

STUDIENBERICHT

Antisemitismus im Kontext Schule in Sachsen-Anhalt

Laufzeit der Studie: 2021–2023

AUTORINNEN

Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai

UNTER WISSENSCHAFTLICHER MITARBEIT VON

Leonie Nanzka und Sophie Sharon Döhlert

STUDIENBERICHT

Antisemitismus im Kontext Schule in Sachsen-Anhalt

Laufzeit der Studie: 2021–2023

AUTORINNEN

Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai

UNTER WISSENSCHAFTLICHER MITARBEIT VON

Leonie Nanzka und Sophie Sharon Döhlert

Berlin, November 2024

Inhalt

1. Hintergrund der Forschung	6
2. Jüdisches Leben in Sachsen-Anhalt	8
3. Forschungsstand	14
4. Schule als Gegenstand der Forschung	18
5. Theoretischer Rahmen der Studie	20
5.1 Gewaltsoziologische Perspektiven auf Antisemitismus	21
5.2 Praxeologische Perspektive auf Antisemitismus	22
5.3 Diskriminierungstheoretische Perspektiven auf Antisemitismus	23
6. Design der Bundesländerstudienreihe	26
6.1 Erkenntnisinteresse und Sample	27
6.2 Methode und Auswertung	28
7. Vorstellung ausgewählter Befunde	32
7.1 Bandbreite antisemitischer Übergriffe an Schulen in Sachsen-Anhalt	33
7.1.1 Akzeptanz des Begriffs »Jude« als Schimpfwort	33
7.1.2 Antisemitismus in vermeintlichen Witzen	35
7.1.3 Antisemitismus in affirmativen Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus	35
7.1.4 Antisemitische Adressierungen	37
7.2 Perspektiven ehemaliger jüdischer Schüler*innen in Sachsen-Anhalt	38
7.2.1 »wir müssen irgendwie drüberstehen und versuchen damit klarzukommen« – Gruppendiskussion mit ehemaligen jüdischen Schüler*innen	38
7.2.2 Unterricht zur Shoah und Gedenkstättenfahrten als grundlegende Differenzenerfahrung	44
7.2.3 »man will uns in diesem Land nicht (..)«: Strukturelle Diskriminierung	47
7.2.4 »habt ihr schonmal mit einem Juden gesprochen« – Unterricht als Ort der Objektifizierung des Jüdischen	48
7.2.5 Othering von Jüdinnen und Juden – Zurückhalten der jüdischen Identität	49
7.2.6 Deutungen der Rolle von Lehrkräften	52
7.2.7 Antisemitismus als Teil antireligiöser Vermittlungen von Unterrichtsinhalten	56
7.2.8 Zur Darstellung Israels und des Nahostkonflikts im Unterricht	57
7.2.9 Jüdische Community als Empowerment-Raum	58

7.3. Perspektiven auf Antisemitismus von Lehrkräften in Sachsen-Anhalt	60
7.3.1 Biografische Selbstthematizierungen	60
7.3.2 Divergente Einschätzungen von Antisemitismus	64
7.3.3 Unsichtbarkeit jüdischer Schüler*innen	67
7.3.4 Das außerschulische Umfeld als Kontext von Antisemitismus an Schulen in Sachsen-Anhalt	69
7.3.5 »vielleicht macht ihr mal (.) Holocaust (.) so zwischen-durch mal drin« – Umgang mit Antisemitismus und Unterricht als Ansatzpunkt	72
8. Vergleichende Diskussion der Befunde	76
9. Reflexionsimpulse und Handlungsempfehlungen	82
9.1 Strukturelles Antisemitismusverständnis	83
9.2 Betroffenenorientierte (multiprofessionelle) Intervention	83
9.3 Antisemitismuskritischer Unterricht	84
9.4 Themenspezifische Bildungs- und Beratungsangebote	84
9.5 Ausbau von Interventions- und Schutzkonzepten	85

Literaturverzeichnis	88
-----------------------------	-----------

Impressum	92
------------------	-----------

1. Hintergrund der Forschung

Im vorliegenden Studienbericht werden die zentralen Befunde aus einer in Sachsen-Anhalt in den Jahren 2021–2023 durchgeführten Studie zu Antisemitismus im institutionellen Kontext Schule vorgestellt und diskutiert. Die Studie ist Teil einer Bundesländerstudienreihe, die seit 2017 am Forschungsbereich des Kompetenzzentrums für antisemitismuskritische Bildung und Forschung durchgeführt wird – seit 2021 in einer institutionalisierten Forschungskoooperation mit der Fachhochschule Potsdam.¹ Im Rahmen der Studienreihe wurden neben der Studie in Sachsen-Anhalt regionale Studien in Berlin, Baden-Württemberg, Thüringen und Sachsen umgesetzt. In einer bundesweiten Familienstudie wurden zudem Erfahrungen mit Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven jüdischer Jugendlicher und jüdischer Familien untersucht. Diese Befunde fließen in die Bundesländerstudienreihe mit ein und bilden die Grundlage für die Analyse jüdischer Erfahrungen im Kontext der Institution Schule. Das Erkenntnisinteresse der Bundesländerstudien betrifft in erster Linie die Wahrnehmungen, Deutungen und Praktiken im Umgang mit Antisemitismus in der Institution Schule aus den Perspektiven von (ehemaligen) jüdischen Schüler*innen, Lehrkräften und weiteren schulischen Fachkräften. Die vertiefenden Untersuchungen in einzelnen Bundesländern als Teil der Bundesländerstudienreihe sollen zudem die Berücksichtigung regionaler gesellschaftlicher, bildungspolitischer und historischer Spezifika im Umgang mit Antisemitismus sowie langfristig einen Vergleich zwischen den Bundesländern ermöglichen.

In diesem Bericht gehen wir zunächst auf den Hintergrund der Studie in Sachsen-Anhalt ein, skizzieren exemplarisch den Forschungsstand, ordnen den methodologischen Zugang zu Antisemitismus als Diskriminierungs- und Gewaltform im institutionellen Kontext Schule ein, erläutern das Forschungsdesign und diskutieren schließlich die Befunde und Reflexionsempfehlungen. Zu beachten ist, dass die Daten vor dem antisemitischen Massaker durch islamistische Terrorgruppen in Israel im Oktober 2023 und dem darauffolgenden Anstieg des offenen Antisemitismus in Deutschland erhoben wurden. Dieser Bericht gibt somit vertiefte Einblicke in den Umgang mit Antisemitismus im Schulalltag in Sachsen-Anhalt aus jüdischen und nichtjüdischen Perspektiven vor dem Terror des 7. Oktobers. Studienteilnehmende einer anderen Studie (vgl. Chernivsky / Lorenz-Sinai 2024 b) zu den Auswirkungen des 7. Oktobers auf jüdische und israelische Communities beschreiben die Folgen des Terrorangriffs als weitreichende »Zäsur«. Jüdische Eltern schildern ihre Sorgen, dass die Bekanntgabe der jüdischen Identität ihrer Kinder im Kontext Schule gegen sie genutzt werden könnte.

Insofern sind die Befunde aus der in den Jahren 2021–2023 in Sachsen-Anhalt durchgeführten Studie nicht veraltet, sondern bilden jüdische Alltagserfahrungen und Lehrer*innenperspektiven auf Antisemitismus ab. Zugleich kann auch in Sachsen-Anhalt seit dem 7. Oktober 2023 von einer Veränderung des Sicherheitsgefühls jüdischer Familien und Lehrkräfte im Raum Schule ausgegangen werden sowie von einer Zunahme antisemitischer Übergriffe.

1 Weitere Informationen:

<https://zwst-kompetenzzentrum.de/abgeschlossene-studien/>

2. Jüdisches Leben in Sachsen-Anhalt

Jüdinnen und Juden, die heute in Deutschland leben, haben unterschiedliche Zugänge zum Jüdischsein, verfügen oftmals über mehrere Staatsangehörigkeiten, familiäre Herkunft und Identifikationen. Gleichzeitig ist es keine Selbstverständlichkeit, dass es hier nach der Shoah jüdisches Leben gibt. Der Großteil der jüdischen Gemeinschaft besteht aus Menschen mit historisch und politisch erzwungenen Migrationsbiografien. Jüdinnen und Juden, die in Sachsen-Anhalt leben, bringen somit ihre eigenen Antisemitismusverständnisse und unterschiedliche Antisemitismuserfahrungen aus ihren Herkunftsländern mit. Die fortdauernden, unterschiedlichen Erfahrungen mit Antisemitismus nehmen Einfluss darauf, wie die jüdischen Schüler*innen und ihre Familien aktuellen Antisemitismus an deutschen Schulen deuten und verstehen. Auch ihr Umgang mit Antisemitismus steht in enger Korrespondenz mit den jeweiligen Familiengeschichten und transgenerational tradierten Reaktions- und Bewältigungspraxen.

Für die Nachkomm*innen der Überlebenden der Shoah stellt die Verfolgung und Vernichtung von Jüdinnen und Juden kein abgeschlossenes historisches Kapitel dar, sondern ist Teil ihrer Gegenwart. Der Großteil der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden hat direkte familiäre oder kollektivbiografische Verbindungen zu nationalsozialistischer Gewalt und zur Shoah. Auch Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen UdSSR tragen diese Geschichte in ihren Biografien. Für viele Überlebende, die nach dem Krieg in Deutschland geblieben sind, war ein dauerhaftes Bleiben im Land der Täter*innen kaum vorstellbar. Einige von ihnen haben sich – zumeist aus biografisch relevanten Gründen – für Deutschland entschieden, wenngleich diese Entscheidung mit tiefem Zwiespalt einherging. Der zweiten Generation wurde die Aufgabe übertragen, sich mit dem biografischen und gesellschaftlichen Erbe der Shoah auseinanderzusetzen. Ihr Leben war vom Versuch geprägt, die extrem traumatischen Erfahrungen ihrer Angehörigen zu überwinden; gleichzeitig suchten

sie ihren Platz in der deutschen Gesellschaft und eine Position zu Judentum, Zionismus und Israel. Micha Brumlik spricht in diesem Zusammenhang von einer »Nach-Shoah-Identität«. Überlebende und ihre Nachkomm*innen haben die jüdische Gemeinschaft in Deutschland wieder aufgebaut, über Jahrzehnte weiterentwickelt und neu formiert.² Die weitreichenden Migrationsbewegungen – Einwanderung aus der Sowjetunion, aus Israel und nun aus der

² Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland zählte bis in die 80er Jahre ca. 28.000 registrierte Mitglieder und hat sich durch Zuzug von Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion in den Mitgliederzahlen nahezu verdreifacht. Die Migration aus Israel und anderen Ländern hat die jüdische Bevölkerung in Deutschland zunehmend diversifiziert. Über die israelische Einwanderung nach Deutschland gibt es bisher keine verlässlichen Statistiken. Die jüngsten Entwicklungen in Russland und der Ukraine nehmen ebenfalls Einfluss auf die demografische und soziokulturelle Entwicklung der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland.

Ukraine – verändern die demografische und soziokulturelle Struktur der jüdischen Community fortlaufend.³ In den 1970er und 1980er Jahren migrierten Jüdinnen und Juden aus der Sowjetunion nach Westdeutschland, nach der deutschen Wiedervereinigung auch in die neuen östlichen Bundesländer. Die sowjetisch-jüdische Migration nach Deutschland war also von historischen Umbrüchen und politischen Umwälzungen sowohl in der UdSSR als auch in der DDR, BRD und Israel stark geprägt (vgl. Kessler 2003). In der frühen UdSSR waren die politischen Repressionen, staatlichen Antisemitismuskampagnen und massiven Sicherheitsbedenken auf der Tagesordnung. Jüdinnen und Juden in der UdSSR waren die staatliche Ausgrenzung und den »kleinen alltäglichen« Antisemitismus (vgl. ebd.) gewohnt; sie hatten verinnerlicht, dass der Staat nicht vor Übergriffen schützt und dass die Gefahr teilweise von den staatlichen Organen selbst ausgeht. Die politischen Umbrüche und autoritären Züge des sich verändernden Regimes riefen bei sowjetischen Jüdinnen und Juden alte Ängste hervor, schürten neue Ängste und wirkten letztlich als Push-Faktor zur Migration (vgl. ebd.). Unter dem Druck der irregulären Einreise sowjetischer Jüdinnen und Juden in die DDR Ende der 1980er Jahre beschloss die Ministerpräsidentenkonferenz der wiedervereinigten Bundesrepublik, die jüdische Zuwanderung in einen rechtlich geregelten Rahmen zu überführen und den Einreisenden den Status sogenannter Kontingentflüchtlinge zu übertragen. Der Migration der 1990er Jahre wurde zu diesem Zeitpunkt ein symbolpolitischer Wert zugewiesen, wenngleich sie in der breiten Öffentlichkeit nur wenig Beachtung fand (vgl. Belkin 2017).⁴ Mit der politischen Regelung einer offiziellen Kontingentierung jüdischer Migration wurde die Hoffnung verbunden, die jüdischen Gemeinden demografisch zu stärken und das jüdische Leben in Deutschland zu beleben (vgl. Gromova 2021). Auch wenn »nur« 85.000 der knapp 220.000 Einwander*innen in die Gemeinden eingetreten sind, führte die jüdische Zuwanderung rückwirkend betrachtet zu einem bedeutenden (demografischen) und kulturellen Umbruch in der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland (vgl. Körber 2021). Auch heute sind mindestens 90 Prozent der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland Migrant*innen aus der früheren UdSSR sowie den GUS-Staaten, doch nimmt der Anteil von Einwander*innen aus Israel und der unabhängigen Ukraine zu.

Ungeachtet der symbolischen Bedeutung der jüdischen Einwanderung für das Selbstverständnis und Ansehen der postnationalsozialistischen Bundesrepublik wurden die sogenannten Kontingentflüchtlinge unmittelbar nach ihrer Ankunft in Deutschland mit struktureller Diskriminierung konfrontiert, die insbesondere die erste Generation der Eingewanderten hart getroffen hat. Jüdische Einwander*innen erhielten bis 2005 zwar einen humanitären Aufenthaltstitel und mussten kein Asylverfahren durchlaufen, doch blieben sie für die Öffentlichkeit weitgehend unsichtbar.

Aufgrund eines Verteilungsschlüssels konnten sie bei ihrer Ankunft ihren Lebensort in Deutschland nicht selbst bestimmen und wurden mitunter kleinen Ortschaften zugeteilt, die keine jüdische Infrastruktur und kaum Chancen für die Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt boten. Zudem erlebten sie den wachsenden Rechtsextremismus und Antisemitismus der 1990er Jahre hautnah – eine Erfahrung, die bis heute nachhallt und durch aktuelle politische Umwälzungen, den sogenannten Rechtsruck und den zunehmend virulenten Antisemitismus, aktualisiert wird. Die Einwander*innen, die inzwischen das Rentenalter erreicht haben, warten auf die Anerkennung eines Rentenanspruchs aus ihren Herkunftsländern und leben teilweise in Altersarmut. Dennoch verteidigen die Einwander*innen ihre Entscheidung und hoffen auf eine bessere Zukunft für ihre Kinder (vgl. Gromova 2021). Die Nachkomm*innen der ersten Generation der Einwander*innen verarbeiten ihre eigenen wie auch die Erfahrungen ihrer Familien teilweise öffentlich – unter anderem in Fachpublikationen, künstlerischen und literarischen Veröffentlichungen.⁵

Ähnlich zu vielen anderen Gemeinden zeichnet sich auch die jüdische Gemeinde in Sachsen-Anhalt⁶ durch eine hohe Migrationsrate aus. Die Community erlebte im Zuge der Migration in den 1990er Jahren einen Aufschwung. Es entstanden neben den Gemeinden in Halle und Magdeburg neue Gemeinden wie etwa die Gemeinde in Dessau-Roßlau, aber auch neue Organisationen.⁷ Im Jahr 2023 wurden in Sachsen-Anhalt zwei neue Synagogen eingeweiht. Der Terroranschlag in Halle 2019 belegt einmal mehr die Fragilität und Verwundbarkeit jüdischer Gemeinschaft

³ Aktuell sind unter dem Dach des Zentralrats der Juden 23 Landesverbände mit 103 jüdischen Gemeinden und ihren knapp 98.000 Mitgliedern organisiert (Stand: 2023). Das Spektrum der religiösen Denominationen ist weit gefächert und reicht von orthodoxen über konservative bis hin zu liberalen Gemeinden. Diese werden vom Zentralrat der Juden in Deutschland politisch vertreten. Gleichwohl zählt diese Statistik nur die registrierten Gemeindeglieder – der Großteil der jüdischen und israelischen Bevölkerung lässt sich durch diese Zahlen nicht erfassen. Die Anzahl der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden wird daher insgesamt wesentlich höher geschätzt.

⁴ Auch nach der Verabschiedung der sogenannten Kontingentregelung blieb die Aufnahme jüdischer Migrant*innen aus der ehemaligen Sowjetunion eine politische Entscheidung mit hiesigen

Unstimmigkeiten in den Verfahren. Das Ziel der Regelung war die Konstituierung einer Verwaltungspraxis im Umgang mit der jüdischen Zuwanderung nach Deutschland – unter Berücksichtigung der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse in den GUS-Staaten sowie der angestrebten Integration der Zugewanderten in die bestehenden jüdischen Gemeinden.

⁵ Hierzu unter anderem Dimitrij Kapitelman in seinem Buch »Das Lächeln meines unsichtbaren Vaters«, 2016 im Hanser Verlag erschienen.

⁶ Auf dem jetzigen Gebiet existierten 1933 rund 33 jüdische Gemeinden. Die Geschichte der jüdischen Gemeinschaft umfasst auch die Provinz Sachsen. Nach der Zerschlagung des jüdischen Gemeinwesens, der Exilierung und Ermordung der jüdischen Bevölkerung, gründeten sich in Halle und Magdeburg 1947 zwei Gemeinden neu.

in Sachsen-Anhalt wie auch bundesweit. Gleichwohl markiert dieser Anschlag einen Wendepunkt in der Wahrnehmbarkeit jüdischen Lebens und des Antisemitismus und gibt Anlass für einen stärkeren politischen Diskurs. Im Nachgang hat der Landtag von Sachsen-Anhalt die Landesverfassung um Artikel 37a erweitert. Er lautet: »Die Wiederbelebung oder Verbreitung nationalsozialistischen Gedankenguts, die Verherrlichung des nationalsozialistischen Herrschaftssystems sowie rassistische und antisemitische Aktivitäten nicht zuzulassen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt und Verantwortung jedes Einzelnen« (Landesprogramm Sachsen-Anhalt 2020: 5).⁸ Außerdem hat das Land ein Landesprogramm zum Schutz jüdischen Lebens und gegen Antisemitismus verabschiedet. Dem Bereich Schule widmet das Programm mehrere Kapitel: von Demokratiebildung, historisch-politischer Bildung, Begegnung, Schulaustausch mit Israel bis hin zur Sensibilisierung und Schulung des schulischen Personals (vgl. ebd.).

Die Virulenz des Antisemitismus und die Verdichtung antisemitischer Bedrohung waren vor und nach dem Anschlag offensichtlich. Die Befragung von Jüdinnen und Juden im Rahmen der Problembeschreibung »Antisemitismus in Sachsen-Anhalt« des Bundesverbands der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (RIAS) unterstreicht die alltagsprägende Relevanz von Antisemitismus in allen sozialen Bereichen. Für Jüdinnen und Juden in Sachsen-Anhalt bedeutet das: »eine tägliche Abwägung zwischen Sicherheit und Sichtbarkeit ihrer jüdischen Identität« (RIAS Sachsen-Anhalt 2023: 13).⁹ Die Beratungsstatistiken von OFEK Sachsen-Anhalt stützen diesen Befund. Ein beträchtlicher Teil der Beratungsanfragen vor und nach dem 7. Oktober bezieht sich auf antisemitische Vorfälle an Schulen und Hochschulen (vgl. OFEK-Beratungsstatistik 2023).¹⁰

⁷ Die jüdische Gemeinschaft in Sachsen-Anhalt zählt laut Angaben des Landesverbandes jüdischer Gemeinden rund 2000 Mitglieder. Zum Landesverband gehören Gemeinden in Halle, Magdeburg und Dessau-Roßlau. Außerhalb des Landesverbandes gibt es weitere jüdische Gemeinden in Magdeburg und Halle. **Weitere Informationen:** <https://mb.sachsen-anhalt.de/themen/kirchen-und-juedische-gemeinden/die-juedische-gemeinschaft>

⁸ Landesprogramm »Jüdisches Leben stärken – Sachsen-Anhalt gegen Antisemitismus« (2020): https://stk.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/StK/STK/

Dokumente_Fotos_Antisemitismus/02-Anlage_Finaler_Entwurf_LP.pdf
[zuletzt aufgerufen am 06.11.2024]

⁹ Antisemitismusbericht von RIAS Sachsen-Anhalt in Trägerschaft von OFEK e.V.: https://ofek-beratung.de/wp-content/uploads/2024/06/2024-06-19_rias-lsa_Antisemitische-Vorfaelle-LSA-2023.pdf [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024]

¹⁰ Beratungsstatistik im ersten Halbjahr nach dem 7. Oktober: <https://ofek-beratung.de/wp-content/uploads/2024/04/240417-OFEK-sechs-Monate-nach-7-Oktober-1.pdf> [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024]

3. Forschungsstand

In den letzten Jahren hat sich die Forschung dem Thema Antisemitismus an Schulen zunehmend zugewandt. Angesichts des gesellschaftlich virulenten Antisemitismus richten Politik und Gesellschaft insbesondere an Schulen und Gedenkstätten die Erwartung, zur Prävention von Antisemitismus beizutragen. Gleichwohl konkretisiert sich Antisemitismus an Schulen besonders deutlich. Mit den quantitativen Befragungen von Fundamental Rights der Europäischen Union (FRA 2018)¹¹ und dem Bericht des zweiten Unabhängigen Expertenkreis (Deutscher Bundestag 2017) wurden Jüdinnen und Juden in Europa und in Deutschland erstmals zu ihren Erfahrungen befragt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass der Institution Schule neben den sozialen Medien eine zentrale Rolle in Bezug auf das Erleben von Antisemitismus zukommt (vgl. hierzu Zick et al. 2017). Forschungsprojekte, die sich auf den Bereich Schule fokussieren, spiegeln den Vollzug antisemitischer Praktiken inner- und außerhalb des schulischen Unterrichts. Qualitative Studien zum Umgang mit Antisemitismus durch Lehrkräfte in der Schule eröffnen zudem eine neue Perspektive: Es wird deutlich, dass Antisemitismus sich in institutionellen Bildungskontexten nicht nur in sichtbar werdenden Situationen, sondern auch in subtileren, routinierten Praktiken vollzieht (vgl. Chernivsky / Lorenz-Sinai 2024). Der aktuelle Forschungsstand leuchtet die Bandbreite antisemitischer Dispositionen im schulischen Kontext aus – dazu gehören Formen offener Gewalt, aber auch Fälle struktureller Diskriminierung (vgl. Bernstein 2020; Chernivsky et al. 2020; Braband / Körs 2024; Reimer-Gordinskaya / Tzschiesche 2021).

Aus der bisherigen Forschung zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule ergibt sich eine Topografie antisemitischer Übergriffe, die verschiedene, ineinander übergehende antisemitische Artikulationsformen beinhaltet. Interviewpartner*innen berichten von Beleidigungen, Sachbeschädigungen, Diffamierungen, psychischen und physischen Übergriffen. Jüdische Kinder und Jugendliche thematisieren fortlaufende Erfahrungen der Besonderung, Exotisierung und Nichtbeachtung. Unterschwellige antisemitische Mikroaggressionen, aber auch offene Formen verletzenden Verhaltens zeigen sich in alltäglichen Interaktionen unter Schüler*innen, zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sowie innerhalb von Lehrer*innenkollegien. Vielfach werden Passivität und Nichtreaktion von Lehrkräften und Schulleitungen geschildert (vgl. Chernivsky / Lorenz-Sinai 2023). Die Schilderungen der Lehrkräfte betreffen insbesondere die Verwendung des Wortes »Jude« als Schimpfwort, den Einsatz antisemitischer Wortkombinationen, Reinszenierungen antisemi-

tischer Gewaltgeschichte in Bildsprache und Spielen, in Morddrohungen, Artefakten und Zeichnungen auf schulischen Fassaden (vgl. ebd.). Es ist anzunehmen, dass jüdische Schüler*innen

¹¹ https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-experiences-and-perceptions-of-antisemitism-survey-summary_de.pdf

und jüdische Lehrkräfte an deutschen Schulen nicht selbstverständlich jüdisch sein können, da mit dem offenen Ausleben jüdischer Zugehörigkeit Nachteile und Risiken verbunden sind (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai 2024). Antisemitismuserfahrungen stehen für Jüdinnen und Juden grundsätzlich in Zusammenhang mit den Folgen nationalsozialistischer Verfolgung, transgenerationale Trauma sowie mehrfachen (biografischen) Migrations- und Exilerfahrungen (vgl. Grünberg 2013; Chernivsky 2020).

Die bisherigen Befunde zu Antisemitismus im Kontext Schule verweisen auf die weitgehende Normalisierung antisemitischer Strukturen an deutschen Schulen. Als Strukturmerkmale im Umgang mit Antisemitismus werden Perspektiven-divergenz, Distanz und Unentschlossenheit im Handeln von Lehrkräften empirisch nachgezeichnet. Lehrkräfte nehmen Antisemitismus als »ungreifbar« und »diffus« wahr und führen diese Abstraktheit auf die vermeintliche Nichtanwesenheit von Jüdinnen und Juden zurück (vgl. Chernivsky/Lorenz 2020). In dieser Verknüpfung offenbart sich ein limitiertes Antisemitismusverständnis, das den Grund für die Artikulation antisemitischer Sprachhandlungen in jüdischer An- oder Abwesenheit, nicht in der Struktur des Antisemitismus sucht (vgl. ebd.). Die Wahrnehmung und Einordnung des Antisemitismus wird überwiegend über Vorfälle hergeleitet, während strukturelle Dimensionen des Antisemitismus nicht reflektiert werden. Die Tabuisierung von Antisemitismus erschwert zudem seine direkte Thematisierung in der schulischen Praxis. Die Beziehung zu jüdischen Schüler*innen wird durch »Othering« (vgl. Hall 1997), ein abwertendes Andersmachen, um die eigene vermeintliche Normalität positiv hervorzuheben, und Objektivierung dominiert.¹² Dabei geht es um die Behandlung von Jüdinnen und Juden als Objekte der Bedürfnisse einer nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft und nicht als Subjekte mit ihren individuellen Wünschen, Bedarfen und Erfahrungen. Damit geht die Schwierigkeit einher, die selbstverständliche Präsenz, Heterogenität und Selbstbestimmtheit von Jüdinnen und Juden als Einzelne und als Gemeinschaft anzuerkennen und anzunehmen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass Schulen eine institutionelle Geschichte aufweisen – historisch waren sie im Nationalsozialismus erste Orte der systematischen Ausgrenzung und Verfolgung jüdischer Schüler*innen und Lehrkräfte.

Im Zuge der anhaltenden öffentlichen und fachlichen Diskussion um Antisemitismus an Schulen haben sich Forschung und Politik dieser Frage zugewandt. Die vom Zentralrat der Juden in Deutschland, von der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz verabschiedete »Gemeinsame Empfehlung [...] zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule«¹³ formuliert 2021 erstmalig eine Orientierung für Schulen und unterstreicht dabei die

Wirkung von Antisemitismus auf die Betroffenen. Im Jahr 2022 verweist die Nationale Strategie NASAS¹⁴ erstmals auf die strukturelle Dimension des Antisemitismus und die Notwendigkeit strukturbildender Maßnahmen.

¹² Siehe hierzu Dölling und Kraus (1997).

¹³ Antisemitismus wurde in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) teilweise explizit thematisiert, etwa in den Papieren Erinnerungskultur (2014), Vermittlung jüdischer Geschichte, Kultur und Religion in der Schule (2016), Demokratiebildung (2018) und Menschenrechtsbildung (2018).

¹⁴ Als Download hier verfügbar:

https://www.antisemitismusbeauftragter.de/SharedDocs/downloads/Webs/BAS/DE/nasas.pdf?__blob=publicationFile&v=5
[zuletzt aufgerufen am 06.11.2024]

4. Schule als Gegenstand der Forschung

Im institutionellen Kontext Schule sind unterschiedliche strukturelle Ebenen und Akteur*innengruppen miteinander verwoben (vgl. Salzborn 2021). Schulgesetze und Länderverfassungen, Kultus- und Landesministerien oder Schulaufsichtsbehörden bilden den strukturellen Rahmen für die schulischen Akteur*innen. Aufseiten des schulischen Personals sind hierbei verschiedene Professionen mitzudenken. In der Ganztagschule interagieren Schulleitungen, Lehrkräfte, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen und -psycholog*innen sowie das hauswirtschaftliche Personal in sogenannten multiprofessionellen Teams. Zu den Adressat*innen der Institution Schule zählen Schüler*innen, Eltern und weitere Sorgeberechtigte. Je nach ihrer Rolle in der Institution Schule orientieren sich die unterschiedlichen, am Schulalltag Beteiligten an den Bildungs- und Lehrplänen, Schulmaterialien, KMK-Empfehlungen und Unterrichtspraxen, aber auch an ihren eigenen biografischen Bezügen, ihrem Erfahrungswissen und an routinierten, institutionellen Regelsystemen. Um Antisemitismus in diesem spezifischen institutionellen Kontext zu erfassen, braucht es ein Forschungsdesign, das die Manifestation des Antisemitismus in den gegebenen institutionellen Strukturen und Verhältnissen kontextualisiert und das Erfahrungswissen der Akteur*innen in diesem spezifischen Rahmen deutet. Die strukturelle Ebene ist daher analytisch mitzudenken und in den empirisch basierten Handlungsempfehlungen zu adressieren.

Es ist wichtig, Antisemitismus nicht nur als individuelles Vorurteil oder situativen Vorfall zu betrachten, sondern ihn in seiner institutionellen Dimension zu begreifen – als Teil gesellschaftlich verankerter Strukturen, normativer Ausschlüsse und fehlender Anerkennung jüdischer Perspektiven.

Der Begriff des institutionellen Antisemitismus ist neu. Über Alltagsantisemitismus, Einstellungen und Vorurteile wird viel gesprochen und geforscht. Im Gegensatz zu einem überwiegend vorfallsgeleiteten Verständnis von Antisemitismus fragt die institutionelle Perspektive nicht nach individuellen Haltungen, sondern nach dem Prozess der Herstellung sozialer Ordnung sowie der Aushandlung normativer Praktiken im sozialen Machtgefüge. Dabei geht es nicht um vereinzelte (antisemitische) Situationen an den Schulen, sondern auch um typisierte Gewohnheiten oder Routinen, die historisch vorgelagert und strukturell angelegt sind.

5. Theoretischer Rahmen der Studie

5.1 Gewaltsoziologische Perspektiven auf Antisemitismus

Die Gewaltforschung ist interdisziplinär und bietet unterschiedliche methodologische Zugänge zur Annäherung an den Begriff der Gewalt. Im Alltagsverständnis wird Gewalt eher mit physischen Übergriffen assoziiert als mit psychischer, emotionaler oder struktureller Gewalt verbunden (vgl. Liebsch 2007). Aus praxeologischer und gewaltsoziologischer Perspektive kann Antisemitismus als eine Struktur und als eine soziale Praxis verstanden werden, die sich im Alltag in kontextspezifischen Praktiken vollzieht.

Was als Gewalt gedeutet und sanktioniert wird, unterliegt sozialen Aushandlungen sowie normativen, zeitlichen, kulturellen und politischen Gesellschaftsordnungen (vgl. Christ / Gudegus 2013). Aufgrund der theoretischen Unschärfe und Vagheit des Gewaltbegriffs bedarf es einer Konkretisierung für den Untersuchungsgegenstand Antisemitismus (vgl. Chernivsky / Lorenz-Sinai 2023). In unseren Studien zu Antisemitismus in Institutionen nehmen wir eine prozessuale Perspektive auf Gewalt ein. Damit verstehen wir die im Datenmaterial thematisierte antisemitische Gewalt nicht als gegenständlich gesetzt, sondern rekonstruieren die sozialen Aushandlungsprozesse, in denen Gewaltthematizierungen erst mit Bedeutungen versehen werden. Eine solche prozessuale Perspektive auf Gewalt hilft, die Prozesse der sozialen Aushandlung von Antisemitismus tiefer zu begreifen. Das Gewaltgeschehen wird dabei nicht ausschließlich auf der Ebene von situativen (vorsätzlichen) Handlungen untersucht, sondern hinsichtlich der intersubjektiven Deutungs- und Aushandlungsprozesse in multilateralen Konstellationen aus Betroffenen, gewalthandelnden Personen und involvierten Dritten. In diesen Aushandlungsprozessen orientieren sich die Beteiligten an gesellschaftlichen Erwartungen und Vorstellungen von Gewalt (vgl. Nef 2020 am Beispiel häuslicher Gewalt). Oft sind die Beteiligten mit unterschiedlicher Macht ausgestattet, ihre Definition und Deutung des als gewaltförmig thematisierten Geschehens durchzusetzen. Ein prozessuales Gewaltverständnis nimmt Gewaltthematizierungen als Ausgangspunkt und schließt sowohl physische als auch psychische und strukturelle Gewaltformen ein. Als Ergebnis von Tabuisierung oder entzogener Empathie internalisieren auch Betroffene die vorherrschenden Machtverhältnisse und ringen um die Anerkennung ihrer Erfahrungen. Die Einschätzung gewaltsamer Handlungen erfolgt oft retrospektiv, meistens infolge eines Prozesses der Reinterpretation und Neueinordnung (vgl. Nef / Lorenz-Sinai 2022).

Dieser Zugang erscheint uns für die Rekonstruktion des Umgangs mit Antisemitismus in Institutionen gegenstandsangemessen, da in den bisherigen Studien deutlich wurde, dass auf Hinweise auf Antisemitismus an Schulen oftmals mit Relativierung, Legitimation und der Forderung nach Belegen reagiert wird.

Vor dem Hintergrund der offiziellen Ächtung von Antisemitismus in der Post-Shoah-Gesellschaft folgen auf die Thematisierung der Möglichkeit von Antisemitismus in institutionellen Kontexten offenbar intensive Prozesse der sozialen Aushandlung, bei denen schulische Macht- und Mehrheitsverhältnisse eine zentrale Rolle spielen. Diese soziale Praxis des Umgangs mit Antisemitismus begründet das Erkenntnisinteresse der Studie.

5.2 Praxeologische Perspektive auf Antisemitismus

Aus einer praxeologischen Perspektive können Schulen als soziale Welten gefasst werden (vgl. Strauss 1998), in denen sich die Rezeption von und der Umgang mit Antisemitismus in institutionsspezifischen, routinierten, sozialen Praktiken (vgl. Schmidt 2012) vollzieht. Die Praxeologie konzentriert sich auf die Erkundung und Rekonstruktion sozialen Handelns. In diesem Verständnis sind die Intentionen dem Handeln nicht vorgelagert, sondern sind in die Praxis eingelassen (vgl. Schatzki 1996). Die empirische Rekonstruktion von institutionellen Praktiken ermöglicht einen Erkenntnisgewinn über feldspezifische Wissensbestände, die sich darin ausdrücken. Dabei geht es nicht zwingend um explizierbares Aussagewissen, sondern auch um implizites Wissen, das im praktischen Handlungsvollzug zum Einsatz kommt (vgl. Lorenz 2020). So drücken sich in Praktiken des Umgangs mit Antisemitismus und des Sprechens über Antisemitismus unter institutionellen Akteur*innen dominante Einordnungen und Deutungen aus. Schulgesetze und Länderverfassungen, Kultus- und Landesministerien, Jugendämter und Schulaufsichtsbehörden bilden dabei den expliziten Rahmen. Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen und -psycholog*innen orientieren sich an expliziten Regeln wie Bildungs- und Lehrplänen, Schulbüchern und Kompetenzziele, aber auch an impliziten Regelsystemen, die mit ihrer Biografie und Sozialisation sowie ihren professionellen Identitäten im engen Zusammenhang stehen (vgl. Salzborn 2021). Aus dem Blickwinkel der Praxistheorie als Bündel verschiedener praxeologischer Theorieangebote zu Analyse und Systematisierung sozialen Handelns stellt der Umgang mit Antisemitismus zudem eine gewisse Wiederholbarkeit und Reproduzierbarkeit von Handlungen dar, die sich über zeitliche und räumliche Grenzen hinaus beobachten und explizieren lassen. Solche Handlungen sind immer eingebettet in normative soziale Ordnungen und stellen so »ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen« und ein »typisiertes, routinisiertes und sozial ›verstehbares‹ Bündel von Aktivitäten« dar (Reckwitz 2003: 292 f.). Zentral für das praxeologische Verständnis des sozialen Handelns ist, dass Handeln zwar Elemente der Intentionalität enthält,

aber auch von impliziten, wissensbasierten Tätigkeitskonzepten geleitet wird. Die Praxistheorie betont die Implizitheit des praktischen Wissens, das schließlich kein zeitlich vorangestelltes »explizierbares Aussagewissen« voraussetzt. Jenseits der individuellen Zuordnung von antisemitischen Einstellungen wirft die praxeologische Forschungsrichtung die Frage auf, wie zentrale Akteur*innen Antisemitismus in ihren institutionellen Kontexten wahrnehmen, definieren, einordnen und verarbeiten: »Statt zu fragen, welches Wissen eine Gruppe von Personen, d. h. eine Addition von Individuen, ›besitzt‹, lautet die Frage, welches Wissen in einer bestimmten sozialen Praktik zum Einsatz kommt« (ebd.: 292).

Mit diesem Zugang wird die Frage nach dem Umgang mit Antisemitismus zum Gegenstand der Untersuchung gemacht, um rekonstruieren zu können, wie antisemitisches Wissen im schulischen Handeln vollzogen wird und wie seine strukturelle Inhärenz, Repetitivität und Reproduzierbarkeit auf der Handlungsebene verändert werden kann.

5.3 Diskriminierungstheoretische Perspektiven auf Antisemitismus

Schule ist eine zentrale Sozialisationsinstanz, der die Aufgabe zukommt, allen Kindern und Jugendlichen das Recht auf gleiche Bildungschancen, umfassende Teilhabe und Selbstverwirklichung zu gewähren. Gleichzeitig ist die Institution Schule an der Produktion und Herstellung von Differenz und Benachteiligung maßgeblich beteiligt – an der Etikettierung und Zuschreibung von Identitätsordnungen, Rollen, Fähigkeiten und Zukunftsvisionen sowie Zugängen zur Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Die Schule regelt die Zugänge zu Ressourcen und Teilhabe und bestimmt so die Zukunftsaussichten der Kinder mit.

Das Grundgesetz, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) sowie die verschiedenen internationalen Rechtsgrundlagen verbieten Diskriminierung. Das Gebot der Nichtdiskriminierung und das Verbot der Ungleichbehandlung gehören folglich zum Kern der Grundrechte in Deutschland. Im arbeits- und zivilrechtlichen Bereich regelt das AGG seit 2006 das Gebot der Nichtdiskriminierung (vgl. Baumann / Edenberger / Supik 2018). Gleichwohl sind der Diskriminierungsschutz und das Recht auf die uneingeschränkte Teilhabe nicht umfassend geregelt (vgl. ebd.). Die politische Berichterstattung über Diskriminierung wie auch die Diskriminierungsforschung benötigen Daten, die den Einbezug von Minderheitengruppen mit ihren Selbstthematizierungen, Einschätzungen und Deutungen beachten. Für die Bestimmung des Ausmaßes von Diskriminierung sind sozialwissenschaftliche

Analysen, repräsentative Erhebungen wie auch qualitativ angelegte Forschungen erforderlich. Hier spielen die spezifische Ansprache wie auch die Auskunftsbereitschaft der von Diskriminierung gefährdeten Gruppen eine zentrale Rolle. Der Fokus auf die subjektive Diskriminierungserfahrung stellt daher einen zentralen Indikator für das Vorhandensein von diskriminierenden Strukturen dar, auch wenn das subjektive Erleben der Benachteiligung mit der rechtlichen Einschätzung nicht immer im Einklang steht (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die Erforschung des Ausmaßes antisemitischer Diskriminierung weisen die vorhandenen Diskriminierungsstudien große Lücken auf, da der Einbezug der von Antisemitismus Betroffenen erst in den letzten Jahren an Bedeutung gewann. Außerdem ist die Weiterentwicklung und Operationalisierung der Diskriminierungs- und Gleichstellungsstudien eine Voraussetzung, um sicherzugehen, dass die von Diskriminierung gefährdeten Gruppen im Mikrozensus der Bevölkerung angemessen abgebildet sind (vgl. ebd.). Die bisher gesammelten Daten zu Betroffenenperspektiven im Kontext von Antisemitismus kommen aus Community-orientierten Surveys, bei denen Jüdinnen und Juden zu ihren Erfahrungen explizit befragt wurden und mit Expert*innen aus den Gruppen zusammengearbeitet haben (vgl. Zick et al. 2017). Die Hinwendung zu jüdischen Antisemitismuserfahrungen ist auch aus diesem Blickwinkel eine paradigmatisch neue Entwicklung in der Erforschung des Antisemitismus an wie auch außerhalb von Schulen (vgl. Chernivsky / Lorenz-Sinai 2022).

Inzwischen wird der Tatbestand mehrdimensionaler, struktureller Diskriminierung von Jüdinnen und Juden aus institutioneller Perspektive zunehmend in den Blick genommen. Im Kontext von Schulen spielt die Geschichte der Institution eine wichtige Rolle. Antisemitismus ist deshalb nicht nur unter Bezugnahme auf Handlungen mit offensichtlich antisemitischem Hintergrund zu begreifen, sondern als ein Kontinuum zu verstehen, in dem sich verschiedene Formen von Diskriminierung und Gewalt miteinander verschränken können. In den bisherigen Studien zu Antisemitismus und Diskriminierung an Schulen treten die Annahme jüdischer Abwesenheit, die Besonderung und Objektifizierung jüdischer Schüler*innen hervor. Darüber hinaus spielen Schulbücher sowie Schulmaterialien eine Rolle. Durch antisemitische Sprache und das Fehlen von entsprechenden Schutz- und Interventionssystemen sind jüdische Schüler*innen (aber auch Lehrer*innen und anderes Schulpersonal) dem Risiko ausgesetzt, mit antisemitischer Gewalt konfrontiert zu werden. Darüber hinaus können auch nichtjüdische Personen von antisemitischen Übergriffen betroffen sein, beispielsweise durch antisemitische Beleidigungen und verbale wie tätliche Angriffe.¹⁵

Die seit 2010 gültige UN-Kinderrechtskonvention schreibt vor, dass der Schutz vor Diskriminierung entlang der nationalen und/oder ethnischen Herkunft, Hautfarbe, Sprache und Religion, politischen und sonstigen Anschauung, des Alters und Geschlechts auch auf Schule zu beziehen sei.¹⁶ Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) definiert mehrere Schutzmerkmale, schützt aber im Schulkontext überwiegend die Beschäftigten und ist nicht in allen Landesschulgesetzen verankert. So wie die meisten föderalen Schulgesetze definiert auch das Schulgesetz in Sachsen-Anhalt einen barrierearmen und gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Erziehung für alle Schüler*innen und hebt die Kategorien der körperlichen sowie geistigen Beeinträchtigung, Behinderung, sozialen Verhältnisse und Migration hervor. Nichtsdestotrotz steht Schule vor der Herausforderung, jede Form von Diskriminierung zu unterbinden und eine Kultur der Antidiskriminierung zu entwickeln. Die Kenntnis, dass Antisemitismus nicht »nur« als Hass oder Straftat in Erscheinung tritt, sondern sich in Ausgrenzung und Ausschluss von Jüdinnen und Juden zeigt, ist nicht weit verbreitet. Der Forschungsstand um Antisemitismus an Schulen zeugt aber von Handlungen, die auf strukturelle Diskriminierung sowie institutionellen Antisemitismus hindeuten (vgl. Zick et al. 2017; Chernivsky / Lorenz-Sinai 2024 a).

¹⁵ Siehe hierzu den Angriff auf den Berliner Kultursenator Joe Chialo: <https://www.spiegel.de/kultur/joe-chialo-farbattacke-auf-berliner-kultursenator-sollte-jeden-beruehren-kommentar-a-2c163827-f708-459a-8e3b-5b5c05d8f8ca> [zuletzt aufgerufen am 30.10.2024]

¹⁶ EU-Konvention; vgl. Broschüre zu Antidiskriminierung, Baumann, A.-L./ Egenberger, V./ Supik, L., 2019, Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

6. Design der Bundesländerstudienreihe

6.1 Erkenntnisinteresse und Sample

Die Studie in Sachsen-Anhalt bildet einen weiteren Teil der seit dem Jahr 2017 laufenden qualitativen Studienreihe des Kompetenzzentrums für antisemitismuskritische Bildung und Forschung¹⁷ und der Fachhochschule Potsdam. Neben der ersten bundesweit angelegten Studie zu Antisemitismuserfahrungen von jüdischen jungen Erwachsenen und jüdischen Familien¹⁸ umfasst die Studienreihe mittlerweile fünf bundeslandsbezogene Studien in Berlin, Baden-Württemberg, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt.

In Sachsen-Anhalt wurden im Rahmen der Studie fünf Einzelinterviews mit Lehrkräften, sechs Interviews mit Expert*innen, zwei Einzelinterviews mit ehemaligen jüdischen Schüler*innen, eine Gruppendiskussion mit vier Lehrkräften und eine Gruppendiskussion mit drei jüdischen (ehemaligen) Schüler*innen durchgeführt. Insgesamt haben an der Studie zu Antisemitismus an Schulen in Sachsen-Anhalt 21 Personen teilgenommen. Untersucht wurde zum einen die Frage, wie Lehrkräfte Antisemitismus rezipieren, verstehen, einordnen und bearbeiten. Zum anderen betraf das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts die Frage, wie Schüler*innen und jüdische junge Erwachsene Antisemitismus im Schulalltag wahrnehmen, einschätzen und bewältigen.

Das Erkenntnisinteresse für die Interviews und Gruppendiskussionen mit ehemaligen **jüdischen Schüler*innen und jungen Erwachsenen** umfasst folgende Fragen:

- Wie erinnern ehemalige jüdische Schüler*innen und junge Erwachsene ihre Schulzeit in Bezug auf Antisemitismus?
- Welche Erfahrungen haben sie gemacht und wie ordnen sie diese retrospektiv ein? Welche Rolle spielen Lehrer*innen, Mitschüler*innen, Eltern und das soziale Umfeld in den Erinnerungen? Welche Schlüsselszenen thematisieren junge Menschen im Interview im Zusammenhang mit Antisemitismus an Schulen?

¹⁷ Das Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung trug bis November 2023 den Namen »Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment« und wurde Ende 2023 umbenannt. Das Kompetenzzentrum bildet Fach- und Führungskräfte aus Bildung, Sozialer Arbeit, Verwaltung weiter und führt in fester Forschungscooperation mit der Fachhochschule Potsdam Forschungsprojekte durch.

¹⁸ Diese Studie mit dem Fokus auf jüdische Jugendliche und junge Erwachsene wurde 2017 noch vor dem Beginn der Bundesländerstudienreihe im Jahr 2018 mit dem Fokus auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven von jüdischen Schüler*innen, Lehrkräften und Schulleitungen durchgeführt.

- Welche Bedarfe der Schüler*innen und welche schützenden Faktoren im Umgang mit antisemitischen Strukturen an Schulen lassen sich aus den Interviews ableiten?

Das Erkenntnisinteresse für die Interviews und Gruppendiskussionen mit **Lehrkräften** als institutionelle Akteur*innen umfasst folgende Fragen:

- Wie reflektieren Lehrer*innen aller Schulformen und aus verschiedenen Fächern in der biografischen Rückschau ihre Verbindung zum Antisemitismus? Welche persönlichen Berührungspunkte mit Antisemitismus thematisieren sie?
- Wie kommunizieren Lehrer*innen über Antisemitismus mit ihren Kolleg*innen? Wie besprechen sie antisemitische Übergriffe und mögliche Gegenmaßnahmen? Welche narrativen Praktiken, geteilten Orientierungen, dominanten Deutungen und institutionellen Logiken werden dabei erkennbar?
- Wie schildern Lehrer*innen antisemitische Übergriffe und ihre Interventionen dagegen? Welche impliziten und expliziten Auffassungen von Antisemitismus aufseiten der Lehrer*innen werden dabei erkennbar?
- Welche Bedarfe für den Umgang mit antisemitischen Strukturen an Schulen in Sachsen-Anhalt werden seitens der Lehrer*innen erkennbar?

6.2 Methode und Auswertung

Die multiperspektivisch angelegte Studie folgt in den Erhebungen und Auswertungen den Prinzipien der interpretativen Sozialforschung (nach Rosenthal 2015 u. Strauss 1998). Dieser Zugang zur sozialen Wirklichkeit und Bedeutung von Antisemitismus im Kontext Schule beinhaltet die Prinzipien der Offenheit, die Orientierung am Untersuchungsfeld sowie ein prozessorientiertes Vorgehen, in dem Datenerhebung und Dateninterpretation schrittweise und ineinandergreifend durchgeführt werden.

Um selbstläufige Diskussionen und freie Erzählungen während der Erhebung anzuregen und Studienteilnehmer*innen zu ermöglichen, eigene Relevanz- und Rahmensetzungen vorzunehmen (vgl. Rosenthal 2015), wurden die Daten mit den offenen Verfahren der narrativen Interviewführung und der Gruppendiskussion erhoben.¹⁹ Das narrative Interview ermöglicht den Interviewpartner*innen, ihre Geschichte möglichst selbstbestimmt zu präsentieren und zu strukturieren und

ist damit in einer Erhebungssituation, in der es um Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen gehen kann, ein besonders schonendes Verfahren. Die Methodik des narrativen Interviews zielt auf die »Hervorlockung und Aufrechterhaltung von längeren Erzählungen« (Rosenthal 2015: 163), die die Interviewpartner*innen eigenständig strukturieren und sprachlich gestalten können. Die Erzählaufforderung an die Interviewpartner*innen der Bundesländerstudienreihe lautet: »Wenn Sie in Ihrer Biografie zurückdenken, wie kommen Sie mit dem Thema Antisemitismus in Berührung?« Diese erzählregende Frage ermöglicht es allen Interviewpartner*innen, Bezug auf sämtliche Phasen ihrer bisherigen Biografie zu nehmen. Dadurch wird eine Kontextualisierung der gegenwärtigen Deutungen und Wahrnehmungen von Antisemitismus in biografisch prägenden, länger zurückliegenden Phasen möglich. Zudem werden die Lehrkräfte nicht nur als Professionelle, sondern auch als ehemalige Schüler*innen adressiert und als Personen, die in ihrer Kindheit, Jugend und im bisherigen Erwachsenenalter in unterschiedlichen gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten in antisemitische Wissensbestände hineinsozialisiert wurden. Erst wenn die interviewte Person ihre Erzählung abgeschlossen hat, beginnen die Forscher*innen immanente Nachfragen zu stellen, die um Vertiefung des Erzählten bitten. Abschließend werden Lehrkräfte mit jeweils einer exmanenten Nachfrage gebeten zu erläutern, was für sie Antisemitismus ist.

Die Methode der Gruppendiskussion zielt darauf, in einer natürlichen Gruppe von Personen, die einander bereits kennen, durch einen aus der Forschungsfrage abgeleiteten Stimulus einen offenen Austausch anzuregen. Dabei bekommen die Forscher*innen auch Einblicke in etablierte kommunikative Praktiken und Stile der Diskutierenden. Gegenstand der Gruppendiskussion sind kollektive Wissensbestände und Orientierungen in Bezug auf soziale Praxis. Kollektives Wissen und Orientierungen können nur durch die wechselseitige Bezugnahme der Teilnehmenden erhoben werden. Die Teilnehmenden müssen die gemeinsamen Erfahrungen im Laufe der Diskussion zunächst identifizieren und sich diesen annähern, um daraus kollektives Wissen ableiten zu können. Häufig findet am Anfang der Diskussion ein vorsichtiges Herantasten statt, im Verlauf intensiviert sich der Austausch. Daher ist

es für diese Methode grundlegend, dass die Forscher*innen auf eine moderierende Rolle verzichten, mit dem offenen Eingangsstimulus lediglich zur Diskussion anregen und nicht auf bestimmte Deutungen oder Antworten abzielen (vgl. Przyborski / Riegler 2020).

¹⁹ Ein besonderer Dank gilt den wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiterinnen Leonie Nanzka und Sophie Sharon Döhlert, die an der Erhebung und Auswertung des in diesem Baustein diskutierten Datenmaterials mitgewirkt haben.

In der Auswertung wurde im Sinne der Grounded Theory-Methodologie (vgl. Clarke 2012; Strauss 1998) ein materialübergreifendes Kodiersystem entwickelt. Durch Sequenzanalysen, das Verfassen theoretisierender Memos und Materialdiskussionen in regelmäßigen Interpretationsrunden wurden Schlüsselkategorien gebildet. Durch die Analyse von narrativen Interviews und selbstläufigen Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Schulleitungen zur Frage nach Berührungspunkten und Verbindungen zum Thema Antisemitismus werden (berufs-)biografische Bezüge, Wissensbestände und Orientierungen fokussiert. Die strukturelle Ebene wird dabei analytisch mitgedacht, da erst auf dieser Ebene Veränderungen angestoßen und umgesetzt werden können. Durch die Analyse von narrativen Interviews und Gruppendiskussionen mit jüdischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden Wahrnehmungen von und Erfahrungen mit Antisemitismus an Schulen aus der Sicht der (potenziell) Betroffenen erhoben. Durch die multiperspektivische Anlage der Studie ist es möglich, Perspektiven von Lehrer*innen und Schüler*innen, von Nichtbetroffenen und Betroffenen zu kontrastieren, um Divergenzen und Übereinstimmungen in den Wahrnehmungen, Problemdeutungen und Umgangsformen herauszuarbeiten.

Im Weiteren stellen wir ausgewählte Befunde aus der Studie in Sachsen-Anhalt exemplarisch vor. Hierbei ist zu beachten, dass die Daten vor dem antisemitischen Massaker durch islamistische Terrorgruppen in Israel im Oktober 2023 und dem darauffolgenden Anstieg des offenen Antisemitismus in Deutschland erhoben wurden.

7. Vorstellung ausgewählter Befunde

Antisemitismus wirkt an Schulen in Strukturen, Unterrichtspraktiken und -inhalten, Beziehungen und Deutungen und manifestiert sich zudem in situativ eingrenzba- ren Übergriffen. Aus den Interviews mit Lehrkräften und jungen jüdischen Erwachsenen in Sachsen-Anhalt werden institutionelle Praktiken, Routinen sowie verschiedene Ebenen und Dimensionen von Antisemitismus rekonstruierbar, die im Folgenden exemplarisch dargestellt werden. Dafür fassen wir zunächst die im Material geschilderten antisemitischen Situationen in einer Topografie zusammen und analysieren dann nacheinander die Perspektiven von jungen jüdischen Erwachsenen, Lehrkräften und Expert*innen, die wir abschließend vergleichend diskutieren.

7.1 Bandbreite antisemitischer Übergriffe an Schulen in Sachsen-Anhalt

7.1.1 Akzeptanz des Begriffs »Jude« als Schimpfwort

Sowohl jüdische ehemalige Schüler*innen als auch Expert*innen und Lehrkräfte thematisieren in offenen, narrativen Interviews Erfahrungen mit der Verwendung der Bezeichnung »Du Jude« als Schimpfwort« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1). Bei dieser antisemitischen Sprachpraktik wird die biografische Zugehörigkeit sowie die religiöse und kulturelle Integrität in eine abwertende Beschimpfung verkehrt. Deutlich wird im Datenmaterial, dass diese als antisemitisch konnotierte Sprachhandlung an Schulen weitgehend normalisiert zu sein scheint. Nicht nur der Tatbestand antisemitischer (An-)Sprache, sondern auch die (ausbleibenden) Reaktionen darauf sind Praktiken, die Antisemitismus normalisieren und den sozialen Raum Schule zum unsicheren, verletzenden Ort machen.

Ein*e junge*r Erwachsene*r schildert im Interview im Rückblick auf seine*ihre Schulzeit an einer Schule in Sachsen-Anhalt, dass die antisemitischen und anderen menschenfeindlichen Beschimpfungen in seiner*ihrer Schulzeit eine breite Akzeptanz erfahren hätten und nicht reglementiert oder gar »toleriert« worden seien. So lernten Schüler*innen, »es ist in Ordnung Leute fertig zu machen«. Er*Sie kontextualisiert die antisemitischen Angriffe gegen sich als jüdische*n Schüler*in in einem weiteren Zusammenhang. In Bezug auf die rechtsextreme »Radikalisierung« in Sachsen-Anhalt führt er*sie die Wirkung der Normalisierung antisemitischer Sprache im Schulkontext wie folgt aus:

»aber wer hat denn Tür und Tor für diese Radikalisierung geöffnet (.) wer hat denn die ideologische Grundlage dafür geschaffen, empfänglich

*für Extremismus zu sein (.) das sind meistens die Schulen (..) Schulen, die ›du Jude‹ als Schimpfwort tolerieren (.) Schulen, die antisemitische Lehrerinnen und Lehrer tolerieren (..) Schulen wie meine Schule, die aktiv gezeigt hat (.) du kannst das machen und dir passiert nichts (.) ich hab Drohanrufe von Schülerinnen und Schülern die besoffen waren in der 12. Klasse dann bekommen (.) mit ›du scheiß Jude, wir stechen dich ab‹ (.) warum? (.) weil sie gelernt haben, dass sie damit davonkommen (.) jetzt hab ich noch das Problem gehabt, mitteldeutsche Wald- und Wiesenschule, ich bin nicht nur Jude, ich bin auch noch schwul (.) [...] Ausländer bin ich nämlich auch (..) und es hängt alles zusammen, das ist kein reines Antisemitismusproblem, das ist ein strukturelles Problem, diese Schülerinnen und Schüler haben zehn Jahre lang an der Schule gelernt es ist in Ordnung Leute fertig zu machen« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1)*

In dieser Sequenz nimmt der*die junge Erwachsene eine Einordnung von antisemitischen Übergriffen als Ausdruck eines strukturellen Problems vor. »Schulen, die ›du Jude‹ als Schimpfwort tolerieren (.) Schulen, die antisemitische Lehrerinnen und Lehrer tolerieren«, sind seiner*ihrer Schilderung nach Orte, an denen Menschen lernen würden, dass auf Menschenrechtsverletzungen, abwertende Sprache und Gewalthandeln keine Konsequenzen folgen. Diese Einordnung des*der Interviewpartner*in verweist darauf, dass ein vorwiegend vorfallsgelitetes Verständnis von antisemitischen Beleidigungen als situatives Problem nicht ausreicht. Mit dem von der*dem Interviewpartner*in eingeführten strukturellen Verständnis von Antisemitismus und Rechtsextremismus sind antisemitische Beleidigungen Ausdruck von tief gelagerten, sozial akzeptierten Normen, weshalb klare Interventionen gegen die entsprechenden Beschimpfungen im Schulalltag notwendig sind. In der deutschen Gesellschaft und so auch im Schulalltag zeigt sich der Begriff »Jude« in einer Doppelbedeutung. Zwischen der positiv gedeuteten Selbstbezeichnung, der historischen Referenz nationalsozialistischer Verfolgung und einer offenbar gängigen Beschimpfungspraktik konkretisiert sich das Verhältnis der Schulgemeinschaft zu Jüdinnen und Juden. Es stellt sich anschließend die Frage nach der Wirkung einer breit normalisierten Beschimpfungspraxis, die auf die Integrität von jüdischen Schüler*innen, auch wenn nicht bewusst intendiert, abzielt. In der obigen Sequenz wird die mehrfache Ausgrenzung des*der Interviewpartner*in entlang seiner*ihrer jüdischen und migrantischen Identität besonders deutlich. Diese stelle kein »reines Antisemitismusproblem« dar, sondern auch ein Problem völkischer Ideologie und rassifizierender Praxis.

7.1.2 Antisemitismus in vermeintlichen Witzen

Der historisch tradierte und auch gegenwärtig bevorzugte Austragungsort des Antisemitismus ist die (Bild-)Sprache. Die bisherigen Studien zu Antisemitismus an Schulen zeigen die beständige Varianz antisemitischer Sprachfiguren, die in klassischen antisemitischen Stereotypen wurzeln und gleichzeitig neue, zeitgemäße Ausdrücke beinhalten. Antisemitische Witze sind ein fester Bestandteil antisemitischer Kommunikation im Kontext von Schulen. Antisemitismus in vermeintlichen Witzen zu transportieren, ermöglicht den Erzähler*innen das Verstecken abwertender Motive hinter ihrem Witz. Im Falle einer Gegenintervention ermöglicht das Format des Witzes den Rückzug auf die Position der Unschuld, als sei der Antisemitismus nicht so oder gar nicht ernst gemeint gewesen. Zugleich werden gerade in vermeintlichen Witzen und Metaphern antisemitische Wissensbestände tradiert und weitergegeben. Eine*r der interviewten jungen Erwachsenen erinnert im Rückblick auf seine*ihre Schulzeit:

*»in meiner eigenen Schulzeit, so ab (.) 7. (.) 8. (.) 9. Klasse, also diese Zeit da hab ich schon so was so so bemerkt dass dann auf dem Schulhof dann so so antisemitische Witze erzählt werden« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

Der*Die jüdische ehemalige Schüler*in erinnert aus seiner*ihrer Schulzeit antisemitische Witze, die »dann auf dem Schulhof [...] erzählt werden«. Er*Sie hebt dabei kein herausragendes Ereignis hervor, sondern verweist auf die Beständigkeit und Wiederholbarkeit einer mehrere Jahre umspannenden Phase ab der 7. Klasse und zeigt damit die Normalität jüdischer Witze im Schulalltag auf, der der*die jüdische Schüler*in fortlaufend ausgesetzt war. Jüdische Interviewpartner*innen aus allen fünf Bundesländern teilen die beständige Erfahrung vermeintlicher Witze, die ihnen im schulischen Kontext wiederholt begegnen und von Lehrer*innen anscheinend nicht als solche erkannt oder gar relativiert werden.

7.1.3 Antisemitismus in affirmativen Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus

Antisemitismus und die staatlich legitimierte Verfolgung von Jüdinnen und Juden bildeten den Kern der nationalsozialistischen Ideologie und Vernichtungspolitik. Insofern kann jede affirmative Bezugnahme auf nationalsozialistische Symbole und Sprache als strukturell antisemitisch eingeordnet werden. Im Datenmaterial der

sachsen-anhaltischen Schulstudie wird – ähnlich wie in anderen regionalen Studien der Bundesländerstudienreihe – eine Präsenz von nationalsozialistischen Elementen geschildert, die sich in Liedern, Witzen, Sprüchen und Symbolen bemerkbar macht. Charakteristisch ist gerade für den Umgang mit nationalsozialistischen und verfassungsfeindlichen Symboliken, dass diese im Schulalltag anonym auftauchen und in der Erinnerung der Interviewpartner*innen lange nicht entfernt werden, ohne dass die Verantwortlichen erkennbar würden. So erinnert Interviewpartner*in 2:

*»da gabs auch so was, dass mal ein Hakenkreuz irgendwo dran geschmiert worden ist (.) und und manche fanden das lustig, andere haben nichts gesagt« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

Der*Die Interviewpartner*in hebt in seiner*ihrer Schilderung zwei Reaktionen hervor: Das Hakenkreuz wurde in seinem*ihrer schulischen Umfeld als »lustig« gedeutet oder es wurde passiv durch Schweigen darauf reagiert. Hierin drückt sich die weitgehende Normalität und die Normalisierung nationalsozialistischer, verfassungsfeindlicher Symboliken im schulischen Kontext aus. Die Schulgemeinschaft begreift in solchen Situationen indirekt, dass sowohl subtile als auch offene Anspielungen auf den Nationalsozialismus und Antisemitismus an Schulen zulässig sind und von Verantwortlichen stillschweigend akzeptiert werden.

Der*Die junge Erwachsene führt im Rückblick weiter aus, dass er*sie sich im Umgang mit nationalsozialistischen Symbolen wie dem Hakenkreuz eine klare Grenzziehung seitens der Schule gewünscht hätte:

*»ich glaub was ich mir gewünscht hätte (.) als so (.) also Hakenkreuze irgendwie an die (.) also so (.) in der Schule [...] dass da vielleicht (.) ja eingegriffen wird und dann einfach klar gesagt wird, dass es einfach nicht in Ordnung ist und dass es einfach nicht (.) dass es nicht (..) und dass es nicht so runtergespielt wird ›ach das ist so eine Sache von Jugendlichen‹ (.) also ich verstehe was die Erwachsenen und die Lehrer damit meinen (.) dass (.) also alle (.) alle hoffen dass es vergeht, also dass es nur eine Phase ist trotzdem dass man dann so klar sagt dass das (.) ›es gibt Dinge die sind in Ordnung und die sind nicht in Ordnung und das ist die Grenze‹« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

Deutlich wird im Datenmaterial von Sachsen-Anhalt, dass die Passivität und Unentschlossenheit der Lehrkräfte im Umgang mit antisemitischen, rassistischen und

rechtsextremen Handlungen der Schüler*innen und auch Kolleg*innen von jüdischen Schüler*innen retrospektiv als einschneidende Erfahrung erinnert werden. Für die interviewten jüdischen (ehemaligen) Schüler*innen steht die Reaktion und das Nichthandeln der Lehrkräfte als potenzielle Vertrauenspersonen für das stille Arrangement der Schule mit den rechten und antisemitischen Entgrenzungen. Jüdische Jugendliche lernen indirekt, dass der Schutz vor Antisemitismus nicht von außen kommt, sondern im Inneren gesucht werden muss. Die affirmative Bezugnahme auf den Nationalsozialismus stellt für Menschen mit jüdischen Biografien eine potenzielle Reproduktion historischer Bedrohung und kollektivbiografischer Verfolgungserfahrungen dar.

7.1.4 Antisemitische Adressierungen

Die Interviewpartner*innen beschreiben, wie antisemitische Adressierungen subtil, versteckt und nonverbal erlebt werden, aber auch sehr direkt und eindeutig. Eine jüdische Lehrkraft schildert hierzu verschiedene Begebenheiten aus ihrem Schulalltag:

»ich hatte auch schon die Bemerkung – ›dann haben Sie ja Geld‹ (.) klar hab ich (.) bin Teil der Rothschild-Verschwörung (.) und in Wahrheit sitze ich gerade nicht in [Stadt], sondern in einer riesigen Villa an der Côte d'Azur (..) wäre auch schön, wenn das auch keine Lüge wäre diese Verschwörungstheorie, ich wäre gern Teil (.) von diesem großen weltbeherrschenden Judentum (.) ich bin es nicht, mich hat keiner eingeweiht (.) sage ich auch immer Schülerinnen und Schülern an der Schule, mich hat man noch nicht eingeweiht, ich hab noch keine Rothschild-Million, vielleicht kommt das irgendwann (..)« (Jüdische Lehrkraft 1)

Der*Die Interviewpartner*in schildert in dieser Sequenz die Erfahrung klassischer antisemitischer Stereotypisierung in seiner*ihrer Rolle als Lehrkraft. Die interviewte Lehrkraft erlebt, wie ihre jüdische Identität mit der Zuschreibung antisemitischer Topoi wie dem Besitz von Geld verknüpft wird. Sie schildert zugleich eine von ihr entwickelte Form der paradoxen Intervention durch die Überspitzung der getätigten Äußerungen. Deutlich wird an dieser Sequenz beispielhaft, wie jüdische Schüler*innen und jüdische Lehrkräfte infolge ihrer Erfahrungen mit antisemitischen Sprachpraktiken an Schulen unterschiedlich schützende und widerständige Praktiken entwickeln. Diese umfassen das Zurückhalten der jüdischen Zugehörigkeit im schulischen

Kontext, variative Vorsichtsmaßnahmen, Suche nach stärkenden Settings wie einem jüdischen Jugendzentrum, aber auch einen konfrontativen Umgang durch Humor, Beschwerden oder offensives Reagieren wie im obigen Beispiel.

7.2 Perspektiven ehemaliger jüdischer Schüler*innen in Sachsen-Anhalt

7.2.1 »wir müssen irgendwie drüberstehen und versuchen damit klarzukommen« – Gruppendiskussion mit ehemaligen jüdischen Schüler*innen

Im Rahmen der Studie führten wir eine Gruppendiskussion mit drei jungen, jüdischen Erwachsenen im Alter von 24 und 25 Jahren durch. Wir baten sie, sich im freien Erzählen über ihre Schulzeit in Sachsen-Anhalt auszutauschen. Auf diesen offenen Erzählstimulus hin entstand ein selbstläufiges, dynamisches Gespräch. Die Teilnehmenden haben in ihrer Schulzeit unterschiedliche Schulen in Sachsen-Anhalt besucht. Als Mitglieder der jüdischen Gemeinde in Halle kannten sie sich insbesondere im Kontext gemeinsamer Aktivitäten des jüdischen Jugendzentrums und des Landesverbandes. Teilweise engagieren sie sich dort immer noch ehrenamtlich als Madrichim (Gruppenleiter*innen in der Jugendarbeit). Im lebendigen Diskussionsverlauf wird einerseits die Vertrautheit der drei Personen untereinander spürbar. Andererseits scheinen sie sich in dieser Konstellation erstmals über einen längeren Zeitraum fokussiert zu Antisemitismuserfahrungen im Schulkontext auszutauschen. Im Gespräch werden englische Begriffe und Jugendsprache genutzt, es wird viel gelacht und ironisch kommentiert. Das gemeinsame Lachen rundet insbesondere Sequenzen ab, in denen es um prägende, verletzende oder irritierende Erfahrungen als jüdisches Kind oder jüdische*r Jugendliche*r an öffentlichen Schulen geht. Diese kommunikativen Praktiken verweisen auf ein geteiltes Erfahrungswissen. Sie stehen im Zusammenhang mit kollektivbiografischen Deutungen und Strategien zur Antizipation und Bewältigung von Antisemitismuserfahrungen in institutionellen Settings, in denen die jüdische Zugehörigkeit eine absolute Minderheitsposition darstellt und Angriffspunkte für Diskriminierung und Antisemitismus bieten.

In der freien, selbstläufigen Diskussion können mehrere Phasen differenziert werden. Während Interviewpartner*innen in den Einzelinterviews der Bundesländerstudienreihe oftmals mit Erinnerungen an Antisemitismuserfahrungen in der Grundschule in das Interview einsteigen, fokussieren die Teilnehmer*innen der Gruppendiskussion direkt die Phase der weiterführenden Schule. Zu Beginn sprechen die

drei Teilnehmer*innen über das soziale »Klima« und die sozialen Konstellationen an ihren ehemaligen Schulen. Sie beschreiben einander ihre jeweiligen Schulen als »Nerd-Schule« oder als Schule, die »den größten Migrationsanteil (.) im Viertel« gehabt hätte. Die Diskussionsteilnehmer*innen resümieren ihre Einschätzungen zum Ausmaß von Rassismus und Antisemitismus an ihren ehemaligen Schulen und führen subjektive Theorien an, um ihre Wahrnehmung zu erklären. Dabei ziehen sie in dieser Phase jeweils ein ähnliches Resümee, indem sie die antisemitischen (Sprach-)Handlungen durch Mitschüler*innen und Lehrkräfte als vergleichsweise selten einordnen oder in ihrem Ausmaß als nicht wirklich gravierend relativieren, wie beispielsweise im folgenden Auszug:

T1: »jetzt persönlich bei meiner Schulzeit war das (..) also (.) kann an der Hand abzählen (.) die ganzen Kommentare, die kamen«
T2: »klar gab es so verschiedene Sprüche, was Migrationsbackground anging, wobei es dann weniger um meinen ging (.) weil (.) bei mir das so (.) weniger obvious war«
(Gruppendiskussion ehemalige jüdische Schüler*innen)

In dieser Erinnerung und Einordnung drückt sich eine Deutung aus, in der die jüdische Zugehörigkeit und die familiäre Migrationsgeschichte als potenzieller Angriffspunkt für »Sprüche« verknüpft werden. Deutlich wird an Sequenzen wie dieser, wie sich auf der Erfahrungsebene verschiedene Formen des Othering verbinden. Im Erleben (potenziell) Betroffener verschränken sich Antisemitismuserfahrungen mit anderen Diskriminierungsformen, beispielweise in Bezug auf Geschlecht und Herkunft. Darin wird die Mehrdimensionalität der Diskriminierung deutlich, da Jüdinnen und Juden nicht nur aufgrund ihrer jüdischen Identität, sondern auch entlang anderer Diskriminierungsmerkmale wie Herkunft, Sprache, sozialer Status, Alter oder Geschlecht benachteiligt werden können. Gleichwohl lässt sich Antisemitismus als Gewalt- und Diskriminierungsverhältnis analytisch von anderen Diskriminierungsverhältnissen phänomenologisch abgrenzen. Im Vollzug antisemitischer Praktiken im Schulalltag zeigt sich sowohl die spezifische als auch die generalisierbare Dimension von Antisemitismus, wie in den oben zitierten »Kommentare[n]«, und in der Rezeption der jüdischen ehemaligen Schüler*innen wirken die diskriminierenden Adressierungen zusammen.

In einer weiteren Phase der Diskussion begeben sich die Teilnehmer*innen auf die Suche nach Erklärungen dafür, dass sie aus ihrer Sicht eher wenige direkte antisemitische Übergriffe erlebt haben. Dabei thematisieren sie das innerschulische Verhältnis zu ihrer jüdischen Zugehörigkeit:

T2: »Aber hat jemand von uns jemals auch so richtig überall geprahlt (.) oder so (.) öffentlich gesagt (.) Hi ich bin jüdisch (.)«

T1: »Ich zum Beispiel (.) so bei uns (T2: »ich eigentlich auch«) wusste das jeder an der Schule (.) ich war immer der Jude (.) so ((mehrere lachen)) (.) aber (.) nicht (.) abwertend gemeint, sondern (.) ich wurde auch immer vorgestellt – »hier das ist [Name T1] das ist mein Freund und der ist Jude« ((mehrere lachen)) ich hab einen gefunden ((mehrere lachen))«
(Gruppendiskussion ehemalige jüdische Schüler*innen)

In dieser Sequenz drückt sich zunächst die Internalisierung einer besonderen Behandlung aus. Durch die Aussage »ich (.) war immer der Jude (.)« zeigt sich zum einen das Arrangement mit dieser Position und zum anderen die Beziehung zu einer Bezugsgruppe. Auch in anderen Studien zeigt sich die Internalisierung von Relativierungen des nichtjüdischen Umfeldes durch die Betroffenen. Wer sich nicht »öffentlich« als jüdisch zeigt, erfährt demnach weniger antisemitische Übergriffe. Antisemitische Handlungen erscheinen in dieser Logik ausschließlich als personenbezogene, gegen Juden und Jüdinnen gerichtete Handlungen und weniger als soziale Praxis und Ausdruck eines flexiblen Feindbilds, das unabhängig von jüdischer Anwesenheit besteht und genutzt wird. Ähnlich wie die interviewten Lehrkräfte versuchen also auch die ehemaligen Schüler*innen das Ausmaß von Antisemitismus an Schulen anhand von manifesten Übergriffen einzuordnen. Im weiteren Diskussionsverlauf differenzieren die drei jungen Erwachsenen diese erste Einschätzung weiter aus. Sie erinnern Szenen und konkrete Situationen, in denen sie als jüdische Schüler*innen ambivalent, doppeldeutig oder exotisierend adressiert wurden oder in denen sie sich mit ihren jüdischen Biografien und Perspektiven allein und different zu ihren Mitschüler*innen erlebten.

Auf die zugespitzt formulierte Frage (»so richtig überall geprahlt«) von Diskussionsteilnehmer*in 2 an die Runde, inwieweit »jemand von uns« sich als jüdisch gezeigt hat, bringt sich Diskussionsteilnehmer*in 1 als »Beispiel« ein. Er*Sie sagt, dass »jeder an der Schule« von seiner*ihrer jüdischen Zugehörigkeit wusste und fasst zusammen: »ich war immer der Jude«. Diese Erinnerung an die Reduktion darauf, »der« Jude an der Schule zu sein, könnte als unbehagliche und einschränkende Erfahrung eingeordnet werden. Die Runde reagiert jedoch mit Lachen. Diskussionsteilnehmer*in 1 bestätigt diese kollektiv geteilte, humorvolle Deutung, indem er*sie betont, die Bezeichnung sei »nicht abwertend gemeint« gewesen. Zur Illustration seiner*ihrer Erfahrungen schildert er*sie, wie er*sie durch Mitschüler*innen »auch immer vorgestellt« wurde: »das ist mein Freund und der ist Jude ((mehrere lachen)) ich habe einen gefunden«. Das erneute gemeinsame Lachen der Runde kann als

adaptive Strategie der Bewältigung gedeutet werden, da die Andeutung auf die antisemitische Verfolgungsgeschichte in der geschilderten Vorstellungssequenz eingelagert ist. In der Herausstellung, »einen« Juden »gefunden« zu haben, drückt sich zunächst das Wissen darüber aus, dass Juden und Jüdinnen nicht wirklich anwesend sind und erst gesucht werden müssen, um gefunden zu werden. Die Suche »nach dem Juden« kann historisch mit der Vorstellung assoziiert werden, dass Jüdinnen und Juden erst markiert und »gefunden« werden mussten, um verhaftet zu werden. Die Mehrdeutigkeit der geschilderten Szene funktioniert offenbar und wird von den Zuhörenden sogleich verstanden, da diese, wie auch andere antisemitische Witze, mit Anspielungen auf die Shoah und verinnerlichten antisemitischen Wissensbeständen arbeitet. Die geschilderte Vorstellungspraktik durch eine*n Mitschüler*in hätte ebenso als antisemitischer Übergriff gedeutet werden können. Diskutierende 1 und die beiden Mitdiskutierenden entscheiden sich aber in der Diskussion für gemeinsames Lachen darüber und damit für eine humorvolle, vielleicht auch sarkastische Einordnung. Dieser gemeinsame kommunikative Umgang mit einer antisemitisch konnotierten Szene kann als Ausdruck von geteiltem Erfahrungswissen, als bewährte Bewältigungsstrategie oder auch als rückblickende Ermächtigung über die Situation interpretiert werden. Eine andere Lesart der Sequenz wäre, dass antisemitische Anspielungen im Schulalltag der ehemaligen Schüler*innen normalisiert waren, unsanktioniert blieben und die jungen Menschen infolgedessen gleichsam lernten, sie hinzunehmen und mit Humor, der den Antisemitismus verkleidet, selbst aufzugreifen.

Die Herausstellung der Bezeichnung »der Jude« wird von den jüdischen jungen Erwachsenen nicht nur in der Kommunikation mit ihren Mitschüler*innen erinnert, sondern auch mit Lehrkräften. Diskussionsteilnehmer*in 1 schildert, wie er*sie durch Lehrkräfte sowohl als russischsprachige*r als auch als jüdische*r Schüler*in adressiert wurde, mit der Bitte um Unterstützung im Unterricht. Auch hier ähneln und vermengen sich die exponierenden Othering-Erfahrungen von (ehemaligen) jüdischen Schüler*innen.

»also bei mir war es ja (.) im Allgemeinen so (.) ich konnte russisch sprechen (.) und ich war halt Jude das heißt (.) alle Themen (.) die irgendwas mit Russisch zu tun hatten wurden gegengecheckt ((mehrere lachen)) und ich (.) wurde auch gebeten ähm (.) bei uns kam leider kein Russischkurs zustande (.) (I: »M-hm«) aber wir hatten so einen quasi (.) am Nachmittag eine Gruppe wo dann die Lehrerin dann den Leuten die wollten wirkli / äh trotzdem Russisch beigebracht hat (..) und da wurde ich gebeten doch auch dabei zu sein damit ich dann halt helfen kann (.)

*falls da irgendwelche Fragen sind (.) so naja gut (.) genau das gleiche Thema war halt auch im Judentum, ja sei es (.) hey (..) ne das sind so die Traditionen so (.) kannst du vielleicht erzählen (.) ob ihr das genau so macht wie mein Lehrbuch das mir jetzt gesagt hat wie ich das jetzt gelernt hab (.) oder (.) ist das dann vielleicht anders (I: »M-hm«) oder so ja (.) kannst du irgendwie noch mehr dazu erzählen (..) ähm (.) ist natürlich immer besser (.) Kontext (.) hinzu-zufügen wenn man das selber erlebt hat ne weil man (.) muss ja (.) faktisch nicht immer (.) richtig sein (.) ich meine klar als Kind (..) weiß man auch nicht alles und dann versucht man auch noch was dazureimen warum das so ist (.) aber (.) bisschen dieses Menschliche da reinzukriegen (.) das – ja hier (.) den gibt es und guckt mal der ist auch bei euch in der Klasse (..) der unterscheidet sich jetzt nicht wirklich viel von euch ne (.) ihr seid mit dem befreundet (..) habt keine Angst vor (.) vor anderen Sachen (.)« (Diskussionsteilnehmer*in 2, Gruppendiskussion ehemalige jüdische Schüler*innen)*

Die »mit Russisch« oder mit »Judentum« assoziierten Themen werden von der Lehrkraft bei dem*der Schüler*in »gegengecheckt«, so seine*ihre Erinnerung. Insbesondere in Bezug auf jüdische Traditionen wird erwartet, dass der*die Schüler*in »mehr dazu erzählen kann«, als das Lehrbuch hergibt. Der*Die junge Erwachsene erinnert, wie er*sie durch die Lehrkraft als Teil eines Kollektivs mit »ihr« adressiert wurde: »kannst du vielleicht erzählen (.) ob ihr das genauso macht wie mein Lehrbuch das mir jetzt gesagt hat wie ich das jetzt gelernt hab (.) oder (.) ist das dann vielleicht anders«. Die Lehrer*in-Schüler*in-Rolle scheint in dieser Szene vertauscht zu sein, die jüdische Zugehörigkeit steht kollektivierend für ein Expert*innenwissen, mit dem die Lehrkraft eine Korrektur erfragt. Der*Die Diskussionsteilnehmer*in erinnert seine*ihre kindliche Reaktion darauf: Er*Sie weiß »nicht alles« und versucht, »was dazu zu reimen«, um den impliziten Auftrag der Lehrkraft zu erfüllen, »bisschen dieses Menschliche da reinzukriegen«. Der*Die Schüler*in begreift, so die Erinnerung des jungen Erwachsenen, dass er*sie seinen*ihren Mitschüler*innen ein positives, nahbares Bild von Jüdinnen und Juden vermitteln soll, stellvertretend für ein jüdisches Kollektiv. Der*Die jüdische Schüler*in sieht sich in der geschilderten Szene als Anschauungsmaterial für die nichtjüdischen Schüler*innen und versucht, dem Auftrag der Lehrkraft gerecht zu werden.

Diskussionsteilnehmer*in 2 kommentiert die Schilderung: »Hm (.) ich hätte es irgendwie (.) nicht sehr gerne gemacht«. Er*Sie zieht einen Vergleich zwischen

der Adressierung als jüdische*r Expert*in durch die Lehrkraft und der Vorstellung, dass Jüdinnen und Juden für die Erinnerungsarbeit zuständig seien:

*»stell dir vor (.) also (.) sagen wir mal (.) die Lehrerin weiß dass du jüdisch bist und du machst einen Vortrag über das Judentum (T1: »M-hm«) (.) das erinnert mich so ein bisschen an diese (.) es gibt jetzt diese große Stolpersteindiskussion (.) wer sollte die Stolpersteine pflegen (T1: »M-hm«) (.) wer denkt daran, natürlich die Juden weil wir (.) weil irgendwie unsere Vergangenheit (.) wir sind dadurch (.) also unsere Familien sind aus der Sowjetunion dadurch hier-hergekommen (.) und (.) wir sind die Generation die es hier wieder aufbauen sollen (..) und (.) keiner kümmert sich um die Stolpersteine sondern wir glauben daran (.) und ich glaub so (.) ähnlich würde ich mich fühlen wenn ich einen Vortrag über Judentum halten würde (.) weil so (.) keiner möchte es irgendwie machen (.) und dann (.) warum machst du es nicht« (Diskussionsteilnehmer*in 2, Gruppendiskussion ehemalige jüdische Schüler*innen)*

Diskussionsteilnehmer*in 2 führt weiter aus, dass ein Vortrag zum Judentum als einziges jüdisches Kind der Klasse »aus Zwang heraus« erfolgen würde und gerade in der »Pubertät« als »eh ein schwieriges Alter« mit großem Druck verbunden sein könnte, »bei jemandem anderen als etwas Negatives« zu erscheinen. Diskussionsteilnehmer*in 1 stimmt zu und verweist auf den Druck, »eine ganze Religionsgemeinde« zu repräsentieren, was Teilnehmer*in 2 überspitzt kommentiert:

*T1: »Nee also klar (..) äh ist ja ist ja auch schwer ne so du (.) du (.) stellst gerade eine ganze Religionsgemeinde dar (.) deine ganze Religion«
T2: »Aber das ist es ja am Ende, wenn du als der Jude vorgestellt wirst (..) vermutlich haben die in ihrem Leben danach nie wieder einen anderen Juden getroffen (.) und das ist auch gut so weil du sehr positiv warst (.) toll ((lacht)) ((mehrere lachen))« (Gruppendiskussion ehemalige jüdische Schüler*innen)*

Entsprechend dem Modus der gesamten Diskussion rasonieren die Diskussionsteilnehmer*innen sarkastisch über Situationen, in denen sie als jüdische Schüler*innen exponiert und besonders wurden. Auf diese Weise wird die erlebte Vulnerabilität als jüdisches (und als migrantisches) Kind oder Jugendliche*r an einer öffentlichen

Schule möglicherweise rückblickend im Austausch mit Gleichbetroffenen verarbeitet. Der scherzhaft eingebrachte Kommentar von Teilnehmer*in 2, dass die ehemaligen Mitschüler*innen danach vermutlich »nie wieder einen anderen Juden getroffen« haben und dass das gut sei, weil Teilnehmer*in 1 »sehr positiv« war, zieht das begegnungspädagogische Ansinnen der Lehrkräfte einerseits ins Lächerliche. Andererseits unterstreicht sein*ihr Kommentar die exponierte Position als jüdische Person in Deutschland und den hohen Druck, der auf jüdischen Kindern und Jugendlichen liegt, wenn diese als Repräsentant*innen des Judentums im Schulkontext adressiert werden.

7.2.2 Unterricht zur Shoah und Gedenkstättenfahrten als grundlegende Differenzenerfahrung

In einer weiteren Diskussionsphase sprechen die drei jungen Erwachsenen über ihre Erfahrungen mit der schulischen Vermittlung der Shoah an einer öffentlichen Schule in Deutschland. Die drei Studienteilnehmenden beschreiben jeweils unterschiedliche Szenen und tiefe Differenzenerfahrungen, die sie als einziges jüdisches Kind oder einzige*r Jugendliche*r im Klassen- oder Schulkontext erlebt haben angesichts der Beziehungen ihrer nichtjüdischen Mitschüler*innen und Lehrkräfte zum Thema Shoah.

Diskussionsteilnehmer*in 2 stellt die Frage nach dem Besuch einer KZ-Gedenkstätte in die Runde und führt dann selbst eine prägende Erfahrung aus:

»Weil das war auch so ein Ausflug wo ich mir gedacht habe (.) ›what the fuck‹ (.) wir waren glaub ich auch so 9. (.) das war nicht 10., das war vorher (.) und das war einfach (.) ein super heißer Tag, und ich versteh auch irgendwie die ganzen Leute die (.) gelangweilt waren, haben keine Ahnung was wir da überhaupt machen (.) keiner hat so richtig zugehört oder verstanden was das überhaupt/ was da passiert ist (.) und (.) wenn du (.) jüdisch bist gehst du dann (.) also so (.) da war (.) kein Vor-Ort-Antisemitismus der (.) vorgegangen ist aber du wenn du jüdisch bist und dich das so emo/ emotional so mitnimmt das Ganze (.) und du siehst wie Leute einfach (.) wie die Anderen (.) einfach so uninteressiert daran sind (.) und du irgendwie trotzdem Ängste hast dass irgendwann mal in der Zukunft, selbst wenn es (.) nicht mit den Juden ist sondern mit anderen Leuten passieren könnte (.) dass du dir da Sorgen machst

*und dann (.) ist da (.) aber das Ganze (.) so überhaupt nicht gewinnbringend irgendwie (.) für die Bildung (.) das war bei mir so«
(Diskussionsteilnehmer*in 2, Gruppendiskussion ehemalige jüdische Schüler*innen)*

Diskussionsteilnehmer*in 2 schildert in dieser Sequenz eine tiefe Irritation und Differenzenerfahrung zu seinen*ihren Mitschüler*innen während eines schulischen Gedenkstättenbesuchs. Er*Sie erinnert und ordnet zugleich verständnisvoll ein, dass Mitschüler*innen »gelangweilt waren« und »keiner [...] so richtig zugehört oder verstanden [hat] was das überhaupt / was da passiert ist«. In Kontrast dazu stellt er*sie eine jüdische Perspektive während des KZ-Gedenkstättenbesuchs dar, die er*sie über sich hinaus verallgemeinert (»wenn du jüdisch bist«). Als charakteristisch für das jüdische Erleben eines Gedenkstättenbesuchs nennt er*sie die emotionale Berührung, die Ängste und Sorgen, dass sich die Verfolgung von Jüdinnen und Juden oder anderen Gruppen »irgendwann mal in der Zukunft« wiederholen könnte. Er*Sie resümiert, dass der Gedenkstättenbesuch aufgrund des Desinteresses der Mitschüler*innen und seiner*ihrer vereinzelter Wahrnehmung als jüdische*r Schüler*in hinsichtlich eines Bildungsprozesses »überhaupt nicht gewinnbringend« war.

Diskussionsteilnehmer*in 3 bringt seine*ihre Erfahrung mit der schulischen Vermittlung der Shoah als Kontrast ein. Er*Sie hat im schulischen Rahmen weder Gedenkstätten besucht noch Filme geschaut, sondern das Thema wurde »kurz im Geschichtsunterricht« behandelt. Auf Nachfrage von Teilnehmer*in 2, was unterrichtet wurde, führt er*sie aus:

*»Nein gar nichts also wir hatten wirklich nur (.) dieses Geschichtsbuch und die Geschichtslehrerin (.) (T2: ((lacht))) und dann so eine Frage (.) als anscheinend all/ ich weiß nicht (.) dann (.) sie plötzlich so auch so (.) das hab ich dir auch schon erzählt (.) von wegen (.) ja (.) ›habt ihr schon mal einen Juden getroffen‹ (.) und alle waren so (.) boah so (.) so weißt du so Stille ((lacht)) (.) und dann (.) und dann fühlst du dich so (.) okay ich will mich jetzt auch nicht outen (T2: ((lacht))) so das war so richtig (.) so cringe«
(Diskussionsteilnehmer*in 3, Gruppendiskussion ehemalige jüdische Schüler*innen)*

Teilnehmer*in 3 schildert hier die Erfahrung, wie die Geschichtslehrerin im Kontext des Unterrichts zur Shoah »plötzlich« die Klasse fragt, ob sie schon mal »einen Juden getroffen haben«. Er*Sie erinnert die »Stille« in der Klasse, das Gefühl, sich als

einzig*er jüdische*r Schüler*in in dieser Situation »nicht outen«, nicht exponieren zu wollen und resümiert die Situation in Jugendsprache als »cringe«, also als eine Situation der Fremdscham und des Unbehagens. Teilnehmer*in 2 kommentiert die Schilderung der Szene durch Lachen, was als Ausdruck von Verständnis und Bestätigung dieser Deutung verstanden werden kann. Deutlich wird an diesen Sequenzen, wie die schulische Vermittlung der Shoah an öffentlichen Schulen in Deutschland für jüdische Schüler*innen mit verletzenden Konstellationen und den daraus potenziell hervorgehenden Differenzenerfahrungen wie auch irritierenden Exponierungen verbunden sein kann. Die schulische Vermittlung der Shoah wird von den drei Diskutierenden von sich aus als eine prägende, nachhaltige Irritation erinnert. Sie erleben sich als verletzbar, ungeschützt und mit ihren Perspektiven und Zugehörigkeiten in einer Minderheitenposition. Vor allem die Erfahrung, Teil der Minderheit zu sein, die sowohl historisch als auch aktuell (wieder) Gewalt erlebt, bleibt ungebunden und im Schulkontext dethematisiert. Dieser Befund korrespondiert mit den Befunden der 2017–2019 durchgeführten Familienstudie, in der jüdische Eltern ihr Unbehagen äußern, dass ihr Kind die Geschichte der Shoah ungefragt vermittelt bekommt (vgl. Chernivsky / Lorenz / Schweitzer 2022).

Insgesamt zeigen sich in der Gruppendiskussion zwei zentrale Themen, die die jüdischen jungen Erwachsenen in den Erinnerungen an ihre Schulzeit in Bezug auf Antisemitismus thematisieren und diskutieren. Es geht zum einen um prägende Differenzenerfahrungen im nichtjüdischen Umfeld, die insbesondere im Kontext des Unterrichts zur Shoah hervorgehoben werden. Außerdem wird ein regelmäßiges Othing jüdischer Schüler*innen geschildert, das sowohl durch Mitschüler*innen als auch durch Lehrkräfte vollzogen wird. Zugleich vollziehen die drei Diskutierenden kommunikative Praktiken, in denen die erinnerten, potenziell verletzenden Szenen durch das gemeinsame Lachen und ironische Kommentare in der Gruppe überspitzt dargestellt, selbstermächtigend gedeutet und auf diese Weise auf Abstand gehalten werden. In diesem Sinne resümiert ein*e Diskussionsteilnehmer*in, nachdem er*sie von den im digitalen Raum gemachten Antisemitismuserfahrungen einer 12-jährigen Besucher*in des Jugendzentrums berichtet hat, aus dem sich die drei Diskutierenden kennen: »wir müssen irgendwie drüberstehen und versuchen damit klarzukommen«. Antisemitismus wird hier als unumgänglicher Teil von jüdischen Biografien und Alltagserfahrungen eingeordnet, mit dem Jüdinnen und Juden gezwungenermaßen einen Umgang finden müssen.

Ergänzend zu den Befunden der Gruppendiskussionen gehen wir im Folgenden auf Kategorien aus der Analyse der Einzelinterviews mit jungen jüdischen Erwachsenen ein, die in Sachsen-Anhalt die Schule besucht haben.

7.2.3 »man will uns in diesem Land nicht (...)« Strukturelle Diskriminierung

Jüdische Interviewpartner*innen aus Sachsen-Anhalt thematisieren ihre Antisemitismuserfahrungen stets vor dem Hintergrund ihrer Einwanderungsgeschichte aus postsowjetischen Ländern. Als Nachkommen der eingewanderten Eltern rekapitulieren jüdische junge Erwachsene die biografisch erlebten gesellschaftlichen Ausschlüsse. Ein*e Interviewpartner*in schildert in diesem Zusammenhang seine*ihre Überlegungen zur Geschichte Deutschlands als Land, das bereits »eine große Katastrophe hinter sich« hat:

*»es wird ersichtlich, dass die, oder auch man will uns in diesem Land nicht (...) gibt einen Grund, warum dieses Land Kontingentflüchtlinge eingeladen hat und dann ihre Berufsabschlüsse nicht anerkannt hat (...) man duldet uns in diesem Land (...) man duldet uns (...) wir sind nicht willkommen (...) man duldet uns (...) und die Dinge, die man duldet (...) da ist es auch nicht schlimm, wenn sie nicht mehr da sind (...) und dieses Land hat schon eine große Katastrophe hinter sich (...) der Verlust des deutschen Judentums, das nicht mehr existiert war ein immenser Einschnitt in die kulturelle und gesellschaftliche Landschaft dieses Landes« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1)*

Der*Die Interviewpartner*in thematisiert sein*ihr Erleben, als Kind von jüdischen Kontingentgeflüchteten in Deutschland geduldet, aber nicht gewollt, »nicht willkommen« zu sein. Besonders betont er*sie die Formulierung, »man duldet uns«. Mit »man« ist vermutlich die Dominanzgesellschaft gemeint, mit »uns« ein jüdisches, postsowjetisches Kollektiv in Deutschland. Die empfundene Duldung vermittele ihm*ihr, dass die politische Entscheidung, jüdische Kontingentflüchtlinge aufzunehmen, im Kontrast stehe zur gesellschaftlichen Akzeptanz, und es nicht als Verlust betrachtet werden würde, wären die jüdischen Kontingentgeflüchteten nicht mehr da. Er*Sie bringt diese Einschätzung in Verbindung mit dem »Verlust des deutschen Judentums« als »große Katastrophe« und »immense[n] Einschnitt«, den das Land bereits hinter sich hat. In dieser und ähnlichen Sequenzen sticht deutlich hervor, dass die gesellschaftliche Ablehnung und die daraus resultierende Verinselung von Kindern der einstigen Einwander*innen biografisch wahrgenommen und fortwährend verhandelt wird. Hier verweben sich Erfahrungen einer anderen Behandlung aufgrund der Migration mit Erfahrungen von Antisemitismus als jüdische Kontingentflüchtlinge in Deutschland. Ferner spielen hier auch Generationsunterschiede eine Rolle – die an der Gruppendiskussion teilnehmenden jungen

Erwachsenen sind entweder hier geboren oder aufgewachsen. Sie kommen aus Familien, die nach Deutschland eingewandert sind, in einer Zeit, die von politischen Umwälzungen geprägt war, und sich hier in Deutschland eine andere, bessere Zukunft erhofft haben. Ihre hier geschilderten Erfahrungen müssen in diesem Kontext, unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen und politischen Klimas in Sachsen-Anhalt und in Deutschland insgesamt, betrachtet werden.

7.2.4 »habt ihr schonmal mit einem Juden gesprochen« – Unterricht als Ort der Objektifizierung des Jüdischen

Die jüdischen jungen Erwachsenen erinnern in Bezug auf ihre Schulzeit verschiedene Formen der Objektifizierung. In der folgenden Sequenz beschreiben sie, wie ihre Lehrkräfte im Geschichtsunterricht von der Abwesenheit jüdischer Personen im Raum ausgehen und die Frage nach der Begegnung »mit einem Juden« von einer »komische(n)« Stimmung begleitet wird. Die Begegnung wird hier abgefragt als exotische, besondere Erfahrung und als Einstieg in Lehrstoffe genutzt. Konzeptionell mitbedacht und adressiert werden dabei ausschließlich nichtjüdische Schüler*innen, während Juden und Jüdinnen nicht als Subjekte, sondern als Lernobjekte erscheinen. Ein*e junge*r Erwachsene*r aus Sachsen-Anhalt erzählt hierzu folgende Szene aus seinem*ihrem Geschichtsunterricht:

*»und zwar (.) im Geschichtsunterricht da gabs auch so eine Situation wo wir über den Nationalsozialismus gesprochen haben und dann ähm ich weiß nicht, es gab einfach so eine (.) ich weiß nicht (.) so eine komische Stimmung und dann sagte halt die Lehrerin so – (.) ja habt ihr schonmal (.) habt ihr schonmal mit einem Juden gesprochen« und dann (.) und dann wars plötzlich still so (.) das war so wieder so eine Situation so ob man schonmal Juden gesehen hat oder gesprochen hat das war so ein bisschen so dieser Flair von (.) seid ihr schon ausgestorben oder nicht so ((lacht))« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

In der erinnerten Szene wird das Gespräch »mit einem Juden« von der Lehrerin abgefragt. Der*Die junge Erwachsene hat sich in seiner*ihrer Schulzeit an einer öffentlichen Schule nicht mit seiner*ihrer jüdischen Zugehörigkeit gezeigt. Dieser Satz, ob jemand »schonmal« »mit einem Juden gesprochen« habe, steht stellvertretend für die jüdische Erfahrung der Objektifizierung und Besonderung. Hinter einer solchen Hervorhebung steht womöglich die imaginierte Anwesenheit

von Jüdinnen und Juden, deren Historisierung und Besonderung. Der*Die junge Studienteilnehmer*in erinnert die Stille in der Klasse und assoziiert diese mit der Frage und der Atmosphäre einer Suche nach einer fast ausgestorbenen Art, die nur noch selten gesehen werde. Er*Sie rundet die Schilderung der Szene lachend ab, was als Teil seiner*ihrer Verarbeitung gedeutet werden kann.

Die hier exemplarisch gezeigte Objektifizierung²⁰ bildet einen zentralen Hintergrund für das Aushandeln und Zurückhalten der eigenen jüdischen Identität und Familiengeschichte im nichtjüdischen schulischen Umfeld. Dieser Befund steht im engen Zusammenhang mit übrigen Befunden aus der Familienstudie wie auch aus weiteren regionalen Studien zu Antisemitismus im Kontext Schule.

7.2.5 Othering von Jüdinnen und Juden – Zurückhalten der jüdischen Identität

Die jüdischen jungen Erwachsenen thematisieren in der Rückschau ihre Biografie und Schulzeit in Bezug auf zwei zusammenhängende Erfahrungen: vielfache Formen der Objektifizierung und des Othering sowie ein daraus resultierendes Zurückhalten der eigenen jüdischen Identität. Interviewpartner*in 2 schildert, dass sowohl er*sie selbst als auch die meisten seiner*ihrer jüdischen Freund*innen sich in ihrer Schulzeit nicht »so richtig geoutet« hätten als jüdisch:

*»die meisten ähm (.) jüdischen Freunde die ich hatte (.) ähm die haben sich auch (.) so gar nicht so richtig geoutet so ja ich bin jüdisch so (.) ja (.) das heißt ähm (..) und ich denke genau wegen (.) also aus diesen Grund dass dass man (.) also ich denk nicht dass man Angst vor Antisemitismus hatte sondern einfach (.) weil es nicht (.) also ich glaub (..) so das ist aber auch meine subjektive so (.) Meinung ja dass man sich nicht wohl genug gefühlt hat um das einfach so offen auszusprechen« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

Interviewpartner*in 2 denkt in dieser Sequenz laut darüber nach, dass die Gründe, sich nicht als jüdisch zu zeigen, in seiner*ihrer Erinnerung nicht in einer unmittelbaren »Angst vor Antisemitismus« begründet lägen, sondern darin, sich »nicht wohl genug gefühlt« zu haben, um »das einfach so offen auszusprechen«. Die für

das Zeigen eines Teils der eigenen Identität und Familiengeschichte genutzten Begriffe »das« und »geoutet« verweisen

²⁰ Siehe hierzu Dölling und Kraus (1997).

darauf, dass die Interviewpartner*innen mit ihrem Jüdischsein infolge der erfahrenen und antizipierten Reaktionen des Umfelds sehr bewusst umgehen. Sie lernen im Laufe ihrer Sozialisation, dass ihr Jüdischsein in einer nichtjüdischen Mehrheitsgesellschaft eine Information ist, die sie nicht »einfach so« aussprechen können. In dieser Sequenz wird eine latente antisemitische Struktur erkennbar. Diese zeigt sich hier nicht, wie von Außenstehenden erwartet, in offenen verbalantisemitischen Übergriffen, sondern in einer Erfahrungsasymmetrie und einem Klima der Nichtakzeptanz oder gar Ablehnung des Jüdischen, die dazu führt, dass das Ausleben der jüdischen Zugehörigkeit nicht ohne Einschränkung möglich ist. Das machtvolle nichtjüdisch-jüdische Verhältnis wirkt in den Alltag hinein und formt die Beziehung zur eigenen jüdischen Identität. In diesem Verhältnis setzt das Zeigen einer jüdischen Zugehörigkeit gegenüber nichtjüdischen Personen offenbar einen Rahmen voraus, in dem sich die Person ausreichend wohl und geschützt fühlt. Was das »nicht wohl genug gefühlt« ausmacht, schildern verschiedene der jüdischen Interviewpartner*innen anhand ihrer gemachten Erfahrungen und ihres Erfahrungswissens.

So erläutert ein*e Interviewpartner*in im Erzählfluss, dass die sichtbare jüdische Zugehörigkeit in Deutschland mit Nachteilen verbunden sei. Wenn sich eine Person als jüdisch zeige, würde dies eine andere Wahrnehmung und Behandlung nach sich ziehen.

*»wenn man sagt dass man jüdisch ist (.) dann weiß man nie wird man jetzt so als Mensch wahrgenommen (.) oder dann (.) ah okay er ist jüdisch (.) so (.) [...] dass man so (.) nicht ei / (.) so eine Art Stempel hat ((lacht)) also (.) auch sogar wenn es nichts Positives oder Negatives hat ist es schon so (.) okay (.) du bist nicht mehr die Person die du mal (.) gerade vor zwei Sekunden warst« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1)*

Diese Schilderung steht im engen Zusammenhang mit weiteren empirischen Daten der Bundesländerstudienreihe. Jüdinnen und Juden antizipieren eine andere Behandlung, wenn sie als jüdisch erkennbar sind. Sie denken eine antisemitische Bedrohung weit voraus und erleben eine tatsächliche Veränderung in den interaktionalen Beziehungen, wenn ihre jüdische Identität bekannt wird. Jüdische Interviewpartner*innen beschreiben Erfahrungen von dehumanisierender Kollektivierung und Stereotypisierung, wenn ihr Gegenüber sie als Jude oder Jüdin markiert. Der*Die oben zitierte Interviewpartner*in setzt die Enthüllung seiner*ihrer jüdischen Identität mit der Befürchtung in Beziehung, nicht mehr als der gleiche Mensch wie zuvor wahrgenommen zu werden. Er*Sie beschreibt diese Wahrnehmung als »so eine Art

Stempel«, der weder positiv noch negativ sein müsse, um nicht mehr als dieselbe Person zu gelten, die er*sie »gerade vor zwei Sekunden« war. Hier zeigt sich ein Erfahrungswissen um die kollektivierende Generalisierung als Teil des antisemitischen Ressentiments. In seiner*ihrer weiteren Interviewerzählung geht er*sie auch auf philosemitische Aspekte ein:

*»genau manchmal sehe ich das auch wenn man so sagt man ist jüdisch da wird man auch ähm (.) über (.) überschwänglich positiv dann äh (.) behandelt danach (.) das ist natürlich toll (I ((lacht))) (.) aber es ist (.) das ist auch (.) es ist auch so so (..) so (..) also nicht komisch aber es ist dann unnatürlich« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1)*

Der*Die Interviewpartner*in stellt die Ambivalenz heraus, dass »überschwänglich positiv[e]« Reaktionen durch andere auf die eigene jüdische Zugehörigkeit sowohl als »natürlich toll« als auch als »unnatürlich« erlebt werden. Ähnlich wie in der Gruppendiskussion zeigt sich auch in den Einzelinterviews ein humorvoll-sarkastischer Modus, mit dem die eigenen Erfahrungen als jüdische Person in Deutschland kommentiert werden. In dieser Sequenz überträgt sich dieser Modus auf den*die Interviewer*in, welche*r lachen muss.

Die Objektifizierung des Jüdischen, über die die Interviewpartner*innen sprechen, erleben sie mitunter als Exotisierung, die andere Dimensionen ihrer Persönlichkeit überdeckt. Ein*e Interviewpartner*in aus Sachsen-Anhalt geht in diesem Zusammenhang auf ein »Unwohlsein« ein, das mit der Reduktion auf die jüdische Zugehörigkeit verbunden sei:

*»und (.) ich denke damit ist dieses Unwohlsein verbunden (I: »M-hm«) (.) dass dass man (..) dass man sagen will – okay ich bin jüdisch (.) aber ich bin genauso ein Student oder (.) eine Schwester oder so das ist jetzt nicht so dass (.) das ein das andere überschattet (.) ja und ja auch jeder Mensch hat ja verschiedene Persönlichkeiten oder Facetten seiner Persönlichkeit (.)« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

In der oben zitierten Sequenz wird die Sorge formuliert, dass die Objektifizierung als jüdisch zur Reduktion der Persönlichkeit führt und alle anderen Persönlichkeitsmerkmale überschreibt. Tritt das Merkmal »Jüdisch« in den Vordergrund, wird die Person nur noch als jüdische Person adressiert. Der*Die Interviewpartner*in betont, dass für ihn*sie neben der jüdischen Identität auch weitere Identitäten und Rollen wichtig sind. Der Hinweis auf die »Persönlichkeiten oder Facetten seiner

Persönlichkeit« einer jeden Person unterstreicht, wie dehumanisierend kollektivierende Adressierungen von einzelnen Jüdinnen und Juden sind und wie gewaltvoll die Beauftragung zu einer Stellvertretung erlebt werden kann.

7.2.6 Deutungen der Rolle von Lehrkräften

Im asymmetrischen Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis sind Lehrkräfte durch ihre institutionelle Funktion mit deutlich mehr Handlungs- und Deutungsmacht ausgestattet. Diese zeigt sich im Kontext des Umgangs mit Antisemitismus an Schulen unter anderem in der Gestaltung des Unterrichts und in den gewählten Interventionen. Lehrkräfte können darüber hinaus wichtige Bezugspersonen und Vorbilder sein, an deren Handeln sich Schüler*innen orientieren. Das Handeln der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Antisemitismus ist daher auch für jüdische Schüler*innen eingebettet in ein umfassenderes Beziehungsgeschehen und in weitere Erfahrungen im schulischen Alltag, die über Antisemitismus hinausgehen.

In allen regionalen Studien der Bundesländerstudienreihe schildern ehemalige jüdische Schüler*innen Erfahrungen mit antisemitischen (Sprach-)Handlungen durch Mitschüler*innen. Neben einzelnen körperlichen Angriffen geht es dabei überwiegend um antisemitische Beleidigungen, Anspielungen, Bloßstellungen und Ausgrenzungen. Die ehemaligen Schüler*innen betonen durchgehend die zentrale Rolle der Lehrkräfte. Die vermittelten Haltungen der Lehrkräfte, die ausgebliebenen Interventionen sowie ambivalente Einordnungen werden in der Retrospektive oft zentraler für das Wohlbefinden und die Teilhabe als jüdisches Kind am Schulalltag gesetzt als das Verhalten der Mitschüler*innen. Unterstützende und schützende Handlungen von Lehrkräften werden intensiv hervorgehoben und gewürdigt, während die Indifferenz, Passivität und Bagatellisierungen antisemitischer Handlungen durch Lehrkräfte als problematisch thematisiert werden. In den beiden Einzelinterviews mit ehemaligen jüdischen Schüler*innen zeigen sich zwei unterschiedliche retrospektive Deutungen des Lehrerhandelns. Während Interviewpartner*in 1 das Handeln der ehemaligen Lehrkräfte als strukturelles Problem und Beitrag zur Normalisierung von rechtsextremen Ideologien problematisiert, benennt Interviewpartner*in 2 unsensibles und übergriffiges Handeln im Umgang mit ihm*ihr und weiteren jüdischen Schüler*innen und verweist zugleich auf positive Erinnerungen mit derselben Lehrkraft, so dass das Beziehungsgeschehen insgesamt im Vordergrund steht. Deutlich wird in der Kontrastierung der Interviews, dass jüdische Schüler*innen an öffentlichen Schulen ähnliche Erfahrungen machen, diese aber in der weiteren Biografie mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen.

Ein*e Interviewpartner*in hebt im Rückblick auf seine*ihre Schulzeit in Sachsen-Anhalt in erster Linie die Rolle der Lehrkräfte hervor. Er*Sie beschreibt Diskriminierungen und Abwertungen vonseiten der Lehrkräfte als wirkmächtiger im Vergleich zum antisemitischen Alltagshandeln ehemaliger Mitschüler*innen.

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

Der*Die Interviewpartner*in nennt in dieser Sequenz kurz die Normalität der Verwendung des Begriffs »Jude« als Schimpfwort durch seine*ihre ehemaligen Mitschüler*innen. Seine*ihre Problematisierung gilt aber Lehrkräften und ihren vermittelten Haltungen und Wertungen. Die Kritik geht über Antisemitismus hinaus, er*sie erinnert auch weitere Formen der kollektivierenden, gruppenbezogenen Abwertung und Dämonisierung sowie eine Exotisierung muslimischer Schüler*innen, »weil man dann so weltoffen und tolerant war. Im Zusammenhang mit antireligiöse[n] Tendenzen« von Lehrkräften schildert er*sie die Erinnerung einer Abwertung des Judentums als »böse«, in Korrespondenz zu einer Abwertung des Katholizismus. Deutlich wird an dieser Erinnerung, wie prägend die offenen und subtilen Wertungen

und Meinungsäußerungen von Lehrkräften sind. Sie werden schwerwiegender und problematischer erinnert als normalisierte, offene antisemitische Beleidigungen der »Schülerschaft«, die der*die Interviewpartner*in zurückführt auf fehlende Auseinandersetzung und Berührung:

*»[...] die sich größtenteils aber gar nicht so mit Juden auseinandergesetzt hat oder jemals mit welchen zu tun hatte«
(junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1)*

Die Aufgabe, die antisemitischen Latenzen zu dechiffrieren und einzuordnen, bleibt auf den Schultern der Betroffenen, da das soziale Umfeld – hier vor allem die schulischen Akteur*innen – sie bei dieser Aufgabe nicht begleiten können. In dieser Deutung nutzt der*die Interviewpartner*in ähnliche Erklärungen für antisemitisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen wie die für die Studie interviewten Lehrkräfte. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass die etablierten Rahmungen und Rechtfertigungen für antisemitische Praktiken an Schulen auch von Jüdinnen und Juden in ihrer Schulzeit internalisiert und im Rückblick auf ihre Mitschüler*innen herangezogen werden. Die Erwachsenen aber, von denen die Kinder und Jugendlichen in schulischen Machtverhältnissen abhängig waren, werden nicht durch solche Erklärungen entlastet: Ihr Handeln wird im Rückblick kritisch eingeordnet.

Der*Die ehemalige Schüler*in betont, dass seine*ihre Kritik über Kritik am Antisemitismus hinaus geht. Er*Sie schildert etliche gezielte (gruppenbezogene) Abwertungen von ehemaligen Lehrkräften gegenüber als politisch linksorientiert und/oder migrantisch eingeordneten Schüler*innen. Die erfahrene Abwertung stellt eine präsenze Erinnerung an seine*ihre Schulzeit dar. Interviewpartner*in 1 fasst hierzu zusammen, er*sie meine mit seiner*ihrer retrospektiven Kritik jene:

*»[...] Lehrer, die (.) zum Teil aktiv Positionen gegen die Linksjugend und die Antifa eingenommen haben an der Schule, weil diese relativ durch die Schülerschaft präsent war an der Schule (..) und durch die dadurch eben vertretenen Meinungen in gewissen äh Unterrichten (.) ähm (.) aber eben auch gegen alles andere, was fremdartig und anders ist, deswegen würde ich persönlich den ostdeutschen Lehrern nicht unbedingt Antisemitismus, sondern einfach Xenophobie vorwerfen« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1)*

Der*Die junge Erwachsene spricht im Interviewfluss, ausgehend von seinen*ihren subjektiven Erfahrungen mit Lehrkräften in seiner*ihrer Schulzeit in Sachsen-Anhalt,

über die »ostdeutschen Lehrer« im Allgemeinen. In dieser Pauschalisierung und Verallgemeinerung drückt sich möglicherweise eine Distanzierung aus sowie der Versuch, die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen gesellschaftlich zu verorten. Sicherlich wird eine solche Verallgemeinerung nicht dem professionellen Handeln aller Lehrkräfte gerecht. Zugleich entspricht die Diagnose des*der ehemaligen Schüler*in den Einordnungen der für diese Studie interviewten Expert*innen, die eine weitgehend verbreitete Normalisierung rechter Ansichten und Weltbilder in Schulkollegien in Sachsen-Anhalt problematisieren.

Interviewperson 2 schildert konkrete Situationen, in denen sie als jüdische Schüler*in von Lehrkräften »geoutet« wurde. Sie beschreibt verschiedene Situationen: Unter anderem wurde sie aufgefordert, die Rolle jüdischer Namen zu erläutern oder nach ihrer Mitwirkung an einer Veranstaltung des jüdischen Jugendzentrums, über die mit einem Bild in der lokalen Zeitung berichtet wurde, aufgefordert, »aus der jüdischen Perspektive [zu] erzählen«:

*»eine Lehrerin die die (.) Zeitung gelesen hat (..) hat das gesehen und im Unterricht als das thematisch gepasst hat wollte sie noch eine jüdische Meinung hören zu irgendeinem Thema und dann hat sie gesagt – ja (.) du warst ja (.) bei diesem Event (.) und das (.) und das war dann so ein also so (.) dann bist du ja jüdisch willst du nicht etwas darüber / also so (.) aus der jüdischen Perspektive erzählen«
(junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

Statt einer grundlegenden Kritik an den Lehrkräften ergänzt der*die Interviewpartner*in nach der Schilderung dieser und ähnlicher Situationen, dass die jeweilige Lehrkraft vermutlich nicht mit »Absicht« verletzend gehandelt habe. Er*Sie betont, gute Erinnerungen an die »tolle Lehrerin« zu haben, und schützt sie vor Kritik wie im folgenden Auszug:

*»aber eigentlich ist das eine tolle Lehrerin [...] also ist es und gewesen und (.) ich denke nicht dass sie das mit Absicht jetzt irgendwie gemacht hat, ja das ist (.) das ist glaub ich wichtig jetzt dazu zu sagen«
(junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

Deutlich wird an Ausschnitten wie diesem das Dilemma jüdischer Schüler*innen an öffentlichen Schulen: Sie erfahren Othering, Besonderung und unangemessene Adressierungen durch Lehrkräfte, die sie eigentlich schätzen und als biografisch bedeutsam einordnen.

7.2.7 Antisemitismus als Teil antireligiöser Vermittlungen von Unterrichtsinhalten

Interviewte ehemalige Schüler*innen thematisieren und kritisieren Antisemitismus als Teil von durch Lehrkräfte implizit und explizit vermittelten antireligiösen Haltungen. Hervorgehoben werden hierbei insbesondere der Ethik- und Geschichtsunterricht. So spricht ein*e Interviewpartner*in davon, dass zu seiner*ihrer Schulzeit unter den Lehrkräften eine »andere Form von Antisemitismus, eine eher antireligiös geprägte Form« vorgeherrscht habe. Der*Die Interviewpartner*in kontextualisiert diese Form im ostdeutschen Kontext und führt aus, wie er*sie die Darstellung des Judentums in Lehrplänen und im Unterricht als »irgendeine Form von religiöse[m] Extremismus« wahrnimmt:

*»[...] weil (.) Ostdeutschland [ist] religiös nicht sehr geprägt (.) und auch was Religionsunterricht angeht nicht hohe Nachfrage gewesen (.) dementsprechend (.) natürlich auch sehr verfahrene Sichtweise auf Religionen, sehr (.) Darstellung des Judentums zum Beispiel auch wenn es im Unterricht irgendwie thematisiert wurde, halt das klassische ne Schlafenlockenjudentum im langen schwarzen Kaftan (.) ultraorthodox, Darstellung des ultraorthodoxen Judentums als das Judentum (.) was für mich ja sowieso pervers ist, weil wir nicht das eine Judentum haben (.) ne, es gibt so viele Judentümer, wie es Jüdinnen und Juden gibt (.) ähm aber eben auch das Schüren von antireligiösen Vorurteilen dadurch dass (.) die Juden quasi automatisch religiöse Extremisten sind (.) und dass es nur zwei Formen von Juden gibt, die die überhaupt nicht religiös sind und die die eben (.) ne (.) [...] eine einseitige Darstellung, also angefangen schon allein bei den Lehrplänen, bei der Präsentation des Judentums der Schülerschaft (.) als äh irgendeine Form von religiösem Extremismus als irgendeine Form von veralteter patriarchaler Herrschaftsstruktur zur Unterdrückung von Menschen« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1)*

Deutlich wird in dieser Sequenz, wie Interviewpartner*in 1 eine abwertende bis dämonisierende Darstellung des Judentums im Unterricht erinnert. Er*Sie erinnert die reduzierende Darstellung von »nur zwei Formen von Juden«: als »überhaupt nicht religiös« oder extremistisch. Sein*Ihr rückblickender Ärger über die Unterrichtsinhalte vermittelt sich in der scharfen Kritik und deutlichen Wortwahl (»pervers«), die als Form der Neudeutung eingeordnet werden kann. Als Schüler*in sah er*sie sich den

objektifizierenden Darstellungen seiner*ihrer jüdischen Zugehörigkeit als Unterrichtsinhalt eher machtlos gegenüber. Als Erwachsene*r, der*die die Schule hinter sich hat, kann er*sie die wahrgenommenen Darstellungen der Lehrkräfte selbstbestimmt einordnen und analysieren. Deutlich wird an dieser Sequenz, wie bedeutsam und sensibel der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen von den Schüler*innen wahrgenommen wird (vgl. Braband / Körs 2024) und dass Religionsunterricht zu einem Ort der Antisemitismuserfahrung für jüdische Schüler*innen werden kann.

7.2.8 Zur Darstellung Israels und des Nahostkonflikts im Unterricht

Neben dem Unterricht zur Shoah, Gedenkstättenfahrten und Unterricht zum Judentum als Religion werden von den Interviewpartner*innen auch der schulische Unterricht zu Israel und zum Nahostkonflikt als Kontext thematisiert, der ihnen als jüdische Schüler*innen unangenehm in Erinnerung geblieben ist. Israel sei von Lehrkräften im Geografieunterricht »nicht als existenzberechtigter Staat«, sondern »als Besatzungsmacht im Nahen Osten« dargestellt worden. Interviewpartner*in 1 betont, »Israel ist ein Staat wie jeder andere, auch ist es berechtigt Israel zu kritisieren, genauso wie man jede andere (.) Politik jedes Landes kritisieren darf, aber die einseitige Darstellung von Israel als Besatzungsmacht im Nahen Osten als die, die da nicht hingehören, die, die irgendwem das Land wegnehmen (.) eben einseitig, in meinen Augen doch sehr stark problematisch gewesen«.

Der*Die junge Erwachsene führt weiter in Bezug auf das »Westjordanland« aus, dass Israels Rolle nicht verharmlost werden dürfe:

*»auch das wäre eine einseitige Sichtweise das kann, darf und soll man völkerrechtlich diskutieren, aber eben nicht einseitig in der Darstellung des bösen, israelischen Soldaten, der die arme arabische Witwe aus ihrem Haus vertreibt denn nichts anderes war die Beschäftigung geografisch gesehen mit Israel im Geografieunterricht was natürlich an sich schon strukturelle Probleme aufzeigt, wenn die Schülerinnen und Schüler das hören von Lehrern« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1)*

Deutlich wird, dass die Interviewperson, deren Familiengeschichte eng mit Israel und Russland verbunden ist, eine klare eigene Idee davon hat, wie ein differenzierter Unterricht zu Israel und zum Nahostkonflikt gestaltet werden könnte. In der Rückschau beschäftigt sie eine erinnerte Einseitigkeit der Darstellung seitens der

Lehrkräfte und die Wirkung dieser Darstellung auf ihre damaligen Mitschüler*innen (»wenn die Schülerinnen und Schüler das hören von Lehrern«). Hier drückt sich erneut aus, dass es insbesondere die Deutungsmacht der Lehrkräfte ist, die in der Erinnerung des*der jungen Erwachsenen präsent bleibt, insbesondere wenn es um Themen geht, die die interviewte Person mit jüdisch-russisch-israelischer Familienbiografie unmittelbar betreffen.

7.2.9 Jüdische Community als Empowerment-Raum

Die jungen jüdischen Erwachsenen formulieren klare Bedarfe an ein schulisches, vorwiegend nichtjüdisches Umfeld: Sie erwarten, dass klarer und verlässlicher gegen antisemitische und grundsätzlich gegen diskriminierende, abwertende Handlungen interveniert wird und dass sensibler mit der möglichen jüdischen Zugehörigkeit von Schüler*innen umgegangen wird. Jüdische Kontexte wie die Familie, Freund*innen oder das regionale jüdische Jugendzentrum werden als Kontrast dargestellt und als Ort, an dem die Jugendlichen wissen, dass sie sie selbst sein können.

*»im Jugendzentrum also in der [...] herrscht eine (.) sagen wir mal (.) entspanntere Stimmung (.) also man muss (.) quasi nichts (.) nicht auf etwas achten, was man falsch sagt weil man (I: »M-hm«) (.) da (.) genau da da (.) da zählen einfach die Kids (.) also weil / eigentlich (.) im Prinzip das, was sie wollen (I: »M-hm«) und niemand ähm (.) genau niemand macht Druck irgendwas erzählen zu müssen« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

Insgesamt sei Antisemitismus in dem Jugendzentrum, das er*sie selbst besucht hat, und wo er*sie heute als Teamer*in tätig ist, kein großes Gesprächsthema. Antisemitismuserfahrungen würden aber besprochen und gegenseitig in ihrer Bedeutung verstanden. Die interviewte Person führt weiter aus, dass beispielsweise Jugendliche, die im schulischen Kontext wie im Klassenchat mit antisemitischen Inhalten konfrontiert werden, das Jugendzentrum als Ort erleben, an dem sie diese Erfahrung bearbeiten können.

»was den Antisemitismus angeht [...] das ist jetzt kein großes Thema ist also so (.) wenn dann wird einfach so was gesagt – ja (.) das und das ist passiert aber« (.) also so (.) zum Beispiel irgendwas wurde reingeschickt aber (.) nicht mehr und nicht weniger also das wird

*dann einfach so mitgeteilt und (.) jeder sagt so seine Meinung (.) dass sie das nicht in Ordnung finden aber jeder versteht die Situation weil er selbst auch in der gleichen Situation ist im Sinne von (.) »was soll man machen«, also so (.) ist egal ob man jetzt dafür eintritt und sagt (.) »wisst ihr Leute das ist eigentlich ziemlich falsch (.) ja« (.) das und so man will sich nicht glaub ich nicht auf (.) auf (.) blähen so diese ganze Situation und deshalb sagt man dann einfa / also (..) man wartet in der Regel was ich (.) genau (.) sehe einfach ab aber falls dann (.) dann hat man immer so die jüdischen Freunde (.) mit denen man sich dann nach der Schule trifft« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 2)*

Die interviewte Person beschreibt hier die von ihr beobachtete Praktik in einem jüdischen Jugendzentrum in Sachsen-Anhalt. Jüdische Jugendliche, die die Möglichkeit haben, nach der Schule ein jüdisches Jugendzentrum zu besuchen, wüssten sich dort von den Peers in Bezug auf ihre Schulerfahrungen verstanden. Das jüdische Jugendzentrum erscheint in dieser Sequenz als Netz, das die Jugendlichen auffängt und an dem sie sich und ihre Wahrnehmungen als jüdisches Kind an öffentlichen Schulen nicht ausführlich zu erklären brauchen. Antisemitismus sei im Jugendzentrum »kein großes Thema«, aber »falls« etwas passiert ist, »dann hat man immer so die jüdischen Freunde« an diesem Ort. Zugleich drückt sich in der Sequenz ein Wissen aus, um die Schwierigkeit, individuell als einzelne jüdische Person gegen Antisemitismus vorzugehen. Sie resümiert als gemeinsame Situation und geteilte Erfahrung der Jugendlichen im Jugendzentrum: »jeder versteht die Situation, weil er selbst auch in der gleichen Situation ist im Sinne von (.) was soll man machen«. Das hier deutlich werdende geteilte Erfahrungswissen jüdischer Jugendlicher um ihre Machtlosigkeit gegenüber Antisemitismus in institutionellen Kontexten verweist auf die Verantwortung der erwachsenen Professionellen in der Schule, sich für eine antisemitismuskritische Schulkultur einzusetzen. Die Intervention gegen Antisemitismus kann nicht von den betroffenen Schüler*innen erwartet werden. Es sind die Lehrkräfte und weiteren schulischen Fachkräfte, die zuständig sind für Interventionen in antisemitischen Situationen und den Schutz betroffener Schüler*innen.

Jedoch problematisiert auch Interviewpartner*in 1, dass Interventionen und Unterstützung gegen antisemitische Handlungen durch nichtjüdische Personen in der Regel ausbleiben würden. Als jüdische*r Schüler*in habe er*sie in der Regel nur Rückhalt und Hilfe von anderen jüdischen Personen aus der Familie und dem Freundeskreis erwartet und erfahren:

*»das Problem ist (.) wir Juden bekommen meistens nur von Juden Rückhalt (.) wirklich ernstnehmbaren Rückhalt (.) nur sind die Menschen, von denen wir Rückhalt bekommen, die gleichen Opfer dieser Probleme (..) das ist jemand mit einem gebrochenen Bein, der jemand mit einem gebrochenen Arm helfen will (.) das kann man machen (.) es ist nett (.) das ist mitfühlend (.) aber leider klettern damit beide keine Leiter hoch (..) das ist das Problem, natürlich hab ich Rückhalt in der Familie bekommen, natürlich hab ich Rückhalt im Freundeskreis bekommen (.) ich wär verdammt wenn ich es nicht täte [...] aber was hilft mir das? (.) was hilft das kommenden Generationen? Ja, mir persönlich als Mensch tut das gut, wenn meine Mutter sauer in die Schule kommt [...] aber bewirkt es irgendwas in der Schule? nein (.) weil da wieder auch nur eine Jüdin kommt (.) die der Schule erzählt, dass sie antisemitisch gehandelt haben« (junge*r Erwachsene*r, Interviewpartner*in 1)*

In der Sequenz thematisiert der*die junge Erwachsene zum einen, wie grundlegend die Unterstützung durch sein*ihr jüdisches Umfeld war und ist; ohne diese wäre er*sie »verdammt«. Zum anderen führt er*sie aus, warum die Hilfe unter Gleichbetroffenen keine nachhaltigen institutionellen Veränderungen »in der Schule« und für die »kommenden Generationen« bewirkt. Der Bedarf nach einem »wirklich ernstnehmbaren Rückhalt« durch das nichtjüdische Umfeld wird hier deutlich als Voraussetzung für eine antisemitismussensible Schulkultur.

7.3 Perspektiven auf Antisemitismus von Lehrkräften in Sachsen-Anhalt

7.3.1 Biografische Selbstthematisierungen

Die interviewten Lehrkräfte und Expert*innen in Sachsen-Anhalt wurden gebeten, ihre Bezüge zu Antisemitismus in offener Erzählweise zu beschreiben oder zu diskutieren. Dabei nahmen einzelne der interviewten Expert*innen und Lehrkräfte Selbstthematisierungen vor, in denen sie ihre Sozialisation in Westdeutschland oder in der ehemaligen DDR als relevant einbrachten. Im Blick auf die bisher fünfteilige Bundesländerstudienreihe fällt auf, dass nur die Interviewpartner*innen der ostdeutschen Studienteile von ihrer »Ostbiografie« oder »Westbiografie« im Zusammenhang mit Antisemitismus sprechen und diese reflektieren. Möglicherweise verweist

dies auf eine stärkere und bewusstere Auseinandersetzung mit der Geschichte und Nachgeschichte der beiden deutschen Staaten durch die in Ostdeutschland tätigen Lehrkräfte und Expert*innen. Im Folgenden gehen wir exemplarisch vertiefend auf zwei dieser Bezugnahmen ein.

Ein*e in Westdeutschland sozialisierte*r Interviewpartner*in verweist zu Beginn des Interviews auf die Bedeutung der Serie »Holocaust« für seinen*ihren Zugang zum Thema. Zudem erwähnt er*sie Andeutungen seiner*ihrer Familie zur beruflichen Rolle des Großvaters im Nationalsozialismus. Ansonsten gebe es bei ihm*ihr keine Berührungspunkte zu Antisemitismus, Jüdinnen und Juden und biografisch nichts zu erzählen. Der*Die Interviewpartner*in resümiert gegenüber dem*der Interviewer*in: »tut mir leid (.) mehr ist da nicht rauszuholen, ist auch nicht toll, das ist halt eigentlich vor allem leider total typisch«. Mit der Entschuldigung der geringen Anknüpfungspunkte und der Einordnung dieser als »leider total typisch« spielt er*sie möglicherweise auf ähnliche Sozialisationserfahrungen westdeutscher nichtjüdischer Personen an. In diesen erfolgt die Auseinandersetzung mit der Shoah eher in historischer Perspektive und weniger mit Bezug auf die eigene Familie, die Nachgeschichte des Genozids und den Gegenwartsantisemitismus.

Die interviewten Lehrkräfte assoziieren die Frage nach Antisemitismus teilweise direkt mit ihrem Studium. Die Phase der eigenen Kindheit und Jugend taucht in diesen Interviews überwiegend nicht auf. So steigt eine im Vergleich zu anderen Interviewpartner*innen jüngere Lehrkraft mit dem Verweis auf ihre Studienfächer ein und erzählt:

»da hatten wir natürlich [...] gerade in Geschichte natürlich schon sehr schnell Themen (.) die das an / (.) die das bespre / also die das sozusagen anschneiden (.) schon allein – wie geht man mit dem Thema um im Unterricht, hatten wir ein Seminar (.) nicht nur generell mit dem Holocaust, sondern mit anderen Genoziden (.) das war auf jeden Fall ein Thema in der Universität« (Lehrkraft 1)

Diese Lehrkraft beantwortet die Interviewfrage nach ihrem Bezug zu Antisemitismus mit dem Verweis auf Seminare im Studium, in denen die Vermittlung der Shoah und weiterer Genozide angesprochen worden sei. Im weiteren Interview geht sie auf den Umgang mit Antisemitismus unter Schüler*innen ein, ein eigener biografischer Bezug wird von ihr nicht thematisiert. Antisemitismus taucht damit im Interview ausschließlich in Bezug auf die Verfolgungsgeschichte, als schulischer Lerngegenstand und als Problem von Schüler*innen auf.

Eine andere, sich selbst als lebensälter beschreibende Lehrkraft betont zu Beginn die Notwendigkeit, in Bezug auf Antisemitismus ihre Ost- und Westbiografie zu differenzieren:

»[...] dann muss ich das trennen in eine Ostbiografie und eine dann beginnende Westbiografie, das muss ich so deutlich sagen (.) ich habe also (.) [80er Jahre] das Abitur abgelegt in der ehemaligen DDR und (..) zu meiner Schulzeit (.) wurde (.) also dieses (.) dieses Geschichtswissen (.) auch zur Entstehung zum Beispiel des Zweiten Weltkrieges und so weiter (.) intensiv forciert (.) mit Dingen die ich zum Teil (.) in der Art und Weise wie man es (.) vermittelt hat eben ähm (.) nicht gut fand weil sie nämlich genau dazu geführt haben ähm (.) das Erfragen und Unverständnis bei jungen Leuten nicht wahrgenommen worden sind (I: »M-hm«) (.) wir sind also (.) äh (.) in in Gänze in in (.) Kinofilme zum Zweiten Weltkrieg, zum Holocaust äh (..) ich möchte mal sagen förmlich getrieben wurde viell / sicherlich vor dem Hintergrund dass wir uns das Ansehen und dass das (.) einen das sehr nachdenklich stimmt aber (.) das hat seinerzeit dann (.) weil es eben nicht diskutiert worden ist und so weiter aus meiner heutigen Sicht auch dazu geführt dass es (.) damals schon (.) auch ähm (..) Dinge gab die (.) die mi / (.) die ich mit meinem heutigen viel viel (.) durch Erfahrung geprägtem Wissen wirklich unter (.) Antisemitismus ähm (..) einordnen würde« (Lehrkraft 2)

Die Lehrkraft erinnert aus ihrer Schulzeit in der ehemaligen DDR, dass sie in Filme zum Nationalsozialismus und zur Shoah »förmlich getrieben« wurde, diese aber im Anschluss nicht diskutiert worden seien. Ähnlich problematisiert sie ihre Erinnerung an Erwachsene, die sich mit antisemitischen Handlungen in der eigenen Schulzeit nicht näher befasst hätten. Sie schildert damit eine selbst erfahrene Hineinsozialisierung in das Thema Antisemitismus in einer konfrontativen, historisierenden Form, bei der die Kinder und Jugendlichen sich selbst überlassen blieben.

Die Lehrkraft erzählt, dass sie den Begriff Antisemitismus erst als Erwachsene kennengelernt habe. Sie problematisiert im Rückblick auf ihre Kindheit und Schulzeit, dass auf antisemitische Äußerungen nicht reagiert worden sei:

»also da sind Dinge nicht besprochen wurden, das hab ich vielleicht nicht deutlich genug gesagt (I: »Ah« (.) »M-hm« (.) »M-hm«) die

die ich also damals (.) das Wort antisemitisch (.) das ist mir bewusst geworden und das hab ich so in in diesem (.) dieser Ausprägung (.) wahrgenommen (.) mit der Wiedervereinigung (I: »M-hm«) (.) also dieses Wort Antisemitismus kenne ich aus meiner Schulzeit, meiner Kindheit, Jugend nicht (I: »M-hm«) (.) da gabs immer so dieses (.) dieses Wort – »Judenhasser«, natürlich hab ich das nicht unter diesem Begriff verortet, ja und das, was ich eben beschrieben habe, dass dann eben in solchen Filmen gelacht wurde oder dass dann eben »Judensau« und so weiter gesagt wurden ist (.) das ist aus heutiger Sicht ist das nicht nur unmenschlich, das ist auch antisemitisch und das ist damals und das fand ich immer verwerflich, das ist nie aufgegriffen wurden« (Lehrkraft 2)

Die Lehrkraft geht in Bezug auf die Westbiografie insbesondere auf die Rolle rechtsextremer Parteien und die Normalisierung menschenfeindlicher Sprache unter Schüler*innen ein. In ihren Ausführungen wird ein Ringen um eine sinnvolle pädagogische Praxis im Umgang mit Antisemitismus erkennbar. Wie die anderen interviewten Lehrkräfte geht auch sie ausschließlich auf die Bedarfe Nichtbetroffener ein. Die mögliche Teilnahme jüdischer Schüler*innen am Schulalltag wird nicht mitbedacht. Sie wünscht sich insbesondere eine Atmosphäre, in der Schüler*innen alles ansprechen dürfen und ihre Fragen aufgegriffen werden. Möglicherweise rührt diese Relevanzsetzung des Fragenkönnens aus den zuvor geschilderten eigenen biografischen Erfahrungen. Sie kritisiert, dass Erwachsene die Kinder und Jugendlichen mit der genozidalen Geschichte konfrontierten, sich dabei aber einer inhaltlichen Auseinandersetzung verweigerten, sowie die Indifferenz im Umgang mit Gegenwartsantisemitismus.

Ein*e für diese Studie interviewte*r Expert*in aus dem Bereich der antisemitismuskritischen Bildung geht ebenfalls zunächst auf seine*ihre biografischen Berührungspunkte ein und thematisiert seine*ihre ostdeutsche Sozialisation im Hinblick auf Antisemitismus. Dabei skizziert er*sie ausführlich, keinen familiären und auch keinen gegenwärtigen Bezug zum Thema Antisemitismus gehabt zu haben. Die Berührung sei im Geschichtsunterricht entstanden, auch wenn diese sich schnell verflüchtigt habe. Ein*e weitere*r Expert*in betont, weder familiär noch schulisch thematische Bezüge gehabt zu haben. Seine*ihre Beschäftigung mit Antisemitismus entstand aus eigenem Interesse, gefördert durch das politische Engagement und Israelbesuche. Ein*e weitere*r Expert*in, der*die im Bereich der Opferberatung tätig ist, schildert seine*ihre ersten Verbindungen mit Antisemitismus über die Geschichte des Nationalsozialismus wie folgt:

»[...] also ich bin ja nun im Erzgebirge aufgewachsen und dann hatte ich natürlich irgendwie auch mehrere (.) Encounter mit (.) ja wir haben das damals Nazis genannt, ob das jetzt tatsächlich Nazis waren weiß ich nicht aber (.) und dann kam in der Schule (..) naja dann haben wir erst das Dritte Reich jetzt irgendwie behandelt und dann ist mir aufgefallen (.) okay (.) ich muss einfach mehr wissen als die (.) und dann hab ich da (.) hab ich halt relativ viel gelesen und so ne, und wusste dann einfach auch mehr als die und konnte dann (.) bestimm / aber das hat jetzt (.) eher weniger (.) mit Antisemitismus zu tun« (Expert*in 3)

Der*Die Expert*in antwortet auf die offene Frage nach seinen*ihren biografischen Verbindungen zum Thema Antisemitismus mit Assoziationen und Erfahrungen zum Nationalsozialismus und gegenwärtigen Rechtsextremismus. Darin drückt sich ein mindestens implizites Verständnis von Antisemitismus als fester, ideologischer Teil des Rechtsextremismus aus. Er*Sie verknüpft sein*ihr Aufwachsen in der Region des Erzgebirges »natürlich« mit Begegnungen mit Personen, die er*sie zumindest damals als »Nazis«, also als rechtsextrem und damit auch antisemitisch orientierte Personen eingeordnet habe. Im weiteren Verlauf erinnert er*sie seine*ihre Wahrnehmung als Schüler*in, wenn das Thema Nationalsozialismus unterrichtet wurde: »ich muss einfach mehr wissen als die«. Mit »die« sind hier vermutlich die vermittelnden Lehrkräfte gemeint. Er*Sie deutet an, »relativ viel gelesen« zu haben zum Nationalsozialismus, bricht dann aber die Erzählung ab, weil die nicht direkt mit Antisemitismus zu tun haben würde, was eine Antizipation der Interviewer*in-Erwartung sein könnte. Deutlich wird in der Sequenz, wie die offene Frage nach Berührungspunkten mit Antisemitismus Assoziationen zu einer spezifischen Form des historischen und gegenwärtigen Antisemitismus hervorruft, die Person aber unsicher zu sein scheint, ob ein solches Verständnis angemessen sei in einem Interview, in dem er*sie als Expert*in zu gegenwärtigem Antisemitismus an Schulen adressiert wird. An dieser kurzen Sequenz drückt sich aus, wie unterschiedlich weit Antisemitismusverständnisse gefasst sein können, und das zwischen Personen, die über Antisemitismus sprechen – hier ein*e Expert*in und ein*e Interviewer*in –, zunächst Aushandlungen stattfinden, was darunter verstanden werden kann.

7.3.2 Divergente Einschätzungen von Antisemitismus

Die interviewten Lehrkräfte formulieren ein Gefühl der Machtlosigkeit im Umgang mit Antisemitismus und anderen Ideologien des Rechtsextremismus sowie eine

Unsicherheit in der Einordnung antisemitischer Situationen. Letzteres wird möglicherweise mitbedingt durch eine fehlende konzeptionelle Orientierung und fehlenden systematischen Austausch in Kollegien zu antisemitischen Situationen und passenden Interventionen. Deutlich wird dies unter anderem im folgenden Ausschnitt aus der Gruppendiskussion mit Lehrkräften aus dem gleichen Kollegium an einer Schule in Sachsen-Anhalt:

»als du auf der Dienstberatung gefragt hast ob (.) jemand Lust hätte hier daran teilzunehmen (.) zum Thema Antisemitismus, dann hab ich (.) in der (.) in der (.) Kollegen(.)runde irgendwie ein (.) – »hä (.) ist doch gar kein Thema« irgendwie so und ich dachte – Moment (.) also ich (.) erinnere mich sehr wohl an Situationen in denen es tatsächlich aber eher um Stimmungen auch ging die ich wahrgenommen habe, die wahrscheinlich was mit Antisemitismus zu tun haben, was ich aber nicht hundertprozentig weiß (.) von daher habe ich mich da ganz schnell auch gemeldet und ähm (.) ich weiß noch dass die (.) Kollegin neben mir saß (.) äh (.) gesagt hat – »na haben wir doch hier nicht«, und ich dachte – »doch, genau in deiner Klasse habe ich tatsächlich schon mal was erlebt wo ich dachte, »das fand ich jetzt hier irgendwie ein bisschen merkwürdig« (.) und ich auch sehr unsicher war, wie geh ich damit um« (Lehrkraft 3, Gruppendiskussion Lehrkräfte)

Die an der Gruppendiskussion teilnehmende Lehrkraft thematisiert in dieser Sequenz, dass es sehr unterschiedliche Problemeinschätzungen und Deutungen in Bezug auf Antisemitismus an ihrer Schule gebe. Diese würden reichen von der Annahme »haben wir doch hier nicht« bis hin zu konkreten, beobachteten Situationen. Zugleich thematisiert die Lehrkraft die eigene Unsicherheit hinsichtlich der Einordnung einer Intervention. Für diese Klärung wäre der fall- und situationsbezogene Austausch mit Kolleg*innen weiterführend. Die fehlende Übereinkunft, dass es Antisemitismus an der Schule geben könnte, steht dem aber entgegen.

Lehrer*innen kommen vor dem Hintergrund ihrer Antisemitismusverständnisse zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen des Ausmaßes von Antisemitismus an Schulen. In der Gruppendiskussion mit Lehrkräften in Sachsen-Anhalt werden die unterschiedlichen Herangehensweisen sichtbar. Während eine Lehrkraft ihre Wahrnehmungen und Beobachtungen von möglicherweise antisemitischen Situationen und Andeutungen einbringt, sagt eine andere Lehrkraft, sie würde sich an keinerlei Antisemitismus an ihrer jetzigen und an vorherigen Schulen erinnern:

»in meinem Kontext ich (.) begegnet mir das Thema Antisemitismus immer dann wenn ich angeschrieben werde (.) wir müssen präventiv tätig sein und ich denke (.) ja aber wo denn (.) also ich höre tatsächlich (.) nicht dass jemand in der Klasse jemand beiläufig Du Jude sagt oder so, dann gibt es alles Mögliche (.) [nennt mehrere Beispiele für rassistische und ableistische Schimpfwörter] oder so aber (.) also (.) jüdische Schimpfwörter (.) höre ich (.) also (.) ich kann mich (.) ist mir nicht erinnerlich (.) nicht ein einziges Mal und auch an keiner der Schulen wo ich war« (Lehrkraft 2, Gruppendiskussion Lehrkräfte)

Die hier zitierte Lehrkraft sagt in der Gruppendiskussion mit Kolleg*innen, dass ihr das Thema Antisemitismus ausschließlich in der Forderung der Prävention gegen Antisemitismus begegnen würde. Die Forderung selbst erscheint damit als unbegründet. Die Lehrkraft führt weiter aus, dass sie noch nie antisemitische Schimpfwörter in einer Schule gehört habe. Antisemitismus an Schulen wird dabei reduziert auf explizite, geäußerte Schimpfwörter. Durch die Aufzählung zahlreicher anderer Beispiele für gehörte Schimpfwörter wird zudem vermittelt, dass Antisemitismus im Vergleich zu anderen Diskriminierungsformen geringer ausgeprägt sei.

Ein*e für diese Studie interviewte*r Expert*in aus dem Feld der politischen Beratung resümiert zu Beginn des Interviews: »ich würde sagen insgesamt (...) alle sagen – richtig wichtiges Thema (.) aber so ein richtig großes Interesse (.) findet man nicht«. Er*Sie betont, dass es viele engagierte Kolleg*innen insbesondere im schulischen Bereich gebe. Jedoch fehlten personelle Ressourcen an Schulen in Sachsen-Anhalt und es gebe demografische Entwicklungen, die die Arbeit gegen Antisemitismus perspektivisch erschweren würden. Dabei geht der*die Expert*in auf die sogenannten philosemitischen Aspekte des Engagements gegen Antisemitismus ein. Hier zeigt sich ähnlich zu weiteren Befunden der Studienreihe, dass der Einsatz gegen Antisemitismus von engagierten einzelnen Personen und nicht von Strukturen abhängt. In der folgenden Sequenz schildert der*die Expert*in, dass das Engagement gegen Antisemitismus eher mit den »eigenen Themen« oder mit dem theoretisch ausgeprägten Interesse für das Thema Antisemitismus zusammenhänge als mit der Wahrnehmung eines real existierenden Bedarfs:

*»Ich würde sagen, das ist eigentlich das typische Bild, es gibt sehr engagierte Leute und gerade bei Lehrerinnen und Lehrern ist das so, die haben ihr Thema und die sind dann in der Schule die Freaks« (Expert*in 1)*

Der*Die Expert*in würdigt hier einerseits, dass es »sehr engagierte Leute« gebe, und vermittelt zugleich, dass das Engagement gegen Antisemitismus Lehrkräfte zu »Freaks« in der Schule mache. In der folgenden Sequenz thematisiert der*die Interviewpartner*in die Beliebigkeit schulischer Interventionen bei Antisemitismus. Auch der (mehrfache) Verweis auf die Überlastung der schulischen Versorgung unterstreicht die Fragilität und Intransparenz der Maßnahmen. Die folgende Bezugnahme auf die Überlastung, hier auch auf die Folgen der Corona-Pandemie, rahmt den Verweis darauf, dass Schulen nicht hinreichend Maßnahmen gegen Antisemitismus umsetzen:

*»(...) und die melden sich dann auch und sagen – könnt ihr mal eine Schulstunde oder so (.) das mach ich auch gerne (.) aber so sehr viel kommt da nicht (.) die das Schulsystem ist auch wirklich sehr überlastet (.) also wir haben natürlich (.) in der Unterrichtsversorgung ein großes Problem in Sachsen-Anhalt, das muss man einfach sehen wir haben auch sehr viele ältere Lehrerinnen und Lehrer, die jetzt in Ruhestand gehen (.) die Nachwuchsproblematik, also man muss sehen, dass das Gesamtsystem sehr unter Last leidet (.) man muss sehen dass Corona für die Schulen ein unglaublicher Crash war (...) und man muss (.) also meine Wahrnehmung ist die, dass die die Grundstimmung ist die (.) dass das System Schule sagt (.) – bitte lasst uns in Ruhe (.) wir tun, was wir können, aber kommt uns nicht noch mit dem Vorwurf (.) wir hätten nicht noch in jeder Schulstunde auch noch (.) über Thema so und das glaube ich (...) das halte ich für sehr wichtig dass wir anerkennen, dass das auch ein berechtigtes Anliegen ist wenn wir konfrontativ da reingehen, erreichen wir nur (...) dann kommt nur noch Dienst nach Vorschrift (.) dann wird eben einer verdonnert, der muss dann den Antisemitismuspart mal machen (.) und dann hat man es gemacht (.) und das wollen wir aber nicht« (Expert*in 1)*

7.3.3 Unsichtbarkeit jüdischer Schüler*innen

In der weiteren Diskussion sprechen Lehrkräfte über ihre Einschätzungen zum Ausmaß des Antisemitismus an ihrer Schule sowie über das Interesse ihrer Schüler*innen. Lehrkraft 2 thematisiert die Beobachtung, dass sich ihre Schüler*innen aktuell eher mit anderen Diskriminierungsformen wie zum Beispiel Queerfeindlichkeit im

Unterricht auseinandersetzen wollten, während die Thematisierung von Antisemitismus »schnell zur Seite« geschoben würde. Andere Lehrkräfte stellen die These auf, dass es an »Berührung« fehle und es ein »Erfahrungsvakuum« in Bezug auf Antisemitismus gebe.

L2: *»[...] was jetzt speziell den Antisemitismus (.) judenfeindliche (..) Bemerkungen und so angeht, da ist ein Vakuum an Erfahrungen eigentlich (..) so«*

L3: *»ja weil es den Jugendlichen an Berührungspunkten fehlt (L2: »M-hm«) vermutlich (..) hab nicht den Eindruck dass das sonderlich präsent ist auch in der Öffentlichkeit« (Gruppendiskussion Lehrkräfte)*

Dabei wird Antisemitismus als »marginal« eingeschätzt, da sein Bestand mit der Ab- oder Anwesenheit jüdischer Schüler*innen verbunden wird – und nicht mit der Struktur des Antisemitismus, die keine realen Jüdinnen und Juden braucht.

»und (.) wenn es (.) wegen des (.) sozusagen Antisemitismus, den wir ja nur (.) marginal haben, also wirklich wenig, jetzt (.) keine krassen Situationen wie man das so aus Großstädten hört, wo (.) äh wirklich jüdische Sch/wir haben ja gar keine jüdischen Schüler (.) aber wenn jetzt wirklich jüdische Schüler angegriffen werden oder so (.) ähm (.) ähm (.) was würde ich machen, also wenn jetzt gerade mit dem Wort ›Jude‹ würde ich wahrscheinlich (.) wenn meine Kollegin da ein bisschen offener wäre, hätte ich ihr da ein bisschen was rausgesucht (.) äh dass sie das im Unterricht einbauen kann im Ethikunterricht (.) was ist Antisemitismus, so ein bisschen so kindgerecht für die Kleinen (.)« (Lehrkraft 1)

Deutlich wird, dass in der Diskussion ausschließlich die Erfahrungen nichtjüdischer Schüler*innen mitgedacht werden. Die Erfahrungen jüdischer Schüler*innen als potenzieller Teil der Schüler*innenschaft tauchen in den diskutierten Szenen und Thesen der Lehrkräfte nicht auf. Einmal wird ein Kind »aus einer jüdischen Familie« erwähnt, zu dem das eigene Kind und damit auch die Lehrkraft »einen Kontakt« habe:

»[...] einen Freund aus [...] (..) der (.) äh (.) aus einer jüdischen Familie, wir haben da einen Kontakt (..) wir haben direkt nicht das (.) das angesprochen inwieweit sie Antisemitismus erleben aber das war nie Thema« (Lehrkraft 1, Gruppendiskussion Lehrkräfte)

Jüdische Kinder und Jugendliche bleiben unsichtbar. Sie werden nicht als potenzielle Adressat*innen des Unterrichts und der pädagogischen Arbeit an der Schule adressiert. Jüdische Kinder und Jugendliche erscheinen nur als mediale Figuren, als Objekte der historischen Vermittlung, nicht als potenziell anwesende Schüler*innen und Kinder mit ihren kindlichen Bedürfnissen und Schutzbedarfen. Es wird deutlich, dass Lehrkräfte jüdische Kinder grundsätzlich als nicht anwesend imaginieren. Werden jüdische Schüler*innen »entdeckt«, übernehmen sie Aufträge der Bildungsvermittlung für die nichtjüdischen Kinder. Gleichwohl diskutieren die Lehrkräfte Filme und Bücher über Kinder aus der Shoah wie Anne Frank oder über Jugendliche wie im Film »Mazel Tov Cocktail«, die sie zum Zwecke der Geschichtsvermittlung einsetzen würden.

7.3.4 Das außerschulische Umfeld als Kontext von Antisemitismus an Schulen in Sachsen-Anhalt

In den Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften aus Sachsen-Anhalt werden die Familie sowie – in Bezug auf Schulen in ländlichen Regionen – insbesondere das dörfliche Umfeld als zentraler Hintergrund antisemitischer (Sprach-)Handlungen von Schüler*innen in der Schule hervorgehoben. Die Lehrkräfte beschreiben sich demgegenüber als machtlos. Die Arbeit gegen Antisemitismus und weitere Ideologien der Ungleichwertigkeit sei »wirklich so ein Kampf, den man eigentlich nicht gewinnen kann, weil halt eigentlich die Eltern und (.) die Freundeskreise auf dem Dorf da viel mehr Macht haben« (Interview 1, Lehrkraft Sachsen-Anhalt).

Die Lehrkraft klassifiziert die schulische Arbeit gegen Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus metaphorisch als »Kampf gegen Windmühlen«. Den sensiblen Umgang mit Sprache verortet sie als genuin elterlichen Erziehungsauftrag. Jedoch würden die Schüler*innen teilweise bei Angehörigen und Verwandten affirmative Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus erfahren und eben jene Sprachhandlungen erleben, denen die interviewte Lehrkraft und Kolleg*innen versuchen würden, in der Schule entgegenzuwirken.

»ich fühl mich dann immer so ein bisschen ohnmächtig weil ich denke (..) ah das ist eigentlich die Aufgabe der Eltern (.) das Kind so ein bisschen sensibel zu erziehen (.) dass man auf Sprache achtet und dass man darauf achtet niemanden mit Worten zu verletzen (..) und dann denkt man sich halt so, das ist so ein Kampf gegen Windmühlen (.) also (.) ((seufzt)) man denk / ähm ja ich sag jetzt

dem einen Schüler, ›das ist‹ / oder der einen Schülerin – ›das ist blöd (.) wenn du das benutzt oder wenn du das sagst‹ (.) aber dann hören sie es zu Hause halt wieder (.) oder es hängt halt irgendwo bei der Uroma noch das Hitlerbild an der Wand (.) Ne, irgendwo im Hinterland (.) auf [Ort] war das auf jeden Fall der Fall (.) und hier in [Region] kann es auch noch sein, dass irgendwelche (.) alten (.) Reichsflaggen noch vorhanden sind (.) und dass da auf jeden Fall solche Ressentiments verbreitet werden [...] und wir achten dann schon darauf, aber es gibt dann immer noch ja (.) die kleineren so Aussetzer (.) einfach weil die alles nachplappern was sie zu Hause sagen [...] dann müsste man ja bei den Erwachsenen ansetzen oder die Erwachsenen haben es damals nicht begriffen oder man müsste sozusagen bei diesen Gruppenstrukturen auf dem Dorf ansetzen« (Lehrkraft 1)

Die hier zitierte Lehrkraft thematisiert die intergenerationale Weitergabe nationalsozialistischer Ideologieelemente und verletzender Sprache durch Angehörige. Sie formuliert ein strukturelles Verständnis von Antisemitismus und weiteren Ideologien und sieht die »Gruppenstrukturen auf dem Dorf« als den eigentlich sinnvollen Ansatzpunkt, gegen den die Institution Schule nicht ankommt. Im Bild der Kinder und Jugendlichen, die »alles nachplappern«, was sie im familiären Umfeld erleben, bleibt jedoch die generationsübergreifende Funktionalität des Antisemitismus als sich erneuerndes, flexibles Feindbild ausgeblendet.

Stattdessen wird die Vorbildfunktion von Lehrkräften und Angehörigen in unterschiedlichen Richtungen thematisiert: Das Bemühen der Lehrkraft in Bezug auf diskriminierungssensible Sprache habe ihrer Wahrnehmung nach kaum eine Chance, wenn die gesamte Familie rechtsextreme Gruppen und Parteien billigt oder unterstützt:

›und ich versuche dann immer so ein Vorbild zu sein und dann halt immer ordentlich zu sprechen und alle miteinzubeziehen (..) aber das klappt auch nicht immer und manchmal ist man dann halt auch einfach nur genervt wenn dann (.) ähm (..) einer (.) ein Schüler sagt – ›ja ich wähle die AfD‹ und ich frage dann warum (.) ähm und dann – ›ja weil meine Eltern das gut finden und meine Großeltern‹ (..) das sind halt einfach dann die Strukturen da und wenn dann die Eltern (..) ((seufzt)) das so vorleben, dann haben wir dann kaum eigentlich eine Chance« (Lehrkraft 1)

Die Lehrkräfte geben in den Interviews zahlreiche Beispiele für rassistische, anti-ziganistische und antisemitische Sprache, mit denen sie in schulischen Settings umgehen müssen. Die Schwierigkeit, in der Schule gegen diskriminierende Sprache zu intervenieren, die im Privaten etabliert und routiniert ist, thematisieren Lehrkräfte in Bezug auf Begriffe, vermeintliche Witze, Beleidigungen sowie auf rechtsextreme Ideologien. Eine Lehrkraft schildert die Herausforderung wie folgt:

*›(..) und wir hatten jetzt erst letzte Woche den Fall dass eben ein Schüler das N-Wort gesagt hat bei einer Kollegin (.) die da auch sehr sensibel ist und (.) da haben wir überlegt, wie reagiert man (.) weil die Eltern, wir sind ja hier sehr dörflich (.) Im Norden von Sachsen-Anhalt in [Region] (.) die sehen manchmal diesen (.) den Sinn jetzt nicht, warum machen wir Lehrer*innen ein Fass auf (.) für (.) das N-Wort oder (.) äh (.) warum haben wir uns so wenn wir nicht sagen (.) wenn die irgendwelche komischen (.) Sprüche sagen, wenn es um Geiz geht (.) ›Ey, du (.) Jude‹ (.) Ne (.) und dann fehlt da so ein bisschen das Verständnis im ländlichen Raum dafür dass man vielleicht auf seine Sprache sensibel achten sollte (..) genau, das sind jetzt so die Sachen, die mir jetzt in letzter Zeit aufgefallen sind (.) gerade (.) das N-Wort im häufigen Gebrauch, das Z-Wort ist schon gut akzeptiert dass das in meinem Unterricht nicht stattfindet und dieses (..) dieser alten Sprüche wie wenn jemand geizig ist ihn dann als Juden zu bezeichnen, das ist hier halt wirklich noch vorhanden das kenn ich aus meinem städtischen Kontext, also ich hab in [Stadt 1] studiert und war dann in [Stadt 2] fürs Referendariat und ansonsten auch eher in [Stadt 3] unterwegs das habe ich noch nie gehört dass da jemand in unserer Generation, also in meiner 35/ unter 35 irgendwie sagt (.) ›sei mal nicht so ein Jude‹ (.) wenn jemand geizig ist (.) also das (.) fand ich wirklich krass das jetzt hier wieder zu hören im Jahre 2022 (..) Genau« (Lehrkraft 1)*

Die Lehrkraft nimmt in diesem Ausschnitt mehrere Deutungen vor, warum antisemitische, diskriminierende Sprache von Schüler*innen genutzt wird oder nicht. Zum einen führt sie es auf eine Frage von Sensibilität und individuellem Engagement der einzelnen Lehrkraft zurück, ob auf diskriminierende Sprache reagiert wird oder nicht – bei einer Kollegin, die »auch sehr sensibel ist«, und bei ihr werde demnach interveniert und sprachlich sensibilisiert. Offen bleibt, inwieweit es auch eine schulische konzeptionelle Idee und Übereinkunft dazu gibt. Statt des Blicks auf die

institutionelle Struktur der Schule überwiegt die Deutung, das Ausmaß von Antisemitismus sei auf dem Land ausgeprägter als in der Großstadt. Diese Deutung ist deswegen interessant, weil in anderen regionalen Studien der Bundesländerstudienreihe, insbesondere in Baden-Württemberg, die Großstädte als Hauptorte des Antisemitismus benannt werden und der eigene ländliche Raum als davon weniger berührt eingeschätzt wird. Insgesamt nimmt der Einsatz antisemitischer und rassistischer Sprache im schulischen Kontext viel Raum ein und wird sowohl von Lehrkräften als auch von (ehemaligen) Schüler*innen und Expert*innen thematisiert.

In einigen der Interviews in Sachsen-Anhalt wird hingegen die Präsenz von affirmativen Bezügen zum Nationalsozialismus hervorgehoben als Kontext und Hintergrund von Alltagsantisemitismus, wie im folgenden Ausschnitt deutlich wird:

»naja das ist halt einfach so, dass (..) ich ja auch aus dem städtischen Bereich und dann immer so ein bisschen geschockt bin (..) wie frei das Dorfleben der Jugendlichen ist, also dass die da am Wochenende mit 14 (..) oder 13 sich schon (..) mega besaufen auf Dorffesten und dann auch (..) na ähm (..) jetzt kann ich das nicht/ ich kenn die Lieder nicht, aber (..) es sind auf jeden Fall merkwürdige (..) so (..) Lieder aus dem Nazireich, die so sozusagen so Volkslieder (..) dann auch gemeinsam singen (..) und das scheint auf dem Dorf auch vollkommen normal zu sein (..) ähm (..) wo ich mir denke – »Oha (..) muss das jetzt sein« (..) ne, aber das gehört anscheinend zu dem dörflichen Leben dazu, dass man eben Party macht, sich betrinkt (..) und dann ähm (..) Schlagerlieder singt und dann ist auch (..) ups, ab und zu mal ein komisches Lied dabei (..) ähm (..) und genau solche Sachen sind halt dann in der Schule (..) dass die halt dann einfach (..) von der Party am Montag kommen und einfach so erfüllt sind von ihrem Freundeskreis und dann bei uns ankommen und dann versucht man denen dann so beizubringen (..) »achtet mal auf die Sprache, spricht mal so dass alle einbezogen sind.« (Lehrkraft 1)

7.3.5 »vielleicht macht ihr mal (..) Holocaust (..) so zwischendurch mal drin« – Umgang mit Antisemitismus und Unterricht als Ansatzpunkt

Entsprechend ihrer Profession und beruflichen Rolle suchen die Lehrkräfte nach möglichen Ansatzpunkten in ihrem Unterricht. Im Anschluss an die Schilderung von

antisemitischen Situationen nennen sie mögliche Unterrichtsinhalte und -phasen, in die sich Lehrinhalte zu Antisemitismus und zur Shoah integrieren ließen. Als Ansatzpunkt wird ein früherer, in der Grundschule beginnender Unterricht zum Holocaust genannt vor dem Hintergrund des Eindrucks, dass antisemitische Sprache und Weltbilder in höheren Klassen schon verfestigt seien.

Während bei Schüler*innen ohne bekannte jüngere familiäre Migrationsgeschichte antisemitische Äußerungen auf die Normalisierung von rechtsextremen Ideologien und Erfolgen rechtsextremer Parteien wie der AfD zurückgeführt werden, wird bei einer Schülerin »aus Afghanistan« der Grund in Ängsten oder schlechten familiären Erfahrungen gesucht, wie in der folgenden längeren Sequenz aus einem Interview mit einer Lehrkraft exemplarisch deutlich wird.

Lehrkraft 1 nennt verschiedene Beispiele, wie ihr Antisemitismus, aber auch Rassismus und weitere Elemente rechtsextremer Ideologie im Unterricht begegnen:

»[...] wenn zum Beispiel Schüler jetzt haben wir in der sechsten Klasse ein Mädchen aus Afghanistan und sie sagt als ich das Thema gesagt habe über Israel gesprochen und sie sagt sie hasst Israel (..) dann bin ich natürlich erstmal sechste Klasse und ich (..) ähm »Warum? (..) Ne, also was (..) was ist dein Hintergrund, warum magst du (..) Israel nicht?« (..) und das konnte sie mir gar nicht so begründen und das (..) find ich dann schon schwierig (..) weil das war nur eine Vertretungsstunde, ich bin nicht die Lehrerin, ich hab da keinen Geschichtsunterricht drin, ich hab keinen Ethikunterricht (..) und dann kann ich das nur weitergeben und sagen (..) – »vielleicht macht ihr mal (..) Holocaust (..) so zwischendurch mal drin« (..) oder »vielleicht macht ihr mal in Deutsch das Thema (..) äh Antisemitismus (..) ne, und sprecht mal darüber und oder in Geschichte, die Geschichte der/ des Judenhasses« (..) ähm (..) aber ich fands dann blöd so in diese Situation zu kommen (..) weil dann (..) wäre das so ausufernd gewesen (..) also (..) hätte wäre ich jetzt auf diese Situation genauer eingegangen (..) dann hätte ich dann (..) »du kann es sein dass es daran liegt dass du (..) aus einem Kontext kommst, wo deine Familie vielleicht schlechte Erfahrung gemacht hat oder kommt / (..) ist es daher dass du (..) keine Ahnung hast und (..) einfach Ängste mit dir führst«, also man konnte da nicht so schnell darauf eingehen (..) so (..) und das hat mich dann schon (..) so ein bisschen zum Nachdenken angeregt, dass ich dachte das müsste man (..) viel eher behandeln, vielleicht verpflichtend (..) dass es auf jeden Fall behandelt wird in der Grundschule (..) ähm (..)«

nicht mit dem großen Begriff Antisemitismus, da gibt es ja auch das gute Buch von [Ausführung zum Buch] und da kann man ja sehr sehr sanft in das Thema eingehen in das Thema Holocaust und auch für Grundschüler geeignet und da vielleicht dass man das irgendwie sagt (.) das sollte verpflichtend (.) behandelt werden, das wär sehr gut (..) weil ich denke es ist eigentlich fast zu spät in den größeren Klassen (.) damit anzufangen (.)« (Lehrkraft 1)

In dieser längeren Sequenz werden mehrere Strukturmerkmale des Umgangs mit Antisemitismus an Schulen deutlich. Diese sind die Suche nach individualisierenden (entlastenden) Begründungen und Erklärungen statt nach Funktionen antisemitischer Äußerungen – zudem die Herausforderung, mit einer offenen antisemitischen Äußerung in der Vertretungsstunde umzugehen, sowie die Suche nach Ansatzpunkten im Unterricht.

In Bezug auf die Schülerin, deren afghanische Familienbiografie erwähnt wird, führt die Lehrkraft mögliche Fragen an, die sie der Schülerin hätte stellen können. Als Gründe für den geäußerten Israelhass führt sie die hypothetische Möglichkeit an, »dass du (.) aus einem Kontext kommst, wo deine Familie vielleicht schlechte Erfahrung gemacht hat oder kommt / ist es daher, dass du keine Ahnung hast und einfach Ängste mit dir führst«. Welche »schlechte[n] Erfahrungen« der afghanische Kontext in Bezug auf Israel haben könnte, bleibt unklar. Weiter führt die Lehrkraft Ahnungslosigkeit oder »einfach Ängste« auf. Die Suche nach unspezifischen Gründen als Erklärung für den Hass auf Israel steht in der rückblickenden Auseinandersetzung mit der Situation im Vordergrund. Andere Fragen bleiben außen vor wie die Frage nach der Funktion des Israelhasses für die Schülerin und nach der Wirkung einer solchen Äußerung auf Mitschüler*innen.

Das zweite Strukturmerkmal betrifft die Erinnerung der Lehrkraft, in einem ungünstigen Moment die antisemitische Äußerung gehört zu haben, in der eine sinnvolle Intervention aus ihrer Sicht kaum möglich war. Ein solches Erleben eines »Zwischendurch-Antisemitismus« (Chernivsky / Lorenz-Sinai 2022) beschreiben Lehrkräfte in verschiedenen Teilen der Bundesländerstudienreihe. Sie hören antisemitische Äußerungen nebenbei auf dem Pausenhof oder durch ihnen eher unbekannte Schüler*innen im Rahmen einer Vertretungsstunde. Die erlebte Überwältigung und die Suche nach einem passenden Moment und Ort für eine Intervention verweist auf die Bedeutung von erklärter und verinnerlichter Zuständigkeit für jegliche antisemitische Handlung im Schulkontext.

Das dritte Strukturmerkmal betrifft den Fokus auf den Unterricht als Ort der Antisemitismusprävention. Dieser Blickwinkel ist angemessen für die Rolle der Lehrkräfte und entspricht ihrer Qualifikation und ihrem Auftrag. Zugleich sind die Rahmenbedingungen des Unterrichts begrenzt. Die Interviews mit jüdischen Schüler*innen unterstreichen zudem, dass die Thematisierung der Shoah im schulischen Unterricht Sensibilität erfordert und neue Adressierungen und Verletzungen produzieren kann. Insofern stellt sich die Frage, wie über Unterrichtsinhalte hinausgehend in multiprofessionellen Teams ein Fallverstehen und eine fallbezogene Bearbeitung antisemitischer Übergriffe gestaltet werden kann.

8. Vergleichende Diskussion der Befunde

Im Rückblick auf ihre Schulzeit in Sachsen-Anhalt thematisieren die interviewten jungen Jüdinnen und Juden eine Bandbreite erlebter Schulkulturen. Die Frage nach Antisemitismus verbinden sie in einem weiteren, intersektionalen Sinn mit dem schulischen Umgang mit Diversität und Diskriminierungen, den wahrgenommenen Haltungen von Lehrkräften und ihren eigenen Zugehörigkeiten. Geteilt wird insbesondere die Erfahrung, als Kind mit einer sowjetisch-jüdischen Familiengeschichte eine Schule in Deutschland zu besuchen.

Innerhalb der unterschiedlichen Schulkulturen erfuhren die Interviewpartner*innen subtilen bis offenen Antisemitismus. Teilweise wurden hierdurch ihr Wohlbefinden und ihre Teilhabe am Unterricht beeinträchtigt: Sobald sie als jüdisch gleichsam entdeckt wurden, erfuhren sie übergreifende Adressierung, Exotisierung und Exponierung durch Mitschüler*innen und durch Lehrkräfte. Infolgedessen gingen einige der Interviewpartner*innen sehr zurückhaltend mit ihrer jüdischen Zugehörigkeit um. Neben den geteilten Othering-Erfahrungen thematisieren sie unterschwellige und auch offene Formen von Antisemitismus durch Schüler*innen und Lehrer*innen, die als institutionelle schulische Praktiken erfasst werden können. Diese Praktiken umfassen gezielt adressierte Beleidigungen und Übergriffe. In den betreffenden Schilderungen erscheint Antisemitismus oft verkleidet in vermeintlichen Witzen und Andeutungen. Vielfach werden die Unentschlossenheit und Passivität von Lehrkräften erinnert sowie verletzend, indirekt oder direkt von den Lehrkräften vermittelte Haltungen, die den Schüler*innen ihre Zugehörigkeit absprechen. Zugleich wird deutlich, wie Lehrkräfte zentrale Bezugspersonen für die Schüler*innen sind. So werden eigene Antisemitismuserfahrungen relativiert mit Verweis auf die sonstige Sympathie für diese Lehrkraft. Es wird deutlich, wie antisemitische Übergriffe an Schulen eingebettet sind in ein Beziehungsgeschehen zum einen zwischen Schüler*innen, zum anderen in der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen.

In der Kontrastierung der Interviews zwischen denen mit jüdischen Schüler*innen und denen mit Lehrkräften zeigt sich die Perspektivendivergenz hinsichtlich Wahrnehmung und Deutung von Antisemitismus und den dahinterstehenden impliziten Antisemitismusverständnissen. Während Lehrkräfte Antisemitismus überwiegend abstrakt und historisch denken, schildern (ehemalige) jüdische Schüler*innen konkrete Situationen und reflektieren diese retrospektiv mit zeitlichem Abstand als alltagsinhärente, aber auch einschneidende Erfahrungsdimensionen. Deutlich werden die engen Zusammenhänge zwischen Antisemitismus und anderen Diskriminierungsformen wie antislawischer Rassismus, die sich im Erleben der Interviewpartner*innen mit postsowjetischer Familiengeschichte überschneiden.

Verbale antisemitische Übergriffe, Beleidigungen und Witze werden im Datenmaterial der Studie in Sachsen-Anhalt als normalisierte Sprachpraktik unter Schüler*innen im Schulalltag beschrieben. Interviewpartner*innen berichten von ausbleibenden Interventionen seitens der Lehrkräfte – stattdessen reagieren sowohl Mitschüler*innen als auch Lehrkräfte bestätigend, bagatellisierend oder passiv auf antisemitische Alltagssprache. Schwerer als die offenen antisemitischen Äußerungen von Mitschüler*innen wiegen die antisemitischen (und diskriminierenden) Äußerungen von Lehrkräften. Zugleich wird vereinzelt hervorgehoben, dass nicht nur die offenen antisemitischen Aussagen, sondern auch die Interventionen der Lehrkräfte als übergriffig und zum Teil als antisemitisch erlebt werden. Die unter Lehrkräften vorherrschenden »antireligiösen Tendenzen«, durch die das Judentum auf »extreme« religiöse Aspekte reduziert wird, werden von jüdischen (ehemaligen) Schüler*innen als ein spezifisches Thema in ostdeutschen Kollegien gedeutet.

Die jungen Erwachsenen erinnern sich an Situationen, in denen sie vor der Klasse in übergriffiger Form als jüdisch adressiert und »geoutet« wurden. Weiterhin schildern sie Übergriffe und andere Formen von Diskriminierung infolge der »Entdeckung« ihrer jüdischen Identität – teilweise kompensieren sie diese Erfahrung und Antizipation durch das Verschweigen ihrer jüdischen Zugehörigkeit. Insgesamt thematisieren sie eine Bandbreite schulischer Erfahrungen des Othering und der Exotisierung als jüdische (und migrantische) Kinder an deutschen Schulen. Zum Teil sind diese Erfahrungen damit verbunden, dass ihnen jüdische Repräsentationsrollen aufgetragen und Aufgaben der Bildungsvermittlung zu sämtlichen, als jüdisch assoziierten Themen zugewiesen werden.

Außerdem thematisieren jüdische Interviewpartner*innen irritierende und teilweise verletzendere Unterrichtssituationen mit Bezug zur Shoah und Gedenkstättenbesuchen mit ihren nichtjüdischen Mitschüler*innen, die sie als unangenehme und isolierende Erfahrung erinnern. Auch der Unterricht zu Israel und zum Nahostkonflikt wird als tendenziös und unterschwellig antisemitisch geschildert. Vom (nichtjüdischen) schulischen Umfeld wird keine Unterstützung genannt. Als stützender und stärkender Ort wird unter anderem das jüdische Jugendzentrum der Gemeinde hervorgehoben. Das Wissen um die geteilten Erfahrungen sowie das gegenseitige Verständnis unter jüdischen Peers bieten sozialen Halt und einen Gegenhorizont zu gewaltförmigen, schulischen Erfahrungen.

Aus Schilderungen von jungen jüdischen Erwachsenen, Lehrkräften und Expert*innen wird deutlich, dass sich Antisemitismus in institutionellen Bildungskontexten nicht nur in sichtbar werdenden Vorfällen, sondern auch in subtileren, routinierten Praktiken vollzieht. Im Hinblick auf die Interviews mit Lehrkräften zeigt sich, dass jene, die bereit waren, an der Studie teilzunehmen, Antisemitismus und

weitere Diskriminierungs- und Gewaltformen an konkreten sprachlichen Äußerungen und Symbolen festmachen. Historisierende und abstrakte Erstberührungen und brüchiges Wissen über die Gegenwartsdimensionen stellen für die Lehrkräfte eine Herausforderung dar. In kritischen Situationen nehmen Lehrkräfte eine eher distanzierte Position als Zuschauer*innen ein. In biografischen Selbstthematizierungen der Lehrer*innen wird zudem deutlich, dass ihnen Juden und Jüdinnen überwiegend in entpersonalisierter Form – als Opfer der Shoah – begegnet sind, da sie selbst keine Begegnungen mit Jüdinnen und Juden aus Kindheit und Jugend erinnerten. Gleichzeitig positionieren sich einzelne Lehrkräfte entschieden gegen antisemitische Positionen ihrer Schüler*innen und affirmative antisemitische Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus, bezeichnen aber den Auftrag einer Gegenpositionierung metaphorisch als »Kampf gegen Windmühlen«.

In der Bundesländerstudienreihe fragen wir die interviewten Lehrkräfte jeweils am Ende des Interviews, was für sie Antisemitismus ist. Deutlich wird dabei, dass sich die formulierten Verständnisse auf Jüdinnen und Juden beziehen und nicht auf die Funktion des Antisemitismus für die deutsche Mehrheitsgesellschaft. Antisemitismus wird eingeordnet als Teil der:

»Missachtung anderer Religionen« und als »Missachtung des Judentums« (Lehrkraft 2)

Hier klingt eine Idee von Antisemitismus als religionsbezogene Diskriminierung an, die vielen Formen des Antisemitismus nicht gerecht wird und diese nicht erfasst. Einzelne der interviewten Lehrkräfte thematisieren in Bezug auf die Verbesserung der Arbeit gegen Antisemitismus und weiteren Diskriminierungs- und Gewaltformen einen anstehenden Generationenwechsel in der Lehrer*innenschaft als »eine Riesenchance«, die »auch Herausforderungen mit sich bringt«.

Die Lehrkräfte kontextualisieren die Herausforderungen im Umgang mit Antisemitismus teilweise in der nicht aufgearbeiteten Familiengeschichte, in kollektiv-biografischen Tradierungen und Strukturen des sozialen Umfelds. Jüdische Schüler*innen werden von ihnen nicht besprochen; sie tauchen in ihren Ausführungen nicht als mögliche Betroffenengruppe auf – die Lehrkräfte sind in den Interviews und Gruppendiskussionen überwiegend mit sich selbst beschäftigt. Die Erfahrungen jüdischer Schüler*innen und die Auswirkungen von Antisemitismus auf deren persönliche und schulische Entwicklung bleiben – ähnlich wie bei anderen regionalen Studien – weitgehend dethematisiert. Die von Lehrkräften angesprochenen Interventionen zielen nicht auf den Schutz Betroffener, sondern primär auf die Frage, wie antisemitischen Vorurteilen der nichtjüdischen Kinder begegnet werden

kann. Teilweise sind Lehrkräfte selbst verstrickt in die Reproduktion des Antisemitismus – unter anderem durch die Normalisierung antisemitischer (An-)Sprache, Exponierung und Kollektivierung jüdischer Schüler*innen. Den Ansatzpunkt sehen die interviewten Lehrkräfte insbesondere im Kontext historischer Vermittlung – auch dieser Befund steht im engen Zusammenhang mit den übrigen Daten der gesamten Studienreihe. Für die interviewten ehemaligen jüdischen Schüler*innen drückt sich Antisemitismus jedoch nicht nur in konkreten (Sprach-)Handlungen aus, sondern auch in Auslassungen, übergriffiger Adressierung, Exponierung, Bloßstellung sowie dem Gefühl, im schulischen Umfeld als jüdische Person nicht verstanden und nicht geschützt zu werden.

Die imaginierte Abwesenheit jüdischer Schüler*innen und die Exponierung der wenigen als solche erkannten jüdischen Kinder erscheinen charakteristisch für Antisemitismus in Bildungsinstitutionen, gerade auch im Unterschied zu anderen Diskriminierungsformen. Lehrkräfte führen die subjektiv empfundene Ungreifbarkeit auf die vermeintliche Nichtanwesenheit von jüdischen Schüler*innen zurück. In dieser Verknüpfung offenbart sich ein limitiertes Antisemitismusverständnis, das die Wahrnehmung des Problems über »jüdische An- oder Abwesenheit« reguliert und strukturelle Dimensionen des Antisemitismus nicht einschließt. Hinsichtlich der Urhebererschaft antisemitischer Vorfälle werden zudem überwiegend Schüler*innen fokussiert; Antisemitismus wird als Tabubruch oder Provokation gedeutet.

Weiterhin wird sichtbar, dass antisemitische Sprache Teil des Schullalltags ist und von hiesigen Lehrkräften mitunter als dazugehörig wahrgenommen und nicht zwingend als Interventionsanlass eingeordnet wird. Darauf deuten sowohl Betroffenaussagen als auch einige Schilderungen von Lehrkräften hin. Einige der befragten Lehrkräfte führen die Intervention bei diskriminierender und antisemitischer Sprache auf die Sensibilität und das individuelle Engagement der einzelnen Lehrkraft und/oder Schulleitung zurück. Es scheint, als gäbe es keine weitreichende institutionelle Übereinkunft, wie bei Sprachgewalt reagiert werden sollte. In einigen Deutungen der Lehrkräfte wird auf den Ort verwiesen – dörflichen Strukturen wird mehr Antisemitismus zugesprochen als Großstädten. Diese Deutung ist insofern interessant, als in anderen regionalen Studien der Bundesländerstudienreihe, insbesondere in Baden-Württemberg, eher die Großstädte als das flache Land als Hauptorte von Antisemitismus benannt werden.

Insgesamt verweist das Datenmaterial in Sachsen-Anhalt auf einen Bedarf an umfassender Sensibilisierung von Lehrkräften (und anderen schulischen Akteur*innen) für den betroffenenzentrierten Ansatz im Umgang mit Antisemitismus sowohl im Unterricht als auch im Kontext anderer schulischer Interventionen. Es wird deutlich, dass Antisemitismus sich in institutionellen Bildungskontexten nicht nur in

sichtbar werdenden Situationen, sondern auch in subtileren, routinierten Praktiken vollzieht. Es zeigt sich ein Bedarf an kritischer Reflexion über schulische Konzepte der historischen Bildung sowie Unterrichtsgestaltung, die ungewollt zur (Re-)Produktion des Antisemitismus beitragen. Bezogen auf den Umgang mit Antisemitismus lässt sich resümieren, dass antisemitische Artikulationen und Übergriffe an Schulen überwiegend unbeantwortet bleiben oder relativiert werden. Interviewpartner*innen sprechen im Rückblick auf ihre Schulzeit über fehlende oder als unzureichend erlebte Unterstützung durch Lehrer*innen. Die von Lehrkräften geschilderten Interventionen adressieren eher die antisemitisch Handelnden oder dienen der Selbstvergewisserung, dass die jeweiligen Ereignisse nicht antisemitisch intendiert seien und aus vermeintlichem Unwissen resultieren würden. Die Beschreibungen antisemitischer Vorfälle werden durch Schleifen der Relativierung bestimmt.

9. Reflexionsimpulse und Handlungsempfehlungen

Aktuelle Befunde liefern Hinweise auf informelle routinierte Praktiken und institutionelle Vorkehrungen, die jüdische Schüler*innen und jüdische Familien (wenn auch unbeabsichtigt) überproportional negativ treffen. Die mehrheitlich eingenommene (biografische) Distanz zum Judentum und Antisemitismus, die transgenerationalen (familiären) Schweigepraktiken, die zunehmende Normalisierung antisemitischer Sprache und von Verschwörungsmythen sowie die zunehmende Radikalisierung des gewalttätigen Antisemitismus seit dem 7. Oktober 2023 verstärken diese Tendenz.

9.1 Strukturelles Antisemitismusverständnis

Der bisherige Forschungsstand rund um Antisemitismus in Institutionen deutet im Wesentlichen auf eine Normalisierung antisemitischer Strukturen an deutschen Schulen hin. In den Schilderungen der Lehrkräfte wird von einem motivationalen, individuellen Antisemitismus ausgegangen und dessen Feststellung wird überwiegend über einzelne Vorfälle hergeleitet, während strukturelle Dimensionen des Antisemitismus in den Hintergrund rücken. Eine strukturelle Perspektive auf Antisemitismus bewegt sich jenseits der individuellen Zuordnung antisemitischer Einstellungen oder Verifizierung einzelner Vorfälle und wirft die Frage auf, wie die schulischen Akteur*innen Antisemitismus in ihrem institutionellen Kontext wahrnehmen, definieren, einordnen und bearbeiten.

9.2 Betroffenenorientierte (multiprofessionelle) Intervention

Die hier exemplarisch vorgestellten Befunde zeigen deutlich, dass das Handeln der Lehrkräfte in jeder Hinsicht entscheidend ist. (Jüdische) Schüler*innen brauchen die Gewissheit, dass antisemitische Handlungen erkannt, thematisiert und unterbunden werden. Damit Lehrer*innen nicht als Einzelkämpfer*innen im Bemühen um eine antisemitismuskritische Schulkultur agieren müssen, sollten sie gefördert und fachlich unterstützt werden. Hier ist anzumerken, dass Lehrkräfte zwar zentrale Bezugspersonen für Schüler*innen sind, aber die multiperspektivische Fallarbeit nicht ausschließlich von ihnen verantwortet werden kann. In der Entwicklung und Implementierung betroffenenorientierter Interventionen nimmt daher die Befähigung aller schulelevanten Beteiligten eine zentrale Rolle ein. Da die Beschäftigung mit Antisemitismus eher in seltenen Fällen als Aufgabe des gesamten Kollegiums verstanden wird, bleiben die Rollen und die Kompetenzen von Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen und Erzieher*innen oft diffus. Ferner kommt der

Bearbeitung und dem Rückhalt durch Schulleitung und Schulaufsicht eine zentrale Bedeutung zu. Damit verbunden ist die Frage, wie die unterschiedlichen Zuständigkeiten für die Entwicklung und Implementierung von strukturbildenden Maßnahmen geregelt und in handlungsleitende (multiprofessionelle) Schulkonzepte überführt werden können.

9.3 Antisemitismuskritischer Unterricht

Für eine antisemitismuskritische Unterrichtspraxis ist es wichtig, die (Re-)Produktion antisemitischer Bilder, Ressentiments und Verschwörungserzählungen in der eigenen Unterrichtspraxis zu erkennen und den Unterricht fachübergreifend antisemitismuskritisch zu gestalten. Im Ausbau dieser Fähigkeit gilt es, Lehrkräfte und andere Professionelle an Schulen systematisch darin zu unterstützen, antisemitismuskritische Prinzipien zu erschließen und im Unterricht aktiv anzuwenden. Durch das Erkennen und die fundierte Einordnung antisemitischer Dispositionen und Darstellungen in Büchern, in (Bild-)Sprache und in Vermittlungsformen kann der Passivität der Verantwortlichen entgegengewirkt werden. Weiterhin stellt die Initiierung von Begegnungen mit Jüdinnen und Juden eine verbreitete pädagogische Reaktion auf antisemitische Übergriffe dar. Jüdische (ehemalige) Schüler*innen schildern in den Interviews die unangenehme Erfahrung, als jüdische Person zu Bildungszwecken adressiert zu werden. Begegnungspädagogische Ansätze haben jedoch ihre Berechtigung, solange Jüdinnen und Juden diese selbstbestimmt gestalten können. Allerdings reproduziert Begegnungspädagogik als Mittel gegen Antisemitismus die verzerrende Annahme, Antisemitismus habe doch etwas mit dem Verhalten von Jüdinnen und Juden zu tun. Eine zielführendere Maßnahme gegen Antisemitismus ist die vertiefte Beschäftigung mit den verschiedenen Formen und gesellschaftlichen Funktionen von Antisemitismus. Dies sollte nicht nur abstrakt vermittelt, sondern mit Reflexionsangeboten für Schüler*innen und Lehrer*innen hinsichtlich ihrer heterogenen biografischen Bezüge zu historischem und gegenwärtigem Antisemitismus verbunden werden.

9.4 Themenspezifische Bildungs- und Beratungsangebote

Die Aufbereitung von themenzentrierten, antisemitismuskritischen Bildungsangeboten ist eine zentrale Handlungsempfehlung. Bei der Gestaltung der Qualifizierungsmaßnahmen ist die Orientierung an Qualitätsmerkmalen antisemitismuskritischer

Bildung eine wichtige Voraussetzung (vgl. Chernivsky 2025, i. E.). Die Bereitschaft, in einen antisemitismuskritischen Lernprozess zu gehen und die Gegenwartsformen sowie Funktionen von Antisemitismus in den Blick zu nehmen, ist keine Selbstverständlichkeit und sollte gefördert werden. Dabei ist es wichtig, die damit einhergehenden Fragen, Ambivalenzen, Distanzierungswünsche sowie Wissenslücken auszuleuchten und berufskulturelle Praktiken sowie Vermittlungsformen zu überprüfen und weiterzudenken. Wollen Fachkräfte wirksam und kritisch auf Antisemitismus reagieren, müssen sie sich ihrer bisherigen Handlungsmaximen bewusst werden und ihr Wissen über den gegenwärtigen Antisemitismus erweitern. Selbstreflexion in der Fort- und Weiterbildung wie auch der Lehrer*innenbildung hilft, das Gefühl der biografischen Distanz, der Unsicherheit und des Unbehagens zu überwinden. So gesehen dient die reflexive Auseinandersetzung mit biografischen und kollektiven Konstellationen der Gegenwartsgesellschaft einer kritisch-reflexiven Überprüfung antisemitischer Praktiken. Schulungsformate wie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte sollten hierfür Räume anbieten und dem Bedarf an Selbstreflexion sowie Reflexion über Emotionen, Widerstände, bisherige Arbeitsroutinen ausreichend Beachtung schenken.

9.5 Ausbau von Interventions- und Schutzkonzepten

Die Kumulierung und Struktur antisemitischer Übergriffe an Schulen wie auch der Umgang mit ihnen verweisen darauf, dass die Grundlagen von Kinderschutz auch bei Antisemitismus gelten müssen. Manifeste wie auch unterschwellige Gewalterfahrungen können das Wohlbefinden und die Entwicklung junger Menschen langfristig beeinträchtigen. Die UN-Kinderrechtskonvention beinhaltet daher ein Recht auf Schutz vor allen Formen von Gewalt für alle Kinder und Jugendlichen, so auch in institutionellen Kontexten (vgl. Artikel 19, UN-Kinderrechtskonvention). Das gilt auch in Bezug auf Antisemitismus. Die im Datenmaterial geschilderten Interventionen gegen Antisemitismus adressieren jedoch eher die antisemitisch Handelnden und fokussieren Antisemitismus als vorübergehende Pubertäterscheinung, ein Bildungsproblem oder als Frage einer politischen Meinung und Positionierung. Die jüdischen Interviewpartner*innen sehen sich in ihrer Erfahrung nicht verstanden und durch andere nicht ausreichend geschützt. Der Schutz vor Gewalt und Diskriminierung impliziert, dass in Interventionen gegen Antisemitismus der Schutz Betroffener konsequent mitgedacht und vollzogen wird. Eine betroffenenorientierte Intervention und die Implementierung antisemitismuskritischer Schutzkonzepte können den Umgang mit antisemitischen Vorfällen professionalisieren und das Vertrauen jüdischer Schüler*innen zurückgewinnen.

Die Entwicklung von professionellen Kompetenzen ist ein Auftrag, der das System Schule einschließlich Schulleitung, Schulaufsicht und Schulbehörde betrifft. Die Entwicklung eines antisemitismuskritischen Schulkonzepts bündelt organisationale Schulentwicklungsmaßnahmen und klärt auf über Schritte zu Meldekettens, Fallklärung, Intervention und Wirksamkeitsüberprüfung gewählter Maßnahmen.

Antisemitische Vorfälle dürfen nicht der einzige Anlass dafür sein, gegen Antisemitismus zu intervenieren. Die Relevanz und Beständigkeit antisemitischer Strukturen sind ein Grund dafür, den Umgang mit Antisemitismus in Bildungseinrichtungen zu professionalisieren und den Schutz der Betroffenen weiterzudenken. Ein solcher Professionalisierungsanspruch bedarf einer systematischen und institutionell verstetigten Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie fallbezogenen und praxisbegleitenden Supervision. Nicht nur die pädagogischen Lehr- und Fachkräfte, sondern auch die (Bildungs-)Institutionen sollten darin unterstützt werden, (antisemitismuskritische) Organisationsentwicklungsprozesse zu initiieren und antisemitismuskritische Programme zu verstetigen.



Literaturverzeichnis

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2019): **Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule.** Berlin. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Baumann, Anne-Luise / Egenberger, Vera / Supik, Linda (2019): **Erhebung von Antidiskriminierungsdaten in repräsentativen Wiederholungsbefragungen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten. Eine Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.** Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/erhebung_von_antidiskr_daten_in_repr_wiederholungsbefragungen.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Belkin, Dmitrij (2017): **Jüdische Kontingentflüchtlinge und Russlanddeutsche.** Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.). <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurz dossiers/252561/juedische-kontingentfluechtlinge-und-russlanddeutsche/> [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Bernstein, Julia (2020): **Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen.** Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Braband, Janne / Körs, Anna (2024): **Judentum im Religionsunterricht in der Grundschule: zwischen Nicht-Thematisierung, Stereotypisierung und Antisemitismusprävention.** In: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik., Vol. 8, S. 643–665.

Chernivsky, Marina (2025, i. E.): **Qualitätsmerkmale antisemitismuskritischer Bildung.** In: Journal für Politische Bildung (Hrsg.). Ausgabe 1/2025, S. 50–54.

Chernivsky, Marina (2020): **Antisemitismus als biographische Erfahrungskategorie.** In: Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen. Jahrgang 18, Heft 1, S. 18–25. <http://ofek-beratung.de/wp-content/uploads/2023/07/Trauma-1-2020-Chernivsky.pdf> [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2024 a): **Institutioneller Antisemitismus in der Schule.** In: Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hrsg.): Baustein 14. Berlin: Aktion Courage e. V.

Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2024 b): **Der 7. Oktober als Zäsur für jüdische Communities in Deutschland.** In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte: Antisemitismus. Jahrgang 74, Heft 25–26, S. 19–24. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antisemitismus-2024/549359/der-7-oktober-als-zaesur-fuer-juedische-communities-in-deutschland/> [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2023): **Antisemitismus in institutionellen Kontexten – Soziale Prozesse der Deutung und Einordnung.** In: Migration und Soziale Arbeit. Heft 1, S. 54–61. DOI: 10.3262/MIG2301054.

Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2022): **Perspektivendivergenz in der Antizipation und Einordnung antisemitischer Gewalt im Kontext Schule.** In: bpb – Bundeszentrale für politische Bildung, APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte (Hrsg.): Jüdisches Leben in Deutschland. Schriftenreihe Band 10799, S. 252–262. https://www.researchgate.net/publication/360385106_Perspektivendivergenz_in_der_Antizipation_und_Einordnung_antisemitischer_Gewalt_im_Kontext_Schule [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike / Schweitzer, Johanna (2022): **Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener.** Weinheim: Beltz Juventa.

Chernivsky, Marina / Lorenz, Friederike (2020): **Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Forschungsbericht.** Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment. https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Chernivsky, Marina / Lorenz, Friederike / Schweitzer, Johanna (2020): **Antisemitismus im (Schul-)Alltag. Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Forschungsbericht.** Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.

Christ, Michaela / Gudehus, Christian (2013): **Gewalt – Begriffe und Forschungsprogramme.** In: Gudehus, Christian / Christ, Michaela (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler.

Clarke, Adele (2012): **Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn.** Wiesbaden: Springer.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2017): **Bericht des zweiten Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestags.** Drucksache 18/11970. <https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2019/09/Bericht-des-Unabha%CC%88ngigen-Expertenkreises-Antisemitismus.pdf> [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024]

Die Bundesregierung (2022): **Nationale Strategie gegen Antisemitismus. Jüdisches Leben weiter stärken (NASAS).** https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/nasas.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Dölling, Irene / Kraiss, Beate (1997): **Eine sanfte Gewalt: Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke.**

In: Dölling, Irene / Kraiss, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 218–230.

Fundamental Rights Agency (FRA) (2018): **Experiences and perceptions of antisemitism. Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU.** Wien.

https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-experiences-and-perceptions-of-antisemitism-survey_en.pdf
[zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Gromova, Alina (2021): **En-Gendering jüdische Migration: Narrative jüdischer Frauen mit sowjetischer Erfahrung in Deutschland nach 1990.**

In: Bundeszentrale für politische Bildung, Das Deutschland Archiv. www.bpb.de/326606
[zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Grünberg, Kurt (2013): **Ist das Antisemitismus? Deutsch-jüdische Erfahrungen nach der Shoah.**

In: Psychoanalyse. Texte zur Sozialforschung. Jahrgang 17, Heft 2, S. 275–286.

Hall, Stuart (1997): **The Spectacle of the »Other«.**

In: Ders (Hrsg.): Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London: 1997, S. 223–290.

Kessler, Judith (2003): **Jüdische Migration aus der ehemaligen Sowjetunion seit 1990.**

<http://www.berlin-judentum.de/gemeinde/migration-1.htm>
[zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Körber, Karen (2021): **Einleitung in den Themenschwerpunkt: Jüdische Migration nach 1945.**

In: Medaon Jahrgang 15, Heft 29, S. 1–4.
https://www.igd-j-hh.de/fileadmin/user_upload/medaon_29_koerber_einleitung.pdf
[zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Kultusministerkonferenz (2021): **Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule.**

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf
[zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Landesprogramm für Demokratie, Vielfalt und Weltoffenheit in Sachsen-Anhalt (2020).

Jüdisches Leben stärken – Sachsen-Anhalt gegen Antisemitismus. Staatskanzlei und Ministerium für Kultur des Landes Sachsen-Anhalt, Ansprechpartner für jüdisches Leben in Sachsen-Anhalt und gegen Antisemitismus: https://stk.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/StK/STK/Dokumente_Fotos_Antisemitismus/02-Anlage_Finaler_Entwurf_LP.pdf
[zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Liebsch, Burkhard (2007): **Subtile Gewalt. Spielräume sprachlicher Verletzbarkeit.** Weilerswist: Velbrück.

Nef, Susanne / Lorenz-Sinai, Friederike (2022): **Multilateral Generation of Violence: On the Theorization of Microscopic Analyses and Empirically Grounded Theories of Violence.**

In: Historical Social Research. Jahrgang 47, Heft 1, S. 111–131.
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/81279/ssoar-hsr-2022-1-nef_et_al-Multilateral_Generation_of_Violence_On.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-hsr-2022-1-nef_et_al-Multilateral_Generation_of_Violence_On.pdf
[zuletzt aufgerufen am 06.11.2024].

Nef, Susanne (2020): **Ringens um Bedeutung: Die Deutung häuslicher Gewalt als sozialer Prozess.** Weinheim: Beltz.

OFEK e.V. (2024): **Beratungsstatistik 2023–2024.** Berlin: OFEK e.V.

Przyborski, Aglaja / Riegler, Julia (2020):

Gruppendiskussion und Fokusgruppe.

In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 395–411.

Reckwitz, Andreas (2003): **Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive.**

In: Zeitschrift für Soziologie. Jahrgang 32, Heft 4, S. 282–301.

Reimer-Gordinskaya, Katrin / Tzschiesche, Selena (2021): **Antisemitismus – Heterogenität – Allianzen. Jüdische Perspektiven auf Herausforderungen der Berliner Zivilgesellschaft.**

In: Reimer-Gordinskaya, Katrin / Decker, Oliver / Pickel, Gert (Hrsg.): Der Berlin-Monitor. Springe: zu Klampen Verlag.

RIAS Sachsen-Anhalt (2024): **Antisemitische Vorfälle in Sachsen-Anhalt 2023.** OFEK e.V.

Rosenthal, Gabriele (2015): **Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung.** Weinheim: Juventa.

Salzborn, Samuel (2021): **Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten.** Weinheim: Beltz.

Schatzki, Theodore R. (1996): **Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social.** Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, Robert (2012): **Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen.** Berlin: Suhrkamp Verlag.

Strauss, Anselm Leonard (1998): **Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.** München: Fink.

Zick, Andreas / Hövermann, Andreas / Jensen, Silke / Bernstein, Julia / Perl, Nathalie (2017): **Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus.** Bielefeld.

Impressum

VERANTWORTLICH FÜR DEN INHALT DER STUDIE

Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung
in Trägerschaft der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland

V. I. S. D. P.

Marina Chernivsky, Leitung Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische
Bildung und Forschung

FORSCHUNGSKOOPERATION

Fachhochschule Potsdam | Prof. Dr. Friederike Lorenz-Sinai

AUTORINNEN

Marina Chernivsky, Friederike Lorenz-Sinai

UNTER WISSENSCHAFTLICHER MITARBEIT VON

Sophie Sharon Döhlert und Leonie Nanzka

REDAKTION

Marina Chernivsky, Friederike Lorenz-Sinai, Hanne Balzer, Sophia Hoppe

LEKTORAT

Carsten Jasner

GESTALTUNG, LAYOUT UND SATZ

Jérôme Werner

KONTAKT

hoppe@zwst-kompetenzzentrum.de | +49 (0)30 513 039 88
www.zwst-kompetenzzentrum.de

ISBN-NR.

978-3-9826410-1-0 | 1. Auflage / Berlin, November 2024

ZITIERVORSCHLAG

Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2024):

Antisemitismus im Kontext Schule in Sachsen-Anhalt. Studienbericht.

Berlin: Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung & Forschung.

Die im Bericht enthaltenen Zitate sind nicht für die Weiterverwendung
bestimmt; alle Rechte sind vorbehalten.

FÖRDERUNG

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*



SACHSEN-ANHALT

Landeszentrale
für politische Bildung

