

Julia Bernstein,
Marc Grimm,
Stefan Müller (Hg.)

**Antisemitismus
und Bildung**

Schule als Spiegel der Gesellschaft

Antisemitismen

LESEPROBE

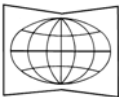


WOCHEN
SCHAU
VERLAG

Julia Bernstein, Marc Grimm, Stefan Müller (Hg.)

Schule als Spiegel der Gesellschaft

Antisemitismen erkennen und handeln



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2022

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlagentwurf: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1354-4 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1355-1 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1905>

Inhalt

Vorwort Dr. Felix Klein.	9
Vorwort Udo Michallik.	13

JULIA BERNSTEIN, MARC GRIMM, STEFAN MÜLLER

Jüdinnen und Juden als Objekte oder als Subjekte? Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel	17
---	----

Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus als Paradigmenwechsel

SHILA ERLBAUM

Jüdische Vielfalt und Realität in Deutschland.	35
---	----

ANDREAS ZICK

Missachtete Erfahrungen und Ansichten: Jüdische Perspektiven auf den Antisemitismus	47
---	----

JULIA BERNSTEIN, FLORIAN DIDDENS

„Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen“. Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen	70
---	----

BEN SALOMO

Die Stimme des jüdischen Rappers: Alternative Wege in der Schule gegen Antisemitismus	89
---	----

Antisemitismus als globales und beständiges Phänomen

LARS RENSMANN

Das Phantasma der Weltverschwörung: Konspirationsmythen und Antisemitismus in Zeiten von globaler Demokratie- und Coronakrise. . .	105
--	-----

JOHANNES SOSADA

Weltverschwörungsfantasien und Israelbild während der Corona-Pandemie.	130
---	-----

MONIKA SCHWARZ-FRIESEL

Antisemitismus 2.0 – die kulturelle Konstante Judenhass und ihre Kontinuität im Internet.	147
---	-----

BEATE KÜPPER

Antisemitische Einstellungen in der Bevölkerung. Empirische Befunde aus aktuellen Meinungsumfragen	171
---	-----

MICHA BRUMLIK

Globaler Antisemitismus.	184
-------------------------------	-----

Bildungsarbeit gegen Antisemitismus als geschichtliches Erbe**FLORIAN DIDDENS, JULIA BERNSTEIN**

Echos der Nazizeit. Juden in Deutschland zwischen alltäglicher Banalisierung der Shoah und antisemitischen Angriffen.	201
---	-----

EVA GRUBEROVÁ, MARC GRIMM

Zeitzeugen und Gegenwartszeugen. Möglichkeiten emotionalen Lernens anhand von Biographien in der historischen und politischen Bildungsarbeit	222
--	-----

MARINA CHERNIVSKY, FRIEDERIKE LORENZ-SINAI

„Und ich wusste nicht, dass es das gibt.“ Zur Bedeutung von Kollektivbiografie und Antisemitismusverständnissen von Lehrer/-innen für den Umgang mit Antisemitismus an Schulen	242
--	-----

**Singularität des vielfältigen Antisemitismus und Parallelen mit anderen
Diskriminierungskategorien****JULIA BERNSTEIN, BEATE KÜPPER**

Antisemitismus – Rassismus: Gemeinsamkeiten und Unterschiede	265
--	-----

GÜNTHER JIKELI

Antisemitismus unter Muslim/-innen in Deutschland	288
---	-----

TOM DAVID UHLIG

Das erlaubte Ressentiment.	314
---------------------------------	-----

Religiöse Toleranz im Bildungssystem

JULIA BERNSTEIN, VOLKER BECK

Jüdische Perspektiven auf das religionssensible Schulsystem 331

CHRISTIAN STAFFA, JULIANE TA VAN

Evangelischer Religionsunterricht und Bildung gegen Antisemitismus? . 360

Yael C. MERLINI

Die Grenzen des Philosemitismus. Erfahrungen einer jüdischen
Lehrerin an einer deutschen Schule 373

JULIEN-CHAIM SOUSSAN

Judenhass aus rabbinischer Perspektive 382

Praxisbeispiele und Handlungsstrategien

WOLFGANG SANDER

Israel als Themenfeld schulischer politischer Bildung 401

MICHAL SCHWARTZE

„Warum eigentlich immer die Juden, Frau Schwartze?“ 410

KAI E. SCHUBERT

Pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Nahostkonflikt:
Adressierungen von israelbezogenem Antisemitismus 441

JÖRG RENSMANN

Das Israelbild als Reflexionsanlass im ‚Bildungsbaustein Israel‘ 459

MANFRED LEVY

Was tun gegen Antisemitismus?
Handlungsoptionen im pädagogischen Raum. 471

STEFAN MÜLLER

Strategien gegen Antisemitismen: Grenzziehende und dialogische
Bildung 484

Autorinnen und Autoren. 504

Jüdinnen und Juden als Objekte oder als Subjekte? Überlegungen zu einem Paradigmenwechsel

Obwohl Antisemitismus oft als längst überwundenes Phänomen angesehen wird, weisen die empirischen Forschungen das Gegenteil aus. Ein erheblicher Teil der jüdischen Bevölkerung denkt über eine Auswanderung nach (Zick et al. 2017, 35; FRA 2018, 40).¹ Die meisten Jüdinnen und Juden äußern eine stark oder sehr stark empfundene Belastung durch Antisemitismus (vgl. Zick et al. 2017, 4, 28) und sehen Antisemitismus als großes oder sehr großes Problem (vgl. Zick et al. 2017, 11; FRA 2018, 17). Die Mehrheit vermeidet es, in der Öffentlichkeit jüdische Symbole zu tragen (vgl. Zick et al. 2017, 11, 32; FRA 2018, 37).

Ein kurzer Blick auf letzten die Jahre lässt erkennen, dass Antisemitismus ein Dauerthema ist. Im Zuge der Pandemie greifen verschwörungsideologische Erzählungen aus, die häufig antisemitisch konnotiert sind und nicht nur in gesellschaftlichen Randgruppen verfangen. Bei Anti-Corona-Protesten hefteten sich Demonstrant/-innen gelbe Davidsterne an und inszenierten sich als Opfer einer systematischen Verfolgungspolitik. Im Zuge der militärischen Auseinandersetzung zwischen Hamas und Israel im Mai 2021 kam es dann zu einer Flut an antisemitischen Postings in den sozialen Medien, zu antisemitischen Protesten vor Synagogen u.a. in Münster, Bonn und Düsseldorf. Vor der Synagoge in Gelsenkirchen skandierte eine Gruppe von 180 Personen „Scheiß Juden“, ohne dass die Polizei eingriff, und kurze Zeit später wurde ein Brandanschlag auf die Synagoge in Ulm verübt.²

Wie kann es sein, dass das Phänomen des Antisemitismus trotz seiner gesellschaftlichen Ächtung so verbreitet ist? Wie kommt es, dass Lehrkräfte Antisemitismen häufig nicht erkennen oder benennen können? Begründungen und Argumente gegen Antisemitismen sind oftmals mangelhaft und unzureichend, Lehrkräfte überfordert (Bernstein 2020).

1 Die Zahlen variieren zwischen 44% (FRA 2018, 40) und 61% (Zick et al. 2017, 35).

2 Eine fortlaufend aktualisierte Chronik antisemitischer Vorfälle findet sich u.a. hier: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/chronik/>

An Schulen, die einen Mikrokosmos, einen Spiegel der Gesellschaft darstellen, lassen sich die unterschiedlichen Erscheinungsweisen von Antisemitismen beobachten (Bernstein 2020). Um Antisemitismen in der Schule begegnen zu können, muss man erst das Phänomen, seine Mechanismen und seine identitätsstiftende Rolle im Allgemeinen verstehen (Müller 2021), und das nicht nur theoretisch, sondern empirisch als Gewalterfahrung der Betroffenen (Bernstein 2021). Erst wenn man die Stimmen von Jüdinnen und Juden ernst nimmt, können die Verletzungen und Diskriminierungen in Institutionen der Bildung erkannt und ihnen angemessen begegnet werden. Es handelt sich mithin um gewaltförmige Drohungen und Übergriffe, die im Nachhinein legitimiert und rationalisiert werden – sei es in Verweisen darauf, dass das alles nicht so gemeint war, dass man die Herkunft der Täter/-innen berücksichtigen müsse oder dass es sich um übliche Provokationen auf dem Schulhof handele. Damit reihen sich antisemitisch motivierte An- und Übergriffe – gewollt oder ungewollt – in die lange und unheilvolle Geschichte der Tradierung von Antisemitismen ein.

Um hier wirksam und nachhaltig etwas entgegensetzen zu können, kann es nicht ausschließlich um das Selbstbild der Lehrkräfte gehen, um den Ruf der Schule, um das Gespräch zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Akteuren, die in den Anderen den Antisemiten sehen – sondern es geht um jüdische Menschen in Deutschland, die sich in der Praxis, in der Schule und im Alltag als erwünscht und anerkannt erleben sollen. Es geht um ihre gleichwertige Teilhabe am schulischen und gesellschaftlichen Leben, für die das Erkennen, Benennen und effektive Handeln gegen Antisemitismen wegweisend ist.

Schule stellt dabei einen der wichtigsten Orte dar, eine Institution, die zu Mündigkeit, Gleichwertigkeit und Zivilcourage erziehen soll, einen Ort der Sozialisation und Bildung, der in die künftige Gestaltung der Gesellschaft einführt und vorbereitet und auch darüber entscheidet, welche sozialen Ein- und Ausschlussmechanismen, welche Diskriminierungen das gesellschaftliche Zusammenleben künftig (nicht) prägen. Zuvörderst muss die Schule ein Ort werden, an welchem Opfer jeglicher Gewalt mit Schutz und Unterstützung rechnen dürfen. Die neueren Forschungen zeigen allerdings, dass sich jüdische Menschen mit Antisemitismuserfahrungen oft allein gelassen fühlen (Zick et al. 2017; Bernstein 2020; Chernivsky/Lorenz 2020). Unabhängig von Fach und Schulform geht es um die professionelle Verantwortung von Lehrkräften, wenn das demokratische Klima in der eigenen Schulgemeinschaft durch antisemitische Äußerungen gefährdet wird.

Ein entscheidendes Merkmal einer entsprechenden Auseinandersetzung besteht zunächst in einer Verständigung im Kollegium, in den Klassen und in der Schulgemeinschaft, dass die Ursachen für Antisemitismen nicht bei Jüdinnen und Juden gesucht und verortet werden können. Es handelt sich somit nicht um ein Problem, das entsteht, wenn jüdische Schüler/-innen, Kolleg/-innen oder Eltern im Schulkontext auftreten.

An dieser Stelle ist der Schlüssel jeder Beschäftigung mit Antisemitismen enthalten: Antisemitismen haben nichts mit den realen oder vermeintlichen Verhaltensweisen, Eigenschaften, Vorstellungen und Überzeugungen von Jüdinnen und Juden zu tun, sondern speisen sich aus Projektionen, Phantasmen von Nicht-Juden über Juden. Phantasmen über ‚die Juden‘ haben eine lange Tradition, und Bildungsinstitutionen haben die Möglichkeit, diese zu verändern. Antisemitische Vorstellungen prägen ein Bild des ‚Juden‘, mit dem bis heute Abwehr, Unbehagen und diffuse Ängste verbunden sind.

Als Bildungsinstitution ist die Schule ein Ort, der über gesellschaftliche Herausforderungen und Probleme informieren und aufklären kann. Das dürfen und müssen Schüler/-innen auch erwarten, wenn sie kompetent an Gesellschaft teilhaben sollen: Das Wissen über gesellschaftlich tradierte und bis heute wirkmächtige Ressentiments kann dazu beitragen, diese erkennen, benennen und begründet zurückweisen zu können.

Diese Differenzierungen im Bildungsauftrag der Schule erlauben es, diese nicht für die Lösung gesellschaftlicher Probleme verantwortlich zu machen, ihr wohl aber die Zuständigkeit für die Befähigung zum Erkennen und Bearbeiten gesellschaftlicher Probleme zuzusprechen. Damit geht es in der Schule kaum vorrangig um die Lösung einer jahrtausendealten Herausforderung in 45 oder 90 Minuten Unterrichtszeit, sondern um das Erkennen, Benennen und die Kritik der psychologischen und gesellschaftlichen Mechanismen, die in Deutschland auf die ‚Endlösung der Judenfrage‘ hinwirkten. Damit wäre auch das Ziel verbunden, von einer sozial erwartbaren Distanzierung gegenüber dem Antisemitismus zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung über die Funktionen und Mechanismen von Antisemitismen überzugehen. Anders ausgedrückt: Für die künftige Gestaltung der Gesellschaft wird die Ablehnung antisemitischer Äußerungen im Unterricht, in der Schule und auch weit darüber hinaus maßgeblich darüber entschieden, ob und wie das Ressentiment inhaltlich problematisiert und zurückgewiesen werden kann. Sozial erwartbare und äußerlich verbleibende Floskeln reichen für die Bearbeitung von gesellschaftlich tradierten Ressentiments nicht aus, weil sie auch eine charakteristische Attraktivität aufweisen.

Schüler/-innen und (angehende) Lehrer/-innen können begründet erwarten, dass ihnen das sozialwissenschaftliche Wissen zur Aufklärung über gesellschaftlich wirkmächtige Ressentiments zur Verfügung gestellt wird. Als künftige kompetente Teilnehmer/-innen an Gesellschaft dürfen sie erwarten, über grundlegende und weitreichende soziale Ein- und Ausschlussmechanismen, etwa traditioneller und aktueller Antisemitismen, so informiert zu werden, dass sie diese benennen, zurückdrängen und ändern können. Woher sonst sollen Schüler/-innen und (angehende) Lehrer/-innen den nötigen Raum und die benötigte Zeit beziehen, um sich mit solch herausfordernden Bildungserfahrungen auseinanderzusetzen? Der Unterricht und die Lehramtsausbildung müssen solche Orte werden, wenn gesellschaftliche Freiheiten ausgebaut und vertieft und nicht weiter eingeschränkt werden sollen – zumal sich diese Einschränkungen als Bedrohungen und Übergriffe äußern (vgl. Zick u.a. 2017).

1. Die Beschäftigung mit Antisemitismus – mit oder ohne jüdische Perspektiven?

Die Geschichte der Auseinandersetzung mit Antisemitismen zeigt auch, dass noch jedes Ressentiment damit rationalisiert werden kann, dass ein jüdischer Freund oder – fast noch besser – ein Israeli gesucht und gefunden wird, der die eigenen Vorbehalte vermeintlich oder tatsächlich stützt.

Für eine Auseinandersetzung mit Antisemitismen heute gehört dieser Mechanismus ebenso dazu wie die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Ignoranz und Abwehr jüdischer Perspektiven. Der jüdische Historiker Joseph Wulf schrieb vor seinem Freitod nieder: „Ich habe hier 18 Bücher über das Dritte Reich veröffentlicht, und das alles hatte keine Wirkung. Du kannst dich bei den Deutschen tot dokumentieren, es kann in Bonn die demokratischste Regierung sein – und die Massenmörder gehen frei herum, haben ihr Häuschen und züchten Blumen“ (Wulf, in: Kempster 2013, 384). Auch Leon Poliakov und Arno Lustiger dokumentierten und analysierten die Geschichte des Antisemitismus bzw. des jüdischen Widerstandes (Poliakov 1977–1988; Lustiger 2003). Eingang in die fachwissenschaftlichen Diskussionen fanden sie zunächst kaum, die entsprechende Anerkennung kam ihnen allzu verzögert zu.

Auch die akademische Auseinandersetzung mit Antisemitismen scheint bis vor Kurzem nahezu ohne die Perspektiven von Betroffenen gut zurechtgekommen zu sein, die nicht zufällig unbeachtet blieben, sondern unter dem Verdacht standen und stehen, sich dem Gegenstand nicht distanziert wissenschaftlich,

sondern übersensibel und mit Dramatisierungsinteresse zu nähern (Benz 2010, 2020; Kohlstruck/Ullrich 2015; kritisch dazu: Grimm/Kahmann 2018). Eine Antisemitismuskritik, die die realen Erfahrungen von Jüdinnen und Juden instrumentell verwendet, konzeptualisiert Jüdinnen und Juden als Objekte, nicht als Subjekte. Auf der politischen Ebene wird der von Jüdinnen und Juden lang-ersehnte Paradigmenwechsel zum Fokus auf die Betroffenenperspektiven erst durch den Antisemitismusbericht des zweiten unabhängigen Expertenkreises im Bundestag (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017) als auch durch das KMK-Papier (KMK 2021) deutlich signalisiert.

2. Vom Rassenantisemitismus zum israelbezogenen Antisemitismus – und wieder zurück?

Die Ergebnisse der Umfrageforschung verweisen seit einiger Zeit auf einen Bodensatz, der auf einem klassischen Rassenantisemitismus beharrt. Die aktuell virulenten Formen kreisen um einen israelbezogenen Antisemitismus, der scheinbar schwieriger zu erkennen und zu benennen ist. Ideologisch wird der israelbezogene Antisemitismus zudem mit unterschiedlichen Varianten einer gelehrten und bildungsbeflissenen Israelkritik vorgetragen. Die Effekte sind auffällig ähnlich, sodass auch vom ‚neuen Antisemitismus‘ gesprochen wird. Monika Schwarz-Friesel arbeitet dagegen heraus: „‚Neu‘ ist nichts am viel beschworenen ‚neuen Antisemitismus‘: Es ist der uralte Judenhass, der lediglich je nach Situation im neuen Gewand auftritt. Die sich verändernden Gesichter, seine unterschiedlichen Farben und Oberflächen. Das ist typisch für das Chamäleon Antisemitismus“ (Schwarz-Friesel 2020, 31).

Die Geschichte zeigt auch, dass sich antisemitische Ressentiments bislang immer den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen anpassen konnten. Vor diesem Hintergrund steht zu befürchten, dass der israelbezogene Antisemitismus nicht ‚nur‘ eine aktuelle Erscheinungsweise darstellt, sondern gerade damit auch eine Rehabilitierung und Plausibilisierung des klassischen Antisemitismus stattfinden kann. Die antiisraelischen Positionierungen in den sozialen Medien im Kontext des Israel-Gaza-Konflikts 2021 geben hier deutliche Hinweise. Die Positionierung auf Seite der ausschließlich als Opfer Israels identifizierten Palästinenser/-innen war auch für Jugendliche attraktiv, die ansonsten Tanzvideos und Schminktippis posten. Die Positionierung gegen Israel wurde als moralische Pflicht verhandelt, als notwendige Positionierung gegen Unrecht und Krieg; die entsprechenden Deutungsmuster liegen

als geschnürtes Meinungspaket bereit, das Israel unter anderem als illegitimen Kolonialstaat und Kindermörder beschreibt. Beide Thematiken sind emotional und bildstark, sie verlangen nicht nach einer Abwägung von Positionen oder Dialog, sondern beinhalten ihr Urteil bereits. Die Positionierungen gegen Israel sind unter anderem attraktiv, weil sie leicht (durch entsprechende Profilbilder und Hashtags) anschlussfähig sind, den Gewinn von Followern durch die „richtige“, also israelfeindliche Positionierung versprechen, und sie sowohl eine moralische Aufwertung über die Ablehnung Israels als auch eine scheinbar rebellische und machtkritische Positionierung an der Seite der bisher vermeintlich ungehörten Palästinenser/-innen beinhaltet. Zu diesem Bündel an vorgefertigten Haltungen und Urteilen gehört auch die Phantasie, dass es bislang keine Möglichkeit gab, gegen die von den pro-israelischen Massenmedien verbreiteten Unwahrheiten anzukommen – nun aber die sozialen Medien die Möglichkeit bieten, durch die gemeinsame, aktivistische, grasswurzelbewegte Parteinahme für die Palästinenser/-innen dieses vermeintlich ungleiche Kräfteverhältnis zu brechen.

Die Ablehnung Israels bespielt eine ganze Reihe an klassisch-antisemitischen Themen: Die Vorstellung jüdischer, also illegitimer Macht und Einflussnahme in Politik und Medien, die illegitime Aneignung von Besitz, in diesem Fall palästinensischen Landes, sowie die willentliche Tötung von Kindern. Der israelbezogene Antisemitismus kann auf diese tradierten Bilder zurückgreifen, er reaktiviert sie, er verschafft ihnen Plausibilität und Geltung.

Der israelbezogene Antisemitismus amalgiert in bestimmten Hinsichten mit modernen Varianten des in Umfragen zumindest in Deutschland nach der Shoah verpönten rassistischen Antisemitismus. Den unbändigen Verfolgungs- und Vernichtungswillen zeichnet auch aus, dass er sozial legitimiert erscheint – als unabänderliche und notwendige Pflicht. Damit gehen Plausibilisierungslogiken des klassischen Antisemitismus in die aktuellen Varianten ein, bilden und unterstützen diese. Dadurch werden klassische Motive reaktualisiert und angepasst – und bleiben doch gleich. Das ‚Chamäleon‘ (Schwarz-Friesel 2020, 30) erscheint in neuen Farben gänzlich anders, passt sich an die Umgebung an und strahlt neu aus, wirkt natürlich – und bleibt doch ein- und dasselbe. Ähnlich beschrieb Rabbiner Jonathan Sacks wie sich Antisemitismus dem jeweils aktuellen gesellschaftlichen Zeitgeist in unterschiedlichen Epochen anpasst und dementsprechend mal antijudaistische, mal quasiwissenschaftliche Formen annimmt und sich nun im Namen der Menschenrechte in Form der sogenannten Israelkritik gegen den jüdischen Staat richtet (Sacks 2016; Bernstein 2021a).

3. Kommunikationsbedingungen für Antisemitismen

Die Kommunikationsbedingungen für Antisemitismen in Deutschland sind starken historischen Konjunkturen unterworfen. Die Drohung der Sanktionierung von offen und öffentlich kommuniziertem Antisemitismus führte in der jungen Bundesrepublik nicht zu einem Verschwinden des Antisemitismus, wohl aber der öffentlich wahrnehmbaren Antisemit/-innen. Kulturell und familial tradiert überlebte das Ressentiment das Ende des Nationalsozialismus und bildete neue Erscheinungsformen aus. Partiiell wurde der Antisemitismus positiv gewendet und fand seinen Ausdruck in einer zur Schau getragenen positiven Einstellung gegenüber Juden, einem Philosemitismus, der, wie Ernst Bloch formulierte, einem freundlich aufgenähten Judenstern glich (Bloch 1965, 553). Die antisemitischen Bilder ‚des Juden‘ jedoch blieben abrufbar und transformierten sich in die Abwehr von Schuld und der Erinnerung an die kollektive Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden sowie in antisemitische Chiffren und richteten sich früh auf den 1948 gegründeten jüdischen Staat (Bergmann/ Erb 1992, 19). Der aktuell überbordende israelbezogene Antisemitismus im Kontext sozialer Medien ist demnach in der Sache kein neues Phänomen. Die Delegitimierungen der israelischen Nationalbewegung sind älter als der Staat Israel selbst. Der israelbezogene Antisemitismus erfindet sich immer wieder neu, passt sich den historischen Kontexten an und nutzt die technischen Mittel auf der Höhe der Zeit.

Lehrkräfte fühlen sich zudem ob des Nahostkonflikts, vor allem aber aufgrund von möglichen antisemitischen oder anderen emotionalen Reaktionen von Schüler/-innen und/oder Kolleg/-innen oft überfordert. Gleichzeitig ist der israelbezogene Antisemitismus die aktuell dominierende Erscheinungsform des Antisemitismus, von der die Betroffenen am häufigsten berichten und die am häufigsten nicht als Antisemitismus erkannt wird. Dies hat auch mit einer Reihe an etablierten Umgangsweisen zu tun, die einer angemessenen Reaktion im Wege stehen.

3.1 Sicherheit durch Äquidistanz? Über ein Missverständnis von Neutralität, das scheitern muss

Eines der ‚Schutzverhalten‘ (Nirenberg 2015, 468), das die Erscheinungsweisen von Antisemitismen relativiert und nivelliert, das ‚vernünftige/rationale‘ Gründe sucht, um sich nicht mit einer überaus schwierigen und gesellschaftlich wirkmächtigen Thematik auseinanderzusetzen, ist der Rückzug auf ‚Neutralität‘. Damit wird scheinbar Sicherheit gewonnen, weil die Thematik auf Distanz

gebracht werden kann. Doch wenn es um das Fortwirken von Antisemitismen in Deutschland geht, wird der Abwehrcharakter, der Gewinn von Rationalisierungen durch ‚neutrale Positionen‘ deutlich. Dass sich die Möglichkeitsräume des öffentlich (antisemitisch) Sagbaren in den vergangenen Jahren verändert haben, kann ebenso empirisch nachgezeichnet werden wie die Beständigkeit des antisemitischen Ressentiments und dessen (kodierter) Kommunikation. Der Antisemitismus ist beständig, weil er flexibel ist und auch ohne reale Jüdinnen und Juden auskommt. Auch dort, wo kaum Jüdinnen und Juden die Vernichtungspolitik überlebt hatten, existierte er als *Antisemitismus ohne Juden* weiter. Als Ressentiment, „das weder Selbstbewußtsein und Selbstverständnis, noch eine soziale Basis im Sinne propagandistischer Träger, wohl aber im Sinne zahlloser Adressaten hat“ (Marin 2000, 375), existiert der Antisemitismus nach der Shoah als *Antisemitismus ohne Antisemiten*. Diese Diagnose von Bernd Marin aus dem Jahr 1979 verweist auf den besonderen Umstand, dass der Verbal-Antisemitismus als legitime und notwendige Meinungsäußerung verstanden wird und dieser dementsprechend selbstbewusst auftritt (vgl. auch Schwarz-Friesel 2010, 32). Deutlich werden hier auch die beiden zusammengehörigen und doch getrennten Momente, die Antisemitismen bis heute charakterisieren: Kontinuität und Wandel. So sind auch Selbstverortungen, die sich als tendenziell links, vorurteilsfrei und gesellschaftskritisch oder als Vertreter/-innen von Menschenrechten begreifen, allzu häufig durch Distanzierungen gekennzeichnet, die stärker dem Wunsch einer unbelasteten kollektiven deutschen Identität entsprechen als einer Auseinandersetzung damit. Dabei geht es nicht um Schuld- und Schamzuweisungen, sondern um die grundsätzliche Bereitschaft, sich mit individuellen, familialen und gesellschaftlichen Praxen der Abwehr, Aufrechnung und Relativierung sowie mit dem eigenen Verhältnis zum Judentum und Antisemitismus auseinanderzusetzen. Einerseits wissen über 40 % der 14-jährigen Jugendlichen in Deutschland nicht, was Auschwitz-Birkenau war, andererseits denken über 40 % der Befragten, Jüdinnen und Juden sprächen viel zu viel über den Holocaust (Forsa 2017). Gesellschaftliche, familiäre und individuelle Verstrickungen und Erzählungen wirken, und sie wirken fort.

3.2 Abwehr durch den Antisemitismus Anderer

Ein weiteres Phänomen der sozial legitimierten Abwehr findet sich in der Suche nach dem Antisemitismus der Anderen, der nur allzu leicht zu entdecken und entlarven ist. Sei es über die pathologisierte Figur des Antisemiten, der als fremder oder vom NS-Gedankengut geprägt weit genug von der eigenen Selbstverortung entfernt ist, um ‚bekämpft‘ zu werden, sei es am jeweiligen politischen

Gegner – der ‚Kampf‘ gegen Antisemitismus findet hier bevorzugt am ‚Anderen‘ statt. Der Gewinn, zumal in Deutschland, ist enorm: Endlich einmal kann der Antisemitismus greifbar gemacht und bekämpft werden.

Die Thematisierung von Antisemitismen im eigenen Umfeld, privat und beruflich, bildet nach wie vor eine der größten sozialen Herausforderungen. „Es ist heute schlimmer, jemanden einen Antisemiten zu nennen, als einer zu sein“, schrieb Josef Joffe in den Auseinandersetzungen um die antiisraelischen Ausführungen von Jakob Augstein (Joffe 2013). Die Annahme, heute gegen Antisemitismen geschützt zu sein, befindet sich dabei im diametralen Gegensatz zu den Ergebnissen der Umfrageforschung. Für die effektive Auseinandersetzung mit Antisemitismus wird auch entscheidend sein, welche gesellschaftlichen Bearbeitungsmöglichkeiten dieses langen und zähen Ressentiments (nicht) zur Verfügung stehen (vgl. dazu auch Grimm/Müller 2020). Die dazu nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten könn(t)en in der Schule gelernt werden. Antisemitische Anteile im Denken, Sprechen und Handeln sind reflektierbar und veränderbar, allerdings nicht, wenn man sie ausschließlich bei Anderen verortet.

4. Jüdisches Leben im Kontext Schule

Erfahrungsberichte von jüdischen Lehrer/-innen im Kontext Schule lesen sich bis heute ebenso erschreckend wie aktuell (Fleischmann 1980). Auch wenn sich die zeitgenössischen Diskussionen jeweils wandeln, bleiben das Unbehagen und die Unsicherheiten bezüglich jüdischer Lehrer/-innen, jüdischer Schüler/-innen und jüdischer Eltern doch nahezu unverändert. Das ist aus mehreren Gründen erklärungsbedürftig. Kaum eine andere Institution nimmt Grundsätze von Gleichheit so ernst wie die Schule. Niemand soll aufgrund von Geschlecht, Herkunft oder Religion benachteiligt werden.

Wie sieht jüdisches Leben in der Schule heute aus? Gibt es Vereinbarungen und Übereinkünfte in der Schulgemeinschaft, im Kollegium, wie mit religiösen Feiertagen etc. umgegangen wird? Und wenn es diese nicht gibt, was bedeutet das für jüdische Schüler/-innen, welche Signale werden ihnen dadurch vermittelt?

Ein erheblicher Teil der jüdischen Bevölkerung in Deutschland heute stammt aus der Sowjetunion. Ein selbstbestimmtes religiöses Leben konnten Jüdinnen und Juden in der Sowjetunion allenfalls bedingt praktizieren (Bernstein 2021b). Familiäre und biographische Hintergründe, die im Kampf und im Sieg gegen den Nationalsozialismus wurzeln, stehen hier neben der nationalsozialistischen Verfolgung, Vertreibung, den Deportationen und dem industriell betrieb-

nen Massenmord. Eine Migration in das Land der Nachfahren der Täter/-innen und Mitläufer/-innen steht vor vielfältigen Herausforderungen, auch weil die empirische Meinungsforschung erkennen ließ, dass die Einstellung gegenüber Jüdinnen und Juden indifferent bis ablehnend war. Die Frage „Würden Sie sagen, es wäre besser, keine Juden im Land zu haben“ beantworteten im Zeitverlauf immer weniger Menschen zustimmend, aber die Zahl der Unentschiedenen und jene, die hier nicht antworteten, nahm beständig zu und lag 1983 bereits bei fast 50 % (vgl. Schüler-Springorum 2020, 31; Bergmann 1990, 115). Und doch barg die Migration auch das Versprechen auf Sicherheit und eine Zukunft, in der jüdisches und dabei auch immer religiöses Leben einen Platz hat.

Die jüdischen Migrationsbiographien spiegeln sich in Unsicherheiten und Unklarheiten im Schulkontext wider. Befürchtungen, bestimmte Themen nicht ansprechen zu dürfen oder zu können, in jedem Fall Hemmungen gegenüber jüdischen Eltern können teilweise als Informationsdefizite, teilweise durch Selbstreflexionsangebote über die Berührungsängste wegen möglicher familiärer Verstrickungen in der Zeit des Nationalsozialismus bearbeitet werden. Auch wissen Lehrer/-innen zuweilen nicht, dass sie mit jüdischen Eltern zusammenarbeiten, weil sie als russische Migranten wahrgenommen werden; teilweise besteht auch schlichtes Desinteresse. Diskriminierungsanfällig wird dies, wenn aus weltanschaulichen Gründen ein scheinbar aufgeklärter Atheismus dazu benutzt wird, sozial legitimierte Diskriminierungen von religiösen Selbstverständnissen vorzunehmen. Jüdische Eltern sind selbstverständlich kein Problem, aber religiöse, gar orthodoxe? Das Bild der Mehrheitsgesellschaft über ‚die Juden‘ ist auch deshalb so diskriminierungsanfällig und oft antisemitisch konnotiert, weil die Vorstellungen über den ‚akzeptierten Juden‘ umso vehementer die nicht akzeptierten Bilder ‚des Juden‘, den sozialen Ausschluss, die Diskriminierungen vorbereiten und stützen können.

Für jüdische Schüler/-innen können hier vielfältige Dynamiken entstehen, wenn keine Auseinandersetzung über gesellschaftlich wirkmächtige Ressentiments in der Institution, im Kollegium oder in der Lehramtsausbildung stattgefunden hat. Oftmals – und das ist der erschreckende Befund – finden Reproduktionen oder antisemitische Zuschreibungen aus ehrenwerten Gründen statt. So zum Beispiel, wenn jüdische Schüler/-innen dazu angehalten werden, ihren Staat Israel zu beschreiben. Damit werden die jüdischen Schüler/-innen zu Anderen, die ungeachtet der real vorhandenen oder nichtvorhandenen Bezüge zum Staat Israel für diesen sprechen sollen (vgl. auch Bernstein/Diddens 2020).

Deutlich wird hier, dass unterschiedliche Wissensformen in der Schule auch unterschiedliche Bedeutungen und unterschiedliche Folgen einnehmen können.

Die diskursive Verhandlung von antisemitischen Ressentiments im Unterricht oder Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit muss diese auch immer dekonstruieren und klar die ausschließenden, diskriminierenden und menschenfeindlichen Mechanismen und Folgen benennen.

5. Bildung in der Schule: Antisemitismen erkennen und benennen

Die Schule und der Unterricht dienen nicht der unmittelbaren Lösung gesellschaftlicher Probleme, die die Mehrheitsgesellschaft seit Jahrtausenden nicht lösen kann. Die Schule und der Unterricht könn(t)en allerdings zu Bildungserfahrungen beitragen, die Wissen und Reflexionen über Funktionen und Mechanismen von Antisemitismen, über gelungene und weniger gelungene Gegenstrategien, über historische und aktuelle Erscheinungsformen zur Verfügung stellen, um künftig Antisemitismen erkennen, benennen und problematisieren zu können.

Unterricht und Schule sind auch im ‚Als-ob‘-Modus verortet, in dem Wissen aus der Gesellschaft über die Gesellschaft vermittelt wird, das erst später gesellschaftliche Relevanz bekommt. Schule und Unterricht bilden dann auch eine Art Schutzraum, in dem gesellschaftlich vorhandenes Wissen erlernt, befragt und problematisiert werden kann; gerade auch solche Wissensformen, die kulturell unhinterfragt tradiert und reproduziert werden. Bildungserfahrungen zielen im Gegensatz zum auswendiggelernten Wissen darauf ab, die sozial erwartbare Ablehnung von Antisemitismen in intrinsisch begründete Auseinandersetzungen und Thematisierungen zu überführen. Es geht darum, dass Schüler/-innen und (angehende) Lehrer/-innen nicht mit hilflosen, auswendiggelernten Floskeln agieren müssen, die sozial aus guten Gründen erwartet werden können – zumal in Deutschland. Vielmehr kommt es darauf an, dass eigenständige Begründungen entwickelt werden können, die Antisemitismen erkennen lassen und ein entsprechendes Handeln ermöglichen.

Damit besteht die Herausforderung darin, die verfügbaren und die kursierenden antisemitischen Weltbilder zu erkennen, zu benennen und zu dekonstruieren. Das vorliegende Buch soll hier unterstützen und erlauben,

- das Phänomen des Antisemitismus in seiner Komplexität unterschiedlicher Formen und Ausdrucksweisen zu verstehen,
- es gesellschaftlich und politisch zu kontextualisieren,
- die Spezifik des Antisemitismus sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede etwa zu Rassismus benennen zu können und

- präventive Handlungsmöglichkeiten kennen zu lernen, um in entsprechenden Situationen effektiv intervenieren und aufzuklären zu können.

Lehrkräfte nehmen hier eine besonders hervorgehobene Bedeutung ein. Sie sind es, die außerhalb der familiären Sozialisation auch neue, andere und erweiterte Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten über gesellschaftlich tradiertes Wissen vermitteln können (Müller 2020). Der vorliegende Band kann als informative Quelle, als Stütze zu Selbstreflexion oder als Grundlage für die Fort- und Weiterbildung von Lehrenden dienen, um ihnen Perspektiven gegen Antisemitismen näherzubringen, ebenso für die fächerübergreifende Verankerung der Thematik im Lehramtsstudium. Damit soll deutlich werden, dass eine Bildung gegen Antisemitismen auch die Ausbildung von Lehrer/-innen umfasst.

Die vorschnelle Abwehr der Flucht in die Neutralität, der Rationalisierungen und der auch in Deutschland emsig betriebenen und mit außerordentlicher Raffinesse vorgehenden Suche nach einer legitimen ‚Israelkritik‘ ist ebenso erklärbar wie oftmals dem Problemzusammenhang verhaftet. Eine Perspektive der Distanz, die den Horizont einer Reflexion auf gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen öffnet, wird auch die Projektionen auf Jüdinnen und Juden thematisieren. Adorno und Horkheimer haben nachdrücklich darauf hingewiesen: „Das Pathische am Antisemitismus ist nicht das projektive Verhalten als solches, sondern der Ausfall der Reflexion darin“ (Horkheimer/Adorno 2003 [1947], 214). Der Ausfall der Reflexion speist unmittelbar die unbändigen Verfolgungs- und Vernichtungsphantasien. Bildung, auf einer ganz allgemeinen Ebene, stellt immer auch Stolpersteine zur Verfügung, die die eigenen Annahmen, die Selbstverständlichkeiten befragbar werden lassen. Aus einer mündigkeitsorientierten Perspektive gibt es keine Garantie für das Gelingen von Bildung gegen Antisemitismus (Müller 2020, 197). Monika Schwarz-Friesel hat den ‚gebildeten Antisemitismus‘ nachgezeichnet, der die ‚Begründungen‘ bereitstellt, in denen Jüdinnen und Juden als ultimativ Andere, prinzipiell Schlechte und daher notwendig zu Verfolgende und Vernichtende konzeptualisiert sind (Schwarz-Friesel 2015).

Dieses fortwirkende barbarische Versprechen kann durch institutionell organisierte Bildung bearbeitet und verändert werden. Dazu sind, neben dem sozialwissenschaftlichen Wissen, das dieser Band bündelt, auch strukturelle Maßnahmen nötig, wie die curriculare Absicherung einer Bildung gegen und über Antisemitismen – sowohl in der Lehramtsausbildung als auch in den schulischen Curricula. Dann erst kann eine Bildung ermöglicht werden, die nachhaltig die vergangenen und aktuellen Formen von Antisemitismen erkennen, benennen und problematisieren kann.

Literatur

- BENZ**, Wolfgang (2010): Antisemitismusforschung als akademisches Fach und öffentliche Aufgabe. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 19. Hg. von Wolfgang Benz. Berlin. S. 17–32.
- BENZ**, Wolfgang (2020): Streitfall Antisemitismus: Anspruch auf Deutungsmacht und politische Interessen. Berlin.
- BERGMANN**, Werner (1990): Sind die Deutschen antisemitisch? Meinungsumfragen von 1946–1987 in der Bundesrepublik Deutschland. In: ders./Rainer Erb (Hg.): Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945, S. 108–130.
- BERGMANN**, Werner/Erb, Rainer (1992): Privates Vorurteil und öffentliche Konflikte. Der Antisemitismus in Westdeutschland nach 1945. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung, Bd. 1. Frankfurt/M., S. 13–41.
- BERNSTEIN**, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Weinheim.
- BERNSTEIN**, Julia (2021a): Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – handeln – vorbeugen. Weinheim.
- BERNSTEIN**, Julia (2021b): Man hat Juden erwartet und es sind Menschen gekommen. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/juedischesleben/331911/russischsprachige-juedische-zuwanderung-ab-1990>
- BERNSTEIN**, Julia/Diddens, Florian (2020): Umgang mit Antisemitismus in der Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Antisemitismus, 26–27/2020, S. 42–47. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/311634/antisemitismus> (zuletzt aufgerufen am 1.7.2021)
- BLOCH**, Ernst (1965): Die sogenannte Judenfrage. In: ders.: Literarische Aufsätze. Frankfurt/M., S. 549–555.
- CHERNIVSKY**, Marina/Lorenz, Friedericke (2020): Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Forschungsbericht zur Studie „Umgang mit Antisemitismus im Kontext Schule“. Online verfügbar unter: https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf (zuletzt aufgerufen am 1.7.2021)
- FLEISCHMANN**, Lea (1980): Dies ist nicht mein Land. Eine Jüdin verlässt die Bundesrepublik. Hamburg.
- FORSA** Politik- und Sozialforschung GmbH (2017): Geschichtsunterricht. 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 aufgerufen am 1.7.2021)
- FRA**, European Union Agency for Fundamental Rights (2018): Experiences and perceptions of antisemitism. Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-experiences-and-perceptions-of-antisemitism-survey_en.pdf (zuletzt aufgerufen am 1.7.2021)

- GRIMM, Marc/Kahmann, Bodo (Hg.)** (2018): Antisemitismus im 21. Jahrhundert. Virulenz einer alten Feindschaft in Zeiten von Islamismus und Terror. Berlin.
- GRIMM, Marc/Müller, Stefan (Hg.)** (2020): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Frankfurt/M.
- HORKHEIMER, Max/Adorno, Theodor W.** (2003 [1947]): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Limitierte Sonderausgabe. Frankfurt/M.
- JOFFE, Josef** (2013): Antisemitismus-Knüpfe. Israel-Kritik oder Dämonisierung? Dazu Adorno lesen. In: Die Zeit v. 10.1.2013.
- KEMPTER, Klaus** (2013): Joseph Wulf. Ein Historikerschicksal in Deutschland. Schriften des Simon-Dubnow-Instituts, Bd. 18. Göttingen.
- KOHLSTRUCK, Michael/Ullrich Peter** (2015): Antisemitismus als Problem und Symbol. Phänomene und Interventionen in Berlin. 2., korrigierte Auflage. Berlin.
- KMK/Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten/Zentralrat der Juden in Deutschland** (2021): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kulturministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf (zuletzt aufgerufen am 1.7.2021)
- LUSTIGER, Arno** (2003): Zum Kampf auf Leben und Tod! Das Buch vom Widerstand der Juden 1933 – 1945. Köln.
- MARIN, Bernd** (2000): Antisemitismus ohne Antisemiten. Autoritäre Vorurteile und Feindbilder. Wien.
- MÜLLER, Stefan** (2020): Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Frankfurt/M.
- MÜLLER, Stefan** (2021): Identität und antisemitische Ressentiments in Bildungskontexten. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 01/2021, S. 36–54.
- NIRENBERG, David** (2015): Anti-Judaismus. Eine andere Geschichte des westlichen Denkens. München.
- POLIAKOV, Léon** (1977–1988): Geschichte des Antisemitismus. 8 Bände. Frankfurt/M..
- SACKS, Jonathan** (2016): The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. Online verfügbar unter: <https://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/> (zuletzt aufgerufen am 1.7.2021)
- SCHÜLER-SPRINGORUM, Stefanie** (2020): Antisemitismus und Antisemitismusforschung: ein Überblick. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ): Antisemitismus, 26–27/2020, S. 29–35.
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika** (2010): „Ich habe gar nichts gegen Juden“. Der „legitime“ Antisemitismus der Mitte. In: Monika Schwarz-Friesel, Evyatar Friesel und Jehuda Reinharz (Hg.): Aktueller Antisemitismus. Ein Phänomen der Mitte. Berlin.

- SCHWARZ-FRIESEL, Monika** (2015): Gebildeter Antisemitismus, seine kulturelle Verankerung und historische Kontinuität: Semper idem cum mutatione. In: Schwarz-Friesel, Monika (Hg.): Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft. Baden-Baden, S. 13–34.
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika** (2020): Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl. Bonn.
- UNABHÄNGIGER EXPERTENKREIS ANTISEMITISMUS** (2017): Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Zweiter Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/gesellschaft-integration/expertenkreis-antisemitismus/expertenbericht-antisemitismus-in-deutschland.html>
- 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 aufgerufen am 27.7.2018)