



Leseprobe aus Chernivsky und Lorenz-Sinai,
Antisemitismus im Kontext Schule, ISBN 978-3-7799-7430-7
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7430-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7430-7)

Inhalt

1 Ausgangslage	11
2 Antisemitismus – eine Skizzierung	13
2.1 Aspekte	13
2.2 Dimensionen	14
2.3 Definitionen	16
2.4 Forschungsstand	20
2.5 Kontext Schule	21
3 Antisemitismus als gewaltförmige Struktur	25
3.1 Gewaltbegriff	25
3.2 Antisemitismus, Sprache und Gewalt	26
4 Anlage und Methodik	29
4.1 Erkenntnisinteresse und Sampling	30
4.2 Methodologischer Zugang	31
4.3 Erhebung und Auswertung	32
5 Antisemitismus an Schulen aus der Sicht von Lehrer_innen	34
5.1 (Berufs-)Biografische Berührungen mit Antisemitismus	34
5.1.1 Die Delegation der Bildung zur Shoah und verzerrte familiäre Narrative	35
5.1.2 Lehrer_innen als ehemalige Schüler_innen	36
5.1.3 Lehrer_innen erinnern mediale Vermittlung der Shoah	38
5.1.4 Vermittlung durch Kinderliteratur	39
5.1.5 Gedenkstättenbesuche in der Erinnerung der Lehrer_innen	40
5.1.6 Familiäre Erinnerungen	41
5.1.7 Diffuse Vermittlung der Shoah verbindet und schafft Distinktion	44
5.1.8 „Und ich wusste nicht, dass es das gibt.“ – Erstberührungen mit gegenwärtigem Antisemitismus	45
5.1.9 Ausbleibende, unklare und biografisch späte Bezüge zu Juden_Jüdinnen	49

5.2	Verständnisse und Konzepte von Antisemitismus	51
5.2.1	Metaphorische Verdichtungen und Verrätselung: Der „ungreifbar[e]“ Antisemitismus aus dem „Irgendwo“	54
5.2.2	Kein „innere[r] Kompass“ für das Erkennen von Antisemitismus	55
5.2.3	Antisemitismus als „extrem schwer“ zu bearbeiten	56
5.2.4	Antisemitismus im „luftleeren Raum“ mit unklarem Grund	57
5.2.5	Theoretische Wissensbestände über Antisemitismus und dessen Verrätselung im Praxisbezug	58
5.3	Schilderungen und Einordnungen von Vorfällen	59
5.3.1	Antisemitismus im Klassenchat	60
5.3.2	Jude als Schimpfwort	65
5.3.3	„Zwischendurch-Antisemitismus“	68
5.4	Deutungen von Antisemitismus an Schulen durch Lehrer_innen	69
5.4.1	Antisemitische Äußerungen als „Vereinigungsmoment“ unter Schüler_innen	70
5.4.2	Antisemitismus als vorübergehendes Pubertätssymptom	71
5.4.3	Antisemitismus im Kontext von Autoritätsdenken und der Neuen Rechten	72
5.4.4	„Deren Emotionalität, deren Biografie“ – dominanz- gesellschaftliche Deutungen von Antisemitismus durch Schüler_innen	73
5.4.5	„Hinter vorgehaltener Hand“ – Lehrer_innen zu den Grenzen ihrer Wahrnehmung von Antisemitismus an Schulen	77
5.4.6	Legitimierung von Antisemitismus durch Lehrer_innen	78
5.4.7	(Nicht-)Wahrnehmung jüdischer Schüler_innen	80
5.5	Umgang mit Übergriffen: Strukturmerkmale von Interventionsschilderungen	82
6	Zusammenfassung der Befunde zu Interventionspraktiken	85
6.1	Zusammenfassung der von Lehrer_innen genannten Ansatzpunkte	86
6.2	Lernen aus der Geschichte als Antisemitismusprävention?	87
6.3	Lehrer_innen über Leitbilder und ihren Bedarf an Qualitätskriterien	89

6.4	Lehrer_innen über ihre Ausbildung und Bedarfe an Fortbildungen	89
6.5	Einbindung von Schüler_innen	90
6.6	Lehrer_innen verweisen auf politische Verantwortung	91
6.7	Vorstellungen von Begegnungen als Mittel gegen Antisemitismus	91
7	Resümee	95
	Literatur	98

1 Ausgangslage

Antisemitische Vorfälle im Bildungswesen sind keine Einzelfälle. In Strukturen und Alltagspraktiken eingelassen, richten sie sich gegen jüdische Schüler_innen, Eltern und Lehrkräfte, können aber auch nicht-jüdische Personen adressieren, oder diskursiv wirken – etwa durch verbale antisemitische Andeutungen, Verwendung subtil-antisemitischer (Bild-)Sprache oder die unreflektierte Nutzung von Lehrmaterialien mit antisemitischen Darstellungen. Vor diesem Hintergrund befasst sich die in diesem Buch dargestellte Studie mit der Frage, wie Antisemitismus an Schulen der Gegenwartsgesellschaft in Erscheinung tritt und durch Lehrer_innen sowie Schulleitungen wahrgenommen, eingeordnet und bearbeitet wird. Die Studie fokussiert als Teil einer seit dem Jahr 2018 laufenden Bundesländerstudienreihe¹ auf Berlin.

Die Relevanz von Antisemitismus im Alltag Berliner Schulen ist nach den im Jahr 2017 bekannt gewordenen antisemitischen Übergriffen gegen einen Schüler in Berlin-Friedenau sowohl medial als auch in fachlichen Netzwerken verstärkt diskutiert worden. Durch die ersten Studien zu Antisemitismus im Bildungswesen (vgl. Zick et al. 2017, Bernstein et al. 2018, Chernivsky/Lorenz 2020), neuere Formen der Thematisierung von Antisemitismus durch Jüdinnen_Juden (vgl. Beiträge in Jalta – Positionen zur jüdischen Gegenwart) und nicht zuletzt auch in Folge der sich (weiter-)entwickelnden Melde- und Beratungsnetzwerke stehen die antisemitischen Verhältnisse in Bildungsinstitutionen stärker im Fokus von (fach-)politischen sowie pädagogischen Debatten als je zuvor. Die forschungsbaasierte Fundierung von Gegenmaßnahmen hat mit dem Erscheinen der ersten schulbezogenen Studien begonnen. Gleichwohl ist die empirische und theoretische Basis noch unzureichend, insbesondere bezüglich der Perspektiven von Lehrer_innen, Schüler_innen und Familien mit Antisemitismuserfahrungen.

In diesem Buch geben wir zunächst theoretische Hinweise zu Antisemitismus in der Gegenwartsgesellschaft unter Berücksichtigung von Erkenntnissen, Leerstellen und Bedarfen im Bildungsbereich.² Ferner gehen wir Fragen nach Funk-

1 Weitere Teile der in einer Kooperation zwischen dem Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment und der Fachhochschule Potsdam durchgeführten Studienreihe untersuchen Antisemitismus an Schulen in Baden-Württemberg, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Perspektivisch ermöglicht die Studienreihe damit neben länderspezifischen Befunden einen Vergleich zwischen verschiedenen ost- und westdeutschen Bundesländern.

2 Die einführenden Kapitel lehnen sich an die Studie „Von Antisemitismus betroffen sein“ an, die 2022 ebenfalls im Beltz-Verlag erschienen ist.

tionen und Ausdrucksformen von Antisemitismus als gewaltförmiges (Sprach-) Handeln nach. Anschließend erläutern wir die Methodik der Studie und diskutieren die zentralen Befunde.

Den Ausführungen vorangestellt sei eine Anmerkung zum Begriff des antisemitischen ‚Vorfalls‘. Dieser Terminus hat sich in der Diskussion der letzten Jahre etabliert und dient der Verdeutlichung antisemitischer Gewaltdynamiken und statistischen Erfassung der Persistenz, Qualität und des Ausmaßes antisemitischer Exzesse. In der vertieften Auseinandersetzung mit antisemitischen Strukturen im Bildungswesen suggeriert der Begriff jedoch eine vermeintliche Unregelmäßigkeit, oder auch Abgegrenztheit einzelner Vorfälle und vermag die wiederkehrende Systematik, Kontinuität und Struktur des Antisemitismus nicht ausreichend zu vermitteln. In diesem Buch verwenden wir daher alternativ die Begriffe der antisemitischen Situationen, Strukturen und Übergriffe.

2 Antisemitismus – eine Skizzierung

2.1 Aspekte

Antisemitismus beginnt nicht erst mit offenkundiger Gewalt, sondern bereits mit der stereotypisierenden Ansprache und Zuordnung von Identitäten, Absichten, Positionen, sozialen und politischen Verortungen. Jede Differenzierung führt zu einer Bewertung und Hierarchisierung, wenn Personen einer als ‚anders‘ oder ‚fremd‘ stereotypisierten Gruppe zugewiesen werden (vgl. Zick/Küpper/Hövermann 2011). Ähnlich wie Rassismus bedient sich auch Antisemitismus des Othering-Prinzips (vgl. Hall 1997). Allein schon die sprachliche Gegenüberstellung von ‚Deutschen und Juden‘ verweist auf den dadurch vermittelten Ausschluss von Jüdinnen_Juden aus Konstruktionen eines deutschen ‚Wir‘ (vgl. Schneider 2001; Enzenbach 2012; Scherr/Schäuble 2006). Diese Exklusion und Andersmachung von Jüdinnen_Juden äußert sich insbesondere in der Annahme ‚jüdischer Nichtpräsenz‘ (Chernivsky 2017) in hiesigen sozialen Instituten und Alltagskontexten wie der Schule, in der Zuschreibung einer ‚ganz anderen‘ beziehungsweise ‚fremden‘ Identität, in der Zuweisung von Rollen, Missachtung religiöser Praktiken oder auch einer erinnerungspolitischen Vereinnahmung jüdischer Geschichte(n) (vgl. Schäuble 2013; Messerschmidt 2015).

Den Kern des Antisemitismus bilden stabile Stereotypisierungen und Mythen, aber auch Beziehungsvorstellungen und soziale Verortungen, die zu unterschiedlichen Epochen die Form von Differenzachsen, Hassbildern, Ideologien und Gewaltstrukturen angenommen haben. Insofern steht die (Re-)Produktion des Antisemitismus mit seinen klassischen und neueren Ideologieformen für eine wiederkehrende Praxis sozialer Ein- und Ausschlüsse (vgl. Antisemitismusbericht 2017: 25).

Im Verhältnis zu anderen Unterdrückungsideologien weist Antisemitismus „generalisierbare“ und „spezifische“ Dimensionen auf. Die generalisierbare Dimension bezieht sich zunächst darauf, dass Antisemitismus als Vorurteil, Ressentiment, Ideologie mit anderen Vorurteilen, Ressentiments und Ideologien in einer generalisierbaren Art und Weise korrespondiert (vgl. Rensmann 2013: 165). Die spezifische Dimension des Antisemitismus begründet sich sowohl durch seine Entstehungs- und Wirkungsgeschichte als auch durch seine Funktion. Diese liegt in erster Linie in der Möglichkeit einer wirkungsmächtigen Projektion und „einer umfassenden Erklärung der modernen Welt und ihrer komplexen Prozesse“ (vgl. ebd.).

Als dauerhafter Komplex von tradierten judenfeindlichen Vorstellungen kann Antisemitismus als Ressentiment, Verschwörung, oder Hass in Erschei-

nung treten. Die letzteren können grundsätzlich sowohl zur Alltagsdiskriminierung als auch zur politischen Mobilisierung und gar kollektiven und staatlichen Gewalt bis hin zur Vernichtung führen (vgl. Fein 1987: 67). Antisemitismus stelle in diesem Sinne auch einen kulturellen Code (vgl. Volkov 2000) dar, der als Weltbild und Weltanschauungsprinzip (vgl. u. a. Holz 2005) oder als negative Leitidee der Moderne (vgl. Salzborn 2010) in Verbindung mit völkischem Nationalismus dazu dient, das Unbehagen an der Demokratie abzuwehren und gesellschaftliche Krisen über antisemitische Konstruktionen zu erklären beziehungsweise Jüdinnen_Juden anzulasten (vgl. ebd.).

Tief in der europäischen Geschichte verankert stellt Antisemitismus eine Art Bekenntnis zu einer antiaufklärerischen, völkisch-nationalistischen, kolonial-rassistischen und antidemokratischen Gesellschaftsform dar (vgl. Volkov 2000: 25). Die Topoi der „Übermacht“, der „Illoyalität“ oder der „Fremdartigkeit“ lassen sich aus dem Antijudaismus übertragen und verdichten sich unter Umständen zu einem geschlossenen (antimodernen) Weltbild (vgl. Rensmann 2013: 164). Dieses bietet sich an, die komplexen und abstrakten gesellschaftlichen Verhältnisse durch die antisemitischen Topoi zu entlarven. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die ultimative Ursache aller sozialen, politischen, religiösen und kulturellen Probleme der Menschheitsgeschichte in der bloßen Existenz von Jüdinnen_Juden begründbar sei (vgl. Bergmann 2006). Das Verständnis von Antisemitismus als sozial hergestellte Konstruktion und projektive Fantasie ist deshalb mehr als grundlegend, da damit zum Ausdruck gebracht wird, dass Antisemitismus nichts mit dem ‚Objekt‘ beziehungsweise dem Verhalten von Jüdinnen_Juden zu tun hat und ausschließlich als Projektion *auf* alles Jüdische zu verstehen ist.

2.2 Dimensionen

Nach der vorchristlichen, antiken Judenfeindschaft gilt der christliche Antijudaismus als eine der ältesten Formen der Judenfeindschaft (vgl. Botsch 2014). Seit dem Mittelalter entwickelten sich weitere – soziale, kulturelle, politische und rassistische – Formen des Antisemitismus. Die verschiedenen Ideologeelemente verbanden sich in der politischen Radikalisierung und ‚rassistischen‘ Pseudowissenschaft des Antisemitismus im 20. Jahrhundert bis hin zum Genozid an Jüdinnen und Juden in der Shoah.

Nach 1945 drückte sich Nachkriegsantisemitismus vor allem über den Umweg der Bagatellisierung und Trivialisierung des Verbrechens an Jüdinnen und Juden aus, über die Täter-Opfer-Umkehr oder den berüchtigten ‚Schlussstrich‘. Diese Dimension wird auch als sekundärer Antisemitismus oder noch viel treffender als Post-Shoah-Antisemitismus bezeichnet. Charakteristisch hierfür ist die Aggression gegenüber Jüdinnen_Juden sowie die Unterstellung, dass die öf-

fentliche Auseinandersetzung mit dem Massenmord eine Diffamierung der deutschen Identität beziehungsweise Gemeinschaft zur Folge hat (vgl. Bermann 2006). Darin zeigt sich die zentrale Figuration des klassischen Antisemitismus im Sinne der Schuldzuweisung wie der Ermöglichung eines Abwehrverhältnisses zu Verfolgung und verübter Gewalt. Diese Position zeigt sich beispielsweise in dem Versuch, die „Geschichte dadurch abzuschließen, dass man die Opfer diskreditiert und sich selbst in eine Position sekundärer Unschuld versetzt“ (Messerschmidt 2014: 67).

Mit einem gesteigerten Interesse am Nahostkonflikt kommt die Dimension des israelbezogenen Antisemitismus hinzu. Die Existenz des Staates Israel bildet ein hochfunktionales Entlastungsventil für die Artikulation antisemitischer Positionen. Dabei werden Täter- und Opferrollen so verkehrt, dass den Opfern die Mitschuld an ihrer eigenen Verfolgung angelastet und die kollektive Täter_innenschaft für den Nahostkonflikt zugewiesen wird (vgl. Chernivsky 2017). Auf diese Weise folgt der israelbezogene Antisemitismus den klassischen und sekundären Formen des Antisemitismus und greift Jüdinnen_Juden stellvertretend für den Staat Israel an. So wird die jüdische Gemeinschaft weltweit für die israelische Politik in Haftung genommen (vgl. Rensmann 2021). Diese Dimension des gegenwärtigen Antisemitismus zeigt sich vor allem in einer rigiden Parteinahme gegen den Staat Israel, der Dämonisierung und De-Legitimierung seiner Existenz oder auch in der Gleichsetzung des Staates Israel mit dem Nationalsozialismus (vgl. ebd.).

Über die fortschreitende Digitalisierung und die sozialen Netzwerke eröffnen sich zudem neue Kommunikationsmöglichkeiten und Entlastungsventile. Das Internet begünstigt die Verbreitung von Verschwörungsmythen; Hass wird schneller und ungehemmter geäußert. Die unpersönliche Verbreitung antisemitischer Botschaften in den sozialen Medien lenkt die Aufmerksamkeit von den politischen Extremen stärker auf die sogenannte Mitte und deutet damit die weite Verbreitung des Antisemitismus an (vgl. Schwarz-Friesel 2019). Ferner fungiert Antisemitismus als konstituierendes Element völkisch-nationalistischer, rechtsextremer und radikal-islamistischer Ideologien. Hier zeigt sich Antisemitismus unter anderem am Einsatz nationalsozialistischer Symbole, an der Shoah-Leugnung und am (mehr oder weniger offenen) Aufruf zur Gewalt gegen Jüdinnen_Juden. Aktuell zeigt sich Antisemitismus als ideologisches Verbindungselement der sogenannten Querdenker-Bewegung, die sich unter anderem bei Demonstrationen gegen die Corona-Politik gebildet hat (vgl. Rensmann 2021).

Trotz seiner Beständigkeit und Virulenz bleibt die Wahrnehmbarkeit des Antisemitismus in Deutschland weitgehend eingeschränkt. Die historisch tradierte De-Thematisierung antisemitischer Realitäten und die Position der historischen sowie auch der Vergegenwärtigungsabwehr (vgl. Ranc 2016: 63) haben eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Entstehung und (Weiter-)Wirkung antisemitischer Strukturen und Ideologien verhindert. Mit deren Zurückdrängen

aus dem politischen und öffentlichen Raum und der zunehmenden Erinnerungsarbeit ist offensichtlich der Anschein erweckt worden, dass die Gesellschaftsfähigkeit von Antisemitismus an Relevanz verloren habe (vgl. Bergmann 2006). Indes hat es nach 1945 in beiden deutschen Staaten antisemitische Auffassungen, Diskurse, Angriffe und gar tödliche Anschläge gegeben (vgl. Steinke 2020).

2.3 Definitionen

Antisemitismus ist ein Phänomen, mit dem sich diverse Forschungsrichtungen und Disziplinen beschäftigen und unterschiedliche, zum Teil divergierende Definitionen hervorbringen (siehe u. a. Fein 1987; Benz 2004; Salzborn 2010). Je nach Disziplin wird Antisemitismus in seiner Geschichte, in seinen Ursachen und Funktionen, in seiner Logik und Struktur unterschiedlich analysiert und bewertet. Selbst innerhalb der hiesigen Disziplinen wie Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften, Soziologie, Politikwissenschaften oder Psychoanalyse gibt es markante Differenzen sowohl in der Rezeption und Einordnung von Antisemitismus als auch in den theoretischen Rahmensetzungen oder empirischen Forschungsmethoden. Auch im Kontext der politischen und pädagogischen Arbeit gibt es eine Bandbreite an unterschiedlichen Zugängen und Begriffsbestimmungen. Nicht zuletzt steht der Begriff Antisemitismus selbst im Fokus der wissenschaftlichen und politischen Diskussion – so zum Beispiel die viel debattierte Frage nach der Abgrenzung des Antisemitismus vom Antizionismus (vgl. u. a. Rensmann 2021).

Eine allumfassende wissenschaftliche Definition von Antisemitismus gibt folglich nicht. Ein politisch relevanter Konsens wurde im letzten Jahrzehnt mit der Arbeitsdefinition von Antisemitismus der *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA)³ postuliert. Jede theoretische Definition spiegelt den historischen Kontext ihrer Entstehung wider. So gesehen verleiht die historische Entwicklungsgeschichte und die konkrete gesellschaftliche Praxis dem Komplex Antisemitismus seine (soziale) Bedeutung und Wirkungskraft. Antisemitismus entfaltet sich buchstäblich aus der jeweiligen Gesellschaft heraus, die ihn hervorbringt und den Stand ebenjener Gesellschaft abbildet (vgl. Goldenbogen/Kleinmann 2021: 11).

3 Die Arbeitsdefinition der IHRA umfasst neben dem oben genannten, kurzen definitorischen Absatz auch etliche Beispiele, die insbesondere für die Justiz und Polizei eine wichtige Basis darstellen, um Antisemitismus zu erkennen bzw. einzuordnen. Die Arbeitsdefinition ist nachlesbar in diesem online verfügbaren PDF der AJC (Global Jewish Advocacy): <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Religion/Submissions/JBI-Annex1.pdf> (zuletzt aufgerufen am 23.01.2022).

Die gewaltförmigen rassistischen und antisemitischen Entwicklungen in den „turbulenten 1990er und 2000er Jahren“ (Porat 2020: 41) machen deutlich, dass es einer Arbeitsdefinition bedarf, die einen Minimalkonsens ermöglicht. Erst Anfang der 2000er Jahre kam es in Folge der Zweiten Intifada zu einer verstärkten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung, hier vor allem mit dem Phänomen eines ‚neuen‘ (israelbezogenen) Antisemitismus (vgl. Rabinovici et al. 2004). Damals wie heute besteht eine gewisse Uneinigkeit in Bezug auf den Begriff und die Grenze zwischen politischer Kritik an Israel und antisemitischem Ressentiment. Bemerkenswert ist der Umstand, dass Antisemitismus (mit einer Ausnahme) zwischen 1945 und 1993 in keiner internationalen Vereinbarung erwähnt wurde und auch in den Konventionen der EU oder UN nur selten Beachtung fand (vgl. Porat 2020: 40–41). Die vage Bezugnahme auf Menschenrechte oder Gleichberechtigung hat nicht ausgereicht, um Antisemitismus als spezifisches Macht- und Gewaltverhältnis explizit zu problematisieren und notwendige wie auch spezifische Handlungspläne abzuleiten. Die kollektive Abwehr des gesellschaftlichen Schuldzusammenhangs und des Verbrechens sowie die Distanzeinnahme gegenüber den Verfolgten und ihren Nachkommen haben die Perpetuierung dieser Leerstellen begünstigt.⁴

Genau in diesem Zeitraum und vor dem Hintergrund einer deutlichen Zunahme antisemitischer Vorfälle entstand 2005 die erste Arbeitsdefinition der EUMC⁵, die einige Jahre später von der IHRA⁶ übernommen wurde. Sie wurde als Ergebnis einer Zusammenarbeit mit jüdischen Organisationen, einer Gruppe von Sachverständigen aus der Antisemitismusforschung und der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) als Instrument für die Erhebung von verlässlichen und vergleichbaren Daten zu antisemitischen Straftaten formuliert.⁷

2016 verabschiedeten die IHRA-Mitgliedstaaten die Arbeitsdefinition im Rahmen ihrer Plenarversammlung in Bukarest, vorbehaltlich eines nicht binden-

4 Dies kann auch dadurch erklärt werden, dass die sozialwissenschaftliche Antisemitismusforschung im deutschsprachigen Raum überwiegend Gegenstand der historischen und sozialpsychologischen (Vorurteils-)Forschung war – und seltener Gegenstand gesellschaftstheoretischer Analyse. Erst in den 1980er Jahren ist an die sozialkritischen Analysen u. a. der Frankfurter Schule angeknüpft worden. Es entwickelten sich allmählich gesellschaftstheoretische Perspektiven auf Antisemitismus (vgl. Postone 1982; Bergmann/Erb 1986; Holz 2000; Salzborn 2010) und es kam zunehmend zur Etablierung intersektionaler Analysen zu Antisemitismus in postnationalsozialistischen und nunmehr auch postkolonialen Verhältnissen (u. a. Messerschmidt 2018; Stögner 2017).

5 European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC).

6 Mehr zu der Working-Definition bzw. Arbeitsdefinition Antisemitismus: www.holocaust-remembrance.com/

7 Mehr zu der Geschichte und Anwendung der IHRA-Definition_ https://report-antisemitism.de/documents/IHRADefinition_Handbook.pdf

den Charakters des Beschlusses.⁸ Entlang der von der IHRA leicht angepassten Arbeitsdefinition gilt Antisemitismus als „eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die im Hass gegen Juden Ausdruck finden kann. Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen. Darüber hinaus kann auch der Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, Ziel solcher Angriffe sein“.⁹ Neben dieser Kerndefinition gibt es einen erläuternden Text und eine Reihe von erklärenden Beispielen, die bis heute kontrovers diskutiert werden (Randall/Imbeck 2020: 5). Damit umfasst die besagte Arbeitsdefinition den Antisemitismus in dreierlei Hinsicht: Sie bezeichnet ihn *erstens* als „eine bestimmte Form der Wahrnehmung von Jüdinnen_Juden“, sie geht *zweitens* zu der Handlungsebene „in Wort und Tat“ über und rückt *drittens* die Betroffenen von Antisemitismus in den Fokus (vgl. Kinzel/Poensgen 2021).¹⁰

Die IHRA-Definition ist inzwischen international politisch anerkannt. Gleichzeitig soll sie als praxisnahes Arbeitsinstrument keinen Anspruch auf eine theoretische oder wissenschaftliche Ausrichtung erheben. Der Annahmebeschluss des Bundeskabinetts im September 2017 erfolgte in Form einer nicht bindenden „politischen Indossierung“ (Randall/Imbeck 2020: 23) mit einer Empfehlung, diese Definition insbesondere in der schulischen Bildung, in der Erwachsenenbildung und in der Ausbildung von Justiz- und Verwaltungspersonal zu verwenden.¹¹

Der Bezug zu israelbezogenem Antisemitismus und der recht offene Charakter der Arbeitsdefinition bieten bis heute eine Angriffsfläche für Kritik. Es gibt auch andere kritikwürdige Stellen, so beispielsweise den Begriff der Wahrnehmung und den engen Bezug zu Jüdinnen_Juden bei der Beschreibung der gegen

8 Es sei darauf hingewiesen, dass die Arbeitsdefinition von Antisemitismus nicht die erste Definition ist, die von der IHRA angenommen wurde. Am 10. Oktober 2013 hat die IHRA die Arbeitsdefinition zur Leugnung und Verfälschung/Verharmlosung des Holocaust angenommen. Eine weitere Definition, die Roma-Feindlichkeit oder Antiziganismus beschreibt, wurde am 8. Oktober 2020 angenommen.

9 Die Working-Definition der IHRA umfasst neben dem oben genannten, kurzen definitiven Absatz auch etliche Beispiele, die insbesondere für die Justiz und Polizei eine wichtige Basis darstellen, um Antisemitismus einzuordnen. Die Arbeitsdefinition ist nachlesbar in dieser online verfügbaren PDF der AJC (Global Jewish Advocacy): www.ohchr.org/Documents/Issues/Religion/Submissions/JBI-Annex1.pdf. (zuletzt aufgerufen am 04.12.2022).

10 Abrufbar unter: www.anders-denken.info/orientieren/wie-lässt-sich-antisemitismus-erkennen-chancen-und-grenzen-der-ihra-arbeitsdefinition (zuletzt aufgerufen am 04.12.2022).

11 Mehr dazu u. a. in der Juristischen Analyse der von der IHRA angenommenen Arbeitsdefinition von Antisemitismus. Rechtsgutachten, erstellt im Auftrag der Fachstelle Rassismusbekämpfung des Eidgenössischen Departments des Inneren durch Maya Hertig Randall und Catherine Imbeck (Juristische Fakultät Universität Genf).

sie gerichteten Gewalt. Deshalb sollte hier darauf hingewiesen werden, dass nicht die Wahrnehmung *von* Jüdinnen_Juden gemeint ist, sondern eine, die *auf* Jüdinnen_Juden projektiv übertragen wird. Ferner lässt sich der Aspekt der „bestimmten Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegen Juden ausdrücken kann“ auch dahingehend ergänzen, dass Antisemitismus nicht primär als personalisierte Wahrnehmung verstanden werden sollte, sondern sich in den sozialen Praktiken, Strukturen und Narrativen vollzieht und systemisch in allen gesellschaftlichen und institutionellen Sphären, auch jenseits der explizit ausgeübten Gewalt und Diskriminierung, verankert ist. Diese Ergänzungen sind mitunter wichtig, um einer Korrespondenzannahme vorzubeugen, die Antisemitismus mit dem Wesen oder dem Verhalten von Jüdinnen_Juden in Verbindung bringt (vgl. Randall/Imbeck 2020: 34). An den gewählten Beispielen in der Arbeitsdefinition wird jedoch der Begriff der Wahrnehmung deutlicher, da dort von „Vorwürfen“, „Behauptungen“, „Unterstellungen“ gesprochen wird und nicht vom „jüdischen“ Verhalten (vgl. ebd.).

Der Zweite Unabhängige Expertenkreis Antisemitismus (UEA), der im Auftrag des Deutschen Bundestags nach nahezu dreijähriger Arbeit im Jahr 2017 einen umfassenden Bericht über aktuelle Entwicklungen des Antisemitismus in Deutschland vorgelegt hat, bietet neben der Würdigung der Arbeitsdefinition der IHRA weitere Möglichkeiten der Begriffsbestimmung, wonach Antisemitismus zu verstehen sei als die *„Sammelbezeichnung für alle Einstellungen und Verhaltensweisen, die den als Juden wahrgenommenen Einzelpersonen, Gruppen oder Institutionen aufgrund dieser Zugehörigkeit negative Eigenschaften unterstellt“* (Antisemitismusbericht 2017: 24). Diese Begriffsannäherung¹² beschränkt sich jedoch, kritisch betrachtet, auf den Aspekt der *„Feindschaft gegen Juden als Juden“* und überschreibt die Übertragung antisemitischer Zuordnungen sowie Hassbeziehungen auf den Staat Israel als Projektionsfläche. Als historisch gewachsenes und gesellschaftlich tradiertes Ressentiment ist Antisemitismus jedoch in Form eines kollektiv geteilten (antisemitischen) Wissens auf allen Ebenen der gesellschaftlichen Organisation machtwirksam. Antisemitismus umfasst daher sowohl Formen der Alltagsdiskriminierung als auch Gewalt gegen Jüdinnen_Juden, jüdische Einrichtungen wie auch gegen den jüdischen Staat (vgl. Fein 1987: 67).

12 Mehr zu „Feindschaft gegen Juden als Juden“ bei Klug, Brian (2004): The collective Jew. Israel and the new Antisemitism. In: von Braun, Christina/Ziege, Eva Maria (Hrsg.): Das ‚bewegliche‘ Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg, S. 221–239, hier: S. 224.

2.4 Forschungsstand

Repräsentative Umfragen belegen eine Stabilität antisemitischer Einstellungen in der Bevölkerung, wobei die Zustimmung zu offener (klassischer) Judenfeindschaft geringer ist als zu ihren modernisierten Varianten, die Antisemitismus über den Umweg der Shoah oder über Israel und den Nahost-Konflikt kommunizieren (vgl. u. a. Zick/Küpper/Krause 2016; Antisemitismusbericht 2017; Decker et al. 2020). Verfassungsschutz und Polizei dokumentieren einen Anstieg antisemitischer Straf- und Gewalttaten.¹³ Diese bilden jedoch nur die offen erkennbare Spitze eines Eisbergs; knapp unter der Wasseroberfläche verbergen sich tradierte antisemitische Überzeugungen, Mythen über jüdische Weltverschwörung, (medial) (re-)produzierte antisemitische Bilder und diskriminierende (institutionelle) Praktiken (vgl. RIAS Jahresbericht 2021).

Der Bericht des Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus (2017) liefert eine detaillierte Bestandsaufnahme zu Entwicklung und Dynamiken des gegenwärtigen Antisemitismus in Deutschland. Sowohl in der berichtsbezogenen Erhebung jüdischer Perspektiven auf Antisemitismus (vgl. Zick et al. 2017) als auch in der darauffolgenden, großangelegten FRA-Studie (2018) wird deutlich, dass dem Ort Schule sowie den sozialen Medien eine zentrale Rolle in Bezug auf das Erleben von Antisemitismus zukommt. Die allgemeinen Befunde dieser Erhebungen wurden in den letzten Jahren um gezielte schulbezogene Analysen erweitert (vgl. Bernstein 2018 et al.; Salzborn/Kurth 2019; Chernivsky/Lorenz/Schweitzer 2020; siehe zuvor auch Stender/Follert/Özdogan 2010).

Studien zufolge wird die Relevanz und das Ausmaß antisemitischer Bedrohung im Bildungswesen weitgehend unterschätzt und nicht ausreichend abgebildet – eine Traditionslinie, die in diversen Bestandsaufnahmen und Praxisberichten aus dem Bildungs- und Beratungsbereich seit Langem ergründet wird.¹⁴

Grundsätzlich verweisen die bisherigen Studien, Gutachten und Berichte auf die Bedarfe an weiteren empirisch fundierten, vertieften Analysen von Antisemitismus in pädagogischen Kontexten. Vor dem Hintergrund der Forschungsdesiderate hat das Kompetenzzentrum in Kooperation mit der Fachhochschule Potsdam erste Studien zu Antisemitismus im Kontext Schule 2017 durchgeführt und auf dieser Grundlage eine Bundesländerstudie entwickelt. Die hier diskutierte

13 https://report-antisemitism.de/documents/Antisemitische_Vorfaelle_in_Deutschland_Jahresbericht_RIAS_Bund_2021.pdf (zuletzt aufgerufen am 26.03.2023)

14 Hierzu u. a. Jahresberichte des Bundesverbandes RIAS; Beratungsstatistiken der Beratungsstelle RIAS; jährliche Lagebild-Ausgaben der Amadeu Antonio-Stiftung; Tagungsbände und Handreichungen des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment.

Studie untersucht Perspektiven, Deutungen und Praktiken von Lehrer_innen und Schulleitungen im Hinblick auf Antisemitismus an Berliner Schulen.¹⁵

2.5 Kontext Schule

Trotz ihrer Gegenwärtigkeit sind Rezeption und Deutung antisemitischer Dispositionen an Schulen maßgeblich historisch dominiert. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass Antisemitismus als Vorurteil und Ideologie überwiegend im geschichtlichen Kontext vermittelt wird (vgl. Kuchler 2013: 171). Dabei bildet der Nationalsozialismus einen Lerngegenstand, mit dem explizite moralische Zielstellungen verbunden werden (vgl. Gryglewski 2018). Bis heute ist die Vorstellung wirkmächtig, das Lernen über den Nationalsozialismus und die Shoah könne zwangsläufig gegen Antisemitismus immunisieren (vgl. Kistenmacher 2017). Im Hinblick auf die Prävention von Antisemitismus erweist sich diese Verknüpfung als problematisch, da die Auseinandersetzung mit ebenjenem nicht selten von widersprüchlichen Verteidigungserzählungen, unbehaglichen Emotionen sowie tradierten Schweigepraktiken begleitet wird (vgl. Chernivsky 2017; Lorenz et al. 2021).

Viele nicht-jüdische Schüler_innen in Deutschland kommen erstmals indirekt mit Jüdinnen_Juden in Berührung, wenn sie im Rahmen des schulischen Unterrichts über den Genozid an Juden_Jüdinnen lernen. Dabei erscheinen Jüdinnen_Juden oft als passive Opfer und werden assoziativ und thematisch mit dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung gebracht. Eine mögliche Involviertheit von eigenen Familien und (Ur-)Großeltern wird emotional und lebensgeschichtlich abgespalten, auch wenn sie implizit eine diffuse Bedeutung entfalten und Nachkommen mit (ihrer) Geschichte verbinden kann. Die von den Jugendlichen erwartete Betroffenheit und Empathie für die Opfer der Shoah kann dabei nicht nur ausbleiben, sondern durch diffuse Aversionen und reaktive Abwehrimpulse ins Gegenteil verkehrt werden. „Oft entsteht hierbei eine Mischung aus Fokussierung auf die Opfer mit einem gleichzeitig unreflektierten Täter:innenblick“ (Gryglewski 2018: 103).

Auch in der Bildungsarbeit gegen Gegenwartsantisemitismus wird oftmals auf primär-historische Bezüge gesetzt. Zwecks Aufklärung werden Gedenkstättenfahrten organisiert und Überlebende der Shoah eingeladen. Die Delegation der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus an Gedenkstätten wird innerhalb der Gedenkstättenpädagogik kritisiert (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022). Der Gedanke, dass Antisemitismus sich nicht ‚nur‘ durch den Bezug zum Nationalsozi-

15 Die Berichte zu den abgeschlossenen Studien sind auf der Website des Kompetenzzentrums zugänglich: <https://zwst-kompetenzzentrum.de/abgeschlossene-studien>.

alismus erklären lässt, gerät dabei nicht selten aus dem Blick (vgl. Schäuble 2017). Ebenso stößt der Zugang über die Dekonstruktion von Vorurteilen an Grenzen, da das antisemitische Ressentiment eine Projektion darstellt, die durch rationale, faktische Aufklärung nicht überwunden werden kann (vgl. Pohl 2010: 41; Adorno 1969). Die damit einhergehenden Imaginationen und Vorstellungen von Jüdinnen_Juden bleiben dadurch oftmals pädagogisch gänzlich unberührt (vgl. Chernivsky 2019).

Ferner stellt der Umgang mit Antisemitismus im Kontext des Nahostkonflikts eine große Herausforderung dar. Lehrkräfte sind dabei mit diversen Positionen konfrontiert und eignen sich das Wissen über einen fernen, komplexen und politisierten Konflikt oftmals an, ohne darin unterstützt zu werden, die eigene Rolle in der Rezeption und Deutung dieser Dynamiken zu reflektieren (vgl. Bernstein 2021). Dabei kann ein Zwang zur Positionierung empfunden werden, sich für die eine oder andere Seite entscheiden zu müssen. Potenziell wird dabei übersehen, dass es sich um die Rezeption eines Konflikts handelt, der in einer Post-Shoah-Gesellschaft zur Projektionsfläche einer fortwährenden Täter-Opfer-Umkehr werden und in einem Entlastungsantisemitismus münden kann (vgl. Rensmann 2013; Kistenmacher 2017; Messerschmidt 2018).

Darüber hinaus ist die Bedeutung von Emotionen im Lernen über den gegenwärtigen Antisemitismus wenig untersucht. So können faktisch-kognitive und objektivierende Ansätze dazu führen, dass Affekte und Reaktionen – wie etwa Aversion, Scham, Angst, Wut – sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden übersehen und aus dem Blick geraten (vgl. Bar-On 2006; Chernivsky 2017). Zugleich ist der Unterricht über die Shoah an Schulen seitens vieler Lehrer_innen von vorgeprägten Emotionserwartungen an Schüler_innen geprägt: Der Unterricht soll dazu beitragen, die ‚richtigen‘ Einstellungen auf der Basis der evozierten Gefühle zu entwickeln. Schüler_innen emotional zu berühren gilt dabei als Kriterium für die gelungene Vermittlung des Nationalsozialismus, der Shoah und so auch des Antisemitismus (vgl. Lorenz et al. 2020; Brauer 2019).

Da die Beschäftigung mit der Shoah und historischem Antisemitismus potenziell in eine das eigene (nationale) Selbstbild infrage stellenden Auseinandersetzung münden kann, wird sie häufig als Zumutung erlebt und explizit wie auch implizit zurückgewiesen. Die Verwobenheit mit antisemitischen Ressentiments und die Reproduktion antisemitischer Logiken treten zudem nicht nur bei Jugendlichen auf, sondern auch bei Erwachsenen – so auch bei Lehrkräften und Schulleitungen. Diese sehen sich überwiegend als anti-antisemitisch eingestellt und teilen die moralische Verurteilung der Shoah (vgl. Radvan 2010; Schäuble 2017). Gleichzeitig sind aber auch sie nicht grundsätzlich frei von antisemitischen Versatzstücken und gar von expliziten antisemitischen Überzeugungen. Vor dem Hintergrund der hier skizzierten Herausforderungen und den fehlenden institutionell verankerten Konzepten zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen ist zu fragen, ob und inwieweit die Reaktionen und Interventionen von

Lehrkräften tragfähig und wirksam sind (Bernstein 2018 et al.; Chernivsky 2019; Salzborn/Kurth 2019).

Der Umgang mit Antisemitismus an Schulen in der deutschen Gegenwartsgesellschaft weist zusammengefasst einige Traditionslinien auf, die wir hier knapp skizzieren (vgl. ausführlich dazu Chernivsky 2019).

Historisierung: Antisemitismus wird überwiegend als etwas Historisches und somit Vergangenes verhandelt, was im gegenwärtigen schulischen Alltag keine große Relevanz hat. Die eigenbiografische und emotionale Aufladung spielt hier eine wichtige Rolle: Das Konstatieren antisemitischer Haltungen kann zum Beispiel als beschämend und bedrückend erlebt werden, was dazu führt, dass aktuelle Übergriffe nicht erkannt, sondern negiert oder relativiert werden mit dem Argument, dass andere Diskriminierungsformen an der Schule relevanter seien oder Schüler_innen lediglich pubertätsbedingt provozieren wollten (vgl. Schäuble 2017).

Distanzierung: Der Antisemitismus entwickelte nicht trotz, sondern wegen seiner öffentlichen Unterdrückung nach 1945 eine ungeheure Kraft (siehe hierzu: Adorno 1969; 1971), die den Umgang mit ihm bis heute reguliert. Die mit der Tabuisierung einhergehenden (emotionalen) Aufladungen verunmöglichen noch immer eine direkte Thematisierung von Antisemitismus in Bildungsettings. Stattdessen ist der Umgang mit Antisemitismus von diversen Distanzierungswünschen und von Abwehrpraktiken geprägt (vgl. Messerschmidt 2014). Hinweise auf Antisemitismus werden von Nicht-Betroffenen oft als unangenehm oder unpassend erlebt, sie widersprechen dem historischen Imperativ einer erfolgreich überwundenen Geschichte und stellen ein positives Selbstbild infrage (vgl. ebd.). Es entsteht mitunter ein Unbehagen, das durch Distanzierung von jeglichem Antisemitismus kompensiert wird (vgl. Chernivsky 2017).

Perspektivendivergenz: Das Erleben von Antisemitismus aus der Sicht von Jüdinnen_Juden stand bis vor Kurzem nicht im Blickfeld der Antisemitismusforschung (vgl. Antisemitismusbericht 2017). Mit dem Begriff der Divergenz wird versucht, die tiefe Kluft zwischen der Wahrnehmung und Einschätzung von Antisemitismus seitens der Betroffenen und der nicht Betroffenen zu beschreiben. Bis zum Erscheinen erster Studien, die explizit nach jüdischen Perspektiven fragen, fehlte es nicht nur an empirischer Erforschung von Antisemitismus aus der Sicht von Jüdinnen_Juden, sondern auch an der Einsicht in die Effekte antisemitischer Gewalt und Diskriminierung. Auf diese Weise sind die Realitäten, Perspektiven und Bedarfe von jüdischen Communities lange unhörbar gewesen (mehr dazu Chernivsky/Lorenz-Sinai 2022a).

Objektifizierung: Das Denken und Sprechen über Jüdinnen_Juden zeichnet sich durch überindividuelle und objektivierende Dynamiken aus.¹⁶ Dabei geht es um die Behandlung von Jüdinnen_Juden als Objekte der Bedürfnisse einer nicht-jüdischen Mehrheitsgesellschaft. Erkennbar wird dies in Erinnerungsritualen, im öffentlichen Sprechen, in der Rezeption, Verhandlung oder Darstellung von Juden_Jüdinnen und ihrer Gegenwartsbiografien; zudem in der Unfähigkeit, die selbstverständliche Präsenz, Heterogenität und Selbstbestimmtheit von Jüdinnen_Juden als Einzelne und Gemeinschaft zu verinnerlichen und anzuerkennen. Auch die Schwierigkeit, gegenwartsbezogene Belange der jüdischen Gemeinschaft bei der gleichzeitigen Kultivierung der Erinnerung zu verstehen und gelten zu lassen, zeugt von dem Bedürfnis, Jüdinnen_Juden als historische Objekte zu imaginieren. Die historische Tradierung der Entwürdigung und Entmenschlichung von jüdischen Minderheiten in Nationalstaaten spielen hier eine zentrale Rolle.

16 Der Begriff Objektifizierung wird im Kontext der Geschlechterdiskriminierung von Pierre Bourdieu (1997) verwendet. Siehe hierzu: Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrück. In: Dölling, Irene/Steinrück, Margareta: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main, 1997, S. 229.