Mechanismus sie hervorgegangen ist. Seien Sie sich jedoch bewusst, dass das eine Abwehrstrategie hervorrufen kann und das Verschwörungsnarrativ ausgebreitet werden kann.

d: Zeigen Sie in diesen Unterrichtsstunden auf, wie Verschwörungstheorien funktionieren und welche Funktion sie erfüllen. Gehen Sie also auf Mechanismen ebenso ein wie auf Inhalte. Kontextualisieren Sie Verschwörungstheorien als Mechanismus antisemitischer Weltbilder.

17. Stellen Sie sich vor, dass sie mitbekommen, dass ihr Kolleg*in plant, in einer Stunde im Unterricht die Reichspogromnacht am 9. November zu thematisieren, dies aber dann doch nicht macht, da seine/ ihre Schüler*innen sich weigern darüber zu sprechen/ lernen oder dass ihr[e] Kolleg*in sich weigert, eine Gedenkstätte zu besuchen, weil er/ sie sich vor Antisemitismus von einigen Schüler*innen fürchtet. Was unternehmen Sie?

Kontext: Verweis Kapitel 5.

Suchen Sie das Gespräch mit ihren Kollege*innen und erklären Sie, dass die abwehrende Reaktion der Schüler*innen die Thematisierung der Reichspogromnacht oder den Besuch der Gedenkstätte unumgänglich macht. Weisen sie darauf hin, dass eine vermeidende Reaktion das Problem nur verschiebt. Belehren Sie ihre Kolleg*innen dabei nicht. Erklären Sie vielmehr, dass Sie aus einer distanzierten Position einen klareren Blick auf die Dinge haben und grundsätzlich um die Schwierigkeit des Umgangs mit »desinteressierten« oder antisemitischen Schüler*innen wissen. Bieten Sie ihre Unterstützung an, nun doch noch diese Unterrichtseinheit oder den Besuch durchzuführen.

18. Ihr[e] Kolleg*in kommt mit einem Pali-Schal (palästinensisches, schwarz- oder rotweiß kariertes Kopf- bzw. Halstuch) in die Schule und trägt ihn auch im Unterricht. Was denken Sie darüber? Sagen Sie was?

Kontext: Verweis auf Kapitel 5, 4.1

Der Pali-Schal, «Palästinensertuch», ist Symbol des gewaltsamen Kampfes gegen Jüdinnen und Juden und Israel. Er wurde durch Zwangsmaßnahmen vom (mit Nazis verbündeten) Großmufti von Jerusalem, Mohammed Amin al-Husseini, zum arabisch-palästinensischen Identitätssymbol im Kampf gegen Jüdinnen und Juden (Verweis auf Kapitel 2). Als solches wurde es auch von den Terroristen der PLO, ihren Anführer Jassir Arafat (nachdem er den Nobelpreis bekommen hat, nennt niemand ihn mehr Terrorist) und Terroristen der PFLP getragen. Als solches Zeichen des bewaffneten Kampfes gegen Jüdinnen und Juden und Israel hat es sich in der deutschen Linken als Solidaritätssymbol popularisiert. Auch Neonazis tragen es in diesem Sinne. Der Pali-Schal ist in den letzten Jahren gar zur Mode geworden, in Modehäusern erwerblich und unter auch „unpolitischen“ Jugendlichen beliebt.

Kontext Handlungsempfehlung: Gespräch auf „Augenhöhe unter Kollegen“, um diese Information zu vermitteln. Deutlich machen, welche antisemitische Botschaft dieses Kleidungsstück sendet. Bei Uneinsichtigkeit Gespräch mit dem Schulleiter suchen.

Wie kommt es, dass 73 Jahre nach dem Holocaust das Schimpfwort „Du Jude“ das am meisten artikulierte Schimpfwort auf deutschen Schulhöfen ist? Wie fatal ist das Problem und aus welchen Komponenten besteht es? Wie nehmen jüdische Betroffene Antisemitismus wahr und in welcher Diskrepanz steht es zur Sicht der Lehrkräfte? Welche Formen des Antisemitismus können aus dem schulischen Alltag entnommen werden? Welche Stereotype sind importiert und welche „hausgemacht“? Wie lässt sich israelbezogener Antisemitismus erkennen und was sind die Grenzen des Legitimen in den Debatten über Israel? Was sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus, wie spielen sich die Gegenstandsbereiche gegeneinander aus?

Diese und weitere Fragen stehen im Fokus der ersten empirischen Studie zum Antisemitismus im schulischen Bereich, in der die Perspektiven der Betroffenen mit denen der Lehrkräften verglichen und analysiert werden.