



Jüdisches Leben in Deutschland



Bundeszentrale für
politische Bildung

APuZ
AUS POLITIK
UND ZEITGESCHICHTE

Perspektivendivergenz in der Antizipation und Einordnung antisemitischer Gewalt im Kontext Schule

In Deutschland wurde Antisemitismus über Jahrzehnte vorwiegend unter dem Aspekt der Stereotypenbildung, Vorurteils- und Meinungsforschung untersucht.¹ Seit etwas über einem Jahrzehnt entwickelt sich eine neuere Forschungslandschaft, die neben den Ursachen auch nach der Bedeutung antisemitischen Wissens in sozialen Konstellationen der Gegenwartsgesellschaft fragt und antisemitische Praktiken in Institutionen in den Blick nimmt. Erst seit 2017 wird umfassender zu Antisemitismuserfahrungen aus jüdischen Perspektiven geforscht, insbesondere im Kontext Schule.² Die aktuellen Forschungsbefunde verweisen auf eine starke »Perspektivendivergenz«³ im Hinblick auf die Antizipation und Wahrnehmung von Antisemitismus.

Im Folgenden fragen wir nach dem Bedeutungsgehalt dieser Perspektivendivergenz. Auf der Grundlage einer Studienreihe zu Antisemitismus an Schulen gehen wir der Frage nach, wie Antisemitismus durch unterschiedliche Akteur:innen wahrgenommen und eingeordnet wird. Zunächst rahmen wir den Begriff der Perspektivendivergenz in Bezug auf Antisemitismuserfahrungen theoretisch und historisch. Daran anschließend skizzieren wir die methodologische Anlage der Untersuchung und diskutieren Strukturmerkmale der Perspektivendivergenz kontrastierend anhand von Ausschnitten aus empirischem Material. Der Artikel endet mit organisationalen und pädagogischen Schlussfolgerungen.

Perspektivendivergenz: Theoretischer Rahmen

Die Erfahrung von Marginalisierung, Ausschluss und Gewalt ist tief in der jüdischen Geschichte eingelassen. Jüdinnen und Juden antizipieren antise-

mitische Gewalt vor dem Hintergrund familialer und sozialer Vorerfahrungen. Die Einschätzung des Ausmaßes und der Wirkungen antisemitischer Ressentiments durch die nicht-jüdische Dominanzgesellschaft unterscheidet sich jedoch maßgeblich von der Rezeption des Antisemitismus aufseiten der jüdischen Bevölkerung.⁴ Bis zum Erscheinen der ersten empirischen Studien,⁵ die explizit nach den Erfahrungen von Jüdinnen und Juden fragten, fehlte es nicht nur an Empirie, sondern auch am Konsens, dass Antisemitismus im gegenwärtigen Deutschland keine abstrakte, sondern eine reale Bedrohung ist.⁶ Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus wurden in wissenschaftlichen und politischen Diskursen kaum systematisch berücksichtigt – dies änderte sich erst mit dem Antisemitismusbericht 2017. Auch im Bildungsbereich wurden die Realitäten, Perspektiven und Bedarfe von jüdischen Kindern, Jugendlichen und ihren Familien wenig thematisiert.⁷ Während durch den Anschlag auf die Synagoge in Halle an der Saale im Oktober 2019 ein extremes Ausmaß antisemitischer, rassistischer und rechtsextremer Gewalt offengelegt wurde, blieben die im Alltag weitgehend normalisierten Dimensionen von Antisemitismus und die damit zusammenhängenden gewaltförmigen Erfahrungen nahezu unsichtbar.

Für die Analyse der unterschiedlichen Rezeption und Einordnung von antisemitischen Bedrohungen und Übergriffen sind soziale Prozesse zu berücksichtigen, die sich als »Verrätselung« im Sinne einer Unkenntlichmachung beschreiben lassen: Die familial und gesellschaftlich tradierte Distanz gegenüber den traumatischen Folgen der Shoah und des Antisemitismus rahmt diesen als abstrakt und ungreifbar. Antisemitismus wird dadurch mythologisiert.⁸ Konsequenterweise wird in institutionellen und diskursiv-gesellschaftlichen Reaktionen auf antisemitische (Sprach-)Handlungen oft primär um den Beleg gerungen, ob es sich bei problematisierten Situationen tatsächlich um Antisemitismus handle. Im Fokus auf die situative Beweisführung drückt sich die breit geteilte Schwierigkeit aus, Antisemitismus als strukturelles Gewaltverhältnis mit spürbaren Effekten zu begreifen. Dem Bedürfnis nach Objektivierung antisemitischer Bedrohung – etwa mittels offiziell gültiger Definitionen und kriminalpolizeilicher Statistiken – stehen die komplexen psychischen und sozialen Folgen für Betroffene und Communitys gegenüber. Die Tradition, Antisemitismus überwiegend abstrakt zu verhandeln, steht im Kontrast zu den Wahrnehmungen und Erfahrungen von Jüdinnen und Juden, die Antisemitismus konkret und als reale Bedrohung in ihrem Alltag antizipieren und erleben. Gleichzeitig wird Antisemitismus durch eine hegemoniale, nicht-jüdische Perspektive legitimiert und normalisiert.

Mit dem Begriff der Divergenz erfassen wir in diesem Zusammenhang perspektivische Unterschiede im Hinblick auf die Antizipation, Rezeption,

Erfahrung und soziale Einordnung von Antisemitismus. Deutlich zeigt sich die Divergenz in der tatsächlichen oder auch symbolischen Interaktion zwischen den Betroffenen und den in antisemitische Strukturen involvierten, aber nicht unmittelbar betroffenen und bedrohten Personen. Mit symbolisch ist gemeint, dass die genannte Kluft nicht zwingend aus der eigenen Erfahrung resultieren muss, sondern auch aus den Praktiken des Umgangs mit Antisemitismus. In diesen sozialen Praktiken vollziehen sich grundlegend differente Wahrnehmungen antisemitischer Situationen und Handlungen.

Die Perspektivendivergenz im Kontext von Antisemitismus verweist somit darauf, dass Antisemitismus durch Betroffene und Nicht-Betroffene grundlegend unterschiedlich antizipiert, wahrgenommen und eingeordnet wird. Ein strukturelles Verständnis von Diskriminierung⁹ und ein Verständnis darüber, wie die Bedeutung von Gewalt erst in sozialen Prozessen ausgehandelt wird,¹⁰ eröffnen Zugänge zu diesen unterschiedlichen Wahrnehmungen. Die sozialen Prozesse vollziehen sich nicht nur zwischen antisemitisch Handelnden und Betroffenen, sondern auch unter Beteiligung von weiteren Akteur:innen. Im Kontext Schule zählen dazu etwa die Eltern, Lehrer:innen, Schulleitung, Mitschüler:innen, Schulaufsichtsbehörden aber eventuell auch Straf- und Ermittlungsbehörden, sowie Medienvertreter:innen, Forscher:innen und viele weitere Akteur:innen, die antisemitische Phänomene mit Bedeutungen versehen. Mit einem strukturellen und prozessualen Verständnis von Diskriminierung und Gewalt gilt es, die Deutungen und Logiken der verschiedenen Involvierten genauer zu analysieren, um antisemitische Übergriffe in ihrer kontext- und perspektivengebundenen Bedeutung und ihren konkreten Auswirkungen zu begreifen.

Hierdurch wird der Zugang zu Antisemitismus über »Einstellungen« oder »Vorurteile« als vermeintliche Ursache antisemitischer Handlungen erweitert um ein Verständnis von Antisemitismus als Struktur, die in soziale Ordnungen eingebettet ist und in routinierten Praktiken in Institutionen wie der Schule zur Geltung kommt.

Kontext Schule: Studiendesign und Befunde

Grundlage dieses Artikels sind empirische Studien zu den Erfahrungen von jüdischen jungen Erwachsenen und ihren Familien¹¹ sowie eine seit 2018 bundesweit laufende Studienreihe¹² zu Antisemitismus aus der Perspektive von Lehrkräften und Schulleitungen.¹³ Die Studien basieren auf nar-

rativen Einzelinterviews und Gruppendiskussionen sowohl mit jüdischen jungen Erwachsenen, die über ihre nicht länger als zehn Jahre zurück liegende Schulzeit erzählen, als auch mit jüdischen Eltern, Lehrer:innen und Schulleitungen. Flankierend zu den Erhebungen führen wir bundeslandbezogen sensibilisierende Gespräche mit Expert:innen aus der Schulpolitik und jüdischen Gemeinden.

Um Antisemitismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft¹⁴ als reales, diskursiv präsent und zugleich in Bezug auf sein Ausmaß relativiertes Phänomen zu erfassen, erheben wir das Datenmaterial mit offenen Verfahren. Methoden wie die selbstläufige Gruppendiskussion und das narrative Interview ermöglichen den Studienteilnehmer:innen, eigene Relevanz- und Rahmensetzungen vorzunehmen. In den narrativen Interviews fragen wir offen nach biografischen Bezügen und Berührungspunkten mit Judenhass. In den Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen und Schulleitungen stimulieren wir offene Diskussionen, in der sich die Diskussionsteilnehmer:innen vor dem Hintergrund ihres geteilten Erfahrungsraums Schule über ihre Erfahrungen im Umgang mit Antisemitismus verständigen und ihre Verständnisse des Phänomens sozial aushandeln.¹⁵

Die Perspektivendivergenzen werden hier anhand zweier exemplarischer Materialausschnitte erläutert. Im ersten erzählt eine Mutter im Interview eine Gesprächssituation mit einer Schulleitung. Im zweiten schildert eine Lehrkraft den Umgang mit einer antisemitischen Situation.

Materialausschnitt 1: »vielleicht erst mal nicht offensiv damit umgehen«

Der folgende Ausschnitt stammt aus einem Interview mit einer jüdischen Mutter in Anwesenheit eines ihrer Kinder. Das Interview ist Teil einer bundesweiten Studie, in der insgesamt 23 jüdische Eltern und ehemalige Schüler:innen offen nach ihren Erfahrungen mit Antisemitismus an Schulen gefragt wurden.¹⁶ Die Gesprächspartnerin schildert, wie sie anlässlich des Schulwechsel ihrer Kinder das Gespräch mit der Schulleitung an der neuen Schule suchte um nach der Situation in Bezug auf Antisemitismus zu fragen:

Also ich hatte tatsächlich so ziemliche Sorgen, so, wie das sein wird, und habe das dann auch angesprochen im Gespräch mit dem Direktor. Und der sagte, auf jeden/also ich habe ihn gefragt, ob es dieses Problem gibt, ob es Probleme mit Antisemitismus gibt, wie seine Schüler so unterwegs sind, wie er das einschätzt. Und sollen die Kinder das / können sie damit offensiv umgehen oder ich, meine Kinder. Und dann hatte er tatsächlich gesagt, also er würde damit erstmal nicht

offensiv umgehen, sondern sich / es ging auch nicht darum, die sollen sich bedeckt halten und nichts davon sagen, das meinte er auch nicht so, aber sie müssen sich/ also sie sollten vielleicht erst mal nicht offensiv damit umgehen. (...) Und, aber das wäre ihm total wichtig und darauf müsste er sich verlassen können. Das hat er dir [an ihr Kind gerichtet] auch noch mal extra gesagt. Wenn irgendwas ist, also sollst du das unbedingt, unbedingt, unbedingt, unbedingt sagen. Also, weil, wenn sie das nicht wissen, können sie damit nicht umgehen.

Der Ausschnitt enthält mehrere Strukturmerkmale, die sich in der Studie als charakteristisch für den Umgang mit Antisemitismus aus den Perspektiven der interviewten jüdischen Eltern und ehemaligen Schüler:innen zeigen. Eines dieser Strukturmerkmale ist die Antizipation: Die Interviewpartnerin beschreibt, wie sie die Bedrohung ihrer Kinder durch Antisemitismus in der Schule vorausdenkt. Sie sucht vorausschauend das Gespräch mit der Schulleitung, um die Sicherheit ihrer Kinder einschätzen und möglicherweise weitere Entscheidungen danach ausrichten zu können. Deutlich wird an solchen Schilderungen die Alltagsbelastung durch die Antizipation von Antisemitismus: Im Kontext eines Schulwechsels gibt es zahlreiche relevante Fragen für Eltern. Für jüdische Familien kommt die Beschäftigung mit der Sicherheitslage an der Schule in Bezug auf Antisemitismus hinzu.

Ein weiteres Strukturmerkmal ist die fehlende Unterstützung des sozialen Umfelds, was sich hier in der Erinnerung der Mutter an die ambivalente Reaktion der Schulleitung inklusive der Verantwortungszuweisung an die von Antisemitismus bedrohten Schüler:innen zeigt. So wird einerseits ausdrücklich betont, dass die Schulleitung »unbedingt« informiert werden solle. Dabei wird in der Erinnerung der Mutter der potenzielle Anlass nicht als Antisemitismus benannt, sondern es heißt allgemein »Wenn irgendwas ist«. Die Frage der Mutter nach dem Ausmaß von Antisemitismus an der Schule wird in der Erinnerung der Mutter nicht beantwortet. Stattdessen wird die Möglichkeit von Antisemitismus an der Schule, die durch ihre Frage im Raum steht, auf die mögliche Erkennbarkeit der jüdischen Schüler:innen verschoben.

In der geschilderten Situation geht es noch nicht um antisemitische Übergriffe, sondern um deren Vorstellbarkeit. Aus der Perspektive der Interviewpartnerin ist es eine sorgende Handlung als Mutter, die potenzielle Bedrohung ihrer Kinder durch Antisemitismus an der Schule zu thematisieren. Dem liegt ein strukturelles Verständnis von Antisemitismus zugrunde: die Interviewpartnerin geht vor dem Hintergrund ihres Erfahrungswissens davon aus, dass antisemitische Übergriffe gegen ihre Kin-

der im Raum Schule potenziell stattfinden können. Sie möchte ihre Kinder davor schützen und fragt, inwieweit ihre Kinder ihre jüdische Identität zeigen können.

In der Reaktion der Schulleitung zeigt sich hingegen kein strukturelles Verständnis, sondern die Vorstellung, dass die jüdischen Schüler:innen die Lehrer:innen erst auf Antisemitismus hinweisen müssten (»weil, wenn sie das nicht wissen, können sie damit nicht umgehen«). Die Sorge der Mutter wird bestätigt, indem geraten wird, »vielleicht erst mal nicht offensiv damit um[z]ugehen«. Dabei wird keine Verantwortung übernommen für potenziellen Antisemitismus an der Schule, sondern es erfolgt eine Zuweisung der Verantwortung an die jüdischen Schüler:innen, durch ihre Anwesenheit möglichst keine Übergriffe hervorzurufen und die Erwachsenen zu informieren. Antisemitismus wird dabei weit entfernt gehalten von einer pädagogisch- fachlichen Zuständigkeit der Schulleitung.

Den Schilderungen der interviewten jüdischen Eltern zufolge entwickeln sich aus solchen Erfahrungen routinierte Praktiken, in denen Jüdinnen und Juden antisemitische Übergriffe im Alltag antizipieren und das eigene Handeln auf diese Möglichkeit ausrichten. Hierzu sagt beispielsweise eine andere Mutter im Interview: »Und ich glaube, so diese Angst, dass man sein Kind erkennbar schon nicht auf die Straße schickt, da muss man sich schon wirklich überlegen, bin ich eine gute Mutter, wenn ich mein Kind dieser Gefahr aussetze?«

Die Antizipation von Übergriffen in Alltagssituationen in der Öffentlichkeit zeigt sich auch in folgender Interviewschilderung eines Vaters: »Ich bin wie gesagt kein sichtbarer Jude. (...) Aber ich denke schon zwei Mal nach bevor ich in der U-Bahn ein Buch auf Hebräisch aufschlage oder wenn ich Hebräisch spreche mit meiner Freundin, vor allem mit meinen Kindern. Ist es jetzt okay? Ist es jetzt komisch? Kann das komisch werden? Also diese Gedanken immer im Hinterkopf zu haben, ist alltäglich.« Aus diesem Vorausdenken von Übergriffen und dem Wissen, sich nicht auf Unterstützung und Schutz jüdischer Kinder in der Institution Schule verlassen zu können, folgt die Übernahme der Vorbereitung auf Antisemitismus durch die Eltern. Dazu erklärt eine Mutter: »Auch das gehört zu jüdischer Erziehung, Das heißt, Kinder darauf vorzubereiten, was auch mal auf sie zukommen kann im Sinne von Ausgrenzung, Diskriminierung oder ja.« An diesen Ausschnitten wird deutlich, wie jüdische Kinder einsozialisiert werden in die Beschäftigung mit Fragen der Eltern, die in antisemitischen Strukturen der Gegenwartsgesellschaft und fehlenden institutionellen Schutzkonzepten gegen Antisemitismus begründet liegen.

Materialausschnitt 2: »habe gesagt, (...) dass sie sicher eine andere Haltung auch dazu haben«

Im Kontrast zu den Umgangsweisen mit Antisemitismus, die jüdische Eltern und jungen Erwachsene in Bezug auf ihre Erfahrungen an Schulen schildern, stehen die Schilderungen von Lehrer:innen und Schulleitungen hinsichtlich ihres Umgangs mit antisemitischen Situationen. Exemplarisch ist dafür der Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion zu einem antisemitischen Übergriff durch eine Montage im »Klassenchat«, die sich gezielt gegen »eine jüdische Schülerin« richtete:

Lehrer:in 1: *Da gab es nämlich eben den gelben Diskriminierungsstern der Nazis. Und da wurde eine jüdische Schülerin reinmontiert mit ihrem Namen. Ein Stern, der deinen Namen trägt. Und das wurde verschickt.*

Lehrer:in 2: *Hier bei uns?*

Lehrer:in 3: *Nein?*

Lehrer:in 1: *Hier bei uns. In der neunten Klasse.*

In diesem Fall wurde eine Schülerin online von Mitschüler:innen als Jüdin angegriffen, durch die Umdeutung eines Schlagertitels aus der Gegenwart (»Ein Stern, der deinen Namen trägt«) mit einem antisemitischen Verfolgungssymbol (»den gelben Diskriminierungsstern der Nazis«). Im virtuellen Raum des Klassenchats wurde ein Verfolgungsverhältnis reproduziert zwischen nicht-jüdischen und jüdischen Menschen in Deutschland. In den spontanen Nachfragen in der Gruppendiskussion (»Hier bei uns?«, »Nein?«) vermitteln die anderen Lehrer:innen, dass sie von dem Vorfall an ihrer Schule noch nicht wussten.

Die gezeigte Überraschung kann als Distanzierung gedeutet werden, die dem Fakt gilt, dass ein eindeutig antisemitischer Vorfall »hier«, also an ihrer Schule, in der sie gerade über Antisemitismus diskutieren, stattgefunden hat. Gemeldet wurde der Post im Klassenchat durch die Eltern der Schülerin. Diese hätten, der Darstellung der Lehrkraft zufolge, um eine gemäßigte Reaktion gebeten. Die Intervention der Lehrkraft bestand aus einem verpflichtenden Besuch einer Gedenkstätte zum Nationalsozialismus mit einer anschließenden Aufgabe für die beiden Schüler:innen die an dem Post direkt beteiligt waren, wie die Lehrkraft in der Gruppendiskussion erzählt:

(...) und haben dann eben die Ausstellung besucht. Und die hatten den Arbeitsauftrag eben über diesen gelben Stern zu referieren. Wo ist der eigentlich in Berlin entstanden. In Neukölln gibt es diese Firma, die sich bereichert eben auch

den produziert hat. Und dann hat der vor der Klasse sein Referat gehalten und dann war das auch okay. Und wir hatten tatsächlich nicht den Eindruck und da bin ich also von der Palme auch wieder runtergekommen deutlich, dass das nun hier Nazi-Tun war. Das war sicher dieses latente Tabu-Brechende, was für mich in den letzten fünf, sechs Jahren deutlich mehr über dieses Thema Juden gespielt wird. Also da muss man auch hingucken, dass man mit dem richtigen Besteck dann auch da ran geht.

Die Intervention erfolgte hier durch den Versuch, einen Bildungsmoment zu initiieren: zum einen durch den Besuch einer Gedenkstätte zu Verbrechen des Nationalsozialismus, zum anderen durch die Aufgabe eines Referats, was in diesem Kontext als Anregung zur Auseinandersetzung verstanden werden könnte, aber auch als eine Form von Strafarbeit, die in diesem Zusammenhang vermutlich eher nicht das pädagogische Ziel einer Reflexion erreicht. Die Lehrkraft vermittelt in der Gruppendiskussion, wie ernst sie den Übergriff genommen habe, indem sie betont, nach dem Referat »von der Palme auch wieder runtergekommen« zu sein. Dieses in der Sequenzlogik erfolgreiche Fazit zur Intervention, begründet er: sie aus dem Eindruck, dass es in dem Fall nicht um »Nazi-Tun« ging, sondern um dieses latente »Tabu-Brechende« gegangen sei. Der Übergriff wird damit als eine pubertäre Geste des Tabubrechens zum »Thema Juden« eingeordnet. Mit dieser Einordnung des Übergriffs ist nicht mehr erkennbar, dass durch die Montage eine konkrete Person, eine jüdische Schülerin aus der Klasse, attackiert wurde.

Die Intervention zielte auf die Auseinandersetzung mit dem historischen Hintergrund des eingesetzten Symbols aus dem Nationalsozialismus und richtet sich damit an die Schüler:innen, die im virtuellen Raum und sichtbar für die Mitschüler:innen Gewalt ausgeübt haben. Wie es der jüdischen Schülerin nach dem Vorfall erging, wie sie und ihre Eltern den Umgang damit empfunden haben und ob mit ihnen noch weitere Gespräche stattfanden, bleibt in der Schilderung der Lehrkraft offen. In der Schilderung des Übergriffs tauchen die Betroffenen nach der Beschwerde durch die Eltern nicht mehr auf. Die Bearbeitung findet zwischen den nicht-jüdischen und nicht-betroffenen Beteiligten statt. Dies ist ein typisches Strukturmerkmal in verschiedenen Interventionsschilderungen im Datenmaterial: Die Betroffenen bleiben in den Darstellungen überwiegend außen vor oder tauchen nur kurz als meldende Personen auf.

In der Regel liegt der Fokus solcher Interventionen auf der Distanzierung von Antisemitismus an der Schule und auf dessen Einordnung als Tabubruch oder auch als potenzielles Missverständnis oder Versehen, etwa wenn Antisemitismus durch Schüler:innen in der Erklärung einer »Gedan-

kenlosigkeit« harmonisiert und entschärft wird. In den zahlreichen Interventionsschilderungen von Lehrer:innen werden antisemitische Situationen durchaus erkannt und pädagogisch wie strafrechtlich problematisiert. In der Einordnung von antisemitischen Verhältnissen erfolgen aber oftmals Relativierungen. Im Vordergrund steht die selbstreferenzielle Vergewisserung, dass Antisemitismus an der Schule eigentlich nicht sein darf, und dass ausreichend reagiert wurde.

Darin drückt sich möglicherweise auch das Bedürfnis der beteiligten Lehrer:innenkollegien aus, in Bezug auf Antisemitismus unschuldig zu sein und nicht beschuldigt zu werden.¹⁷ Dieses Bedürfnis nach einer unschuldigen Position und nach Distanz scheint implizit handlungsleitend für viele Interventionen in antisemitische Übergriffe an Schulen zu sein.

Diskussion und Resümee

In unserem Datenmaterial, aus dem in diesem Artikel nur einige Ausschnitte als Beispiele vorgestellt wurden, zeigen sich unterschiedliche Relevanzsetzungen, die die Interviewpartner:innen in Bezug auf Antisemitismus vornehmen, sowie unterschiedliche Logiken, die ihren Schilderungen von Umgangsweisen zugrunde liegen. Während nicht-jüdische Lehrer:innen und Schulleitungen in den Einzelinterviews und Gruppendiskussionen auf die Frage fokussieren, wie ausgeprägt Antisemitismus an ihrer Schule ist, beziehen sich jüdische junge Erwachsene und ihre Eltern auf konkrete antisemitische Erfahrungen. In den Schilderungen von Interventionen durch Lehrkräfte und Schulleitungen überwiegen der Zweifel, ob die von ihnen zunächst als antisemitisch identifizierte Situation tatsächlich beabsichtigt antisemitisch ist, und die Vergewisserung, dass solche Situationen an ihrer Schule eigentlich nicht sein dürften.

Dabei liegt der Fokus der Lehrer:innen auf den antisemitisch handelnden Schüler:innen oder Kolleg:innen, während die Betroffenen in den Schilderungen im Hintergrund bleiben und über die Beschreibung des Vorfalls hinaus kaum noch auftauchen. Im lauten Nachdenken über Ansatzpunkte gegen Antisemitismus beziehen sich Lehrer:innen auf Ideen zur Verbesserung des Unterrichts vorwiegend durch begegnungspädagogische Angebote.¹⁸ In den Schilderungen der in der Studie interviewten jüdischen Eltern und (ehemaligen) Schüler:innen werden hingegen – neben den Schilderungen konkreter Übergriffe – das Vorausdenken antisemitischer Bedrohung und die Erwartung an ein schützendes und Verantwortung übernehmendes schulisches Umfeld relevant gesetzt.¹⁹

Unsere Studienbefunde zeigen zudem, dass jüdische Schüler:innen im Zusammenhang mit den Bagatellisierungen antisemitischer (Sprach-) Handlungen durch das soziale Umfeld ihre Erfahrungen teilweise zunächst selbst relativieren. In der Retrospektive auf die Schulzeit nehmen einige Interviewpartner:innen neue Einordnungen von Situationen im Zusammenhang mit Antisemitismus vor, bewerten ihre Erfahrungen rückblickend als gewaltförmig und schildern die damit verbundenen Belastungen und langfristigen Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden und Sicherheitsgefühl. In Interviews mit jüdischen Eltern treten die Antizipation antisemitischer Gewalt sowie die Entwicklung schützender Praktiken deutlich hervor. In der Kontrastierung mit den Befunden aus den Studien zu Antisemitismus aus den Perspektiven nicht-jüdischer Lehrer:innen und Schulleitungen werden divergente Problemwahrnehmungen durch jüdische Schüler:innen und Eltern in Differenz zu nicht-jüdischen Lehrer:innen und Schulleitungen und Mitschüler:innen empirisch nachvollziehbar.

Künftig gilt es zu untersuchen, wie antisemitische Strukturen (nach) wirken und nicht nur, worin antisemitische Praktiken begründet liegen. Es braucht eine weitere sozialwissenschaftliche Erforschung antisemitischer Realitäten, die nicht *nur* auf vorurteilsbezogene Analysen beschränkt ist, sondern die institutionelle sowie organisationale Betrachtung von Antisemitismus ermöglicht.²⁰ Eine weiterführende Antisemitismusforschung, die sich nicht nur auf individuelle Einstellungen und sozialpsychologische Gruppentheorien stützt, sondern auch auf die Grundstruktur sozialer Systeme und ihre gegenwärtigen Realitäten schaut, wird auch den Blick auf die darin verwobenen Divergenzen weiten und jüdische Perspektiven als selbstverständlich beachten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Frankfurt/M. 2002–2011; Stefanie Schüler-Springorum, *Antisemitismus und Antisemitismusforschung: ein Überblick*, in: *APuZ* 26–27/2020, S. 29–35.
- 2 Vgl. Andreas Zick et al., *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland*. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus, Bielefeld 2017; Julia Bernstein, *Antisemitismus an der Schule: Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim 2020; Marina Chernivsky/Friederike Lorenz/Johanna Schweitzer, *Antisemitismus im (Schul-) Alltag – Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener*, Berlin 2020.
- 3 *Antisemitismusbericht des Zweiten Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Deutschen Bundestages*, Berlin 2017, S. 93.

- 4 Die erste umfassende, einschlägige Studie wurde vom Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus konzipiert und in Auftrag gegeben. Sie erschien 2017 in komprimierter Form im Antisemitismusbericht des Deutschen Bundestages. Vgl. ebd.; Zick et al. (Anm. 2).
- 5 Vgl. Zick et al. (Anm. 2); Katrin Reimer-Gordinskaya/Selana Tzschiesche, Der Berlin-Monitor. Antisemitismus – Heterogenität – Allianzen. Forschungsbericht zum ersten Schwerpunkt der Aktivierenden Befragung im Berlin-Monitor, Berlin 2020; Fundamental Rights Agency Experiences and Perceptions of Antisemitism. Second Survey on Discrimination and Hate Crime Against Jews in the EU, Wien 2018.
- 6 Vgl. Marina Chernivsky/Friederike Lorenz, »Das ist überhaupt nicht greifbar und deswegen ist es so schwer dagegen auch was zu machen« – Eine Studie zu Antisemitismus im Bildungswesen, in: Zentralrat der Juden in Deutschland/Doron Kiesel/Thomas Eppenstein (Hrsg.), »Du Jude« – Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen, Leipzig 2020, S. 151–169.
- 7 Vgl. Romina Wiegemann, Die Thematisierung der Shoah in der Grundschule – Eine antisemitismuskritische Perspektivierung, in: Marina Chernivsky/Friederike Lorenz-Sinai (Hrsg.), Die Shoah in Bildung und Erziehung heute. Weitergaben und Wirkung in Gegenwartsverhältnissen, Berlin 2022.
- 8 Vgl. Marina Chernivsky/Friederike Lorenz, Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment, Berlin 2020, S. 82.
- 9 Vgl. Joe Feagin/Clairece Booher-Feagin, Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism, Malibar 1986; Ulrike Hormel/Albert Scherr, Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen, in: dies. (Hrsg.), Diskriminierung – Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden 2010, S. 7–21.
- 10 Vgl. Thomas Hoebel/Teresa Koloma Beck, Gewalt und ihre Indexikalität. Theoretische Potenziale einer kontextsensiblen Heuristik, Ordex Working Paper 4/2019.
- 11 Vgl. Chernivsky/Lorenz/Schweitzer (Anm. 2).
- 12 Die Bundesländerstudienreihe wird am Forschungsbereich des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment in Kooperation mit der Fachhochschule Potsdam durchgeführt. Bislang wurde eine Studie in Berlin abgeschlossen; Studien in Thüringen und Baden-Württemberg laufen aktuell. Weitere Studien sind 2022 für Sachsen und Sachsen-Anhalt geplant. Siehe <https://zwst-kompetenzzentrum.de/laufende-studien>.
- 13 Zur Berliner Studie vgl. Chernivsky/Lorenz (Anm. 8).
- 14 Vgl. Astrid Messerschmidt, Selbstbilder in der postnationalsozialistischen Gesellschaft, in: Jalta – Positionen zur jüdischen Gegenwart 2/2018, S. 38–46.
- 15 Vgl. Aglaja Przyborski/Julia Riegler, Gruppendiskussion und Fokusgruppe, in: Günther Mey/Katja Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, S. 436–448.
- 16 Vgl. Chernivsky/Lorenz/Schweitzer (Anm. 2).
- 17 Vgl. Messerschmidt 2018 (Anm. 14).
- 18 Vgl. Chernivsky/Lorenz (Anm. 8).
- 19 Vgl. Chernivsky/Lorenz/Schweitzer (Anm. 2).
- 20 Vgl. Hormel/Scherr (Anm. 9), S. 11.