

STUDIENBERICHT

Antisemitismus im Kontext Schule in Baden-Württemberg

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 Baden-Württemberg

Laufzeit der Studie: 2021–2023

AUTORINNEN

Marina Chernivsky und Friederike Lorenz-Sinai

UNTER WISSENSCHAFTLICHER MITARBEIT VON

Leonie Nanzka und Sophie Sharon Döhlert

Berlin, Dezember 2023

Inhalt

1. Hintergrund	4
1.1 Ausgangslage	5
1.2 Erkenntnisinteresse	7
1.3 Handlungsfeld Schule	7
2. Studiendesign und Methodik	10
2.1 Methodologische Zugänge	11
2.2 Übersicht: Sample der Studie	14
2.3 Datenanalyse	14
3. Vorstellung ausgewählter Befunde	16
Wahrnehmungen, Deutungen und Interventionen von Lehrkräften, ehemaligen (jüdischen) Schüler*innen und Expert*innen	17
3.1 »Nichts« – Biografische Bezüge der Lehrkräfte zu Antisemitismus	17
3.2 Topografie antisemitischer Übergriffe	19
3.3 »Jetzt muss man aber aufpassen« – Antisemitismusverständnisse und Formen der Thematisierung	22
3.4 »Das hängen wir nicht an die große Glocke« – Reaktionen und Interventionsschilderungen	28
3.5 Reaktionen auf die Meldepflicht	32

4. Diskussion der Befunde und Reflexionsimpulse	35
4.1 Diskussion der Befunde	36
4.2 Ausbau von Interventions- und Schutzkonzepten	38
4.3 Ausbau von multiprofessionellem Fallmanagement als Teil der Schulentwicklung	39
4.4 Weiterentwicklung einer antisemitismuskritischen Vermittlung und Unterrichtspraxis	40
4.5 Reflexionsimpulse im Überblick	41
Literaturverzeichnis	44
Impressum	48

1. Hintergrund

Die öffentliche Wahrnehmung von Antisemitismus an deutschen Schulen steht im Zusammenhang mit medial geführten Debatten um einzelne Vorfälle an Schulen. Dabei liegt der Fokus eher auf punktuellen Ereignissen als auf der strukturellen Dimension von Antisemitismus im institutionellen Alltag. Erst seit dem Erscheinen des Zweiten Antisemitismusberichts¹ wird zu Antisemitismuserfahrungen von Jüdinnen und Juden und zu Antisemitismus in Bildungsinstitutionen intensiv geforscht. Jüngste Studien stellen inzwischen »die Dramatik von antisemitischer Alltagsdiskriminierung in Schulen auf eine belastbare empirische Basis« (Salzborn 2021).² Darüber hinaus deuten Statistiken des Verfassungsschutzes, der Polizei und der zivilgesellschaftlichen Melde- und Beratungsstellen³ auf eine Verdichtung des antisemitischen Bedrohungspotenzials hin – so auch im Bildungsbereich.⁴ Um wirksame Maßnahmen der Prävention, Intervention und Nachsorge zu implementieren, gilt es zu verstehen, wie Antisemitismus im Kontext Schule wahrgenommen, eingeordnet und bearbeitet wird. Dieses Erkenntnisinteresse leitet die seit dem Jahr 2018 laufende Bundesländerstudienreihe⁵ sowie die in diesem Rahmen von 2021 – 2023 durchgeführte regionale Studie in Baden-Württemberg. Der Bericht entstand vor dem 7. Oktober 2023 und reflektiert entsprechend weder die Folgen des Terroranschlags auf Israel noch die darauffolgenden Entwicklungen in Deutschland.

1 Deutscher Bundestag (2017): Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Drucksache 18/11970: <https://dserver.bundestag.de/btd/18/119/1811970.pdf> [zuletzt aufgerufen am 06.06.2023]

2 Hervorzuheben sind u. a. die Schulstudie von Julia Bernstein (2020) wie auch die regionalen Studien der Bundesländerstudienreihe des Kompetenzzentrums und der Fachhochschule Potsdam.

3 Studien zu jüdischen Perspektiven (FRA 2018; Deutscher Bundestag 2017), jährlich erscheinende RIAS-Berichte, aber auch Beratungsstatistiken von OFEK e.V. und punktuell Länderstatistiken im Zuge der Einführung der Meldepflicht verweisen auf die Relevanz von Antisemitismus in Bildungsinstitutionen und v. a. in der Schule.

4 Siehe hierzu u. a. Jahresberichte vom Bundesverband Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS e.V.): <https://report-antisemitism.de/annuals/> [zuletzt aufgerufen am 10.06.2023]

5 Die Bundesländerstudienreihe unter Leitung von Marina Chernivsky und Prof. Dr. Friederike Lorenz-Sinai wird am Forschungsbereich des Kompetenzzentrums für antisemitismuskritische Bildung und Forschung und der FH Potsdam umgesetzt, zunächst unter wissenschaftlicher Mitarbeit von Johanna Schweitzer (bis Juni 2022); seit Juli 2022 unter wissenschaftlicher Mitarbeit von Leonie Nanzka und Sophie Sharon Döhlert. Neben Baden-Württemberg wurde die Studienreihe in Berlin, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen umgesetzt.
Mehr Informationen zur Studienreihe:
<https://zwst-kompetenzzentrum.de>

1.1 Ausgangslage

In Deutschland haben die ersten Bundesförderprogramme wie das derzeitige Bundesprogramm »Demokratie leben!« Anfang der 2000er Jahre damit begonnen, Präventionsprojekte zu aktuellem Antisemitismus zu fördern. Anfänglich fokussierte sich die Förderpraxis auf den Schwerpunkt des historischen Antisemitismus und die Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen.⁶ Die Forderung nach Sensibilisierung und Qualifizierung von Fachkräften trat erst mit Verzögerung ein. Auch in der Forschung entstanden in diesem Zeitraum erste empirische Forschungsprojekte zu Antisemitismus in der Schule und der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. Stender 2010; Scherr / Schäuble 2006; Radvan 2010). Erst nach der Veröffentlichung des zweiten Antisemitismusberichts wurden die jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus und zunehmend auch die Dringlichkeit der antisemitismuskritischen Lehrer*innenbildung erkannt und politisch thematisiert. Mit der öffentlichen Debatte über Antisemitismus an Schulen – angestoßen durch den bundesweit bekannt gewordenen Fall der monatelangen Angriffe auf einen jüdischen Schüler in Berlin-Friedenau im Jahr 2017, den Anschlag in Halle 2019 sowie durch neue Förderprogramme und Forschungsvorhaben – erfuhr die Thematisierung des Antisemitismus eine erneute Aktualisierung.

Die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des Antisemitismusdiskurses erreichte die Regelstrukturen der formalen Bildung zunächst eher partiell.⁷ Die überwiegend auf Jugendliche zugeschnittenen Bildungsansätze wie die des historischen Lernens und der Gedenkstättenpädagogik überdecken den Bedarf an strukturbildenden Maßnahmen. Dazu gehört vor allem die Qualitätssicherung beim Betroffenenenschutz sowie die Sensibilisierung schulischer Akteur*innen für aktuellen Antisemitismus. Gleichwohl lassen sich zunehmend mehr Verbindungen

6 Hierzu unter anderem im Abschlussbericht »Vielfalt tut gut«: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/14317-abschlussbericht-der-programmevaluation-vielfalt-tut-gut-und-kompetent-fuer-demokratie.html> [zuletzt aufgerufen am 30.04.2023]

7 Ebd.; hierzu auch <https://www.demokratie-leben.de/resource/blob/252412/7dds5f688ddb415c3a7a-e66096focbo/fp2-modellprojekte-strafvollzug-schwerpunktbericht-1-data.pdf> [zuletzt aufgerufen am 30.04.2023],

unter anderem bezogen auf den Aspekt des Transfers und der Überführung der Befunde, Erkenntnisse und Praxen in sog. Regelstrukturen. Der Transfer gilt als ein wichtiger Indikator der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Förderung durch Bundesprogramme. Dieser wird in den Anträgen vorausgesetzt und in Sachberichten abgefragt. Dies ist darauf ausgerichtet – so auch in der BMBF-Förderung der Antisemitismusforschung –, die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis zu überbrücken und das Feld der Lehre, Prävention und Intervention theoretisch und empirisch (weiter) zu fundieren.

zwischen schulischen und außerschulischen Lernorten beobachten. Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und Schulpsycholog*innen partizipieren immer häufiger an außerschulischen Fortbildungsformaten und tragen das neu erworbene Wissen in ihre Institutionen zurück. Das 2021 erschienene KMK-Papier⁸ und die 2022 veröffentlichte Nationale Strategie (NASAS)⁹ unterstreichen erstmals die Bedeutung strukturbildender Maßnahmen unter Einbezug jüdischer Perspektiven.

Auch in Baden-Württemberg steht die intensivierete Diskussion um Antisemitismus und Antisemitismusprävention im engen Zusammenhang mit politischem Diskurs und Förderpraxen. In der Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zur Veröffentlichung der gemeinsamen Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz (KMK) wird die »Bekämpfung von antisemitischen Tendenzen« als »fester Bestandteil der Bildung« explizit aufgeführt.¹⁰ In der Stellungnahme wird zudem darauf hingewiesen, dass Baden-Württemberg zu »einem der ersten Bundesländer gehört, die einen Beauftragten gegen Antisemitismus einberufen haben« (vgl. ebd.). Weiterhin hat das Land Baden-Württemberg im März 2018 die Pflicht zur Meldung von antisemitischen sowie auch anderen religiös oder ethnisch begründeten Diskriminierungsfällen an die Schulaufsichtsbehörden eingeführt. Diskriminierungsfälle an Schulen können Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen im Sinne des Schulgesetzes nach sich ziehen, wie beispielsweise pädagogische Erziehungsmaßnahmen oder Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach § 90 SchulG Baden-Württemberg.¹¹ Es wird angenommen, dass die Einführung der Meldepflicht von antisemitischen Vorfällen im schulischen Kontext dazu beiträgt, deren Ausmaß punktuell auszuleuchten.

⁸ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf [zuletzt aufgerufen am 30.04.2023]

⁹ <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/gesetzesvorhaben/juedisches-leben-staerken-2146486> [zuletzt aufgerufen am 30.04.2023]

¹⁰ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf [zuletzt aufgerufen am 30.04.2023].

In der Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg vom 11. Juni 2021 wird dabei auf die Bildungspläne 2016,

»Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung. Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt«, hingewiesen. Dabei beinhaltet die Leitperspektive Antisemitismus nicht explizit ein Verständnis von Judenhass als Problem der Gegenwart. So wird beispielsweise auch auf das im Jahr 2021 ausgerufenen Festjahr »1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland« hingewiesen. Die Aktivitäten rund um die Durchführung des Jubiläumsjahres scheinen den Diskurs um jüdische Gegenwart und aktuellen Antisemitismus intensiviert zu haben.

¹¹ Bericht des Beauftragten der Landesregierung Baden-Württemberg gegen Antisemitismus (Blume 2019, S. 24).

Der Begriff ›Vorfall‹ stellt eine bedeutende, wenn auch recht junge Analysekategorie in der Debatte um Antisemitismus dar. Gleichwohl überdeckt der vorfallsgleitete Einsatz dieses Begriffs die strukturelle Dimension des Antisemitismus an Schulen. Außerdem stellt sich die Frage nach Vorfällen, die nicht unter die Meldepflicht fallen und sich der Wahrnehmung von Verantwortlichen entziehen. Der Begriff des Vorfalls verweist auf eine außergewöhnliche Situation und überschreibt damit die antisemitische Veralltägigung in Praktiken und Strukturen. Ferner scheinen die Kriterien eines Vorfalls oft unklar. Das erschwert die Entscheidung der Schulen, einen Fall als meldepflichtig anzusehen und trägt dazu bei, dass subtilere Vorkommnisse nicht als Antisemitismus eingestuft werden. Es bedarf einer standardisierten Grundlage mit Antisemitismuskategorien und Erfassungsmöglichkeiten. Gleichzeitig ist die Meldepflicht eine wichtige Grundlage für das Verständnis des Antisemitismus und seiner Formen im Bildungswesen.

1.2 Erkenntnisinteresse

Die regionale Studie in Baden-Württemberg ist Teil der Bundesländerstudienreihe »Antisemitismus im Kontext Schule«, die in mehreren Bundesländern mit einem vergleichbaren methodischen Design umgesetzt wird. Die qualitative Studie befasst sich mit der Frage, wie Antisemitismus an Schulen in Baden-Württemberg in Erscheinung tritt, von Lehrkräften und schulnahen Akteur*innen sowie jüdischen Schüler*innen rezipiert, eingeordnet, bearbeitet und bewältigt wird. Im Zusammenhang mit der Einführung der Meldepflicht in Baden-Württemberg stellen sich auch Fragen nach ihrer Umsetzung: Wie wird die Meldepflicht an Schulen rezipiert? Was gilt als Vorfall und wie werden meldepflichtige Vorfälle definiert, erfasst und zugänglich gemacht? Ferner stellt sich die Frage, ob und wie auf jene Fälle von Antisemitismus an Schulen reagiert wird, die nicht unter die Meldepflicht fallen und sich der Wahrnehmung von Verantwortlichen eher entziehen. In der hier vorliegenden Zusammenfassung geben wir komprimierte Einblicke in Methoden, zentrale Befunde und formulieren erste Handlungsempfehlungen.

1.3 Handlungsfeld Schule

Das Handlungsfeld Schule umfasst Strukturen, die systematisch berücksichtigt werden müssen, wenn über Antisemitismus in der Schule geforscht und diskutiert wird. Schule bildet einen institutionellen Kontext, in dem unterschiedliche

strukturelle Ebenen und unterschiedliche Akteursgruppen miteinander verbunden sind (vgl. Salzborn 2021: 18). Schulgesetze und Länderverfassungen, Kultus- und Landesministerien, Jugendämter und Schulaufsichtsbehörden stellen den strukturellen Rahmen für die sich darin bewegenden Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler*innen, Eltern, Erzieher*innen, Schulsozialarbeiter*innen und -psycholog*innen sowie andere am Schulalltag beteiligte Akteur*innen dar. Schulische Akteur*innen orientieren sich an den Bildungs- und Lehrplänen, Schulbüchern und Themenheften, Kompetenzziele und Unterrichtspraxen, aber auch an ihren (eigenen) Vorstellungen und (impliziten) Aufträgen, die ohne eine vertiefte Untersuchung, wie sie in der vorliegenden Studie vorgenommen wurde, nicht durchdrungen werden können.

Im Hinblick auf die Neugestaltung und Weiterentwicklung der Antisemitismusprävention und -intervention an deutschen Schulen ist es unerlässlich, routinisierte Alltagspraktiken, in denen sich Antisemitismus an Schulen manifestiert, vertiefter zu untersuchen.

Der Rechtsstaat gewährt per Grundgesetz gleiche Rechte für alle sowie Schutz und Achtung der menschlichen Würde. Es gibt rechtsstaatliche Instrumente und erkennbare schulpolitische Bemühungen, Antisemitismus zu bekämpfen. Gleichwohl ist die Institution Schule selbst wie jede andere Institution an der Produktion von Differenz und Ungleichheit mitbeteiligt (vgl. Karakayalı / Heller 2022: 179). Das überdauernde Problem des Antisemitismus verleiht Schulen im übertragenen Sinne das Etikett eines »unsicheren Ortes« für jüdische Kinder (vgl. Chernivsky 2019).¹² Jüdische Familien erleben im Rahmen der Schulzeit der Kinder mitunter das Übergehen von spezifischen Bedarfen und Lebenssituationen ihrer Kinder, teilweise aber auch die Exotisierung und Objektifizierung ihrer (jüdischen) Identität. Zum Erfahrungshorizont jüdischer Schüler*innen gehören subtile wie auch offene antisemitische Situationen, die über die Schulzeit hinaus nachwirken und biografisch wirksam sind. Im Unterricht zeigt sich die Exotisierung jüdischer Schüler*innen in der doppelten Erwartung an diese, sich nicht vom Rest der Schulgemeinschaft zu unterscheiden und gleichzeitig die ihnen zugewiesene Rolle der Stellvertreter*innen des jüdischen Kollektivs einzunehmen. Das limitierte Antisemitismusverständnis wie auch die passive, unsichere Intervention als Reaktion auf antisemitische Vorfälle verstärken bei den Betroffenen das Gefühl der Vereinzelung und Schutzlosigkeit.

Die Einsicht, dass Antisemitismus sich nicht nur in Form einzelner Handlungen manifestiert, sondern als Bestandteil institutioneller Praxis wirksam ist, ist im Diskurs um Antisemitismus nicht weit verbreitet. Das Verständnis von Antisemitismus als Struktur und institutionelles Problem tritt aber gegenwärtig zunehmend in den Fokus. Im Gegensatz zum vorfallgeleiteten Verständnis von Antisemitismus fragt

die institutionelle Perspektive nach dem Prozess der Herstellung von Antisemitismus durch implizite wie explizite Regelungen, Routinen und Systeme und fokussiert überpersönliche (nicht an Absichten Einzelner gebundene) Prozesse der Erzeugung, Habitualisierung und Typisierung von Praktiken in einem historischen Prozess (vgl. zu Rassismus: Karakayalı 2021). Auf diese Weise ist erkennbar, wie Antisemitismus sich in sämtlichen sozialen Interaktionen und Beziehungen – im Klassenraum, Lehrer*innenzimmer, bei Elterngesprächen, zwischen Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern und Schulleitungen, in der Schulaufsicht und in Bildungsministerien, im Umgang mit Vorfällen und Beschwerden, in der Auswahl und Anwendung von pädagogischen Methoden und Bildungsmaterialien – ausdrückt und durch institutionelle Bearbeitungspraktiken aufrechterhalten oder gar verstärkt wird. Ein institutionelles Verständnis von Antisemitismus kann einseitigen Schuldzuweisungen vorbeugen und ein ganzheitliches Vorgehen initiieren. Dabei soll davon ausgegangen werden, dass nicht »nur« der Tatbestand des Antisemitismus ein Problem darstellt, sondern auch der Umgang mit diesem. Ausgehend von empirischen Befunden zu Antisemitismus im Bildungswesen zeigen sich Praktiken des Umgangs als Indiz für den Tatbestand des institutionellen Antisemitismus (vgl. Chernivsky / Lorenz-Sinai 2024; Arnold / Karakayalı 2024).

¹² Die Beratungsstatistik der Beratungsstelle OFEK e. V. kategorisiert Beratungsanfragen u. a. nach der Art und den Orten ihres Auftretens. Fälle an Schulen stellen dabei einen erheblichen Teil der Beratung dar. Die in der jährlichen Beratungsstatistik dokumentierten Fälle zeugen von wiederkehrenden Situationen mit typisierten Merkmalen in der Reaktion und Intervention seitens der Schulverantwortlichen.

2. Studiendesign und Methodik

2.1 Methodologische Zugänge

Ziel der Studie in Baden-Württemberg ist es, den Umgang mit Antisemitismus an Schulen der Primar- und Sekundarstufe im urbanen und ländlichen Raum zu untersuchen. Neu an der Baden-Württemberger Teilstudie ist, dass wir im Unterschied zur Berliner Teilstudie neben den narrativen Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen und Expert*innen auch (ehemalige) jüdische Schüler*innen interviewt haben. Dieses Vorgehen der parallelen, multiperspektivischen Erhebung setzen wir aktuell in weiteren Teilstudien für andere Bundesländer fort.

Die Analysen bieten zunächst ein vertieftes Verständnis von den geteilten und unterschiedlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen von jungen Jüdinnen und Juden in Bezug auf ihre Schulzeit in verschiedenen Regionen Baden-Württembergs. Darüber hinaus ermöglichen die Erhebungen mit Lehrer*innen und Expert*innen im selben Bundesland Vergleiche und Kontrastierungen mit dem Datenmaterial zu den interviewten jüdischen (ehemaligen) Schüler*innen. So kann eine Perspektivierung der Einordnungen von Antisemitismus im Kontext von Schulen vorgenommen werden, die grundlegend erscheint, um Interventionen an den Bedarfen der Schüler*innen und den Situationen der Lehrer*innen auszurichten.

Für unsere Analyse von Antisemitismus an Schulen in Baden-Württemberg sind zwei methodologische Zugänge leitend.

Methodologischer Zugang zum Handlungsfeld Schule

Mit einem praxeologischen Verständnis erfassen wir Schulen als institutionelle Kontexte, in denen der Umgang mit Antisemitismus interaktiv von vielen Beteiligten ausgehandelt wird. In Schulen bilden sich spezifische Routinen und sinnstiftende narrative Praktiken der Problemdeutung und -bearbeitung heraus (vgl. Klatetzki 2019). In diesen Praktiken vollziehen sich gesellschaftliche und schulspezifische Machtverhältnisse, implizites und explizites Wissen, Rollen und institutionelle Logiken.

Methodologischer Zugang zu antisemitischer Gewalt

Für die Analyse von Antisemitismus im Kontext Schule rekonstruieren wir soziale Prozesse der Aushandlung und Einordnung von thematisierten Gewalterfahrungen. Dabei wird untersucht, wie sich die Deutungen von Antisemitismus im Rahmen kollektiver Aushandlung unter Lehrer*innen und in der Retrospektive auf die Schulzeit durch ehemalige (jüdische) Schüler*innen verändern, welche Deutungen sich im Kontext Schule eher durchsetzen und mit welchen Verständnissen von Antisemitismus die Situationsdeutungen unterlegt sind.

Ausgehend von diesen methodologischen Zugängen zum Untersuchungsgegenstand analysieren wir die Wahrnehmung von und den Umgang mit Antisemitismus als spezifische Gewaltform im institutionellen Kontext Schule. In diesem Zusammenhang sind wir verschiedenen erkenntnisleitenden Fragen nachgegangen.

Das Erkenntnisinteresse für die Interviews und Gruppendiskussionen mit **jüdischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen als ehemalige Schüler*innen** betrifft folgende Fragen:

- Wie erinnern jüdische Jugendliche 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?
- 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 und Schulleitungen** als institutionelle Akteur*innen betrifft 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 sprechen Lehrkräfte mit ihren Kolleg*innen über Antisemitismus, antisemitische Vorfälle und mögliche Interventionen? Welche narrativen Praktiken, geteilten Orientierungen, dominanten Deutungen und institutionellen Logiken werden dabei erkennbar?
- Welche Erfahrungen und Bedarfe lassen sich aus den Interviews und Gruppendiskussionen ableiten?
- Wie verstehen Lehrkräfte Antisemitismus und wie ordnen sie Interventionen bei Übergriffen ein?

Ergänzend führten wir **offene Interviews mit Schulsozialarbeiter*innen und Expert*innen** aus den Feldern der historisch-politischen Bildung und der Beratung sowie aus jüdischen Gemeinden und Bildungsministerien durch, um ihre Expertisen und Sichtweisen zu erfassen. Hierdurch erhielten wir sensibilisiertes Kontextwissen zu Spezifika des Umgangs mit Antisemitismus an Schulen in Baden-Württemberg für die Datenanalyse.

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

Daraus folgt ein prozessorientiertes Vorgehen in den Erhebungen und eine fortlaufende, schrittweise Zusammenführung und Ergänzung von Erhebungen, Interpretationen und Analysen des Datenmaterials. Die offenen narrativen Interviews und selbstläufigen Gruppendiskussionen ermöglichen den Studienteilnehmenden, eigene Relevanzsetzungen vorzunehmen und freie, dichte Erzählungen und Schilderungen ihrer im Interviewkontext erinnerten Erfahrungen im Umgang mit Antisemitismus zu entfalten.

Die narrativen Interviews wurden eingeleitet mit der Frage nach ersten Berührungspunkten mit Antisemitismus durch den Stimulus: »Wenn Sie zurückdenken in Ihrer Biografie: Wie sind Sie mit Antisemitismus in Berührung gekommen?« Die jüdischen Interviewpartner*innen haben wir zu Beginn der Interviews gefragt: »Wenn Sie zurückdenken: Was fällt Ihnen zu Antisemitismus an Schulen ein? Alles, was Sie erzählen möchten, ist interessant für uns.« Die Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen wurden eingeleitet mit der Bitte, sich offen über Antisemitismus an Schulen auszutauschen: »Wenn sie an Antisemitismus an Ihrer Schule denken – was verbinden Sie damit? Bitte tauschen Sie sich darüber aus.« Hierdurch sollte ein offener Austausch unter den Lehrer*innen angeregt werden, der ihren schulischen, kollegialen Sprechpraktiken nahekommt. Dabei werden zum einen kollektive Zustimmungen und Widersprüche erkennbar, zum anderen wird im Laufe der Diskussion ein gemeinsamer Deutungshorizont und Referenzrahmen entfaltet (vgl. Przyborski / Riegler 2010).

2.2 Übersicht: Sample der Studie

Insgesamt haben an der regionalen Erhebung **42 Personen** teilgenommen.

- **29 Lehr- und Fachkräfte** (darunter zwei Erzieher*innen und zwei Sozialarbeiter*innen) zwischen 22 und 62 Jahren aus unterschiedlichen Schultypen (Gymnasium, Gemeinschaftsschule, berufliche Schule, Abendgymnasium, Realschule) und Fächern (Deutsch, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Biologie, Sport, Kunst, ev./kath. Religion, Mathematik, Politik, Französisch, Englisch, Physik, Medien und Medientechnik).
- **7 Expert*innen** aus Ministerien, Beratungsstellen, Schulen und jüdischen Gemeinden.
- **6 jüdische junge Erwachsene (als aktuelle oder ehemalige Schüler*innen)** in der Altersspanne von 17–32 Jahren.

2.3 Datenanalyse

Ziel der interpretativ-rekonstruktiven Auswertung ist die Entdeckung von Phänomenen und übergreifenden Strukturmerkmalen im Datenmaterial, der Nachvollzug von Handlungsabläufen und Erzählungen sowie von institutionellen Logiken und narrativen Praktiken. Dafür haben wir zwei einander ergänzende Zugänge in der Datenanalyse eingesetzt. Im Sinne der Logik der Entdeckung haben wir das Material sowohl offen als auch entlang der oben genannten Forschungsfragen deduktiv codiert. Die den einzelnen Phänomenen zugewiesenen Codes haben wir schrittweise zu analytischen Kategorien verdichtet und durch das Schreiben von Memos und in Interpretationsrunden interpretiert und theoretisiert. Ergänzend ermöglichen sequenzanalytische Zugriffe die Rekonstruktion von Narrativen und Orientierungen der Interviewpartner*innen. Hierbei bildet die Kontextualisierung von Erzähl- und Diskussionssequenzen in den institutionellen Logiken und gesellschaftlichen Routinen im Umgang mit Antisemitismus eine spezifische Herausforderung, denn das Sprechen von nichtjüdischen Lehrer*innen über Antisemitismus ist oftmals charakterisiert von assoziativen Schleifen, Sprüngen und Brüchen (siehe zu diesen Assoziationsketten auch Lorenz et al. 2021). Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass sich die Interviewpartner*innen im Sprechen über Antisemitismus in der Dissonanz zwischen dem öffentlichen und politischen Umgang mit der gewaltvollen Geschichte des Antisemitismus einerseits und inoffiziellen, latenten und familiären Praktiken und Routinen

der Abwehr andererseits bewegen. Eine weitere Erklärung ist die diskursive Verknüpfung des Antisemitismus mit den Themen Shoah, Nationalsozialismus und des israelisch-palästinensischen Konflikts, die daher in Interviews oftmals eher assoziativ als argumentativ miteinander in Verbindung gesetzt werden.

3. Vorstellung ausgewählter Befunde

Wahrnehmungen, Deutungen und Interventionen von Lehrkräften, ehemaligen (jüdischen) Schüler*innen und Expert*innen

In der Analyse der Interviews und Gruppendiskussionen in Baden-Württemberg zeigen sich interviewübergreifende Phänomene, die wir in dieser Zusammenfassung der Befunde komprimiert darstellen.

3.1 »Nichts« – Biografische Bezüge der Lehrkräfte zu Antisemitismus

Als professionell Handelnde bringen Lehrkräfte ihre eigenen biografischen Erfahrungen in die Wahrnehmung von und den Umgang mit Antisemitismus an Schulen ein. Insgesamt wird in den biografischen Schilderungen erkennbar, wie die interviewten nichtjüdischen Lehrkräfte einsozialisiert wurden in eine gefühlte **Distanz zu Juden und Jüdinnen** als vermeintlich Andere, in Schweigepraktiken zur Täter*innenschaft und familiären Involviertheit als Teil der Nachgeschichte des Nationalsozialismus und der Shoah sowie in implizite antisemitische Wissensbestände. So resümieren einige Interviewpartner*innen zu Beginn der Interviews knapp, dass sie keine **Berührungspunkte mit Antisemitismus** aus ihrer eigenen Schulzeit erinnern: »Nichts mit meiner eigenen Grundschulzeit oder Schulzeit.« In diesem Zusammenhang werden auch »Juden« thematisiert und biografisch als »abwesend« beschrieben, wie durch folgende Lehrkraft:

»[...] der größte Teil meines Lebens habe ich damit überhaupt gar nichts zu tun gehabt und nichts in meinem Umfeld erlebt. Ich habe auch gar keine Juden hier.« (Lehrkraft)

Lehrkräfte thematisieren zu Beginn, dass sie keinerlei Berührungspunkte mit Antisemitismus aus ihrer frühen Kindheit erinnern. Im weiteren Interviewverlauf bringen sie jedoch erinnerte Situationen und Konstellationen ein, die sie mit Antisemitismus in Verbindung bringen. So nennen Lehrkräfte beispielsweise den Schulunterricht als Erstberührung mit dem Thema Antisemitismus oder auch Kontakte zu Juden und Jüdinnen. Auch in Gruppendiskussionen tauschen sich Lehrkräfte im Diskussionsverlauf über die Präsenz antisemitischer Referenzen in ihren Kindheitserinnerungen aus.

»Also früher, er hat schon Recht, hat jeder zu seinem Verwandten- und Bekanntenkreis gehabt, wo so ein latenter Antisemitismus da war. Der wurde geäußert beim Kaffeekränzchen oder am Stammtisch oder sonst irgendwie.« (Lehrkraft)

Antisemitische Alltagssprache wird in diesem Zitat und in der weiteren Diskussion unter den Lehrkräften als ein präsenten Phänomen herausgearbeitet, das »jeder« in seinem nahen sozialen Umfeld und in Alltagssituationen wie bei privaten Besuchen oder »am Stammtisch« erlebt hat.

Die Wahrnehmung der Präsenz von Antisemitismus im Schulalltag wird von den nichtjüdischen Lehrkräften überwiegend als Folge eines Sensibilisierungsprozesses geschildert, der im Kontext der beruflichen Tätigkeit beginnt. Die Interviewnarrationen gehen von den biografischen Erinnerungen über zu Schilderungen von Erfahrungen in der professionellen Rolle als Lehrkraft. Die Lehrkräfte schildern, wie sie erst im Rahmen ihrer Berufstätigkeit intensivere Prozesse der Auseinandersetzung mit Antisemitismus erfahren.

Im Datenmaterial zeigt sich, dass die Einführung der Meldepflicht und eine pädagogische Handreichung¹³ als Orientierungsrahmen dienen und eine bewusstere Rezeption von Antisemitismus unterstützen können. Die Schilderung von punktuellen Sensibilisierungsprozessen wird mit der Einschätzung verbunden, dass Antisemitismus unter Lehrer*innen ansonsten nicht als Thema präsent sei, auf das man »achten muss«, wie eine Lehrkraft im folgenden Ausschnitt formuliert:

»Und gleichzeitig ist diese Handreichung gekommen [...] und es gab ja diese Meldepflicht in Baden-Württemberg. Die gibt es seit Oktober 2018. Das habe ich dann thematisiert im Kollegium. [...] weil ich es festgestellt hatte, irgendwie hat das keiner auf dem Schirm, dass man darauf achten muss und dass wir uns überlegen müssen, wie wir damit umgehen.« (Lehrkraft)

¹³ Gemeint ist die Handreichung »Wahrnehmen, benennen, handeln«: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/extremismuspraevention-und-demokratiebildung/extremismuspraevention/antisemitismus/handreichung-antisemitismus-schule-km-bw.pdf> [zuletzt aufgerufen am 17.06.2023].

Zusammenfassend zeigt sich Antisemitismus in den Interviews mit Lehrkräften als ein Thema, das eher außerhalb der eigenen Biografie und der eigenen Lebenswelt verortet wird. Es braucht offenbar externe Anlässe und Orientierung durch

Fortbildungen oder thematische Handreichungen, um die Arbeit gegen Antisemitismus als professionelle Aufgabe für sich zu entdecken und in das fachliche Handeln aufzunehmen. Die interviewten jüdischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen schildern hingegen, wie sie sich im Laufe ihrer Kindheit und Jugend mit Antisemitismus und den damit einhergehenden Identitäts- und Sicherheitsfragen mit unterschiedlicher Intensität beschäftigen mussten.

3.2 Topografie antisemitischer Übergriffe

Aus den dichten Erzählungen antisemitischer Situationen in den Interviews lässt sich eine **Topografie der antisemitischen (Sprach-)Handlungen im Schulalltag** rekonstruieren, die verschiedene, ineinander übergehende antisemitische Artikulationsformen beinhaltet. Die geschilderten Antisemitismuserfahrungen der interviewten (ehemaligen) jüdischen Schüler*innen betreffen insbesondere Beleidigungen, vermeintliche Witze, Übergriffe, aber auch strukturelle Formen antisemitischer Diskriminierung. Die Schilderungen der Lehrkräfte betreffen insbesondere die **Verwendung des Wortes »Jude« als Schimpfwort, Reinszenierungen antisemitischer Gewaltgeschichte, antisemitische Gewalt- und Morddrohungen, Zeichnungen auf schulischen Fassaden und Artefakten sowie Wortkombinationen** wie zum Beispiel die Umbenennung einer Lesecke in eine »Judenecke«.

Antisemitische Figurationen mit eindeutigem Bezug zum Nationalsozialismus werden im Schulkontext auch als Teil lustiger Spiele unter Kindern inszeniert. So schildert eine Lehrkraft eine Situation in einer siebten Klasse, bei der Schüler*innen das Klassenzimmer in eine »Gaskammer« umdeuteten, in die sie sich gegenseitig »reinschubsten«:

»[...] eine siebte Klasse. Die fanden es unheimlich spaßig und lustig, also sich in den Raum, ins Klassenzimmer reinzuschubsen, reinzuschieben so, die Tür zuzumachen und so zu tun, als würden sie die Gaskammer sperren.« (Lehrkraft)

Diese in einer Gruppendiskussion geschilderte Szene wird von der Lehrkraft problematisiert. Darauf folgen Schleifen der **Relativierung und Begründung** für das Handeln der Schüler*innen als jugendtypisch und unwissend. Nicht thematisiert wird das verletzendes Potenzial der Szene. Der Fokus in den Schilderungen solcher Situationen liegt auf den Intentionen der handelnden Schüler*innen. Was in den

Interviews und Gruppendiskussionen unbesprochen bleibt, ist die gewaltförmige Dimension von antisemitisch konnotierten Situationen, die sich unabhängig von der Intention auf das soziale Klima im Raum Schule auswirken und die für jüdische Schüler*innen eine konkrete (existenzielle) Belastung und Bedrohung darstellen können.

Im Kontext Schule wird das Wort ›Jude‹ offenbar nicht primär als Beschreibung jüdischer Identität verstanden und verwendet, sondern mit gezielter Übergriffigkeit und Grenzüberschreitung assoziiert. Der Einsatz eines die religiöse und soziale Zugehörigkeit beschreibenden Begriffs im Kontext einer Erniedrigung, Demütigung und Beleidigung ist Teil der historisch tradierten Distinktion zwischen Juden und Nichtjuden. Entsprechende Kennzeichnungen von Juden als Andere stehen in der Tradition des Kennzeichnens und Isolierens von Jüdinnen und Juden und beinhalten das identitätsstiftende Moment des Antisemitismus. Bei ›Du Jude‹ stehen zum Beispiel auf der einen Seite ›die Juden‹ und auf der anderen Seite die Sprecher*innen, die sich dadurch als ›Wir-Gruppe‹ von der ›Fremdgruppe der Juden‹ abgrenzen. Solche Abgrenzungslinien sind sowohl mit selbstaufwertenden als auch mit (ab-)wertenden Zuschreibungen verwoben. Die Auswirkungen zeigen sich darin, dass jüdische Schüler*innen und ihre Familien sich nicht selbstverständlich als jüdisch zeigen können: Ihre genuine Selbstbeschreibung wird mit solchen Angriffen und Beleidigungen grundsätzlich infrage gestellt. Lehrer*innen besprechen in den Diskussionen auch die Affekte, die die Verwendung des Begriffs ›Jude‹ unter Schüler*innen hervorrufen:

»Wenn ich in irgendeiner Weise ›Jude‹, das Wort überhaupt erwähne, sei es im Mittelalter oder in irgendwelchen, in Deutsch, wenn es um Autoren geht oder sonst was, gibt es immer ein Gekicher oder sonst was. Also haha, jüdisch oder so. [...] also ist jetzt kein krasser Antisemitismus, aber dieses Thema ist irgendwie bei Jugendlichen und ich spreche jetzt hauptsächlich von Neuntklässlern, ist auf jeden Fall präsent.« (Gruppendiskussion 5)

Die Beschreibung der Normalität abwertender, verspottender Reaktionen auf die Verwendung der Bezeichnung »Jude« und die Einordnung, dass dies »kein krasser Antisemitismus« sei, verweist auf die Normalisierung antisemitischer Sprache und der damit einhergehenden antisemitischen Dynamiken. Es zeigt sich, dass Antisemitismus missinterpretiert und die Motivation der Wirkung antisemitischen Sprechens vorangestellt wird. Der Fokus der Thematisierung von Lehrkräften liegt vorwiegend auf den nichtjüdischen Schüler*innen, die als kichernd geschildert werden, während das Wort »jüdisch« Verwendung findet.

Ein weiteres von einer Lehrkraft geschildertes Beispiel betrifft die Bezeichnung des letzten Schlucks aus einer Flasche als »Judenschluck«:

»Zum Beispiel habe ich mal mitbekommen, da hatten, ich weiß nicht mehr in welcher Altersgruppe das war, ich glaube, ich schätze mal, so 12, 13, 14-Jährige halt eine Flasche und das war fast leer und dann ging es darum, wer kriegt den letzten Schluck, und dann haben sie gesagt, das ist der Judenschluck. Wer will den haben? Aber nicht, weil sie, weil sie was gegen Juden sagen wollten, sondern weil ihnen einfach die Berührung gefehlt hat, durch das haben sie das einfach irgendwo aufgeschnappt und halt weitergesagt, weil ich hatte nicht das Gefühl, dass sie jetzt wirklich damit äußern wollen, dass sie was gegen jüdische Menschen hätten.« (Lehrkraft)

In dieser Szene wird der letzte Schluck in der Flasche mit dem Wort ›Jude‹ in Verbindung gebracht, sodass auch hier eine negative Assoziation und eine Abwertung mitschwingen. In der Frage, wer diesen letzten Schluck will, geht zudem eine Anspielung auf eine antisemitisch konnotierte Gier einher. Die Lehrkraft ordnet diese Situation offenbar zunächst als »ein Beispiel« für Antisemitismus ein, relativiert diesen dann aber durch Verweise auf die mögliche Intention der Schüler*innen und eine Begründung, dass die Schüler*innen nicht judenfeindlich hätten handeln wollen, ihnen fehle »einfach die Berührung« damit. Die Satzstruktur legt nahe, dass sie die Berührung zu Juden und Jüdinnen meint und deshalb die Handlung als nicht antisemitisch (intendiert) einordnet. Die Deutung eines harmlosen Ursprungs durch das Fehlen einer antisemitischen Intention wird von der Lehrkraft erklärt: Die Jugendlichen hätten »das einfach irgendwo aufgeschnappt«.

Hier zeigen sich deutlich **drei typische Strukturmerkmale**, mit denen Antisemitismus in Situationsschilderungen zunächst beschrieben und dann relativiert wird: a) der **Verweis auf die Nichtintentionalität**, b) der **Verweis auf die Distanz wie auch den fehlenden Kontakt zu Jüdinnen und Juden**, c) das **Bild des »irgendwo Aufschnappens«**. Solche Strukturmerkmale verwischen die tiefe gesellschaftliche und mehrheitsgesellschaftlich-familiäre Verwurzelung des Antisemitismus sowie die Einlassung antisemitischer Praktiken in den Berufsalltag.

Bei der Analyse der Schilderungen wird deutlich, dass Lehrkräfte auf Alltagstheorien zu Antisemitismus zurückgreifen, wobei sie in ihren Gesellschaftsdiagnosen das Problem durchaus erkennen und benennen. Sie verräteln den Ursprung und die tiefe Einlassung antisemitischer Ressentiments und Sprachpraktiken und binden die

Anwesenheit von Antisemitismus an die Präsenz von jüdischen oder auch als migrantisch und muslimisch gelesenen Jugendlichen. Im gesamten Datenmaterial zeigen sich Deutungen des von ihnen in ihrem Berufsalltag georteten Antisemitismus als harmlose Erscheinung, als vorübergehendes »Pubertätssymptom« oder auch als »Vereinigungsmoment« unter Schüler*innen (mehr dazu Chernivsky / Lorenz 2020).

Einzelne Interviewpartner*innen äußern sich kritisch über Kolleg*innen, die Antisemitismus verharmlosen, ihn passiv hinnehmen oder im Beisein von Schüler*innen (und Eltern) einseitige, **undifferenzierte Positionen zum Nahostkonflikt** einnehmen würden. Lehrer*innen kritisieren an Kolleg*innen Haltungen zu Israel, die sich aus »Halbwissen, Unwissen oder auch Propaganda« speisen und in der Schule weitergegeben würden.

Die tiefe Einlassung antisemitischer Affekte, eine sich darin zeigende Distanz oder auch Abwehr, das verletzende, bedrohliche Potenzial solcher Abwertungen für potenziell anwesende jüdische Schüler*innen oder Lehrer*innen wird in den Situationsschilderungen nicht mitbedacht. Jüdinnen und Juden werden als Mit-hörende und potenziell Betroffene nicht thematisiert. Es wird deutlich, dass die antisemitische (An-)Sprache nicht als Gewalterfahrung begriffen wird, die ihre Schüler*innen betrifft. So umfasst die Topografie antisemitischer Dispositionen an Schulen auch die Erfahrung, dass jüdische Kinder und Jugendliche antisemitischen Sprachhandlungen potenziell ausgesetzt sind und bei diesen nicht geschützt werden.

3.3 »Jetzt muss man aber aufpassen« – Antisemitismusverständnis und Formen der Thematisierung

In den Schilderungen der Lehrkräfte erscheinen Jüdinnen und Juden als abwesend; ihre Perspektiven und Bedarfe wie auch die Auswirkungen antisemitischer Übergriffe werden von Lehrkräften nicht problematisiert. Dass eine antisemitische Äußerung jüdische Schüler*innen nicht nur moralisch entsetzt, sondern sie in ihrer sozialen und körperlichen Unversehrtheit direkt bedroht, wird in den betreffenden Situationsschilderungen nicht besprochen. In verschiedenen Stellen des Datenmaterials wird darauf hingewiesen, dass es an den jeweiligen Schulen und selbst im näheren Umfeld keine Jüdinnen und Juden gebe, wie im folgenden Zitat einer Lehrkraft:

»Wir haben auch hier in der Stadt gar keine Juden. Das gibt es hier gar nicht, dass hier welche wohnen würden.« (Lehrkraft)

Deutlich zeigt sich die **Perspektivendivergenz im Verständnis von Antisemitismus**. Die Benennung der Alltäglichkeit von Antisemitismus fällt den interviewten Lehrer*innen in Bezug auf die Gesamtgesellschaft leichter als in Bezug auf den eigenen Arbeitskontext Schule. Ihre Verständnisse von Antisemitismus sind gekennzeichnet von Thematisierungen ihrer Emotionen wie Empörung und »Fassungslosigkeit« als Zuschauer*innen aus der Distanz.

Die interviewten jüdischen (ehemaligen) Schüler*innen beschreiben Antisemitismus hingegen wie die folgende Interviewpartner*in als eine **konkrete Erfahrung**, die »einfach so Normalität« war und als »**common experience**, die halt eben auch einfach viele Juden miteinander teilen«. Jüdische Interviewpartner*innen erinnern sich an Situationen, wo sie mit »Überraschung«, Irritation und sogar »Angst« von ihren Mitschüler*innen und auch Lehrkräften erstmals als Jüdinnen und Juden wahrgenommen und gleichsam entdeckt wurden. Ein*e Studienteilnehmer*in beschreibt detailliert eine entsprechende Situation und gewichtet die Erfahrung, einer solchen Reaktion aus dem Umfeld ausgesetzt zu sein, als das »Schlimmste«.

Die mehrfach in Interviews und Gruppendiskussionen von Lehrkräften geschilderten Abwesenheitsphantasien zeigen sich neben der »Annahme der Nichtpräsenz« jüdischer Subjekte in der Historisierung jüdischer Biografien, Zuordnung »ganz anderer« Identitäten sowie Exotisierung oder Missbilligung religiöser Praktiken (vgl. Chernivsky et al. 2022: 39). Jungen jüdischen Heranwachsenden schlagen diese mehrheitsgesellschaftlichen Vorstellungen über ihre Nichtexistenz entgegen und müssen von ihnen biografisch verarbeitet werden.

Ein*e jüdische*r Interviewpartner*in beschreibt exemplarisch das Gefühl, nicht Teil der Mehrheitsgesellschaft zu sein:

*»Ja, also das war immer so, dass – ich hatte das Gefühl, dass ich halt in so einer Bubble bin, oder beziehungsweise meine Klassenkameraden sind jetzt in dieser Bubble, aber ich bin weg, also ganz weit weg, also ich hab mich immer zurückgehalten und, ähm, ich konnte halt nichts dazu sagen, ich hab mich nicht dazu geäußert.« (jüdische*r Schüler*in)*

Wenngleich alle bis auf eine*n der jüdischen Interviewpartner*innen negativ über derartige Irritationsmomente berichten, erzählte eine*r, dass er*sie die Aufmerksamkeit genossen habe und eine gewisse Selbstbestimmung darin empfand.

»[...] ähm, und hab dann auch gemerkt, dass in der Schulzeit mein Jüdischsein, äh, so gemischte Gefühle aufbringt bei den Leuten und,

*äh, die selber auch das nicht so einordnen konnten und das hab ich genossen, also das fand ich eigentlich ziemlich cool, dass wenn ich in die Klasse gehe und sag ((lauter)) ›Jude!‹ und dann zuckt der ganze Raum und alle wissen nicht genau wohin mit sich und was sie mit der Information anfangen sollen, weil es ist ja eigentlich nur ein Wort, es ist ja eigentlich nur eine Bezeichnung.« (jüdische*r Schüler*in)*

In dieser Sequenz stellt der*die Gesprächspartner*in fest, dass das eigene »Jüdischsein« mit »gemischte[n] Gefühle[n]« bei nichtjüdischen Personen einhergehe, die sie »selber auch nicht so einordnen konnten«. Diese Textstelle verdeutlicht, wie Jüdinnen und Juden die mehrheitsgesellschaftlichen Abwesenheitsphantasien und Reaktionen der aufgebrochenen bzw. enttäuschten Erwartungen der Nichtpräsenz wahrnehmen und mit ihnen konfrontiert werden. Hier wird das Verhältnis von nichtjüdischen Lehrkräften und Mitschüler*innen zu Jüdinnen und Juden deutlich, die hier von dem*der Interviewpartner*in als Unbehagen wahrgenommen wurde.

Ein*e Interviewpartner*in berichtet, dass andere »Angst irgendwie [haben] (...) nachzufragen«. Er*Sie spricht von »Anspannung« und ordnet diese Situationen nicht als »Absicht« ein:

*»[...] ich find die Leute sind einfach nicht offen und einfach überfordert und haben dann irgendwie immer so Angst irgendwie jetzt mittlerweile nachzuhaken, nachzufragen, aber ich find das erzeugt einfach so eine unangenehme Stimmung auch irgendwie, so eine Ab-, Anspannung eigentlich schon und das versteh ich schon, das ist nicht Absicht, also die beleidigen mich nicht, aber es ist einfach nicht nett, also wenn man da so mitbekommt, dass man ((lacht)) halt so im Mittelpunkt steht, nur weil man jüdisch ist.« (jüdische*r Schüler*in)*

Die Sequenz zeigt das Nichtwissen um jüdische Lebensrealitäten auf. Die soziale Distanz, die jüdischen Kindern entgegenschlägt, ist die stille Annahme ihrer Nichtpräsenz, die durch den Kontakt mit einer jüdischen Person augenscheinlich wird. Die Textstelle steht stellvertretend für die besondernde Behandlung, die jenseits intentionaler, absichtlicher Gewalt, als Begleitrauschen bezeichnet werden kann. Die Person erwähnt, dass sie nicht beleidigt werden würde, aber »es [...] einfach nicht nett [ist], also wenn man da so mitbekommt, dass man halt so im Mittelpunkt steht«.

Bei diesen Schilderungen geht es nicht um eine antisemitische Beleidigung, sondern um Besonderung und um ein interaktionales Verhältnis, das offenbar durch »Angst«, »überfordert« sein und eine »unangenehme Stimmung« gekennzeichnet ist, da die Annahme, dass keine Jüdinnen und Juden anwesend seien, im Kontakt brüchig wird.

Die Schilderungen von Vorfällen der interviewten ehemaligen (jüdischen) Schüler*innen beschränken sich nicht auf abgrenzbare Situationen, sondern zeigen sich als **prozesshaft, andauernd, sich wiederholend** und über den Schulkontext hinauswirkend. Antisemitismus erleben Menschen mit jüdischen Biografien im Zusammenhang mit transgenerativen Familiengeschichten, in Deutschland verknüpft mit den Folgen nationalsozialistischer Verfolgung. Diese Erfahrungen sind nicht einmalig, sondern wiederkehrend und beschränken sich nicht allein auf das Merkmal Jüdischsein, sondern umfassen weitere Differenzmerkmale wie Herkunft, Sprache, körperliche und gesundheitliche Verfassung, Alter, Geschlecht und auch sexuelle Orientierung.

In nahezu allen Interviews mit jüdischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Baden-Württemberg tauchen zudem Schilderungen von außerschulischen sozialen Räumen als potenzielle Orte des Antisemitismus auf. Besonders häufig werden Arbeitsplatz, Freizeit, soziale Medien und soziale Interaktionen an öffentlichen Plätzen genannt. Ein*e Interviewpartner*in berichtet:

*»[...] und dann verfolgt es dich auch in der Schule erstmal, dann gehst du ins Netz und da geht's weiter und das ist halt einfach ein Kreis, der nicht aufhört, und es verfolgt dich einfach.« (jüdische*r Schüler*in)*

Ein*e andere*r Interviewpartner*in erzählt von antisemitischen Situationen nach seinem*ihrem Schulabschluss:

*»Am Anfang hab' ich gedacht, nur in der Schule sind die Leute so vielleicht fies, aber auch Erwachsene sind so.« (jüdische*r Schüler*in)*

Die interviewten (ehemaligen) jüdischen Schüler*innen schildern darüber hinaus verschiedene Formen von **Exotisierung und Besonderung**. Einige berichten, dass ihnen in ihrer Schulzeit wiederholt eine Expert*innen-Rolle für als jüdisch assoziierte Themen zugewiesen wurde. Eine interviewte Person erzählt, wie sie und ihre Schwester in ihrer Schulzeit regelmäßig in mehrere Klassen gehen sollten. Dabei hätten sie sich »da vorne hingestellt wie so ein Ausstellungsstück und gesagt: ›joa, so seh ich aus, habt ihr Fragen?««.

Jüdische Jugendliche sind offenbar neben den Irritationen über ihre An-/Abwesenheit (»Ich habe noch nie einen lebenden Juden gesehen«) mit mehrheitsgesellschaftlichen Bildern vom Judentum konfrontiert und daran anknüpfenden Beziehungsangeboten, in denen sie als Repräsentant*innen eben jenes Judentums angesprochen werden. Reimer-Godinskaya und Tzschiesche (2020) führten dazu den Begriff der ›Besonderung‹ ein: Jüdinnen und Juden werden als abwesend vermutet und außerhalb der mehrheitsgesellschaftlichen Wir-Gruppe verortet und mit ganz anderen Identitäten versehen.

Überwiegend alle Interviewpartner*innen teilen diese Erfahrung der »anderen« Behandlung – ein*e Teilnehmer*in beschreibt diese als »anders wahrgenommen zu werden«. Ein*e weitere*r Interviewpartner*in sagt, es sei »der feuchte Traum eines Religionslehrers oder einer Religionslehrerin wenn er einen echten Juden oder Jüdin hat, die dann im Religionsunterricht erzählen kann«.

Ein*e Interviewpartner*in berichtet von einer Situation aus seinem*ihrem Geschichtsunterricht als die Shoah thematisiert wurde:

*»[Die Lehrerin] guckt mich dabei die ganze Zeit an – was ist jetzt ihre Reaktion, hab ich jetzt was Richtiges gesagt? Ich so: ›Ich hab keine Geschichte studiert‹. Ja [...] müsstest du, du bist die Geschichtslehrerin, du solltest wissen, ob du was Richtiges gesagt hast oder nicht und nicht danach, wie ich mich jetzt fühle oder, ne.« (jüdische*r Schüler*in)*

Aus der Perspektive der jüdischen jungen Erwachsenen lässt sich festhalten, dass sie sich den mehrheitsgesellschaftlichen Erwartungshaltungen bewusst sind. Sie verstehen die Aufforderungen der Lehrkräfte, das Judentum, aber auch die Shoah und Antisemitismus zu repräsentieren als Auftrag, ein positives und versöhnliches Bild von »dem« Judentum zu präsentieren und gleichzeitig »die Juden« als divers, nahbar und menschlich darzustellen. Es scheint, als wüssten die jüdischen Interviewpartner*innen um die weitgehend normalisierte Vorstellung, dass die gesellschaftlich vorherrschende Distanz zu Jüdinnen, Juden und Jüdischem über eine Begegnung mit Jüdinnen und Juden aufgebrochen werden könnte. Ihnen wird dabei nicht zwingend Interesse an ihrer Person entgegengebracht, sondern eher das objektivierende Verlangen nach einer erlösenden Erfahrung (vgl. hierzu auch Lorenz et al. 2021: 56).

In den Narrationen von Lehrkräften werden Jüdinnen und Juden, Antisemitismus, die Shoah und Israel im Redefluss miteinander verbunden. Diese **assoziative Verknüpfung** verweist mitunter darauf, dass das Wissen um die Shoah implizit in der Besprechung von aktuellem Antisemitismus mitschwingt und einen einheitlichen Bezugspunkt bildet. Während die Einschätzungen des Antisemitismus

im eigenen Schulkontext eher widersprüchlich, fragend und vorsichtig formuliert werden, schätzen die interviewten Lehrer*innen Antisemitismus auf gesamtgesellschaftlicher Ebene übereinstimmend als deutlich erstarkend ein. Hervorzuheben ist, dass Lehrer*innen die Bedrohung von Jüdinnen und Juden durch Antisemitismus in allgemeinen Gegenwartsdiagnosen klar benennen, auf jüdische Schüler*innen aber kaum eingehen. In Bezug auf den eigenen Schulkontext zeigen sich eher **ambivalente Einschätzungen**. So wird Antisemitismus von der gleichen Person als präsent und nicht präsent beschrieben, wie im folgenden Zitat:

»Ich nehme es auch nicht so oft wahr, aber ich nehme es schon ab und zu wahr. Und ich nehme es auch immer noch ab und zu wahr, dass Schüler das sagen, aber jetzt nicht bei mir im Unterricht.« (Lehrkraft)

Mit der **Annahme jüdischer Nichtpräsenz** wird teilweise begründet, warum es an der Schule vermeintlich keinen Antisemitismus gebe. So sagt eine interviewte Lehrkraft: »Und das hat mir eine Lehrerin dann gesagt, weißt du, bei uns gibt's da nix, weil bei uns gibt es gar keine Juden«. In dieser Verknüpfung zeigt sich ein limitiertes Antisemitismusverständnis, mit dem der Grund für die Artikulation antisemitischer Sprachhandlungen in jüdischer An- oder Abwesenheit gesucht wird. Antisemitismus, so die Annahme, existiert nur, wenn Jüdinnen und Juden unmittelbar zugegen sind. In dieser Deutung wird Antisemitismus nicht als Projektion auf Jüdinnen und Juden durch die Mehrheitsgesellschaft verstanden, sondern als ein jüdisches Problem imaginiert, das erst durch jüdische Anwesenheit hervorgerufen wird. In den Schilderungen wird Antisemitismus mit konkreten Vorfällen verknüpft, während strukturelle und institutionelle Dimensionen des Antisemitismus wie fehlender Schutz oder die Nichtbeachtung von Bedarfen und Lebenswirklichkeiten jüdischer Schüler*innen kaum thematisiert werden.

Antisemitismus wird in der postnationalsozialistischen Gesellschaft als **Problem abgrenzbarer Gruppen** verhandelt. Astrid Messerschmidt hat dies als Teil von Distanzierungspraktiken eingeordnet (vgl. Messerschmidt 2018). Auch seitens der interviewten Lehrer*innen geschieht die Besprechung von Antisemitismus teilweise über die Zuordnung von Antisemitismus als Merkmal bestimmter politischer Richtungen und als vermeintlich nichtdeutsches Problem, das »eingewandert« sei:

»Es ist ja auch interessant, dass bei uns – es gibt einen linken Antisemitismus, gibt einen rechten Antisemitismus, es gibt diesen Antisemitismus, der jetzt eingewandert ist.« (Lehrkraft)

Definitiv wird Antisemitismus in solchen Äußerungen bestimmten politischen oder migrantischen Milieus zugeordnet und damit tendenziell externalisiert. Wenn Lehrer*innen jedoch frei assoziierend aus ihrer Biografie erzählen, ist »latenter Antisemitismus« durchaus ein Thema, das milieuübergreifend auch im eigenen »Verwandten- und Bekanntenkreis« präsent sei. Im Material finden sich die aus anderen Studien bekannten Externalisierungen des Problems auf muslimische Schüler*innen. Von verschiedenen Interviewpartner*innen werden solche Zuschreibungen kritisch kommentiert wie im folgenden Ausschnitt:

»Jetzt muss man aber aufpassen, weil Lehrer machen das ganz gerne und auch Lehrkräfte, wenn sie an einer Schule sind mit hohem Migrationsanteil und dann auch hohem muslimischen Migrationsanteil, dass man gerne sagt, also Antisemitismus haben wir in der Schule, wenn überhaupt, sind das die Kinder mit Migrationshintergrund. Da muss man aufpassen. Das hat ja auch diese Hand-, in der Handreichung steht das auch drin. Das ist zu einfach, diese Antwort, wenn man das so reduziert.« (Lehrkraft)

An solchen Einordnungen von interviewten Lehrkräften wird deutlich, wie die Hinterfragung von vereinfachenden und stigmatisierenden Antisemitismuserklärungen mit Hilfe von Fortbildungen und Handreichungen Eingang in Debatten unter Lehrer*innen finden kann.

3.4 »Das hängen wir nicht an die große Glocke« – Reaktionen und Interventionsschilderungen

Insgesamt zeigt sich im Datenmaterial, dass antisemitische Artikulationen und Übergriffe an Schulen oftmals unbeantwortet bleiben oder relativiert werden. Antisemitische Situationen werden in den Interviews und Gruppendiskussionen ausführlich beschrieben. Direkt im Anschluss setzen aber Schleifen der Relativierung und Umdeutung ein. Dabei liegt der Fokus nicht auf den Auswirkungen des Antisemitismus auf die Schulgemeinschaft und auf direkt Betroffene, sondern auf der Selbstvergewisserung, dass die jeweiligen (Sprach-)Handlungen nicht antisemitisch intendiert waren, einen »harmlosen Ursprung« haben und aus vermeintlichem Unwissen resultieren. Jüdische Schüler*innen finden in schulischen Räumen keinen Resonanzraum für ihre Erfahrungen und sehen sich in verunsichernden, unangenehmen und bedrohlichen Situationen überwiegend auf sich gestellt.

Vielfach werden **Passivität und Nichtreaktionen** von Lehrkräften und Schulleitungen geschildert. Antisemitische Zeichnungen an Fassaden oder auf schulischen Gegenständen bleiben oft über längere Zeit stehen, antisemitischen Drohungen wird nicht nachgegangen und auf Beleidigungen oder vermeintliche Witze nicht reagiert. Die Passivität scheint besonders ausgeprägt zu sein, wenn die Handlungen anonym sind. Diese Form der Reaktion auf antisemitische Handlungen steht im engen Zusammenhang mit der vielfachen Relativierung und Banalisierung antisemitischer Referenzen in schulischen Interaktionen, im Unterricht, in der (Bild-)Sprache und in Spielen. Nicht nur die jüdischen (ehemaligen) Schüler*innen thematisieren die ausbleibenden Interventionen von Lehrer*innen, auch die interviewten Lehrer*innen problematisieren die Passivität von Kolleg*innen. Deutlich wird dies im folgenden Zitat einer interviewten Lehrkraft, die den Umgang des Kollegiums mit einem anonym aufgetauchten Papierstück mit einer antisemitischen Mordaufforderung schildert:

»[...] dann hatten wir, nach dem Anschlag in Halle, äh, auf die Synagoge ist ein Papierflieger aufgetaucht, ähm, ich hab den persönlich nie in Händen gehalten, ähm, aber es kamen dann auch Kolleginnen zu mir ganz entsetzt, so: ›Oh Gott, was sollen wir machen, du bist Beratungslehrerin, sag uns‹ – und da stand, stand auch irgendwie drauf: ›Super, was in Halle passiert ist, tötet alle Juden‹ so ungefähr, ja, ähm, und die waren völlig geschockt und, ähm, dann, genau, dann bin ich zur Schulleitung gegangen und zu den Kolleginnen, die das Ding auch in der Hand gehabt haben, und wollte mit denen sprechen, und bin dann wirklich auch auf so 'ne Front des Schweigens gestoßen, dass es hieß: ›Nee nee, und, ähm, also jetzt machen mal gar nix, ja, und das ist, ähm, geht also, darf man nicht ernst nehmen und das war nur ein Papierflieger und das hängen wir nicht an die große Glocke‹ – und, ähm, das wurde, wurde auch sehr wie diese Bestreben ›Nee wir wollen uns da nicht drum kümmern‹ von seiten der Kollegen, der Schulleitung.« (Lehrkraft)

In der zitierten Sequenz schildert eine Lehrkraft, wie ein »Papierflieger aufgetaucht« ist, der eine den antisemitischen und rassistischen Terroranschlag von Halle befürwortende und zur Ermordung von Jüdinnen und Juden aufrufende Beschriftung enthält. Die Erstellung des Papierfliegers ist offenbar nicht rückführbar auf bestimmte Personen. Die Situation wird offenbar unter Kolleg*innen interventionsbedürftig eingeordnet, die Interviewpartner*in wird als Beratungslehrer*in von Kolleg*innen, die sie als »ganz entsetzt« erinnert, um Rat gefragt. Die Beratungslehrer*in sucht

wiederum Unterstützung bei der Schulleitung und weiteren Kolleg*innen. Sie hebt hervor, auf »ne Front des Schweigens gestoßen« zu sein und auf die explizite Verweigerung von weiterer Intervention und die explizierte Entscheidung für Nicht-handeln und Passivität. Diese sei begründet worden damit, dass ein »Papierflieger« nicht ernst genommen werden dürfe. Bemerkenswert ist an der geschilderten Szene, dass das auch ansonsten in den Interviews präsenste Nichtreagieren hier offenbar von Schulleitungsseite als Reaktion ausgesprochen wurde. Antisemitische Gewalt inklusive Morddrohung bleibt unbeantwortet und wird damit indirekt legitimiert.

Des Weiteren problematisieren einzelne Lehrer*innen, dass insbesondere Antisemitismus mit Israel-Bezug von einigen ihrer Kolleg*innen mit Verständnis begegnet werde. Antisemitische Einstellungen mit, aber auch ohne den Bezug zum Nahostkonflikt normalisieren die Passivität im Handeln der Lehrkräfte. So schildert beispielsweise eine Lehrkraft ihr Zulassen antiisraelischer Äußerungen im Unterricht:

»[...] was, ich sage mal in Anführungsstrichen: Antiisraelisches, was ja vielleicht durch diese Gewalt, die dann ausgeübt wurde, auch gesagt werden darf.« (Lehrkraft)

Israelbezogener Antisemitismus wird im Gegensatz zum rechten oder nationalsozialistischen Antisemitismus indirekt legitimiert, wenn unspezifisch von »diese[r] Gewalt, die dann ausgeübt wurde« gesprochen wird und deshalb antiisraelische Äußerungen hingenommen werden. Liegt der Fokus im Umgang mit »antiisraelischen« Äußerungen nicht auf der aktiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Gesagten, sondern darauf, dass sie »gesagt« werden dürfen, wird ein Tabu suggeriert und entsprechende Äußerungen werden pauschal hingenommen und legitimiert. Auch in Bezug auf Antisemitismus, der von Schüler*innen ausgeht, zeigen sich in den Schilderungen der Lehrkräfte Legitimierungen antisemitischer Strukturen durch ein unentschlossenes, zögerliches Handeln.

In den Schilderungen antisemitischer Situationen durch Lehrkräfte fällt auf, dass jüdische Schüler*innen nicht als potenziell Betroffene mitrezipiert werden. Dass ein Papierflieger mit einer Todesaufforderung jüdische Schüler*innen nicht nur moralisch »entsetzt«, sondern in ihrer körperlichen Unversehrtheit und Sicherheit direkt bedroht, wird in diesem und weiteren Ausschnitten nicht zum Thema gemacht. Neben der Ausblendung von jüdischen Schüler*innen mit ihren spezifischen Bedarfen im Kontext antisemitischer Übergriffe zeigt sich in den Interviews das Phänomen, dass die Aufgabe, sich mit Antisemitismus zu befassen, an die Ab- oder Anwesenheit jüdischer Schüler*innen gebunden wird. Diesen Umstand problematisiert eine Lehrkraft wie folgt:

»[...] und was was ich auch bezeichnend finde, ja, wenn, wenn dieses Thema bei Lehrerfortbildungen auftaucht, das wirklich die Reaktion von ((atmet aus)) über 90 Prozent aller Lehrkräften ist zu sagen, ähm: ›Wir haben keinen Juden an der Schule, also haben wir kein Problem mit Antisemitismus‹, ja, also das, was, was ja, glaube ich, auch [Name] in den Workshop, wo das auch viele gesagt haben, ja, äh, dann gesagt hab: ›Das, das ist so diese Annahme, das Problem tritt erst dann auf, wenn Jüdinnen und Juden anwesend sind.« (Lehrkraft)

Wird nach sinnvollen Interventionen gesucht, kreisen die (pädagogischen) Überlegungen um die Frage, wie die vermeintliche »Gedankenlosigkeit« der nichtjüdischen Schüler*innen überwunden werden kann, die Lehrkräfte als Begründung für antisemitische Handlungen anführen. Dabei wird insbesondere die Bedeutung von Kontakt mit jüdischem Leben und mit Jüdinnen und Juden hervorgehoben, der oft fehle. Während die Unentschlossenheit, die Passivität der Verantwortlichen langfristig eine Normalisierung antisemitischer Dispositionen an Schulen befördert, normalisiert die **Suche nach Begegnung** mit Jüdinnen und Juden die Vorstellung, Antisemitismus habe doch etwas mit dem Verhalten von Jüdinnen und Juden zu tun und könne durch Begegnung überwunden werden. So verdeckt der Ruf nach Begegnung die strukturelle Eingelassenheit antisemitischer Strukturen und impliziert, dass Antisemitismus durch bloße Begegnung korrigierbar sei. Außer Besuchen von Synagogen, Museen und dem Ruf nach Begegnung werden in den Interviews **kaum weitere Interventionsmöglichkeiten** abgewogen oder benannt. Antisemitismus wird damit als Einzelfall, Vorurteil oder als Bildungsproblem betrachtet, ihm wird mit essentialistischen, personenbezogenen Maßnahmen begegnet, die sich in erster Linie an nichtjüdische Schüler*innen richten. Schulstrukturen, aber auch jüdische Schulangehörige und die Rolle von Lehrkräften bleiben in diesen Problemdeutungen unbeachtet.

Eine Lehrkraft schildert ihren Wunsch, Kinder durch Kontakt mit jüdischem Leben von antisemitischen Beschimpfungen abzubringen.

»die Kinder haben mir gesagt: ›Das ist ein Schimpfwort.« Sie waren voller Überzeugung, aber wirklich nicht so, dass sie dann überlegt haben, die haben erst danach überlegt. Aber erste, spontane Antwort: ›Das ist ein Schimpfwort.« Ähm, und dann hab ich einfach auch überlegt, ähm, dass es auch in die Lebenswelt von den Kindern gehört einfach kein Jude dazu. Und sie bekommen das nur einfach wie, wie ihr schon sagt, aus Medien, aus, von anderen Kindern, von, ähm,

peer groups, keine Ahnung von wo, das ist einfach als Schimpfwort und deswegen war das mein einfach wirklich sehr sehr großer Wunsch, dass die einfach dann mit jüdischem Leben, äh, ähm, äh, in Kontakt treten.« (Lehrkraft)

In dieser Sequenz zeigen sich mehrere Strukturmerkmale der Intervention. Die nichtjüdische Perspektive wird im Zitat vorausgesetzt und bedingt die Argumentation. Die Schilderung wird eingeleitet durch den Verweis auf die abwertende Bedeutungszuweisung an das Wort, die von der Lehrkraft durch »die Kinder« erklärt wird. Die im Plural beschriebenen Kinder werden damit als nichtjüdisch eingeführt. Ihre Einordnung der Bezeichnung Jude »als Schimpfwort« wird als unüberlegt eingeordnet: Die Kinder hätten erst danach überlegt. Damit wird der Fokus auf die Frage nach der Intentionalität dieser Handlung verschoben. Neben der Unüberlegtheit führt die Lehrkraft noch zwei weitere Begründungsmuster ein: »in die Lebenswelt von den Kindern gehört einfach kein Jude dazu«. Auch hier werden Kinder selbstverständlich als nichtjüdisch imaginiert. Als weitere Gründe werden Einflüsse der »Medien« genannt, andere Kinder und »peer groups« aufgerufen. Der Fokus liegt damit auf entlastenden Begründungen, die die gleichsam unschuldige Verwendung des Wortes vermitteln. Dass die Verwendung des Wortes Jude als Schimpfwort verletzend und gewaltförmig wirkt, ganz unabhängig von der Intention, gerät nicht in den Blick. Der Fokus liegt auf den nichtjüdischen, antisemitisch handelnden Schüler*innen. Für diese wird ein offenbar pädagogisch intendierter Wunsch formuliert, im Sinne der Antisemitismusprävention »einfach dann mit jüdischem Leben, äh, ähm, äh, in Kontakt treten«. Die Rede vom »jüdischen Leben« hält die historisch tradierte Distanz zwischen »Juden« und »Deutschen« aufrecht. Juden und Jüdinnen werden an Schulen der deutschen Gegenwartsgesellschaft nicht als anwesend wahrgenommen. Sprachlich werden sie in Zitaten wie dem obigen zu lebendigen Anschauungsobjekten für nichtjüdische Schüler*innen im Rahmen pädagogisch intendierter Treffen.

Die Herausforderung der Begegnungspädagogik wird vereinzelt auch von den Lehrer*innen selbst angesprochen.

3.5 Reaktionen auf die Meldepflicht

Die Handreichung »Wahrnehmen – Benennen – Handeln« für Schulleitungen und Lehrkräfte, erstellt und veröffentlicht 2019 durch das Zentrum für Schulqualität und Lehrerfortbildung (ZSL), die Landeszentrale für politische Bildung (LpB) sowie

Beratungsstelle OFEK e.V. Baden-Württemberg, wird von Lehrkräften und Expert*innen sowohl in Interviews als auch in Gruppendiskussionen vereinzelt benannt. Die Meldepflicht zeigt sich dabei als ein bundeslandspezifisches Merkmal, auf das in den Interviews und Gruppendiskussionen mit Lehrkräften und Expert*innen ebenfalls Bezug genommen wird.

Lehrkräfte wie auch Expert*innen aus dem Feld thematisieren in den Interviews sowohl die Relevanz als auch die Herausforderung der in Baden-Württemberg eingeführten Meldepflicht zu antisemitischen Vorfällen an Schulen. Deren Einführung wird in den Interviews mit Lehrkräften und Expert*innen als »Meilenstein« eingeschätzt und gleichzeitig als herausfordernd, »intransparent« und auch »unvollständig« beschrieben.

Eine interviewte Lehrkraft formuliert ihre Erwartungen an die Meldepflicht. Sie habe sich von der Meldepflicht erhofft, dass systematischere Umgangsweisen mit Antisemitismus entwickelt und konzeptualisiert werden. Denn bisher sei »so viel dem Zufall oder der individuellen Einschätzung der Akteur*innen überlassen [...]«.

*»[...] und ich [hatte] mir von der Meldepflicht erhofft, dass wir systematisch und strategisch konzeptionell mal überlegen und entscheiden, wie wir damit umgehen wollen. [...] Da ist so viel dem Zufall oder der individuellen Einschätzung der Akteur*innen überlassen.« (Lehrkraft)*

Eine andere Lehrkraft beschreibt Verläufe von Meldungen antisemitischer Vorfälle aus ihrer Erfahrung und berichtet anhand eines Fallbeispiels über Schwierigkeiten im Meldeprozess. Laut der Lehrkraft umfasst die Meldung ein formloses Protokoll der vorgefallenen Situation(en). Der Entscheidung zur Meldung gehe voraus, dass der Lehrkraft die Interventionsverantwortung übertragen werde: »Oh Gott, was sollen wir machen, du bist Beratungslehrer*in, sag uns.« Die Lehrkraft schildert weiter, dass sie nach einer von ihr getätigten Meldung mit einem vehementen Widerstand ihrer Schule konfrontiert worden sei, Antisemitismus als relevante Gewaltform anzuerkennen und zu melden.

»[...] und der Schuss ist natürlich sehr nach hinten losgegangen, ja, also, äh, die Chefin hat auch gesagt: ›Ich hätte Ihnen am liebsten den Kopf abgerissen«, das war wirklich, also das hat mir sehr, sehr viel Wut von den Vorgesetzten natürlich eingebracht, weil, weil ich dann schon natürlich Nestbeschmutzerin war, und das hat mir extremen Ärger eingebracht mit meiner Vorgesetzten, also wo

*ich hinterher auch gedacht hab: ›Ich, ich weiß nicht, ob ich ((atmet aus)) die Energie hätte, so was nochmal ((atmet aus)), also so nervlich durchzustehen, das war sehr strapaziös, ja.«
(Lehrkraft)*

Laut der Schilderung der interviewten Lehrkraft wurde sie aufgrund der getätigten Meldung eines antisemitischen Vorfalles von ihrer Vorgesetzten massiv kritisiert. Sie wurde aus ihrer Perspektive als »Nestbeschmutzerin« wahrgenommen, die das Image der Schule gefährde. Die Lehrkraft resümiert, dass die innerschulischen Reaktionen auf ihre Meldung von Antisemitismus so »strapaziös« gewesen seien, dass sie nicht wisse, ob sie erneut eine Meldung vornehmen würde.

Insgesamt wird deutlich, dass die Meldepflicht Lehrkräften Orientierung bieten kann, aber auch Verwirrung stiftet. Damit die Meldepflicht umgesetzt wird, braucht es laut der interviewten Lehrkräfte und Expert*innen eine systematische Sensibilisierung der Meldenden für die aktuellen Manifestationen von Antisemitismus, Rückhalt vonseiten der Schulleitung sowie die Bekanntmachung von Rahmenbedingungen des Meldeprozesses.

In den Schilderungen der jüdischen jungen Erwachsenen gibt es keine Bezüge auf die Meldepflicht. Weder Mitschüler*innen noch Lehrkräfte werden als Bezugs- oder Vertrauenspersonen eingeführt. Dieser Befund verweist darauf, dass Schüler*innen sich nicht an Lehrkräfte wenden und die Schule nicht unmittelbar als Unterstützungsquelle wahrnehmen. Die ausbleibenden Reaktionen und das Ringen um die Frage, ob die von den Betroffenen problematisierte Handlung antisemitisch sei, wird als Hindernis für den Vertrauensaufbau empfunden und als verunsichernd erlebt.

4. Diskussion der Befunde und Reflexionsimpulse



4.1 Diskussion der Befunde

Die empirischen Befunde der qualitativen Studie zu Antisemitismus an Schulen in Baden-Württemberg ermöglichen vertiefte Einblicke in antisemitische Strukturen und Praktiken innerhalb der Institution Schule. Sichtbar werden dabei Dimensionen von Diskriminierung und Gewalt, denen jüdische Schüler*innen im Verlauf ihrer Schulbiografie potenziell ausgesetzt sind – und die sie vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Erfahrungen zunehmend antizipieren.

Die Ergebnisse verdeutlichen, wie sich die Möglichkeit antisemitischer Übergriffe an Schulen auf grundlegende Bedürfnisse, das Sicherheitsgefühl und das Wohlbefinden jüdischer Schüler*innen und ihrer Familien auswirkt.

Zugleich eröffnen die Interviews und Gruppendiskussionen mit nichtjüdischen Lehrer*innen Einblicke in biografisch geprägte Wahrnehmungen und Verständnisse von Antisemitismus sowie in gegenwärtige Formen von Intervention und pädagogischer Reaktion auf thematisierte antisemitische Vorfälle im schulischen Kontext.

Aus den Interviews mit jüdischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird deutlich, wie sich Antisemitismus im Kontext von Schulen in Baden-Württemberg manifestiert. Unterschwellige sekundär-antisemitische Mikroaggressionen zeigen sich in alltäglichen Interaktionen unter Schüler*innen, zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen und innerhalb von Lehrer*innen-Kollegien. Jüdische (ehemalige) Schüler*innen thematisieren Erfahrungen der Besonderung, Exotisierung, Nichtbeachtung, von antisemitisch aufgeladenen (Sprach-)Handlungen und Gewaltvorfällen. Als Strukturmerkmal des Umgangs mit Antisemitismus an Schulen problematisieren (ehemalige) Schüler*innen und auch einzelne der interviewten Lehrkräfte die Distanz, Passivität und Unentschlossenheit von Lehrkräften und Schulleitungen im Umgang mit antisemitischen (Sprach-)Handlungen.

Das institutionelle Ringen darum, ob es sich bei einschlägigen (Sprach-)Handlungen und Symboliken im schulischen Raum um Antisemitismus handelt oder nicht, wirkt sich aus auf das Vertrauen von jüdischen Schüler*innen und ihren Familien. Die interviewten Jugendlichen und jungen Erwachsenen schildern Vereinzelungserfahrungen und den erlebten Entzug von Solidarität durch Mitschüler*innen angesichts antisemitischer Situationen. Als Reaktion auf reale oder auch antizipierte Vorfälle entwickeln junge jüdische Erwachsene Verhaltensmodi, die im institutionellen Kontext Schule sicherheitsstiftend sind. So erinnern sich einige Interviewpartner*innen an die Vorschriften ihrer Eltern, die Sichtbarkeit der jüdischen Identität und Zugehörigkeit im öffentlichen Raum einzugrenzen.

Ein*e interviewte*r junge*r Erwachsene*r berichtet von Fragen und Überlegungen zum Schutz der eigenen Kinder. Er*Sie denkt darüber nach, seine*ihre Kinder später in eine jüdische Schule zu geben und sagt dazu:

*»[...] die Frage ist ja nicht, ob sie, also das ist für mich nicht die Frage, ob sie antisemitisch beleidigt werden oder mit Antisemitismus in Verbindung kommen, sondern die Frage ist für mich, in welchem Ausmaß und wann.« (junge*r Erwachsene*r)*

Exemplarisch deutlich wird an diesem Interviewausschnitt, wie das Wissen um die Alltäglichkeit von Antisemitismus an Schulen die Zukunftsperspektiven und biografischen Entscheidungen jüdischer Schüler*innen und ihrer Eltern beeinflusst.

Gewalt wird im Alltagsverständnis primär mit körperlichen Übergriffen assoziiert (vgl. Liebsch 2007: 191). Die nicht-physische, subtile Gewalt (ebd.) wird eher nicht als ernstzunehmende Belastung wahrgenommen. Antisemitismus wird jedoch oftmals in und durch (Bild-)Sprache, Wortkombinationen und Doppeldeutigkeiten artikuliert. Jüdinnen und Juden sind in analogen und digitalen Räumen potenziell dem Risiko ausgesetzt, sowohl implizite, in routinierte (Sprach-)Handlungen unterschwellig eingelassene Gewalt als auch explizite, zielgerichtete verbal-antisemitische Gewalt zu erfahren. Neben zwischenmenschlichen Interaktionen und der Verwendung antisemitischer Symbolsprache in schulischen und digitalen Räumen werden antisemitische Bilder auch in Schulmaterialien und Schulbüchern vermittelt, durch Schrift- und Bildsprache sowie in stereotypisierenden Verkürzungen (vgl. Beck et al. 2023).

Die Vorfallschilderungen von jungen jüdischen Erwachsenen zeigen die Bandbreite antisemitischer Situationen im schulischen Kontext. Die Erinnerung an antisemitische Situationen reicht im Datenmaterial bis in die ersten Grundschuljahre zurück und bezieht sich nicht nur auf den Unterricht, sondern auch

auf schulöffentliche Orte wie »auf dem Schulhof zum Beispiel«, »in der Toilette« oder im »Unterricht«. Die Einführung der Meldepflicht in Baden-Württemberg führt mitunter zu einer punktuellen Ausleuchtung der Dimension und des Ausmaßes antisemitischer Vorfälle im schulischen Kontext (vgl. Blume 2019)¹⁵ Die Umsetzung der Meldepflicht kann Lehrkräfte und Schulleitungen perspektivisch darin unterstützen,

¹⁵ Seit 2018 müssen Schulen in Baden-Württemberg »religiöses und ethnisches Mobbing« sowie antisemitische Vorfälle, die mit einer Ordnungsstrafe nach §90 SchulG geahndet werden, dem Kultusministerium melden. Das Meldeverfahren soll laut Bericht des Antisemitismusbeauftragten in folgenden Prozess münden: »Das Kultusministerium nimmt (...), oft in Absprache und mit Unterstützung des Beauftragten, Kontakt mit der Schule auf und es wird versucht, eine Lösung zu finden, die alle Beteiligten einbindet.« (vgl. Blume 2019)

antisemitische Vorfälle proaktiv zu melden (vgl. Salzborn 2021: 24).¹⁶ Zugleich erfasst ein ausschließlich vorfallbezogenes Verständnis nicht die Bedingungen und Auswirkungen von Antisemitismus im Kontext Schule. Antisemitische Übergriffe sind nicht auf einzelne Situationen beschränkt, sondern wirken fallübergreifend und über den Raum Schule hinaus. Neben einzelnen antisemitischen Situationen sollten daher auch strukturelle Dimensionen des Antisemitismus an Schulen thematisiert und bearbeitet werden.

Gerade eine mehrdimensionale und prolongierte Dimension von sozialen Erfahrungen wird nicht selten unterschlagen. Die antisemitischen Artikulationen und Zwischentöne lassen sich nicht auf hermetisch abgeschlossene Formen und Räume einengen – sie ziehen sich als Fetzen, Andeutungen, Stimmungslagen bis hin zu manifesten Ausdrucksformen von Gewalt durch alle denkbaren sozialen Sphären und Kontakte. Schule ist ein sozialer Raum, in dem die gesellschaftliche Wirklichkeit und die damit verwobenen Spannungen und Konfliktlinien sich konkretisieren und jederzeit je nach sozialpolitischen Ereignissen zuspitzen (können). In der Beschreibung antisemitischer Situationen berichten Gesprächspartner*innen über Erfahrungen von Distanz, sozialer Härte und gar Brutalität, erzählen über Gefühle der Irritation, Erfahrungen der Entsolidarisierung und verdichten das Bild des ›Überlebens‹ im Kontext antisemitischer Übergriffe.

4.2 Ausbau von Interventions- und Schutzkonzepten

Die Kumulierung und Struktur antisemitischer Übergriffe an Schulen wie auch der Umgang mit ihnen verweisen darauf, dass die Prämissen von Kinderschutz auch bei Antisemitismus gelten und durchgesetzt werden müssen. Manifeste und 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). Die im Datenmaterial geschilderten Interventionen gegen Antisemitismus adressieren jedoch eher die antisemitisch Handelnden und fokussieren Antisemitismus als Bildungsproblem oder als Frage von politischer Positionierung. Die jüdischen

¹⁶ Die Beratungsstelle OFEK e.V. mit ihrem regionalen Standort in Baden-Württemberg, der u.a. durch das Staatsministerium gefördert wird, dokumentiert Beratungsanfragen aus dem schulischen Kontext, analysiert Fallkomplexe und berät Schulfälle.

Interviewpartner*innen sehen sich in der Regel auf sich gestellt und im Schulkontext nicht durch andere geschützt. Der Schutz vor Gewalt und Diskriminierung impliziert jedoch, dass in Interventionen gegen Antisemitismus der Schutz Betroffener konsequent mitgedacht und vollzogen wird. Die Entwicklung von professionellen Kompetenzen für betroffenenorientierte Interventionen kann nicht individuell von einzelnen Personen erwartet werden. Vielmehr geht es um einen multiprofessionellen Auftrag, der das gesamte Schulsystem betrifft. Im Sinne eines antisemitismuskritischen Schulkonzepts sollten organisationale Maßnahmen nicht nur die antisemitisch Handelnden adressieren, sondern stets (potenziell) betroffene Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen mitdenken und systematische Schritte zur Fallklärung, Intervention und Wirksamkeitsüberprüfung enthalten.

4.3 Ausbau von multiprofessionellem Fallmanagement als Teil der Schulentwicklung

In Interviews und Gruppendiskussionen artikulieren Lehrer*innen ihr Unbehagen im Umgang mit Antisemitismus und ringen um haltgebende Strukturen in der Bearbeitung antisemitischer Vorfälle. Einzelne Lehrer*innen nehmen Bezug auf regionalspezifische Rahmenbedingungen wie die Meldepflicht, die Handreichung des Antisemitismusbeauftragten oder die ihnen bekannten Fortbildungsangebote, andere weisen auf das Fehlen von Interventionskonzepten hin.

Es fällt auf, dass die Lehrkräfte nicht thematisieren, wer außer ihnen für die Bearbeitung antisemitischer Vorfälle an Schulen zuständig sein könnte. Sie scheinen diese Aufgabe nahezu ausschließlich bei sich zu suchen. Dabei kreisen sie um externalisierende pädagogische Zugänge, die Antisemitismus aus der Distanz und vorwiegend historisch fokussieren. Die Ausgangsbedingungen in der heterogenen Schulgemeinschaft und die thematischen Herausforderungen im Umgang mit Antisemitismus geraten dabei aus dem Blick. Die Arbeit gegen Antisemitismus an Schulen kann jedoch nicht als alleinige Aufgabe von einzelnen Lehrkräften verstanden werden. Zwar sind sie zentrale Ansprechpartner*innen und Bezugspersonen für Schüler*innen im Fall von Übergriffen, die multiperspektivische Fallarbeit aber können sie nicht allein verantworten. Indes bleibt die Rolle von Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen und Erzieher*innen diffus, da die Beschäftigung mit Antisemitismus nur in seltenen Fällen als Aufgabe des gesamten, multiprofessionellen Kollegiums verstanden wird. Von zentraler Bedeutung sind daher die Bearbeitung und der Rückhalt durch Schulleitung und Schulaufsicht. Es stellt sich die Frage: Wie lassen sich unterschiedliche Zuständigkeiten bei der

Entwicklung und Implementierung von strukturbildenden Maßnahmen klären und in handlungsleitende Schulkonzepte überführen?

4.4 Weiterentwicklung einer antisemitismuskritischen Vermittlung und Unterrichtspraxis

An Schulen konkretisiert sich die Geschichte des Nationalsozialismus, die gesellschaftlich, institutionell und familienbiografisch weiterwirkt. Es kommt zu offenen wie auch subtilen Manifestationen von Antisemitismus, der unter anderem vergangenheitsbezogen ist. Ferner wirkt das antisemitische Wissen in Sprache, aber auch in Bildungsmedien fort. Eine zentrale Kompetenz im Umgang mit Antisemitismus an Schulen ist die Fähigkeit, 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 müssen Lehrkräfte und andere Professionelle an Schulen systematisch geschult werden, antisemitismuskritische Prinzipien zu erschließen und im Unterricht aktiv anzuwenden. Die abwartende, reaktive Haltung, die weitgehende Passivität der Verantwortlichen lässt sich nur abschwächen, wenn sie in der Lage sind, antisemitische Dispositionen in ihren eigenen Haltungen, in Büchern, in der (Bild-)Sprache und den zum Einsatz kommenden Vermittlungsformen zu erkennen und einzuordnen.

Eine antisemitismuskritische Unterrichtspraxis sollte auch die typischen Bezugnahmen auf Jüdinnen und Juden reflektieren. Die Befunde der Studie zeigen, dass die Initiierung von Begegnungen mit Jüdinnen und Juden weiterhin eine verbreitete pädagogische Reaktion auf antisemitische Übergriffe darstellt. Anscheinend aber ohne Rücksicht auf die Gefühle derer, denen man begegnet. Jüdische Jugendliche und junge Erwachsene erinnern in Interviews die (einschneidende) Erfahrung, als jüdische Person exotisierend zu Bildungszwecken adressiert worden zu sein.

Zielführend im Sinne eines antisemitismuskritischen Unterrichts wäre die Beschäftigung mit verschiedenen Formen und gesellschaftlichen Funktionen des Antisemitismus. Schüler*innen und Lehrer*innen könnten ihre unterschiedlichen biografischen Bezüge zu historischem und gegenwärtigem Antisemitismus reflektieren und sie könnten über die (Gewalt-)Geschichte von Schulen in der post-nationalsozialistischen Gesellschaft sprechen. Die dabei aufkommenden Fragen, Ambivalenzen und Distanzierungswünsche auszuleuchten und auszuhalten, ist eine zentrale Voraussetzung der Antisemitismuskritik in der schulischen Praxis. Wollen Fachkräfte wirksam und kritisch auf Antisemitismus reagieren, müssen sie sich mit ihren eigenen Haltungen und Bezügen, Deutungen und bisherigen

Handlungsmaximen befassen und ihre Position, auch ihr Wissen über den gegenwärtigen Antisemitismus erweitern. Selbstreflexion in der Lehrerbildung, in Fort- und Weiterbildungen ist notwendig, um das Gefühl der biografischen Distanz, der Unsicherheit und des Unbehagens zu begreifen und zu überwinden. Die reflexive Auseinandersetzung mit biografischen und kollektiven Konstellationen dient einer kritisch-reflexiven Überprüfung von antisemitischen Praktiken, die perspektivisch zu neuen Positionierungen, Einsichten und Erkenntnissen führt.

4.5 Reflexionsimpulse im Überblick

1. Weiterentwicklung der bereits eingeführten Meldepflicht im Hinblick auf die Transparenz und Etablierung von überprüfbaren Meldekriterien, Schulung und antisemitismuskritische Professionalisierung von verantwortlichen Personen.
2. Entwicklung einer bundeslandspezifischen Schulstrategie mit dem Ziel der Weiterentwicklung und strukturellen Implementierung von Schulungsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schulpersonal, Ausbau von schulinternen Interventionsverfahren, Beratungsangeboten für Schulen und Ausweitung der Beratungsangebote für betroffene Schüler*innen und Familien.
3. Implementierung von Qualitätskriterien antisemitismuskritischer Bildung. Das betrifft sowohl die Konzeptionierung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als auch die Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis von Bildungsmedien und Unterrichtsmaterialien mitunter im Hinblick auf die Einführung biografisch reflektierender Methoden, dialogische und emotionsfokussierte Pädagogik, den Reproduktionsstopp antisemitischer Stereotype, Exotisierung und Besonderung jüdischer Schüler*innen.
4. Berücksichtigung von Antisemitismus und Antisemitismuserfahrungen als Teil der allgemeinen Schulentwicklung, Antidiskriminierungsstrategie und Qualitätssicherung.
5. Ausweitung von antisemitismuskritischen Fort- und Weiterbildungsangeboten für Schulsozialarbeiter*innen, Erzieher*innen, Schulleitungen sowie Schulaufsicht.
6. Ausbau von Beratungsangeboten zu multiperspektivischer Fallarbeit, Krisenintervention und Opferschutz.

7. Angebote zur externen Fallberatung durch spezialisierte und qualifizierte Stellen, die das Schulpersonal bei der Bearbeitung von antisemitischen Übergriffen anfragen und nutzen kann.
8. Einführung und Verstetigung von antisemitismuskritischen Bildungsangeboten zu Antisemitismus und Diskriminierung in der Ausbildung und im Lehramtsstudium.

Lehrer*innen und Schulleitungen sowie Schulsozialarbeiter*innen kommt eine zentrale Rolle im Umgang mit Antisemitismus an Schulen zu.

Die Studie deutet auf eine Normalisierung antisemitischer Gewalt im Alltag von Schulen hin. Die mehrheitlich eingenommene (biografische) Distanz zum Judentum und Antisemitismus, die transgenerationalen (familiären) Schweigepraktiken, die Konsistenz und Wiederholung antisemitischer (Bild-)Sprache und Verschwörungsmymen sowie die soziale, politische und digitale Radikalisierung verstärken diese Tendenz. Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, sind der Ausbau von transparenten Schutz- und Beschwerdewegen für betroffene Schüler*innen, Familien und Schulpersonal notwendig sowie eine ausgeweitete (fachliche) Begleitung von Lehr- und Fachkräften. (Jüdische) Schüler*innen brauchen die Gewissheit, dass antisemitische Handlungen von den zuständigen Erwachsenen wahrgenommen, kontextualisiert und unterbunden werden. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass ihre Erfahrungen ernstgenommen werden, auch wenn die Lehrkräfte die Situation selbst nicht zwingend als antisemitisch eingeordnet hätten. Schulische Akteur*innen haben einen Schutzauftrag, doch dürfen sie nicht als Einzelkämpfer*innen gegen Antisemitismus sich selbst überlassen werden. Sie sollten systematisch gefördert und fachlich unterstützt werden, Antisemitismus in ihren Einrichtungen zu erkennen und strukturell abzubauen.



Literaturverzeichnis

- Arnold, Sina / Karakayali, Juliane (2024): **Institutioneller Antisemitismus?**
In: Anders Denken. Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit.
<https://www.anders-denken.info/informieren/institutioneller-antisemitismus>
[zuletzt aufgerufen am 30.04.2023].
- Beck, David / Geiger, Wolfgang / Kenkmann, Alfons / Lehne, Helen / Liepach, Martin / Sachse, Siegmund / Sadowski, Dirk / Schäfer, Tamara / Springborn, Matthias / Wagner, Philine / Weirauch, Sebastian (2023): **Darstellungen der jüdischen Geschichte, Kultur und Religion in Schulbüchern des Landes Nordrhein-Westfalen, Abschlussbericht.**
Leibniz-Institut für Bildungsmedien, Georg-Eckert-Institut.
- Bernstein, Julia (2020): **Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen.** Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Bernstein, Julia / Diddens, Florian / Friedlender, Nathalie / Theiss, Ricarda (2018): **»Mach mal keine Judenaktion!« Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus.**
Frankfurt: University of Applied Sciences.
https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_ma_keine_Judenaktion__Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf
[zuletzt aufgerufen am 21.11.2023].
- Blume, Michael (2019): **Bericht des Beauftragten der Landesregierung Baden-Württemberg gegen Antisemitismus.**
https://stm.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/PDF/201015_StM_Bericht_Beauftragter_gegen_Antisemitismus_BW_2019.pdf
[zuletzt aufgerufen am 13.06.2023].

- Brinkmann, Svend / Kvale, Steinar (2014): **InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing.** 3rd edition. London: SAGE.
- Bundesministerium des Innern (o. J.): **Jüdisches Leben in Deutschland schützen. Null Toleranz für Antisemitismus.**
<https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/schwerpunkte/DE/gegen-antisemitismus/gg-as-artikel.html>
[zuletzt aufgerufen am 06.12.2023].
- Bundesregierung (2022): **Nationale Strategie gegen Antisemitismus. Jüdisches Leben stärken.**
<https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/archiv-bundesregierung/juedisches-leben-staerken-2146486>
[zuletzt aufgerufen am 06.12.2023].
- Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2024): **Institutioneller Antisemitismus in der Schule.**
In: Baustein 14, Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage. Aktion Courage e. V., Berlin.
- Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2023a): **Antisemitische Gewaltdynamiken in und jenseits extremer Gewalt.**
In: Brumlik, Micha / Chernivsky, Marina / Czollek, Max / Peaceman, Hannah / Schapiro, Anna / Wohl von Haselberg, Lea (Hrsg.): Nachhalle. Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart. Berlin: Neofelis Verlag. Heft 1/2023, S. 48–60.
- Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2023b): **Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Praktiken von Lehrkräften.**
Weinheim: Beltz Verlag.
- 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.
- Chernivsky, Marina (2019): **Antisemitismus an der Schule entgegenwirken.**
In: Medaon, Jahrgang 13, Heft 24.
- 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-summary_en.pdf
[zuletzt aufgerufen am 19.06.2023].
- Karakayali, Juliane / Heller, Mareike (2022): **Rassismus und Segregation. Othering im Forschungsprozess zu Schule und Segregation.**
In: Siouti, Irini / Spies, Tina / Tuider, Elisabeth / von Unger, Hella / Yildiz, Erol (Hrsg.): Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript Verlag. S. 179–200.
- Karakayali, Juliane (2021): **Rassismus und rechtsextremer Terrorismus. Kontinuitäten und Veränderungen im gesellschaftlichen Umgang mit Rassismus im Kontext von rechtsextremistischem Terrorismus.** NSU Watch.
<https://www.nsu-watch.info/2021/11/rassismus-und-rechtsextremer-terrorismus-kontinuitaeten-und-veraenderungen-im-gesellschaftlichen-umgang-mit-rassismus-im-kontext-von-rechtsextremistischem-terrorismus>
[zuletzt aufgerufen am 30.04.2023].

Klatetzki, Thomas (2019): **Narrative Praktiken. Die Bearbeitung sozialer Probleme in den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe.** Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

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

Lorenz, Friederike / Levenson, Lance / Resnik, Julia / Kessler, Fabian (2021): **German Teachers Learning about the Shoah in Israel: An Ethnography of Emotional Heritage and Contemporary Encounters.** Hebrew University of Jerusalem / Bergische Universität Wuppertal.
<https://doi.org/10.25926/37he-aq36>

Messerschmidt, Astrid (2018): **Selbstbilder in der post-nationalsozialistischen Gesellschaft.** In: Brumlik, Micha / Chernivsky, Marina / Czollek, Max / Peaceman, Hannah / Shapira, Anna / Wohl von Haselberg, Lea (Hrsg.): *Gegenwartsbewältigung. Jalta. Positionen zur jüdischen Gegenwart.* Berlin: Neofelis Verlag. Heft 2/2018, S. 38–46.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg / Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) / Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2019): **Wahrnehmen – Benennen – Handeln. Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen.**
<https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/extremismuspraevention-und-demokratiebildung/extremismuspraevention/antisemitismus/handreichung-antisemitismus-schule-km-bw.pdf> [zuletzt aufgerufen am 17.06.2023].

Przyborski, Aglaja / Riegler, Julia (2010): **Gruppen-diskussion und Fokusgruppe.** In: Mey, Günter / Mey, M. / Muck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 436–448.

Radvan, Heike (2010): **Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit.** Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Reimer-Gordinskaya, Katrin / Tzschiesche, Selana (Hrsg.) (2020): **Der Berlin-Monitor. Antisemitismus – Heterogenität – Allianzen.** Forschungsbericht zum ersten Schwerpunkt der Aktivierenden Befragung im Berlin-Monitor. Berlin: zu Klampen Verlag.

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

Salzborn, Samuel (Hrsg.) (2021): **Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten.** 2. Auflage. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Scherr, Albert / Schäuble, Barbara (2006): **Jugendlicher Antisemitismus – (k)eine Herausforderung für die Jugendarbeit?** In: *deutsche jugend*, Heft 6/2006, S. 268–275.

Stender, Wolfram / Follert, Guido / Özdoğan, Mihri (2010): **Konstellationen des Antisemitismus – Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis.** Wiesbaden: Springer VS.

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

Deutscher Bundestag (2017): **Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus.** Drucksache 18/11970.
<https://dserver.bundestag.de/btd/18/119/1811970.pdf> [zuletzt aufgerufen am 06.06.2023].

Zentralrat der Juden in Deutschland / Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten / 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.** Berlin.
https://www.zentralratderjuden.de/wp-content/uploads/2024/01/2021-06-10_Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus_ohne-Signatur_6.pdf [zuletzt aufgerufen am 30.04.2023].

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.

978-3-9826410-0-3 | 1. Auflage / Berlin, Dezember 2023

ZITIERVORSCHLAG

Chernivsky, Marina / Lorenz-Sinai, Friederike (2023):

Antisemitismus im Kontext Schule in Baden-Württemberg. 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



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*



