



Leseprobe aus Salzborn, Schule und Antisemitismus, ISBN 978-3-7799-6584-8

© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6584-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6584-8)

Inhalt

Vorwort	7
<i>Samuel Salzborn</i>	
Antisemitismus in der Schule	9
Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven	
<i>Samuel Salzborn und Alexandra Kurth</i>	
1. Antisemitismus	11
2. Handlungsfeld Schule	18
3. Schlüsselprobleme und Handlungsempfehlungen	44
Antisemitismus in seinen Ausprägungsformen und Stereotypen	51
<i>Maria Kanitz und Laura Schlagheck</i>	
1. Ausprägungsformen von Antisemitismus	51
2. Antisemitische Stereotype	57
3. Zusammenfassung	61
Wahn und Vorurteil: Warum zwischen Antisemitismus und Rassismus unterscheiden?	65
<i>Maria Kanitz und Laura Schlagheck</i>	
1. Der Wesenskern von Antisemitismus	66
2. Der Wesenskern von Rassismus	74
3. Abgrenzung von Antisemitismus und Rassismus	77
4. Fazit	80
„Verschwörungstheorien“	85
<i>Annica Peter</i>	
1. „Verschwörungstheorien“	85
2. Wie funktionieren Verschwörungsfantasien?	86
3. Ein Blick in die Geschichte	91
4. Antisemitismus und Verschwörungsfantasien	93
5. Medienkompetenz	97
6. Wie mit Verschwörungsfantasien umgehen?	99

Überlegungen zum Umgang mit antijüdischen und antisemitischen Karikaturen als (historische) Bildquelle im Geschichtsunterricht am Beispiel von Karikaturen von Philipp Rupprecht und Dieter Hanitzsch	103
<i>Jennifer Heidtke</i>	
1. Bildquellen in Schulbüchern	103
2. Bildquellen im Geschichtsschulbuch	104
3. Überlegungen zum Umgang mit antijüdischen und antisemitischen Karikaturen als (historische) Bildquelle im Geschichtsunterricht	107
4. Schlussbemerkungen	119
5. Anhang	120
Antisemitismus in der Literatur am Beispiel von Wilhelm Raabes <i>Hungerpastor</i> (1864) und Martin Walsers <i>Tod eines Kritikers</i> (2002)	125
Anhaltspunkte für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe	
<i>Rahel Stennes</i>	
1. Einen Umgang mit antisemitischer Literatur im Deutschunterricht finden	125
2. Texte und Analyse	128
3. Folgerungen für die Unterrichtspraxis	136
4. Anhang	138
Die Autor(inn)en	140

Antisemitismus in der Schule

Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven

Samuel Salzborn und Alexandra Kurth

Angesichts der zahlreichen in jüngster Zeit bekannt gewordenen antisemitischen Vorfälle in Schulen ist das Thema „Antisemitismus in der Schule“ öffentlich präsent.¹ Vor dem Hintergrund, dass Antisemitismus in jüngster Vergangenheit nicht nur tatsächlich aggressiver und gewaltförmiger geworden ist, sondern auch – etwa durch antisemitische Artikulationen in sozialen Medien – für eine breite Öffentlichkeit sichtbarer, bleibt unklar, inwiefern die aktuellen Übergriffe in Schulen ein neues Phänomen sind oder nicht vielmehr eine lange, aber nicht öffentlich thematisierte und damit unsichtbare Vorgeschichte haben. Es spricht zwar – aus zahlreichen persönlichen Schilderungen von Betroffenen – vieles dafür, dass der schulische Antisemitismus nicht neu ist, belastbare empirische Forschung darüber hat es in der Vergangenheit aber nicht gegeben und auch in der Gegenwart beginnt die systematische Erfassung von antisemitischer Diskriminierung in der Schule erst langsam (vgl. Bernstein 2018). Pilotstudien des American Jewish Committee Berlin (AJC) und des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) haben gerade erst begonnen, die Dramatik von antisemitischer Alltagsdiskriminierung in Schulen auf eine empirisch belastbare Basis zu stellen.

Die bisherige Diskussion des Themas hat stark auf Bildungsansätze fokussiert, die die unmittelbare Verantwortung der schulischen Akteure – von den Lehrer(inne)n, der Schulleitung, den Schüler(inne)n und Eltern, aber auch den Schulaufsichtsbehörden – seltsam blass haben erscheinen lassen. Damit wurden aber genau jene Akteure als Verantwortliche für Diskriminierung, für Passivität, Schweigen und Nicht-Handeln dethematisiert. Denn zumeist wurde und wird vor allem auf außerschulische Bildungsangebote (vgl. Schäuble 2012), wie sie unter anderem bildungspolitische Akteure wie die Bundeszentrale für politische Bildung (vgl. BpB 2016), die Kreuzberger Initiative gegen

1 Der vorliegende Beitrag wurde am 25. Januar 2019 als wissenschaftliches Gutachten erstellt und für die Veröffentlichung geringfügig aktualisiert.

Antisemitismus (vgl. KIgA 2013, 2017), das Kompetenzzentrum Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (vgl. Chernivsky/Scheuring 2016; ZWST 2018) oder die Kölner Infound Bildungsstelle gegen Rechtsextremismus (vgl. Brühl/Meier 2014) vorgelegt haben, verwiesen (siehe hierzu auch: Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017: 248 ff.). Diese sind fraglos wichtig, etwa im Bereich der Weiterbildung von Lehrkräften oder auch in der Krisenintervention bei größeren Problemfällen in einzelnen Schulen. An den hohen Erwartungen, als eine Art „Feuerwehr“ in Notsituationen zu fungieren, müssen sie jedoch aus strukturellen wie inhaltlichen Gründen zwangsläufig scheitern: Eine demokratische politische Bildung, die politische Bildung (auch) als Erziehung zur Mündigkeit begreift, kann nicht kurz-, sondern nur mittel- und langfristig erfolgreich sein. Die aktiven Bildungsträger gegen Antisemitismus, welche ihre Angebote im Feld der Schule anbieten, können nicht flächendeckend im ganzen Bundesgebiet agieren und werden immer nur dann in schulische Arbeit integriert, wenn der Antisemitismus als massives und manifestes Problem in Schulen bereits im schulischen Alltag sichtbar geworden ist. Und auch die Lehrkräfte, die sich freiwillig im Bereich Antisemitismus fort- und weiterbilden, sind in der Regel nicht das Problem, da sie bereits über ein Problembewusstsein verfügen, das sie Fortbildungsangebote nutzen lässt. Antisemitische Lehrkräfte wird man über solche freiwilligen Angebote jedoch nicht dazu bringen, ihre Lehrpraxis zu ändern. Dafür sind strukturelle und durchaus – wie bisher allerdings nur in Einzelfällen geschehen – disziplinarische Maßnahmen notwendig.

Auf einen Punkt gebracht: Antisemitismus in der Schule ist ein öffentliches Thema, dem sich manche schulischen Akteure entziehen möchten. Wenn man sich des Themas nur anlassbezogen und sporadisch, beispielsweise in einer Projektwoche, annimmt, kann man Diskussionen über die Fragen vermeiden, ob einzelne Kolleg(inn)en im eigenen Lehrkörper Antisemit(inn)en sind, ob es Schüler/innen gibt, bei denen Antisemitismus ein manifestes Problem darstellt, das nicht mehr pädagogisch gelöst werden kann oder auch, ob Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien überhaupt den Ansprüchen genügen, um mittel- und langfristig eine Minimierung von Antisemitismus herbeizuführen.

Der vorliegende Beitrag will das Feld „Antisemitismus in der Schule“ systematisch erfassen und aufzeigen, an welchen Stellen welche Erkenntnisse der Forschungen über Antisemitismus und politische Bildung umgesetzt werden müssten, wollte man etwas am Antisemitismus in der Schule ändern. Denn es ist naheliegend, dass die Gründe für die unzureichende Handlungsbereitschaft mancher beteiligten Akteure nicht in erster Linie in Unwissenheit liegen, sondern neben weltanschaulichen Gründen auch materielle und finanzielle eine

Rolle spielen. Ein Beispiel: Die unverzichtbare Verankerung des Themenfeldes Antisemitismus in allen Schulformen und Bundesländern (was damit en détail gemeint ist, wird der Beitrag im Folgenden skizzieren) bedürfte nicht nur des politischen Willens – bisher sind umfassende Ansätze in dieser Richtung ernsthaft nur in Bayern und mit einigen Abstrichen auch in Berlin und Brandenburg vorhanden –, sondern auch umfangreicher finanzieller Maßnahmen, etwa im Bereich der Hochschulausbildung von angehenden Lehrer(inne)n, da man hierfür dezidiert neue Professuren schaffen müsste.

Dieser Beitrag wird Erkenntnisse der Forschung systematisch darstellen, offene Fragen benennen und am Ende konkrete Handlungsempfehlungen formulieren – viele davon sind evident und offensichtlich, ob man sie umsetzen will und wird, hängt von der politischen Prioritätensetzung und damit auch von der Frage ab, ob Antisemitismus als zentrales Problemfeld von und für Schulen erkannt wird oder ob man sich weiterhin auf eine punktuelle, von Prinzipien der Aufmerksamkeitsökonomie geprägten Feuerwehrpolitik orientieren möchte, die von den zahlreichen Herausforderungen kaum eine löst, wenngleich die meisten von ihnen – so die vorweggenommene Grundeinschätzung dieses Beitrags – durchaus gelöst werden könnten.

1 Antisemitismus

Um Antisemitismus als Gegenstand von und Problem in der Schule verstehen zu können, bedarf es einiger Grundlegungen aus dem Kontext der sozial- und geschichtswissenschaftlichen Antisemitismusforschung – denn manche der in jüngerer Vergangenheit im schulischen Kontext unternommenen Reaktionen auf Antisemitismus waren und sind auch deshalb hilflos, weil ihnen kein oder ein falsches Verständnis von Antisemitismus zugrunde lag und liegt.

1.1 Was ist Antisemitismus?

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. Antisemitismus ist eine grundlegende Haltung zur Welt, die zwar durchaus mit anderen Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus oder Homophobie verbunden auftritt, aber in ihrer Konstituierung grundlegend von diesen unterschieden ist: Antisemitismus ist eine Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft, eine grundlegende Haltung zu Welt, mit der sich diejenigen, die ihn als

Weltbild teilen, alles in der Politik und Gesellschaft, das sie nicht erklären und verstehen können oder wollen, zu begreifen versuchen. Neben der nicht zuletzt in der Shoah zum Ausdruck gekommenen Differenz des Antisemitismus zu Rassismus und anderen Vorurteilen, besteht die qualitative Unterscheidung zum rassistischen Vorurteil, in dem die dem Anderen zugeschriebene potenzielle Macht konkret (materiell und sexuell) artikuliert wird, in der Abstraktheit der Zuschreibung beim Antisemitismus, der als „mysteriöse Unfaßbarkeit, Abstraktheit und Allgemeinheit“ (Postone 1982: 15) fantasiert wird. Antisemitismus zielt als kognitives und emotionales System auf einen weltanschaulichen Allerklärungsanspruch: Er bietet als Weltbild ein allumfassendes System von Ressentiments und (Verschwörungs-)Mythen, die in ihrer konkreten Ausformulierung wandelbar waren und sind. Sie richten sich immer gegen Jüdinnen und Juden, da der Antisemitismus auf Projektionen und, wie Theodor W. Adorno (1951: 125) es formuliert hat, „Gerüchten über die Juden“ basiert. Deshalb hat das reale Verhalten von Jüdinnen und Juden auch ebenso wenig Einfluss auf das antisemitische Weltbild, wie sich eben dieses Weltbild aus den emotionalen Bedürfnissen der Antisemit(inn)en selbst konstruiert: Antisemit(inn)en glauben ihr antisemitisches Weltbild nicht obwohl, sondern weil es falsch ist – da es emotionalen Mehrwert für sie schaffen soll. Antisemitismus ist zu verstehen als eine Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft, also eine spezifische Art zu denken und zu fühlen (vgl. hierzu ausführlich Salzborn 2010).

Mit Blick auf die unterschiedlichen Altersstufen und Schulformen gestaltet sich das Verhältnis von Weltanschauung und Leidenschaft, also von Kognition und Emotion, höchst different – man findet genauso die weltanschaulich überzeugte und gefestigte Antisemitin, die aufgrund ihrer eigenen Sozialisation in einer rechtsextremen oder islamistischen Familie das antisemitische Weltbild vollkommen internalisiert hat und mit kognitiver Überzeugung vertritt, wie den ungebildeten Antisemiten, der sich aus Versatzstücken von Ressentiments und Vorurteilen seiner subkulturellen Peer Group oberflächlich antijüdischer Rhetorik bedient, ohne sie intellektuell zu verstehen. Relevant ist dabei auch, dass man antisemitische Ressentiments vertreten kann, ohne ein Bewusstsein darüber haben zu müssen, ein/e Antisemit/in zu sein – was an der Tatsache als solcher natürlich nichts ändert, da es sich nicht um eine subjektive Frage des Glaubens über eigene Einstellungen handelt, sondern um das objektive Vorhandensein antisemitischer Einstellungen. Wann sich antisemitische Einstellungen, seien sie bewusster oder unbewusster Natur, in antisemitische Handlungen umsetzen – von der Beschimpfung, über die Drohung, das Beschmieren von Toiletten und Tischen und Wänden

oder die handgreiflichen Übergriffe und Gewalttaten – hängt stark vom individuellen Verhältnis von Weltanschauung und Leidenschaft und dessen Einbindung in dieses leidenschaftliche Weltbild stützende oder es konterkarierende Strukturen ab. Insofern ist es auch zentral, dass Antisemitismus in der Schule immer, eindeutig, konsequent und unmissverständlich widersprochen wird, um Worte nicht zu Taten werden zu lassen.

Antisemitismus ist neben der Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft zugleich die Unfähigkeit wie Unwilligkeit, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen; im Antisemitismus wird beides vertauscht, das Denken soll konkret, das Fühlen aber abstrakt sein. Antisemitische Ressentiments äußerten sich im Verlauf der Geschichte in unterschiedlichen Artikulationsformen, insbesondere als religiös-antijüdischer, völkisch-rassistischer, sekundär-schuldabwehrender, antizionistisch-antiisraelischer und arabisch-islamischer Antisemitismus (vgl. Salzborn 2014: 11 ff.).

Die Differenzierung unterschiedlicher Artikulationsformen von Antisemitismus, die in historisch differenten Kontexten entstanden sind und alle bis in die Gegenwart fortwirken, ist ein Faktum, das im schulischen Kontext zu selten berücksichtigt wird. In diesem Zusammenhang erweist sich die bisweilen vorgenommene Reduktion von Antisemitismus auf den Nationalsozialismus und seinen völkisch-rassistischen (Vernichtungs-)Antisemitismus als historisch verkürzend und zugleich – paradoxerweise – emotional entlastend: Antisemitismus war das Kernelement der nationalsozialistischen Weltanschauung und die Priorität des NS-Regimes war die antisemitische Vernichtung – der Antisemitismus hatte aber trotzdem bereits vor dem Nationalsozialismus eine lange, vor allem christliche Vorgeschichte, und er hat nach dem Nationalsozialismus eine lange Nachgeschichte, die viel mit Schuldabwehr und einer neuen Projektionsorientierung auf und gegen den Staat Israel zu tun hat. Der gegenwärtig extrem virulente islamische Antisemitismus zeigt überdies, dass das antisemitische Weltbild auch in außereuropäischen Gesellschaften über eine eigenständige historische Genese und sozialstrukturelle Verankerung verfügt, die man zum Verständnis des aktuellen Antisemitismus nicht ausblenden darf – gerade die antijüdischen Textstellen im Koran und die lange Geschichte des islamischen Antisemitismus, und auch des palästinensischen Antisemitismus, der sich unter anderem aus islamischen und christlichen Elementen des Antisemitismus speist, sind hier Blindstellen schulischer Bildung (vgl. Salzborn 2018a: 113 ff.).

Wichtig ist zu sehen, dass Antisemitismus fraglos die Kernideologie des Nationalsozialismus war, aber vor und nach dem Nationalsozialismus und in allen politischen Spektren existiert, sodass man sich nicht dadurch von einer