

epd Dokumentation online

Herausgeber und Verlag: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP) gGmbH,
Emil-von-Behring-Str. 3, 60439 Frankfurt am Main.

Geschäftsführer: Direktor Jörg Bollmann

Amtsgericht Frankfurt am Main HRB 49081

USt-ID-Nr. DE 114 235 916

Verlagsleiter: Bert Wegener.

Chefredakteur der epd-Zentralredaktion: Karsten Frerichs.

Verantwortliche Redakteure epd-Dokumentation: Uwe Gepp (V.i.S.d.P.) / Reinhold Schardt

Erscheinungsweise: einmal wöchentlich, online freitags.

Bezugspreis:

- **Online-Abonnement** „epd Dokumentation“ per E-Mail: monatl. 28,85 Euro, jährlich 346,20 Euro, 4 Wochen zum Ende des Bezugsjahres kündbar. Der Preis für das Online-Abonnement schließt den Zugang zum digitalen Archiv von epd-Dokumentation (ab Jahrgang 2001) ein.

Verlag/Bestellservice (Adresse siehe oben unter GEP): Tel: 069/58098-225,

Fax: 069/58098-226, E-Mail: kundenservice@gep.de

Redaktion (Adresse siehe oben unter GEP): Tel: 069/58098-209

Fax: 069/58098-294, E-Mail: doku@epd.de

© GEP, Frankfurt am Main

Alle Rechte vorbehalten. Die mit dem Abo-Vertrag erworbene Nutzungsgenehmigung für „epd Dokumentation“ gilt nur für einen PC-Arbeitsplatz. „epd Dokumentation“, bzw. Teile daraus, darf nur mit Zustimmung des Verlags weiterverwertet, gedruckt, gesendet oder elektronisch kopiert und weiterverbreitet werden.

Anfragen richten Sie bitte an die epd-Verkaufsleitung (Adresse siehe oben unter GEP),

Tel: 069/58098-259, Fax: 069/ 58098-300, E-Mail: verkauf@epd.de.

Haftungsausschluss:

Jede Haftung für technische Mängel oder Mängelfolgeschäden ist ausgeschlossen.

Dokumentation

Frankfurt am Main ■ 20. Oktober 2020

www.epd.de

Nr. 43

■ Hands on?

Labor für antisemitismuskritisches Material

Digitale Tagung der Evangelischen Akademie zu Berlin,
6. bis 8. September 2020

Impressum

Herausgeber und Verlag:
Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik (GEP)
gGmbH
Anschrift: Emil-von-Behring-Str. 3,
60439 Frankfurt am Main.
Briefe bitte an Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt

Geschäftsführer:
Direktor Jörg Bollmann
Verlagsleiter:
Bert Wegener
epd-Zentralredaktion:
Chefredakteur: Karsten Frerichs

epd-Dokumentation:
Verantwortliche Redakteure:
Uwe Gepp (V.i.S.d.P.) /
Reinhold Schardt
Tel.: (069) 58 098 -135
Fax: (069) 58 098 -294
E-Mail: doku@epd.de

Der Informationsdienst
epd-Dokumentation dient der
persönlichen Unterrichtung.
Nachdruck nur mit Erlaubnis und
unter Quellenangabe.
Druck:
Strube Druck & Medien GmbH
Stimmerswiesen 3
34587 Felsberg

■ »Wir sind verstärkt in der Verantwortung«

. . . schreibt der Antisemitismusbeauftragte der EKD, Christian Staffa, in seiner Pressemitteilung zum Jahrestag des Anschlags von Halle am 9. Oktober. Er ist einer der Organisatoren der in dieser Ausgabe dokumentierten Online-Tagung über antisemitismuskritische Lern-, Bildungs- und Aufklärungsprozesse in Schule und Gesellschaft. Polizeiliche Maßnahmen seien wichtig, reichten aber bei weitem nicht aus, um antisemitischen Haltungen und Handlungen etwas entgegenzusetzen: »Gerade jetzt in den Zeiten der Pandemie und den damit verbundenen Verschwörungsmethoden, die nicht selten antisemitisch grundiert sind, wird die Präsenz solcher Haltungen dramatisch sichtbar.«

Es sind diese Haltungen und Einstellungen, die als kulturelle kollektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster tief im Fundament »unserer« Kultur verwurzelt und von den Einzelnen – uns allen, wie die Autor*innen betonen – internalisiert sind. Der Kampf gegen den Antisemitismus ist danach nicht nur als Auseinandersetzung mit seinen terroristischen Formen zu führen, sondern auch als ein Aufklä-

rungs-, Lern- und Reflexionsprozess aller in »unserer« Gesellschaft Lebenden. Dies macht die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus so mühsam und schwierig.

Die Online-Tagung »Hands on? Labor für antisemitismuskritisches Material« legte den Fokus auf Lern- und Bildungsprozesse vor allem in schulischen, aber auch außerschulischen Kontexten.

»Antisemitismus begegnet in der Schule als Unterrichtsthema in verschiedenen Fächern, aber auch in Form von antisemitischen Diskriminierungen und stereotypisierenden Zuschreibungen. Während in Schulen weitgehend Konsens darüber besteht, dass Diskriminierungen nicht legitim sind (zuweilen allerdings bei gleichzeitiger Unsicherheit oder unterschiedlichen Einschätzungen, was denn als Diskriminierung zu werten sei und was nicht), gilt Anerkennung als das geeignete Gegenmittel: Demnach komme es darauf an, unterschiedlichen Gruppen im Schulleben Anerkennung entgegenzubringen und die Schülerinnen und Schüler dazu zu erziehen, andere anzuerkennen. In diesem Kontext soll nun ein Blick auf Diskriminierung und

Anerkennung geworfen werden, um zu zeigen, dass auch die Praxis des Anerkennens diskriminierende Züge tragen kann.« (Willems, Seite 20) Dabei geht es in den Worten von Ilona Nord um ganzheitliches Lernen, »das kein allein intellektueller Prozess ist, sondern ein solcher, der die Persönlichkeitsentwicklung fördert und nicht zuletzt dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, weil der Umgang mit dem Thema Antisemitismus aktiv und kooperativ gestaltet wird.« (Seite 27)

Der in dieser Ausgabe abgedruckte Beitrag von Julia Bernstein und Florian Diddens lag dem Vortrag »Antisemitismus an Schulen« zugrunde, den Julia Bernstein auf der Online-Tagung in Berlin gehalten hatte. Der erste Beitrag von Joachim Willems »Antisemitismus und Judentum in der Schule – Zwischen Diskriminierung und Anerkennung« wurde als Einleitung für den Band »Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, hrsg. von Joachim Willems (Verlag transcript, Bielefeld 2020) geschrieben und fungiert in dieser Ausgabe als zusätzliche Einführung ins Thema und Übersicht über den Forschungsstand.

Quelle:

Hands on? Labor für antisemitismuskritisches Material

Digitale Tagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, 6. bis 8. September 2020, in Kooperation mit narrt – Netzwerk antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie, Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, Comenius-Institut – Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaften e. V., Senatsverwaltung Berlin für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung, Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung, Evangelische Kirche in Deutschland. Gefördert vom Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat.

© aller Beiträge bei den Autor*innen und für die Beiträge »Traut euch, steht auf, wer hier Jude ist!« *Antisemitismus an Schulen. Eine Rekonstruktion der Perspektiven betroffener Schüler*innen und Lehrer*innen und Antisemitismus und Judentum in der Schule – Zwischen Diskriminierung und Anerkennung* außerdem beim Verlag transcript, Bielefeld 2020

Inhalt:

Hands on? Labor für antisemitismuskritisches Material

▶ Dr. Dominik Gautier, Nina Schmidt, Dr. Christian Staffa, Dr. Juliane Ta Van: Vorwort	4
▶ Prof. Dr. Julia Bernstein; Florian Diddens: »Traut euch, steht auf, wer hier Jude ist!« Antisemitismus an Schulen. Eine Rekonstruktion der Perspektiven betroffener Schüler*innen und Lehrer*innen	6
▶ Prof. Dr. Joachim Willems: Antisemitismus und Judentum in der Schule – Zwischen Diskriminierung und Anerkennung	20
▶ Prof. Dr. Ilona Nord: Intersektionalität in der antisemitismuskritischen Bildung. Einige Überlegungen aus der Perspektive der Religionspädagogik	27
▶ Prof. Dr. Joachim Willems: Religionspädagogische Strategien in der Bildungsarbeit zu Antisemitismus	35
▶ Tami Rickert: Bearbeitung von Antisemitismus in heterogenen Gruppen in außerschulischem Kontext	42
▶ Mehmet Can: Bearbeitung von Antisemitismus in heterogenen Gruppen in schulischem Kontext	44

Vorwort

Von Dr. Dominik Gautier, Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg,

Nina Schmidt, Projektleiterin des DisKursLab – Labor für antisemitismus- und rassismuskritische Bildung & Praxis der Evangelischen Akademie zu Berlin,

Dr. Christian Staffa, Studienleiter an der Evangelischen Akademie zu Berlin und Antisemitismusbeauftragter der Evangelischen Kirche in Deutschland,

Dr. Juliane Ta Van, Comenius-Institut, Arbeitsbereich Bildung in der Schule, Münster – alle narrr-Steuerungsgruppe

Berlin/Münster/Oldenburg, im September 2020

Die digitale Tagung »Hands on? Labor für antisemitismuskritisches Material« des Netzwerkes antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (*narrr*) und von DisKursLab, einem Projekt der Evangelischen Akademie zu Berlin, in Kooperation mit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und dem Comenius-Institut, bearbeitete das Desiderat antisemitismuskritischer Materialien in Religionspädagogik und Theologie. Sowohl inner- als auch außerschulisch lassen sich wenig bis keine theologisch verantworteten Materialien für antisemitismuskritische Lernschritte finden, eine Leerstelle, die sowohl Religionspädagog*innen, Theolog*innen als auch Lehrende von Geschichte und Ethik beschäftigt. Wir gehen davon aus, dass die Versuche des Füllens dieser Leerstellen immer auch pädagogische Wagnisse bedeuten, da Antisemitismus von Selbstbildern geprägt ist bzw. von Projektionen, die das Selbstbild »rein« halten sollen. Eine so gelagerte Auseinandersetzung kommt ohne den selbstreflexiven Blick auf das Eigene demnach nicht aus. Auch die feste Verwurzelung von Antisemitismus in der christlichen europäischen Kultur stellt eine Herausforderung für eine produktive Bearbeitung dessen dar. Die Konzeption der Tagung bezog die beschriebenen Ausgangslagen mit ein und verankerte das selbstreflexive und konstruktive Moment in der Bearbeitung eigener Erfahrungen mit Material sowie in der interdisziplinären Auseinandersetzung mit den vielschichtigen Herausforderungen der theologischen und religionspädagogischen Bearbeitung von Antisemitismus.

Die genannte Bearbeitung von bereits bestehendem Material mit dem Ziel der Erstellung von neuem, geeignetem Bildungsmaterial geschah innerhalb der Tagung mit der Methode des Design Thinking. Design Thinking ist eine Innovationsmethode, die darauf zielt, in einem interdis-

ziplinären Gruppenprozess kreative und neue Lösungen für gemeinsam formulierte Fragestellungen zu suchen, mit ihrer Schnelligkeit und Ausrichtung auf kreative Impulse also besonders geeignet ist für die komplexen und auch nicht selten lähmenden Prozesse bei der Erstellung antisemitismuskritischer Materialien. Insgesamt konnten sechs Gruppen gebildet werden, die sich mit unterschiedlichen vorhandenen Materialfragmenten befassten. In den Gruppen wurden diese diskutiert, Probleme und dafür prägnante Aufgabenstellungen formuliert und kreative Lösungen entwickelt. So wurde beispielsweise in einer Gruppe, die sich mit einer nachhaltigen Umsetzung des Begegnungslernen-Ansatzes von »Triff einen Juden oder eine Jüdin« befasste, ein Prototyp für ein Denk-Mal entwickelt. Dieses Denk-Mal ist eher instabil und wackelt, benötigt Aufmerksamkeit und kann nicht in eine Ecke gestellt werden, denn es blinkt und erklingt alle paar Tage, um an eine beständige Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus zu erinnern. Zugleich bietet es die Möglichkeit, mit Hilfe eines QR-Codes auf eine Website oder App zu gelangen, um mit Jüdinnen und Juden in Kontakt zu treten. Mit komplexen Identitäten, die in ihrer Vielfalt der Antisemitismusprävention dienen, beschäftigte sich eine weitere Gruppe, die dazu entsprechende Rollenkarten konzipierte. Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Macht und Komplexität antisemitischer Zuschreibungen entstand eine medienpädagogische Unterrichtsreihe. Die entstandenen Ergebnisse sind Prototypen, für eine Umsetzung benötigen sie weitere Konkretion und Ausgestaltung, die im Anschluss an die Tagung stattfinden können. Deshalb dokumentieren wir in diesem Heft nicht die Entwürfe, sondern die Vorträge, die zu Beginn der Tagung Perspektiven zur Notwendigkeit und Umsetzung antisemitismuskritischer Bildung aus sozialwissenschaftlicher und religionspädagogischer Sicht sowie aus Erfahrungen schulischer und außerschulischer Bildung darlegten.

So finden Sie in diesem Band die Tagungsbeiträge von Julia Bernstein, Ilona Nord und Joachim Willems sowie von Tami Rickert und Mehmet Can.

Aus ihrer kürzlich erschienen qualitativen Studie zu Antisemitismus an deutschen Schulen, in der erstmals jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen zu ihren Erfahrungen mit Antisemitismus befragt wurden, bringt Julia Bernstein, Professorin für Diskriminierung und Inklusion in der Einwanderungsgesellschaft der Frankfurt University of Applied Sciences, Äußerungen von Schüler*innen und Lehrer*innen zu Gehör, die diese tagtäglich auf Schulhöfen, in Klassenräumen oder Lehrerzimmern erleben. Sie unterstreicht damit eindrücklich den großen Handlungsbedarf, denn Schulen, so zeigt die Studie, seien noch immer ein massiver Erfahrungsort für Antisemitismus.

Ilona Nord, Professorin für Religionspädagogik an der Universität Würzburg, interessiert die intersektionale Bearbeitung von Antisemitismus. Intersektionalität sieht sie als geeignete Analyse-kategorie, um die kulturelle Komplexität von Antisemitismus aufzudecken. Dabei macht sie deutlich, dass Antisemitismus sowohl ein Deutungsmuster der Welt als auch eine Denkform ist, die Wahrheit beansprucht. Als solcher ist er ebenfalls Teil des christlichen Glaubens und christlicher Traditionsbildung und wurde so auch über religiöse Bildung verbreitet. Nicht nur deshalb, so schließt Ilona Nord, muss es im Religionsunterricht »um das Einüben religionsbezogener und religiös artikulierter Kommunikation mit bewusstem Umgang der zu ihr gehörenden Deutungsmacht und Wahrheitsansprüchen gehen.«

Joachim Willems, Professor für Religionspädagogik an der Universität Oldenburg, bearbeitet in seinem Beitrag religionspädagogische Strategien in der Bildungsarbeit zu Antisemitismus. Dabei verweist er vor allem auf drei zentrale Aspekte: Erstens bedarf es einer Bildungsarbeit, die Antisemitismus nicht (re)produziert. An Beispielen aus Lehrwerken verdeutlicht Joachim Willems, wie vielschichtig die Herausforderung und wie

wichtig eine kritische Einordnung durch Lehrkräfte ist. Zweitens, so schlägt er es anhand von Karlo Meyers vier Religionserschließungsmodi vor, sollten antisemitismuskritische Potentiale, die das Interreligiöse Lernen bietet, genutzt werden. Drittens kommt es auf das Framing an: »Du sollst Antisemitismus in Unterrichtsreihen zum Judentum ansprechen, aber auch Judentum zum Thema machen, ohne von Antisemitismus zu reden und auch Antisemitismus zum Thema machen, ohne vom Judentum zu reden.«

In dem zweiten Beitrag von Joachim Willems nimmt er eine kritische Analyse der vermeintlichen Gegenspieler Diskriminierung und Anerkennung vor und verdeutlicht, dass der Ruf einer anerkennungsorientierten Religionspädagogik als Ansatz antisemitismuskritischer Bildung zu kurz greift.

Tami Rickert aus der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt a.M. erläutert die unterschiedlichen Handlungsstrategien einer antisemitismus- und rassistismuskritischen Bildungsarbeit: Prävention, Intervention und Nachsorge. Eine solche Bildungsarbeit, so appelliert Tami Rickert, soll antisemitische und rassistische Konstruktionen reflektieren und zuschreibungssensibel sein. Mehmet Can, der an der Gemeinschaftsschule auf dem Campus Rütli in Berlin-Neukölln arbeitet, stellt Leerstellen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus vor und daran anschließend spezifische Projekte der Schule, die diesen Leerstellen zu begegnen suchen. Diese stellen im Kern ein nachhaltiges Begegnungslernen sowie ein Bearbeiten von Vorurteilen und Stereotypen dar.

Wir danken den Vortragenden für ihre Beiträge und hoffen, dass wir mit dieser Dokumentation zum Ziel, theologisch verantwortete Materialien zu Antisemitismus weiterzuentwickeln, trotz des bzw. gerade wegen des notwendigen Risikos für christliche Selbstidealisationen beitragen können.



»Traut euch, steht auf, wer hier Jude ist!« Antisemitismus an Schulen. Eine Rekonstruktion der Perspektiven betroffener Schüler*innen und Lehrer*innen¹

Von Prof. Dr. Julia Bernstein, University of Applied Sciences, Frankfurt am Main, und Florian Diddens, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Hamburg

Gekürzte Fassung des gleichlautenden Beitrags aus: Willems, Joachim (Hg): Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. (S. 77–104) © bei den Autor*innen und Verlag transcript, Bielefeld 2020

Antisemitismus gilt in Deutschland oftmals als ein längst überwundenes Phänomen der Vergangenheit, »fast jede Auseinandersetzung mit Antisemitismus geht den Umweg einer Ausschließung« (Mendel & Messerschmidt 2017, 11). Gleichzeitig belegen die neueren Forschungen einen Anstieg des Antisemitismus, 79 Prozent (Zick u. a. 2017a, 13) bzw. 89 Prozent (FRA 2018, 19) der in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden nehmen eine Zunahme des Antisemitismus wahr. Auch 61 Prozent der nichtjüdischen Deutschen (Special Eurobarometer 484/2019, 12) nehmen Antisemitismus nicht zuletzt wegen einer zunehmenden medialen Aufmerksamkeit seit 2017 vermehrt wahr. Dabei ist die Institution Schule ins Blickfeld gerückt. Die mediale Berichterstattung über verschiedene Angriffe auf jüdische Schüler*innen, die auf den Prämissen der Ächtung und des Ausschlusses von Antisemitismus beruht, hat dieses Problem »überraschend« sichtbar werden lassen, wohingegen Jüdinnen und Juden die Institution Schule seit langer Zeit und vielfach als Ort antisemitischer Angriffe erleben und benennen (Zick u. a. 2017a, 61; FRA 2018). 74 Jahre nach der Shoah lautet eines der häufigsten Schimpfwörter auf deutschen Schulhöfen »Du Jude«.

So scheint sich ein antisemitischer Schimpfwortgebrauch zu normalisieren, nicht aber die positiven Bezüge auf jüdische Identität und das Judentum als selbstverständlicher Teil des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland, wie es jüdische Bürger*innen erleben.

In diesem Artikel gehen wir der Frage nach, wie Jüdinnen und Juden Antisemitismus in Schulen, d.h. in Interaktionen mit Mitschüler*innen und Lehrer*innen erleben – im Besonderen im Hin-

blick auf Religion. Anders gesagt geht es darum, wie Betroffene das gesellschaftliche Phänomen Antisemitismus an einem Ort erfahren, der sowohl in seiner soziostrukturellen Konstellation als auch in seiner Funktion als Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsinstanz die gesellschaftliche Struktur und ihre Leitwerte wie unter einem Brennglas abbildet und gleichermaßen als sozialer Zusammenhang strukturierend auf die Gesellschaft zurückwirkt. Dafür beziehen wir uns auf die Befunde der ersten Studie über Antisemitismus in Schulen, bei der die Perspektiven der Betroffenen im Vordergrund stehen (Bernstein u. a. 2018).²

Basierend auf der sequenzanalytischen Auswertung von 227 Interviews haben wir den Phänomenbereich aus den Perspektiven der Betroffenen erschlossen, diesen Zugang jedoch um die Perspektiven nichtjüdischer Schüler*innen und Lehrer*innen erweitert. So haben wir rekonstruiert, wie Betroffene Antisemitismus erfahren und welche problembezogenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen nichtjüdische Akteure entwickelt haben. Ausgehend von einer Definition des Antisemitismus (1) stellen wir anhand von Fallbeispielen dar, mit welchen Erscheinungsformen des Antisemitismus Jüdinnen und Juden in der Schule konfrontiert werden (2). Diese Beschreibung des Problems kontrastieren wir mit der Problemwahrnehmung von Lehrer*innen im Hinblick auf das Phänomen Antisemitismus in verschiedenen Erscheinungsformen, auf Handlungsformen antisemitischer Diskriminierung und auf Akteurskonstellationen in diesem Zusammenhang (3). Anschließend kontextualisieren wir diese Beschreibung des Status quo mit den Bedingungen seiner Entstehung und Akzeptanz in Form von alltäglichen Differenzkonstruktionen von Jüdinnen und Juden als »Andere«. Dabei legen wir einen Fokus auf Religion (4), den wir auf mehrheitsgesellschaftliche Normalitätswürfe zurückbeziehen und abschließend am Beispiel institutioneller Diskriminierung konkretisieren (5).

1 Antisemitismus: Problem und Problemwahrnehmung

Es obliegt der Institution Schule und damit auch Lehrer*innen, Diskriminierung im Sinne einer »Ungleichbehandlung von Menschen« (Gomolla & Radtke 2009, 12) aufgrund von tatsächlichen oder zugeschriebenen Merkmalen, etwa im Hinblick auf Ethnie, Sexualität oder Religion, entgegenzuwirken (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2018). Diskriminierung bezeichnet eine soziale Praxis der Bewertung von Menschen, wobei deren tatsächliche oder vermeintliche Gruppenzugehörigkeit als Unterscheidungskriterium, häufig auf der Grundlage von Stereotypisierungen oder Vorurteilen, eine Ungleichheit bzw. eine Hierarchisierung im Verhältnis aus Eigen- und Fremdgruppen rechtfertigen soll (Gomolla & Radtke 2009, 15f.).

Vor dem Hintergrund der jahrtausendelangen Kontinuität der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden bedarf die Annäherung an die Frage, wie diese sich heutzutage in deutschen Schulen darstellt, einer Auseinandersetzung mit den spezifischen Formen der Judenfeindschaft, die sich unter dem Begriff Antisemitismus subsumieren lassen. Denn, so stellen Salzborn und Kurth (2019, 5) heraus, »Antisemitismus, das ist vielleicht die für den schulischen Kontext zentralste Erkenntnisvoraussetzung, ist nicht einfach eine Form von Diskriminierung neben anderen, nicht einfach ein Vorurteil wie viele andere.«

Die Soziologin Helen Fein definiert Antisemitismus als: »[...] a persisting latent structure of hostile beliefs towards Jews as collectivity manifested in individuals as attitudes, and in culture as myth, ideology, folklore, and imagery, and in actions – social or legal discrimination, political mobilization against the Jews, and collective or state violence – which results in and/or is designed to distance, displace, or destroy Jews as Jews.« (Fein 1987, 67) Die Diskriminierung von Jüdinnen und Juden, wie sie sich historisch seit der Antike bis in die Gegenwart darstellt, ist mit einer kulturellen Dimension von antisemitischen Stereotypen, Mythen, Bildern und einer Ideologie verknüpft, mit der Jüdinnen und Juden entlang von Merkmalszuschreibungen in Bezug auf Gruppenidentität und -eigenschaften als ebenso machtvolle wie gefährliche Antagonisten einer Gemeinschaft ausgewiesen werden (Postone 1991; Fein 1987). Diese kulturelle Dimension konturiert das antisemitische Judenbild und markiert vermeintliche Differenz zu einer Gemeinschaft, deren Rationalisierungsnarrative sich im Laufe der histori-

schen Entwicklung der Gesellschaft und ihrer Autoritäten verändert haben. Hergeleitet wird die Differenz zu Jüdinnen und Juden historisch in Bezug auf Religion (Mittelalter), pseudowissenschaftlich in Bezug auf »Rasse«, Nationalität (nach der Aufklärung) und heutzutage über den Umweg Israel in Bezug auf Menschenrechte (Sacks 2016). Antisemitische Differenzkonstruktionen bzw. ihre Rationalisierungen entwickeln sich stets in Abgrenzung zu vorherigen; rassistische Differenzkonstruktionen grenzen sich von religiösen ab, der israelbezogene Antisemitismus geht mit einer Abgrenzung vom sozial geächteten rassistischen Antisemitismus einher. So besteht heutzutage ein kultureller Verweisungszusammenhang verschiedener antisemitischer Differenzkonstruktionen als kollektiver Wissensbestand, Antisemitismus ist gruppenübergreifend in der Gesellschaft verbreitet (Zick u. a. 2017b).

Die Befragte Anat³ beschreibt Antisemitismus als Abneigung und Hass gegenüber Jüdinnen und Juden, wobei er in Deutschland vor dem Hintergrund der Shoah verschleiert sei, aber in verschiedenen Situationen einen deutlichen Ausdruck finde, etwa in Diskussionen über den Holocaust und den Nahostkonflikt oder in der Konfrontation mit Vorurteilen über Jüdinnen und Juden als erfolgreiche und besonders ausgebildete Menschen. Jüdinnen und Juden werden in Deutschland in ihrem Alltag mit diesen antisemitischen Differenzkonstruktionen konfrontiert. Dies gilt insbesondere für Schulen, an denen jegliche tradierte Form antisemitischer Differenzkonstruktion trotz ihrer Ächtung weiterhin unter Schüler*innen und Lehrer*innen verbreitet ist und zudem aggressive, direkte Angriffe auf jüdische Schüler*innen stattfinden. Damit wird die Schule für die Betroffenen zu einem Ort individueller Antisemitismuserfahrung, die nicht nur einen selbstverständlichen, offenen Umgang mit jüdischer Identität erschwert und die gleichberechtigte Teilhabe am Schulleben und Teilnahme am Unterricht verunmöglicht, sondern in der Wahrnehmung des gegenwärtigen Antisemitismus im Kontext des vergangenen zu einer starken Belastung und kollektiven Angelegenheit des jüdischen Lebens in Deutschland wird (Chernivsky & Wiegemann 2017). Die Betroffenen und ihre Angehörigen bleiben im Falle antisemitischer Angriffe an Schulen sehr häufig auf sich allein gestellt bzw. fühlen sich nicht geschützt. Das liegt daran, wie die Institution Schule, Lehrer*innen und Schüler*innen das Problem Antisemitismus wahrnehmen, kommunizieren und handeln. Diese Problemwahrnehmung richtet sich zum einen auf die Kompetenz, Erscheinungsformen

des Antisemitismus zu erkennen, zum anderen auf diskriminierende Handlungen bzw. eigene kollektiven Identitäten sowie auf die Artikulationsformen des Antisemitismus im pädagogischen und öffentlichen Feld.

2 Die Erscheinungsformen des Antisemitismus: Vom Antijudaismus zum israelbezogenen Antisemitismus

Seit der Entstehung des Christentums wird eine vermeintliche Andersartigkeit von Jüdinnen und Juden in Bezug auf Religion hergeleitet. Im Antijudaismus werden Juden und Judentum nicht nur der christlichen Gemeinschaft gegenübergestellt, sondern als dämonisierte Feinde und als Verkörperung des Gesamtbösen angesehen, die durch ihre Existenz die theologischen Prämissen des Christentums in Frage stellen (Staffa 2017). Antijudaistische Feindbilder stellen Jüdinnen und Juden als »Ungläubige«, »Unmenschliche« oder »Antichristen« dar, in Mythen über den vermeintlichen »gottesmord«⁴ an Jesus oder vermeintliche »Ritualmorde« an Christenkindern werden sie als »bedrohliche Verschwörer« ausgewiesen. Eine solche Machtattribution bezieht sich auch auf sozioökonomische Zuschreibungen im Phantasma einer Geldaffinität und auf Bilder »gieriger Wucherer«. Wenngleich solche Differenzkonstruktionen auf Religion basieren, bildet sich im Antijudaismus die Zuschreibung einer spezifischen Körperlichkeit ab, etwa als dunkle, krummnasige, gebeugte und teils übernatürlich bzw. monströs gezeichnete Gestalten (Bernstein u. a. 2018, 24ff.). Solche Bilder von Jüdinnen und Juden haben sich lange sowohl in der Rhetorik und im Handeln als auch in den kanonisierten kirchlichen Bildern (die lange Zeit der einzige Weg waren, gesellschaftliche Werte an die analphabetische Bevölkerung zu transportieren) tradiert und werden auch im 21. Jahrhundert von Schüler*innen selbstverständlich bzw. unterbewusst aktiviert. Das illustriert die Erzählung von Sonja über eine Erfahrung ihrer Tochter, die sie als Schülerin eines Gymnasiums in der elften Klasse mit einem Mitschüler gemacht hat: »Einmal fuhren sie im Bus und er hat sie den Kopf gestrichen, und sie fragte ihn, was er macht. Er sagte, er wollte mal wirklich spüren, wie Juden die Hörner im Kopf haben.« Dieses übernatürlich-teuflische Bild geht auf eine mittelalterliche Darstellung Moses mit Hörnern zurück, die auf einer falschen Bibelübersetzung basiert und sich in vielen schmähenden Darstellungen von Jüdinnen und Juden zu ihrer Dämonisierung und Entmenschlichung etabliert hat. Sonja hebt hervor, dass der Mitschüler keinen Witz habe machen wollen. Er erzählte ihrer

Tochter auch, seine Oma habe, nachdem sie erfahren hatte, dass er in seiner Klasse eine Jüdin hat, gesagt: »Wohin sind wir gekommen, dass die Juden mit meinen Enkeln im Gymnasium lernen dürfen.« Nach einem Elterngespräch habe sich der Mitschüler mit einem Blumenstrauß und dem Verweis darauf entschuldigt, dass »er sich lediglich für die Kultur der Juden interessiert.«

Antijudaistische Feindbilder haben sich im 19. Jahrhundert im Kontext pseudowissenschaftlicher Rassenlehren säkularisiert, vermeintlich körperliche und wesenhafte Andersartigkeit wird als zwischen »Rassen« hierarchisiertes Naturverhältnis konstruiert (Sacks 2016; Postone 1991). Dies zeigt sich wiederum an Stereotypen über eine jüdische Körperlichkeit, die auch heute als vermeintliche biologische Klassifikationsmerkmale zur Stigmatisierung von Jüdinnen und Juden im kollektiven Wissensbestand verfestigt sind. Die Englischlehrerin der jüdischen Schülerin Dvora etwa antwortete auf die Frage einer Schülerin, ob sie jüdisch sei: »Do I look Jewish?« Diese Aussage basiert auf den beiläufig kommunizierten impliziten Prämissen einer antisemitischen Differenzkonstruktion über »Körpermerkmale«. Emilia erklärt, wie sehr sie eine, gleichsam als »Spaß« intendierte, Konfrontation mit solchen antisemitischen Stereotypen, und der darin ausgedrückten Differenzkonstruktion, belastet hat: »Meine Mitschüler haben sich über mein Aussehen lustig gemacht, über meine lockigen Haare und der großen Nase, mit den Wörtern: »Bist du Jude oder was« [...] dies habe ich als unangenehm empfunden. Damals war ich 10 und habe auch nicht richtig verstehen können, was »Jude« ist, und was dies bedeutet, ein Jude zu sein.«

2.1 Antisemitismus als Weltbild: Der moderne Antisemitismus

Antisemitismus ist vereinfacht gesagt mehr als die Summe aller antisemitischen Stereotype, mit denen Jüdinnen und Juden in der Schule konfrontiert sind. Denn Antisemitismus stellt eben eine Verknüpfung von Stereotypen und Mythen in einem spezifischen Sinnmuster zu einem Weltbild dar, nach dem Jüdinnen und Juden als Feindbild jegliche soziale Übel und politische, ökonomische oder kulturelle Phänomene der Moderne personifizieren (Hauray 2002, 24ff.). Unabhängig davon, ob bewusst oder intendiert, wird über einzelne Stereotype ein latentes antisemitisches Weltbild kommuniziert. Dieses folgt einer Attribuierung von Omnipotenz, die in Welterklärungsformeln und Wahnbildern einer unterstellten Geldaffinität, Geiz oder Raffgier bis zu Verschwörungstheorien

über Weltherrschaft ausgeschmückt und zum Bedrohungsszenario einer unterlegenen Gemeinschaft erklärt wird (Postone 1991; Haury 2002). So wurde Sasha, von einem Mitschüler gegenüber einer Lehrerin, nachdem er diesem auf Nachfrage hin einen Kugelschreiber verkauft hatte, als »Wucher-Jude« beleidigt. André äußerte sich positiv zum Unterrichtsthema Kapitalismus, Mitschüler*innen sagten zu ihm in der anschließenden Pause: »Typisch Jude«. Den jüdischen Schüler Manuel fragten Mitschüler: »Ihr Juden wisst schon, dass ihr die Welt regiert?« Diese rhetorische Frage richtet sich an einem unterstellten allgemeinen Wissensbestand aus, mit dem ein Schüler einem imaginierten Kollektiv und einer daraus folgenden Herrschaftsposition zugeordnet wird, sodass er dem als unterlegen markierten Eigenkollektiv bzw. der Welt gegenübergestellt wird. Wichtig herauszustellen ist, dass solche antisemitischen Stereotype und Weltbilder nicht nur unter Schüler*innen, sondern auch unter Lehrer*innen verbreitet sind. Eine Lehrkraft beruft sich bei der Aktivierung eines antisemitischen Stereotyps wiederum auf einen unterstellten allgemeinen Wissensbestand: »Ich denke auch an (lacht), tja, viel Geld. Ne, man hat das Vorurteil, dass Juden wohlhabend sind.« Dabei meinen viele Lehrkräfte, antisemitische Vorurteile empirisch verifizieren zu können, wie etwa die folgende Aussage einer Lehrkraft in Bezug auf die »eigentliche« Geltung des Phantasmas »jüdischen Reichtums und Macht« illustriert: »Wobei das halt auch was ist, was ja tatsächlich nicht ganz von der Hand zu weisen ist, ja, also irgendwie der XY zum Beispiel, der Geschäftsführer, die hantieren mit Millionen-Milliardenbeträgen, ist Jude.« An solchen Bildern und Verschwörungstheorien⁵ lässt sich verdeutlichen, dass Antisemitismus nicht nur als kognitiv oder durch Erfahrungen widerlegbares Vorurteil zu erklären ist, sondern vielmehr als Ressentiment bzw. irrationales Weltbild, das sich entgegen der Wirklichkeit immerzu seinen eigenen Gegenstand schafft und seine eigene Geltung bestätigt (Chernivsky 2017; Schwarz-Friesel & Reinharz 2012).

Antisemitismus folgt Affekten eines diffusen Unterlegenheitsempfindens, das sich in Welt- und Wahnbildern gegen Erfahrungen und Fakten abdichtet und in der Wahrnehmung der Welt nur das bestätigt sieht, was es selbstprojektiv in sie hineingelegt hat (Adorno & Horkheimer 2008, 196ff.). Salzborn und Kurth stellen in diesem Zusammenhang heraus (2019, 5): »Er bietet als Weltbild ein allumfassendes System von Ressentiments und (Verschwörungs-)Mythen, die in

ihrer konkreten Ausformulierung wandelbar waren und sind.«

Das antisemitische Judenbild ist also widersprüchlich. Zum einen zielt es auf eine aus einer »Andersartigkeit« abgeleiteten Unterlegenheit von Jüdinnen und Juden im Kontrast zur Gemeinschaft, zum anderen auf Allmachtzuschreibungen als gemeinschaftsgefährdende Feinde. Jüdinnen und Juden erscheinen dann zugleich als stark und schwach, aggressiv und als Opfer, reich und schmarotzend, herrschend und triebgesteuert oder geizig und verschwenderisch, dekadent und zu modern (zerstörerisch für die »einheimischen Volkstraditionen«) und als religiös zurückgeblieben. Aber auch in Allmächtsphantasien untereinander konkretisieren sich widersprüchliche Ausgestaltungen, so dass antisemitische Feindbilder gleichermaßen Zuschreibungen von Nationalismus und Kosmopolitismus, Kapitalismus und Kommunismus oder Pazifismus und Bellizismus in sich vereinen. Alles als Übel Wahrgenommene und als Ekel Empfundene wird als »jüdisch« ausgewiesen. So entsteht ein Antagonismus aus »unterlegener Gemeinschaft« und dem Feindbild »überlegener« Jüdinnen und Juden, der im manichäischen Muster als Kampf von »Gut« gegen »Böse« wahrgenommen und geführt wird (Haury 2002). Diese weltanschauliche Struktur bedarf in vielen Fällen keiner Explikation, sie manifestiert sich u.a. im unter Schüler*innen weitverbreiteten antisemitischen Schimpfwortgebrauch »Du Jude«. Das Beleidigungspotenzial folgt daraus, als Jude bezeichnet zu werden, wobei diese Kategorisierung im Schimpfwortgebrauch einer Stereotypisierung gleichkommt. Das Wort »Jude« wird synonym zu Verrat, Herrschaft, Geiz, Egoismus, Opferstatus, Aggressorstatus, Verlogenheit, Listigkeit, Ungerechtigkeit, Hinterhältigkeit oder Unmenschlichkeit benutzt, in aller Kürze gleichzeitig für die Verkörperung des Bösen und des Begehrten verwendet. So werden im Schulalltag antisemitische Weltbilder kommuniziert, in denen »Jüdisch-Sein« nicht entlang von Fremdheit, sondern entlang einer konstruierten kategorischen Andersartigkeit und Feindschaft ausgewiesen wird. Antisemitismus ist als Weltbild auf eine eschatologische Dimension ausgerichtet. Das in der Existenz von Jüdinnen und Juden verkörperte Feindbild zielt auf ein Heilsversprechen der Vernichtung, wie es in der Ermordung von sechs Millionen europäischen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland umzusetzen erstrebt wurde (Postone 1991; Horkheimer & Adorno 2008, 177ff.). Expertinnen einer Antidiskriminierungsstelle rekonstruieren die Erfahrung eines Lehrers, der im Unterricht eine Diskussion

zum Thema Toleranz führte. In dieser Situation sagte eine muslimische Schülerin: »Ich bin sehr tolerant zu allen, nur nicht zu Juden, die gehören vergast«. Der Lehrer sei schockiert und perplex gewesen, sodass er nicht habe reagieren können. Diese Dimension des Antisemitismus zeigt sich im Schulalltag vor allem an der Artikulation von antisemitischen Vernichtungsphantasien in Bezugnahme auf die Shoah von deutschen Schüler*innen ohne Migrationshintergrund, wie in den folgenden Beispielen ausgeführt. Der jüdischen Schülerin Diana wurde etwa von einem Mitschüler gesagt: »Dich hätte man mitvergasen sollen«. Solche Vernichtungsphantasien werden von Schüler*innen auch an jüdische Lehrer*innen adressiert, wie im Falle von Herrn R. (ein Schüler hat einem anderen Schüler gesagt, dass man den Rektor, Herrn R., vergessen hat, zu vergasen) oder Frau N. (ein Schüler sagte in der Pause über sie zu einem anderen Schüler: »Schade, dass die Nazis sie nicht ermordet haben«). Viele Jüdinnen und Juden berichten seit den 1950er Jahren von der ihnen entgegengebrachten Vernichtungsphantasie: »Man hat vergessen, dich zu vergasen« (Bernstein u. a. 2018, 219f.). Somit wird die Vernichtung von Jüdinnen und Juden in einem glorifizierenden Bezug auf die Shoah als unabgeschlossen betrachtet und implizit eingefordert – die Betroffenen seien nur vergessen worden. Ein solch offen artikulierter Antisemitismus in Bezugnahme auf den Nationalsozialismus und die Shoah, der sich in der Schülerschaft ganz wesentlich durch die an jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen gerichtete Verwendung des Hitlergrußes und öffentliche oder anonyme Hakenkreuzzeichnungen manifestiert, zeigt die Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland auf. Solche »Echos der Nazizeit« (Bernstein u. a. 2018, 199) stellen einen Problemschwerpunkt des Antisemitismus in Schulen dar.

2.2 Sekundärer und israelbezogener Antisemitismus

Die Schule ist ein Ort, an dem ein solch offener Antisemitismus sichtbar wird, obwohl er nach der Shoah einer Kommunikationslatenz unterliegt (Bergmann & Erb 1986). Das bedeutet, dass weder antisemitische Stereotype, Mythen oder Weltbilder noch Ressentiments gegen und Hass auf Jüdinnen und Juden verschwunden sind, jedoch ihre öffentliche Artikulation angesichts der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland sozial geächtet und weitestgehend tabuisiert ist. Daran schließt ein sekundärer Antisemitismus an, der sich als Schlussstrichmentalität, Erinnerungs-

und Schuldabwehr ausdrückt (Chernivsky 2017). Ein Student erinnert sich an die empathielose und Erinnerung abwehrende Reaktion der Gruppe bei einer Besichtigung einer Gedenkstätte eines ehemaligen Konzentrationslagers während seiner Schulzeit: »Weder ich noch meine Mitschüler haben auch nur im Entferntesten verstanden, was sich an diesem Ort vor gar nicht allzu langer Zeit ereignete. Anstatt Anteilnahme und Trauer zu zeigen, hörten wir auf der Hin- und Rückfahrt fröhlich Musik, rauchten heimlich auf dem KZ-Gelände und wurden während der Führung mehrfach von unserem Lehrer gebeten, das Lachen und Sprechen einzustellen.« Jüdinnen und Juden werden zum Objekt schuld- und schambesetzter Erinnerungen, das als Hindernis einer emotional erwünschten »unbeschädeten Identität« (Chernivsky 2017, 274) im Hinblick auf Familie oder Nation wahrgenommen wird. So richtet sich ein Ressentiment gegen Jüdinnen und Juden, weil sie zu Opfern des Vernichtungsantisemitismus gemacht wurden. Dabei zeichnet sich häufig ein Anschluss an den tradierten Antisemitismus ab. Den Überlebenden und den Nachkommen der Opfer der Shoah wird entlang des Stereotyps des »listigen Verschwörers« ein instrumenteller Bezug auf die Shoah als politische Machterweiterung, finanzielle Bevorteilung und Unterdrückung eines deutschen Nationalstolzes oder familiärer Bindungsbestrebungen zugeschrieben. Dies geschieht im Muster eines inszenierten Tabubruchs: Das Bekenntnis zu normalisierten und weitverbreiteten Phänomenen, wie zum deutschen Nationalismus, richtet sich an einem imaginierten Tabu aus (Bernstein u. a. 2018, 224f.). Oftmals folgen im Kontext nationaler und familiärer Identifikationswünsche Schlussstrichforderungen in Bezug auf die Erinnerung an die Shoah und das Gedenken an ihre Opfer. Wie in einer Diskussion eine Studentin angemerkt hat: »Endlich mal stolz die Flagge aufs Gesicht malen zu dürfen, ohne diesen Schmodder der Vergangenheit«. Die Opfer der Shoah, all die nicht geborenen Nachkommen ermordeter Jüdinnen und Juden, werden dabei implizit als schmieriger Dreck der Vergangenheit beschrieben, den man als überflüssig und störend schnell wegwischen möchte (anstatt sich dem zu stellen). Die nichtjüdische Lehrerin Frau K. ist z. B. der Ansicht, dass die von ihr als »Thema« bagatellierte Erinnerung an die Shoah »irgendwann wirklich kompakt und abgeschlossen« werden sollte, was sie als Bedingung dafür benennt, ohne »gleich in so eine Ecke gezogen« zu werden, sagen zu können: »Wir sind stolz, Deutsche zu sein.« Die nichtjüdische Lehrerin Frau L. spricht von einer gelungenen Aufarbeitung der Geschichte Deutschlands. Sie berichtet, dass sie aus einer

Täterfamilie stamme und befindet, »man darf die Täter nicht alle verteufeln«. Das Entlastungsbedürfnis geht mit einer Täter-Opfer-Umkehr einher, die Frau L. darin zum Ausdruck bringt, den Begriff »Überlebende« explizit auf »alle [...] Kriegsüberlebende[n]« zu beziehen, wohingegen sie Shoahüberlebende anspricht, »die heute nicht mehr hassen« und »Täter [...] wie Menschen behandeln«. Dergestalt erklärt sie in der Konstruktion einer Opfergruppe der »Kriegsüberlebenden« Täter zu Opfern, Opfer hingegen in der Konstruktion eines Zerrbildes »rachsüchtiger« Shoahüberlebender zu Tätern. Häufig werden solche Täter-Opfer-Umkehrungen, im Anspruch, Kritik zu üben, auf Israel als jüdischen Staat bezogen.⁶ Iras Deutschlehrer habe jede Tirade gegen Israel mit den Worten »Wir haben ja Verantwortung, keine Schuld, aber Verantwortung« eingeleitet. Sehr häufig wird Israel mit dem nationalsozialistischen Deutschland gleichgesetzt (Bernstein u. a. 2018, 133ff.). Der jüdische Schüler Liran wurde in seiner Schulzeit nach der Thematisierung der Befreiung von Auschwitz im Unterricht von einem befreundeten Mitschüler aufgefordert, die »ganz Sache[...] jetzt mal zu vergessen«. In der Folge legte dieser Mitschüler Liran einen Zeitungsartikel mit einem Bild eines israelischen Soldaten und eines Palästinensers vor und sagte in Bezug auf die Shoah: »Das ist ja im Endeffekt genau dasselbe, was ihr mit den Palästinensern macht so.« Frau K., nichtjüdische Lehrerin, spricht vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts von einem »Teufelskreis« und erklärt Jüdinnen und Juden in Bezugnahme auf Israel kollektiv zu Tätern: »Das ist schade, dass gerade Menschen, die so etwas erlebt haben, nun selbst so etwas machen bzw. weitertreiben.« Darin drückt sich eine Dämonisierung aus, die auf die Delegitimierung der Existenz Israels zielt. Neben solchen Dämonisierungen, die oftmals als »Kritik« an vermeintlichen Missständen oder Verbrechen im Namen des Menschenrechts ausgesprochen werden, und den daraus resultierenden Delegitimierungen gilt die Bewertung Israels entlang doppelter Standards im Vergleich zu anderen Staaten als Kriterium des israelbezogenen Antisemitismus (Sacks 2016; Sharansky 2004). Dabei werden tradierte antisemitische Sinnfiguren auf eine andere Referenz, etwa Israel, Israelis oder Zionisten, übertragen (Salzborn 2013; Schwarz-Friesel & Reinharz 2012). Viele Betroffene berichten von der Aussage »Kindermörder Israel« unter Schüler*innen, die an die antijudaistischen Ritualmordlegenden anschließt (Bernstein u. a. 2018, 31f.) Eine nichtjüdische Lehrerin berichtet, dass ein Schüler im Unterricht »Israel verrecke« sagte, womit er die nationalsozialistische Parole »Jude verrecke« in zeitgemäßer Form

ausdrückt, was sie als Störung ansah, aber nicht als Anlass, zu intervenieren. Sie forderte den Schüler auf, das »wegzustecken«, da sie andernfalls ihren Unterricht nicht fortsetzen könnte. Auch über den Umweg einer vermeintlichen »Kritik« bilden sich implizite Anschlüsse an tradierte antijüdische Bilder, Ressentiments und Mythen des Antisemitismus ab. Das gilt etwa für »Israelkritik«, die insbesondere unter Lehrkräften verbreitet und akzeptiert ist, darüber hinaus von ihnen in den Unterricht getragen wird (Bernstein u. a. 2018, 129). Ira erzählt, dass ihre Lehrer*innen jede Möglichkeit genutzt haben, sich über Israel auszulassen. Dabei hätten sie sozial geächteten Antisemitismus zu umgehen versucht, aber dieselben antisemitischen Stereotype verwendet, z.B., dass Israel auf einen am Boden liegenden einschlägt – also, dass Juden rachsüchtig seien. Daran wird deutlich, dass antisemitische Feindbilder auf Israel oder Israelis bezogen und dabei alle Jüdinnen und Juden dämonisiert werden. Durch eine solche Codierung wird Antisemitismus wieder sagbar gemacht, da er als »legitime Kritik« gerahmt häufig auf Akzeptanz stößt. Überdies werden Jüdinnen und Juden im israelbezogenen Antisemitismus ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit als Repräsentant*innen Israels ausgewiesen, häufig abgewertet und angegriffen (Bernstein u. a. 2018, 122ff.). Der jüdische Lehrer Herr E. berichtet von einem Anruf einer Mutter eines Schülers, die ihm erzählte, ihr Sohn habe ein Problem mit seinem Urlaub in Israel, weil der Imam erzählt habe, Israel sei »ein Kindermörder«. Esthers Tochter wurde von einem Mitschüler wie folgt angegriffen: »Du bist nicht aus Deutschland, du siehst so aus, dass du aus Israel kommst und ich hasse Israel.« Zu Firas Sohn wurde in der zweiten Klasse gesagt: »Israeliten sind Schlangen«.

3 Divergierende Problemwahrnehmungen

Im Vergleich der Schilderungen jüdischer Akteure zum Thema Antisemitismus in Schulen, zu denen der nichtjüdischen Lehrkräfte, entsteht der Eindruck, dass man über zwei unterschiedliche Orte spricht. Während jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen Antisemitismus aufgrund ihrer Erfahrungen mit verschiedenen Erscheinungsformen und antisemitischen Angriffen deutlich als Problem wahrnehmen, fehlt vielen Lehrer*innen das Verständnis des Phänomens sowie die Zugänge zur Behandlung, obwohl sie aus ihrer Perspektive eine Deutungshoheit darüber reklamieren, was antisemitisch ist. Der Fokus auf Antisemitismus ist aus der Perspektive von Lehrer*innen häufig verzerrt, er richtet sich oftmals ausschließlich auf den Nationalsozialismus und ent-

kontextualisiert somit die historischen Formen des Antisemitismus sowohl vor als auch nach der Shoah.

Den Lehrkräften fehlt das Wissen über die Kontinuität des Antisemitismus, seine zahlreichen, offenen wie auch unterschweligen Erscheinungsformen und die pädagogischen Instrumente, das komplexe Thema gegenstandsgerecht im heterogenen Klassenraum zu behandeln. (Salzborn & Kurth 2019, 7). Darüber hinaus sind auch unter Lehrkräften antisemitische Stereotype und Weltbilder verbreitet, viele zeigen Abwehr- und Distanzierungsreaktionen (Bernstein u. a. 2018, 81ff.).

3.1 Antisemitismus als Phänomen

So setzen viele Lehrkräfte Antisemitismus in ihrem Verständnis des Phänomens mit der rassistischen Variante seiner Erscheinung gleich, wie etwa die folgende Aussage einer Lehrkraft illustriert: »Ich finde dadurch, dass man die Juden als eine Gruppierung, als eine Rasse darstellt, ist es für mich ein Teil des Rassismus. Für mich ist der Antisemitismus ein Teil des Rassismus«. Viele nichtjüdische Lehrer*innen setzen Antisemitismus mit Rassismus gleich und verkennen damit, dass es sich in Bezug auf die historische Entwicklung, den Weltentwurf, die Differenzkonstruktionen und die Begründung eines Herrschaftsanspruchs um Phänomene eigener Art handelt (Bernstein u. a. 2018, 171). Eine Lehrkraft sagt, Antisemitismus und Rassismus seien »exakt das Gleiche«. Weitere Lehrkräfte befinden: »Rassismus ist ja Hass gegen alles Andere [...] Antisemitismus fällt dort mit rein.« oder »Antisemitismus ist Chauvinismus, Rassismus gegen die jüdische Gesellschaft«. Dabei wird die soziale Kategorie »Rasse« mitunter reifiziert, wie das Beispiel eines Lehrers veranschaulicht, der in Bezug auf den Antisemitismus eines palästinensischen Schülers sagt: »Bei mir in der Klasse gibt es keine Rassenkonflikte.« Obwohl der Antisemitismus, wie anhand der vorigen Fallbeispiele aus dem Schulalltag dargestellt, auch heutzutage auf rassistischen Differenzkonstruktionen basiert, ist diese Form seiner Erscheinung doch hinter dominante, zeitgemäße Artikulationsformen getreten (Sacks 2016). Als Konsequenz einer solchen Gleichsetzung erscheint Antisemitismus dann als Phänomen der Vergangenheit oder Problem Weniger, der gegenwärtige Antisemitismus hingegen wird nicht als Problem erkannt (Bernstein u. a. 2018, 171ff.). Viele Lehrer*innen verstehen Antisemitismus als Menschen- bzw. Fremdenfeindlichkeit oder ganz allgemein als noch eine Form der Dis-

kriminierung einer Minderheit, sodass von der spezifisch antisemitischen Differenzkonstruktion, z.B. der Zuschreibung von Omnipotenz, List oder Geldaffinität, auf eine verallgemeinerbare Diskriminierung jeglicher Minderheiten- oder Fremdgruppe durch eine mehrheitsförmige Eigengruppe geschlossen wird (Bernstein u. a. 2018, 182ff.). Exemplarisch für die Aussagen vieler Lehrkräfte in der Studie sieht eine Lehrkraft keine empirischen oder sinnlogischen Unterschiede zwischen Diskriminierungsformen: »Diskriminierung ist Diskriminierung und ich finde, da sollte kein Unterschied gemacht werden.« Eine andere Lehrkraft setzt Antisemitismus im Vergleich zu Homophobie ins Verhältnis der Diskriminierung einer Minderheit durch die Mehrheit und formuliert dies als allgemeinen Slogan, der professionelle Handlungen speziell gegen Antisemitismus verunmöglicht: »Unterm Strich kommen die alle in den Pott ›anders‹«. Damit wird ein Intergruppenverhältnis aus Mehrheit und Minderheit vorausgesetzt, in welchem Jüdinnen und Juden als ›Andere‹ oder ›Fremde‹ in der Minderheitsposition abgewertet werden. Wenngleich Jüdinnen und Juden einer Abwertung durch Fremdenkonstruktionen im Dominanzverhältnis aus Mehrheit und Minderheit ausgesetzt sind, basiert der Phänomenbereich antisemitischer Differenzkonstruktionen aber wesentlich auf einem Feindbild, das eben nicht ins gesellschaftliche Dominanzverhältnis aus Eigen- und Fremdgruppe überführt wird. Jüdinnen und Juden nehmen zwar eine Minderheitsposition im gesellschaftlichen Dominanzverhältnis ein, doch werden sie mit antisemitischen Feindbildern wesentlich nicht als eine von vielen Minderheiten abgewertet, sondern dem intergruppalen Ordnungsentwurf entgegengestellt. In diesem Ordnungsentwurf wird das Verhältnis von Eigen- zur Fremdgruppe, oder von Mehrheit zur Minderheit, in dem Sinne hierarchisiert, dass sich eine Eigengruppe über die Abwertung einer vermeintlich unterlegenen Fremdgruppe aufwertet (Zick, Küpper & Hövermann 2011). Die Position des ›Anderen‹ gehört also zum intergruppalen Dominanzverhältnis. Antisemitische Judenbilder werden aber dergestalt konstruiert, dass Jüdinnen und Juden als »Dritte« (Holz 2001, 543) außerhalb dieses intergruppalen Ordnungsentwurfs gesetzt werden und diesen gefährdeten – z. B. als ›Heimatlose‹, ›Kosmopoliten‹, ›Weltverschwörer‹, ›omnipotente Herrscher‹, ›landraubende Imperialisten‹ oder ›raffende Banker‹.⁷ Basierend auf der Wahrnehmung als verallgemeinerbare Diskriminierung im gesellschaftlichen Dominanzverhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit wird der Begriff Antisemitismus häufig auf andere Gruppen bzw. deren Angehörige als vermeintlich Betroffene

ne erweitert (Bernstein u. a. 2018, 182ff.). So etwa in der Einengung des Phänomenbereichs Antisemitismus im Verständnis als Diskriminierung der Angehörigen einer Religionsgruppe und Ausweitung auf andere Religionsgruppen durch eine Lehrkraft: »Antisemitismus ist für mich eine Diskriminierung von Andersgläubigen ganz grob gefasst. Ich würde es sogar weiter fassen wollen und nicht spezialisieren.« Im Fokus auf Diskriminierung von Jüdinnen und Juden als »religiöse Andere« verzerrt sich die Wahrnehmung des Antisemitismus in der Ausblendung anderer Erscheinungsformen, der spezifisch weltanschaulichen Struktur und seiner affektiven Verankerung als Ressentiment. Eine solche Fehlwahrnehmung hat in der Diskriminierung jüdischer Schüler*innen und Lehrer*innen aber eine empirische Referenz, d.h., dass Antisemitismus nicht über diesen Kontext seiner Erscheinung definiert werden kann, sich aber in der Schule trotzdem in Sinnbezügen auf das Judentum und Angriffen aufgrund sichtbarer religiöser Symbole manifestiert. Diese Fehlwahrnehmung führt letztlich zu einer Auflösung des Phänomenbereichs, wenn das »Weiterfassen« auf die Diskriminierung anderer Religionsgruppen bezogen wird.

3.2 Antisemitische Diskriminierung in ihren Handlungsformen

Die Betroffenen berichten von vielen Handlungsformen antisemitischer Diskriminierung. Diese reichen von diffuser Ablehnung hin zu regelmäßiger Beleidigung oder Gewalt.⁸ Sie gehen in unterschiedlicher Form sowohl von Lehrer*innen als auch Schüler*innen aus (Bernstein u. a. 2018, 45ff.). Während Lehrer*innen Ablehnung in der Regel nicht explizieren und Antisemitismus häufig in sekundären oder israelbezogenen Erscheinungsformen indirekt ausdrücken, handeln Schüler*innen offener und häufig aggressiv. Antisemitische Anfeindungen, Witze, Bloßstellungen, Verächtlichmachung, das stetige Drangsalieren und Bedrohen, selbst Gewalt gegen jüdische Schüler*innen werden aber von Lehrer*innen häufig als personeller Konflikt, d.h. nicht als Antisemitismus, wahrgenommen. So geht eine Relativierung von Täterschaft und Verantwortung einerseits und dem Phänomen Antisemitismus andererseits mit einer Schuldzuweisung an die Betroffenen einher. Die Schuldzuweisung an Betroffene, für Angriffe verantwortlich zu sein oder sie provoziert zu haben, folgt der im antisemitischen Weltbild angelegten Rationalisierung der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden. In vielen Fällen antisemitischer Angriffe werden pädagogische und disziplinarische Interventionen

sowie eine schulinterne Thematisierung vermieden, denn diese notwendigen Schritte werden als Problem- bzw. Schuldeingeständnis gedeutet. Aus der normativen Ächtung des Antisemitismus wird von Lehrer*innen häufig die falsche Schlussfolgerung gezogen, dass es keinen Antisemitismus geben könne, wohingegen seine offenen Ausdrucksformen als »Provokation«, »Spaß« oder »Nicht-Ernst-Meinen« über eine Zuschreibung von Motiven bagatellisiert und die Formen seines zeitgemäßen Ausdrucks häufig nicht erkannt werden (Bernstein u. a. 2018, 82ff.). In der Folge erscheinen die Betroffenen als Problem, nicht aber die Angreifer oder Antisemitismus im Allgemeinen. Als Resultat solcher Bagatellisierungen verlassen viele Betroffene die Schule, während die Täter*innen in der Regel auf der Schule bleiben (Bernstein u. a. 2018, 76ff.). Viele Lehrer*innen bagatellisieren antisemitische Handlungen, indem sie ihnen aus einer Machtposition heraus die antisemitische Geltung absprechen. So etwa im Fall des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs von »Du Jude«, der auf deutschen Schulhöfen weitverbreitet und 74 Jahre nach der Shoah normalisiert ist. Einerseits sprechen viele Lehrer*innen verbalen Angriffen den Handlungscharakter ab, indem sie auf Grundlage einer falschen Dichotomie aus Sprache und Handeln Sprechakte nicht wahrnehmen. Andererseits klammern viele Lehrer*innen den antisemitischen Gehalt einer Handlung über die Annahme ein, es seien keine Jüdinnen und Juden anwesend. Die Artikulation von Antisemitismus ist mitnichten an die Präsenz von Jüdinnen und Juden gebunden, vielmehr wird er gleichermaßen und teils enthemmter unter Nichtjuden kommuniziert. Insbesondere der antisemitische Schimpfwortgebrauch verdeutlicht dies, denn der Ausdruck »Du Jude« erhält sein Beleidigungspotenzial dadurch, dass ein Nichtjude als Jude bezeichnet wird, ohne dass es einer weiteren Explikation zur Beleidigung bedürfte. Darin drückt sich eine Stigmatisierung von Jüdinnen und Juden aus, die durch die Bagatellisierung des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs durch Lehrer*innen einem Rückkopplungseffekt unterliegt: Jüdinnen und Juden gehen aufgrund der Stigmatisierung nicht offen mit ihrer Identität um; Lehrer*innen entwerfen eine Situationsdefinition, in der Jüdinnen und Juden ausgeschlossen werden. Die tatsächliche oder vermeintliche Abwesenheit von Jüdinnen und Juden, die durch Ausschließung erzeugt wird, dient dann als Begründung dafür, dass der Schimpfwortgebrauch »Du Jude« nicht antisemitisch sei. So wird die antisemitische Stigmatisierung weitergehend normalisiert. Bei vielen Lehrer*innen ist eine Tendenz zu rekonstruieren, aus der Annahme, es gäbe an ihrer

Schule oder in ihrer Klasse keine jüdischen Schüler*innen, abzuleiten, es gäbe keinen Antisemitismus (Bernstein u. a. 2018, 81ff.). Antisemitische Handlungen von Schüler*innen richten sich auch gegen jüdische Lehrer*innen, obwohl sie durch ihre Position Autoritäts- und Bezugspersonen in der Institution Schule sind. Dies wird insbesondere an der enthemmten Verwendung nationalsozialistischer Symbole, dem Zeigen des Hitlergrußes oder Hakenkreuzzeichnungen deutlich. Solche antisemitischen Handlungen in Bezug auf den Nationalsozialismus sind unter Schüler*innen weitverbreitet, und nichtjüdische Lehrer*innen bagatellisieren den antisemitischen Gehalt solcher Handlungen häufig über die Zuschreibung von Unwissenheit, einer ›harmlosen‹ Intention, einer Provokationsabsicht, oder interpretieren sie als ›Spaß‹ oder ›Kinderstreich‹. In Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus und die Shoah, wie sie in Vernichtungsphantasien zum Ausdruck kommen, zeichnet sich eine deutliche Kontinuität des Antisemitismus in Deutschland ab, der im Kontrast zu den Selbstbildern vieler Schüler*innen und Lehrer*innen steht, die sich in Mustern der Erinnerungs- und Schuldabwehr in Distanz zum Antisemitismus wännen (Bernstein u. a. 2018, 199).

3.3 Die Akteurskonstellation

Die Wahrnehmung des Antisemitismus als Problem an Schulen ist zudem auf Akteurskonstellationen gerichtet. Viele Lehrer*innen etwa betrachten Antisemitismus trotz seiner Verbreitung unter Lehrkräften und allen soziokulturellen Gruppen der Schüler*innen als ausschließliches Problem ›der Anderen‹: beispielsweise des Elternhauses oder einer bestimmten Schüler*innengruppe. So machen manche Lehrer*innen den Bildungsstand oder die Intelligenz ihrer Schüler*innen zum Kriterium der Problemwahrnehmung, sie verlagern Antisemitismus etwa auf ›ungebildete‹ oder ›dumme‹ Schüler*innen oder ausschließlich auf die Schüler*innen aus arabischen Ländern. Manche Lehrer*innen nehmen Antisemitismus aufgrund der medialen Aufmerksamkeit lediglich an Berliner Schulen wahr, schließen Antisemitismus in ihrer Umgebung kategorisch aus. Manche Lehrer*innen fokussieren auch einen vermeintlichen Gegensatz der Verbreitung des Antisemitismus zwischen Stadt und Land, wobei die Verschiebung des Antisemitismus auf den Ort, an dem man sich nicht befindet, mit der Relativierung des Antisemitismus in der eigenen Umgebung einhergeht. Solche Abwehr- und Distanzierungstendenzen unter Lehrer*innen zeigen sich auch in der Definition ihrer Rollen als Pädagog*innen, wenn

manche Lehrkräfte eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus mit der Begründung ausschließen, sie seien fachlich nicht zuständig. Viele Lehrkräfte konstatieren ein Kompetenzdefizit im pädagogischen Umgang mit Antisemitismus, sie seien dafür nicht ausgebildet. Allerdings betonen sie gleichzeitig, dass diese Kompetenz nicht als Erstes an ihrer Schule dringend erforderlich sei. Andere Lehrkräfte wiederum sehen ein solches Defizit bei anderen Lehrer*innen, wobei sich wiederum das Muster abbildet, die eigene Bezugsgruppe zu entlasten, z.B. in der Wahrnehmung, es sei ein Problem der jüngeren oder dienstälteren Lehrer*innen (Bernstein u. a. 2018, 80f.). Auch in der Wahrnehmung des Antisemitismus muslimischer Schüler*innen durch Lehrer*innen zeichnen sich Verschiebungs- und Bagatellisierungstendenzen ab, die sich sowohl auf die Wahrnehmung eines spezifisch islamischen Antisemitismus als auch auf antisemitische Handlungen muslimischer Schüler*innen beziehen. In der sehr häufig nicht explizit erkannten und benannten Erscheinungsform des islamischen Antisemitismus werden Jüdinnen und Juden als gleichermaßen unterlegende Ungläubige und überlegene omnipotente Verschwörer und Besatzer zu Feinden und zur Bedrohung der religiösen Gemeinschaft erklärt (Bernstein u. a. 2018, 95). Eine solche quasinatürlich opponierende Gruppenordnung wird bei Anfeindungen und Angriffen auf, aber auch zur diffusen Distanzierung von jüdischen Schüler*innen aktiviert, wie Dvoras Erfahrungen aufzeigen. Sie hatte sich mit einem muslimischen Mitschüler angefreundet, der sich allerdings von ihr distanzierte, als er erfuhr, dass sie Jüdin ist. Er sagte: »Eigentlich mögen sich Juden und Muslime nicht.« Ein Lehrer spricht einem solchen Antisemitismus implizit die Geltung ab, indem er ihn funktional als Kompensation der eigenen rassistischen Diskriminierung der Angehörigen von Minderheitengruppen rationalisiert. Viele Betroffene berichten, dass Gewalt sehr häufig von muslimischen Schüler*innen ausgeht, besonders wenn jüdische Schüler*innen als Projektionsfläche für die Politik des Staates Israel bzw. jedes Mal mit der Eskalation des Nahostkonflikts zur Rechenschaft gezogen werden. Zwei Tendenzen wurden in der Forschung diesbezüglich erkannt. Einige Lehrer*innen erklären den Antisemitismus als importiertes Phänomen ausschließlich von muslimischen Schüler*innen. Andere Lehrer*innen bagatellisieren die verbalen Äußerungen und andere Taten antisemitisch eingestellter muslimischer Schüler*innen und problematisieren antisemitische Angriffe ausgehend von muslimischen Schüler*innen mitunter weder im Hinblick auf die spezifische Gruppenformation

ihrer Entstehung noch als solche. Viele Lehrer*innen nehmen Antisemitismus von muslimischen Schüler*innen wahr, haben aber Hemmungen, antisemitische Handlungen in dieser Gruppenformation explizit als Problem zu benennen, da sie darin einen Dominanzanspruch der Mehrheit gegen eine tatsächlich oder vermeintlich diskriminierte Minderheit sehen (Bernstein u. a. 2018, 95ff.). Dieser Tendenz der Bagatellisierung des Antisemitismus einer Minderheitengruppe steht die Bagatellisierung des Antisemitismus in der Mehrheitsgruppe gegenüber. Viele Lehrer*innen verschieben Antisemitismus, entgegen der zuvor skizzierten Akteurs- und Gruppenkonstellation, auf eine Minderheitengruppe, z.B. Geflüchtete oder Muslime, und erstreben dadurch, sich im tatsächlichen oder vermeintlichen Kontrast zu dieser qua Mehrheitsgruppenzugehörigkeit zu entlasten. In der Folge werden antisemitische Handlungen aus der eigenen Gruppenformation heraus entproblematisiert. Zudem basiert der Fokus auf eine muslimische Minderheitengruppe zum Teil nicht auf einer empirischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, sondern folgt einer Pauschalisierung, die alle Muslime qua Gruppenzugehörigkeit im Kontrast zur vermeintlich entlasteten Mehrheitsformation abwertet, dabei auch rassistischen Differenzkonstruktionen folgt und für sich eine Diskriminierung darstellt (Bernstein u. a. 2018, 95ff.).

4 Antisemitismus und religiöse Diskriminierung

Die Kontinuität des Antisemitismus bedeutet eine Kontinuität antijudaistischer Weltbilder und Legenden. Diese drückt sich einerseits in der Persistenz antijudaistischer Bilder, Vorurteile oder Legenden, z.B. über ›gottes- oder Prophetenmord‹, andererseits in der Verweltlichung dieser im modernen und israelbezogenen Antisemitismus aus. So werden beispielsweise mittelalterliche Ritualmordlegenden über das Phantasma einer Entführung und Ermordung christlicher Kinder, das mit der Anschuldigung verbunden ist, mit ihrem Blut Mazza⁹ zu backen, in zeitgemäße Legenden über Kindermord durch Israel oder über Organraub durch Jüdinnen und Juden oder Israelis überführt. Antijudaistische Weltbilder und Legenden sind in dieser doppelten Hinsicht ihrer Persistenz und sinnlogischen Transformation in nichtreligiöse Differenzkonstruktionen und antagonistische Gruppenkonstellationen unter Schüler*innen und Lehrer*innen präsent. Der jüdische Schüler André wurde im Alter von 14 Jahren nach einem Konflikt in seinem Freundeskreis über einen Verrat eine Weile lang »Judas« genannt, worin ein Sinn-

bezug auf ein antijudaistisches Weltbild zum Ausdruck kommt, in dem die Person des Judas als Verräter Jesu für ›die‹ Juden als ›gottesmörder‹ steht. Die jüdische Schülerin Ira wurde, als sie wegen einer Freistunde einmal am christlichen Religionsunterricht teilnahm, vor der Klasse von ihrem Lehrer gefragt: »Was gibt es im Christentum, dass ihr Juden immer noch nicht akzeptieren könnt?« Sie antwortete: »Dass ein Mensch G-tt sein kann.«¹⁰ In dieser Situation wurde Ira mit einer antijudaistischen Sinnfigur als Repräsentantin des als falsch und hinter dem Christentum zurückgeblieben dargestellten Judentums angesprochen. Darüber hinaus schließt diese Frage im Sinnhorizont einer fehlenden Akzeptanz implizit an den Vorwurf einer fortgesetzten (›immer noch‹) Verweigerung gegenüber dem christlichen Erlösungsversprechen an. Dabei wird die historische Dimension entkontextualisiert; in der Geschichte wurden Jüdinnen und Juden aufgrund der ihnen zugeschriebenen fehlenden Akzeptanz der Göttlichkeit Jesu Schmähungen des Judentums, Zwangstaufen, Verfolgung und Gewalt durch Christ*innen ausgesetzt. Der jüdische Schüler Simon erzählt davon, dass sein Lehrer eine Forderung an die Schüler*innen seiner Klasse richtete: »In einer anderen Stunde hat er [der Lehrer, Anmerkung der Verfasser*innen] die Muslime, Juden und Christen gebeten, aufzustehen. Nachdem sie sich wieder gesetzt haben, sagte er, dass er eigentlich alle Religionen scheiße findet, aber an Christus glaubt er irgendwie schon.« Hier stellt der Lehrer über den Fokus auf verschiedene Religionsgruppen einen Bezug zu einer homogenisierten Gruppe religiöser Schüler*innen her, die sich durch das Erheben von ihren Plätzen vor der Klasse als Gruppenangehörige bekennen sollen. Daran schließt seine vulgäre Missachtung »aller Religionen« an, die sodann durch die diffuse Hervorhebung seines Glaubens an »Christus« relativiert und dadurch exklusiv auf Juden und Muslime als Angehörige religiöser Minderheiten gerichtet wird. An diese Schmähung von Jüdinnen und Juden als religiöse Minderheit aus einer diffus zwischen Religionsfeindlichkeit und christlichem Glauben changierenden Perspektive schließt im Fortgang der Interaktion die Artikulation einer tradierten antijudaistischen Legende an. Der Lehrer sagte: »Die Juden haben auch Jesus ermordet«. Nachdem Simon den Einwand erhoben hatte, die katholische Kirche habe sich für den jahrhundertlang aufrechterhaltenen Vorwurf des Deizids entschuldigt, aktualisierte der Lehrer den Vorwurf diffus im Sinnmuster des israelbezogenen Antisemitismus: »Außerdem, was die Juden heute den Palästinenser antun, ist ja auch nicht besser.« An diesem Fallbeispiel wird

im Übergang der Ablehnung religiöser ›Anderer‹ hin zu tradierten antisemitischen Legenden ein wesentlicher Mechanismus antisemitischer Differenzkonstruktionen salient. Antisemitismus ›beginnt‹ nicht erst bei der Artikulation tradierter antisemitischer Stereotype, er folgt vielfach auch einer subtilen Othing-Praxis, d.h. der Praxis, Jüdinnen und Juden im Kontrast zur Eigengruppe und ihrem Normalitätsentwurf zu ›Anderen‹ zu erklären (Bernstein u. a. 2018, 4ff.). Das ›Othing‹ von Jüdinnen und Juden folgt oftmals den Prämissen einer ethnisierten Differenz und ihrer Hierarchisierung im Intergruppenverhältnis. Dergestalt werden Jüdinnen und Juden als Fremde oder gar exotisches Faszinosum einer Gemeinschaft gegenübergestellt. So beschreiben Betroffene die Wahrnehmung ihrer Person als »Fremdkörper, der stört, aber ausgehalten werden muss« oder »so wie im Zoo zu sein«. Das führt zu teils absurden Erwartungen an Jüdinnen und Juden, in ihrem Handeln der attribuierten ›Andersartigkeit‹ zu entsprechen. Esther berichtet etwa von einem »pseudo-pädagogischen Frühstück«, bei dem ihr als Jüdin vorbehalten wurde, ein »jüdisches Frühstück« zu präsentieren. Eine über Ethnisierung und Exotisierung hergeleitete Position des ›Anderen‹ oder ›Fremden‹ kann auch in religiöse Differenzkonstruktionen übergehen, wie eine Interaktion eines Interviewpartners mit einem Unbekannten illustriert. Auf die Frage, woher er komme, antwortete der Interviewpartner: »Aus Israel«. Dies kommentierte der Unbekannte mit: »Habe ich mir schon gedacht. [...] Dass Sie jüdische Wurzeln haben. Sie sehen so biblisch aus.« Die Gleichsetzung einer israelischen Herkunft mit einer diffus als biblisch umschriebenen jüdischen Äußerlichkeit dreht sich in Schulen häufig um, sodass jüdische Schüler*innen unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit als Repräsentant*innen Israels angesprochen werden. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen entwerfen Repräsentationsrollen eines homogenisierten jüdisch-israelischen Kollektivs und beziehen diese auf Jüdinnen und Juden als dessen Expert*innen oder Stellvertreter*innen. So werden jüdische Schüler*innen etwa im Unterricht als Expert*innen Israels oder des Nahostkonflikts der Klasse gegenüber gestellt und mit Erwartungen konfrontiert, etwas zu wissen, sich in bestimmter Weise pro oder contra und in Distanz zu vermeintlichen Missständen oder in Abgrenzung zu antisemitischen Judenbildern zu positionieren. Dadurch werden ihnen Rollen als Stellvertreter*innen zugeschrieben, aufgrund derer viele Betroffene antisemitische Anfeindungen erleben (Bernstein u. a. 2018, 55ff.). Jüdische Schüler*innen werden zudem im Kontext der Shoah als

›Andere‹ ausgewiesen. Dies basiert oftmals auf einer Historisierung jüdischer Präsenz in Deutschland, die in der Gegenwart zu Irritationen führt. Diana habe etwa während ihrer Schulzeit des Öfteren die folgende empathielose Verwunderung gehört: »Ich wusste gar nicht, dass es noch Juden gibt überhaupt.« Auch in diesem Bezug auf die Shoah werden jüdischen Schüler*innen Repräsentationsrollen als Expert*innen und Stellvertreter*innen zugeschrieben. Victoria erinnert sich daran, wie sie als neue Schülerin, die gerade aus der ehemaligen Sowjetunion immigrierte, bei der Thematisierung der Shoah im Unterricht vom Lehrer angesprochen wurde: »Victoria, sie ist unsere jüdische Mitschülerin, stehen Sie doch auf und erzählen Sie, wie es in Ihrer Familie war.« Sie wusste gar nicht, was die Shoah ist, denn in der Sowjetunion wurde sie komplett verschwiegen. Bei einer anschließenden Besichtigung eines ehemaligen Konzentrationslagers wurde sie von zwei Mitschülern in eine Gaskammer eingesperrt. Hier wird deutlich, wie die scheinbar harmlose Differenzmarkierung des Lehrers zur Grundlage eines antisemitischen Angriffs von Schülern wird. Auch der Lehrer der jüdischen Schülerin Lina wandte sich an die Klasse, als die Verbrechen der Shoah besprochen wurden: »Traut Euch, steht auf, wer hier Jude ist!« An beiden Beispielen wird der empathielose Anspruch eines Bekenntnisses zu einem Opferstatus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft zum instrumentellen Zwecke der Wissensvermittlung für die Nachkommen der Täter*innen deutlich. Dabei drückt sich in der Zuweisung einer Stellvertreterrolle nicht nur eine verletzend nutzbar gemachte familiäre Leidenerfahrung oder Traumatisierung, sondern ebenfalls eine konkrete Bedrohung aus. Denn jüdische Schüler*innen werden in der Rolle des Stellvertreters der Opfer der Shoah mit sekundär-antisemitischen Ressentiments und offener Aggression konfrontiert. Viele antisemitische Angriffe auf jüdische Schüler*innen begannen, nachdem diese im Politik-, Geschichts- oder Ethikunterricht erzählt hatten, dass sie jüdisch sind. Lauras vierzehnjähriger Sohn etwa erzählte im Ethikunterricht, dass er in die Synagoge gehe, woraufhin er von Mitschülern antisemitisch beleidigt, bedroht und physisch angegriffen wurde. Herr H. berichtet, dass einem Schüler ein Schild mit der Aufschrift »Ich bin Jude« über seinen Kopf gehängt wurde, nachdem dieser erzählt hatte, dass sein Vater Kippa trägt. Auch im Kontext von Religion werden jüdische Schüler*innen und Lehrer*innen ungeachtet ihrer religiösen Identität oder Praxis zu ›Anderen‹ im Kontrast zu nicht religiösen oder christlichen Normalitätsentwürfen gemacht und entlang der Zuschreibung von Repräsentationsrol-

len zu Expert*innen oder Stellvertreter*innen erklärt. Die jüdische Sozialarbeiterin Simone schildert die Erfahrungen eines Schülers aus einer fünften Klasse beim Thema ›Religion‹ im Unterricht. Der Schüler hatte nie offen in der Klasse gesagt, dass er Jude ist, wurde aber beim Thema Judentum von der Lehrkraft angesprochen: »Aber du weißt doch darüber mehr Bescheid, du bist doch Jude und kannst uns was darüber erzählen.« Diese Zuschreibung einer Stellvertreter- und Expertenrolle vollzieht sich als ›Outing‹ jüdischer Identität vor der Klasse, die dem Schüler sehr unangenehm war, zumal die Lehrkraft auch noch ihre Erwartungen an die Stellvertreterrolle des ›Anderen‹ explizierte, indem sie fragte: »Warum trägst du eigentlich keine Kippa?« In einem folgenden Elterngespräch zeigte sich die Schulleitung uneinsichtig, sie verstand das Problem gar nicht. Eine solche fehlende Problemwahrnehmung folgt einem in Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungspraxis natürlich erscheinenden Normalitätsentwurf, zu dem eine fremd markierte religiöse Differenz, aber nicht die Wahrnehmung antisemitischer Differenzkonstruktionen gehört. Das illustriert die Erfahrung der jüdischen Sozialpädagogin Frau J, die von einem Schüler aggressiv im weitverbreiteten antisemitischen Schimpfwortgebrauch mit »Du Jüdin! Du bist Jude« angefeindet wurde. Als sie sich an den Schulleiter wandte, entgegnete dieser nur: »Du bist doch Jüdin, was ist das Problem?« Auch eine vermeintlich positive Hervorhebung jüdisch-religiöser Identität folgt der Logik antisemitischer Differenzkonstruktion und der Exklusion aus einem Normalitätsentwurf. Philosemitische Hervorhebungen bestätigen also die antisemitischen Differenzkonstruktionen, sie erfolgen oftmals aus einer reklamierten emotionalen Verbundenheit mit dem fremd konstruierten ›Anderen‹ und zielen häufig auf Ideale einer religiösen Toleranz ab (Bernstein u. a. 2018, 41ff.). Der jüdische Rektor Herr R. hat erlebt, wie er auf einer Weihnachtsfeier als Jude zum Bezugsobjekt des Kollegiums wurde, als man dort Chanukka-Musik spielte, sich im Kreis aufstellte, die Hände reichte und tanzte. Herr R. empfand dies als äußerst unangenehm. Frau S. moniert die solcher Praxis mitunter zugrundeliegende Leitidee einer quasinatürlichen Gemeinschaft »christlich-jüdischer Werte«, die sowohl der tatsächlichen religiösen Differenz als auch dem mehrheitsgesellschaftlichen Dominanzanspruch gegenüber dem Judentum entgegensteht. Letzterer werde, so Frau S., häufig nicht expliziert, komme aber ganz deutlich im mehrheitsgesellschaftlichen Normalitätsentwurf und seiner Zentrierung auf das Christentum zum Ausdruck. Frau S. verdeutlicht: »Wenn ich in ein Krankenhaus gehe, um mein Kind zu

gebären, habe ich keine Lust, das unter einem Kreuz zu tun.« Aus einem solchen ›unsichtbaren‹ Dominanzanspruch heraus entsteht die Position des ›Anderen‹. Ihre kommunikative Konstruktion bedarf häufig keinerlei Explikation. Eine jüdische Mutter berichtet, dass die Deutschlehrerin ihres Kindes vor Weihnachten ein Kreuzworträtsel im Unterricht als Deutschübung verteilt hat, und eine der Frage war, den Sohn Gottes zu nennen. Hier basiert die kommunikative Konstruktion eines Normalitätsentwurfs auf impliziten Prämissen der Geltung christlicher Religion. Auf Grundlage solcher Praxis der Konstruktion des ›Anderen‹ werden Jüdinnen und Juden außerhalb eines Normalitätsentwurfs gesetzt, in dieser Position paternalistisch hervorgehoben, komisch beäugt, abgewertet oder angegriffen. Andersherum wird der mehrheitsgesellschaftliche Normalitätsentwurf gegen diese fremdmarkierten ›Anderen‹ geltend gemacht, sobald religiöse Identität oder Praxis sichtbar wird. Frau K. erklärt in diesem Zusammenhang, wie sich ihre Freund*innen und Kolleg*innen an ihrer Schule von ihr distanzieren, nachdem sie und ihre Familie religiöser lebten und offen mit ihrer jüdischen Identität umgingen: »Solange ich und mein Mann die ›netten Juden‹ waren, die alles mitgemacht haben, war alles okay. Alle sollten gleich sein, doch sobald man nicht mehr gleich war, nicht mehr zu der Weihnachtsfeier, die freitagsabends [Shabbat, Anmerkung der Verfasser*innen] war, ging, war es ein Problem.« Das »Problem« ergibt sich aus dem als Abweichung von einem im Normalitätsentwurf unsichtbar gemachten kulturellen oder (nicht)religiösen Geltungsanspruch. An die Betroffenen werden dann implizit oder explizit Erwartungen adressiert, ›normal‹ zu handeln oder zu sein. Religiosität wird häufig zur entscheidenden Differenzmarkierung im Verhältnis von Mehrheit und Minderheit erhoben. Gleichheit wird über den gemeinsamen nichtreligiösen Erfahrungsraum, Wissensbestand und die Lebenswelt hergeleitet. Ein befragter Rabbiner spricht ein skeptisches, ablehnendes oder feindliches »schweigendes Wissen« (Oevermann 2001, 36) über Religion an, das religiöse Narrative als ungültig zu solchen in Kontrast setzt, deren Geltungsansprüche auf Idealen wie Modernität oder Rationalität basieren, selbst wenn aus divergierenden Narrativen gleiche Handlungen folgen: »Sehr viele in Deutschland sind gegen die Beschneidung. Ihr einziges Problem ist es, dass es religiös begründet wird. Würde man es medizinisch etc. begründen, dann wäre es kein Problem. [...] Man hat Respekt, dass jemand vegan ist und man toleriert sein Verhalten. In Deutschland wird schnell gewertet, ob man gut oder schlecht findet, was die Juden machen. Sie

denken, sie wissen es besser und haben das Bedürfnis zu bewerten. Obwohl es nicht in ihrer Position ist.«

Anmerkungen:

¹ Dieser Beitrag ist eine gekürzte Fassung von Bernstein, Julia & Diddens, Florian. In: Willems, Joachim (Hg): *Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung*. Verlag transcript, Bielefeld 2020 (dort S. 77 – 104).

² Der vorliegende Artikel basiert wesentlich auf den Befunden der qualitativen Studie »Mach mal keine Judenaktion«: Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus« (Bernstein u.a. 2018). Er geht aber sowohl in seinem Fokus auf das Verhältnis von Antisemitismus und Religion als auch in Bezug auf die Darstellung neuerer Fallbeispiele aus dem Feld darüber hinaus. Die Datenerhebung erfolgte durch problemzentrierte und narrative Interviews mit Betroffenen, deren Eltern, mit jüdischen und nichtjüdischen Lehrkräften und nichtjüdischen Schüler*innen und Student*innen sowie durch ethnografische Feldforschung.

³ Bei sämtlichen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

⁴ Die Kleinschreibung »gottesmord« markiert implizite Prämissen christlicher Geltungsansprüche und des zeitgenössischen Sprachgebrauchs: Die antijudaistische Legende basiert auf der christlichen Idee der Trinität und der Glaubenslehre der Menschwerdung Gottes durch Jesus. Die Voraussetzung dafür, dass Jüdinnen und Juden als »gottesmörder« verfolgt und ermordet wurden, ist der Geltungsanspruch der christlichen Glaubenslehre. Um diesen hier nicht zu reproduzieren und die Prämissen des antijudaistischen Feindbildes sichtbar zu machen, wählen wir auch im Folgenden die Kleinschreibung. Ebenso verzichten wir aus diesen Gründen darauf, durch die Bezeichnung »Christus« Jesus als Messias auszuweisen und damit die Geltung des christlichen Heilsversprechens vorwegzunehmen.

⁵ Verschwörungstheorien werden von vielen Lehrkräften sowohl in ihrer Verbreitung und Popularität in der Schülerschaft als auch im pädagogischen Umgang damit als großes Problem betrachtet (vgl. Bernstein u. a. 2018, 94ff.)

⁶ Der Anspruch, Kritik zu üben, wird dabei nicht eingelöst. Vielmehr bildet sich damit israel-bezogener Antisemitismus ab, der sich über den Begriff »Kritik« zu legitimieren bestrebt und Stereotype sagbar macht, deren Artikulation in direkter Bezugnahme auf Jüdinnen und Juden sozial geächtet sind.

⁷ Im Rassismus beispielsweise wird das Intergruppenverhältnis und dessen Hierarchie biologisiert, das Ordnungsgefüge zwischen »über- und unterlegenen Rassen« erscheint als Naturverhältnis. Jüdinnen und Juden werden dem antisemitischen Feindbild nach nicht als »Rasse« in dieses Naturverhältnis einbezogen, sondern als »Gegenrasse« (Adorno & Horkheimer 2008, 151) und Gefährdung des Prinzips rassifizierter Differenz und Ordnung dämonisiert (vgl. Bernstein u. a. 2018, 171ff.)

⁸ Detaillierte Fallrekonstruktionen finden sich bei Bernstein u. a. 2018, 61ff

⁹ Ungesäuertes Brot zu Pessach.

¹⁰ Die vermeidende Schreibweise »G-tt« verhindert aus jüdisch-religiöser Perspektive die missbräuchliche bzw. respektlose Nutzung des Namens

Literatur

Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max (2008): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. (17. Aufl. ungekürzte Ausgabe) Frankfurt a.M.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): *Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule*. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/Leitfaeden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [letzter Zugriff: 20.02.2019].

Ben-Rafael, Eliezer; Sternberg, Yitzhak & Glöckner, Olaf (2010): *Juden und jüdische Bildung im heutigen Deutschland*. L.A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora. Online: <https://www.zwst.org/de/service/literatur> [letzter Zugriff: 29.09.18].

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.

Bernstein, Julia (2010): *Food for Thought. Transnational contested identities and food practices of Russian-speaking Jewish migrants in Israel and Germany*. Frankfurt a.M.

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. Online: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaezte_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf [letzter Zugriff: 20.02.2019].

Chernivsky, Marina (2017): *Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus*. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der*

Migrationsgesellschaft. Frankfurt/New York, 269-280.

Chernivsky, Marina & Wiegemann, Romina (2017): Antisemitismus als individuelle Erfahrung und soziales Phänomen. Zwischen Bildung, Beratung und Empowerment. In: Medaon – Magazin für jüdisches Leben und Bildung 21 (11).1-8.

Fein, Helen (1987): Dimensions of Antisemitism: Attitudes, Collective Accusations, and Actions. In: Dies. (Hg.): The persisting question. Sociological perspectives and social contexts of modern antisemitism. Berlin u.a. 67-85.

FRA (2018): Experiences and perceptions of antisemitism. Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU. European Union Agency for Fundamental Rights. Online: <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/2nd-survey-discrimination-hate-crime-against-jews> [letzter Zugriff: 20.02.2019].

Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. (3. Aufl.) Wiesbaden.

Haury, Thomas (2002): Antisemitismus von links. Hamburg.

Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg.

Mendel, Meron & Messerschmidt, Astrid (2017): Einleitung. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a.M., 11-23.

Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: Sozialer Sinn 2 (1), 35-81.

Postone, Moishe (1991): Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch. In: Kritik & Krise (4-5), 6-10.

Sacks, Jonathan (2016): The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. The Future of the Jewish Communities in Europe. Online: <http://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/> [letzter Zugriff: 29.10.2018].

Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung.

In: Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift 28(1), 5-15.

Salzborn, Samuel & Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Wissenschaftliches Gutachten. Zentrum für Antisemitismusforschung. Online: <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> [letzter Zugriff: 28.02.2019].

Schwarz-Friesel, Monika & Reinharz, Jehudah (2012): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin.

Sharansky, Nathan (2004): 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization 16 (3-4), 5-8. Online: <http://jcpa.org/phas/phas-sharansky-s05.htm> [letzter Zugriff: 30.10.2018].

Special Eurobarometer 484 (2019): Perceptions of antisemitism. Survey requested by the European Commission, Directorate-General for Justice and Consumers and co-ordinated by the Directorate-General for Communication. Online: http://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S220_90_4_484_ENG [letzter Zugriff: 20.02.2019].

Staffa, Christian (2017): Antisemitismuskritik in Kirche und Theologie heute. In: Meron Mendel & Astrid Messerschmidt (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a.M., 171-186.

Zick, Andreas; Küpper, Beate & Hövermann, Andreas (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin.

Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke & Bernstein, Julia (2017a): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Online: https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf [letzter Zugriff: 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. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Online: [//pub.uni-bielefeld.de/download/2919878/2920030/IKG_ASBericht_Expertenrat_Marz2017.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2919878/2920030/IKG_ASBericht_Expertenrat_Marz2017.pdf) [letzter Zugriff: 28.02.2019]. 

Antisemitismus und Judentum in der Schule – Zwischen Diskriminierung und Anerkennung¹

Von Prof. Dr. Dr. Joachim Willems, Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg

**Überarbeitete und gekürzte Fassung von »Religion in der Schule – Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung«, der Einleitung in den von Joachim Willems herausgegebenen Band: Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung. (S. 9–21)
© beim Autor und Verlag transcript, Bielefeld 2020**

Antisemitismus begegnet in der Schule als Unterrichtsthema in verschiedenen Fächern, aber auch in Form von antisemitischen Diskriminierungen und stereotypisierenden Zuschreibungen. Während in Schulen weitgehend Konsens darüber besteht, dass Diskriminierungen nicht legitim sind (zuweilen allerdings bei gleichzeitiger Unsicherheit oder unterschiedlichen Einschätzungen, was denn als Diskriminierung zu werten sei und was nicht), gilt Anerkennung als das geeignete Gegenmittel: Demnach komme es darauf an, unterschiedlichen Gruppen im Schulleben Anerkennung entgegenzubringen und die Schülerinnen und Schüler dazu zu erziehen, andere anzuerkennen. In diesem Kontext soll nun ein Blick auf Diskriminierung und Anerkennung geworfen werden, um zu zeigen, dass auch die Praxis des Anerkennens diskriminierende Züge tragen kann.

Diskriminierung

Unter Diskriminierung wird hier, mit Albert Scherr, »die Verwendung von kategorialen, das heißt vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligung« verstanden (Scherr 2016, 3). Im Falle von Diskriminierungen wird die »faktische Benachteiligung« der Diskriminierten daher »nicht als ungerecht bewertet, sondern als unvermeidbares Ergebnis ihrer Andersartigkeit betrachtet« (ebd.).

Mit der Antidiskriminierungsrichtlinie der Europäischen Union vom 27. November 2000 (RL 2000/78/EG),² deren Zweck die »Bekämpfung der Diskriminierung wegen der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters

oder der sexuellen Ausrichtung« ist (Art. 1), lassen sich unmittelbare und mittelbare Diskriminierungen unterscheiden. Eine unmittelbare Diskriminierung liegt demnach vor, »wenn eine Person wegen eines der in Artikel 1 genannten Gründe in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde« (Art. 2 Abs. 2a). Mittelbare Diskriminierung ist gegeben, »wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen mit einer bestimmten Religion oder Weltanschauung, einer bestimmten Behinderung, eines bestimmten Alters oder mit einer bestimmten sexuellen Ausrichtung gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können« (Art. 2 Abs. 2b; mit Einschränkungen in den dortigen Absätzen i und ii).

In einer soziologischen Perspektive werden im Falle von Diskriminierungen »Unterscheidungen von sozialen Gruppen und Personenkategorien« konstruiert, »die für die Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Abgrenzungen und Hierarchien, insbesondere von Machtasymmetrien, sozioökonomischen Ungleichheiten und ungleichen Chancen der Anerkennung, verwendet werden« (Scherr 2017, 4; i.O. kursiv). Es werden also »kategoriale Einteilungen und Zuordnungen« vorgenommen, »auf deren Grundlage Individuen nicht mehr als besondere und selbstbestimmungsfähige Einzelne, sondern als Mitglieder einer Personenkategorie oder einer Gruppe in den Blick treten, für die angenommen wird, dass sie in irgendeiner Weise anders als ›die Normalen‹ oder ›die Mehrheitsbevölkerung‹ sind« (Scherr 2017, 6). Da diese kategorialen Einteilungen und damit verbundene Zuschreibungen Teil kollektiver Wissensbestände und gesellschaftlich vermittelter Deutungen sind, ist es eher die Regel als die Ausnahme, dass auch Menschen, die nicht diskriminierend agieren wollen, dies dennoch immer wieder tun (und es unter Umständen gar nicht bemerken). In diesem Sinne betont Judith Butler, dass rassistische Rede zirkuliert und dass diese zwar ein Subjekt benötigt, um geäußert zu werden, aber mit dem Subjekt, das spricht, weder beginnt noch endet (Butler 1997, 34). Insofern werden Subjekte – die Sprechenden wie die, über

die gesprochen wird – in Diskursen konstituiert und dabei sozial innerhalb von Dominanzstrukturen positioniert.

Mit Blick auf religionsbezogene Diskriminierung wird dies gegenwärtig insbesondere deutlich bei der Rede über Jüdinnen und Juden sowie über Musliminnen und Muslime bzw. über Judentum und Islam. Dabei wird auf Religion und (zugehörte) religiöse Zugehörigkeit Bezug genommen, um Individuen zu entindividualisieren, sie einer in sich als homogen betrachteten Gruppe zuzuordnen und aus einer anderen Gruppe auszuschließen. In diesem Prozess muss dann Religion im engeren Sinne gar keine Rolle mehr spielen: Antisemitische Stereotype können sich zwar auf jüdische Religion beziehen oder selbst (christlich oder islamisch) religiös motiviert sein, sie können aber auch biologistisch oder kulturalistisch ausgerichtet sein. Ähnliches gilt mit Blick auf antimuslimische Diskriminierung; darauf macht zum Beispiel Iman Attia aufmerksam, die »Rassialisierungsprozesse von Muslimen und Musliminnen« beschreibt; in solchen Prozessen werden Menschen zu Muslimen »gemacht« – auch unabhängig von ihrer religiösen oder nicht-religiösen Selbstverortung (Attia 2019). Zuweilen leben die vormals religiös konnotierten Stereotype oder die Stereotype, die gegen die »andere« Religion bzw. gegen die zu einer »anderen« gemachte Religion gerichtet sind, in gleichsam säkularisierter Form fort, etwa in der auf den gegenwärtigen Nahostkonflikt bezogenen antisemitischen Parole »Kindermörder Israel«, die an die vor allem seit dem Mittelalter im christlichen Europa verbreiteten Ritualmordlegenden anknüpft.

Solche religionsbezogenen Formen von Diskriminierung und Exklusion zu analysieren, muss auch Aufgabe einer erziehungswissenschaftlichen Diskriminierungsforschung sein, die thematisiert, wie »Diskriminierungsverhältnisse einen Bildungsraum eröffnen, der durch die Pole Superiorität und Inferiorität gekennzeichnet ist und in dem unterschiedliche Selbst- und Weltverhältnisse bzw. Subjektpositionen nahegelegt sind und angeeignet werden« (Heinemann & Mecheril 2017, 3). Normativ muss es dann, daran anknüpfend, darum gehen, die Bedingungen zu analysieren, welche »die Diskriminierungsroutinen in Bildungszusammenhängen« schwächen (ebd.).

Mit Blick auf die Religionspädagogik erscheint es mir notwendig, die Debatten um interreligiöses Lernen zu erweitern, indem im Anschluss an die skizzierten Überlegungen Religion (zumindest auch) verstanden wird als Mittel zur Konstruktion

von Kollektiven, zur Inklusion und Exklusion sowie zur Herstellung und Durchsetzung sozialer Hierarchien, wobei der Konstruktcharakter von Religion in Analogie zu Kategorien wie Kultur und Ethnizität oder auch gender und dis/ability zu betonen wäre.

Freilich ist dies alleine, religionspädagogisch betrachtet, unzureichend. Wird Religion weniger als Modus der Vergemeinschaftung verstanden, sondern als ein spezifischer »Modus der Welterschließung« bzw. des »Weltzugangs« (Dressler 2006), innerhalb dessen Fragen von Sinn, Lebensorientierung und Umgang mit Kontingenz stattfindet, dann unterscheidet sich der Bezug auf Religion in Bildungskontexten kategorial vom Bezug auf Ethnizität oder Gender. In diesem Sinne bestimmt z.B. Dietrich Korsch »die Eigenart religiöser Deutung« so, »dass religiöse Deutungen da vorliegen, wo individuelles Leben (im intersubjektiven Sprachzusammenhang natürlich) auf letzte Horizonte bezogen und in ihnen verortet wird«. Dieser Zusammenhang sei »für religiöse Deutungen [...] zentral« (Korsch 2005, 117f.). Die daraus folgende religionspädagogische Aufgabe, Religion in diesem Sinne als Religion zu erschließen (und nicht lediglich als historischen, kulturellen, sozialen Tatbestand), ist zumindest mit Blick auf Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz unstrittig. Wie aber kann Religion als Religion kontext- und differenzsensibel im religionsbezogenen Unterricht so thematisiert werden, dass einerseits Zuschreibungen reflektiert und dekonstruiert werden, dass aber andererseits auch die Funktion von Religion für die Selbst-, Welt- und Lebensdeutung der lernenden Individuen, die in vielen Fällen einen Bezug auf eine spezifische religiöse Tradition beinhaltet, ernst genommen wird? Bernhard Grümme macht in diesem Sinne zu Recht darauf aufmerksam, dass Religionen »trotz ihrer Geschichtlichkeit durch ihre Traditionen, Institutionen und deren Träger nicht solch hybride volatile Gebilde [sind], die der Transkulturalitätsbegriff voraussetzt und die eine kulturell relativistische Tendenz noch radikalisiert« (Grümme 2017, 199). Aufgabe einer religionspädagogischen Diskriminierungsforschung wäre dann zum einen, Bildungsprozesse daraufhin zu analysieren, wo in ihnen Schülerinnen und Schüler zu Juden, Christen oder Muslimen »gemacht« und damit auch sozial positioniert werden, wie religionsbezogene Zuschreibungen tradiert und damit Diskriminierungen ermöglicht oder vollzogen werden. Zum anderen können Theologie(n) und Religionspädagogik(en) aber auch dazu beitragen, religiöse Traditionen daraufhin zu untersuchen und für den Unterricht fruchtbar zu machen,

inwiefern in ihnen machtkritische Potentiale liegen und Ressourcen enthalten sind, um essentialisierende und binarisierende Othering-Prozesse zu unterlaufen, zu kritisieren und zu desakralisieren.³

Anerkennung

Mit Nicole Balzer lässt sich der Forschungs- und Diskussionsstand mit Blick auf Anerkennung so zusammenfassen, dass Anerkennung »vorrangig als eine Praxis gekennzeichnet wird, in der sich Subjekte in spezifischen Weisen und/oder als spezifische vor dem Hintergrund von Normen oder im Rekurs auf Normen adressieren. ›Anerkennung‹ vollzieht sich in der sozialen Praxis, so ließe sich daher als kleinster gemeinsamer Nenner anerkennungstheoretischer Ansätze festhalten, als Adressierung und in Adressierungen (sowie als und in Re-Adressierung(en)).« (Balzer 2014, 584)

Daraus ergibt sich der Zusammenhang von Diskriminierung und Anerkennung in doppelter Weise: Wenn Anerkennung normativ gefasst wird als eine Art der Adressierung, in der eine Person oder eine Gruppe von Personen positiv bestätigt wird und Wertschätzung erfährt, so ist Anerkennung das Gegenteil von Diskriminierung. In diesem Sinne wird dann pädagogische Arbeit als »Anerkennungsarbeit« verstanden (Balzer 2014, 585).

Komplexer ist das Verhältnis von Anerkennung und Diskriminierung dagegen, wenn davon ausgegangen wird, dass die Art der Adressierung im Akt der Anerkennung auch einen »aberkennenden« Gehalt haben kann, weil sich in der Anerkennung »nicht nur eine Bestätigung von etwas bereits Zugrundeliegendem (Identität) [vollzieht], sondern auch eine ›Hervorbringung‹ bzw. Re-Produktion von Subjekten und Identität(en) (wie aber auch von Strukturen)« (Balzer 2014, 579).

Deutlich wird die mögliche Gegenüberstellung von Anerkennung und Diskriminierung in der deutschen Übersetzung von Nancy Frasers Artikel »Zur Neubestimmung von Anerkennung« (Fraser 2009). Der Übersetzer B. Nienass verwendet im Kontext des von Fraser als »Identitätsmodell« bezeichneten Modells von Anerkennung den Begriff ›Diskriminierung‹ als Gegenbegriff zu ›Anerkennung‹ (im Englischen ›recognition‹ bzw. ›misrecognition‹) (vgl. Fraser 2009, 203, insbes. Fn. 1). Denn nach dem »Identitätsmodell« werde man zum individuellen Subjekt, »indem man ein anderes Subjekt anerkennt und von einem anderen Subjekt anerkannt wird« (Fraser 2009, 203). Blei-

be diese Anerkennung aus oder werde jemand diskriminiert, so habe dies »die Beschädigung der eigenen Identität zur Folge«. Der missachteten Gruppe bzw. deren Mitgliedern werde »so die Möglichkeit genommen [...], eine eigene, positive kulturelle Identität zu entwickeln«. Eine »Politik der Anerkennung« sei deshalb darauf gerichtet, »die innerliche Verschiebung des Selbst zu beheben, indem das erniedrigende Bild der Gruppe bekämpft wird, das die dominante Kultur verbreitet. Mitglieder der diskriminierten Gruppe sollten diesem Ansatz zufolge die verbreiteten Bilder zurückweisen und stattdessen neue und vor allem eigene Repräsentationen der Gruppe einbringen und durch kollektives Handeln eine eigene Kultur bekräftigen, die ihnen hilft, verinnerlichte negative Identitäten abzuwerfen. Wenn diese Kultur öffentlich geltend gemacht wird, gewinnt die Gruppe den Respekt und die Wertschätzung der gesamten Gesellschaft. Das Ergebnis, im Erfolgsfall, ist ›Anerkennung‹: die unverzerrte Beziehung zum Selbst.« (Fraser 2009, 203).

Das Identitätsmodell ist von einiger Bedeutung, um die Stellung von Religion(en) in der Schule zu verstehen und Handlungsoptionen zu erwägen: beispielsweise können Schülerinnen und Schüler, die Diskriminierungserfahrungen als Musliminnen oder Muslime machen (vgl. z.B. Willems 2017a; 2017b), von der offiziellen und symbolischen Aufwertung ihrer Religion profitieren, die sich vollzieht, wenn islamischer Religionsunterricht in Kooperation mit islamischen Religionsgemeinschaften erteilt wird und damit muslimische Stimmen stärkeres Gehör finden (können). Gleiches kann mit Blick auf jüdische Schülerinnen und Schüler gelten – mit einem wichtigen Unterschied: Immer wieder hört und liest man, dass jüdische Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern aus Sorge für Diskriminierung und Gewalt nicht als Juden erkannt werden wollen und deshalb auch nicht an einem jüdischen Religionsunterricht teilnehmen. Davon berichtet beispielsweise Ruth Röcher, die Vorsitzende der Jüdischen Gemeinde Chemnitz, die sich über 25 Jahre für die Gleichstellung des jüdischen Religionsunterrichts in Sachsen eingesetzt hat und das 2019 eingeführte Fach nun unterrichtet. Eine Mutter, mit der sie über die Formalitäten zur Anmeldung zum jüdischen Religionsunterricht gesprochen habe, habe ihr gesagt: »Ich werde nie in meinem Leben schreiben, dass mein Kind jüdisch ist« (Neuhaus 2020).

Am Identitätsmodell kritisiert Fraser, dass es ihrer Ansicht nach zu kurz greife und sogar schädlich sein könne. Denn in diesem Modell werde »feh-

lende Anerkennung oder Diskriminierung« einseitig »als ein Problem kultureller Geringschätzung« verstanden und damit die institutionelle Diskriminierung und ihre »Verflechtung mit der Verteilungsgerechtigkeit verschleiert«. Insofern könnte der Fokus auf ›Kultur‹ geradezu »explizite Umverteilungskämpfe« verhindern (Fraser 2009, 204). Außerdem bestehe die Gefahr, dass Identitätspolitik, die im Sinne des Identitätsmodells gesellschaftliche Anerkennung zu erreichen versuchen, innerhalb der jeweiligen Gruppe bestehende (z.B. patriarchalische) Machtstrukturen verfestigen, indem eine in sich vermeintlich homogene Gruppenidentität konstruiert und die Pluralität an Stimmen innerhalb der Gruppe unterdrückt werde (Fraser 2009, 205f.).

Deshalb stellt Fraser dem Identitätsmodell das Statusmodell entgegen. Das Statusmodell beschränke sich nicht auf die Identitätsfrage, sondern zielen »auf die Bekämpfung der Unterordnung ab, indem sie die diskriminierte Partei als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft etabliert und somit die ebenbürtige Teilhabe am sozialen Leben gewährleistet« (Fraser 2009, 206). Statt also bestimmte Gruppenidentitäten aufzuwerten, solle »die Überwindung von sozialer Unterordnung« vorangetrieben werden; es gehe darum, »Muster kultureller Werte zu ›deinstitutionalisieren‹, die eine gleichgestellte Teilnahme aller sozialen Akteure verhindern, und durch Konstellationen zu ersetzen, die eine solche Gleichstellung unterstützen« (Fraser 2009, 207). In dieser Hinsicht wäre es wiederum unterkomplex, wollte man den Fokus auf die ökonomische Dimension ausspielen gegen den Fokus auf die kulturelle Dimension. Obwohl beide Dimensionen – und damit auch Maldistribuiert und Diskriminierung – voneinander relativ losgelöst seien, könne man beide nicht trennscharf voneinander unterscheiden. Denn im Arbeitsmarkt können institutionalisierte Wertmuster »z.B. Aktivitäten begünstigen, die als ›maskulin‹ oder ›weiß‹ kodiert sind, und somit zur Benachteiligung jener Aktivitäten führen, die als ›feminin‹ oder ›schwarz‹ angesehen werden« (Fraser 2009, 210). Für Fraser folgt daraus, dass nur »durch die gleichzeitige Berücksichtigung beider Dimensionen« untersucht werden könne, »was in einem bestimmten Fall als Hindernis für gleichwertige Teilnahme fungiert« (Fraser 2009, 211).

Mit diesen Überlegungen fordert Fraser das Nachdenken über Anerkennung und Diskriminierung im Kontext Schule heraus. Wenn man den Blick auf die beiden Dimensionen von Ökonomie und Kultur durch den Blick auf die Dimension des

öffentlichen Bildungswesens erweitert, dann stellt sich zunächst die Frage nach den Grenzen der Wirksamkeit von Schule. Obwohl in einer funktional differenzierten Gesellschaft das Bildungssystem mit dem ökonomischen System funktional gekoppelt ist, also zum Beispiel Schulen auch wirtschaftliche Akteure sind, ist der Einfluss von Schulen in ökonomischer Hinsicht, hier vor allem mit Blick auf die Durchsetzung ökonomischer Chancengleichheit und Verteilungsgerechtigkeit, eher gering. Denn nicht Schulen (oder auch Kultusministerien) gestalten oder regulieren ökonomisches Handeln und dessen Rahmenbedingungen, sondern dies tun die Akteure im Wirtschaftssystem und ggf. im politischen System. Auch wäre die Schule überfordert, sollte sie dafür sorgen, dass eine Gruppe – welche Gruppe auch immer – innerhalb der kulturellen Dimension gesellschaftliche Anerkennung im Sinne von Wertschätzung erfährt.

Gleichwohl haben Schulen, ob sie das wollen oder nicht, ob es den in den Schulen tätigen Personen bewusst ist oder nicht, jeweils mehrere Funktionen im Blick auf Prozesse, in denen Anerkennung als Wertschätzung produziert und verteilt wird: In Schulen muss, im Sinne der drei Sphären von Anerkennung nach Axel Honneth (1994/92016), die »Anerkennung von Menschen mit anderer kultureller oder religiöser Herkunft« als eine Angelegenheit der Sphäre des Rechts garantiert werden (Braune-Krickau & Käbisch 2013, 261). Ein Beispiel hierfür wäre das Verbot der Diskriminierung etwa im Sinne des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Die in Schulen geübte Praxis sollte durch die Mitgestaltung einer spezifischen Rechtskultur darüber hinaus dazu beitragen, Chancengerechtigkeit zu fördern, und sie sollte Diskriminierung mit Blick auf zugeschriebene kulturelle oder religiöse Identitäten unwahrscheinlicher machen. Frasers Kritik am Identitätsmodell kann dabei in mehrfacher Hinsicht die Sensibilität der handelnden Personen erhöhen.

So wäre festzuhalten, dass Unterricht oder Schulkultur nicht darauf beschränkt werden dürfen, Anerkennung »als ein Problem kultureller Geringschätzung« (s.o.) zu bearbeiten. Häufig begegnet beispielsweise in bildungspolitischen Debatten die Erwartung an den Religionsunterricht, er möge sozialen Zusammenhalt und in diesem Kontext Anerkennung als Wertschätzung in einer pluralen Gesellschaft fördern. Religionspädagogisch wird dies aufgenommen in Lernziel- und Kompetenzbeschreibungen, denen zufolge im Unterricht Toleranz und Anerkennung erworben werden

könne und solle. So zählt die EKD-Denkschrift »Religiöse Orientierung gewinnen« Teilkompetenzen auf, die zu einer übergeordneten »Pluralitätsfähigkeit« gehören, unter anderem »fachlich fundiertes, auf Religionen und Weltanschauungen bezogenes Wissen«, »die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Orientierungen und Verhaltensweisen kontextuell zu deuten und zu verstehen«, und eben auch »Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinne von Empathie, Toleranz, Respekt und Offenheit« (EKD 2014, 70). So richtig und wichtig diese Teilkompetenzen sind, unterschätzt bleibt hier, dass die Möglichkeit zu gleichberechtigter Teilhabe ohne Diskriminierung nicht alleine von Einstellungen und Verhaltensweisen abhängt, sondern dass es sich dabei auch um gesellschaftliche und strukturelle Probleme handelt, die entsprechend politisch und gesellschaftlich bearbeitet werden müssen. Dazu kann und müsste der Religionsunterricht wie anderer Fachunterricht im Rahmen seiner Möglichkeiten einen Beitrag leisten, indem das Ineinander von religiöser, religionskundlicher und politischer Bildung als didaktische Herausforderung wahrgenommen und bearbeitet wird. Dazu gehört es, im Sinne von Fraser soziale Konflikte nicht durch Kulturalisierungen (oder Religionisierungen) zu verschleiern. Selbst wenn soziale Konflikte, die mit Religion (religiöser Praxis, zugeschriebenen religiösen Identitäten etc.) zu tun haben, als solche in der Schule und durch religionsbezogenen Unterricht nicht »gelöst« werden können – dies wäre eine falsche Erwartung und Überforderung des Bildungssystems –, so können sie doch als soziale Konflikte thematisiert werden. Damit kann der Unterricht zumindest einen Beitrag leisten zur Überwindung der bereits erwähnten »Muster kultureller Werte [...], die eine gleichgestellte Teilnahme aller sozialen Akteure verhindern« (Fraser 2009, 207).

Angeichts interner Heterogenitäten, die Fraser mit Blick auf Identitätspolitik anspricht, stellt sich die Frage nach Formen von Repräsentation der »religiösen Traditionen« (Meyer 2019, 22-39). Sowohl im Unterricht als auch im außerunterrichtlichen Schulleben ist zu reflektieren, wer sich wie Gehör verschafft und wer dabei für wen reden kann.⁴ Für den Unterricht ist dies sowohl eine Frage der didaktischen Reduktion als auch eine Frage der Gesprächskultur: Welche Stimmen kommen zu Wort und repräsentieren wen? Wer von den Schülerinnen und Schülern wird als wer adressiert und inszeniert sich als wer?

Unterricht und Schule sind dabei durch Machtasymmetrien geprägt und zugleich in übergrei-

fende gesellschaftliche Macht- und Dominanzstrukturen eingebunden bzw. auf diese bezogen. In pädagogischen Feldern eröffnen sich »den Akteuren jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der »Erlangung« von Anerkennung«, und zugleich werden »um deren Struktur – wie unbewusst auch immer – alltägliche Kämpfe »geführt«, Positionen im sozialen Feld erworben oder zugewiesen (Balzer 2014, 590, mit Bezug auf Pierre Bourdieu).

Dies führt dann in der Konsequenz zur grundsätzlichen Anfrage, ob nicht sogar eine differenzkompetente pädagogische Praxis (vgl. Braune-Krickau & Käbisch 2013, 261-263) kritisiert werden könnte und müsste, auch wenn sie nicht kulturalisiert, naturalisiert, essentialisiert und homogenisiert. Denn durch die oben erwähnte Adressierung und Readressierung, die Subjekte und Identitäten als solche konstituiert, setzt pädagogisches Handeln im Prozess des Anerkennens Subjekte ins Verhältnis zu Normen und unterwirft sie diesen Normen (Balzer 2014, 581 und 590, jeweils mit Bezug auf Judith Butler). Im Kontext von Migration und Bildung macht insbesondere Paul Mecheril darauf aufmerksam, dass schon das Adressieren von Personen als »Migranten« eine bestimmte machtförmige Ordnung affirmiert. Denn selbst im Prozess der Anerkennung einer Gruppe wie »die Migranten« oder »die Muslime« bzw. der dieser Gruppe zugeordneten Individuen wird ja gerade diese mit Dominanzverhältnissen verwobene Unterscheidung als relevant hervorgehoben. Dies gilt sogar, wenn mit kritischem Interesse Dominanzverhältnisse herausgearbeitet werden: »So wichtig und auch zutreffend die Aussage [über die Dominanz von Nicht-Migranten im Diskurs über »Migration«] auf der Ebene der Beschreibung ist, so schwierig ist sie mit Bezug auf ihre produktiven Wirkungen. Denn sie bestätigt die Logik, in der zwischen Minderheitenangehörigen und Mehrheitsangehörigen, zwischen Allochthonen und Autochthonen, zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterschieden wird.« (Mecheril 2005, 317) In diesem Sinne muss gefragt werden, inwiefern auch Unterrichtseinheiten über jüdische Geschichte und Religion oder über Antisemitismus eine Unterscheidung zwischen »den Juden« und »den (wie auch immer näher definierten) Nicht-Juden« verfestigen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich weitere Aufgaben für die professionelle Reflexion von Schule und Unterricht: So müsste ein verschärfter machtkritischer (und nicht nur ein für die didaktische Reduktion notwendiger religionswissen-

schaftlicher) Blick auf die Frage der Repräsentation dazu führen, dass der Unterricht selbstreflexiver würde. Das würde bedeuten, dass im Unterricht beobachtet wird, wie im Unterricht beobachtet wird, also Beobachtungen erster und zweiter Ordnung zumindest in den höheren Klassenstufen durch Beobachtungen dritter Ordnung ergänzt werden. Offen bleibt dann freilich die Frage nach dem Verhältnis von machtkritischen Dekonstruktionen einerseits und der Aufgabe religiöser und theologischer (und möglicherweise auch religionskundlicher) Bildung andererseits, die darin besteht, Religion als eigenen Modus des Weltzugangs zu erschließen.

Anmerkungen:

¹ Dieser Beitrag ist eine überarbeitete und gekürzte Fassung von »Religion in der Schule – Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung«, der Einleitung in einen von Joachim Willems herausgegebenen Sammelband mit dem gleichen Titel, erschienen 2020 im Verlag transcript, Bielefeld (dort S. 9-21).

² Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf, veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 2.12.2000, L 303/16-22.

³ Dieser Aspekt von Religion kommt in der entsprechenden kultur- und erziehungswissenschaftlichen Literatur in der Regel nicht oder nur am Rande vor; hier exemplarisch Mecheril & Thomas-Olalde 2011, 58f.

⁴ Im Schulleben ist deshalb unter Gesichtspunkten von Gerechtigkeit immer wieder abzuwägen, wie unterschiedliche individuelle und Gruppeninteressen jeweils so berücksichtigt werden können, dass positive wie negative Religionsfreiheit garantiert wird. Mit Bezug auf die Kriterien von Reziprozität und Allgemeinheit führt Rainer Forst an zahlreichen Beispielen aus (Forst 2003, 708-745), wie in religiös heterogenen Kontexten »Anerkennung von Differenz« (Forst 2003, 683) aussehen könnte.

Literatur:

Attia, Iman: Unzumutbare Koexistenz. Rassialisierungsprozesse von Muslimen und Musliminnen in historischer Perspektive. In: Bülent Uçar & Wassilis Kassis (Hg.): Antimuslimischer Rassismus und Islamfeindlichkeit. Göttingen 2019, 125-140.

Balzer, Nicole: Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden 2014.

Braune-Krickau, Tobias & Käbisch, David: Mehr als Bildung? Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer Kultur der Anerkennung. In: Martin Jäggle, Thomas Krobath, Helena Stockinger & Robert Schelander (Hg.): Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion. Baltmannsweiler 2013, 255-264.

Butler, Judith: Excitable Speech. A Politics of the Performative. New York/ London 1997.

Dressler, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung. Leipzig 2006.

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 2014.

Forst, Rainer: Toleranz im Konflikt. Geschichte, Gehalt und Gegenwart eines umstrittenen Begriffs. Frankfurt am Main 2003.

Fraser, Nancy: Zur Neubestimmung von Anerkennung. In: Hans-Christoph Schmidt am Busch & Christopher F. Zürn (Hg.): Anerkennung. Berlin 2009, 201-212.

Grümme, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine. Freiburg 2017.

Heinemann, Alisha M. B. & Mecheril, Paul: Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, & Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden 2017.

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt am Main 2016.

Korsch, Dietrich: Deuten lehren – Deuten lernen. Über den Zusammenhang von Religionspädagogik und Dogmatik. In: Martin Rothgangel & Edgar Thaidigsmann (Hrsg.): Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs. Stuttgart 2005, 114-124.

Mecheril, Paul: Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia & Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Aner-

kennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden 2005, 311-328.

Mecheril, Paul & Thomas-Olalde, Oscar: Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Brigit Allenbach u.a. (Hg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden 2011, 35-66.

Meyer, Karlo: Grundlagen interreligiösen Lernens. Göttingen 2019.

Neuhaus, Katharina: Macht jüdischer Religionsunterricht Schule? Mitteldeutscher Rundfunk, Religion & Gesellschaft vom 28.08.2020. Online: <https://www.mdr.de/religion/juedischer-religionsunterricht-sachsen100.html>.

Scherr, Albert: Diskriminierung/ Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. In: ApuZ 9/2016. 3-10.

Scherr, Albert: Soziologische Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, & Gökçen Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden 2017.

Willems, Joachim: »Dann merke ich auch hier, ich bin der Moslem«: Interreligiöse Kompetenz und Differenz, Diversität, Dialogizität. In: Stefan Alkier, Michael Schneider, Christian Wiese (Hg.): Diversität – Differenz – Dialogizität. Religion in pluralen Kontexten. Berlin 2017[a], 360-378.

Willems, Joachim: The Position of Muslim Pupils in Discourses at German Schools: Two Accounts. In: International Journal of Practical Theology Volume 21, Issue 2/2017[b], 194-214. 

Intersektionalität in der antisemitismuskritischen Bildung. Einige Überlegungen aus der Perspektive der Religionspädagogik

Von Prof. Dr. Ilona Nord, Institut für Evangelische Theologie, Religionspädagogik und kulturwissenschaftliche Religionsforschung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Evangelische Akademie zu Berlin,
6. September 2020

Einführung

Seit einigen Jahren bereits wird innerhalb der Religionspädagogik die kultur- und sozialwissenschaftliche Diskussion um Intersektionalität aufgegriffen. Es geht in ihr um ein Instrument zur Erforschung sozialer Ungleichheit, das auf einer Mehrfaktorenanalyse aufbaut. Das Ziel ist dabei, das Fach ausgehend von einem sozial- und kulturwissenschaftlich informierten Verständnis von Religionspädagogik zu entwerfen, zentral ist der Anspruch, Diskriminierung abzubauen und Bildungsungerechtigkeit aufzudecken. Anschluss genommen werden kann hierfür im deutschen Kontext schon z.B. bei Ralf Dahrendorfs Analysen aus den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts: ›das katholische Arbeitermädchen vom Land‹ stand für Mehrfachbenachteiligung und -diskriminierung (Dahrendorf 1966); knapp fünfzig Jahre später wurde dem ähnlich der sogenannte Migrantensohn typisiert (Geißler 2005). Welche intersektionalen Interdependenzen können nun, noch einmal fünfzehn Jahre später, identifiziert werden? Ferner: Welche Konsequenzen sind für Bildungsprozesse, konkret für antisemitismuskritische Bildungsprozesse zu ziehen? Wer muss wo in welcher Hinsicht besonders gefördert werden, wo müssen strukturelle Veränderungen ergriffen werden, um antisemitismuskritische Bildungschancen, auch im Bereich von Religion, intensiver zu ermöglichen?

Mit diesem Forschungsansatz gewinnt, wie auch sonst innerhalb der Religionspädagogik die empirische Forschung mehr und mehr an Bedeutung im Fach (Nord 2020a). Sehr plausibel stellt sich die Frage nach der Erforschung von Einstellungen und Haltungen: Wer hat welche Einstellung und Haltung zu welcher Weltsicht? Oder anders ausgedrückt: Wer glaubt was und wie und eingebettet in welche sozialen und kulturellen Kontexte? Die Intersektionalitätsdebatte macht, indem sie die Interdependenzen von Diskriminierungsfaktoren fokussiert, vertieft darauf aufmerksam, dass

religiöse Erfahrungen, die für die Ausbildung von Glaube und Religion grundlegend sind, immer schon innerhalb bestimmter weiterer sozialer und kultureller Koordinaten für Menschen wirksam werden: Geschlecht, sozialer Status, Behinderung, Migration und Rassismus sind Analysekatégorien, die hier angelegt werden.

Lassen sich nicht auch Erkenntnisse aus diesem Ansatz für die Antisemitismusprävention innerhalb religiöser Bildung gewinnen? Gibt es intersektionale Konstellationen, die spezifische antisemitische oder antisemitismuskritische Wahrnehmungen und Konstruktionen von Wirklichkeit begünstigen oder erschweren? Noch kann hier keine Antwort auf diese hochinteressante Frage gegeben werden, sondern es kann zunächst nur um erste Reflexionen zu diesem Forschungshorizont gehen: Intersektionalität und antisemitismuskritische Bildung aus der Perspektive der Religionspädagogik zusammenzudenken und zu beginnen, dabei Probleme und Chancen zu identifizieren.

Schließlich noch ein sehr kurzes Wort zum Verständnis von Religionspädagogik in diesem Beitrag: Religion vollzieht sich – soweit wir aus der Tradition dieses europäisch geprägten Begriffs zur Abstraktion von all jenen Phänomenen, die hier auch in hegemonialer Art und Weise zu fassen versucht worden sind – in Kommunikation mit, durch und in Deutungspraxen von Welt. Die Religionspädagogik ist eine bildungsbezogene Wissenschaft, die sich der Reflexion dieser Kommunikation und ihren Deutungspraxen im Kontext der allgemeinen Pädagogik und im interdisziplinären Austausch mit weiteren Bezugswissenschaften, z.B. den Religionswissenschaften, aber eben auch weiterer Sozial- und Kulturwissenschaften widmet. Dabei sieht sie sich integral verbunden mit den Traditionen, die den Glauben an die Botschaft vom Leben, dem Tod sowie der Auferstehung Jesu Christi thematisieren und reflektieren. Intersektionale Studien innerhalb der Exegese haben nun genau für diese Traditionsbildungen, beginnend bei den biblischen Urdokumenten zeigen können, dass sie nicht nur zum Anlass für lebensdienliche Kommunikationen

geworden sind, sondern zugleich auch von ihnen Wirkungen ausgingen, die Ungleichheit und Benachteiligung forciert haben, die diskriminiert haben. Von der Rezeption des Urdokuments des Glaubens, den biblischen Überlieferungen, ebenso wie von den weiteren Traditionsbildungen sind über viele Jahrhunderte bis heute diskriminierende und dabei antisemitische Wirkungen ausgegangen. Eine antisemitismuskritische Religionspädagogik hat insofern das Ziel, sich antisemitischer und darin menschenverachtender Wirkungen der Kommunikation des Evangeliums zu stellen. Sie ist deshalb unter anderem, als einem Element einer solchen Orientierung, auch zentral an einer religiösen Bildung ausgerichtet, die postfundamentalistisch mit ihrem eigenen Wahrheitsanspruch umgeht. Dies heißt nicht, Wahrheitsansprüche sozusagen einfach fallen zu lassen oder zu relativieren, sondern einen reflektierten Umgang mit ihnen und zur je eigenen Einstellung und Haltung zu erlernen (vgl. Nord 2019).

Zunächst soll der Begriff der Intersektionalität zumindest Konturen erhalten (1). Es folgen Beobachtungen zur Thematisierung von Intersektionalität im Feld von Antisemitismusstudien sowie zu Studien, die die allgemeine Einstellung von Lehrkräften und Schüler*innen zu Antisemitismus betreffen (2). Einige Impulse für eine antisemitismuskritische Religionspädagogik zeichnen sich ab (3), ein Fazit stellt die angestellten Überlegungen in den Horizont postfundamentalistischer Konzepte von religiöser Bildung (4).

(1) Konturen eines Verständnisses von Intersektionalität und sein Bezug zur Antisemitismus-Diskussion aus der Perspektive der Religionspädagogik

Erstmals ist der Begriff Intersektionalität 1989 bei der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw belegt, die ihn in einem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext einführt (Knauth 2020). Der Ausgangsfall ist eine Mehrfachdiskriminierung, die sie als Juristin vor Gericht thematisiert. Es handelte sich um rassistische und sexistische Unterdrückungen und wie sie im Fall von zwei Frauen, für die die Juristin klagt, zusammenwirken. Die in dieser Zeit entstehende Intersektionalitätsforschung hat sich dann zentral mehrdimensionalen Analysen sozialer Ungleichheit gewidmet. Ganz grundsätzlich ist also festzuhalten, dass die Basis dieser sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschungsrichtung (grund-)gesetzlich verbrieft Antidiskriminierungsgebote sind.

Mehrdimensionale Analysen sozialer Ungleichheit wurden inzwischen in der kontextuellen Befreiungstheologie und in post-kolonialen Ansätzen vor allem innerhalb der Religionswissenschaft und Systematischen Theologie im Bereich der Ethik etabliert. Ihre Merkmale sind Multikategorialität, Verzicht auf eine Masterkategorie unter den verschiedenen Merkmalen, Interdependenz sowie soziale Bewegungen als Impulsgeberinnen. Intersektionale Strukturkategorien für eine Gesellschaftstheorie sind im Sinne einer Intersektionalitätsforschung vor allem Geschlecht, Klasse, Rassismus und Behinderung. Hier lässt sich bereits festhalten, dass der Faktor Religion nicht überall und noch nicht lange innerhalb dieses Forschungszuganges aufgenommen wurde.

Für das Verständnis von Religion und Religiosität bewirkt der Ansatz der Intersektionalität, dass innerhalb und außerhalb der Religionspädagogik beide nicht als Einzelfaktoren wahrgenommen werden, sondern als sich stets in Kumulation mit anderen Diskriminierungsfaktoren befindliche Faktoren. Außerdem nimmt dieser Ansatz in den Fokus, dass Religion(en) innerhalb unserer Gesellschaft nicht allein als Kulturgut oder Resilienzfaktor gegen Unsicherheitsfaktoren wahrgenommen werden, sondern dass sie Anlass und Grundlage für Diskriminierungen sind: »Gegenwärtig zeigt sich, dass Religion sowohl auf makrosozialer Ebene als auch in sozialen Praxen eine Kategorie ist, über die Benachteiligung und Ausgrenzung organisiert werden. Islamophobie, aber auch antisemitische Diskurse und entsprechende Einstellungen sind Legitimationsideologien für soziale Ungleichheit und Ausgrenzung, die auch eine Funktion als soziale Platzanweiser übernehmen.« (Knauth, 2020) In normativer Absicht wird so z. B. dafür plädiert, dass die Zusammenhänge von religiösem Hintergrund und sozialem Status in Bezug auf Bildungschancen genauer in den Blick genommen werden müssen, um hier Benachteiligungen entgegenzuwirken. Ebenso gelte es zu sehen, dass Religion in schulischen Kontexten eine relevante Ressource von ausgrenzenden und einschließenden Zuschreibungen sei.

Innerhalb der Diskussion um Intersektionalität spielt der Faktor Antisemitismus, soweit derzeit vor allem im deutschsprachigen Raum und hierbei nicht allein innerhalb der Praktischen Theologie und Religionspädagogik sichtbar ist, kaum eine Rolle. Die Gründe hierfür sind wenig offensichtlich. Möglicherweise spielt hier die Normativität des Grundgesetzes eine behindernde Rolle: In den Grundartikeln werden alle weiteren Faktoren, die im Intersektionalitätsverständnis inte-

griert sind, genannt. Auch Rassismus ist genannt. Doch Antisemitismus ist als Begriff und Bezeichnung nicht genannt.

Es ist bekannt, dass es zwischen den Phänomenbereichen des Rassismus und des Antisemitismus Überschneidungen gibt, doch ist keine völlige Deckungsgleichheit vorhanden, da der rassistische Juden Hass erst mit der Moderne und insbesondere mit dem Nationalsozialismus entstand (Brumlik, 2020). So ist zunächst festzuhalten, dass das Diskriminierungsmerkmal Antisemitismus von dem Referenzrahmen der Intersektionalität jedenfalls nicht explizit erreicht wird. Es gibt keinen eigenen Artikel im Grundgesetz, der die Diskriminierung aufgrund einer Zugehörigkeit zum Judentum verbietet. Doch dies ist nachvollziehbar. Innerhalb der deutschen Nachkriegsgeschichte wurde Auschwitz als eine Katastrophe nicht vergleichbaren Ausmaßes verstanden. Zugleich hielten sich die Väter und Mütter des Grundgesetzes zurück, dieses hier zu dokumentieren. Sein besonderer Schutz wurde nicht ausgesprochen, sondern allenfalls implizit in das Antirassismugebot integriert?

Ferner: Da das Judentum nicht allein als Religion bezeichnet werden kann, sondern zugleich eine in sich weit ausdifferenzierte kulturelle Größe darstellt, ist sein Schutz auch nicht durch Art. 3 GG in Bezug auf Religionsfreiheit garantiert. Wobei hier zugleich sofort anzumerken ist, dass das Grundgesetz allein Individualrechte schützt und somit nicht daran gedacht ist, den Schutz einer Kultur- und Religionsgemeinschaft als solcher zu garantieren. Gleichwohl ist es selbstverständlich möglich, sich auf die ungestörte Religionsausübung, wie sie Art. 4 GG vorsieht, zu beziehen, um die Bedeutung der Sozialität für eine religionsbezogene Kultur und Religion herauszuarbeiten. So stellt sich die Frage, ob die Intersektionalitätsdebatte bereits den Faktor Antisemitismus aufgenommen hätte, wäre dieser in den Grundgesetz- und Verfassungstexten von Staaten verankert.

Es wären folgende Szenarien dann denkbar: Die Überwindung von Antisemitismus würde voraussichtlich anders und zugleich vergleichbarer zu weiteren Diskriminierungsfaktoren und eben auch in Abhängigkeit von diesen verhandelt. Frauenfeindlichkeit und Feindlichkeit gegenüber Jüdinnen und Juden würden vermutlich deutlicher erkennbar in ihrer Abhängigkeit voneinander gesehen und beforscht werden können, wie etwa kürzlich die französische Rabbinerin einen Essay zum Zusammenhang auch von Antisemi-

tismus und Feminismus vorlegte (vgl. Horvilleur, 2020). Es kämen ferner Notlagen in den human- und sozialwissenschaftlichen Forschungen und in ihrer Lehre in den Fokus, die derzeit kaum außerhalb von Antisemitismusstudien thematisiert werden: Unter welchem Diskriminierungsdruck standen und stehen Personen, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zum Judentum diskriminiert werden und zugleich z. B. unter Behinderungserfahrungen oder unter Altersdiskriminierung zu leiden hatten oder haben? Die Überwindung von Antisemitismus würde z. B. erkennbar als ein notwendiger Schritt zur Realisierung von Religionsfreiheit (Art. 3 GG). Der Polizeischutz vor Synagogen zeigt, dass für Jüdinnen und Juden in Deutschland keine Religionsfreiheit besteht, die unabhängig von einer Gefahr für Leib und Leben bestehen würde. Es würde vermutlich noch mehr als bislang die Interdependenzen beforscht werden, die zwischen Antisemitismus und Islamophobie bestehen. Doch zugleich wäre die Aufnahme des Schutzes vor Antisemitismus nicht nur in das Grundgesetz, sondern konsequent im Bereich der wissenschaftlichen Forschung in den Rahmen der Intersektionalitätsdebatte ein im deutschen Kontext wichtiger Beitrag, um Antisemitismus als gesellschaftliches Problem anzuerkennen und seine Überwindung als ein Menschenrecht auszuweisen. Antisemitismus ist kein Spezialproblem, sondern ein gesamtgesellschaftliches Phänomen.

Bevor der Begriff der Intersektionalität durch das Engagement von Annebelle Pithan in die deutschsprachige Religionspädagogik eingegangen ist (vgl. Knauth, 2020), sind bereits Zugänge innerhalb der feministischen Theorie und Theologie unternommen worden (vgl. Wieser, 2020). Hier stand allerdings weniger die Diskriminierung durch Religionszugehörigkeit bzw. religiös signiertem Hintergrund in der Gesellschaft im Fokus, sondern Diskriminierungsstrategien in der Kirche; es handelt sich also um eine religions- und darin konkret kirchenkritische Analyse. In prominenter Weise hat Elisabeth Schüssler-Fiorenza zu dieser Analyse beigetragen. Sie macht auf die (kirchen-)historische Tiefendimension kyriarchaler Herrschaft aufmerksam, indem sie eine Herrschaftsanalyse vorschlägt, die die intersektionalen Strukturen von Dominanz benennt. Sie ersetzt hierfür den Begriff oder die Kategorie Hierarchie durch den von ihr gesetzten Neologismus Kyriarchy, »which is derived from the Greek words kyrios (lord, slave master, father, husband, elite propertied educated man) and archein (to rule, dominate)« (Schüssler-Fiorenza, 2009, 9): »Kyriarchal relations of domination are built on elite

male property rights as well as on the exploitation, dependency, inferiority, and obedience of wo/men who signify all those subordinated. Such kyriarchal relations are still today at work in the multiplicative intersectionality of class, race, gender, ethnicity, empire, and other structures of discrimination.« (ebd.) So wird Intersektionalität zu einer zentralen Analysekategorie, die normative Ordnungen hinterfragt: »Both in Western modernity and in Greco-Roman antiquity, kyriarchy stands in tension with a democratic ethos and social system of equality and freedom. In a radical democratic system, power is not exercised through ›power over‹ or through violence and subordination, but through the human capacities for respect, responsibility, self-determination, and self-esteem. This radical democratic ethos has repeatedly engendered emancipatory movements that insisted on equal freedom, dignity, and justice for all.« (Schüssler-Fiorenza, 2009, 14)

Schüssler-Fiorenza rückt die Machtfrage in das Zentrum der Analysen, wenn sie von einem Grundwiderspruch zwischen der Logik der Demokratie und historischen soziopolitischen Herrschaftspraxen ausgeht. Sie legt als Theologin mit ihrer eigenen Bindung an die christliche Botschaft offen, dass und wie »ideological kyriocentrism is inscribed in Christian Scriptures« (ebd.). Hierbei handelt es sich nicht allein um ein historisches Interesse, sondern um eines, das auf die emanzipative Gestaltung demokratischen Lebens abzielt, indem nicht einfach Wissen über frühe christliche Texte vermittelt werde, sondern »critical knowledge« (Schüssler, 2009, 16) erarbeitet werde. Auch Schüssler-Fiorenza thematisiert nicht explizit Antisemitismus. Im Anschluss an ihre Ausführungen zur Intersektionalität stellt sich allerdings die Frage, inwiefern fehlende Machtanalysen dafür sorgen, dass Antisemitismus nicht im Bereich intersektionaler Forschung innerhalb der Theologie und Religionspädagogiken expliziter vertreten ist: Welche Gründe hat dies? Liegt es daran, dass, soweit zu sehen ist, z. B. eine kritische Auseinandersetzung mit dem antisemitischen Klischee fehlt, das mit dem Judentum eine Macht- und Herrschaftselite verbindet? Die Dekonstruktion beispielsweise dieses Klischees in Verbindung mit einer soziologischen Vergleichsstudie, die klärt, inwiefern weitere, z. B. christliche Religionsgemeinschaften Macht- und Herrschaftseliten ausgebildet haben, könnte hier zu einer Veränderung in den Wahrnehmungsmustern beitragen.

Weiterführende Folgerungen für eine antisemitismuskritische Religionspädagogik sind aufbau-

end auf die vorangegangenen Überlegungen nicht einfach zu treffen, sondern zunächst zu prüfen:

Da es kaum explizite Bezugnahmen innerhalb der religionspädagogischen Intersektionalitätsdebatte auf das Phänomen des Antisemitismus gibt, ist zu klären, warum Antisemitismus nicht – wie etwa Rassismus – als Diskriminierungsmerkmal aufgegriffen wird: Wird er als eine Sonderform menschenverachtenden Handelns angesehen? Wenn ja, wie ist diese Sonderform definiert? Hat der Bezug des Antisemitismus zur Religion des Judentums eine Auswirkung auf seine Marginalisierung, denn Religion gehört insgesamt nicht zu den zentralen Merkmalen von Intersektionalität?

(2) Beobachtungen zur Thematisierung von Intersektionalität im Feld von Antisemitismusstudien sowie zu Studien, die die allgemeine Einstellung von Lehrkräften und Schüler*innen zu Antisemitismus betreffen

Antisemitismusstudien gehen, soweit dies summarisch gesagt werden kann, wiederum nicht explizit auf die Intersektionalitätsdebatte ein, obwohl sie z. B. rassistischen Antisemitismus erforschen oder die Kategorien Geschlecht, soziale Herkunft und Religion in der Interdependenz thematisieren (vgl. Schüler-Springorum 2020). Anders gesagt: Antisemitismusstudien analysieren häufig in Bezug auf Merkmale der Intersektionalitätsforschung, aber sie beziehen ihre Ergebnisse nicht weiter auf diese und arbeiten so auch intersektionale Interdependenzen nicht weiter aus. Dies geschieht gerade auch dann, wenn sich statistische Werte als nicht besonders aussagekräftig erweisen. So heißt es etwa in der Studie des Bundesinnenministeriums, dass demografische Faktoren insgesamt nur über eine sehr geringe Erklärungskraft von Antisemitismus verfügten (vgl. Bundesinnenministerium, 2017, 70).

Auch in der Mitte-Studie werden keine signifikanten Ergebnisse bezüglich demographischer Faktoren festgestellt. Sie integriert Antisemitismus durchaus mit intersektionaler Bedeutung in die Analyse des Rechtsradikalismus und stellt dabei eine nachlassende Bedeutung fest (Zick, 2019, 108). Insgesamt wird in beiden Studien deutlich, dass ihre Ergebnisse sicherlich weiter interpretiert werden müssen. Dabei stellt sich auch die Frage, welche Zugangswege eine Analyse wie diese hier nun für die Religionspädagogik unternommene Betrachtung wählt. In welcher Relation sind sozialwissenschaftlich angelegte quantitativ-qualitative Großbefragungen, die demografische Faktoren wählen, zu den Analysekr Kriterien der Intersek-

tionalitätsforschung und ihren methodischen Analyseinstrumenten zu sehen?

Einstweilen kann für die Religionspädagogik nur festgehalten werden, wie komplex auch empirische Forschungsergebnisse in diesem Bereich gelesen werden müssen, damit sie nicht zu unangemessenen politischen Konsequenzen führen. Wenn zum Beispiel eine Studie nahelegt, dass Antisemitismus im Bereich des Rechtsradikalismus nicht mehr als ein brisantes Phänomen betrachtet werden muss, also in der Breite der rechtsradikalen Bewegungen antisemitische Einstellungen nachgelassen haben, so ist noch nicht sichergestellt, dass einzelne Täter*innen vehementer als in Vorjahren zu Gewalttaten neigen bzw. Attentate planen und durchführen. Antisemitismuskritische Bildung hat hier die Aufgabe, die Vieldimensionalität von Antisemitismusstudien und ihre Lesbarkeit zu fördern. In dieses Spektrum fällt auch, dass Studien herausarbeiten, dass antisemitische Einstellungen als allgemein nicht akzeptiert eingeschätzt werden und so bereits als nicht existent erklärt werden. Meron Mendel (2020) hat sehr deutlich dargestellt, dass es eine gewisse Schwierigkeit im didaktischen Umgang mit dem Thema Antisemitismus gibt. Es bestehe die Hürde, dass weder Schüler*innen noch Lehrende von sich selbst zugeben könnten, sie hätten eine antisemitische Einstellung und würden lernen wollen, wie man anders, antisemitismuskritisch denken und handeln könne. Antisemitische Einstellungen würden ferner überwiegend bei migrierten Jugendlichen verortet, also bei muslimischen und nicht bei christlichen Jugendlichen, die in Deutschland aufgewachsen sind. Mendel weist auf die weitere Barriere hin, dass innerhalb der Gruppe der Lehrpersonen auch die Barriere bestehe, im eigenen Kulturkreis Antisemitismus bei Schüler*innen zu verorten. Darüber hinaus weist er darauf hin, dass die Lehrpersonen selbst eine Schwierigkeit haben, mit antisemitischen Einstellungen in ihrer Gruppe oder bei sich selbst umzugehen. Nicht nur Schüler*innen, sondern auch die Lehrkräfte sind Adressat*innen von antisemitismuskritischen Bildungsbemühungen. Zugleich wird insgesamt deutlich, dass auch außerschulische, informelle Bildung thematisiert werden muss. Es ist eine naive Denkweise zu meinen, die schulische Bildung allein könnte Bildungserfolge in Bezug auf ein gesellschaftliches Phänomen, das in der »Mitte der Gesellschaft« aufzufinden ist (der Begriff der Mitte wäre hier genauer zu analysieren), erreichen: »Dass sich antisemitische Einstellungen nicht alleine an den politischen Rändern finden, sondern auch in der politischen Mitte unter den

Wählern von CDU/CSU, SPD, Grünen und FDP, ist eine seit Jahrzehnten in empirischen Studien ermittelte Tatsache.« (Bundesministerium des Inneren, 2017, 71)

(3) Impulse für eine antisemitismuskritische Religionspädagogik

Es ist für die Religionspädagogik die Herausforderung und die Chance, dass sie antisemitismuskritische Bildung ins Zentrum sowohl der non-formalen wie der formalen Bildung stellt. Beide Bildungsformen müssen, so zeigt sich nicht nur an diesem Thema, weit mehr zueinander rücken als dies bislang der Fall ist.

Stimmen, die mit diesem Votum verbunden eine Politisierung der Religionspädagogik befürchten, sind aufzunehmen, indem eine Klärung des Verhältnisses von Religion und Politik vorgenommen wird. Üblicherweise wird davon gesprochen, dass Religion und Religiosität Werte- und Normensystemen so untergeordnet würden, dass vom Heiligen und vom Geheimnisvollen, das die Religionen auf ihre jeweils konkrete Weise artikulierten, nichts mehr Bestand haben könne. Doch dieses Argument enthält eine Naivität, die abzulegen ist. Religion, Religiosität und Glaube lassen sich nicht in einem privaten Raum einhegen, sie sind immer schon mit öffentlichen und politischen Vollzügen der Gestaltung der Welt wie des eigenen Lebens verbunden. Auch das Argument ist kritisch zu reflektieren, dass es im Kern, im Evangelium, doch um etwas anderes ginge als um politische Phänomene wie den Antisemitismus, nämlich den Glauben an Jesus Christus. Dieser Glaube ist zentral mit Fragen nach der Wahrnehmung politischer Realitäten verbunden. Macht- und Herrschaftsfragen waren und sind, so konnte oben bereits erläutert werden, ihm nicht fremd. Diskriminierungs- sowie Inklusions- und Exklusionserfahrungen gehören auf vielfältigste Weise zu seiner Geschichte. Sie sind Wirkungen von spezifischen Machtkonstellationen, innerhalb derer Aushandlungsprozesse zur Geltung von Werte- und Normensystemen geführt werden. Die Frage nach der Überwindung des Antisemitismus und einer antisemitismuskritischen Bildung gehört genau in diesen Kontext. Sie kann nicht ohne einen spezifischen Geltungsanspruch gestellt werden. Diesen offenzulegen und transparent zu diskutieren, verlangt von der Religionspädagogik explizit zu argumentieren. In einer sich digitalisierenden Gesellschaft und Kultur ist diese Herausforderung besonders hoch. Der bewusste Umgang mit kommunikativen Machtstrukturen und ihren Logiken ist hier von höchster Relevanz und Wirkung.

Deshalb muss es um das Einüben religionsbezogener und religiös artikulierter Kommunikation mit bewusstem Umgang der zu ihr gehörenden Deutungsmacht und Wahrheitsansprüche gehen. Eine mögliche Leitfrage hierzu kann sein: Welche Deutungsmacht setzen wir gegen antisemitische Argumentationen, darüber hinaus antisemitische Einstellungen und Handlungen ein? Gefragt nach einer Kompetenzerwartung für das schulische Lernen in diesem Feld, ist zunächst einmal zur Kenntnis zu nehmen, dass es zu wenig Übung darin gibt, geäußertem Antisemitismus etwas entgegen zu setzen. Es müssen nicht nur Sprach- und Ausdruckskompetenzen erworben werden, die antisemitische Argumentationen und sich festsetzende Haltungen und Einstellungen zu widerlegen helfen. Sie sind sehr nötig, aber: Es gilt auch Kenntnisse zum Judentum nachhaltig zu vermitteln sowie das Verhältnis von Judentum und Christentum so zu klären, so dass Überbietungsansprüche des Christentums und universalistisch ausgerichtete Wahrheitsansprüche eindeutig als für die Artikulation christlichen Glaubens und für ein Zusammenleben in einer religionspluralen Gesellschaft als inakzeptabel bewertet werden.

Sicher stellt sich für viele sofort die Frage, ob Argumentationstrainings, selbst wenn sie emotionales Lernen einbeziehen, die tieferen Dimensionen der Verhaftung antisemitischer Argumentation in der Einstellung von Schüler*innen oder Lehrer*innen verändern können. Das ist aber genauer betrachtet die Frage nach der Ausgestaltung eines didaktischen Lehr- und Lernprozesses, das derzeit von einem kleinen Kreis innerhalb der Religionspädagogik bereits aufgebaut wird, in dem fachwissenschaftlich sowie kognitiv wie auch emotional gearbeitet wird (vgl. für die Grundschule z. B. Mokrosch, Naurath, Wenger, 2020). Es sollen kognitive und emotionale Resonanzen erreicht, aber keine Betroffenheitspädagogik betrieben werden (vgl. z.B. Schlag 2020 und vgl. auch Forschungsgruppe Remember, 2020). Auf diese Weise ist ein ganzheitliches Lernen anvisiert, das kein allein intellektueller Prozess ist, sondern ein solcher, der die Persönlichkeitsentwicklung fördert und nicht zuletzt dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, weil der Umgang mit dem Thema Antisemitismus aktiv und kooperativ gestaltet wird.

Insgesamt zeigt allerdings bereits diese Fragestellung, dass es einen hohen Bedarf nach Klärung dazu gibt, welche didaktischen Wege für eine antisemitismuskritische Bildung im Religionsun-

terricht sinnvoll und angemessen sind. Es liegt hier noch ein großer Arbeitsbereich vor, den es zu reflektieren und zu entwickeln gilt. Hierbei muss allerdings nicht bei null angefangen werden, sondern es gibt seit Jahren verschiedene Zugangswege, die mit dem Begriff der antisemitismuskritischen Bildung verbunden werden können: Hier sind Holocaust-bezogenes Erinnerungslernen ebenso relevant wie die Bearbeitung von Themen global gelebten Judentums. In den Curricula der Länder sind bereits hierfür Lernbereiche vorgesehen, aber sie sind nicht fest etabliert, sondern zeigen überraschend eklatante Defizite: »Neuere Lehrpläne marginalisieren gar die Stellung dieses Themas (des Judentums, I. N.) im gesamten Bildungsplan. Sie stellen den Lehrkräften zur Wahl, ob sie Judentum oder Islam behandeln wollen.« Die Forschungsgruppe Remember hat in ihrer kursorischen Lektüre von Curricula der an der Forschung Beteiligten herausgearbeitet, dass Antisemitismusprävention nur an wenigen Stellen in den Religionslehrplänen explizit erwähnt werde, »eine solide theologische und religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus fällt gemäß der Religionslehrpläne in Deutschland, Österreich und der Schweiz weitgehend aus. Ebenso fehlt fast völlig die explizite Erwähnung der Shoah als religionsunterrichtliches Thema, das zu inhaltsbezogenen und handlungsbezogenen Kompetenzen führen könnte.« (Forschungsgruppe Remember, 2020, 225). Obwohl viele Religionslehrkräfte selbstverständlich mitteilen, wie wichtig ihnen das Thema Holocaust und ein antisemitismuskritischer Religionsunterricht ist, fehlt es in der Praxis noch an vielem, um diesem Interesse und dieser Haltung angemessen zu begegnen: Es steht noch in vielen (Bundes-)Ländern aus, das Thema Antisemitismus innerhalb des Faches Religion im Curriculum fest zu verankern und Lehr- und Lernszenarien auf fachwissenschaftlich solide ausgearbeitete Grundlagen zu stellen, um Lehrkräften und Schüler*innen Orientierung zu geben, wenn sie mit Klischees und Positionen konfrontiert werden, die in ihren ambivalenten Argumentationen für antisemitische Haltungen die Türen öffnen. Eine wichtige Auseinandersetzung muss deshalb um den bis heute etablierten christlichen Antijudaismus und insofern religionsbezogenen Antisemitismus geführt werden. Seine Basis sind religiöse Überzeugungen, die als christlicher Fundamentalismus bezeichnet werden können. Das Judentum rückt so z. B. mit Martin Luthers Theologie an die Stelle all jener Kräfte, die seiner Meinung nach eine Hinwendung zu Gott verhinderten (vgl. Brumlik, 2020, 38).

(4) Fazit:

Zu einer postfundamentalistischen demokratischen Gesellschaft gehöre, so der Religionspädagoge Dietrich Zilleßen, die Auseinandersetzung über die gesetzten Grundlagen des sozialen Lebens, über das Gesetz des Sozialen. Insofern haben alle Werte, Normen, Begriffe und Traditionen, so Zilleßen weiter, eine politische Dimension. Sie bedürfen der Kommunikation, der Verständigung, der Auseinandersetzung. Auch die nicht rationalen Aspekte menschlicher Orientierungen, ihre Nichtverhandelbarkeit in spezifischen Fällen, gehören mit in diese Auseinandersetzung. Zugleich aber unterminieren Haltungen, die sich der Kommunikation, der Verständigung und Auseinandersetzung entziehen, eine respektvolle, von wechselseitiger Anerkennung geprägte und darin würdige Gesellschaftsform. Gerade auch Religionen und ihre vielfältigen Weisen von Religiosität müssen hier adressiert werden, denn dass ihnen Geheimnisse zu eigen sind, dass sie an Sphären des Inkommensurablen heranreichen, ist sicherlich eines ihrer Kennzeichen. Doch zugleich ist auszuschließen, dass sie diese Seite von sich selbst für einen Rückzug aus der Öffentlichkeit funktionalisieren und auf diese Weise Fundamentalismen pflegen. So ist Zilleßen recht zu geben, wenn er wie folgt fortführt: »In dieser Hinsicht ist durchaus vom Primat des Politischen (nicht vom Primat der Politik) zu sprechen, auch gegenüber religiösen und ethischen Positionen. Wird das Politische kolonisiert (durch das Soziale, das Ökonomische, das Moralische etc.), wird es neutralisiert. Ökonomisch kolonialisierte Politik ist etwa eine Strategie der Macht, die die Bestreitbarkeit ihrer Grundlagen verdeckt. Wer bestimmte ethische und religiöse, ökonomische und kulturelle Traditionen mit Universalanspruch für alle verbindlich macht, geht mit fundamentalistischer Überheblichkeit über die Grenze *seiner* Ethik, *seiner* Religion, *seiner* Ökonomie weit hinaus. Gibt es einen Grund, gegen den Primat der Ökonomie zu sein, aber den Primat der Moral hochzuhalten? Das Politische ist ein humanitäres postfundamentalistisches Prinzip, konkrete Politik dagegen kann durchaus inhumane Ziele verfolgen. Es geht folglich nicht um den Verzicht auf Macht, sondern um eine dekonstruktivistische Beziehung zur Macht« (Zilleßen, 2017, 93).

Antisemitismuskritische Bildung wird häufig als politische Bildung bezeichnet. Doch politische Bildung findet nicht nur im politikwissenschaftlichen Unterricht statt, sie findet auch im Religionsunterricht statt. Hier kann gelehrt und gelernt werden, wie ein nicht fundamentalistischer

christlicher Glaube dazu beitragen kann, dass Antisemitismus in unserer Gesellschaft offensiv dekonstruiert wird. Nicht zuletzt, indem die Intersektionalitätsdiskussion darauf aufmerksam macht, dass jüdisch nie einfach jüdisch ist, ebenso wenig wie christlich nie einfach christlich ist. Immer sind bereits weitere Attribute schon kulturell mit ihnen verwoben. Kurz zusammengefasst: Als Analysekriterium unterstützt die Intersektionalität die Religionspädagogik in ihrer Arbeit an einer antisemitismuskritischen Bildung, indem sie Antidiskriminierungsprozesse im Zentrum religiöser Bildung zu verankern hilft und offenlegt, dass antisemitismuskritische Bildung auf die Dekonstruktion von Deutungsmacht angewiesen ist.

Literatur:

- Bernstein, Julia: Umgang mit Antisemitismus in der Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 22.06.2020. Antisemitismus. 42-47.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat: Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Berlin 2017.
- Brumlik, Micha: Antisemitismus. 100 Seiten. Stuttgart 2020.
- Dahrendorf, Ralf, Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1966.
- Forschungsgruppe Remember: Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse. Stuttgart 2020.
- Geißler, Rainer: Die Metamorphose der Arbeiter-tochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A., Kahlert, Heike (Hg.) Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München 2005.
- Horvilleur, Delphine: Überlegungen zur Frage des Antisemitismus. Berlin 2020.
- Knauth, Thorsten: Intersektionalität. Online: <https://doi.org/10.23768/wirelex>. [letzter Zugriff: 29.09.2020].
- Mendel, Meron: Weil nicht sein kann, was nicht sein darf. Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. In: APuZ 22.06.2020. 36-41.

Mokrosch, Reinhold; Naurath, Elisabeth & Wenger, Michele (Hg.): Antisemitismusprävention in der Grundschule durch religiöse Bildung. Stuttgart 2020.

Nord, Ilona: Wahrheit. In: Martin Rothgangel et.al. (Hg.), Theologische Schlüsselbegriffe. Subjektorientiert – biblisch – systematisch – didaktisch. Göttingen 2019, 466-479.

Nord, Ilona: Empirische Forschung in der Praktischen Theologie. Rekonstruktionen zu ihrer bisherigen Bedeutung und zukünftige Entwicklungen. In: Schlag, Thomas, Schröder, Bernd (Hg.), Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen. Leipzig 2020, 321-343.

Nord, Ilona: Rechtfertigung der Vielfalt. Fragehorizonte zu einem Zentralbegriff innerhalb von Theologie und Religionspädagogik. In: Thorsten Knauth u. a. (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen. Münster 2020. 119-134.

Nord, Ilona: Warum wird das Phänomen des Antisemitismus in der Debatte um Populismus kaum diskutiert? In: Dies & Thomas Schlag (Hg.): Die Kirchen und der Populismus. Berlin/Leipzig 2020.

Nord, Ilona: Zur Deutungsmacht digitaler Medien in praktisch-theologischer Perspektive. In: Thomas Klie, Martina Kumlehn & Thomas Schlag (Hg.): Machtvergessenheit. Berlin/New York (im Druck) 2020.

Thomas Schlag: Das Recht des Kindes auf Religion ist auch ein Recht auf Antisemitismus-Prävention – ein religionspädagogisches Plädoyer. In: Mokrosch, Reinhold; Naurath, Elisabeth & Wenger, Michele (Hg.): Antisemitismusprävention in der Grundschule durch religiöse Bildung. Stuttgart 2020.

Schüler-Springorum, Stefanie: Antisemitismus und Antisemitismusforschung. In: APuZ 22.06.2020. 29-35.

Zick, Andreas u. a. (Hg.): Verlorene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Bonn 2019. 

Religionspädagogische Strategien in der Bildungsarbeit zu Antisemitismus

Von Prof. Dr. Dr. Joachim Willems, Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg

Evangelische Akademie zu Berlin,
6. September 2020

1. Grundlegend, irgendwie selbstverständlich – aber noch lange nicht erreicht: Bildungsarbeit, die nicht Antisemitismus (re)produziert

Vermutlich sind sich (fast?) alle Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in Deutschland einig: Antisemitismus ist nicht gut. Nun wissen wir aber, dass es in der Welt deutlich mehr Antisemitismus gibt als Antisemiten. Denn auch Menschen, die bewusst nicht antisemitisch reden und handeln wollen, tun das immer wieder, manchmal ohne es selbst zu bemerken. Denn wir partizipieren an kulturellen Prägungen und historisch gewachsenen Diskursen, in denen antisemitische Denk- und Deutungsmuster weiterhin präsent sind. (Und wenn ich von ›uns‹ rede, dann habe ich in diesem Kontext in erster Linie diejenigen von uns im Blick, die nicht Erfahrungen von Ausgrenzung aufgrund von antisemitischen Zuschreibungen ausgesetzt sind.)

Daraus sollte zweierlei folgen: Zum einen ist es nötig, antisemitische Aussagen zumindest in bestimmten Situationen nicht mit dem Gestus einer moralischen Verurteilung der Menschen zu thematisieren, die solche Aussagen machen – notwendig bleibt selbstverständlich trotzdem, die Aussagen als solche zu kritisieren. Und zum anderen ist es nötig, dass gerade auch die Wohlmeinenden sich selbst und andere sensibilisieren und sich sensibilisieren lassen.

Diese Vorbemerkung ist mir wichtig, bevor ich ein erstes Beispiel diskutiere, nämlich ein Kapitel aus dem Religionsbuch 1 für die Jahrgangsstufen 5/6 des Cornelsen-Verlags.¹ Das Kapitel ist überschrieben mit »Orientierung auf einem langen Weg«. Man sieht auf der ersten Doppelseite des Kapitels eine Karte des Gebietes zwischen östlichem Mittelmeer, Schwarzem Meer, Kaspischem Meer, Persischem Golf und Rotem Meer. Durch einen Kreis markiert sind Teile von Ägypten, Mesopotamien, Israel und der Wüste im nördlichen Teil der Arabischen Halbinsel. Dazu heißt es im Text, im Perfekt formuliert, also als abge-

schlossene Vergangenheit: »Die Karte zeigt das Gebiet, in dem sich die Geschichte Israels ereignet hat. Ein langer Weg durch die Geschichte – mit Hoffnungen und Ängsten, Frieden und Krieg, Heil und Unheil.« (124) Wenn man umblättert, lautet die Zwischenüberschrift »Begleitung auf dem Lebensweg. Von Abraham über Jesus bis heute«. Auf der linken Seite findet sich dann eine (geschichtswissenschaftlich fragwürdige) Zeitleiste von Abraham und Sara im Jahr 1800 vor unserer Zeitrechnung bis »30 n. Chr.« (126). Auf der rechten Seite ist die Zeitleiste des bisherigen Lebens der Kunstfigur »Marcel«. Marcel ist elf Jahre, aus Dortmund und offensichtlich evangelisch (127). An beiden Zeitleisten sind Namen notiert von wichtigen Personen, die das Volk Israel bzw. Marcel ›begleitet‹ haben. Der fachdidaktisch geschulte Beobachter erkennt hier schon die Absicht, die gegen Ende des Kapitels explizit formuliert wird: »In diesem Kapitel hast du erfahren, wie das Volk Israel in den Stationen seiner langen Geschichte von besonderen Menschen begleitet wurde. Sie haben immer wieder an Gott erinnert und so dem Volk geholfen, den richtigen Weg zu finden. Gott in allem respektieren und vertrauen – so könnte man diesen Weg des Glaubens zusammenfassen.« (138)

Aber noch einmal zurück zum Beginn des Kapitels: Auffällig ist, wie negativ die Geschichte des biblischen Israel gezeichnet ist. Über David heißt es: »David wird neuer König in Israel; er besiegt die Feinde und gründet die Hauptstadt Jerusalem; er lässt morden und begeht Ehebruch.« König Salomo »lässt Paläste und den Tempel bauen; er erhebt hohe Steuern und lässt Sklaven arbeiten.« Der nächste König, der erwähnt wird, ist Ahab, der »den Baal-Kult zu[lässt]«, »seine Paläste erweitern« will und Naboth umbringen lässt. Der vierte erwähnte König ist Josia, der »im Reichtum« lebt, während »das einfache Volk [...] immer ärmer« wird. Mit Johannes dem Täufer, Jesus und Petrus endet die Geschichte Israels dieser Darstellung nach (126). Die Darstellung auf den folgenden Doppelseiten stellt jeweils eine Station der antiken Geschichte Israels vor. Die letzte Station ist überschrieben mit »Das Reich Gottes ist da – Jesus von Nazareth« (136).

Wir haben hier also eine klassisch substitutions-theologische Interpretation der Bibel und der Geschichte Israels vorliegen: Der hebräische Teil der christlichen Bibel, das Alte Testament, beschreibt demnach die Vorgeschichte des eigentlich zentralen Neuen Testaments und bietet zum einen die Negativfolie, auf deren Hintergrund Predigt und Wirken Jesu leuchten können. Zum anderen haben die Propheten Israels eine positive Funktion, insofern – *nur* insofern – als sie auf Jesus hinweisen. Mit ihm, Jesus, kommt dann eben nach dem Schema von Ankündigung und Erfüllung das von den Propheten verkündete Reich Gottes. Damit beendet Jesus die Geschichte Israels; es folgt die Geschichte der christlichen Kirche. Die unheilvollen Auswirkungen einer solchen Substitutionstheologie sind bekannt: Jüdinnen und Juden gelten danach als verstockt, weil sie am Veralteten festhalten und die Messianität Jesu nicht (an)erkennen; ihre Rituale und ihr Glaube – oder sogar sie selbst – haben somit angeblich ihre Daseinsberechtigung verloren.

Im Sinne einer antisemitismuskritischen Religionspädagogik wäre schon einiges gewonnen, wenn solche theologischen Deutungen nicht mehr unkritisch tradiert werden würden.²

2. Antisemitismuskritische Potentiale des Interreligiösen Lernens

Wenn es um religionspädagogische Strategien in der Bildungsarbeit zu Antisemitismus im Kontext evangelischer (oder auch katholischer) Religionspädagogik geht, dann ist ein Blick auf das sog. interreligiöse Lernen nötig. Zwar ist der Religionsunterricht in Deutschland bekanntlich »konfessionell« organisiert in dem Sinne, dass er erteilt wird »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften«, wie es in Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz heißt, also in Kooperation des Staates mit der jeweiligen Kirche, Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft. Dieser konfessionelle Religionsunterricht aber hat nach weitestgehendem Konsens auch die Aufgabe, andere Konfessionen und Religionen als die jeweilige Bezugskonfession oder Bezugsreligion des Unterrichts zu thematisieren. Ebenfalls weitgehender Konsens ist es, dass es dabei nicht nur um ein religionskundliches Lernen *über* andere Religionen geht, sondern auch darum, diesen Religionen gegenüber aufgeschlossene Haltungen zu entwickeln und mit existenziell bedeutsamen Deutungsangeboten aus diesen Religionen in ein Gespräch zu treten, in dem ein Lernen von der anderen Religion möglich wird.

Diese Unterscheidung eines Lernens über Religion(en) und eines Lernens von Religion(en) wurde prominent formuliert von dem englischen Religionspädagogen Michael Grimmitt. Kürzlich hat Karlo Meyer die Dimensionen interreligiösen Lernens weiter ausdifferenziert. Meyer unterscheidet vier sich gegenseitig ergänzende »Religionerschließungsmodi«: Es geht nach Meyer darum, (1.) religionswissenschaftlich forschen zu lernen; (2.) in der Auseinandersetzung mit anderen/fremden Religionen existenzielle Fragen anzugehen; (3.) Gräben und Brücken zu managen und Begegnungen zu gestalten; (4.) sich (g)lobal zu engagieren.³ Mir scheint, dass alle diese vier Modi oder Dimensionen eine Bedeutung für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit haben.

(1.) Wenn es darum geht, religionswissenschaftlich forschen zu lernen, dann wird differenziert Wissen aufgebaut, erworbenes Wissen wird kontextualisiert und im Idealfalle auch der Wissenserwerb selbst reflektiert. Im Effekt lernen und üben Schülerinnen und Schüler dabei, Wissensbestände zu prüfen und die Quellen zu hinterfragen, aus denen das Wissen jeweils stammt. Zur Kontextualisierung von Wissen müsste sowohl in theologischer als auch in religionswissenschaftlicher Hinsicht gehören, religiöse Texte, Artefakte, Handlungen und so weiter als religiöse Äußerungen zu erschließen. Eine Kernaufgabe von Schule ist es, Allgemeinbildung dadurch zu fördern, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, die Welt multiperspektivisch zu erschließen und damit in der Welt handlungsfähig zu werden. Die unterschiedlichen Perspektiven ergeben sich aus unterschiedlichen menschlichen Praxen ebenso wie aus unterschiedlichen Wissenschaften, die als Bezugswissenschaften den Fächerkanon in der Schule konstituieren. Deshalb ist es zentraler Teil der Bildungsaufgabe von Schule, nicht nur Wissen über Religion (im Religionsunterricht) oder Wissen über Pflanzen (im Biologieunterricht) zu vermitteln, sondern auch in fachspezifische Modi der Welterschließung und Weltgestaltung einzuführen, also mit Blick auf den Religionsunterricht in die Praxen existentieller Welt-, Lebens- und Sinndeutung, mit Blick auf den Biologieunterricht in Praxen naturkundlicher Beobachtung. Gebildet ist in diesem Sinne jemand, der nicht nur weiß, dass Gott nach biblischem Zeugnis die Welt in sechs Tagen erschaffen hat, sondern der auch versteht, dass diese Aussage, die zumindest im jüdischen und christlichen Kontext als religiöse Aussage sinnvoll ist, nicht für eine naturwissenschaftliche Aussage über die Entstehung und Entwicklung der Welt gehalten werden sollte.

Daraus ergeben sich Konsequenzen mit Blick auf Antisemitismus-Prävention als religionspädagogische Aufgabe: Wer ein gewisses religionskundliches und theologisches Niveau erreicht hat, dürfte zum Beispiel erstens die religiöse Rede von Israel als auserwähltem Volk Gottes nicht kurzschlüssig als Beleg dafür ansehen, dass sich ›die Juden‹ allen anderen Menschen überlegen fühlen – eine Vorstellung, von der es nicht weit ist zu Verschwörungserzählungen über eine vermeintliche jüdische Weltherrschaft. Dann wäre es zweitens ein Zeichen für ein gewisses Maß an Bildung, wenn man die eigenen religiösen Überzeugungen nicht unmittelbar in Politik übersetzt, wie es in wohl allen großen Religionen von einigen ihrer Vertreter gemacht wird, unter anderem dadurch, dass das eigene Volk oder ein anderes imaginiertes Kollektiv als anderen Völkern überlegen behauptet wird. Nicht nur in der deutschen Geschichte ist ein solcher nationalistischer Glaube eng mit Antisemitismus verbunden. Und drittens würde eine differenzierte christlich-theologische Auseinandersetzung mit der Rede von der Auserwähltheit Israels unter anderem bedeuten, eine antijüdische Substitutionstheologie zu hinterfragen.

Ein anderes Beispiel: Wer lernt, historisch zu denken, kann verstehen, zu welchen Zeiten sich bestimmte antisemitische Stereotype herausgebildet haben und dann auch die Absurdität etwa von mittelalterlichen antijüdischen Vorstellungen wie Ritualmordvorwürfen durchschauen, die in mehr oder weniger modifizierter Form bis heute vertreten werden. Zu hoffen wäre also, dass ein guter interreligiös orientierter Unterricht die Lernenden dazu befähigt, antijüdische Aussagen zu erkennen und zu überprüfen.

Schließlich müsste ein gehaltvoller Unterricht, der differenziertes Wissen über religiöse Traditionen vermittelt, die interne Heterogenität in diesen Traditionen deutlich machen und auch auf die internen Konflikte um Auslegungen dieser Traditionen und um die Formen von Zugehörigkeiten zu ihnen hinweisen. Antisemitismus ›funktioniert‹ ja nur dadurch, dass ein in sich homogenes Judentum imaginiert wird, dem essentialisierend bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden und das quasi berührungslos neben anderen Kollektiven steht, die als religiös oder ethnisch oder sogar biologisch ›anders‹ gedacht werden. Genau solche Vorstellungen gilt es dadurch zu dekonstruieren, dass vielfältige jüdische Stimmen gehört und Verflechtungen von Religionen und Kulturen aufgezeigt werden. Einerseits ist das alles banales didaktisches Tagesgeschäft unter

den Stichworten ›didaktische Reduktion‹ und ›Kontroversitätsgebot‹. Andererseits steckt der Teufel natürlich im Detail: Wer wählt beispielsweise aus, welche Stimmen als ›jüdische Stimmen‹ gelten können und gehört werden? Aber auch das sind keine Sonderprobleme mit Blick auf Bildungsarbeit zu Antisemitismus, sondern grundlegende didaktische Fragestellungen, die jeweils nach den sich im Fach entwickelnden Kriterien pädagogischer Professionalität zu bearbeiten sind.

(2.) Der Hinweis darauf, dass interreligiöses Lernen sich nicht im Wissenserwerb erschöpfen darf, ist umstritten. Einige Vertreterinnen einer religionswissenschaftlichen Religions- bzw. Religionen-Didaktik sehen es als übergriffig an, in der Schule existenzielle Fragen zu bearbeiten und sich ins Verhältnis zu setzen zu religiösen Aussagen mit ihren Wahrheitsansprüchen und mit ihren partikularen Wirklichkeitskonstruktionen. Mir erscheint diese Kritik nicht plausibel. Jedes Schulfach hat die Aufgabe, mehr zu leisten als Wissensvermittlung, wenn Bildung bedeutet, dass sich Individuen mit ihrer Welt auseinandersetzen und zu ihrer Welt ins Verhältnis setzen, indem sie ihre Welt zunehmend besser verstehen und damit auch mitgestalten können. Im Musikunterricht müssen die Lernenden nicht dadurch vor der Wirkung von Musik geschützt werden, dass man sie möglichst in sicherer Distanz zum Unterrichtsgegenstand hält; eher ist es Aufgabe des Musikunterrichts zu ermöglichen, dass die vor- und außerschulisch erworbenen Geschmäcker und Vorlieben herausgefordert und weiterentwickelt werden. Ähnliches gilt auch für Unterricht, in dem es um Religion und Religionen geht: Einen Bildungswert hat dieser Unterricht erst, wenn er den Lernenden ermöglicht, ihre eigenen Voreinstellungen, Ansichten, Meinungen, Überzeugungen explizierbar und reflektierbar zu machen, und zwar in der Auseinandersetzung mit anderen Ansichten und Überzeugungen. Insofern geht es also auch darum, zumindest die Möglichkeit zu bieten, eigene existenzielle Fragen zu bearbeiten, indem man die Antwortangebote und Lebensdeutungen aus unterschiedlichen Traditionen differenziert zur Kenntnis nimmt, prüft, verwirft oder auch adaptiert.

Was könnte das mit Blick auf Antisemitismus-Prävention bedeuten? Wenn es im Unterricht um Judentum, jüdische Themen und jüdische Texte geht, dann ist immer auch zu fragen, was die Lernenden von diesen Themen und Texten lernen können (und nicht nur, was sie über diese Themen und Texte lernen können). Ich vermute, es

wird zumindest schwieriger, antisemitische Haltungen und Einstellungen zu entwickeln und zu verfestigen, wenn man sich tatsächlich dafür öffnet, von solchen Inhalten möglicherweise zu lernen und sich von ihnen beeinflussen zu lassen. Interreligiöses Lernen ist selbstverständlich nicht auf Konversion hin angelegt (auch wenn das nicht ausgeschlossen ist). Die didaktische Aufgabe ist es vielmehr, egal ob im Religionsunterricht, in einem Fach wie Ethik oder Werte & Normen oder auch Politik, mögliche Anknüpfungspunkte zu finden, wo Elemente einer bestimmten religiösen Tradition zu den Schülerinnen und Schülern sprechen könnten, denen diese Tradition erst einmal fremd ist. Was kann beispielsweise die Erzählung vom Auszug aus der Knechtschaft in Ägypten jüdischen und nicht-jüdischen Heranwachsenden zu lernen geben, was in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit Pessach?

Oft können Didaktiker von Journalisten lernen. Ich denke an einen Beitrag im Deutschlandfunk vom 5. August 2020 über »Natur im Judentum«, in dem der Autor Igal Avidan eine Reihe von Aspekten der jüdischen Tradition entfaltet, die auch den nichtjüdischen Zuhörerinnen und Zuhörern viele Gedankenanstöße bieten.⁴ Unter anderem geht es in dem Beitrag um das biblische Gebot eines Sabbatjahrs. Ich frage mich: Wenn das Land in jedem siebten Jahr Sabbatruhe halten dürfte, vielleicht sogar die sog. Nutztiere – wie sähe dann die Landwirtschaft heute aus? Was ist die spirituelle Dimension von Umwelt- und Klimaschutz? Ändert sich die Haltung des Menschen zur Natur, wenn er sich als Mensch im Sinne von *Adam* versteht, der aus der Erde, aus *Adama*, gemacht ist – nicht mit dem Ackerboden verbunden wie in der Formel von »Blut und Boden«, sondern als Mitgeschöpf mit der nicht-menschlichen Schöpfung verbunden und mit ihr im gemeinsamen Gegenüber und in der gemeinsamen Verbindung zum Schöpfer? – Oder, wie Jeremy Benstein im erwähnten Radio-Beitrag fragt: Braucht man nicht ein Sabbatjahr auch für Menschen? Benstein dazu: »Wir setzen das Prinzip des Sabbatjahres bereits um, zum Beispiel bei Akademikern gilt es als selbstverständlich. Ich kenne auch einige Anwälte, die im Arbeitsvertrag solche Pausen von der Alltagsroutine garantiert bekommen. Aber warum gilt diese Regelung nur für höhere Angestellte und nicht für alle?«⁵

Schon dieser Versuch, Anknüpfungspunkte zu finden, signalisiert, dass diese andere, nicht-eigene Tradition als potentiell bereichernd angesehen wird. Im Falle von nicht-jüdischem Religionsunterricht kommt hinzu, dass im interreligiö-

sen Lernen eine Haltung vermittelt wird, die bereit ist, tradierte Vorurteile der Bezugsreligion des Unterrichts zu hinterfragen: Was bedeutet etwa die Existenz eines Festes wie Simchat Tora, bei dem die Freude am Gebot im Zentrum steht, angesichts der protestantischen Leitdifferenz von Gesetz und Evangelium? Wie kann man als Protestant Elemente der jüdischen Tradition angemessen hermeneutisch erschließen und dabei eine neue Perspektive auf die eigene Tradition bekommen? Wo ist das Recht, wo sind aber auch die Grenzen der lutherischen Rede von »Werkgerechtigkeit«? Und ist ein solcher Begriff angemessen für eine jüdische Observanz von göttlichen Geboten? – Ein solches Sich-bereichern-lassen und Infragestellen der eigenen Bilder vom Judentum durch nichtjüdische Schülerinnen und Schüler (und auch durch nichtjüdische Lehrkräfte) ist ein wesentliches Moment von Antisemitismus-Prävention.

(3.) Karlo Meyer führt in seinem Modell der Religionerschließungsmodi den Begriff der Brückenmanagerin bzw. des Brückenmanagers ein.⁶ Es geht ihm dabei um eine bestimmte Form von Partizipationskompetenz, die durch interreligiöses Lernen gefördert werden kann oder gefördert werden soll. Meyer geht davon aus, dass es immer wieder Situationen gibt, in denen »Grenzen und Brücken zwischen Traditionen und Beteiligten verantwortungsvoll (auch in konfliktträchtigen Situationen) zu managen« sind.⁷ Solche Situationen können unter anderem auch Situationen von antisemitischer Diskriminierung sein. Meines Erachtens gehört es in solchen Situationen zur religionspädagogischen Professionalität, die Erwartungen an die Möglichkeiten einer religionspädagogischen Bearbeitung der Situation nicht zu überschätzen – dazu gleich noch mehr. Meyer verweist in diesem Zusammenhang auf Joachim Willems, der von »Überschneidungssituationen« und »critical incidents« spricht. Deren spezifische Dynamik ergibt sich daraus, dass daran Personen mit jeweils unterschiedlich religiös oder weltanschaulich geprägten Deutungs- und Handlungsmustern beteiligt sind, die unterschiedliche Überzeugungen vertreten und unterschiedliche Prioritäten setzen. Die multiperspektivische Interpretation solcher Situationen kann dazu beitragen, zumindest vorläufige und pragmatische Lösungen zu finden, auch und gerade dann, wenn zugrundeliegende Wert- und Interessenkonflikte bestehen bleiben. Willems entfaltet das beispielsweise am Umgang von Schulen mit dem Wunsch muslimischer Jugendlicher, in den Pausen zu beten.⁸ Bei der Er- und Bearbeitung solcher Situationen im Unterricht und der Reflexion von Handlungs-

optionen kann eine Haltung eingeübt werden, die auch mit Blick auf Antisemitismus-Prävention relevant ist, nämlich erst einmal die Komplexität einer Situation wahrzunehmen, Perspektiven zu wechseln, Interessen und Sichtweisen anzuerkennen und mögliche Kompromisse oder auch Lösungen im Sinne einer Win-Win-Situation auszuhandeln. In diesem Zusammenhang kann man auch unmittelbar an Situationen mit antisemitischen Diskriminierungen denken. Allerdings besteht hier bei einer *pädagogischen* Bearbeitung die Gefahr, dass Kompromisse und gemeinsame Lösungen zulasten der Opfer von Diskriminierung gefunden werden. Deshalb ist eine pädagogische Bearbeitung nur dann vertretbar und sinnvoll, wenn zunächst sichergestellt wird, dass die Beteiligten vor Diskriminierung geschützt werden, ggf. auch juristisch oder polizeilich. Denn Grundrechte sind nicht verhandelbar.

(4.) Der vierte Religionenerschließungsmodus nach Karlo Meyer richtet den Fokus auf (g)lokales Engagement (also Engagement in der Verschränkung von lokalen und globalen Bezügen). Hier geht es nach Meyer darum, die Lernenden »zum Engagement vor Ort [zu] aktivieren, [...] um im Bewusstsein glokaler Verflechtung und eigener Wirkungsmöglichkeiten in weiterem Rahmen gestaltend zu wirken.«⁹ Mit Blick auf Antisemitismus-Prävention scheint das vielleicht der zentrale Modus des Meyer'schen Modells zu sein. Ich wäre da aber zurückhaltend: Zum einen wird Engagement ohne Wissen, ohne reflektierte Motivation und Haltung schnell zu problematischem Aktivismus, weshalb die anderen Modi unverzichtbar sind. Zum anderen mahnen missglückte Unterrichtsmaterialien zur Vorsicht, denn sie zeigen, wie sich der antisemitismuskritische Impuls des Engagements im schlechtesten Falle ins Gegenteil verkehren kann.

Auch hierzu ein Beispiel: Eine Verflechtung von Lokalem und Globalem zeigt sich, wenn der Nahostkonflikt in deutschen Schulen zum Thema wird, also in einem Land, das in vielfacher Weise mit der Geschichte des ›Nahen Ostens‹ verbunden ist.¹⁰ Dabei geht es nicht nur um die Region im östlichen Mittelmeer-Raum, sondern auch um die Resonanz dieses Konflikts in der postmigrantisches Gesellschaft Deutschlands.

Der Religions- und Geschichtslehrer Thorsten Becker schlägt in einer evangelisch-religionspädagogischen Zeitschrift vor, bei der Behandlung des Nahostkonflikts im Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler zunächst unterschiedliche Perspektiven erarbeiten zu lassen: »Die Lern-

gruppe wird in zwei Gruppen eingeteilt, denen jeweils entweder Quellentexte aus israelischer oder arabischer Perspektive gegeben werden. Die Aufgabe besteht darin, zunächst in ›Experten-gruppen‹ ein ›israelisches Narrativ‹ bzw. ein ›palästinensisches Narrativ‹ zu verfassen.«¹¹ »In einem zweiten Schritt werden nun Quergruppen mit dem Auftrag gebildet, sich ihre Ergebnisse gegenseitig vorzustellen und daraus eine gemeinsame Geschichte zu verfassen.«¹² Bei der Aufgabenstellung kann man diskutieren, ob hier Komplexität nicht schon über Gebühr (didaktisch) reduziert wird. Immerhin gibt es nicht nur die eine israelische und nur die eine arabische bzw. palästinensische Perspektive. Das nicht unwichtige Faktum, dass es auch arabische Israelis gibt (etwa ein Fünftel der Bevölkerung), kommt nicht vor. Auch erscheint mir der Anspruch, »kreative und konstruktive Lösungsvorschläge zu erarbeiten«,¹³ einigermassen überzogen. Wenn Berliner Schüler nach wenigen Stunden der Beschäftigung mit dem Konflikt tatsächlich in der Lage sein könnten, Lösungsvorschläge zu erarbeiten, dann hätten das in den letzten Jahrzehnten möglicherweise auch die Menschen vor Ort geschafft. Unterrichtsprinzip müsste hier meines Erachtens eher sein, im Wechsel von *trial* and *error* letztlich immer beim *error* zu landen, so dass als Lernziel eine Einsicht in die außerordentlich hohe Komplexität des Konflikts erreicht wird. Das Problem zeigt sich deutlich an einer ›Teillösung‹, die der Verfasser des Textes seinen Religionskurs einer 11. Jahrgangsstufe hat erarbeiten lassen. Die Aufgabe war es, mit Blick auf die nicht-jüdischen Menschen in »Israel und Palästina« eine neue Flagge zu entwerfen, denn: »Die aktuelle israelische Nationalflagge wird als ein zur Flagge gewordener Tallith (Gebetsschal) verstanden und ist somit ein religiöses jüdisches Symbol. Trotz des Minderheitenschutzes und der Minderheitenrechte, die die nichtjüdische Bevölkerung in Israel genießt, drückt die israelische Nationalflagge damit den Gedanken des jüdischen Nationalstaates in besonders eindringlicher Weise aus. Eine Überlegung im Unterricht kann also sein, ob auch eine Flagge denkbar ist, die unabhängig vom Nationalstaatsgedanken ein integratives Signal auf die Gesamtbevölkerung ausüben kann.«¹⁴

Ist das schon israelbezogener Antisemitismus? Immerhin ist die Unzulässigkeit eines jüdischen Staates und die Unzulässigkeit der Flagge Israels hier so etwas wie ein Axiom, das gesetzt und nicht näher begründet wird. Legt man den 3-D-Test für israelbezogenen Antisemitismus an diese Aufgabe an, dann erkennt man eine *Delegitimierung* des Staates. *Dämonisiert* wird Israel zwar

nicht. Ob man von *Doppelstandards* reden kann, ist die Frage: Würde derselbe Lehrer seinem Religionskurs auch die Aufgabe geben, mit Blick auf die fehlende Religionsfreiheit in Saudi-Arabien doch mal eine neue Flagge zu entwerfen, auf der nicht das islamische Glaubensbekenntnis mit Schwert auf grünem Grund zu sehen ist?

Selbstverständlich spricht ein solches Beispiel nicht dagegen, das antisemitismuskritische Potential des vierten Religionenerschließungsmodus Karlo Meyers zu nutzen und in der Bildungsarbeit Konzepte umzusetzen, die sich mit Antisemitismus und anderen Formen von Diskriminierung als »glokale« Phänomene beschäftigen. Die Frage ist, *wie* dies geschieht.

3. Die Frage des Framings – kurze Anmerkungen zu komplexen Aufgaben

In diesem Text wurde thematisch gesprungen und es wurden Bezüge hergestellt zwischen Antisemitismus einerseits und allen möglichen Themen andererseits: die Geschichte Israels in biblischer Zeit, substitutionstheologische Deutungen Israels, Verschwörungserzählungen, »Natur« im Judentum, Pessach und Simchat Tora, Werkgerechtigkeit, Nahostkonflikt. Und viele andere Themen ließen sich ergänzen: Das Thema Shoah kam beispielsweise gar nicht vor, aber auch nicht Menschenrechtserziehung und Grundrechte-Bildung (in der Schule eine Querschnittsaufgabe und damit auch religionspädagogisch relevant) oder Jesus.

Einerseits zeigt diese Themenliste, wo überall Antisemitismus mit dem Ziel von Antisemitismus-Prävention thematisiert werden könnte. Andererseits sind alle diese thematischen Verknüpfungen daraufhin zu befragen, ob das Framing eigentlich angemessen ist und welche unbeabsichtigten Nebenwirkungen auftreten können.

Sicherlich ist es in antisemitismuskritischer Hinsicht begrüßenswert, wenn ein Schulbuch-Kapitel über Jesus betont, dass Jesus als Jude geboren wurde, als Jude gelebt hat und als Jude gestorben ist. Zumindest ist das besser, als wenn das Judentum zur Zeit Jesu als Negativfolie gezeichnet wird oder Jesus als Vollender und Überwinder der Hebräischen Bibel erscheint.¹⁵ Problematisch wird es, wenn Judentum *ausschließlich* in diesem Kontext zur Sprache kommt. Dann verkehrt sich die antisemitismuskritische Absicht in ihr Gegenteil, weil Judentum ausschließlich vom Christentum her gedacht und gezeigt wird und damit einer lange vergangenen Zeit anzugehören scheint.

Deshalb sollte Jesus im Bezug zum Judentum thematisiert werden, aber auch ohne diesen Bezug. Und natürlich muss Judentum auch ohne Bezug zu Jesus oder zum Christentum im christlichen Religionsunterricht vorkommen.

In der schulischen wie in der außerschulischen Bildungsarbeit ist Zeit allerdings eine knappe Ressource. Wäre das nicht so, dann könnte man als ein einfaches Gebot formulieren: »Du sollst (1.) Antisemitismus in Unterrichtsreihen zum Judentum ansprechen, aber auch (2.) Judentum zum Thema machen, ohne von Antisemitismus zu reden, und (3.) Antisemitismus zum Thema machen, ohne von jüdischer Religion zu reden.«

Anmerkungen

¹ Baumann, Ulrike & Wermke, Michael (Hg.): *Religionsbuch 1. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht*. Berlin 2014.

² Weitere Beispiele in Willems, Joachim & Dihle, Ariane: »Identität« als Problem? Judentum im evangelischen Religionsunterricht. In: Reinhold Mokrosch, Elisabeth Naurath & Michèle Wenger (Hg.): *Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung*. Göttingen 2020. 247-264.

³ Meyer, Karlo: *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen 2019. 172-193.

⁴ Online: https://www.deutschlandfunk.de/natur-im-judentum-weil-der-mensch-wie-ein-baum-des-feldes.2540.de.html?dram:article_id=478168

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. Meyer, a.a.O. 18, 187.

⁷ A.a.O. 178.

⁸ Vgl. Willems, Joachim: *Interreligiöse Kompetenz*. Wiesbaden 2011.

⁹ Meyer, a.a.O. 178.

¹⁰ Zur Zeit der Staatsgründung bestand die Bevölkerung Israels zu einem hohen Anteil aus Menschen, die aus Europa geflüchtet waren und die auch als Angehörige von Ermordeten direkt von der Shoah betroffen waren. Schon aus diesem Grund haben viele Jüdinnen und Juden in Deutschland eine besondere Beziehung zu Israel. Außerdem leben heute in Deutschland israelische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sowie Palästinenserinnen und Palästinenser, mit denen sich wiederum viele weitere arabische und nicht-arabische Musliminnen und Muslime verbunden fühlen. Darüber hinaus haben einige Jüdinnen und Juden in Deutschland (und auch Angehörige anderer Religionen) familiäre Beziehungen nach Israel. Für einige Deutsche aus Familien ohne jüngere Migrationsgeschichte ist der Nahostkonflikt von Bedeutung für ihre politischen Überzeugungen – von sich antiimperialistisch nennenden Linken und »Antideutschen« über

Personen, die sich der Mitte des politischen Spektrums zurechnen, bis hin zu Rechten und Rechtsextremen, die in antisemitischer Tradition Israel ablehnen oder aus antimuslimischen Gründen Israel unterstützen.

¹¹ Becker, Thorsten: »Wessen Wahrheit?« Der Nahostkonflikt im Religionsunterricht. In: Zeitsprung 2/2018. 9.

¹² A.a.O. 10.

¹³ A.a.O. 11.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Im Schulbuch Ortswechsel 5/6 für den evangelischen Religionsunterricht steht das Kapitel über Jesus unter der Überschrift »Verurzelt im Judentum«; vgl. Grill-Ahollinger, Ingrid; Görnitz-Rückert, Sebastian & Rückert, Andrea (Hg.): Ortswechsel. Evangelisches Religionsbuch für Gymnasien. München 2013. Als Negativfolie erscheint Judentum in Berg, Horst Klaus & Weber, Ulrike: Benjamin und Julius. Geschichten einer Freundschaft zur Zeit Jesu. Stuttgart/ München 2017. 

Bearbeitung von Antisemitismus in heterogenen Gruppen in außerschulischem Kontext

Von Tami Rickert, Bildungsreferentin in der Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt am Main

Evangelische Akademie zu Berlin,
6. September 2020

Was meint antisemitische Perspektive? Sie meint, dass Moderator*innen der Bildungsprozesse Teil des Problems sind. Sie sind nicht frei von eigenen Vorurteilen, unbewussten Stereotypen oder Verwicklungen in (strukturelle) Diskriminierungspraktiken. (vgl. Messerschmidt 2010)

Antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist nur sinnvoll, wenn sie zugleich rassismuskritisch ist. D. h. sie reflektiert antisemitische und rassistische Konstruktionen und ist zuschreibungssensibel, wenn sie Antisemitismus als Problem benennt, wodurch wir uns vergegenwärtigen, dass wir keine Zuschreibung vollziehen und dass es keine Externalisierung von Antisemitismus geben sollte. Antisemitisch sind nicht immer nur die anderen. Antisemitismus sollte nicht allein bei einer konstruierten Gruppe (z. B. »den Muslimen«) verortet sein, sondern als ein Problem der gesamten Gesellschaft betrachtet werden.

Ausgehend vom Titel dieses Beitrages liegt mein Fokus auf der Bearbeitung von Antisemitismus. Da ich neben der Bildungsarbeit auch aus dem Bereich der Beratungsarbeit komme, bedeutet dies vor allem die Unterscheidung von Prävention, Intervention und Nachsorge. Intervention meint hier die Bearbeitung eines konkreten, akuten antisemitischen Vorfalles. Prävention meint unabhängig von konkreten Vorfällen die Vorbeugung antisemitischer Vorfälle. In diesen Bereich fällt die Aufklärung – auf historischer und aktueller Ebene – und die Auseinandersetzung mit Ideologien, Merkmalen und Funktionen des Antisemitismus. Die Nachsorge bezieht sich hier nicht auf die Präventionsarbeit, sondern auf die Nachbearbeitung eines akuten antisemitischen Vorfalles. Diese Unterscheidung ist wichtig in der Bildungsarbeit. In diesem Zusammenhang gibt es unterschiedliche und vielfältige Handlungsstrategien. Problematisch ist die Vermengung von Prävention und Intervention, beispielsweise wenn nach einem antisemitischen Vorfall ganze Jahrgänge auf Gedenkstättenfahrten geschickt werden, um den Nationalsozialismus und die Shoah zu the-

matisieren und darüber aufzuklären. Mit dieser Vermengung nehmen wir uns die Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten und reduzieren sie auf ein Minimum. Außerdem erzielen wir möglicherweise das Gegenteil von dem, was wir erreichen möchten. Ein anderes Beispiel für diese Vermengung ist der Versuch, im Rahmen der Intervention Einstellungen zu verändern. Dabei sollte es im Rahmen der Intervention vor allem um die Verdeutlichung von Normen gehen, um Verhaltensmodifikationen zu erzielen. Beides sollte getrennt voneinander betrachtet werden, ebenso wie die zeitlichen Ebenen. Im Rahmen der Prävention steht mehr Zeit zur Verfügung als im Rahmen einer Intervention. Man muss nicht alles auf einmal im Falle eines akuten antisemitischen Vorfalles leisten. Was mehr Zeit benötigt, dem sollten wir uns mit Zeit und guter Vorbereitung widmen.

Ich stelle ein Modell vor, mit dem wir häufig arbeiten um die Heterogenität der Gruppen zu verdeutlichen, aber auch die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden. Zudem zeigen sich Fallen, in die Mitarbeiter*innen der Bildungsarbeit tappen können. Wir befinden uns im pädagogischen Raum. In diesem Modell sprechen wir von Betroffenen, Beteiligten und Zuschauenden. Damit möchten wir bestimmte Begrifflichkeiten vermeiden, wenn es um Antisemitismus geht. So sollten »Opfer« als Betroffene*r bezeichnet werden, um diese nicht auf einen Opferstatus festzulegen. Auch der*die Auslösende*r sollte nicht auf einen Täter*innenstatus festgelegt werden. Es geht innerhalb des Vorfalles nicht um Identitäten, sondern um Rollen, die die Beteiligten einnehmen und die auch wechseln können. Die Beteiligten verhalten sich aktiv oder passiv bei einem Geschehen und haben somit auch Anteil an diesem und eine Wirkung auf dieses. Das steht im Gegensatz zu dem Begriff »Zuschauer*innen«, der impliziert, passiv dabei zu stehen und nicht aktiv beteiligt zu sein am Geschehen (wie im Theater beispielsweise). In Bezug auf die Frage von Betroffenenperspektiven für die Entwicklung von Handlungsstrategien lässt sich als erster Schritt auf der Handlungsebene feststellen, dass die Perspektiven der Betroffenen wahr- und ernstgenommen werden müssen. Im Bereich der Präven-

tion bezieht sich dies auf Codes und Angriffe. Wichtig ist, die Selbstreflexion der Pädagog*innen sowie Ansprechbarkeit und Unterstützungsstrukturen für die Betroffenen zu gewährleisten. Grundsätzlich gilt es, Jüdisches Leben unabhängig von Antisemitismus zu thematisieren. Beteiligte sollen in ihren anti-antisemitischen Haltungen und durch Argumentationstrainings im Widerspruch gegen antisemitische Vorfälle angeregt und gestärkt werden. Stereotype sollen bewusst gemacht und Lernmaterialien dahingehend geprüft werden.

Bei der Frage nach möglichen Angriffen auf Betroffene müssen wir uns vergegenwärtigen, dass Betroffene im pädagogischen Raum häufig nicht sichtbar sind. Grund dafür kann eine Umgangsstrategie von Betroffenen mit Antisemitismus sein, z. B. werden erkennbare jüdische Symbole in der Öffentlichkeit nicht gezeigt. (Wie der Studie von Julia Bernstein zu entnehmen ist, haben 70 Prozent der Befragten diese Umgangsstrategie gewählt.) Grund dafür können Angst vor Anfeindungen und unangenehme Erfahrungen sein. Zentral für die Bildungsarbeit ist es, diese Strategie als solche anzuerkennen und nicht – wie oft geschehen –, diese in Frage zu stellen. In Frage gestellt wird diese möglicherweise auch, weil es scheinbar einen Angriff auf das eigene demokratische Selbstverständnis bedeutet zu wissen, dass Menschen Angst haben, ihre Identität für alle sichtbar zu machen. Mit Blick auf den Anspruch auf religiöse Vielfalt ist es irritierend, dass jüdische Präsenz, wie in der Bernstein-Studie festgestellt wird, »zu Irritationen führt« und ein selbstverständlicher und offener Umgang mit jüdischer Identität häufig verstellt ist. Zentral für die Bildungsarbeit ist demnach insbesondere die Frage nach den Wünschen und Bedarfen von Betroffenen und die Frage nach den Möglichkeiten, ihnen Schutz zu gewährleisten.

Ich möchte Ihnen nun Materialien für die Arbeit mit Jugendlichen zu Antisemitismus vorstellen. Ziel des ersten Materials ist es, Betroffenenperspektiven auf Antisemitismus sichtbar zu machen. Der Kurzfilm »So fühlen sich junge Juden in Deutschland« eignet sich hierfür gut. Die sprechenden Personen schildern ihre Erfahrungen und machen die Vielfalt der Erfahrungen deutlich,

aber auch ihre verschiedenen Wege des Umganges mit Antisemitismus. Ein weiteres Material zur Beschäftigung mit (unbewussten) Stereotypen und der Erarbeitung von Merkmalen und Funktionen des Antisemitismus ist die Übung »Bildanalyse«. Zentral in dieser Übung ist die Fragestellung »Was ist an dem Bild antisemitisch? Und nicht: Ist das Bild problematisch?« Die Frage, ob das Bild schwer oder leicht zu erkennen ist, ermöglicht, Unsicherheiten und Unwissenheit Raum zu geben, statt diese zu verurteilen. In der Bildanalyse werden die Kontexte und Debatten ebenso thematisiert, wie die zentrale Unterscheidung zwischen Absicht und Wirkung.

Ein negatives Beispiel aus dem religionspädagogischen Kontext ist ein Arbeitsblatt über den »Sabbat« aus den Schöneberger Heften 26 (1977). Die dort beschriebenen Gebote des Judentums sind in antijüdischer Weise dargestellt. Das Beispiel macht deutlich, wie wichtig es ist, nicht nur neue Bildungsmaterialien zu entwickeln, sondern innerhalb von Bildungseinrichtungen mit Kolleg*innen über antisemitismuskritisches Bildmaterial zu sprechen und Reflexionsprozesse anzuregen, da offenbar veraltete Materialien weiterhin kursieren.

Quellenangaben zu den Materialien:

Broschüre: Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. https://www.bs-anne-rank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf

Kurzfilm »So fühlen sich junge Juden in Deutschland« <https://www.youtube.com/watch?v=T5OV4XR3u-A>

Handreichung »Gekonnt Handeln. Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus« <https://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/236021/handreichung-kritische-auseinandersetzung-mit-antisemitismus>



Bearbeitung von Antisemitismus in heterogenen Gruppen in schulischem Kontext

Von Mehmet Can, Lehrer an der Gemeinschaftsschule Campus Rütli, Berlin-Neukölln

**Evangelische Akademie zu Berlin,
6. September 2020**

Seit 2012 bin ich im Berliner Schuldienst als Lehrer tätig. Die ersten sechs Jahre habe ich an einem Gymnasium in Berlin-Köpenick unterrichtet, mittlerweile bin ich im dritten Jahr an der Gemeinschaftsschule (Klassen 1–13) Campus Rütli in Neukölln. Köpenick und Neukölln, Gymnasium und Gemeinschaftsschule – das sind in meinem Fall zwei unterschiedliche Welten. Auf der einen Seite steht der bürgerliche Teil im Osten der Stadt, auf der anderen Seite ein sich enorm wandelnder und für Kreative und Tourist*innen attraktiver Stadtteil, der weiterhin ein sogenannter sozialer Brennpunkt ist. Die Unterschiede in der Schüler*innenschaft sind, was den sozio-ökonomischen Status betrifft, v. a. die Bildungsnähe bzw. die vielfache Benachteiligung, offensichtlich.

In der gesellschaftlichen Wahrnehmung dominiert jedoch die zugeschriebene oder tatsächliche Herkunft oder die (vermeintliche) Religiosität meiner Neuköllner Schüler*innen, die mehrheitlich einen sogenannten Migrationshintergrund aufweisen. Die pädagogischen Herausforderungen werden vor diesem Hintergrund wahrgenommen und nicht selten darauf beschränkt. Das betrifft auch die Frage des Antisemitismus oder der einseitigen Kritik oder Dämonisierung Israels.

Ich möchte Ihnen konkrete Projekte und Erfahrungen aus unserer Praxis vorstellen. Zunächst werde ich auf Leerstellen verweisen, deren Berücksichtigung ich bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus weiterhin für geboten halte.

Wenn wir uns ausgewählte Leerstellen in der pädagogischen Auseinandersetzung ansehen, muss man eine Herausforderung betrachten, die für viele Schüler*innen tatsächlich schwierig ist, nämlich die Frage: Warum eigentlich die Juden*Jüdinnen? Warum hat der Antisemitismus als Projektionsfläche die Jüdinnen und Juden getroffen? Das ist eine Frage, die Schüler*innen der Bezirke Köpenick, Zehlendorf und Neukölln gleichermaßen vor eine erhebliche Herausforderung stellt. Auch Lehrkräfte reproduzieren mitunter mit dieser Projektion verbundene problematische Bilder. Warum Juden*Jüdinnen zu dieser Projektionsfläche ge-

worden sind, werde ich nicht abschließend beantworten können. Es gibt eine Reihe von Faktoren, die dies begünstigt haben. Vielfach ist es aber anders als angenommen. Schaut man sich Lehrbücher an, findet man weiterhin Klischees, die auch auf falschen Informationen beruhen. Wolfgang Geiger verweist einerseits auf die Dominanz der 3 G's. Die Darstellung des jüdischen Lebens im Mittelalter und die Beziehung zur christlichen Mehrheitsgesellschaft ist geprägt von den Schlagworten »Geld, Gelber Fleck, Ghetto«. Deutlich wird hierbei die Verengung jüdisch-christlichen Zusammenlebens auf eine Erzählung von permanenter Ausgrenzung und Verfolgung der Jüdinnen und Juden seit dem Mittelalter.

Auf der anderen Seite betont Geiger, dass diese Vorurteile über jüdisches Leben im Mittelalter Grundlage für die Erklärung des Antisemitismus werden. Das »Vorurteil der Anklage«, Juden seien alle Wucherer gewesen werde, werde zum »Vorurteil der Erklärung«, als Grund gesehen, warum sie verfolgt worden sind und warum sie angeblich eine besondere Nische im Kapitalismus, also im Geldsystem gefüllt hätten. Es finden sich heutzutage weiterhin in Lehrbüchern in unterschiedlichen Nuancen die Aussagen, dass Juden im Geldverleih tätig sein mussten, weil sie keine andere Tätigkeit ausüben durften. Dadurch hätten sie den Hass der christlichen Mehrheitsgesellschaft auf sich gezogen. Dieser behauptete Kausalzusammenhang ist schlicht falsch: Nicht alle Juden waren Geldverleiher und nicht alle Geldverleiher Juden. Trotzdem sitzt dieses Vorurteil sehr tief, weil es durch seine Einfachheit überzeugt und die schwierige, oben gestellte Frage beantwortet. Darauf sollte die Bildungsarbeit weiterhin einen Blick haben.

Eine weitere Leerstelle sind spezifische Zuschreibungen, die im Antisemitismus virulent sind. Eine effektive Bearbeitung von Antisemitismus, Rassismus und Sexismus ist vor allem dann möglich, wenn Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Phänomenen sichtbar werden.

Ein Unterschied ist, dass der Antisemitismus Jüdinnen und Juden als unfassbar Mächtige darstellt, die im Verborgenen die Geschicke der Menschheit bestimmen würden. Antisemitismus erfüllt dabei die Funktion unverstandene, abstrakte Ereignisse, die abgelehnt werden oder die Menschen vor Her-

ausforderungen stellen, zu rationalisieren. Dies wird besonders bei Verschwörungsmythen deutlich, wie wir sie gerade wieder in besonders virulenter Form erfahren. Diese kommen vielfach ohne eine explizite antisemitische Wendung aus, weisen jedoch Denkmuster auf, die für den Antisemitismus konstitutiv sind. Wir erleben gerade, wie Corona-Seuchen-Befürworter auf die Straße gehen und ihre Verschwörungsmythen verbreiten. Vor zwei Wochen war in den Medien ein Mann aus dem QAnon-Umfeld zu hören, der behauptete, das Kinderhilfswerk UNICEF würde die »Eliten« mit Kindern versorgen, damit diese die Kinder essen könnten. Diese völlig absurde Darstellung ist im 21. Jahrhundert eine säkularisierte Form der christlichen Ritualmordlegende und zeigt, dass antisemitische Bilder auch ohne Juden auskommen können. Bei den Jugendlichen sind Verschwörungserzählungen nicht derart verfestigt, daher können und müssen Lehrkräfte mit ihnen zu diesem Thema arbeiten.

Am Campus Rütli können unsere Schüler*innen in der gymnasialen Oberstufe den Zusatzkurs »Glauben und Zweifeln« wählen. Hier werden Aspekte thematisiert, die im regulären Unterrichtsangebot zu kurz kommen, z. B. Wissenschafts- und Medienkritik, Verschwörungsmythen oder »Fake News«. Ziel dieses Angebotes ist auch die Auseinandersetzung mit Strukturprinzipien und Denkmustern, die antisemitischen Bildern vorgelagert sind. Das Interesse an diesem Zusatzkurs ist überwältigend, sind es doch Fragen, die Schüler*innen sehr bewegen.

Neben Verschwörungsmythen sind der sekundäre Antisemitismus und der israelbezogene Antisemitismus weitere sehr virulente Erscheinungsformen, die auch in Schulen in Erscheinung treten. Ich will auf meine beiden Wirkungsstätten Köpenick und Neukölln eingehen. Auffällig und nicht besonders verwunderlich ist, dass der Nahostkonflikt bei den Köpenicker Schüler*innen nicht derart mit emotionaler Brisanz aufgeladen ist wie bei meinen Schüler*innen in Neukölln. In Köpenick gibt es kaum Familienbezüge. Israelkritik, die einseitig oder anschlussfähig ist für antisemitische Bilder, findet sich gleichwohl wieder in Argumentationen und Bildern mit Blick auf den Nationalsozialismus und dessen Nachwirkungen. Diese Positionen haben in den letzten Jahren mit dem Erstarken rechtspopulistischer und rechtsextremer Positionen deutlichen Auftrieb erhalten. Verstärkte Forderungen nach einem »Schlussstrich« oder die Charakterisierung der Zeit des Nationalsozialismus als »Vogelschiss« wirken auch in die Schulen hinein.

Bei unseren Schüler*innen in Neukölln weist ein großer Teil einen palästinensischen familiären

Hintergrund auf, wodurch der Nahostkonflikt ein äußerst präsent und emotional aufgeladenes Thema ist. Diese familiären Bezüge sind ein Grund für viele israel- und palästinabezogene Projekte am Campus Rütli. Die Erfahrungen aus diesen Projekten sind hoffentlich auch interessant für andere Schulen, weshalb ich hier beispielhaft eine von zwei im Jahr 2019 durchgeführten Reisen nach Israel bzw. in die palästinensischen Gebiete näher vorstellen möchte.

Meine Reisegruppe setzte sich aus 15 Schüler*innen zusammen, acht Mädchen und sieben Jungs. Der Familienhintergrund war mehrheitlich palästinensisch; zwei geflüchtete Mädchen kamen aus Afghanistan und Syrien. Das Interesse an der Reise war enorm, es gab viel mehr Bewerbungen als Plätze. Eine Minderheit stand dem Vorhaben zunächst skeptisch gegenüber. Während es bei dieser Minderheit kaum einen Unterschied im familiären, religiösen oder sozio-ökonomischen Hintergrund der Interessierten gab, stellte ich eine größere Offenheit bei Mädchen fest. Den Aspekt des Geschlechtes sollten wir in den Debatten stärker berücksichtigen, die zu sehr von der tatsächlichen oder zugeschriebenen Religion und Herkunft geprägt sind. Verschiedentlich reagierten die Jungs mit Abwehr. »Sagen Sie nicht Israel, sagen Sie Palästina!« Es schien für mehr Schüler eine Herausforderung zu sein, eine solche Reise in Einklang mit ihrer palästinensischen Identität zu bringen. Sicherlich gab es auch Mädchen, die Vorbehalte gegenüber einem solchen Vorhaben artikuliert haben; meiner Wahrnehmung nach jedoch nicht in derselben Häufigkeit. Im Anschluss an die Fahrt haben einige der Schüler, die nicht mitgefahren sind, sehr offen über den äußeren Druck und das innere Dilemma gesprochen, dass sie zwar gern mitgefahren wären, aber durch ihre Beteiligung Israel nicht anerkennen wollten. Die Anerkennung Israels stellt für einige wenige eine große Hürde dar.

Auch im schulischen Alltag begegnet uns dieses Problem, z. B. durch T-Shirts oder Anhänger, in denen eine Landkarte ohne Israel zu sehen ist. Die dahinter liegenden Beweggründe können sehr unterschiedlich sein. Dennoch muss hier von unserer Seite pädagogisch reagiert werden. Manchmal reicht auch schon der freundliche Hinweis, dass da doch etwas fehle, um ins Gespräch zu kommen. Wichtig ist, das Problem nicht durch angenommene mutmaßliche Beweggründe im Vorhinein zu relativieren, aber auch nicht zu überdramatisieren. Wir müssen uns auf jeden Fall mit den Schüler*innen austauschen und einen Perspektivwechsel ermöglichen.

Ein solches Gespräch führten wir im Vorfeld der Reise mit einem Teilnehmer, der kein Gastgeschenk für unsere Gastgeber an einer jüdisch-israelischen Schule besorgen wollte. Er war der Meinung, »sie« hätten seine Großeltern vertrieben. Letztendlich gelang es uns auf der einen Seite Verständnis dafür zu zeigen, dass die Reise und einzelne Programmpunkte sehr herausfordernd für ihn sein würden. Auf der anderen Seite aber haben wir auch deutlich gemacht, dass die israelischen Kinder seine Großeltern nicht vertrieben haben. Es wurde deutlich, dass die Reise zum Teil schmerzhaft für ihn werden würde und er möglicherweise noch nicht bereit für eine solche Reise wäre. Glücklicherweise entschied er sich, doch mitzufahren, und vor Ort ließ er sich auf die Begegnung ein.

Im Gegensatz zu diesem Schüler hat unsere aus Syrien geflüchtete Schülerin eine Offenheit an den Tag gelegt, die vor dem Hintergrund ihrer syrischen Schullaufbahn, in der die Feindschaft zu Israel auf dem Lehrplan stand, bemerkenswert war. Diese Offenheit war umso eindrücklicher, da es für sie auf der faktischen Ebene am schwierigsten war, an der Reise teilzunehmen. Es hat Momente gegeben, an denen es nachvollziehbar gewesen wäre, wenn sie sich von der Reise zurückgezogen hätte. Um ein Visum für die Einreise nach Israel zu erhalten, musste sie umfangreiche Überprüfungen durch die israelischen Sicherheitsbehörden über sich ergehen lassen. Das ist nicht verwunderlich, bedenkt man, dass es zwischen Israel und Syrien keinen Friedensvertrag und keine diplomatischen Beziehungen, dafür eine Geschichte von Kriegen gibt. Letztlich erhielt sie das Visum, auch dank der Unterstützung des israelischen Botschafters in Berlin. Aber diese gesonderte intensive Überprüfung ihrer Person war für sie schmerzhaft. Auch wir Lehrkräfte standen vor der Schwierigkeit, die restliche Gruppe möglichst behutsam auf mögliche unangenehme Situationen, z. B. umfassende Überprüfungen und Befragungen am Flughafen, vorzubereiten. Es wäre unverantwortlich gewesen, hätten wir dies unterlassen. Dennoch belastet dies eine Reise im Vorfeld.

Was bleibt nun von einer solchen Reise? Die Schüler*innen waren der Meinung, dass sie nun alle ihre Vorbehalte abgelegt hätten und mit ihren Familien wiederkommen möchten. Ich glaube ihnen gern, dass sie das glauben. Aber als Pädagog*innen wissen wir, dass die Änderung von Denkmustern eine langfristige Angelegenheit ist. Fest steht aber, dass die Schüler*innen die Vielfalt Israels sowie der israelischen Gesellschaft kennenlernten, von der Zusammenarbeit der vermeintlich sich feindlich gegenüberstehenden Israelis und

Palästinensern sowie Juden*Jüdinnen und Araber*innen erfuhren und letztlich die mediale Darstellung als zum Teil sehr verkürzt erkannten. Die Komplexität des Konfliktes bzw. besser der vielen Konflikte wurde ebenso deutlich. Unsere Erfahrungen der Israel-Reise fließen in einen Comic ein, an dem wir derzeit mit einigen Teilnehmenden der Reise arbeiten. In diesem Comic sollen diverse Perspektiven dargestellt werden, aber auch die Herausforderungen einer solchen Reise. So bleibt die Reise kein einmaliges Erlebnis und kann weiterbearbeitet werden.

Was bleibt weiter zu tun? Diese Reise war das Ergebnis einer Arbeitsgemeinschaft. Am Campus Rütli streben wir die Implementierung solcher Projekte in die schulische Praxis an. Nur so lässt sich sicherstellen, dass die Vorhaben strukturell verankert sind und keine einmaligen Angelegenheiten bleiben, die von den Interessen einzelner Kolleg*innen abhängen. Eine Möglichkeit stellen Wahlpflichtkurse dar, die thematisch an den Interessen der Schüler*innen ausgerichtet sein können. Seit dem Schuljahr 2019 wird am Campus Rütli ein zweijähriger Projektkurs »Naher Osten« für Schüler*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe angeboten. In dem Kurs beschäftigen sich die Teilnehmenden nicht nur über einen längeren Zeitraum mit der Geschichte und Gegenwart v. a. des israelisch-palästinensischen Konfliktes. Ausgangspunkte sind eigene Diskriminierungserfahrungen und die Präsenz von Antisemitismus und Rassismus in Deutschland. Die in dem Kurs gewonnenen Erkenntnisse werden vor Ort auf einer Reise nach Israel und in die palästinensischen Gebiete vertieft und im Anschluss nachbereitet.

In den letzten beiden Jahren gab es weitere Begegnungen, die dazu angeregt haben unterschiedliche Perspektiven auf den Konflikt wahr- und einzunehmen. Dazu zählten beispielsweise ein Besuch jüdisch-arabischer Schulleiter*innen, die in den Austausch mit unseren Schüler*innen gingen, das Gespräch mit einem christlich-arabischen Israeli, der aus dem Libanon geflohen war, ein Zeitzeugengespräch mit einem Überlebenden der Shoah sowie Vertreter*innen des »Parents Circle«, um nur einige zu nennen. Die Offenheit der Jugendlichen können wir bei diesen Projekten oft voraussetzen. Wichtiger erscheint mir die Offenheit der Lehrkräfte, sich auch auf brisante Themen einzulassen sowie den institutionellen Rückhalt durch Schulleitungen, dies zu ermöglichen. Nur dann wird die Auseinandersetzung mit Antisemitismus aber auch Rassismus als selbstverständlicher Teil der Schulkultur. **D**

Jahrgang 2020

5/20 – Synodentagung 2019 in Dresden (3)

6. verbundene Tagung der 12. Generalsynode der VELKD, der 3. Vollkonferenz der UEK und der 12. Synode der EKD – 52 Seiten / 5,30 €

6/20 – **Organspende** (Diskussion und Entscheidung im Deutschen Bundestag, 16. Januar 2020)

60 Seiten / 5,30 €

8/20 – Synodentagung 2019 in Dresden (4)

6. verbundene Tagung der 12. Generalsynode der VELKD, der 3. Vollkonferenz der UEK und der 12. Synode der EKD – 44 Seiten / 4,90 €

9/20 – **75. Jahrestag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz** (Rede von Bundespräsident Steinmeier in Yad Vashem; Gemeinsame Erklärung des EKD-Ratsvorsitzenden Bedford-Strohm und des Vorsitzenden der Bischofskonferenz, Marx; Gedenkgottesdienst und Requiem im Berliner Dom) – **Entscheidungsjahre der Kirche im 20. Jahrhundert** (Vortrag von Bischof em. Hein anlässlich des 70. Geburtstags von Bischof i.R. Noack, Halle, 21. November 2019)

24 Seiten / 3,60 €

10/20 – **70 Jahre Deutscher Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit: Ausstellung, Gemeinschaftsfeier, Festakt, Verabschiedung des Generalsekretärs** (Frankfurt am Main, 25. bis 27. Oktober 2019) – 52 Seiten / 5,30 €

11/20 – **Aufbrüche, Umbrüche, Ausblicke – Zivilgesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland** (Dokumentation der Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing zum 70-jährigen Jubiläum des Freundeskreises der Evangelischen Akademie Tutzing, 14. bis 16. Juni 2019) – 76 Seiten / 6,10 €

12/20 – **Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zur Sterbehilfe und kirchliche Reaktionen**

24 Seiten / 3,60 €

13/20 – **»Gelingen und Grenzen von Versöhnung« – 2. Friedensethischer Studientag zum Diskussionsprozess zur Landessynode 2021 der Evangelischen Kirche im Rheinland** (Bonn, Gustav-Stresemann-Institut, 23. November 2019) – 64 Seiten / 5,60 €

14/20 – **Neue Perspektiven auf die Taufe – Begegnung und Erfahrungsaustausch der Vereinigung Evangelischer Freikirchen e.V. (VEF) und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)** (Theologische Hochschule Reutlingen, 6. bis 7. März 2019)

56 Seiten / 5,30 €

15/20 – **Auf dem Weg zu einem neuen evangelischen Verständnis von Familie – Die Entwicklung sozial-ethischer Perspektiven** (Tagung der Evangelischen Akademie Loccum, 25. bis 26. Oktober 2019)

100 Seiten / 8,20 €

16-17/20 – **Interkulturelle Kirche. Strategien zur Verwirklichung der Wohngemeinschaft Gottes.** (Zweite Studientagung der EKD zur migrationssensiblen Kirchenentwicklung. Evangelische Akademie Hofgeismar, 24. bis 25. Februar 2020) – 56 Seiten / 5,30 €

18/20 – **Musliminnen und Muslime in der Seelsorge** (Tagung der Evangelischen Kirche von Westfalen und des Erzbistums Paderborn. Schwerte, Haus Villigst, 2. Juli 2019) – 36 Seiten / 4,30 €

19/20 – **Familie leben – Fachkonsultation für Kirche und ihre Diakonie** (Berlin, Evangelische Bildungsstätte auf Schwanenwerder, 24. bis 25. September 2019)

52 Seiten / 5,30 €

20/20 – **Warum Fitness? – Zwischen Körper-Kult und Seel-Sorge** (Zweiter Sportethischer Fachtag der EKD, 24. Januar 2020, Evangelische Akademie Frankfurt)

40 Seiten / 4,30 €

21/20 – **Jahresempfang 2020 der Evangelischen Akademie Tutzing** (Evangelische Akademie Tutzing, 16. Januar 2020) – 20 Seiten / 2,80 €

22/20 – **Texte und Predigten zur Corona-Pandemie I**

56 Seiten / 5,30 €

23/20 – **»Einsamkeit«** (Tagung der Evangelischen Akademie Thüringen, Neudietendorf, 21.-23. Februar 2020) – 64 Seiten / 5,60 €

24-25/20 – **Digital Humanity** (Jahrestagung der Societas Ethica in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Tutzing, 27. bis 30. Juni 2019)

68 Seiten / 5,60 €

26/20 – **75. Jahrestag der Befreiung vom Nationalsozialismus und des Endes des Zweiten Weltkriegs in Europa** – 20 Seiten / 2,80 €

27/20 – **Texte aus Kirchen und kirchlichen Einrichtungen zur Corona-Pandemie II: Friedensarbeit, Online-Gottesdienste, Health Governance**

32 Seiten / 4,30 €

28/20 – **Mit Sprache Politik machen – Überlegungen zu einer Ethik der Sprache** (Tagung der Evangelischen Akademie Frankfurt und der Friedrich-Ebert-Stiftung Hessen, 16. März 2020) – 20 Seiten / 2,80 €

29/20 – **Amtseinführung von Landesbischof Tobias Bilz – 70. Geburtstag des früheren Landesbischofs Jochen Bohl – Würdigung des früheren Landesbischofs Johannes Hempel** – 20 Seiten / 2,80 €

30/20 – **Texte aus Kirchen und kirchlichen Einrichtungen zur Corona-Pandemie III: Corona in Südafrika, Die Idee der Solidarität in der Corona-Pandemie, Zur Kritik an den Kirchen in der Corona-Pandemie**

36 Seiten / 4,30 €

31-32/20 – **Symposium »Wo ist nun ihr Befreier?« Streitfall Sonderfonds** – Zur Auseinandersetzung um den Sonderfonds des Anti-Rassismus-Programms des Ökumenischen Rates der Kirchen in der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) in den 1970er- und 1980er-Jahren (Tagung der EKiR vom 13. bis 14. September 2019) – 128 Seiten / 9,70 €

33/20 – **Sind Bots die besseren Zuhörer?** Sprachassistenzsysteme, Social Bots und Künstliche Intelligenz im Blick auf kirchliche und diakonische Arbeitsfelder – Mehr digitale Souveränität gewinnen VII. (Köln, 26. November 2019) – 36 Seiten / 4,30 €

34/20 – **Geistliche Angebote im digitalen Raum** (Online-Konsultation des Zentrums Evangelische Theologie Ost (ZETO) und der Gemeinschaft Evangelischer Kirchen in Europa (GEKE) – 28 Seiten / 3,60 €

35/20 – **Texte aus Kirchen und kirchlichen Einrichtungen zur Corona-Pandemie IV: Kontrollverlust und Gottvertrauen** – Corona und die Theologie. Anmerkungen zu einer Debatte über den Beitrag der Theologie in Zeiten der Pandemie (Karl-Hinrich Manzke/Lutz Gräber), Erschöpfte Schöpfung. Theologische Aufsätze aus der Corona-Krise (Henning Theißen)
68 Seiten / 5,40 €

36/20 – **Digitale Verkündigungsformate während der Corona-Krise.** Eine midi-Ad-hoc-Studie im Auftrag der EKD. Ergebnisse und Rezeption – 44 Seiten / 4,90 €

37/20 – **Ehrenamtliche im Verkündigungsdienst: vielfältig engagiert und offen für neue Rollen – Aktuelle empirische Ergebnisse aus der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers.** Eine Studie des Sozialwissenschaftlichen Instituts der EKD (SI), Juli 2020 – 28 Seiten / 3,60 €

38/20 – **Demokratie, Bildung und Religion** (Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend) / **Eltern(mit)arbeit an Schulen in evangelischer Trägerschaft** (Von Sylvia Losansky)
32 Seiten / 4,30 €

39/20 – **Anpassung, Abgrenzung und Eigenständigkeit – Jüdische und christliche Reformbestrebungen im 19. Jahrhundert und heute.** Zwei Texte eines

Studenttags des Instituts Kirche und Judentum der Humboldt-Universität zu Berlin aus Anlass des 250. Geburtstags Friedrich Schleiermachers in Kooperation mit der Evangelischen Akademie zu Berlin und der School of Jewish Theology, Potsdam (Berlin, Französische Friedrichstadtkirche, 26. November 2018)
28 Seiten / 3,60 €

40/20 – **75 Jahre Evangelische Kirche in Deutschland**
48 Seiten / 4,90 €

41/20 – **»Schicken wir ein Schiff!«** – Das kirchliche Engagement zur Seenotrettung – vom »Palermo-Appell« zur ersten Mission der »Sea-Watch 4« im Mittelmeer
40 Seiten / 4,30 €

42/20 – **Theologie und kein Ende?** (Von Bernd Jaspert) – **Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Arbeit von Pfarrerinnen und Pfarrern – ein erstes Schlaglicht aus Mannheim** (Von Hans Diefenbacher, Oliver Foltin und Lisa Stadtherr) – **Kinder in die Mitte! Evangelische Kindertageseinrichtungen: Bildung von Anfang an** (Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland) – **»Ein gutes Aufwachsen von allen Kindern und Jugendlichen muss in unserer Gesellschaft Priorität haben!«** (Gemeinsame Erklärung des Ratschlags Kinderarmut)
28 Seiten / 3,60 €

43/20 – **Hands on? Labor für antisemitismuskritisches Material.** Digitale Tagung der Evangelischen Akademie zu Berlin, 6. bis 8. September 2020
48 Seiten / 4,90 €

Der Informationsdienst **epd**-Dokumentation (ISSN 1619-5809) kann im Abonnement oder einzeln bezogen werden. Pro Jahr erscheinen mindestens 50 Ausgaben.

Bestellungen und Anfragen an: GEP-Vertrieb
Tel.: (069) 58 098-225.
E-Mail: kundenservice@gep.de
Internet: <http://www.epd.de>

Das Abonnement kostet monatlich 30,55 € inkl. Versand (mit Zugang zum digitalen Archiv: 35,55 €). E-Mail-Bezug im PDF-Format 28,85 €. Die Preise für Einzelbestellungen sind nach Umfang der Ausgabe und nach Anzahl der Exemplare gestaffelt.

Die Liste oben enthält den Preis eines Einzelexemplars; dazu kommt pro Auftrag eine Versandkostenpauschale (inkl. Porto) von 2,50 €.

epd-Dokumentation wird auf chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.