

eine eigene Monografie ergeben würde; letztlich entscheidet sich Jan Christian Gertz für eine elementarisierte Fassung verschiedener Modelle auf zwei Textgruppen (gegen das klassische Modell von Wellhausen: Jahwist, Elohist, Priesterschrift, Deuteronomist), nämlich für priesterschriftliche und nicht-priesterschriftliche Texte (S. 7). Zu den priesterschriftlichen Texten zählt er: Gen 1,1-2,3;5,1-27.28*(*= nicht klar).30-32;6,9-22;7,6-7.11.13-16a.17a*.18-21.24;9,1-18a.(19?).28-29;10,1-7.20.22-23.31-32;11,10-26.

Daneben existieren seiner Einschätzung nach Texte aus »sekundär-priesterlichen Eintragungen« wie zum Beispiel Gen 2,1;7,24;8,3b;9,16;10,4b;(9,19 ist unsicher). Die priesterschriftlichen Texte in Gen 1-11 stellen den Auftakt eines größeren selbstständigen Literaturwerkes dar (S. 9), »um den Menschen [seiner Generation] wieder Orientierung und Hoffnung zu vermitteln.« (S. 9) Der nicht-priesterschaftliche Textanteil ist dagegen nicht geschlossen (S. 11). In der traditionellen Urkundenhypothese galten diese Textanteile in Relation zu den priesterschaftlichen als ältere. Gertz öffnet aber den Blick dafür, dass es auch umgekehrt sein könnte, dass die priesterschaftlichen Texte älter als die nicht-priesterschaftlichen/weisheitlichen Texte sein könnten. So sieht er zum Beispiel in der Paradieserzählung so etwas wie einen *Midrasch*, einen erzählenden Kommentar, zu Gen 1,1-2,3 (S. 11 und S. 80ff). Es könnte aber auch sein, dass die nicht-priesterschaftlichen Textanteile der Genesis völlig unabhängig von den priesterschaftlichen entstanden sein könnten. Hierzu zählen Gen 2,4b-3,24;4,1-5.8b-26a;5,28*.29; 6,5-7a*.8;7,1a.2.3b-5.10a.12.16b.17b.22*.23*;8, 2b.6.8-12.13b.20-22.

Daneben existieren sekundäre Passagen, die auf redaktionelle Bearbeitung zurückzuführen seien (S. 15). Schwerpunkte dieser abgrenzbaren Literatur seien Schöpfung und Flut, d.h., es geht also »um eine Geschichte der Krise und ihrer Überwindung.« (S. 15) Im Fokus stünden die ambivalente Welterfahrung des Menschen und die Vertrautheit mit mesopotamischen Erzählstoffen (S. 16). Die Bearbeitung überkommener Stoffe zeige die weisheitliche Prägung, verbunden mit



unheilsprophetischen Ansagen (S. 17) (vgl. hierzu vor allem Hos 11 und Jer 18). Die biblischen Texte stehen mit den keilschriftlichen Überlieferungen Mesopotamiens in einem engen Verhältnis, was zum Beispiel in der Fluterzählung (S. 218–285) deutlich wird, wie ein Blick auf das *Gilgamesch-Epos*, das *Atramhasis-Epos* und das *Enuma Elisch-Epos* zeige (S. 19). Es gehe um »die Suche des Menschen nach dem Leben angesichts von Tod und Endlichkeit.« (S. 19)

Gerade der letzte Aspekt zeigt die Aktualität der biblischen Urgeschichte in einer pandemischen Krisensituation; Jan Christian Gertz' Kommentar ist äußerst hilfreich dafür, die anthropologische Grunddimension biblischer Literatur für sich selbst zu erschließen.

Wilhelm Schwendemann

Bernstein, Julia (2020):

Antisemitismus an Schulen in Deutschland

Befunde – Analysen – Handlungsoptionen

Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 615 Seiten

Print: ISBN 978-3-7799-6224-3

E-Book: ISBN 978-3-7799-5526-9

Die vorgelegte Studie geht dem alltäglichen antisemitischen Schimpfwortgebrauch auf deutschen Schulhöfen nach und damit der Stigmatisierung, Beleidigung, Bedrohung und Gewalt gegen jüdische Schüler_innen und Lehrer_innen. Vor allem die Perspektiven der Betroffenen werden in empirisch-qualitativen Verfahren deutlich hervorgehoben und theoretisch kontextuali-

sieht. Hilfreich sind die im 5. Kapitel zusammengefassten Handlungsoptionen im Umgang mit antisemitischen Handlungen in Wort und Tat.

Das Buch gliedert sich wie folgt:

- 1 Einleitung
- 2 Definition und Erscheinungsform
- 3 Forschungsbefunde
- 4 Problemschwerpunkte
- 5 Handlungsempfehlungen
- 6 Fazit
- 7 Anhang

Es handelt sich um eine empirisch-qualitative Untersuchung zum Thema »Antisemitismus an Schulen« (S. 9). Antisemitismus sei, so Julia Bernstein, nie aus der Zeitgeschichte verschwunden, sondern sei latent immer vorhanden und zeige sich in Wort und Tat (S. 10), auch in der gesellschaftlichen Mitte, »wo er tief verwurzelt ist« (S. 10). Juden/Jüdinnen würden quasi als Fremde qualifiziert, die nicht zur Gesellschaft passen (S. 13). Kombiniert seien diese Einstellungen mit einem eklatanten Nichtwissen über Antisemitismus, Judentum und *Schoah* (S. 14), sodass das Schimpfwort *Du Jude* auf Schulhöfen geläufig geworden sei (S. 14).

Die vorliegende Studie selbst ist auf der Grundlage qualitativer Interviews durchgeführt worden (sequenzanalytische Auswertung) und der »soziologischen Diskriminierungs- und Antisemitismusforschung verpflichtet« (S. 16): »Das Ziel dieses Buches ist es, dazu beizutragen, dass die Leser_innen die Perspektive der Betroffenen wahrnehmen und anerkennen sowie eine Haltung entwickeln, aus der heraus sie potenzielle antisemitische Denk- und Handlungsmuster erkennen und entwurzeln können, sodass die gesellschaftlichen Leitwerte und Ideale eingelöst werden.« (S. 20) Antisemitismus ist »Feindseligkeit und Hass gegen Juden«, was sich in »alltäglichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsformen« zeige, für die aber Lehrenden oft das Sensorium fehle; unterschwellig würden Pauschalisierungen, negativbehaftete Kategorien, Stereotypen, Vorurteile unreflektiert verwendet (S. 21), die sich im Antisemitismus als Quasi-Weltanschauung verdichten. Das

beginne in sprachlichen Tabus und gehe über zu antisemitischen Handlungen (S. 22). Aber antisemitische Sprachmuster, Handlungen usw. würden von Lehrenden oft trivialisiert und so erst salonfähig gemacht (S. 22); weit verbreitet sei der israelbezogene Antisemitismus.

Das Forschungsprojekt wurde von Juni 2017 bis November 2018 mit 251 narrativen und problemzentrierten Interviews mit verschiedenen Akteur_innen durchgeführt. Die modernen Formen des Antisemitismus entstammten den Traditionen des christlichen Antijudaismus (S. 40) und haben sich dann zum rassistischen Antisemitismus der NS-Ideologie weiterentwickelt (S. 41). Nach dem Zweiten Weltkrieg bzw. nach der *Schoah* wurde der rassistische NS-Antisemitismus gesellschaftlich tabuisiert (S. 41). Der sekundäre Antisemitismus, der sich wegen Auschwitz entwickelte, habe zum Kern Schuldverweigerung und Schuldverschiebung und eine Täter-Opfer-Umkehr. Aus der Geschichte des christlichen und des kirchlichen Antisemitismus werde die religiöse Feindschaft auf andere Kontexte übertragen (S. 45). Der rassistische Antisemitismus arbeite mit biologischen bzw. biologistischen Stereotypen – Jüdinnen und Juden galten als minderwertige »Rasse« (S. 51), die durch körperliche Merkmale definiert wird (S. 52), d.h., es wird eine typische »jüdische Körperlichkeit« vorausgesetzt (S. 53). Von dieser rassistischen Ideologie her sei es nur ein kleiner Schritt zur Entmenschlichung von Jüdinnen und Juden (S. 54) – die Vernichtung sei in dieser Ideologie notwendige Erfordernis (S. 54). Der islamische Antisemitismus habe sich aus antijüdischer Ideologie und modernem Antisemitismus entwickelt (S. 55). Dazwischen lägen kryptoantisemitische Strömungen, die sich als Verschwörungstheorien generierten (S. 57). Der westliche, sekundäre Antisemitismus wiederum habe mit Erinnerungs- und Schuldabwehr zu tun (S. 59). Der sekundäre Antisemitismus setze Juden, Jüdinnen, Israel bzw. israelische Politik mit dem Nationalsozialismus gleich, d.h., die Opfer der *Schoah* würden zu Täter_innen (S. 61). Im sekundären Antisemitismus werde die *Schoah* geleugnet (S. 62) und es komme zu Schlussstrichforderungen. Eine Form des gegenwärtigen Antisemitismus sei der israelbezogene Antisemitis-

mus: Neben doppelten ethischen Standards komme eine Dämonisierung Israels hinzu, die zum Ziel habe, Israel als Staat zu delegitimieren (S. 65).

Antisemitismus werde als Normalität wahrgenommen und es existiere die fehlende Selbstverständlichkeit, sich als Jüdin oder Jude in der Schule zu erkennen zu geben. Antisemitische Differenzkonstruktionen und Abwertungen im Schulalltag stellen eine Normalität dar und schaffen eine feindselige Atmosphäre (S. 88). Weiter würden jüdische Schüler_innen als Repräsentant_innen eines jüdisch-israelischen Kollektivs wahrgenommen (S. 96).

Antisemitismus drücke sich an Schulen wesentlich in Bezugnahmen auf Israel aus. Israelbezogener Antisemitismus gehöre, so Bernstein, zum modernen Antisemitismus, d.h., es werden Feindbilder tradiert, Legenden auf Israel übertragen und »sozial akzeptierte Formen der Abwertung von Judentum und Juden« (S. 202). Israelbezogener Antisemitismus gehe von einer moralischen Überlegenheit aus und orientiere sich an modernen Leitbegriffen, wie zum Beispiel an Menschenrechten. Doppelte Standards würden eingeführt und bedeuteten, dass Israel nach Maßstäben bewertet werde, die bei anderen Staaten unterblieben: Israel werde so dämonisiert und »in Mythen als böse ausgewiesen« (S. 203). Die dritte Stufe sei dann die Delegitimierung Israels. Mittelalterliche Ritualmordlegenden würden aktualisiert und als Vorwurf Kindermörder auf Israel übertragen; hinzu kämen Konstruktionen eines homogenen jüdisch-israelischen Kollektivs. Jüdinnen und Juden in Deutschland würden zu Repräsentant_innen Israels gemacht (S. 204). Der Unterschied zwischen Kritik an der israelischen Politik und einer Israelkritik liege in den drei Dimensionen: moralische Doppelstandards, Dämonisierung und Delegitimierung (S. 205). In der Schule hätten Lehrpersonen oft Schwierigkeiten, den israelbezogenen Antisemitismus wahrzunehmen bzw. zu erkennen (S. 209). In der Alltagskommunikation würden Feindbilder, Vorurteile, Mythen auf Israel übertragen (S. 210) oder Jüdinnen und Juden zu Repräsentant_innen Israels gemacht (S. 210).

Ein weiteres Problem in der Auseinandersetzung mit der *Schoah* – neben der fehlenden historischen

Kenntnis des Nah-Ost-Konflikts – sei die zeitliche Distanz heutiger Schüler_innen zur Zeit des Nationalsozialismus, das sich auch in einem »Sättigungsgefühl« ausdrücke (S. 331), das begleitet sei von einer Indifferenz gegenüber Antisemitismus und einem Wissensdefizit zur *Schoah* (S. 332). Als Gegenreaktion werden oft auch antisemitische Sinnmuster mit direktem Bezug zur NS-Zeit unter Schüler_innen beschrieben (S. 337); auch antisemitische Vernichtungsphantasien hielten kontinuierlich an. Vernichtungsphantasien würden auch in Bezug auf den Staat Israel geäußert (S. 359), was wiederum einhergehe mit fehlendem Wissen über *Schoah*, Israel und Nationalsozialismus (S. 374ff).

In der Studie von Julia Bernstein lassen sich als Befund mangelnde inhaltliche und didaktische Kenntnisse in der Wahrnehmung und im Umgang mit dem Antisemitismus feststellen; weiter sind Formen des Antisemitismus selbst unter Lehrkräften weiterverbreitet als bisher wahrgenommen (S. 383). Der erste Problemkreis ist, Antisemitismus überhaupt als schulisches Problem zu sehen. Antisemitische Übergriffe auf Schüler_innen würden als »interpersonelle Konfliktsituationen« wahrgenommen (S. 387), also als persönliche Konflikte und nicht als systemisches Alarmzeichen (S. 387). Antisemitische Vorfälle werden also in der Wahrnehmung der Lehrkräfte entkontextualisiert. Widerstand leisten müssten die Lehrkräfte gegen den „Normalisierungsgrad des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs“ in der Schule (S. 392). Lehrende müssten massiv zur Selbstreflexion bezüglich Antisemitismus gebildet und angehalten werden. Das Handeln der Antisemitismus äußernden Schüler und Schülerinnen müsse auch moralisch behandelt werden. Deshalb müsse, so Julia Bernstein, Prävention bereits in der Kindertagesstätte und in der Grundschule beginnen (S. 425). Antisemitische Beleidigungen und tätliche Angriffe auf jüdische Schüler_innen und Lehrer_innen dürfen weder bagatellisiert noch relativiert, müssen sanktioniert (S. 429) und die jüdischen Schüler_innen müssen geschützt werden (S. 434). Die Ergebnisse der Studie geben zu bedenken und rütteln auf. *Wilhelm Schwendemann*