



Leseprobe aus Salzborn, Schule und Antisemitismus,

ISBN 978-3-7799-6259-5

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6259-5)

isbn=978-3-7799-6259-5

2. Handlungsfeld Schule

Das Handlungsfeld Schule ist mit Blick auf das Themenfeld Antisemitismus in seiner Struktur- und Akteursperspektive zu thematisieren: Denn auf der einen Seite gibt es Strukturen, die für die schulische Praxis grundlegend sind und die den institutionellen Rahmen (Grundgesetz und Länderverfassungen, Kultusministerien, Kultusministerkonferenz, Schulgesetze, Lehrpläne und Curricula, Schulaufsichtsbehörden) sowie die strukturellen Thematisierungsmöglichkeiten (Schulbücher) vorgeben, andererseits sind es aber die konkreten Akteure, die in diesem Rahmen (angemessen, optimierungsfähig oder auch falsch) agieren, ihn aber zugleich fortlaufend aktiv mit-, um- und neugestalten (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern, Schulleitungen, Schulaufsichtsbehörden) – nicht selten überlappen sich beide Dimensionen auch, etwa bei den Schulaufsichtsbehörden, die sowohl Teil der institutionellen Struktur sind, aber auch als Akteur in konkreten Konfliktkonstellationen agieren.

Während Anregungen und Änderungsvorschläge auf der strukturellen Ebene vor allem mittel- und langfristige Wirkung entfalten können, aber deutlich nachhaltiger und dauerhafter wirken, zielt Kritik auf der Akteursebene nicht nur stärker auf die individuelle Dimension (und damit die konkrete Verantwortung jedes/r einzelnen Lehrers/Lehrerin und Schulleiters/Schulleiterin, für das, was er/sie tut oder unterlässt), sondern hat auch deutlich kurzfristigere und intervenierende Effekte, deren Erfolgsaussichten aber stark mit dem konkreten Akteur verbunden sind. Anders gesagt: Will man das Feld Antisemitismus in der Schule tatsächlich konstruktiv im Sinne einer Prävention von Antisemitismus verankern, ist es unverzichtbar, gerade auf der strukturellen Ebene Veränderungen in Gang zu setzen, da diese mittelfristig auch auf der Akteursebene Auswirkungen haben und so die individuellen Dimensionen stärken und vertiefen können.

2.1 Grundlagen

Da Antisemit(inn)en über autoritäre Charakterstrukturen verfügen, muss insbesondere auf der Akteursebene im Blick behalten werden, dass Antisemitismus in der Schule im Spannungsfeld von Aufklärung, Prävention und Repression zu lokalisieren ist. Das Feld der Aufklärung und Prävention besetzt die (schulische und außerschulische) Bildung, dass der Repression vor allem die Polizei und die Justiz. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Prävention und Repression ist der Adressat: Während sich die Prävention nicht an die Antisemit(inn)en richtet, zielt die Repression ausschließlich auf sie. In der schulischen Bildung stehen insofern immer die Uninformierten, die Anti-Antisemit(inn)en und die (realen oder potenziellen) Opfer im Mittelpunkt. Primäre/r Adressat/in sollte nie der/die Antisemit/in sein, da die Aufmerksamkeit für Ausgrenzung und Gewalt darauf gerichtet werden muss, dass diese aus demokratischer Perspektive nicht tolerierbar sind. Für die schulische Praxis heißt das, dass zwar prinzipiell alles diskutierbar ist, es aber Grenzen der Toleranz gibt. Wer tolerant sein will, sagt Umberto Eco (1993), muss die Grenzen der Toleranz festlegen – um nicht, so wäre zu ergänzen, von den Feinden der Toleranz selbst zum Opfer von deren (gewalttätiger) Intoleranz gemacht zu werden.

Die Grundlage einer jeden politischen Bildung sollte zunächst einmal das Faktenwissen sein, sowohl über den Nationalsozialismus (vgl. Erf 1995; Kurth/Salzborn 2017), als auch über den Antisemitismus – denn jede demokratische politische Bildung wurzelt in der Aufklärung und will im Unterschied zu Konzepten, die politische Bildung als Herrschaft legitimation oder als Mission begreifen, eine „Erziehung zur Mündigkeit“ (Adorno 1971) betreiben (vgl. Sander 2005: 13 ff.). Lückenhaftes oder gar mangelndes Wissen der Lehr- und Ausbildungskräfte ist ein manifestes (und gerade in der Schule: virulentes) Problem, da Antisemitismus nicht einfach nur moralisch zu bekämpfen ist, sondern jedem tragfähigen Argument immer

umfangreiches, präzises und detailliertes Faktenwissen zugrunde liegen muss:

„Eine politische Bildung, die durch die Vermittlung politischen Wissens eine als bedrohlich und unüberschaubar erlebte Wirklichkeit analysiert und strukturiert, die ideologiekritisch Wirklichkeitsverklärungen und -verfälschungen entgegenarbeitet, macht tendenziell den Rückgriff auf Vorurteile überflüssig, wehrt schließlich dem bequemen (Nicht-)Denken, das ohne Stereotype und Schwarz-Weiß-Malerei nicht auskommt.“ (Ahlheim 2005: 386)

Für die schulischen Präventions- und Interventionsmöglichkeiten ist zunächst auf die Angemessenheit und Verhältnismäßigkeit hinzuweisen (vgl. Jaschke 2012). Mit Blick auf die Zielgruppen macht es einen erheblichen Unterschied, ob man über politische Bildung in der Grundschule, in der Mittel- bzw. Oberstufe oder in der Erwachsenenbildung, für die die meisten der außerschulischen Bildungsangebote gegen Antisemitismus entwickelt worden sind, spricht. Während sich konfrontationspädagogische Ansätze mit einer direkten Thematisierung in der Grundschule nicht nur als (unangemessene) Überwältigung im Widerspruch zum Beutelsbacher Konsens (1977: 300 f.) darstellen, sondern in ihrer Schockwirkung bei den Kindern auch kontraproduktive Effekte generieren können, sind Ideen einer demokratischen, partizipatorischen Schulkultur (die freilich auch für weiterführende Schulen ein elementarer Baustein der Prävention ist) Möglichkeiten, Schüler/innen sehr früh für das Themenfeld zu sensibilisieren – aber nicht im Sinne einer Überwältigung mit negativen Aspekten, sondern im Sinne einer motivierenden und demokratieförderlichen Partizipationspraxis in Verbindung mit der bereits skizzierten indirekten Thematisierung. (vgl. Kaletsch/Altenburg van Dieken 2014: 118 ff.; Himmelmann 2006; Breit/Schiele 2002)

Wenn es im schulischen Alltag zu antisemitischen Vorfällen kommt, dann ist es genauso zentral, diese am konkreten

Vorfall (und ohne übertriebenen moralischen Impetus) zu thematisieren und dabei konsequent die Betroffenenperspektive zu vertreten, also die von antisemitischer Diskriminierung betroffenen Schüler/innen zu stärken. Hierfür ist eine über den schulischen Rahmen hinausgehende Öffentlichkeit wichtig, da sie bei der Isolierung antisemitischer Positionen hilft und außerdem – über die Hinzuziehung von außerschulischen Beratungseinrichtungen, die sich mit Antisemitismus befassen – die Möglichkeit zur kompetenten Auseinandersetzung bietet. Es ist wichtig, demokratische Akteure in solche Auseinandersetzungen einzubinden, antisemitische Positionierungen als solche zu benennen und unmissverständlich zu kritisieren und damit offensiv und aktiv zu kommunizieren und zu begründen, warum man in einer demokratischen Schule intensiv über Antisemitismus diskutiert, ihn aber niemals toleriert: Antisemitismus ist keine tolerable „Meinung“ neben anderen, der demokratische Verfassungskonsens und das Strafrecht geben hierbei den Rahmen dessen vor, was nicht diskutabel ist.

Dazu gehört auch, dass Lehrkräfte und vor allem die Schulleitung das Problem Antisemitismus sensibel wahrnehmen und im Konfliktfall nicht nur externe Akteure hinzuziehen, sondern auch Polizei und Justiz als Option berücksichtigen (vgl. Kirschnick 2000). Denn in dem Fall, dass Jugendliche bereits in einschlägigen (z. B. rechtsextremen oder islamistischen) Strukturen verankert sind und ihre Äußerungen oder Handlungen Straftatbestände erfüllen, sollten diese auch konsequent strafrechtlich verfolgt werden. Ebenfalls für die schulische Praxis nicht zu vergessen sind die Möglichkeiten des Schulrechts – bis hin zum Schulverweis – das auch als Maßnahmenkatalog gegen Antisemitismus gelesen werden sollte.

2.2 Schüler/innen

Vor diesem Hintergrund muss die Thematisierung von Antisemitismus bei Schüler/innen reflektieren, dass diese bereits

sozialisatorische Prägungen mitbringen und sich in ihrer Schulzeit in einer Lebensphase befinden, in der ihre Charakterstrukturen in der Regel noch nicht gefestigt sind, aber bis zum Ende der Adoleszenzphase durch die primäre und sekundäre Sozialisation gefestigt werden. Anders gesagt: Schule hat nicht nur viele Einflussmöglichkeiten, sondern auch eine hohe Verantwortung, weil die charakterstrukturellen Prägungen mit dem Abschluss der Schulzeit weitgehend abgeschlossen sind. Die entscheidende Prägung liegt dabei freilich in der primären Sozialisation des Elternhauses – und im Falle von antisemitischen Äußerungen muss es für Lehrer/innen und Schulleitungen zentral sein, die Frage zu beantworten, ob diese elterliche Sozialisation bereits eine antisemitische ist oder nicht. Und für den Fall, dass diese Frage negativ zu beantworten wäre: welche Rolle sekundärsozialisatorische Institutionen im Einzelfall spielen, da nur auf diese Weise zu beantworten ist, ob pädagogische Interventionen erfolgversprechend sind oder ob andere disziplinarische Maßnahmen zu ergreifen sind. Gerade bei sozialisatorischen Prägungen der Schüler/innen in antisemitischen Kontexten – vom Elternhaus über Sportvereine, politische Gruppierungen oder auch islamistische Moscheegemeinden – ist es unverzichtbar, dieses Wissen in den Umgang mit Antisemitismus einzubeziehen.

Deutlich mit Blick auf Schüler/innen ist, dass es sich hier um eine alltagskulturelle Dimension handelt, die vor allem den täglichen Umgang von Schüler/innen miteinander, aber auch ihr (fehlendes oder falsches) Vorwissen im Unterricht tangiert (vgl. Schäuble/Scherr 2006: 51 ff.). Zwei Schlüsseldimensionen, die fraglos nicht nur das Themenfeld Antisemitismus tangieren, sondern grundlegender Provenienz sind, spielen hierbei eine gewichtige Rolle. Mit Blick auf den alltäglichen Umgang der Schüler/innen in Klassen-, Pausen- und Schulwegsituationen sind im Falle antisemitischer Diskriminierungen generelle Probleme und Defizite pädagogischen Umgangs anzumahnen, weil jede Form von Diskriminierung strukturell verhindert