

Bernstein, Julia; Diddens, Florian

Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen : Gegen Antisemitismus!

In:

Gies, Kathrin; Hock, Jana; Janneck, Lena (Hrsg.), Gegen Antisemitismus!, Bamberg : University of Bamberg Press, S. 87-108. 2025. DOI: 10.20378/irb-110977

Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-112474

Datum der Veröffentlichung: 09.01.2026

Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen

Gegen Antisemitismus!¹

Julia Bernstein / Florian Diddens

1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Deutschland ist häufig von seiner Bagatellisierung geprägt. Allzu häufig geht sie »den Umweg einer Ausschließung«², der darauf basiert, die Ächtung des Antisemitismus, wie sie dem an der nationalsozialistischen Vergangenheit und der Shoah »geläuterten« Selbstbildern vieler Menschen und den demokratischen Leitwerten der Gesellschaft entspricht³, mit seinem Verschwinden in der Gegenwart gleichzusetzen. Auf der Basis dieser Gleichsetzung erscheinen die Manifestationen des Antisemitismus in der Gegenwart überraschend. Diese lassen in den letzten Jahren verstärkt ein Problem sichtbar werden⁴, dem man sich historisch entgegenzutreten verpflichtet sieht, aber aus einer ahistorischen Haltung heraus immer wieder vom Neuen konfrontiert wähnt.⁵ Dieser Wahrnehmung stehen die Perspektiven der in Deutschland lebenden Jüdinnen:Juden gegenüber, die den Antisemitis-

¹ Der vorliegende Beitrag beruht auf Bernstein, Julia / Diddens, Florian (2022): »Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen.« Antisemitismus an Schulen aus den Perspektiven der Betroffenen, in: Bernstein, Julia / Grimm, Marc / Müller, Stefan (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln (Antisemitismus und Bildung 2), Frankfurt, Wochenschau, 265–287.

² Mendel/Messerschmidt 2017, 11.

³ Vgl. Bergmann/Erb 1986; Stender 2010, 12; Heyl 2017.

⁴ Vgl. Salzborn 2020a, 20.

⁵ Zur Kontinuität antisemitischer Gewalt in Deutschland siehe Steinke 2020, 139–140.

mus in seiner Kontinuität im Alltag erleben⁶ und seinen Anstieg in den vergangenen Jahren wahrnehmen.⁷

Der Schule kommt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Bedeutung zu⁸, ist sie doch ein Ort, an dem Jüdinnen:Juden häufig und offen Antisemitismus erleben, dies aber von Mitschüler:innen und vor allem von Lehrkräften nicht wahrgenommen wird.⁹ Die zwischen Mehrheitsgesellschaft und Jüdinnen:Juden divergierende Wahrnehmung des gegenwärtigen Antisemitismus kommt in der Schule und im Verhältnis von Lehrkräften und Betroffenen spiegelbildlich zum Ausdruck. In diesem Beitrag geht es darum, wie sich die Situation für die Betroffenen darstellt und es dazu kommen konnte, dass sich der Antisemitismus trotz seiner Ächtung 76 Jahre nach der Shoah in den Schulen als gravierendes Problem verfestigt hat, obwohl diese doch mit dem Bildung- und Erziehungsauftrag seiner Entstehung und Verbreitung entgegenwirken sollten.

Die Sichtweisen auf und Erfahrungen mit Antisemitismus der Betroffenen werden auf der Grundlage einer soziologisch-qualitativen Studie über Antisemitismus an Schulen¹⁰ in Deutschland im zweiten Kapitel dargestellt.¹¹ Anschließend werden im dritten Kapitel die Erfahrungen der Betroffenen auf die Bagatellisierung des Antisemitismus bezogen, wie sie in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern von Lehrkräften einen Ausdruck findet, um aufzuzeigen, woran eine angemessene pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus häufig scheitert. Im Fazit wird das Verhältnis von Antisemitismus und seiner Bagatellisierung in Rekurs auf die Situation der Betroffenen zusammengefasst.

⁶ Vgl. Zick u.a. 2017a, 41ff.

⁷ Vgl. European united agency for fundamental rights 2018, 19; Zick u.a. 2017a, 13.

⁸ Vgl. Salzborn/Kurth 2019.

⁹ Vgl. Bernstein 2020, 189ff.

¹⁰ Mit der Studie wurden zwischen 2017 und 2019 insgesamt 251 Interviews mit jüdischen Schüler:innen, ihren Eltern sowie mit jüdischen und nichtjüdischen Lehrkräften an 171 Schulen in Deutschland geführt, um das Problem Antisemitismus an Schulen im Vergleich der Perspektiven nichtjüdischer Lehrkräfte und Betroffener zu analysieren. Alle Beispiele und Zitate von Betroffenen und Lehrkräften in diesem Text entstammen dieser Studie (vgl. Bernstein 2020).

¹¹ Vgl. Bernstein 2020.

2. Die Erfahrungen der Betroffenen

Jüdische Schüler:innen und Lehrer:innen sind mit der Judenfeindschaft in all ihren Facetten konfrontiert, wie sie sich als Vorurteil, Ressentiment oder Weltbild in Stereotypen, negativen Gefühlen, Feindbildern und Legenden über Jüdinnen:Juden strukturiert und sich im Handlungsspektrum von Abwertungen, Benachteiligungen, Ausgrenzungen, Beschimpfungen, Bedrohungen und Gewalt abbildet.¹² Dabei beruht der Antisemitismus auf einer generalisierbaren und einer spezifischen Dimension zur Feindbildkonstruktion und Begründung diskriminierender und gewalttätiger Handlungen.¹³

Mit der generalisierbaren Dimension des Antisemitismus wird das Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster beschrieben, mit dem Jüdinnen:Juden als ethnische, religiöse oder kulturelle Minderheitsgruppe auf der Grundlage von Stereotypisierungen, d.h. Zuschreibungen von Eigenschaften, von der Mehrheitsgesellschaft unterschieden und abgewertet werden. Vor dem Hintergrund des durch kulturelle Normalitätswürfe unsichtbar gemachten Dominanzanspruchs der Mehrheitsgesellschaft werden jüdische Identität und religiöse oder kulturelle Praxisformen nicht nur als unterschiedlich oder anders wahrgenommen, sondern als abweichend oder ungleichwertig ausgewiesen. Jüdinnen:Juden erscheinen dann als Repräsentant:innen der »jüdischen Fremdgruppe«.¹⁴

Jüdische Schüler:innen werden von Mitschüler:innen und Lehrkräften häufig als Repräsentant:innen eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs wahrgenommen.¹⁵ Ihnen werden also Eigenschaften und Rollen zugeschrieben, die sie entlang von Bezugnahmen auf das Judentum

¹² Vgl. Bernstein 2020, 36ff. Diese Annäherung an eine Definition umfasst die Dimensionen des kognitiv-emotionalen (zum Begriff »Vorurteil« siehe u.a. Zick/Küpper 2011, 6; zum Begriff »Ressentiment« und der Abgrenzung zum »Vorurteil« siehe u.a. Schwarz-Friesel 2013) und ideologischen (siehe u.a. Postone 1991; Haury 2002, 25ff.) Fundaments des Antisemitismus, der dadurch strukturierten Bilder, Phantasmen oder eben »Gerücht[e] über die Juden« (Adorno 1951/2001, 200) und der daraus abgeleiteten diskriminierenden, feindseligen oder physisch gewaltförmigen Handlungsformen.

¹³ Vgl. Rensmann 2018, 94ff.

¹⁴ Vgl. Bernstein 2020, 90ff.

¹⁵ Vgl. Bernstein 2020, 96ff.

und die Shoah, aber auch auf Israel und den Nahostkonflikt¹⁶ als »typische Juden«, damit als »anders« und als der Gemeinschaft nicht zugehörig ausweisen. Sie gelten dann als Stellvertreter:innen oder Expert:innen und werden in die Position gebracht, sich rechtfertigen oder beweisen zu müssen.

Sehr häufig geschieht dies im auf die Shoah gerichteten, also im historisierenden Bezug auf jüdische Identität, mit dem jüdische Schüler:innen im Land der Täter:innen und ihrer Nachkommen einerseits mit ihrer Präsenz irritieren, andererseits für die Mehrheit eine Repräsentationsrolle und daran geknüpfte Erwartungen als »Opfer« erfüllen sollen. Eine jüdische Schülerin berichtet, dass zu ihr gesagt wurde: »Ich wusste gar nicht, dass es Juden noch gibt überhaupt.« Bei einem anderen Fall sprach eine Lehrkraft im Unterricht vom Holocaust und forderte dann von den Schüler:innen ein Bekenntnis: »Steht auf, wer hier Jude ist.« Eine jüdische Schülerin berichtet von ihrer Angst, in dieser Situation vor der Klasse als Jüdin mit einer Opferrolle identifiziert zu werden: »Ich habe dann nichts gesagt, und ich bin sicher, wenn ich was gesagt hatte, wäre ich das Opfer für die restliche Zeit der Schule geworden.«

Diese Repräsentationsrolle steht scheinbar im Widerspruch, aber der Logik antisemitischer Differenzkonstruktion nach komplementär zu der des »Täters«, die jüdischen Schüler:innen mit Bezug auf Israel und den Nahostkonflikt zugeschrieben wird. Jüdische Schüler:innen in Deutschland werden für tatsächliche oder vermeintliche Handlungen von oder Missstände in Israel, für die israelische Politik und selbst für imaginierte Verbrechen verantwortlich gemacht und sehr häufig abgeurteilt. Damit entsteht ein Kontinuum antisemitischer Differenzkonstruktionen, das sich zwischen der Festlegung jüdischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland auf die Rollen als »Opfer« und »Täter« aufspannt.¹⁷

Andere Differenzkonstruktionen werden in der Regel implizit über Erwartungen kommuniziert, jüdische Schüler:innen und Lehrer:innen soll-

¹⁶ Die Wahrnehmung von in Deutschland lebenden Jüdinnen:Juden als Repräsentant:innen Israels ist genuin antisemitisch und ein Merkmal des israelbezogenen Antisemitismus, da ihr die exkludierende Prämisse obliegt, Jüdinnen:Juden gehören nicht zu Deutschland, aber zum jüdischen Staat, für dessen tatsächliche oder vermeintliche Handlungen sie dann als Unbeteiligte in die Verantwortung genommen werden (vgl. Bernstein 2021, 40; Salzborn 2013).

¹⁷ Vgl. Bernstein 2020, 100–101.

ten den Bildern der Mehrheit von »den Juden« entsprechen. Sie beziehen sich auch auf Fremdbilder, mit denen jüdische Identität als Faszinosum, aber genauso als »rückständig« fokussiert wird.¹⁸ Exemplarisch dafür stehen die Erfahrungen zweier jüdischer Schüler:innen. Während die eine aufgefordert wurde, für ein gemeinsames Frühstück in der Klasse etwas »Jüdisches« mitzubringen, wurde die andere angehalten, sich »europäischer« zu verhalten, als sie sich vermeintlich zu laut auf dem Flur mit ihrer Freundin unterhielt. Dazu kommen Differenzkonstruktionen im Hinblick auf Religion, mit denen jüdische Schüler:innen zum einen auf ein Fremdbild, zum anderen auf ein »angepasstes Verhalten« verpflichtet werden.

Die mit solchen Fremdbildern und Repräsentationsrollen verbundene stereotype Festlegung auf Differenz kommt etwa in der Frage einer Lehrkraft an einen Schüler, dessen jüdische Identität keinem bekannt war, vor der gesamten Klasse zum Ausdruck. Die Lehrkraft wollte wissen, warum er denn als Jude keine Kippah trage, »outete« damit den Schüler vor der Klasse und brachte ihn in eine Position, sich rechtfertigen zu müssen. Andererseits werden jüdische Schüler:innen gleichermaßen wie Lehrer:innen mit der Erwartung konfrontiert, nicht als Jüdinnen:Juden aufzufallen und sich anzupassen. Das gilt etwa bei der als Störung geltenden und zum Teil willkürlich eingegrenzten Einhaltung von Ruhe- und Feiertagen, aber auch für das Tragen einer Kippah. Das wurde einem Grundschüler außerhalb des Frühstücks, wenn er einen Segen spricht, von seiner Lehrerin mit dem Hinweis auf ein vermeintliches Bedrohungsszenario durch die Religionsausübung von Muslimen untersagt.¹⁹

Diesen Differenzkonstruktionen und der Zuweisung von Repräsentationsrollen sind jüdische Schüler:innen in einer von ihnen häufig als feindselig beschriebenen Atmosphäre ausgesetzt. Diese wird etwa durch Erfahrungen mit Angriffen wie Beschimpfungen, Bedrohungen und physischer Gewalt und der regelmäßigen Konfrontation mit tradierten antisemitischen Feindbildern geschaffen.²⁰ Der weitverbreitete antisemitische Schimpfwortgebrauch »Du Jude« kommuniziert den Sinn antisemitischer Feindbilder. »Man« versteht, dass es als etwas »Schlimmes« gilt, (so wie) ein Jude zu sein. Vor dem Hintergrund der weiten Verbreitung des

¹⁸ Vgl. Bernstein 2020, 90; Bernstein/Diddens 2020, 93ff.

¹⁹ Vgl. Bernstein 2020, 93.

²⁰ Vgl. Bernstein 2020, 103ff.

Schimpfwortgebrauchs und der gleichzeitig zu rekonstruierenden Hemmung, das Wort »Jude« neutral oder positiv konnotiert zu gebrauchen, sowie der Tendenz, es durch »jüdische Mitbürger« zu ersetzen, stellt sich die feindselige Atmosphäre also auch als Stigmatisierung jüdischer Identität dar.²¹

Die Angriffe auf jüdische Schüler:innen speisen sich aus der spezifischen Dimension des Antisemitismus, die basierend auf Feindbildern und Legenden die Wahrnehmung von Jüdinnen:Juden als »absolutes Böses« rahmt.²² Die Judenfeindschaft hat sich in ihrer zweitausendjährigen Geschichte als weltanschaulicher Ordnungsentwurf in unterschiedlichen Erscheinungsformen vom Antijudaismus zum modernen Antisemitismus in seiner rassistischen Variante über den nationalsozialistischen Antisemitismus bis hin zum Schuldabwehr- und israelbezogenen Antisemitismus als dominierende Formen der Gegenwart entwickelt.²³ Seine ideologische Begründung hat sich mit der Zeit verändert und den gesellschaftlichen Bedingungen einer jeweils akzeptierten Artikulation angepasst.²⁴

Die Betroffenen sind in der Schule allen Erscheinungsformen des Antisemitismus ausgesetzt.²⁵ Antijudaistische Feindbilder und Legenden sind unter Schüler:innen, aber auch bei manchen Lehrkräften, ebenso verankert wie rassistische Stereotype über eine »typisch jüdische Körperlichkeit« oder der Glaube an eine »naturhafte Nähe« von Jüdinnen:Juden zum Geld und Kapitalismus. In allen Erscheinungsformen gelten Jüdinnen:Juden als das »personifizierte Übel« und das »absolute Böse«. Sie werden der religiös, »rassistisch«, kulturell, politisch oder national definierten Gemeinschaft als Antagonist:innen entgegengesetzt. Daraus folgt das Weltbild, dem nach die als das »Gute« erscheinende Gemeinschaft von den in Feindbildern und Legenden als »absolut omnipotent, herrschend, verschwörerisch übermächtig, naturhaft diabolisch, listig und manipulie-

²¹ Vgl. Bernstein 2020, 87.362.

²² Vgl. Adorno/Horkheimer 1944/2008, 177; Postone 1991.

²³ Zum Verhältnis von Antijudaismus und modernen Antisemitismus siehe Adorno/Horkheimer 1944/2008, 180ff.; zum Schuldabwehrantisemitismus siehe u.a. Kistenmacher 2017; Stender 2013; Schwarz-Friesel 2019, 39; zum israelbezogenen Antisemitismus siehe Salzborn 2013; Schwarz-Friesel/Reinharz 2013, 194ff.; zur empirischen Verbreitung siehe Zick u.a. 2017b.

²⁴ Vgl. Sacks 2016.

²⁵ Vgl. Bernstein 2020, 84ff.

rend« dämonisierten Jüdinnen:Juden bedroht werde. Der Weltverlauf wird so gedeutet, dass diese Feindbilder oder Legenden entgegen der Logik oder jeder Erfahrung als bestätigt gelten; jedes Übel kann als von »den Juden« verursacht und als Ausdruck eines imaginierten Herrschaftsstrebens wahrgenommen werden.²⁶ Solche Phantasmen einer »jüdischen Übermacht« beziehen sich auf Verschwörungsszenarien, die zum Beispiel mit der gottesmord²⁷- oder Ritualmordlegende ihren Ursprung bereits in der Entstehung des Christentums bzw. im Mittelalter haben, sich aber auch heute in der Schülerschaft und zum Teil auch in der Lehrerschaft halten. Unter Schüler:innen sind antisemitische Verschwörungsmymen über das imaginierte ökonomische oder politische Herrschaftswirken von Jüdinnen:Juden besonders populär.²⁸

Mit dem Antisemitismus werden Jüdinnen:Juden in dieser Allmachtposition der Gemeinschaft gegenübergestellt, wobei das Verhältnis von der Gemeinschaft zu »den Juden« als der Kampf von »Gut gegen Böse« erscheint.²⁹ Damit wird nicht nur die Gewalt gegen Jüdinnen:Juden legitimiert, in dieser Denkfigur ist die als »Sieg über das Böse« geltende Vernichtung der Jüdinnen:Juden vorbereitet. Die Shoah, die Ermordung von sechs Millionen Jüdinnen:Juden durch das nationalsozialistische Deutschland, steht historisch für diese eliminatorische Dimension des Antisemitismus.

Nach der Shoah ist der Antisemitismus in seiner rassistischen Erscheinungsform geächtet worden. Das öffentliche Bekenntnis zur Judenfeindschaft wurde vor dem Hintergrund der Vernichtung der europäischen Jüdinnen:Juden weitgehend tabuisiert. Dabei unterlag der Antisemitismus einer Kommunikationslatenz, die seine Mitteilung ins Private verlagerte und in der Öffentlichkeit unterschwellig rahmte.³⁰ Dass der Antisemitismus im postnationalsozialistischen Deutschland zudem eine breite Basis hatte, wird etwa daran deutlich, dass sich 1983 die Hälfte der deutschen

²⁶ Vgl. Haury 2002, 25ff.; Salzborn 2019.

²⁷ Die Schreibweise »gott« soll den impliziten Geltungsanspruch christlicher Religion offenlegen. Die Legende vom gottesmord basiert auf der christlichen Prämisse seiner Menschenwerdung durch Jesus. Der Widerspruch zum Judentum bildet also die Grundlage für die Legende des gottesmordes und der Dämonisierung der Jüdinnen:Juden.

²⁸ Vgl. Bernstein 2020, 161ff.

²⁹ Vgl. Postone 1991, 6; Haury 2002, 109ff.; Sartre 1945/1979, 131ff.

³⁰ Vgl. Bergmann/Erb 1986; Kistenmacher 2017.

Bevölkerung unentschieden in der Frage zeigte, ob es besser wäre, keine Jüdinnen:Juden im Land zu haben, während 9 % ihre Zustimmung zeigten.³¹ Die Ächtung des Antisemitismus in der Öffentlichkeit unterliegt ebenso wie die erinnerungskulturellen Standards zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und zum Gedenken der Opfer der Shoah einer Dynamik, einen Schlusstrich unter die nationalsozialistische Vergangenheit zu ziehen und die Grenzen des Sagbaren zu verschieben.³²

Vor diesem Hintergrund der Verankerung des Antisemitismus im postnationalsozialistischen Deutschland ist es nur scheinbar überraschend, dass auch Vernichtungsphantasien heute einen offenen Ausdruck finden, wie etwa bei einer Schülerin gegenüber einem mit dieser Äußerung überforderten Lehrer: »Ich bin sehr tolerant zu allen, nur nicht zu Juden, die gehören vergast.« Auch eine Lehrkraft wurde gegenüber einem jüdischen Schüler deutlich: »Wenn alle Juden so sind wie du, kann ich Hitler verstehen.« Viele jüdische Schüler:innen, aber auch Lehrkräfte werden mit solchen Vernichtungsphantasien konfrontiert, insbesondere der Form: »Man hat vergessen, dich zu vergasen.« Mitunter werden Vernichtungsphantasien auch mit unmissverständlichen Andeutungen auf die nationalsozialistische Vernichtungspraxis in Konzentrations- und Vernichtungslagern kommuniziert, wie gegenüber einer jüdischen Schülerin, deren Mitschüler:innen sie häufiger fragten, ob sie heute schon duschen gewesen sei. Eine andere jüdische Schülerin wurde von zwei Mitschülern bei der Besichtigung der Gedenkstätte eines ehemaligen Konzentrationslagers in eine Gaskammer gesperrt.³³

Jüdische Schüler:innen und Lehrer:innen sind zudem enttabuisierten glorifizierenden oder relativierenden Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah ausgesetzt.³⁴ Ihre Mitschüler:innen machen den Hitlergruß, erzählen Witze über die Shoah oder malen Hakenkreuze auf Tische oder Tafeln. Dieser Befund illustriert die Kontinuität des Antisemitismus, wie sie sich in Handlungen von Schüler:innen auch 75 Jahre nach der Shoah offen in Bezugnahmen auf den nationalsozialistischen Antisemitismus manifestiert, die mit dem Ideal der Ächtung des Antisemitis-

³¹ Vgl. Bergmann 1990, 115.

³² Vgl. Heyl 2017; Bernstein/Diddens 2019; Rhein 2019.

³³ Vgl. Bernstein 2020, 355.

³⁴ Vgl. Bernstein 2020, 310ff.

mus kollidieren. Dass der Antisemitismus in seiner rassistischen Erscheinungsform nach der Shoah geächtet und ein öffentliches Bekenntnis zur Judenfeindschaft damit tabuisiert wurde, hat dazu geführt, dass sich die Bedingungen seines akzeptierten Ausdrucks weiterentwickelt haben. Seine dominierenden Erscheinungsformen in der Gegenwart findet er über den Umweg der Bezugnahme auf Israel und an der Schuld- und Erinnerungsabwehr.³⁵

Mit der Schuld- und Erinnerungsabwehr richtet sich der Antisemitismus gegen Jüdinnen:Juden, da diese als Hindernis einer »unbeschadeten Identität«³⁶ erscheinen. Jüdinnen:Juden werden von den Nachkommen der Täter:innen als Objekte wahrgenommen, die eine Schuldempfindung auslösen und als der ersehnten unmittelbar positiven persönlichen, familiären und nationalen Identität entgegenstehend wahrgenommen werden. Das sich daran in Bezug auf das Verhältnis von vergangenem und gegenwärtigem Antisemitismus entzündende antisemitische Ressentiment amalgamiert mit tradierten antisemitischen Feindbildern und Legenden.³⁷ So herrscht bei Schüler:innen mitunter der Glaube vor, Jüdinnen:Juden müssten keine Steuern zahlen – sie seien also als Nachkommen der Opfer der Shoah privilegiert und würden finanzielle und politische Vorteile aus der Shoah ziehen.³⁸ Die Erfahrung einer jüdischen Schülerin zeigt, wie das antisemitische Feindbild von »reichen und mächtigen Juden« im Zusammenhang mit ihrer Wahrnehmung als »privilegiertes Opferkollektiv« steht: »Ja ... goldene Gräber hab ich öfter mal gehört, dass wir die haben, dass wir mit Limousinen zum Friedhof kommen.«

Um die eigene Person, die Familie oder die identitätsstiftende nationale Gemeinschaft zu entlasten, wird ein Schlussstrich unter die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands zu ziehen erstrebt. Ein Schüler forderte das etwa gegenüber seinem jüdischen Mitschüler, nachdem die Befreiung von Auschwitz in der Klasse thematisiert wurde.³⁹ Mit diesen Schlussstrichforderungen wird beansprucht, sich der biographischen Verstrickungen zum Nationalsozialismus zu entziehen und Auseinandersetzungen mit der Shoah als ungerechtfertigt und aufgezwungen abwehren

³⁵ Vgl. Zick u.a. 2017b, 26ff.

³⁶ Chernivsky 2017, 274.

³⁷ Vgl. Kistenmacher 2017; Schwarz-Friesel 2019, 30ff.

³⁸ Vgl. Bernstein 2020, 408.

³⁹ Vgl. Zick u.a. 2017a, 63.

zu können. Das Entlastungsbedürfnis zielt einerseits auf eine Relativierung des Nationalsozialismus und Täterschaft, andererseits auf die Dämonisierung der Jüdinnen:Juden im Muster einer Täter-Opfer-Umkehr und die Schmähung der Nachkommen der Opfer der Shoah.⁴⁰

Der israelbezogene Antisemitismus schließt daran an, basiert er doch darauf, das antisemitische Ressentiment als »Kritik« an als »Täter:innen« dämonisierten Jüdinnen:Juden bzw. am jüdischen Staat zu legitimieren. Dass die »Israelkritik« der Schuldabwehr dient und im Zusammenhang mit der kollektiven Identität der Deutschen steht, wird in der mantraartigen Äußerung einer Lehrkraft sinnfällig, die einer jüdischen Schülerin nach damit ihre »israelkritischen Tiraden« im Unterricht eingeleitet hat: »Wir haben ja Verantwortung, keine Schuld, aber Verantwortung.« Mit der »Israelkritik« werden auch tradierte antisemitische Feindbilder und Legenden in einem Gegenwartsbezug auf Israel zu übertragen. Dieser Form nach wird Israel häufig mit dem nationalsozialistischen Deutschland gleichgesetzt, um Jüdinnen:Juden als »Täter:innen« zu dämonisieren, die Shoah zu relativieren und sich dergestalt in der Perpetuierung antisemitischer Feindbilder vor die Gemeinschaft und den Frieden bedrohenden »Aggressor« zu entlasten. Der jüdische Staat wird dabei mit unterschiedlichen dämonisierenden Bildern und Aussagen delegitimiert. Dies geschieht häufig im Anspruch, »legitime Kritik« an Israel als Akteur im Nahostkonflikt zu üben, folgt aber einer auf Doppelstandards beruhenden verzerrten Wahrnehmung, die Israel als alleiniges Kritikobjekt fixiert, der Wahrnehmung aller Jüdinnen:Juden als Repräsentant:innen Israels und schließlich den tradierten antisemitischen Feindbildern und Legenden.⁴¹

Die tradierten antisemitischen Feindbilder und Legenden werden auf Israel übertragen und entgegen dem mit der »Israelkritik« verbundenen Anspruch, nicht Jüdinnen:Juden zu meinen und sich klar vom Antisemitismus abzugrenzen, gegen jüdische Schüler:innen oder Lehrer:innen gerichtet.⁴² Das wird an der Übertragung der mittelalterlichen Ritualmordlegende auf den jüdischen Staat in der Form »Kindermörder Israel« deutlich. Ein jüdischer Lehrer erhielt einen Anruf einer Mutter seines Schülers, die ihm sagte, ihr Sohn wolle nicht, dass er Urlaub in Israel mache,

⁴⁰ Vgl. Bernstein 2020, 312ff.

⁴¹ Vgl. Sharansky 2004; Salzborn 2013; Bernstein 2021, 39ff.

⁴² Vgl. Bernstein 2020, 265ff.

da der Imam den jüdischen Staat als »Kindermörder« bezeichnet habe. Gegenüber seiner jüdischen Mitschülerin sagt ein Schüler im Biologieunterricht: »Ihr Juden seid doch scheiße, schau mal nach Israel, da essen Soldaten Kinder.«

Dass mit dem Israelbezug also genau das wieder sagbar gemacht wird, was der Ächtung des Antisemitismus unterliegen sollte, erklärt eine jüdische Schülerin im Verweis auf ihre Lehrer:innen. Sie stellt die »Israelkritik« ihrer Lehrkräfte in einen Zusammenhang damit, dass sie sich nicht haben offen antisemitisch äußern können, da dies nach der Shoah ein gesellschaftliches Tabu sei. Reaktualisiert worden seien dabei die klassischen tradierten antisemitischen Feindbilder, nach denen z.B. Jüdinnen:Juden (heute: Israel) rachsüchtig sei bzw. seien. Auch durch Lehrkräfte wird der gegenwärtige Antisemitismus häufig als »Israelkritik« legitimiert und damit mitunter von ihnen selbst in die Klassenzimmer getragen. So auch von einer Lehrerin, die Israel als »kleines giftiges Land« zum Kritikobjekt erklärt oder von einem Lehrer, der Kriegshandlungen Israels mit der nationalsozialistischen Judenvernichtung gleichsetzt.⁴³

Dabei zeigen diese Lehrkräfte überbordendes Engagement im Feld der »Israelkritik«, das mit dem Zerrbild rationalisiert wird, sich wegen der nationalsozialistischen Vergangenheit und der Shoah nicht den Mund verbieten zu lassen. Dabei reklamieren die »Israelkritiker:innen« ein Tabu zu brechen, das es nicht gibt, wie vor dem Hintergrund der weiten Verbreitung und Akzeptanz des Antisemitismus mit Israelbezug einerseits, und der nie problematisierten nichtantisemitischen Kritik an israelischer Politik andererseits deutlich wird. Das zeigt die wahnhaften Dämonisierungen einer solchen »Israelkritik«. So wurde beispielsweise eine jüdische Schülerin des Unterrichts verwiesen, als sie einer Aussage ihres Lehrers widersprach. Die Lehrkraft ereiferte sich am militärischen Vorgehen Israels, nahm aber den Hinweis der Schülerin, dieses erfolgte als Reaktion auf den Mord an betenden Jüdinnen:Juden in einer Synagoge zum Anlass, ihr tatsächlich den »Mund zu verbieten«.⁴⁴

Inbesondere im Hinblick auf die dominierenden Erscheinungsformen des Schuldabwehr- und israelbezogenen Antisemitismus ergibt sich eine besorgniserregende Tendenz in der Schule: Die offenen und aggressiven Manifestationen des Antisemitismus in der Schülerschaft gehen

⁴³ Vgl. Bernstein 2020, 222.

⁴⁴ Vgl. Bernstein 2020, 233.

mitunter mit einem subtileren Ausdruck des Antisemitismus bei Lehrkräften und mit ihrer Bagatellisierung oder gar mit Reaktualisierungen antisemitischer Ressentiments durch die Lehrkräfte einher.

3. Die Bagatellisierung und Aktualisierung des Antisemitismus

Während der Antisemitismus von vielen mitunter engagierten Lehrkräften erst dann als Problem wahrgenommen wird, wenn es längst zu spät ist und jüdische Schüler:innen bereits physisch angegriffen wurden, stellt er sich für jüdische Schüler:innen als Bestandteil ihres Schulalltags und Normalität dar. Die meisten Lehrkräfte erkennen weder den Antisemitismus in all seinen Erscheinungsformen, noch verstehen sie die Situationen für die Betroffenen und ihre Gefühle und Sorgen. Aus einer solchen Problemwahrnehmung folgt die Bagatellisierung des Antisemitismus, auch dann, wenn sie sich ihren Selbstbildern und Überzeugungen nach gegen ihn positionieren.⁴⁵

Einige Lehrkräfte weisen deutliche Tendenzen einer Abwehrhaltung gegenüber der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands und der Shoah auf, wie sie auch einem gesellschaftlich etablierten und dominanten Muster in Deutschland entspricht.⁴⁶ Diese Lehrkräfte sehen den Antisemitismus als »überwundenes« Phänomen der Vergangenheit an, sich selbst als unbeteiligte und neutrale Akteur:innen. Eine persönliche Auseinandersetzung mit der Shoah erscheint ihnen deshalb obsolet und aufgezwungen.⁴⁷ Insofern Lehrkräfte jüdische Schüler:innen mit der auf die Shoah ausgerichteten Repräsentationsrolle und damit häufig mit der Erwartung, sich vor den Nachkommen der Täter:innen zum Opferstatus zu bekennen und familiäre Leiderfahrungen preiszugeben, konfrontieren, delegieren sie eine Auseinandersetzung mit der Shoah an Jüdinnen:Juden. Wenn dann aber Gräueltaten und Leiderfahrungen thematisiert werden, stoßen sie auf die Kulisse des herrschenden Schweigens über die Beteiligung der eigenen Familien im Nationalsozialismus und an der Shoah.

⁴⁵ Vgl. Bernstein 2020, 138ff.

⁴⁶ Vgl. Bernstein 2020, 312; Salzborn 2020b.

⁴⁷ Vgl. Bernstein 2020, 310ff.

Einer solchen Abwehrhaltung korrespondiert die Tendenz, glorifizierende oder relativierende Bezugnahmen von Schüler:innen auf den Nationalsozialismus und die Shoah zu bagatellisieren.⁴⁸ Dies geschieht häufig im Modus des Wegschauens und einer Indifferenz. Eine Schulleiterin hat es stets bemerkt, aber ignoriert, wenn Schüler:innen in ihrer Gegenwart den Hitlergruß machten, erzählt eine jüdische Schülerin. Einer jüdischen Lehrerin gegenüber zeigte sich eine Kollegin in einer Chatgruppe ratlos, als an einer Tafel in einem Klassenzimmer ein Hakenkreuz gezeichnet wurde: »Keine Ahnung, habe nichts mitbekommen, werde es wegwischen, aber denke, wir müssen es ignorieren.«

Andere Lehrkräfte bagatellisieren glorifizierende Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus, indem sie ihnen den antisemitischen Charakter absprechen. Einen Hitlergruß zu machen, einen Witz über die Shoah zu erzählen oder ein Hakenkreuz zu zeichnen, gilt diesen Lehrkräften als »Provokation« oder als »Scherz«. Mit der Zuschreibung von Motiven, »es sei ja nicht so oder nicht ernst gemeint«, werden antisemitische Handlungen relativiert. Solche Relativierungen reichen so weit, den antisemitischen Gehalt solcher den Nationalsozialismus glorifizierenden Handlungen der Schüler:innen mit Verweis auf deren »eigentlich« guten Charakter einzuklammern. So nimmt eine Lehrkraft einen Schüler, der sich diffus, aber glorifizierend auf den Nationalsozialismus bezogen hat, als »herzensgut« wahr.⁴⁹

Die Kontinuität des Antisemitismus wird so in der Wahrnehmung auch von Lehrkräften zum Verschwinden gebracht. Dass »die Vergangenheit, der man entrinnen möchte, noch höchst lebendig ist«⁵⁰, folgt aus dem bagatellisierenden Umgang mit den »Echos der Nazizeit«, also aus den offenen Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus. Für die Betroffenen ist es ebenso nicht nachvollziehbar wie verletzend, dass Lehrkräfte vergangene und aktuelle Erscheinungsweisen des Antisemitismus nicht wahrnehmen und damit weder den antisemitischen Schmähungen widersprechen noch das Leid der Opfer der Shoah und ihrer Nachkommen anerkennen. Eine jüdische Schülerin setzt den gegenwärtigen Antisemitismus wie folgt ins Verhältnis zur Shoah:

⁴⁸ Vgl. Bernstein 2020, 337ff.

⁴⁹ Vgl. Bernstein 2020, 343.

⁵⁰ Adorno 1970, 146.

»Es besteht eine große Verbindung, weil das eine auch mit dem anderem irgendwo zusammenhängt, das müssen wir ja sehen, weil wir hier auf deutschem Boden sind, und die Vergangenheit ist einfach hier und lebt mit uns, und ja.«

Ein solcher Hinweis wie auch die öffentliche Thematisierung der Shoah oder der Tradierung von Traumata von Jüdinnen:Juden erscheint auch heute in Deutschland im Zusammenhang mit der etablierten Schuld- und Erinnerungsabwehr als Angriff. Illustriert wird das etwa daran, dass im Jahr 2019 41 % der Deutschen der Aussage zustimmen, dass »Juden zu viel über den Holocaust reden«. ⁵¹

Auch der in der Schülerschaft weitverbreitete antisemitische Schimpfwortgebrauch »Du Jude« wird diesem Bagatellisierungsmuster entsprechend nicht etwa als Ausdruck der Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland wahrgenommen. Viele Lehrkräfte meinen, daran sei nichts antisemitisch, zumal er sich als Beleidigung nicht gegen Jüdinnen:Juden richte, »von jeglicher Bedeutung losgelöst« oder ein Schimpfwort wie jedes andere sei. ⁵² Paradoxerweise ziehen viele Lehrkräfte aus der Verbreitung und Normalisierung dieses antisemitischen Schimpfwortgebrauchs in der Schülerschaft den Schluss, es handele sich nicht um Antisemitismus. Dass der Schimpfwortgebrauch seinen antisemitischen Gehalt immer und unabhängig von den mit ihm verbundenen Absichten dadurch enthält, dass ein »Jude zu sein« eine Beleidigung für Nichtjuden darstellen soll und jüdische Identität stigmatisiert wird, bleibt dann unerkannt.

Auch dann, wenn der Antisemitismus als Problem wahrgenommen wird, folgt daraus nicht, dass er als Phänomen verstanden oder die in seiner Kontinuität gründenden Verbreitung überhaupt erkannt wird. Im Gegenteil geht eine solche Anerkennung als Problem auch mit seiner Bagatellisierung einher, wenn damit der Antisemitismus außerhalb des historischen Verweisungszusammenhangs deutscher Geschichte oder als von außen aufgedrängtes und deshalb eigentlich irrelevantes Problem betrachtet wird. »Eigentlich« habe man kein Problem mit Antisemitismus an der Schule, dieser sei lediglich von außen in die Schule getragen worden oder habe sich »eingeschlichen«, lautet das bagatellisierende Deutungsmuster vieler Lehrkräfte. Exemplarisch für diese bagatellisierende Wahrnehmung des Antisemitismus ist die Einschätzung einer Lehrkraft,

⁵¹ Vgl. Lauder 2019.

⁵² Vgl. Bernstein 2020, 149.

»in Deutschland schon einen sehr, sehr reflektierten Ansatz zum Antisemitismus« zu haben. Angesichts der Antisemitismuserfahrungen der Betroffenen kann dies als Bestätigung der Einschätzungen einer jüdischen Sozialarbeiterin über den Umgang mit Antisemitismus an Schulen gelten: »Man muss da schon ganz schön auf Durchzug schalten, um nichts mitzubekommen.«

Wenn Lehrkräfte auf ›Durchzug‹ geschaltet haben, erscheint der Hinweis auf Antisemitismus als »Vorwurf«, »Überreaktion« oder »Angriff«, der für sie höher ins Gewicht fällt als der Antisemitismus selbst und entkräftet werden muss. Darin konkretisiert sich im pädagogischen Umgang ein gesellschaftliches Muster der Auseinandersetzung mit Antisemitismus, mit dem nicht der Antisemitismus als Problem erscheint und skandalisiert wird, sondern der »Antisemitismusvorwurf«. ⁵³ Die Anerkennung des Problems Antisemitismus wird von einigen Lehrkräften und Schulloffiziellen als Eingeständnis gedeutet, dem Ideal seiner Ächtung, gesellschaftlichen Leitwerten und persönlichen wie professionellen Selbstbildern nicht gerecht geworden zu sein. Deshalb wird eine Auseinandersetzung vermieden und das Problem mitunter ignoriert.

Eine weitere Dimension der Bagatellisierung des Antisemitismus bildet sich in seiner Gleichsetzung mit Rassismus ab, mit der der Antisemitismus zu einem Phänomen der Diskriminierung einer Minderheit verallgemeinert bzw. auf seine generalisierbare Dimension hin verkürzt wird. Die spezifische Dimension des Antisemitismus gerät dann ebenso aus dem Fokus wie der nationalsozialistische Antisemitismus, die Shoah, die Kontinuität des Antisemitismus und schließlich die Jüdinnen:Juden als Betroffene des gegenwärtigen Antisemitismus selbst. Der vergangene wird relativiert und der gegenwärtige Antisemitismus im verallgemeinerten Bezug als Problem eigener Art und vor allem als ein solches der Betroffenen dethematisiert, etwa im Anspruch, »keine Unterschiede« bei Diskriminierung zu sehen oder Vorurteile gegenüber verschiedenen Minderheiten unterschiedslos dekonstruieren zu können, wie es zwei Lehrkräfte äußerten. ⁵⁴

Ein weiterer Modus der Bagatellisierung des Antisemitismus zeigt sich darin, ihn als ausschließliches Problem anderer Gruppen wahrzunehmen und ihn damit in der eigenen Gruppe zu normalisieren. Solche Lehrkräfte

⁵³ Vgl. Schwarz-Friesel 2020; Salzborn 2020a, 20.

⁵⁴ Vgl. Bernstein 2020, 307.

machen Antisemitismus etwa ausschließlich bei Schüler:innen oder bestimmten Schüler:innengruppen aus. In dieser Verschiebung, einer der Abwehrmechanismen bei Freud, wird Antisemitismus ausschließlich als Problem der Gruppen der »Ausländer« oder der Muslime wahrgenommen. Diese Abwehr- und Entlastungstendenz fällt mit der empirischen Situation an den Schulen zusammen, dass die meisten gewalttätigen Angriffe auf jüdische von muslimischen Schüler:innen ausgehen.⁵⁵ Bei einigen Lehrkräften lassen sich Hemmungen rekonstruieren, den Antisemitismus von muslimischen Schüler:innen in seiner gruppenspezifischen Dynamik als Problem zu benennen. Aus der diffusen Angst, der Verweis auf Muslimas:Muslime als Angreifer:innen oder auf den islamischen Antisemitismus als ideologische Grundlage der Angriffe käme einem mehrheitsgesellschaftlichen Dominanzanspruch oder der Diskriminierung einer religiösen Minderheit durch die Mehrheit gleich, wird der Antisemitismus dann nicht als konkretes Problem an der Schule angesprochen und in der Folge bagatellisiert.

Darüber hinaus sind für die Bagatellisierung des Antisemitismus professionelle Defizite ausschlaggebend, etwa eine Unwissenheit über den Antisemitismus in seinen Erscheinungsformen und seiner historischen Kontinuität, die passive Definition der Lehrer:innenrolle oder eine falsche Situationsdefinition.

Die Unwissenheit bezieht sich häufig auf den israelbezogenen Antisemitismus und führt zu einer Überforderung mit seinen Manifestationen in der Schülerschaft. Einige Lehrer:innen vermeiden gar die Thematisierung des Nahostkonflikts, da sie sich nicht gewachsen sehen, mit dem in diesem Zusammenhang häufig geäußerten Antisemitismus umzugehen.⁵⁶

Aus der passiven Definition der Lehrer:innenrolle leiten einige Pädagog:innen ab, nicht in der Verantwortung zu stehen, auf antisemitische Äußerungen von Schüler:innen reagieren zu müssen. Sinnfällig wird dies in den Rollendefinitionen zweier Lehrkräfte: Eine moniert im Zusammenhang mit Antisemitismus unter Schüler:innen, Lehrer:innen seien »keine Polizisten« und nicht angehalten, »überall irgendwie Fehler zu suchen«, eine andere will ihre Schüler:innen »nicht missionieren«.

⁵⁵ Vgl. Bernstein 2020, 119ff.167ff.

⁵⁶ Vgl. Bernstein 2020, 172ff.

Mit falschen Situationsdefinitionen werden antisemitische Angriffe als »normale Konflikte« zwischen Kindern und Jugendlichen wahrgenommen und damit als schul- und jugendspezifische Handlungen trivialisiert. Dies ist häufig darauf zurückzuführen, dass Lehrkräfte die handlungsförmigen und situativen Manifestationen des Antisemitismus nicht erkennen, sich aber für aufgeklärt über und sensibel für das Thema halten. Das hat zur Folge, dass die Betroffenen als verantwortliche Konfliktpartei, also als Teilschuldige oder mitunter gar als Provokateure gelten.⁵⁷

Die falschen Situationsdefinitionen gehen dann mitunter in das dem Antisemitismus immanente Moment der Rationalisierung der Angriffe auf Jüdinnen:Juden über, mit dem sie als Reaktion auf ein Fehlverhalten von Jüdinnen:Juden imaginiert und gerechtfertigt werden. Ein Schulleiter rechtfertigte etwa den Angriff auf einen jüdischen Schüler mit dem Hinweis darauf, dass »dieser Schüler stinkt«. Ein Erzieher meinte, Anfeindungen gegenüber einem jüdischen Schüler in einem Internat damit erklären zu können, dass er eine Israel-Flagge aufgehangen hatte. Dass den Betroffenen die Rolle des Provokateurs zugewiesen wird und damit sowohl antisemitische Feindbilder als auch die Stigmatisierung jüdischer Identität an den Schulen eine Fortsetzung finden, zeigt sich auch an dem Beispiel, bei dem Schuloffizielle antisemitische Angriffe auf einen jüdischen Schüler antizipierten und ihn aufforderten, seine jüdische Identität zu verheimlichen, die ihrer Aussage nach »wie eine Behinderung etwas Intimes« sei. Im besonderen Maße wird der Antisemitismus rationalisiert, wenn er mit einem Israelbezug als »Kritik« oder »legitime Wut« der Schüler:innen verstanden wird. Insbesondere muslimischen Schüler:innen mit einem tatsächlichen oder vermeintlichen arabischen Migrationshintergrund wird dann ein Verständnis entgegengebracht, wenn sie sich antisemitisch äußern. Das wird an den Äußerungen einer Lehrkraft deutlich, die zwar betont, Antisemitismus nicht legitimieren zu wollen, aber trotzdem dämonisierende Bilder über Israel als Grundlage dafür nimmt, zu folgendem Schluss zu kommen: »Aber, äh, man kann es nachvollziehen, warum Leute, äh, die aus der Gegend kommen, so einen Hass aufbauen.«

⁵⁷ Vgl. Bernstein 2020, 387.

4. Fazit

Die Rekonstruktion der Erfahrungen von Betroffenen mit Antisemitismus an Schulen lässt das Problem in seinen verschiedenen Ausprägungen deutlich hervortreten. Dass sich Antisemitismus dergestalt als Problem verfestigen konnte, ist auch auf seine Bagatellisierung oder sogar der Aktualisierung antisemitischer Ressentiments durch Lehrkräfte zurückzuführen, die sich mit einer persönlichen Abwehr oder aus professionellen Defiziten heraus der Auseinandersetzung mit Antisemitismus entziehen.

Für die jüdischen Schüler:innen entsteht dadurch häufig eine feindselige Atmosphäre an Schulen. Diese folgt unter anderem aus dem Spannungsverhältnis, mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert zu sein, sich einerseits den Praxisformen der Mehrheitsgesellschaft und den institutionellen Vorgaben anzupassen, andererseits den Repräsentationsrollen und Fremdbildern entsprechen zu sollen. Von jüdischen Schüler:innen wird also häufig erwartet, nicht als Jüdinnen:Juden aufzufallen, etwa auf die Einhaltung von Schabbat oder Feiertage zu verzichten, und sich trotzdem als Angehörige einer Minderheit vor der Mehrheit zu rechtfertigen.

An die vermeintlich harmlosen Differenzkonstruktionen und Repräsentationsrollen, wie sie jüdischen Schüler:innen im schulspezifischen Arrangement des Ethik-, Geschichts- oder Politikunterrichts von Lehrkräften zugewiesen werden, schließen häufig Konfrontationen mit tradierten antisemitischen Feindbildern und Legenden sowie mitunter gewalttätige Angriffe an. Für die Schüler:innen ist in der Folge ein selbstverständlicher, offener Umgang mit ihrer jüdischen Identität an vielen Schulen unmöglich. Vor dem Hintergrund der Antisemitismuserfahrungen, der Stigmatisierung jüdischer Identität wie sie im Schimpfwortgebrauch von »Du Jude« zum Ausdruck kommt und drohender Angriffe verheimlichen viele Schüler:innen ihre jüdische Identität. Andere sehen sich nach Angriffen in der Position, ihre Schule verlassen zu müssen, da sie keine angemessene Unterstützung von Mitschüler:innen, Lehrkräften oder Schulloffiziellen erfahren haben, während die Angreifer:innen ohne disziplinarische Konsequenzen an der Schule verbleiben konnten.

Die Betroffenen empfinden es angesichts der Bagatellisierung des Antisemitismus und der häufigen Untätigkeit ihrer Mitschüler:innen und

Lehrer:innen so, dass sie allein dastehen, also angegriffen werden, ihnen weder mit Verständnis noch mit Empathie begegnet wird, sie keine Unterstützung erfahren und sie dazu häufig noch selbst für die Situation verantwortlich gemacht werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1951/2001): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt a.M.
- (1970): Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?, in: Adorno, Theodor W.: *Eingriffe. Neun kritische Modelle*, 6. Auflage, Frankfurt a.M., 125–146.
- Adorno, Theodor W. / Horkheimer, Max (1944/2008): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, 17. Auflage, Frankfurt a.M.
- Bergmann, Werner (1990): Sind die Deutschen antisemitisch?, in: Bergmann, Werner / Erb, Rainer (Hg.): *Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945*, Wiesbaden, 108–130.
- Bergmann, Werner / Erb, Rainer (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, 223–246.
- (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*, Weinheim.
- Bernstein, Julia (2021): *Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*, Weinheim.
- Bernstein, Julia / Diddens, Florian (2019): Echoes of the Nazi Era. Jews in Germany amid routine Trivialisation of the Holocaust and antisemitic Attacks, in: Rebutisch, Jost / Dymczyk, Adina / Fehlberg, Thorsten (Hg.): *Trauma, Resilience, and Empowerment. Descendants of Survivors of Nazi Persecution*, Frankfurt a.M., 40–58.
- (2020): »Traut euch, steht auf, wer hier Jude ist!« Antisemitismus an Schulen. Eine Rekonstruktion der Perspektiven betroffener Schüler*innen und Lehrer*innen, in: Willems, Joachim (Hg.): *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*, Bielefeld, 77–104.
- Chernivsky, Marina (2017): Biographisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus, in: Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (Hg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, Frankfurt a.M., 269–280.

- European united agency for fundamental rights (2018): Experiences and perceptions of antisemitism. Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU. European Union Agency for Fundamental Rights, <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/2nd-survey-discrimination-hate-crime-against-jews> (zuletzt geprüft am 30.09.2020).
- Haury, Thomas (2002): Antisemitismus von links, Hamburg.
- Heyl, Matthias (2017): Die nationalsozialistischen Massenverbrechen sind bei den Deutschen gut aufgehoben. Selbstbilder erfolgreich geleisteter Aufarbeitung in der Bundesrepublik nach 1990 und das Unbehagen an der Erinnerungskultur, in: Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt / New York, 133–150.
- Kistenmacher, Olaf (2017): Schuldabwehr-Antisemitismus als Herausforderung für die Pädagogik gegen Judenfeindschaft, in: Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt / New York, 203–222.
- Lauder, Josef (2019): In Birthplace of Nazism, »Never Again« Must Really Mean »Never Again«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/in-birthplace-of-nazism-never-again-must-really-mean-never-again-16449527.html (zuletzt geprüft am 30.09.2020).
- Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (2017): Einleitung in: Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt / New York, 11–26.
- Postone, Moishe (1991): Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch, in: Kritik & Krise 4-5, 6–10.
- Rensmann, Lars (2018): Antisemitismus in bewegten Zeiten. Zur kritischen Relevanz des Konzepts in Wissenschaft und demokratischer Praxis, in: Heuristischen. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 3.1, 93–102.
- Rhein, Katharina (2019): »Erziehung nach Auschwitz« als Frage von Gerechtigkeit, in: Andresen, Sabine / Nittel, Dieter / Thompson, Christiane (Hg.): Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft), 45–60.
- Sacks, Jonathan (2016): The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. The Future of the Jewish Communities in Europe, online verfügbar unter <http://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/> (zuletzt geprüft am 29.10.2018).
- Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung, in: Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift 28.1, 5–16.

- (2019): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne, in: Zentralrat der Juden in Deutschland (Hg.): *Perspektiven jüdischer Bildung. Diskurse – Erkenntnisse – Positionen*, Heidelberg/Berlin, 326–336.
- (2020a): Sprechen und Schweigen über Antisemitismus, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 70.26-27, 20–23.
- (2020b): *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern*, Leipzig/Berlin.
- Salzborn, Samuel / Kurth, Alexandra (2019): *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten*, <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> (zuletzt geprüft am 28.02.2019).
- Sartre, Jean-Paul (1945 / 1979): *Betrachtungen zur Judenfrage*, in: Jean-Paul Sartre (Hg.): *Drei Essays*. Frankfurt a.M., 2. Auflage, 108–190.
- Schwarz-Friesel, Monika (2013): »Dies ist kein Hassbrief – sondern meine eigene Meinung über Euch!« Zur kognitiven und emotionalen Basis der aktuellen antisemitischen Hassrede, in: Meibauer, Jörg (Hg.): *Hassrede/Hate speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion*, Gießen, 143–164.
- (2019): *Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl*, Berlin/Leipzig.
- (2020): »Das ist ein Phantasma in den Köpfen«. Monika Schwarz-Friesel im Gespräch mit Stephan Karkowsky, Deutschlandfunk Kultur, www.deutschlandfunkkultur.de/reaktion-auf-offenen-brief-zur-kritik-an-israel-das-ist-ein.1008.de.html?dram:article_id=481402 (zuletzt geprüft am 30.09.2020).
- Schwarz-Friesel, Monika / Reinharz, Jehudah (2013): *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*, Berlin.
- Sharansky, Nathan (2004): 3D Test of Anti-Semitism. Demonization, Double Standards, Delegitimization, in: *Jewish Political Studies Review* 16.3-4, 5–8, <http://jcpa.org/phas/phas-sharansky-s05.htm> (zuletzt geprüft am 30.09.2020).
- Steinke, Ronen (2020): *Terror gegen Juden. Wie antisemitische Gewalt erstarkt und der Staat versagt: eine Anklage*, 3. Auflage, Berlin/München.
- Stender Wolfram (2010): *Konstellationen des Antisemitismus. Zur Einleitung*, in: Stender Wolfram / Follert, Guido / Özdoğan, Miri (Hg.): *Konstellationen des Antisemitismus*, Wiesbaden, 7–38.
- (2013): *Identitätszwang und Judenhass: zur Gegenwart des Antisemitismus*, in: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 36/37.4/1, 85–99.
- Zick, Andreas / Küpper, Beate (2011): *Antisemitische Mentalitäten. Bericht über Ergebnisse des Forschungsprojektes Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland und Europa. Expertise für den Expertenkreis Antisemitismus*, https://bagkr.de/wp-content/uploads/2018/07/kuepper_zick_antisemitismus_2011.pdf (zuletzt geprüft am 30.09.2020).

- Zick, Andreas / Hövermann, Andreas / Jensen, Silke / Bernstein, Julia (2017a): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus, https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf (zuletzt geprüft am 29.10.2018).
- Zick, Andreas / Jensen, Silke / Marth, Julia / Krause, Daniela / Döhring, Geraldine (2017b): Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus, https://pub.uni-bielefeld.de/download/2919878/2920030/IKG_ASBericht_Expertenrat_Marz2017.pdf (zuletzt geprüft am 28.02.2019).