

Albert Scherr, Barbara Schäuble

»Ich habe nichts gegen Juden, aber...«

**Ausgangsbedingungen und Perspektiven
gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit
gegen Antisemitismus**

Inhalt

I.	Vorwort von Anetta Kahane	3
II.	Antisemitismus – ein relevantes Thema für die Bildungsarbeit?	6
III.	»Wir und die Juden« – Differenzsetzungen und Antisemitismus	10
IV.	Genauer hinsehen: Antisemitische und anti-antisemitische Argumentationen in heterogenen Jugendszenen	20
1.	Fragestellung und Anlage der qualitativen Untersuchung	20
2.	Antisemitismus und Anti-Antisemitismus in der Kommunikation unter Jugendlichen	21
3.	Exemplarische Darstellung antisemitischer und anti-antisemitischer Deutungen in verschiedenen Jugendgruppen	23
4.	Zusammenfassung und Folgerungen für die Bildungsarbeit	46
V.	Die Praxis anti-antisemitischer Bildungsarbeit: Ansatzpunkte, Erfordernisse, Schwierigkeiten	49
1.	Genügen gängige Formen und Konzepte der schulischen und außerschulischen Bildung?	49
2.	Thematische Kontexte und Schwerpunkte einer gegen Antisemitismus gerichteten Pädagogik	58
3.	Was zu vermeiden ist	62
VI.	Fußnoten	64
VII.	Was tun gegen Antisemitismus? Erfahrungen und Angebote der Amadeu Antonio Stiftung	65

I. Vorwort

Anetta Kahane

Mit diesem Heft beginnen die Amadeu Antonio Stiftung und die Freudenberg Stiftung eine neue Reihe. Sie wird sich vor allem mit Analysen beschäftigen, die aus der Praxis heraus entstanden oder für sie gedacht sind. Unsere Themen, Antisemitismus, Rechtsextremismus und andere Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, sind nicht gerade sympathisch und schon gar nicht einfach. Dennoch müssen wir uns damit gerade im wiedervereinigten Deutschland auseinandersetzen. Die Anzahl der Opfer rechtsextremer Gewalt, die Stimmungen in der Gesellschaft und eine neue Selbstverständlichkeit, sich des alten Antisemitismus zu bedienen, zeigen es jeden Tag. Empirische Studien belegen diese Entwicklung – im Osten wie im Westen.

In den letzten Jahren entstanden viele Projekte und Initiativen, die darauf eine Antwort suchen. Das war nicht immer so. Bis die besondere Virulenz des neuen Rechtsextremismus als alltagskulturelle Strategie wahrgenommen wurde, hat es leider vieler Opfer und Worte bedurft. Und bis die ersten theoretischen Analysen und Praxisideen zur neuen Situation im Versuchsfeld Ostdeutschland entstehen konnten, musste gegen enorme politische wie gesellschaftliche Verweigerung und Verdrängung angekämpft werden.

In der Realität entwickelt sich Menschenfeindlichkeit einfach weiter

Inzwischen ist Einiges des Notwendigen entstanden, doch parallel dazu verändert und verbreitert sich die gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Dieser Begriff mag sehr sperrig sein, aber er umfasst das gesamte Syndrom von Einstellungen, die Menschen deshalb abwertet, weil sie einer bestimmten Gruppe angehören: Einwanderer, Juden, Schwarze, Sinti und Roma, Homosexuelle, Muslime, Obdachlose oder Frauen. Stimmt jemand z. B. rassistischen Klischees zu, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass er auch anderen Gruppen gegenüber feindlich werden kann. Ist jemand antisemitisch, dann lehnt er meist auch weitere Menschen ab, weil sie einer dieser Gruppen angehören. Immer mehr Menschen mit solchen Einstellungen – und das ist das besonders Beunruhigende – rechnen sich selbst der politischen Mitte zu. Und noch etwas: nicht immer sind diese Abwertungen als komplettes Weltbild bei den Befragten anzutreffen, manchmal sind es Splitter oder Facetten der Verachtung. Die sind dafür sehr weit verbreitet. Das Potential an Haltungen, die andere Menschen für weniger wert halten, ist also sehr groß – und es wächst. Das zu wissen ist wichtig. Genauso wichtig ist auch zu wissen, wie es weitergeht. Denn so mühsam es auch zunächst war, die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien in den Fokus der handelnden Politik zu bringen, so wenig schert sich die Realität um den Stand der Debatten. Sie entwickelt sich einfach weiter.

Für die Praxis stellt sich aber noch eine ganz andere Frage. Während Politik und Verwaltung noch damit kämpfen, ob es nun wirklich Rechtsextremismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gibt und wenn ja, wie viel davon, sind Praktiker damit beschäftigt, auch das »Wie« zu verstehen. Wie funktionieren diese Formen der Menschenfeindlichkeit, was geben sie den Ausführenden, wie lassen sie sich bearbeiten? Das ist wichtig, um in der Projektarbeit genau sein zu können und damit mehr Chancen auf

Erfolg zu haben. Geht man näher an ein Problem heran, wie mit einer Lupe vielleicht, so wird deutlicher, aus wie vielen Fasern und Kristallen der hässliche Fleck inhumaner Einstellungen, brauner Gesinnung oder widerlicher Klischees besteht. Doch will man das eigentlich wissen? Reicht es nicht, die Flecke einzukreisen, zu verurteilen und vielleicht heraus zu schneiden? Um dann am Ende über ein vollkommen zerschlissenes Tuch zu klagen? Nun, bei manchen Themen fällt es schwer, nicht so zu handeln. Wie beispielsweise beim Antisemitismus.

Zu dieser Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit von Barbara Schäuble und Professor Albert Scherr sind Jugendliche zu Antisemitismus befragt worden. Nicht einzeln, sondern in Gruppen. Jeder, der mit Jugendlichen zu tun hat, weiß, dass sie in Gruppen eine ganz eigene Dynamik entwickeln und Gespräche oft anders verlaufen, als würde man nur einen der Jugendlichen direkt vor sich haben. Die Wissenschaftlerin und der Wissenschaftler stellen in dieser Broschüre die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vor, die sie im Auftrag der Amadeu Antonio Stiftung und der Freudenberg Stiftung durchgeführt haben¹. Barbara Schäuble und Professor Albert Scherr befragten dabei mehr als zwanzig Gruppen von Jugendlichen im gesamten Bundesgebiet, was sie über Juden und jüdisches Leben wissen. Daraus entstand eine Darstellung dessen, was Jugendliche über dieses Thema bekannt ist, was sie wissen oder annehmen, welche Sichtweisen sie haben, welche Argumentationen, Stereotypen und Vorurteile in solchen heterogenen sozialen Gruppen, Szenen und Milieus verbreitet sind und welche politischen und moralischen Haltungen Jugendliche einnehmen.

Die Ergebnisse sind überraschend, sie sind spannend und manchmal sind sie auch erschütternd. Die Schlussfolgerungen daraus aber werden gewiss für Praktiker und Praktikerinnen von großem Interesse sein. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus ist es wichtig, ihn auch zu erkennen, wenn er in seinen verschiedenen Formen auftritt. Es ist wichtig, ihn selbst dann zu erkennen, wenn die Jugendlichen, die ihn äußern, sich selbst als gar nicht antisemitisch begreifen. Nur dann können Lehrer, Sozialarbeiter, aber auch Kommunalpolitiker oder Personen aus den unterschiedlichsten Initiativen angemessen reagieren. Was angemessen bedeutet, kann in den Herleitungen und Empfehlungen von Barbara Schäuble und Professor Albert Scherr nachgelesen werden.

Den richtigen Umgang finden

Die Wahrheit ist: Antisemitismus steckt in vielen der Jugendlichen. Manchmal sagen sie es lauter, manchmal versteckt oder verdrückt, aber wie bei einer uralten Krankheit liegt es am Immunsystem, ob oder wie stark sie ausbricht. Die Wahrheit ist: Antisemitismus in seiner unterschiedlichen Gestalt muss ernst genommen werden. Ihn nur der Ratlosigkeit wegen zu ignorieren wäre gefährlich in unserer komplexen Zeit, die zu allen möglichen Verschwörungstheorien verführt. Die Wahrheit ist: Antisemitismus in Deutschland heute anzutreffen, macht Angst. Davor sprachlos oder um-sich-schlagend zurückzuweichen wirkt wie eine Kapitulation. Die Wahrheit ist: wer näher hinschaut und die Bedeutung des Antisemitismus bei jedem der Jugendlichen zu ergründen sucht, verfängt sich oft in Erklärungen oder sogar Entschuldigungen dafür.

Hier aber liegt eine Untersuchung vor, die das eine tut, doch das andere lässt. Barbara Schäuble und Professor Albert Scherr schauen genau hin und ihnen gelingt das seltene Kunststück, zwischen Wahrheit und Bedeutung genau zu unterscheiden. Sie analysieren und fragen gleichzeitig, was das Gesagte bei den Jugendlichen bedeutet, was sie meinen, welche Konflikte sie ausdrücken, womit sie andere beeindrucken wollen und welche Moral jeweils dahinter steht. Das ändert gewiss nichts an der Wahrheit, dass Antisemitismus ein

besonders widerlicher Reflex von Menschen auf die Probleme der Welt ist, doch mit der individuellen Bedeutung für die Jugendlichen kann pädagogisch gearbeitet werden. Und gute pädagogische Arbeit ist allemal besser als Antisemitismus zu ignorieren oder davor zu kapitulieren.

Hohe Anforderungen an Pädagogen

Genau hinzuschauen und zuzuhören, wenn Jugendliche reden, ist eine große Kunst. Sie verlangt von den Erwachsenen ein hohes Mass an Empathie und Sicherheit. Außerdem sollten diese Erwachsenen natürlich selbst souverän mit dem Thema Antisemitismus und Judentum umgehen können. Sie sollten im besten Sinne Aufklärer sein und damit davon ausgehen, dass Antisemitismus nicht angeboren, sondern erworben gibt. Und wenn dem Menschen die Macht der freien Entscheidung zusteht, dann muss sie im Bösen genauso gelten wie im Guten. Jemandem also, der Antisemit ist, sollte nicht nur der Vorwurf entgegen gehalten werden, dass er so ist, sondern eben auch die Chance eröffnet werden, sich anders zu entscheiden und sich daraus zu lösen. Diese Idee der Aufklärung mag wundervoll sein, doch sie zieht eine unendliche Kette an Herausforderungen hinter sich her.

Eine davon sind die Pädagogen und Pädagoginnen selbst. Die Anforderungen an sie sind nur teilweise durch Professionalität einzulösen. Wenn es um Antisemitismus geht, gehören auch die Pädagogen selbst zu jener deutschen Nachkriegsgesellschaft, die durch die Verbrechen des Holocaust geprägt sind. Verdrängung, Projektionen und Abwehr unterschiedlichster Art war mitunter auch Teil ihres Lebens, ihrer Familie und ihrer Erziehung. Die Formen im Osten und im Westen mögen dabei verschieden gewesen sein, doch bilden beide Teile der deutschen Gesellschaft ihre Schwierigkeiten mit Antisemitismus und dem Mord an den Juden ab.

Wenn Barbara Schäuble und Professor Albert Scherr in der Untersuchung also Anforderungen an die Pädagogen und Pädagoginnen formulieren, so zeigen sie damit einen pädagogischen Weg auf, der Erfolg versprechend ist. Ob die Pädagogen ihn auch gehen können, muss sich erst zeigen. Dafür ist es wiederum nötig zu schauen, wie Pädagogen selbst mit dem Thema Antisemitismus zurecht kommen. Auch hierzu ist eine Studie in Arbeit. Heike Radvan hat – auch in enger Kommunikation mit Professor Albert Scherr und Barbara Schäuble – über längere Zeit Interviews mit PädagogInnen geführt und sie ausgewertet. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung wird in einem weiteren Heft dieser Reihe veröffentlicht werden und es wird weitere Herausforderungen enthalten. Die Kette dessen, was zu tun ist, wird sich, wenn man genau hinschauen will in unserer schwierigen Zeit, weiter verlängern. So ist das mit der Aufklärung. Doch sie bleibt, was sie in der Demokratie stets war – ohne Alternative.

In der vorliegenden Broschüre werden zentrale Ergebnisse der Studie von Barbara Schäuble und Prof. Dr. Albert Scherr dargestellt. Eine ausführliche Fassung, in der vorliegende Forschungsergebnisse und weitere antisemitismustheoretische Aspekte diskutiert werden, ist im Internet unter der folgenden Adresse verfügbar:

www.amadeu-antonio-stiftung.de/materialien

Dort finden sich auch ein ausführliches Literaturverzeichnis sowie Ergebnisse einer Befragung von Lehramts- und Diplom-Pädagogik-Studierenden.

II. Antisemitismus – ein relevantes Thema für die Bildungsarbeit?

Die vorliegende Broschüre zielt darauf, für unterschiedliche Ausprägungen von Antisemitismus, aber auch für die Verbreitung von gegen Antisemitismus gerichteten Haltungen² unter Jugendlichen zu sensibilisieren. Aufgezeigt werden damit Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte für eine solche Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, die sich nicht primär als belehrende Wissens- und Wertevermittlung versteht, sondern eine dialogische Auseinandersetzung mit den Sichtweisen und Positionen jeweiliger Jugendlicher anstrebt.

Eine solche Bildungsarbeit ist nicht nur für diejenigen Jugendlichen bedeutsam, die mehr oder weniger offen antisemitische Positionen beziehen. Denn auch Jugendliche, die sich gegen Antisemitismus aussprechen, sind nicht immer in der Lage, antisemitische Stereotype zu erkennen und/oder fundiert zu kritisieren. Insbesondere beim Reden über aktuelle Themen, vor allem über den Nahostkonflikt oder den Themenkomplex »Macht und Einfluss« »der Juden« bzw. »jüdischer Organisationen« werden Unsicherheiten und Stereotype sichtbar. Weiter ist zu berücksichtigen, dass *die* Deklaration einer anti-antisemitischen Haltung sowohl einen belastbaren, aber auch einen fragilen, weil lediglich oberflächlich oder konformistisch eingenommenen anti-antisemitischen Konsens zwischen Jugendlichen und PädagogInnen anzeigen kann.

Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ist also nicht nur dann sinnvoll und erforderlich, wenn Jugendliche sich offen und eindeutig antisemitisch äußern. Wichtig ist auch eine solche Bildungsarbeit, die Jugendliche mit anti-antisemitischen Grundhaltungen zu einer fundierteren und qualifizierteren Auseinandersetzung mit Antisemitismus befähigt. Dies gilt nicht zuletzt für Formen des Antisemitismus, die als scheinbar harmlose Stereotype sowie im rechteextremen, nationalistischen, politisch-islamistischen und rechtspopulistischen Diskursen artikuliert werden.

Juden haben auf der Welt zu viel Einfluss

	Zustimmung	Ablehnung	Indifferent
Gesamt	32,8%	50,9%	16,3%
Alte Bundesländer	34,8%	49,4%	15,9%
Neue Bundesländer	24,2%	57,2%	18,1%
Jüngere Befragte (18-29 Jahre)	17,7%	67,6%	16,6%

Quelle: ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) 2006; eigene Berechnungen

Bildungsarbeit mit Jugendlichen, die ein anti-antisemitisches Selbstverständnis haben

Wenn Jugendliche darauf hinweisen, dass sie keine Antisemiten sind und sein wollen, sollte pädagogische Arbeit nicht einer Logik des Verdachts und der Entlarvung folgen, also nicht darauf ausgerichtet sein, den Jugendlichen ihre uneingestanden oder verdeckten antisemitischen Tendenzen aufzuzeigen und damit die Glaubwürdigkeit ihrer Absicht in Frage zu stellen, nicht

antisemitisch sein zu wollen. Denn gerade dies kann zur Lernblockaden führen. Für Jugendliche, die keine Antisemiten sein wollen und die im Rahmen des historisch-politischen Lernens eine Vorstellung von den Folgen des nationalsozialistischen Antisemitismus erworben haben, stellt der Verdacht oder Vorwurf, sie seien antisemitisch, eine Zuschreibung dar, die sie als Person diskreditiert.

Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen und die Deutschen dafür zahlen zu lassen.

	Zustimmung	Ablehnung	Indifferent
Gesamt	49,9%	34,0%	16,0%
Alte Bundesländer	52,2%	32,9%	14,9%
Neue Bundesländer	39,9%	21,0%	39,2%
Jüngere Befragte (18-29 Jahre)	38,2%	43,8%	18%

Quelle: ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) 2006; eigene Berechnungen

Deshalb plädieren wir für einen Perspektivenwechsel gegenüber einer Traditionslinie anti-antisemitischer Bildungsarbeit, die davon ausgeht, dass antisemitische Vorurteile bei ihren AdressatInnen den erwartbaren Normalfall darstellen, weshalb diesen durch Aufklärung Unwissender und/oder Werte- und Normenvermittlung entgegenzuwirken ist. Statt eine Defizitperspektive einzunehmen empfehlen wir, bei den Jugendlichen, die keine Antisemiten sein wollen, offensiv von der Annahme eines gemeinsamen Interesses daran auszugehen, Antisemitismus zu überwinden. Sie sollen ermutigt und befähigt werden, sich aktiv mit Formen des Antisemitismus, die ihnen begegnen, auseinander zu setzen. Wir plädieren zudem für eine Orientierung, in der Antisemitismus als Lerngegenstand – und nicht primär als Eigenschaft beteiligter Personen – verstanden wird.

Eine solche Perspektive schließt eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen und Ressentiments keineswegs aus. Sie erklärt die Bereitschaft, eigene Sichtweisen offen zu artikulieren und zur Diskussion zu stellen, jedoch nicht zur unhintergehbaren Voraussetzung einer Arbeit an dieser Thematik.

Mich beschämt, dass Deutsche so viele Verbrechen an Juden begangen haben

	Zustimmung	Ablehnung	Indifferent
Gesamt	76,0%	15,1%	8,9%
Alte Bundesländer	74,3%	16,5%	9,2%
Neue Bundesländer	83,3%	9,1%	7,7%
Jüngere Befragte (18-29 Jahre)	71,1%	18,3%	10,6%

Quelle: ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) 2006; eigene Berechnungen

Bildungsarbeit in Gruppen, in denen Antisemitismus Teil politischer Weltbilder ist

In den durchgeführten Interviews wurde deutlich, dass ein moralisch akzentuierter anti-antisemitischer Konsens durchaus nicht bei allen Jugendlichen als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann.

Eine dezidierte Ablehnung und Feindseligkeit gegenüber Juden zeichnet sich jedoch »nur« dann ab, wenn

- Jugendliche mit Migrationshintergrund sich politisch – und dies steht in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit ihrer religiösen Orientierung – in einer Weise als Muslime definieren, die von einem grundlegenden weltpolitischen Konflikt zwischen »dem Westen« und der »muslimischen Welt« ausgeht und die mit einer antisemitisch konturierten Israel-Kritik in Referenz auf den Nahostkonflikt einhergeht ;
- in Jugendgruppen ein identitätsrelevantes rechtsextremes Selbstverständnis entwickelt ist;
- sich als Deutsche definierende Jugendliche - trotz ihres Wissens um den Holocaust – eine positive nationale Identifikation anstreben und sich in der Folge in einen Widerspruch verwickeln, den sie nicht reflexiv bearbeiten, sondern durch eine Haltung aufzulösen versuchen, die sich gegen die »Zumutung« der Auseinandersetzung mit dem Holocaust bzw. das vermeintliche Verbot einer Kritik an Israel bzw. »den Juden« wendet;
- sich Jugendliche aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus als moralisch besonders urteilsfähige Deutsche definieren und sekundär antisemitische und problematische israel-kritische Argumente äußern, die sie mit einer Mischung aus nationalem Selbstbewusstsein, Gerechtigkeitsurteilen und einem moralischen Antikapitalismus begründen.

Tritt Antisemitismus als Bestandteil einer verfestigten und weitgehend geschlossenen rechtsextremen, islamistischen oder nationalistischen Ideologie auf oder im Kontext anti-imperialistisch-israelkritischer Positionen, dann sind eigenständige pädagogische Konzepte der politischen Bildung und der Jugendarbeit erforderlich. Diese müssen auf eine Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gruppenzusammenhängen und Ideologien ausgerichtet sein. In diesem Fall können antisemitische Elemente nicht unabhängig von dem jeweiligen Weltbild der Jugendlichen diskutiert werden, in die sie eingebettet sind.

In wiederum anderen Fällen sind antisemitische Äußerungen Bestandteil einer unspezifischen und generellen Fremdenfeindlichkeit bzw. eines autoritären Konventionalismus, mit dem auf alles abwehrend und feindselig reagiert wird, was eigene Gewohnheiten und Gewissheiten in Frage stellt.

Desinteresse und Informationsdefizite

Für einen erheblichen Teil der befragten Jugendlichen ist der Themenkomplex »Juden und Antisemitismus« weitgehend irrelevant. Er ist kein Bestandteil ihrer Alltagskommunikation. Weder der historische Antisemitismus noch die gegenwärtige Situation von Juden sind Themen, über die sie regelmäßig nachdenken und reden. Von einigen wird in den Interviews ausdrücklich formuliert, dass für sie ganz andere Themen im Vordergrund stehen. Dieses Desinteresse ist durchaus ambivalent: Es kann sich um eine gelassene Gleichgültigkeit handeln, die sich mit der Überzeugung verbindet, dass Juden »halt ganz normale Menschen« sind und die damit einhergeht, dass solche Jugendliche auch nicht für antisemitische Argumentationen und entsprechende Propaganda ansprechbar sind. Andererseits sind eher desinteressierte Jugendliche auch nicht bereit, sich ernsthaft mit der moralischen und politischen Bedeutung des Holocaust und gegenwärtigen Formen des Antisemitismus zu befassen. Zudem gehen mit Desinteresse oft auch Informationsdefizite einher, die auf Erfordernisse politischer Bildung verweisen.

Hinzuzufügen ist dieser ersten Skizze pädagogischer Ausgangssituationen, die wir in den interviewten Jugendgruppen vorgefunden haben, dass es sich bei den hier unterschiedenen

Falltypen um Idealtypen, nicht um Realtypen handelt. D.h.: Faktisch treten vielfältige Mischformen auf; unterschiedliche Ausprägungen von Antisemitismus und gegen Antisemitismus gerichteten Argumentationen finden sich auch innerhalb jeweiliger Gruppen und sind dort mehr oder weniger stark umstritten. Solche Widersprüche innerhalb von Jugendgruppen stellen - ebenso wie das erwähnte anti-antisemitische Selbstverständnis vieler Jugendlicher – einen bedeutsamen Anknüpfungspunkt für Lern- und Bildungsprozesse dar.

Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität

PädagogInnen stehen in der Gefahr, durch moralisierende und konfrontative Vorgehensweisen sowie ggf. durch eine indirekte und projektive Verarbeitung eigener Schwierigkeiten im Umgang mit dem Thema Antisemitismus, etwa in Folge familienbiografischer Verstrickungen, mögliche Lernprozesse zu verhindern.

Bei einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus kann nicht davon abstrahiert werden, dass biografische Hintergründe sowie unterschiedliche generationsspezifische Relevanzen und Rahmungen relevant sind. Dies umfasst Dimensionen, bei denen subjektive emotionale und moralische Betroffenheit nicht ausgeblendet sowie problemlos eine professionell-distanzierte und gelassene Haltung gegenüber einem objektivierbaren Lerngegenstand eingenommen werden kann. Insofern ist eine Klärung eigener Positionen und eine selbst-reflexive Auseinandersetzung mit Emotionen, Reaktionsmustern und Vorurteilen zweifellos eine zwingende Voraussetzung professioneller Praxis im Bereich der pädagogischen Arbeit gegen und über Antisemitismus.

III. »Wir und die Juden« – Differenzsetzungen und Antisemitismus

Eine generelle - grundsätzlich gegen alle Juden bzw. gegen das Judentum als Religion gerichtete - Feindseligkeit ist bei den von uns befragten Jugendlichen nur in Ausnahmefällen vorzufinden. Was dagegen durchaus verbreitet ist, ist eine Differenzannahme ohne offenkundige Feindseligkeit im Sinne der Vorstellung, Juden seien eine irgendwie besondere Gruppe, die sich von »uns« unterscheidet. Bereits eine solche Differenzannahme ist jedoch nicht unproblematisch. Denn

- sie schließt die Vorstellung einer inneren Homogenität der als Kollektiv gedachten Juden ein und
- sie umfasst die Annahme, dass das Verhältnis von Juden und Nicht-Juden durch schwer überbrückbare und das Zusammenleben erschwerende oder gar verunmöglichende Unterschiede bestimmt ist.
- Hinzu kommt, dass Zugehörigkeit zur »Gemeinschaft der Juden« als ein »Master-Status« gilt, d.h. als eine Individuen primär definierende Mitgliedschaft. Wer als Jude definiert wird, wird folglich nicht mehr primär als Individuum mit je besonderen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen wahrgenommen, sondern als mehr oder weniger typischer Jude.

Mit diesen Konstruktionselementen verbindet sich in der Logik des Antisemitismus weiter die Annahme, dass Grenzüberschreitungen und uneindeutige Zugehörigkeiten problematisch und zu vermeiden sind.

Die Differenzkonstruktion »Wir«/»Die Juden« legt zudem auch dann, wenn sie als wertneutrale Feststellung dargestellt wird, ein Denken nahe, das Juden die Möglichkeit bestreitet, »normale« Gesellschaftsmitglieder bzw. (deutsche) Staatsangehörige zu sein. An die Differenzkonstruktion »Wir«/»Die Juden« können sich außerdem leicht negative Eigenschaftszuschreibungen, antisemitische Stereotype, Feindbildkonstruktionen und mehr oder weniger ideologisch aufgeladene Forderungen nach einer räumlichen und sozialen Trennung von Juden und Nicht-Juden anschließen.

Die in Deutschland lebenden Juden sollten in allen Bereichen die gleichen Rechte haben wie die übrigen Deutschen.

	Zustimmung	Ablehnung	Indifferent
Gesamt	60,6%	23,0%	16,4%
Alte Bundesländer	62,5%	22,5%	15,0%
Neue Bundesländer	52,9%	24,9%	22,2%
Jüngere Befragte (18-29 Jahre)	62,6%	21,5%	15,8%

Quelle: ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) 2006; eigene Berechnungen

Wolfgang Benz, Leiter des Berliner Zentrums für Antisemitismusforschung, weist vor dem Hintergrund historischer und gegenwartsbezogener Studien darauf hin, dass der »gewöhnliche Antisemitismus«, »sich ins Ungefähre gegen ein Kollektiv [richtet], das weder genau definiert werden kann, noch real existent sein muss«³ Das heißt, dass Antisemitismus nicht von bestimmten Vorstellungen über »die Juden« oder »das Jüdische« ausgehen muss. »Die Juden«, das können in der Vorstellungswelt heutiger Jugendlicher entsprechend, »die Opfer des Nationalsozialismus« sein oder »die Angehörigen der jüdischen Religionsgemeinschaft«, »die Israelis«, »reiche Juden«, »Intellektuelle«, »komische Leute mit komischen Kappen« und anderes. Was diese Vorstellungen verbindet, ist die Annahme, dass es sich jeweils um Angehörige eines von »uns« unterschiedenen Kollektivs »Juden« handelt.

Allerdings heißt das nicht, dass es beliebig ist, mit welchen Vorstellungen die Konstruktion »die Juden« ausgefüllt wird. Bedeutsam sind hierfür Elemente aus dem Repertoire der unterschiedlichen Varianten antisemitischer Ideologie, die über Tradierungen und lebensweltliche Kontexte (Medien, Schule, Gleichaltrigengruppen) verfügbar sind und gegebenenfalls aufgegriffen werden.

Sowohl für historische und gegenwärtige antisemitische Ideologien als auch für eher harmlose Alltagsbilder Jugendlicher davon, wer »die Juden« sind, ist ein Zusammenhang mit der jeweiligen Wirkonstruktion grundlegend. Annahmen über »die Juden« sind nicht zuletzt als Annahmen darüber bedeutsam, was »uns« – im Unterschied zu Juden – charakterisiert. Über die Juden zu reden, heißt immer auch indirekt darüber zu reden, was das jeweilige »wir« kennzeichnet und wovon sich die Eigengruppe abgrenzt und abgrenzen soll. Wenn also »die Juden« zum Thema werden, dann geht es immer auch darum, die jeweilige »Wir-Gruppe« zu definieren und ihr positive »nicht-jüdische« Eigenschaften zuzuschreiben.

Antisemitismen lassen sich unserem Verständnis nach also als Konstruktionen fassen, in denen Juden als eigenständige, in sich homogene Gruppe vorgestellt werden, die sich von der Wir-Gruppe grundlegend unterscheidet und deren Mitglieder primär dadurch bestimmt sind, dass sie dem Kollektiv der Juden angehören. Verbunden wird diese Differenzkonstruktion regelmäßig mit der Annahmen über Eigenschaften und mit Bewertungen, die eine Höher- bzw. Minderwertigkeit von Juden begründen und die in der Regel mit Feindseligkeit und Ablehnung einhergehen.

Was veranlasst antisemitische Differenzkonstruktionen?

In der Perspektive antisemitischer und rassistischer Differenzkonstruktionen sind es vermeintlich reale Eigenschaften und Verhaltensweisen, die dazu führen, dass »Wir« uns jeweiliger Unterschiede bewusst werden. Eine gängige Form der Kritik an antisemitischen Differenzkonstruktionen besteht darin nachzuweisen, dass es sich dabei um Vorurteile im Sinne unzutreffender Annahmen oder falscher Verallgemeinerungen handelt. Damit geht die Kritik allerdings selbst von einer problematischen Ausgangsannahme aus, die Element antisemitischer und rassistischer Konstruktionen ist: Antisemitismus kann nicht als eine unangemessene Reaktion auf tatsächliche Unterschiede zwischen Juden und Nicht-Juden verstanden werden. Vielmehr sind Annahmen über problematische Unterschiede selbst ein Ausdruck eines Prozesses, in dem es als wichtig erscheint, die Eigengruppe von »den Juden« zu unterscheiden. In diesem Prozess werden notwendigerweise Annahmen über »die Juden« entwickelt, die es ermöglichen, Abgrenzung und Abwertung zu begründen und zu legitimieren. Eine Kritik von Antisemitismus muss also nach den Gründen, Motiven und Ursachen fragen, die es als erforderlich erscheinen lassen, »die Juden« als eigentümliche, in sich homogene und von uns grundlegend zu unterscheidende Gruppe zu konstruieren.

Eine Kritik, die dies ignoriert, bleibt selbst der Logik einer Ideologie verhaftet, die behauptet, dass es reale Eigenschaften »der Juden« wären, die die Ursache von Vorurteilen und

Feindbildern seien. Sie unterstellt, dass Antisemiten bereit seien, sich von Antisemitismus zu distanzieren, wenn ihnen einsichtig gemacht würde, dass ihre Annahmen über »die Juden« falsch seien. Dies trifft aber im Fall verfestigter antisemitischer Ideologien nicht zu: Die Widerlegung einzelner Vorurteile führt hier dazu, dass ein nicht länger verteidigbares Vorurteil durch ein vermeintlich zeitgemäßeres ersetzt wird.

Zudem ist in Rechnung zu stellen, dass historische und aktuelle Formen des Antisemitismus auch bei Jugendlichen und Erwachsenen, die antisemitische Ideologien ablehnen, einen Plausibilisierungsbedarf erzeugen. Denn die Vorstellung, dass die nationalsozialistischen Verbrechen und gegenwärtiger Juden Hass unverständlich oder gar grundlos seien, ist schwer aushaltbar.

Die Suche nach Erklärungen kann folglich zu einem Antisemitismus zweiter Ordnung führen: Dies ist der Fall, wenn davon ausgegangen wird, dass Antisemitismus nicht unmotiviert sein kann und angenommen wird, dass seine Gründe in irgendeiner Weise auf Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Opfer verweisen. Demgegenüber ist es wichtig zu verdeutlichen, dass Ursachen und Gründe von Antisemitismus auf der Seite der Antisemiten zu suchen und zu finden sind. Es muss klar werden, dass es sich bei antisemitischen Annahmen über »die Juden« um ideologische Konstruktionen und Projektionen handelt, die veränderlich und prinzipiell beliebig sind: Der jeweilige Antisemitismus erfindet sich die Juden, die er zu seiner Rechtfertigung benötigt⁴.

In der Antisemitismusforschung ist insbesondere auf zwei zu unterscheidende Funktionen antisemitischer Differenzkonstruktionen hingewiesen worden: Antisemitische Konstruktionen wurden und werden zum einen für eine Konturierung nationaler Identität durch die Abgrenzung von Juden als Nicht-Zugehörigen zur Nation verwendet. Zum anderen ermöglichen sie die personifizierende Deutung der Ursachen potentiell bedrohlicher komplexer (welt-) gesellschaftlicher Prozesse und gesellschaftlicher Krisen.

Wie andere Vorurteile, Feindbilder und Bedrohungsimaginationen kann Antisemitismus zudem auch eine psychodynamische Funktion haben. Bestimmte Formen eines emotional aufgeladenen Antisemitismus sind ohne die Annahme kaum verständlich, dass diese auf entwicklungsbedingte Ausnahmezustände, psychische Konflikte oder Pathologien verweisen.⁵

Konkrete Antisemitismen: Ausprägungen, Kontinuität und Wandel

Gegenwärtige Formen des Antisemitismus können auf ein Repertoire historisch entwickelter Vorurteile und Feindbilder zurückgreifen.

Wolfgang Benz⁶ weist auf vier grundlegende Ausprägungen hin:

- Erstens auf den »christliche(n) Antijudaismus, die religiös motivierte aber auch kulturelle sozial und ökonomisch determinierte Form des Ressentiments gegen Juden im Mittelalter bis zur Neuzeit«.
- Zweitens auf den »scheinbar wissenschaftlich, anthropologisch und biologistisch argumentierenden Rassenantisemitismus, der im 19. Jahrhundert entstand und im Holocaust mündete.«
- »Die dritte Version des Vorbehalts, ein sekundärer Antisemitismus nach dem Holocaust, ist aktuell. Dieses, das dritte Phänomen der Judenfeindschaft, speist sich aus Gefühlen der Scham und Schuldabwehr: Nicht trotz, sondern wegen Auschwitz werden Ressentiments gegen Juden mobilisiert, die sich an Entschädigungsleistungen und Wiedergutmachungszahlungen kristallisieren. Wie lange man noch büßen müsse, und

ob die unschuldigen Enkel noch für den Holocaust zahlen sollten, lauten die Schlachtrufe, und die Vermutung ›die Juden‹ würden sich am Völkermord bereichern, weil sie eben mit allem Geschäfte machen würden, gehört ins Arsenal der Abwehr und der Selbstbeschwichtigung. Dieser sekundäre Antisemitismus ist ursprünglich ein westdeutsches Phänomen, da er sich an Restitutionsleistungen festmacht, wie sie von der DDR nie und von Österreich erst sehr spät erbracht wurden.«

- Das vierte »Grundphänomen« des antijüdischen Ressentiments, den Antizionismus, beschreibt Benz als »entscheidenden Bestandteil von Politik und Propaganda in der DDR und folglich auch der Sozialisation der DDR-Bürger«.

In politischen und medialen Diskursen sowie in den Erzählungen und Argumentationen gegenwärtiger Jugendlicher werden insbesondere die folgenden, im Repertoire der historischen Antisemitismen verfügbaren Topoi aufgegriffen:

- »Juden sind anders und passen nicht zu uns« (Rasse- und Kulturtopos inklusive der abfälligen Verwendung des Wortes Jude)
- »Juden sind gefährlich, parasitär und nutzen uns aus« (Parasiten-, Verunreinigungs- und Bluts-Topos, inklusive des Christus- und Kinder-Mord-Vorwurfs)
- »Juden sind Feinde der Christen und ihre Konkurrenz« (Gegnerschafts- und Konkurrenz-Topos)
- »Juden sind intelligent, mächtig und haben mehr Einfluss als ihnen zusteht« (Macht-, Bevorteiligungs- und Intelligenztopos)
- »Juden sind geheimnistuerisch, sie verbergen ihre wahren Absichten und ihr Jüdisch-Sein« (Geheimnis-Topos)
- »Juden sind rachsüchtig und gefährlich« (Rache- und Gefahren-Topos)
- »Juden sind Kosmopoliten, illoyal und können keine Deutschen sein (Gegenspieler-des-Nationalen-Topos)

Antisemitische Fragmente

In den Äußerungen der von uns befragten Jugendlichen wird in der Regel keine in sich geschlossene antisemitische Ideologie formuliert. Vielmehr findet sich dort eine eher diffuse Differenzkonstruktion in Verbindung mit einzelnen fragmentarisch verwendeten Stereotypen, die sich nicht zu einer konsistenten ideologischen Argumentation zusammen fügen. Folglich stellt sich die Frage, wie der Zusammenhang zwischen einzelnen antisemitischen Äußerungen und antisemitischen Ideologien angemessen beschrieben werden kann, wenn auf eine ›Logik des Verdachts‹ verzichtet wird, die jede antisemitische Äußerung als Indiz einer zu Grunde liegenden und sie motivierenden Ideologie interpretiert. Unseres Erachtens ist diese Frage nicht pauschal beantwortbar. Es ist vielmehr erforderlich, jeweils fallbezogen zu untersuchen, ob und ggf. auf welche Weise antisemitische Äußerungen in einem Zusammenhang mit ideologischen Verortungen und antisemitischen Diskursen stehen. Hierfür ist es hilfreich, folgende Aspekte zu unterscheiden:

- Antisemitismus als Ideologie, d.h. als explizites und mit dem Anspruch auf innere Konsistenz verbundenes Gedankengebäude;
- die Verwendung einzelner antisemitischer Topoi und Stereotype im Kontext inkonsistenter Stellungnahmen und Argumentationen (antisemitische Fragmente);
- antisemitisch bewertbare Aussagen, die auf verbreitete Stereotype rekurrieren, die in Unkenntnis ihrer Problematik geäußert werden und die sich nicht notwendig mit ablehnenden oder feindseligen Haltungen verbinden;
- jugendkulturelle bzw. subkulturelle Rhetoriken, in denen antisemitische Aussagen nicht oder nicht primär eine Haltung gegenüber Juden zum Ausdruck bringen, son-

dern als »eine Art ... gemeinsames Vokabular«⁷ gebraucht werden, dessen Verwendung Zugehörigkeit qua negativer Abgrenzung markiert und eine Vorstellung über die angestrebte gesellschaftliche Stellung der Eigengruppe im Verhältnis zu anderen sozialen Gruppen zum Ausdruck bringt.

- Weiter ist zu berücksichtigen, dass Jugendliche über ein »antisemitisches Wissen« im Sinne einer Kenntnis tradierteter Stereotype und Vorurteile verfügen, das durch familiäre Tradierungen, schulischen Unterricht über Judentum und Antisemitismus sowie mediale Darstellungen erworben wird. Ein solches Wissen kann kommunikativ in unterschiedlicher Weise verwendet werden, etwa als Grundlage von Provokationen oder als Verstehensangebot für angenommene Besonderheiten von Juden, ohne dass damit feststehende persönliche Überzeugungen zum Ausdruck gebracht werden.

Wird eine solche Differenzierung nicht vorgenommen, kann dies zu Fehlinterpretationen führen, die in der Bildungsarbeit den Prozess der Auseinandersetzung blockieren, wenn Zuschreibungen vermeintlich zu Grunde liegender antisemitischer Einstellungen an die Stelle einer dialogischen Verständigung treten.

Antisemitische Fragmente als Vorformen antisemitischer Ideologie?

Viele der interviewten Jugendlichen lehnen dezidierte antisemitische Positionierungen aus der grundsätzlichen Haltung heraus ab, dass sich eine generelle Feindseligkeit gegen Juden aus moralischen Gründen und aufgrund einer allgemeinen Vorurteilkritik verbietet. Es besteht insofern kein Anlass zu befürchten, dass antisemitische Fragmente in der Kommunikation Jugendlicher grundsätzlich Bruchstücke sind, die sich mit hoher Wahrscheinlichkeit ineinander fügen werden – mit der Folge, dass sich ein ideologischer Antisemitismus im Sinne einer generellen Feindseligkeit gegen Juden auch unter Jugendlichen verbreitet, die nicht mit rechtsextremen und islamistischen Positionen sowie anti-amerikanisch - anti-imperialistischer Ideologie sympathisieren.

Es ist davon auszugehen, dass die weit überwiegende Mehrzahl aller Jugendlichen sich von Antisemitismus distanziert, wenn er als solcher erkennbar wird. Dies geschieht, wenn Aussagen als NS-typisch angesehen werden, zum Teil wenn bekannte Stereotype zitiert werden, und wenn eine sehr offensichtliche und weit reichende Generalisierung ohne Differenzierungsangebot vorgenommen wird. Eine Chance auf Verbreitung haben dagegen solche Fragmente und Topoi, die sich als rationale Interpretation darstellen lassen. Dies gilt insbesondere für Deutungen der Geschichte und Gegenwart des Nahost-Konflikts, die der Behauptung nach eine Kritik an israelischem (Regierungs-) Handeln darstellen, aber nicht auf informierte Einwände, sondern primär auf Bewertungen zielen, ohne an einer Analyse des Konflikts und einer Diskussion möglicher Lösung interessiert zu sein. Auch weil der Konflikt so komplex ist, werden emotionalisierende Deutungen aufgegriffen. Diese unterlaufen jedoch notwendige Differenzierungen zwischen Israel und Juden, israelischem Regierungshandeln und »den Juden«. Sie folgen der Logik eines ethnisierenden Politikverständnisses, wenn das kritisierte Verhalten als Ausdruck jüdischer Interessen und jüdischer Amoralität dargestellt wird. Ähnliche Nahtstellen zwischen einer der Absicht nach rationalen Kritik und antisemitischen Deutungen finden sich auch im Bereich der Globalisierungskritik und der Imperialismuskritik, wenn diese auf akteurzentrierte Deutungen zurückgreifen.

Wieso Rassismen und Antisemitismen unterscheiden?

Der biologische Rassismus ist vor allem als Begründung und Rechtfertigung für Sklaverei und Kolonialismus entstanden. Rassistische Konstruktionen beinhalten entsprechend Bewertungen, die die Minderwertigkeit der Fremdgruppe und die Höherwertigkeit der Eigengruppe belegen sollen. Damit »erklären« historische Rassismen, dass die Unterordnung der

Versklavten und Kolonialisierten gerechtfertigt ist; denn ihnen mangelt es vermeintlich an der Fähigkeit, sich selbst zu regieren, eigenverantwortlich die ökonomische Entwicklung zu gestalten und selbst eine wertvolle Kultur hervorzubringen. Antisemitische Konstruktionen sind dagegen oft mit der Idee der Höherwertigkeit und einer besonderen, international operierenden und unsichtbaren Macht verbunden. In der Folge gehen sie mit der Annahme einer besonderen Bedrohung einher.

Juden waren in der Perspektive der sich christlich verstehenden Gesellschaften der prototypische Fall des Fremden, nicht der des Feindes oder des Konkurrenten, dem man auf gleicher Augenhöhe entgegentritt. Sie wurden in Mitteleuropa als eine außerhalb der Ordnung der entstehenden Nationalstaaten stehende Gruppe wahrgenommen und in der Folge als eine kosmopolitische religiöse Gemeinschaft konstruiert, deren Mitglieder keine normalen Staatsbürger sein könnten⁸.

Juden werden in der Folge als eine Gruppe imaginiert, die sich kaum beherrschen und kontrollieren lässt. Dies ist eine Grundlage eines Antisemitismus, der die Notwendigkeit jüdischer Ausgrenzung und Vertreibung und – in der radikalen Zuspitzung – ihrer Vernichtung propagiert.

Antisemitische Muster können leicht die Funktion von Welterklärungen erfüllen. Denn »den Juden« wird eben nicht intellektuelle und/oder moralische Minderwertigkeit, sondern besondere Klugheit zugeschrieben. Ihnen wird in Verbindung damit auch die Fähigkeit unterstellt, mächtige Positionen einnehmen und Macht ausüben zu können und zu wollen – was als besonders gefährlich für die Eigengruppe imaginiert wird.

Andere Aspekte antisemitischer Semantiken ähneln jedoch tradierten Mustern des biologischen Rassismus, weshalb im logischen Widerspruch zur Idee der Höherwertigkeit Juden unter Rückgriff auf diese Semantik auch als – insbesondere genetisch – minderwertig beschrieben werden können.

Ursachen und Funktionen von gegenwärtigem Antisemitismus

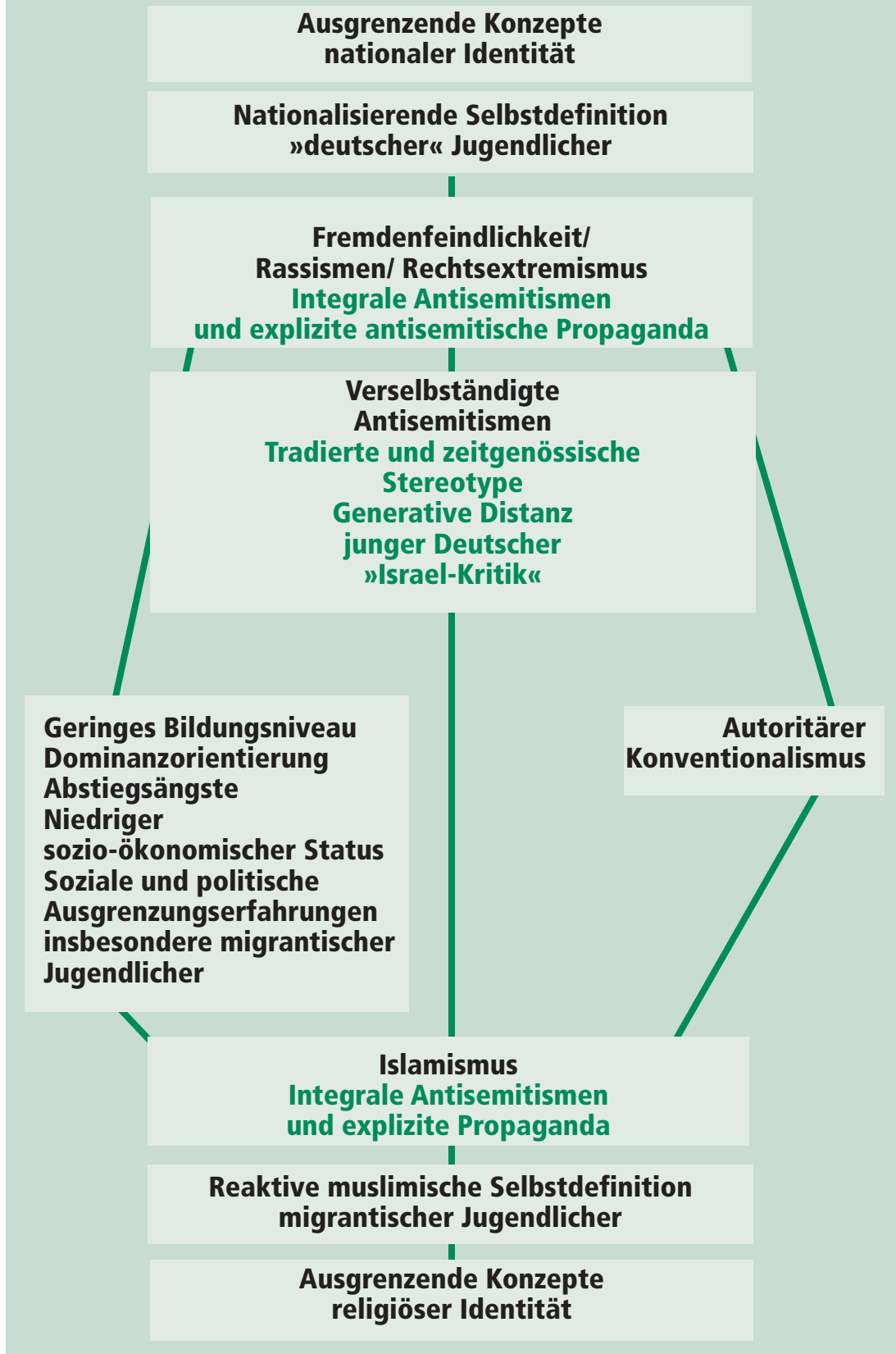
Im Sinne einer Annäherung an die Frage, warum Elemente von Antisemitismen bei gegenwärtigen Jugendlichen Resonanz finden, sind – in Übereinstimmung mit vorliegenden Studien der Antisemitismusforschung – nicht zuletzt folgende Aspekte bedeutsam:

1. Im kollektiven Gedächtnis sind antisemitische Stereotype und Feindbilder als ein aktualisierbares Potential verfügbar.
2. Antisemitismus ist unter gegenwärtigen Bedingungen in der Bundesrepublik weder als ein spontanes Ressentiment vor dem Hintergrund realer Schwierigkeiten des Zusammenlebens von Juden und Nicht-Juden verständlich, noch als emotional und ideologische aufgeladene Reaktion auf einen realen Konflikt. Gegenwärtiger, aber auch historischer Antisemitismus kann zudem generell nicht auf vermeintliche Eigenschaften oder Verhaltensweisen »der Juden« zurückgeführt werden.
3. Antisemitismus als Erklärungsangebot für unterschiedliche gesellschaftliche Krisen und Konflikte im Sinne einer Verschwörungstheorie steht in Zusammenhang mit der Schwierigkeit, gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungsdynamiken zu durchschauen und damit auch mit Defiziten der gesellschaftspolitischen Bildung. Er erfüllt das damit zusammenhängende Bedürfnis nach einer einfachen Welterklärung mit klaren Schuld- und Verantwortungszuschreibungen.
4. Zahlreiche Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Verbreitung antisemitischer Orientierungen in einem Zusammenhang mit bestimmten sozialen und sozialpsychologischen Merkmalen steht: Sie werden begünstigt durch Formen eines autoritären Konventionalismus⁹ und durch ein geringes Bildungsniveau, durch Abstiegsängste so-

- wie durch einen niedrigen sozio-ökonomischen Status und Ausgrenzungserfahrungen⁹; Antisemitismus ist weiter vielfach mit einer generellen Dominanzorientierung, d.h. dem Glauben an Vorrechte der Eigengruppe gegenüber Fremdgruppen verknüpft.
5. Jugendliche sind (wie auch Erwachsene) darauf verwiesen, Vorstellungen über die Ordnung der Welt, in der sie leben, und ihren eigenen Platz in dieser Ordnung zu entwickeln. Hierfür sind Vorstellungen einer Welt, die in Nationalstaaten gegliedert und in der der eigene Platz in der Welt zentral durch Nationalität und Staatsangehörigkeit bestimmt ist, ein hoch einflussreiches Deutungsangebot. Nationale, aber auch religiöse Identifikationsangebote (»Wir Deutsche«, »Wir Muslime« etc.) können sich mit historisch verfügbaren Stereotypen prototypischer Anderer verbinden bzw. sind mit diesen historisch und aktuell bereits verbunden.
 6. Konstruktionen des prototypischen Anderen ermöglichen zum einen eine negative und deshalb weitgehend voraussetzungslose Bestimmung des jeweiligen »Wir«. Denn es ist einfacher, eine negative Abgrenzung zu formulieren, als gemeinsame Merkmale positiv zu bestimmen, die eine Nation oder eine religiöse Gruppe – trotz aller sonstigen Unterschiede – auszeichnen. Wenn die Konstruktion des Anderen mit einer negativen Bewertung einhergeht, kommt ihr die sozialpsychologische Funktion zu, das eigene Selbstwertgefühl durch das »Wissen« um die Zugehörigkeit zu einer höherwertigen Gruppe zu stärken¹⁰.
 7. Selbstdefinitionen »deutscher« und »migrantischer« Jugendlicher in Abgrenzung zu Juden erfüllen also zunächst eine Identitätsfunktion. Zudem können »deutsche« Jugendliche die Zumutung eines kritischen und nicht-identifikatorischen Verhältnisses zu nationaler Identität »nach Auschwitz« dann und nur dann zurückweisen, wenn sie ihre generative Distanz zu Nationalsozialismus und Holocaust reklamieren. Dies kann sich mit antisemitischen Stereotypen im Sinne einer Schuldabwehr verbinden – im Sinne einer Logik, die etwa geltend macht, dass man sich selbst als Deutsche/r ja dann nicht allzu stark in einem Schuld- und Verantwortungszusammenhang einordnen muss, wenn »die Juden« selbst mit Schuld an ihrer Verfolgung waren.
 8. Eine Teilgruppe migrantischer Jugendlicher, die sich aufgrund ihrer sozialen Position nicht national »deutsch« identifizieren will oder kann, macht sich Formen einer reaktiven¹¹ muslimischen Selbstdefinition zu eigen, die ihrerseits eine Legitimation von Antisemitismus einschließen kann. In diesem Fall fühlen Jugendliche sich als Muslime herausgefordert oder verpflichtet, eine Position gegen die Juden als vermeintliche Feinde der Muslime zu beziehen.
 9. Beide Identitätsvarianten, die »deutsche« und die »muslimische«, können sich mit Differenzannahmen und Abgrenzungen verbinden, die antisemitische Topoi enthalten oder nahe legen.
 10. Nicht zu vernachlässigen ist auch der Einfluss rechtsextremer, rechtspopulistischer und islamistischer Propaganda, die zum Teil mit explizit antisemitischen Bildern operiert. Zu berücksichtigen sind zudem in den Massenmedien aufscheinende problematische Formen der Israelkritik sowie nicht intendierte Effekte von Holocaustthematisierungen, die mit moralischen Schuldzuschreibungen operieren.

Vereinfachtes Grundmodell

Rahmenbedingungen: Komplexe (welt-)gesellschaftliche Strukturen, krisenhafter, in seinen Ursachen nicht-verständlicher sozio-ökonomischer Wandel



»Du Jude!« – Leeres Schimpfwort oder Ausdruck von Antisemitismus?

Anhand der nur unter einigen Jugendlichen üblichen, vielen Jugendlichen aber bekannten Verwendung des Schimpfwortausdrucks »Du Jude!« möchten wir darstellen, welche unterschiedlichen Bedeutungen dessen Verwendung haben kann. Dabei ist zwischen dem objektiven Bedeutungspotential, der Intention des Sprechers und der Interpretation durch jeweilige AdressatInnen und ZuhörerInnen zu unterscheiden. Bei dem Schimpfwort »Du Jude!« handelt es sich zweifellos um eine faktisch antisemitische Kommunikation, nicht aber notwendig um eine Kommunikation von AntisemitInnen oder um eine Kommunikation in antisemitischer Absicht. So hält der französische Soziologe Didier Lapeyronnie fest, der die Verwendung des Schimpfworts für Frankreich beschreibt, dass solche Äußerungen »ein feindseliges Klima schaffen«, dass sie jedoch oft ohne antisemitische Beleidigungsabsicht benutzt werden, d.h. »ohne das man sie wirklich meint, oder zumindest ohne dass man sich ihrer negativen Wirkung wirklich bewusst ist«. Zugleich definiert das Vokabular durch diejenigen, deren Identität entwertet und als unterlegen oder inakzeptabel betrachtet wird, die eigene Gruppe. In die Idee des Jüdischen schreibt sich eine negative, abwertende Konnotation ein, weshalb die Äußerung – wenn auch vielleicht von Seiten der SprecherInnen ungewollt – eine antisemitische ist.¹³

Auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Redeweise »Du Jude!« ihren Sinn zunächst als rhetorisches Mittel im Kontext einer jugendtypischen Kommunikation gewinnt, in der im Kontext von Identitätssuche Konstruktionen von Zusammengehörigkeit, Übereinstimmung und Abgrenzungen immer wieder zum Thema werden¹³, ist eine solche Verwendung also nicht unproblematisch. Sie bringt eine Differenzsetzung in Gang und zeigt eine Enttabuisierung an, die es Jugendlichen ermöglicht, die Gründe für die sonst vorherrschende moralische Aufladung des Sprechens über Juden situativ in der Situation zu ignorieren bzw. damit spielerisch umzugehen. Für die Bildungsarbeit ist es sinnvoll, diese Ebenen zu diskutieren und zu zeigen, dass man sich in die beschriebene Problematik auch dann verwickeln kann, wenn man keine antisemitische Absicht verfolgt.

Antisemitismus aus Sicht jüdischer Jugendlicher

Die jüdischen Jugendlichen, die wir im Rahmen unseres Forschungsprojektes interviewt haben, beschreiben nicht erst manifesten Antisemitismus, sondern bereits die angesprochene Differenzsetzung und das Gefühl, immer wieder als anders angesehen zu werden, als irritierend. Sie haben zwar einerseits gelernt, entsprechende Situationen als in der Regel unspektakuläre Alltagsereignisse zu bewältigen und tendieren dazu, diese Verhaltensweisen zu banalisieren. Sie wissen andererseits aber auch, dass es Gefahrensituationen gibt, in die sie geraten können und dass sie auf Schutzvorkehrungen angewiesen sind. Für jüdische Jugendliche scheint es zudem selbstverständlich zu sein, dass sie in eine StellvertreterInnenrolle für Juden und/oder Israelis gedrängt werden. Sie bemühen sich, diese Rolle so kompetent wie möglich zu übernehmen, sehen sich hier aber auf die Unterstützung anderer jüdischer Jugendlichen und Jugendorganisationen angewiesen.

M: Vom durchschnittlichen Deutschen, egal wo er jetzt herkommt, Spanien, Albanien oder die Türkei, wird man einfach sofort anders gesehen, einfach obwohl man wie gesagt perfekt deutsch spricht, äußerlich nicht groß anders aussieht, »nen deutschen Pass hat. Dann ist man halt jüdisch, da ist man sofort ne ganz andere Person. In manchen Fällen kommt einem ein richtiger Hass entgegen und sonst ist es halt, man wird anders gesehen. (...) Bevor man Deutscher ist, bevor man sozusagen einer von denen ist, ist man erst mal Jude.

WI: Ich finde, es sind jetzt gar nicht unbedingt negative Äußerungen. Also im Unterricht, man wird mit Samthandschuhen angefasst. (...) Wenn das Thema KZ ange-

- sprochen wird, alle Köpfe drehen sich einem zu und gucken, ob man ja nicht gleich in Tränen ausbricht. (...)
- M: Man lernt jemanden kennen und kommt halt ein bisschen tiefer und dann kommt dann irgendwie aufs Judentum und Identität zu sprechen. Es ist erst mal, man kann das schon fast eine körperliche Reaktion nennen. Es ist erst mal so dieses »Oh«.
- W2: Oh, ich muss jetzt vorsichtig sein.
- M: Ja es ist je vielleicht nett gemeint, aber es ist einfach dieses: »ich red« nicht richtig mit Meinesgleichen«. Also man sitzt am Stammtisch und isst ne Currywurst und ist so richtig im Stammtischgespräch drin, ab dem Punkt, wo man als Jude geoutet ist, ist das nicht mehr möglich. Je man hat dann einfach nicht mehr dieses: »Einer von uns, einer aus dem Volk, blabla«.
- W3: Ich versteck's nicht. Ich würd' vielleicht nicht mit nem Davidstern durch Marzahn rennen, damit mich alle Leute sehen.
- W2: Es gibt auch positive Reaktionen. Sie versuchen sich neutral zu verhalten, wenn es um den Nah-Ost-Konflikt geht. Aber das Verhalten ist unnatürlich.
- M4: Es ist leichter, mit Juden auszukommen als mit Nicht-Juden. Ja einerseits ist das ein spezifisch deutsches Problem, halt die belastete Vergangenheit. Halt dieses Gegenüber. Wenn ich mir überlege, ich sitze vielleicht jemandem gegenüber wo vielleicht der Großvater die Schwester meines Großvaters erschossen hat, also ich stell mir das nicht vor, aber allein, dass er sich das vorstellen könnte, macht ihn natürlich viel befangener. Und es ist halt diese, ich mein Jude sein ist halt nicht nur ne Religion. (...) Es ist halt auffällig, dass ich mich hier heimisch fühle und in Israel halt auch heimisch fühle. Obwohl ich da nur fünf, sechs mal war. Man wird halt nicht als völlig konformer Teil der Gesellschaft angesehen. Man ist zwar Deutscher aber trotzdem noch Jude. Es ist halt dieses Anders-behandelt-Werden, was mittlerweile schon leicht ins Aggressive umschlägt, weil viele Leute halt sagen, ja ihr Juden seid halt schuld dran, dass ich in Spanien oder von Engländern halt als Nazi bezeichnet werde. Dieses Opferverhalten, dieses Falsch-Rum-Opferverhalten.
- M 1: Also wenn die Entwicklung hier so weiter geht mit der Antisemitismusentwicklung wie in den letzten 10 Jahren, dann kann ich mir nicht vorstellen, dass ich hier noch mal lebe.
- M3: Also wenn man sieht, dass die NPD in Mecklenburg-Vorpommern 17% bekommt. (...)
- M1: Man ist halt als Jude darauf angewiesen, die Umgebung schärfer wahrzunehmen, man muss einfach darauf achten.

IV. Genauer hinsehen: Antisemitische und anti-antisemitische Argumentationen in heterogenen Jugendszenen

Für die Jugendpädagogik und die politische Bildung sind Analysen erforderlich, die nicht nur einen generellen Handlungsbedarf nachweisen, sondern auch sichtbar machen, welche spezifischen Erfordernisse und Ansatzpunkte für eine anti-antisemitische Bildungsarbeit im Wissen, in der Argumentation und den Überzeugungen der Jugendlichen deutlich werden. Die Ergebnisse von Einstellungsuntersuchungen, die die Zustimmung zu vorgegebenen Aussagen prozentual erfassen, reichen hierfür nicht. Deshalb haben wir Gruppeninterviews durchgeführt, um Jugendliche zu einer differenzierten Darstellung ihrer Positionen und Perspektiven zu veranlassen. Die Ergebnisse dieser Befragungen fassen wir im Folgenden zu Gruppenportraits zusammen, in denen wir unterschiedliche Ausprägungen von (Anti-) Antisemitismus darstellen und mögliche Implikationen für die Bildungsarbeit aufzeigen.

1. Fragestellung und Anlage der qualitativen Untersuchung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse quantitativ-repräsentativer Forschung über Antisemitismus sowie der in der Jugendsoziologie betonten Ausdifferenzierung von Jugend in sozial ungleiche sowie männliche und weibliche Jugendlichen sowie in vielfältige Szenen und jugendkulturelle Milieus ist von heterogenen Ausprägungen und Artikulationsformen von Antisemitismus und Anti-Antisemitismus auszugehen. Differenzierungen sind insbesondere in Abhängigkeit von der sozialen Position der Herkunftsfamilie, dem formalen Bildungsniveau sowie von nationalen und ethnizierenden Identifikationen und politischen sowie religiösen Orientierungen anzunehmen. Wir haben deshalb heterogene Jugendgruppen bei der Befragung berücksichtigt.

Befragt wurden BerufsschülerInnen, Auszubildende, GymnasiastInnen, Real- und HauptschülerInnen, ostdeutsche und westdeutsche Jugendliche, deutsch-christlich geprägte ›Einheimische‹, sich politisch links und rechts verortende Jugendliche, Jugendliche mit Migrationshintergrund; Jugendliche, die sich als Muslime verstehen, sowie jüdische Jugendliche. Letztere wurden gefragt, ob und in welcher Form sie Antisemitismus erleben und was ihr Jüdisch-Sein für sie bedeutet. Rechtsorientierte Jugendliche fanden in unserer Untersuchung Berücksichtigung, dezidiert rechtsextreme Jugendliche jedoch nicht, da über Antisemitismus im Bereich des ideologischen Rechtsextremismus bereits zahlreiche Publikationen vorliegen.

An den Gruppeninterviews nahmen zwischen 3 und 15 Jugendliche aus Jugendclubs und Schulklassen teil. Der Zugang zu diesen Gruppen wurde in der Regel durch informelle Kontakte zu SozialarbeiterInnen und LehrerInnen eröffnet. Insgesamt wurden 20 Interviews mit einer Dauer zwischen 45 Minuten und 3 Stunden durchgeführt.

Unsere Untersuchung war darauf ausgerichtet, das Spektrum möglicher Spielarten von (Anti-) Antisemitismus möglichst breit zu erfassen. Dennoch können die hier dargestellten Ergebnisse nicht beanspruchen, alle möglichen Ausprägungen (Anti-) Antisemitismen un-

ter heutigen Jugendlichen darzustellen und umfassend zu analysieren. Die Ergebnisse lassen auch keine Aussage darüber zu, wie »die Jugendlichen« denken und argumentieren. Aufzeigen können wir jedoch, dass Versuche, schlicht antisemitische und nicht-antisemitische Jugendliche zu unterscheiden, notwendige Differenzierungen unterlaufen sowie dass pädagogische Arbeit darauf verwiesen ist, sich auf die je spezifische Perspektive einzulassen, in der sich jeweilige Jugendliche auf die Thematik beziehen.

2. Antisemitismus und Anti-Antisemitismus in der Kommunikation unter Jugendlichen

Was wissen Jugendliche über jüdische Geschichte und Gegenwart?

Ausgangspunkt unserer Interviews war die Frage an die Jugendlichen, was sie über Juden und jüdisches Leben heute wissen. Zu den ersten Assoziationen, die diese Frage auslöst, zählt immer der Holocaust, der zum Teil auch im Zusammenhang mit der historisch vorgängigen Verfolgung von Juden angesprochen wird. Die Jugendlichen nehmen also zunächst eine historische Perspektive gegenüber dem Judentum ein. Assoziationen zu aktuellen Aspekten jüdischen Lebens kommen dagegen erst im Verlauf der Interviews und in nahezu allen Fällen erst als Reaktion auf gezielte Nachfragen zur Sprache. Oft ist sach-, kontext- und akteursbezogen vage von »dem Thema« die Rede. Diese ausweichende Benennung erzeugt keine Irritation, sie ermöglicht vielmehr unterschiedlichste thematische Anschlüsse. In den Gruppengesprächen überlagern sich historische und gegenwartsbezogene Aspekte, ohne dass den Jugendlichen jeweils klar zu sein scheint, warum und wie die von ihnen assoziativ verknüpften Aspekte zusammenzuhängen.

Einige Jugendliche berichten eingehend ihre religionskundlichen Kenntnisse, etwa über Feiertage, religiöse Praktiken wie die Beschneidung und religiöse Objekte. Diese Form der Thematisierung ist auch eine Folge davon, dass in den von uns befragten Gruppen selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass »wir ja keine Juden kennen«. Ein Teil der Jugendlichen - dies gilt insbesondere für Jugendliche in Großstädten - hat jedoch jüdische Freunde oder andere persönliche Kontakte mit Juden. Dies wird jedoch als Ausnahmefall gesehen, nicht als selbstverständliche Tatsache.

Wenn Jugendliche von jüdischen Freunden oder Bekannten berichten oder einen eigenen jüdischen Familienhintergrund erwähnen, gibt es keine ablehnenden Reaktionen. Allerdings stellen die Jugendlichen in einigen Gruppen Mutmaßungen über den möglichen jüdischen Hintergrund Dritter an, die von ironischen Bemerkungen und Witzen begleitet werden. Für die Jugendlichen, die keine persönlichen Kontakte zu Juden haben, stellt sich eine historisierende Perspektive als mehr oder weniger selbstverständlich dar. Sie betrachten die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und mit aktuellem Antisemitismus zwar als moralisch geboten, messen dem aber in nahezu allen Fällen keine erhebliche Bedeutung für ein Verständnis gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse und das eigene Selbstverständnis bei. In Folge der primär historischen Perspektive sehen sie auch keinen Anlass, sich intensiver mit Antisemitismus oder mit der gegenwärtigen Situation von Juden in Deutschland zu befassen oder sich näher für jüdische Religiosität zu interessieren.

In allen Gruppen kennen die Jugendlichen antisemitische Stereotype, die von denjenigen Jugendlichen, die Antisemitismus ablehnen, kritisiert werden, wenn sie als falsche oder moralisch unzulässige Vorurteile verstanden werden. In einigen Fällen sind jedoch auch sich gegen Antisemitismus positionierende Jugendliche nicht sicher, ob sie ein Vorurteil oder eine zutreffende Charakterisierung aufgreifen oder sie sind nicht in der Lage, das jeweilige Vorurteil kritisch zu analysieren.

Woher beziehen Jugendliche ihr Wissen über Juden und Antisemitismus?

Nicht nur aus den Antworten auf unsere Frage, woher die Jugendlichen ihr Wissen beziehen, sondern auch aus ihren Erzählungen zu unterschiedlichen Aspekten ergeben sich Informationen dazu, was für Jugendliche relevante Informationsquellen für die Thematik ›Juden und Antisemitismus‹ sind. Ein zentraler Stellenwert wird dabei der Schule, vor allem dem Geschichts-, Religions- bzw. Ethikunterricht zugewiesen. Als bedeutende Informationsquelle wird weiter das Fernsehen genannt, wobei auf unterschiedliche Formate (historische Dokumentationen; Soaps; Informationssendungen) hingewiesen wird; einige Jugendliche mit Migrationshintergrund erwähnen auch arabische Sender wie Al Dschasira und Al Arabi. Erwähnt wird auch einschlägige Jugendliteratur über den Holocaust. Das Internet wird nur von zwei Gruppen genannt. Familiäre Erzählungen und Freundschaften oder Bekanntschaften ihrer Eltern mit Juden erwähnen ebenfalls nur wenige Jugendliche.

In Bezug auf den Unterricht findet sich in den Interviews wiederkehrend die Einschätzung, dass man in der Schule mit Informationen über den Nationalsozialismus und den Holocaust »überversorgt« werde. Andere Jugendliche geben dagegen an, fast gar nichts zu wissen. Gleichwohl bewerten die sich als »überversorgt« betrachtenden Jugendlichen ihr NS-geschichtliches Wissen überwiegend als wichtig. Ihre Kritik der ihnen schulisch zugemuteten Thematisierung verbindet sich auch mit einer Zurückweisung der Erwartung, sich weiterhin mit dem Holocaust befassen zu sollen. In dieser Abwehr überlagern sich unterschiedliche Motive. Sie ist keineswegs eindeutig als Ausdruck eines generellen Desinteresses oder eines sekundären Antisemitismus zu deuten. Denn sie wird unter anderem in nachvollziehbarer Weise damit begründet, dass für die Jugendlichen relevantere aktuelle Themen in der Schule nicht aufgegriffen würden.

Einige Jugendliche problematisieren, dass ihr Wissen über Juden fast nur aus Kenntnissen über den Nationalsozialismus besteht. In etwa der Hälfte der Interviews sprechen die Jugendlichen das Thema »Israel/Nahost-Konflikt« selbst an, über einschlägiges Wissen verfügen jedoch die wenigsten. Etliche der Jugendlichen äußern das Interesse, mehr über den Konflikt zu erfahren. Dies verbindet sich mit der generellen Einschätzung, dass Internationales oder Aktuelles im Unterricht kaum eine Rolle spielt. Das Interesse, mehr über internationale Themen zu erfahren, ergibt sich für einen Teil der Jugendlichen aus ihrer Einschätzung, in einer globalisierten Welt zu leben oder leben zu wollen.

Für einige Jugendliche, insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund, ist die Berichterstattung arabischer und türkischer Medien über internationale Politik und die islamische Welt ein relevanter Bezugspunkt. Sie greifen auf Informationen und Deutungen zurück, zu denen PädagogInnen in der Regel keinen Zugang haben.

Effekte widersprüchlicher öffentlicher Thematisierungen

Antisemitische und gegen Antisemitismus gerichtete Äußerungen Jugendlicher sind in spezifischer und widersprüchlicher Weise im Kontext unterschiedlicher öffentlicher und schulischer Thematisierungen von Nationalsozialismus und Holocaust, Antisemitismus, Judentum, israelischer Politik, Nahost-Konflikt und Ansichten über die weltpolitische Rolle der USA situiert. Außerhalb von diesen thematischen Kontexten gewinnen sie in der Regel keine Relevanz. Ausgehend von einer vagen Idee, dass in diesen Thematisierungen »irgendwie über Juden« gesprochen wird, reproduzieren die Jugendlichen die in den einschlägigen Diskursen gängigen Argumentationen, Sichtweisen und Stereotypen. Deshalb finden sich auch die Widersprüche, die in den Diskursen über diese Themen zutage treten, in den Redeweisen der Jugendlichen wieder. Vielen Jugendlichen misslingt es, erforderliche Differenzierungen aufrecht zu erhalten und die Widersprüche analytisch zu erfassen. Das

ist nicht verwunderlich, weil dies auch exponierten Erwachsenen und politisch gebildeten Sprechern immer wieder misslingt. Die widersprüchliche Rahmung des Gesamtdiskurses führt zu Unsicherheiten und Ambivalenzen, die ein Teil der Jugendlichen nicht auflösen kann bzw. in vereindeutigende antisemitische Positionierungen übersetzt.

Antisemitische Stereotype bei anti-antisemitischen Jugendlichen

Auch in Gruppen von Jugendlichen, die eine starke vergangenheitsbezogene Moral formulieren, die dem eigenen Verständnis nach keine Antisemiten sein wollen und die keinen Grund sehen, sich gegen Juden abzugrenzen, finden sich antisemitische Deutungen. Das am häufigsten genannte Stereotyp ist das des »reichen, höher stehenden und klugen« Juden. Beinahe alle Jugendlichen kennen und zitieren es. Viele Jugendliche grenzen sich explizit, aber nicht sehr qualifiziert dagegen ab. Einige halten es für eine wahre Aussage.

Auf die Frage, woher sie zu wissen meinen, dass Juden reich seien, verweisen einige Jugendliche darauf, sie hätten das in der Schule gelernt. Der Hinweis auf das schulische Lernen zeigt an, dass antisemitische Stereotype auch in Kontexten vermittelt werden, die auf Aufklärung zielen. Eine mit dem Zeigen von Stürmer-Karikaturen verbundene Aufklärung über den Holocaust kann offenbar – ebenso wie eine verkürzte Darstellung jüdischer Geschichte – zu einer Perpetuierung von Vorurteilen als irgendwie plausibles »Wissen« führen.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass Aufklärung über Antisemitismus eine kontraproduktive Wirkung haben kann: Wenn Stereotype dargestellt werden, ist nicht auszuschließen, dass diese in einer Weise gelernt werden, die nicht die Problematik des Stereotyps fokussiert, sondern dazu führt, dass dieses als weit verbreitete sowie »irgendwie zutreffende« und »irgendwie plausible« Sichtweise verstanden wird. Dies ist insbesondere dann wahrscheinlich, wenn Stereotype nicht im Kontext einer gründlichen Auseinandersetzung mit antisemitischer Ideologie thematisiert werden, die verständlich macht, dass und wie das jeweilige Stereotyp als Element und Ausdruck der Ideologie zu verstehen ist.

3. Exemplarische Darstellung antisemitischer und anti-antisemitischer Deutungen in verschiedenen Jugendgruppen

In den folgenden Kurzporträts zeigen wir Ausprägungen von (Anti-)Antisemitismus auf und stellen Überlegungen dazu dar, wie diese mit der sozialen Selbstverortungen der Jugendlichen zusammenhängen. Anschließend formulieren wir Hinweise dazu, welche Ausgangsbedingungen dies für Angebote der Bildungsarbeit impliziert.

Kurzporträt 1: Reflexiver Anti-Antisemitismus unter engagierten Jugendlichen

Die erste, ihrem Selbstverständnis nach politisch links orientierte Jugendgruppe kann als ein Fall charakterisiert werden, an dem deutlich wird, dass eine aktivierende und nicht kurzzeitpädagogisch angelegte außerschulische Bildungsarbeit dazu beigetragen hat und beiträgt, dass von der Gruppe eine konsequente und reflektierte Position gegen Antisemitismus eingenommen wird. Bei der Gruppe handelt es sich um 17- und 18-jährige SchülerInnen, die die 11. Klasse des Realschulzweigs einer Oberschule besuchen, sowie um ehemalige SchülerInnen dieser Schule, die heute eine Ausbildung oder ein freiwilliges soziales Jahr absolvieren. Sie treffen sich regelmäßig in einem der Schule angeschlossenen Jugendclub. Beinahe alle sind in einer dort angesiedelten Arbeitsgruppe gegen Rassismus engagiert.

Die Jugendlichen stellen sich als eine Gruppe dar, »die was macht« und »die was ändern will«, als Jugendliche, die sich interessiert und kritisch mit gesellschaftspolitischen Fragen, auch in ihrem lokalen Umfeld, auseinandersetzen und die Rechtsextremismus eindeutig

ablehnen. Die Jugendlichen beanspruchen, dass historisches Wissen, Geschichtsbewusstsein und auch Kenntnisse des Judentums eine bedeutsame Grundlage ihrer Einstellungen und ihres Handelns sind. Für ihr politisches Selbstverständnis ist auch die Thematisierung des Holocaust bedeutsam, was für sie die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Familiengeschichte im Nationalsozialismus einschließt.

Der mit der Frage » Was wisst ihr über Juden und jüdisches Leben?« eingeleitete thematische Teil des Interviews, beginnt mit einer langen Passage, in der ein Mädchen von Freundschaften ihrer Familie zu Juden und im Zusammenhang damit von ihrer Faszination für das Judentum und ihrer Auseinandersetzung mit der Geschichte der Judenverfolgung berichtet. Dabei akzentuiert sie, dass es ihres Erachtens bedauerlich ist, wenn sich die Beschäftigung mit dem Judentum auf die nationalsozialistische Judenverfolgung reduziert.

W1: Ja, fang ich einfach an. Bei mir ist es so, dass ich mich sehr intensiv auch ne zeitlang mit dem Judentum befasst habe, meine Eltern auch, ja, jüdische Freunde haben. Ich, ja alles mögliche für mich, so was es gab an Möglichkeiten irgendwie Informationen aufgesaugt, Museum, Dokumentation, viel Bücher drüber gelesen und find es eine sehr faszinierende Religion, wo der Einstieg, also generell ja der Einstieg ziemlich schwer ist, um dort hinein, ja, zu treten [lacht]. Und äh:m auch faszinierend, wie, wie, ja, die ihre Regelung oder ihre Feiertage feiern. Mich auch mit dem Thema eben befasst hab Holocaust und auch Mittelalter und auch sehr krass wie – einfach zu sehen, dass es normale Menschen sind und die einfach so wegen ihrer Religion einfach ausgegrenzt werden, ohne Grund eigentlich, also das – sehr – naja, angefangen hat es in der Grundschule, als ich ja die ersten äh:m Sachen über das Judentum erfahren habe, mit der Blindenwerkstatt Otto Weidt, am Hackeschen Markt. Äh:m dann auch im Deutschunterricht des öfteren, ja, darüber Bücher gelesen habe, wie Pau- Paules Katze oder, Gott, es gab auch noch, ich weiß gar nicht mehr wie das heißt äh:m, ja, es wird

W2: Das rote – das rosa Kaninchen, zum Beispiel auch.

W1: Ne, das hatt' ich gar nicht. Also es waren bestimmt fünf Bücher, die allein nur im Deutschunterricht über Judentum irgendwie gehandelt hat. Zweiter Weltkrieg meistens in Verbindung. Was auch sehr schade ist, dass es eigentlich immer mit Zweiten Weltkrieg verbunden wird, obwohl die Religion an sich auch schon sehr faszinierend ist. Ja, Feiertage, Sabbat.

Im weiteren Verlauf des Gruppengesprächs wird die Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Holocaust thematisiert. Dabei formuliert die Gruppe im Vergleich zu den anderen Gruppen außergewöhnlich reflektierte Einschätzungen: Ebenso wie andere Jugendgruppen kritisieren die Jugendlichen den Unterricht über den Holocaust; anders als in anderen Gruppen differenzieren sie jedoch zwischen der Relevanz des Themas und der aus ihrer Sicht problematischen Form seiner schulischen Bearbeitung. Sie kritisieren, dass die Form der schulischen Thematisierung die eigentlich erforderliche intensive Beschäftigung mit dem Holocaust eher erschwert als befördert.

Nach ihrer Identifikation mit Deutschland und der Geschichte des Landes gefragt, präsentieren sich die Jugendlichen als Gruppe, für die ihr Deutsch-Sein die Verpflichtung zur kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte einschließt und die sich aktiv gegen aktuellen Rechtsextremismus und Rassismus einsetzt.

I: Würdet ihr dann sagen: »Wir sind keine Deutschen« oder: »Wir sind andere Deutsche« oder wie würdet ihr das machen, wenn jemand sagt, »Hier du bist doch

- Deutscher, du bist doch – Nazi« oder so?
- W1: Wer wir sind, was wir machen und –
- M2: Ja gut –
- W1: – und dass sie nicht, dass sie nicht das Recht haben, uns –
- W3: Kein Fall –
- M2: kommt auf die Frage drauf an oder auf die Reaktion. Also wenn se mich nur fragen, woher ich komme, dann sag ich einfach nur Germany und fertig ist, also – Da sag ich nicht I'm german oder, oder, oder I'm a german man oder so –
- [Allgemeine Heiterkeit]
- M1: So was kommt da ganz bestimmt nicht von mir, also – weiß nicht.
- I: Wenn du sagst: was wir machen, was meinst du damit?
- W1: Ja, was – wie wir uns auseinandersetzen, mit diesem Thema. Dass wir auch versuchen, was dagegen zu machen. Also das würd' ich nicht so stehen lassen und die Leute hier, die jetzt diese Ansicht haben, lassen wir nicht äh:m auf uns zukommen und irgendwelche andern Leute, die da auf die Idee kommen.

Die Jugendlichen halten ihre Differenzierung zwischen problematischen Formen der Thematisierung des Holocausts und seiner Bedeutung im gesamten Interview ebenso durch wie sie auch bei anderen Themen differenziert argumentieren. So unterscheiden sie konsequent zwischen »manchen Amerikanern« und »Amerikanern«, gesellschaftlichen Ursachen von Arbeitslosigkeit und Sündenböcken, rechten Anhängern des Islams und Muslimen. Dies gilt auch für ihre Rede über Antisemitismus, Juden und Israel. Im Unterschied zu anderen Gruppen verweigern sie sich einem Diskurs, der erforderliche Differenzierungen durch assoziative Verschränkungen und emotionale Aufladungen unterschiedlicher Aspekte unterläuft. Sie nehmen eine gesellschaftliche und politische Zusammenhänge thematisierende und zugleich engagierte, eigene Verantwortlichkeit und eigene Handlungsbereitschaft einschließende Haltung ein.

In Hinblick auf einige Aspekte des Themas Antisemitismus markieren sie einen eigenen Bedarf an weiterer Bildung, so zum Beispiel zur Geschichte des Palästinentertuchs und zum Antisemitismus mit islamischem Hintergrund.

Am Fall dieser Gruppe wird deutlich, dass eine an das politische Selbstverständnis der Gruppe, ihre dezidierte Abgrenzung gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus anschließende außerschulische politische Bildung dazu beigetragen hat, ihr politisches Engagement zu unterstützen und sie zu einer informierten und differenzierten Auseinandersetzung mit der Thematik zu befähigen. Durch die Ansiedlung des Jugendclubs an der Schule ist für die Jugendlichen ein Bildungsangebot erreichbar, das auf Kontinuität angelegt ist und zudem die andernorts übliche Aufspaltung in Freizeitangebote und politische Bildung unterläuft.

Kurzporträt 2: Juden als irritierende Fremde und moralischer Anti-Antisemitismus

Im zweiten Fall zeigt sich ein – auch in anderen Interviews auftretendes – Spannungsverhältnis zwischen dem moralisch grundierten Anspruch, nicht antisemitisch zu sein und sein zu wollen, einerseits und einer Unsicherheit im Umgang mit der Irritation, die daraus resultiert, dass Juden als »irgendwie anders« wahrgenommen werden, andererseits. Die SchülerInnen positionieren sich eindeutig gegen Antisemitismus. Sie betrachten Juden jedoch nicht als selbstverständliche und normale Gesellschaftsmitglieder und sind sich im Hinblick auf einige antisemitische Stereotype auch unsicher, ob es sich um abzulehnende Vorurteile oder aber um mehr oder weniger zutreffende Kennzeichnungen vermeintlicher jüdischer Eigentümlichkeiten handelt.

Die Unsicherheit gegenüber Personen und Gruppen, von denen angenommen wird, dass sie in irgendeiner Weise anders sind als die Jugendlichen selbst, bezieht sich hier jedoch nicht allein und spezifisch auf Juden, sondern ist eher als Ausdruck einer generellen Unvertrautheit mit sozialen Unterschieden zu verstehen, die mit der Einbindung in ein relativ geschlossenes und homogenes Milieu zusammenhängt: Das kirchliche Gymnasium – das sich in einer mittelgroßen Universitätsstadt mit geringer Arbeitslosigkeit befindet – besuchen eher gut situierte Mädchen mit christlicher Religionszugehörigkeit. Bei der befragten Gruppe handelt es sich um eine 10. Klasse, die Schülerinnen sind zwischen 15 und 17 Jahre alt; sie stellen sich als kooperative und höfliche SchülerInnen dar.

Im Interview werden zunächst unterschiedliche Einschätzungen geäußert, welcher Sinn und welche Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Holocaust zukommt. Betont wird einerseits, dass diese unverzichtbar sei; andererseits formulieren zahlreiche Jugendliche zum Teil massive Kritiken an möglichen Erinnerungsforderungen. Die Positionen in der Gruppe schwanken zwischen einer moralischen Selbstverpflichtung, sich der Vergangenheit zu stellen, und einer Abwehr dagegen, sich darauf verpflichten zu lassen. In Zusammenhang damit betonen die Jugendlichen ihre generative Distanz zum Holocaust und unterstellen, dass für die an sie adressierten Forderungen, sich weiter mit dem Holocaust zu beschäftigen, möglicherweise auch Juden verantwortlich seien, weil diese eine Sonderrolle reklamierten und an Schuldgefühle appellieren würden. Demgegenüber fordern sie ein, dass Juden heute keine Sonderrolle mehr beanspruchen sollten; sie verbinden dies mit der Erwartung, dass Juden, wie auch andere Minderheiten, ihre Besonderheiten nicht herausstellen, sondern sich so weit als möglich anpassen sollten. Vor dem Hintergrund dessen, was sie als normal und unproblematisch ansehen, prüfen die Jugendlichen über weite Teile des Interviews, auf welche Weise Juden im Hinblick auf Religiosität, Lebensweise, vergangenheitsbezogenen Erwartungen und Volkszugehörigkeit als anders – im Unterschied zu »normalen Deutschen« – zu beschreiben sind.

Im Interview werden, wie erwähnt, erhebliche Unsicherheiten der Jugendlichen beim Reden über Juden und jüdisches Leben deutlich. Für die SchülerInnen ist ein gelassener und »normaler« Umgang mit Juden nicht nur aufgrund des Holocaust unmöglich; zudem erschweren angenommene jüdische Besonderheiten und das Fehlen alltäglicher Begegnungen mit jüdischen Jugendlichen die Überwindung einer distanzierten Haltung, die Jüdisch-Sein als »was Komisches« und »was Fremdes« wahrnimmt.

W1: Ja, aber ich glaube, irgendwie, was ich halt heute ein bisschen schade finde, dass man, dass eben ganz wenige Leute nur Juden kennen und dass, wenn man sie eben kennt, es so was Besonderes ist. Und überhaupt, dass dieses Thema so was... Ich mein, natürlich, es muss auch was Besonderes bleiben, aber dass es irgendwie nicht so normal wieder wird ...

W4: Ja.

W1: ... und wenn die, wenn es ganz normal jüdische Menschen in unserem Alltag gäbe, dann wäre das irgendwie, ja, dann wäre es halt Alltag und ich mein, das ist ... Ich finde, das ist das schade eigentlich, das ist vielleicht das Problem, warum vielleicht auch so viele Vorurteile ...

W2: Man sieht es als was Komisches an. Als was irgendwie nicht jetzt irgendwie gleich negativ, aber auf jeden Fall als was Fremdes irgendwie.

M: Ja.

W2: Und das ist halt schade.

I: Und was glaubst du, warum das so ist?

W2: Ja, wahrscheinlich hängt das auch mit der Vergangenheit zusammen und ja, und

vielleicht ist es irgendwie noch in den Köpfen von manchen Leuten, im Unterbewussten. Das sind halt irgendwie die Bösen (lacht) oder keine Ahnung, ich weiß es nicht, was die Leute da so denken, aber auf jeden Fall werden die vielleicht auch einfach unbewusst so ein bisschen ausgegrenzt.

Zwar fragen die Jugendlichen auch, welchen Beitrag Juden selbst durch ihr vermeintliches Anders-Sein und durch Erwartungen an Nicht-Juden zur Aufrechterhaltung von wechselseitiger Distanz und Fremdheit leisten. Ihre Fremdheitswahrnehmungen gegenüber Juden werden von den Jugendlichen jedoch nicht geradlinig durch Eigenschaftszuschreibungen rationalisiert, sondern auch als mögliche Folge eigener Haltungen reflektiert.

W7: Ja, vielleicht machen wir uns auch einfach zu viele Gedanken und dadurch gibt's dann die Probleme, weil wir sie eben nicht als normal annehmen *wollen*. Ja, weil irgendwie, wenn man jetzt immer da drüber redet und immer das so überlegt: Könnte es oder könnte es kein Problem geben? Vielleicht entsteht dadurch dann erst so das ... Problem.

Einige: Problem! [Lachen]

W1: Haja!

I: Was glaubst du, woher das kommt, dass man das immer überlegt?

W7: Ja, das könnte ja sein. Ich meine, man ... Wenn man jetzt einfach nicht drüber nachdenkt und einfach irgendwann jemand begegnet und man redet mit dem und man erfährt halt, der ist jüdisch, okay, dann ist es so. Aber wenn man sich vorher immer schon überlegt, wie ist es, wenn ich jemand treffe, der Jude ist, dann

[Zustimmendes Gemurmel]

W7: Ja, dann fällt einem das vielleicht auch noch viel mehr auf.

W3: Man schafft sich das Problem halt selber.

Die Jugendlichen reflektieren also, dass ihre Differenzannahmen auch Folge ihrer eigenen Perspektive sind. Dies geschieht jedoch auf ambivalente Weise: In der im Folgenden gezeigten Sicht auf Juden als Angehörige eines religiösen Kollektivs changiert der Verweis auf die bloß in der religiösen Dimension existierende Differenz zwischen dem Bemühen darum, Gemeinsamkeiten zu betonen einerseits und dem Versuch auszublenden, dass für das Verhältnis zu Juden und für Juden selbst auch die Geschichte der Judenverfolgungen einen nicht ignorierbaren Hintergrund darstellt, andererseits.

Insbesondere zweifeln die Jugendlichen daran, ob sie ihren Anspruch, Juden als »ganz normalen Menschen« begegnen zu wollen, aufgrund ihres Wissens, dass im Verhältnis zwischen Deutschen und Juden nicht von der Geschichte des Holocausts abstrahiert werden kann, einlösen können. Die von einer Schülerin geäußerte Ablehnung der von ihr angenommenen Verpflichtung, sich »immer noch bei Juden für den Holocaust entschuldigen zu sollen«, führt nicht zu einer grundsätzlichen Relativierung der eigenen Selbstverpflichtung, den Holocaust als unhintergehbaren Bezugspunkt des Verhältnisses zu Juden anzuerkennen.

W4: Also, ich würde sagen, als erstes ist es mal ein ganz normaler Mensch, der halt von der Religion her anders ist, aber jeder ist irgendwo anders und jeder ... hat eine andere Religion, aber es gibt verschiedene. Und, ähm, ich finde, da muss man ... ja, wie die J. sagt, [Lachen] ich mein, es ist ein bisschen schwierig, weil man ... Es kommt auch drauf an, was der andere dann ... Also, ich ... [Lachen] Also, ich glaube, also ich selber würde mich nicht anders verhalten oder so, vor allem nicht, wenn man einen Juden nur trifft, einfach nur so [Lachen] ... und ja, nein, [Lachen]

- ihr wisst, was ich meine, auf der Straße treffen oder so oder Nachbarn oder so ... ich mein so (unverständlich)[Gelächter]. Aber, kommt da halt drauf an, wie er reagiert, wenn er, vielleicht lebt er ja schon seit ihrer Geburt in Deutschland und sind ganz normal und erwarten nichts besonderes oder so. Dann ist es ja auch ...
- W4: ... kein Problem. Man will vielleicht auch nur wieder was gut machen, wofür man auch direkt vielleicht nichts kann.
- W5: Erzwungen ist das dann irgendwie wieder.
- W4: Es sagt einem halt auch jeder. In Schwe... also, nicht jeder Erwachsene, sondern die Medien und die Presse und die anderen Länder: »Entschuldigt euch, entschuldigt euch und ihr seid ...«
- W3: Aber das ist ...
- W4: Das ist schon so, finde ich.
- W2: Ja, da muss man ja nicht drauf hören, also ...
- W: Ja.
- [Lautes Durcheinander]
- W4: Man macht sich ja trotzdem Gedanken, weil man weiß, dass es so war.

Im Interview wird weiter erhebliche Unsicherheit in Hinblick auf die Frage deutlich, ob Juden durch ihre Besonderheit nicht auch selbst dafür verantwortlich sind, dass kein normales und problemloses Verhältnis zwischen Deutschen und Juden zustande kommt. Zugleich betonen die Schülerinnen, dass ihnen selbst keine vergangenheitsbezogene Verantwortung zugewiesen werden kann. Dies führt aber nicht zu sekundär antisemitischen Äußerungen, sondern am Ende des Interviews zur erneuten Formulierung einer vor dem Hintergrund der eigenen Verunsicherung wiederholten moralischen Selbstverpflichtung:

- W2: Also, ich weiß nicht. Ich denke, man sollte es halt einfach nicht vergessen, was passiert ist. Also, ich finde, wir können uns eigentlich nicht verantwortlich dafür fühlen, weil wir nicht im Geringsten was damit zu tun hatten, also wir selber. Aber ich denke, man sollte es halt auf keinen Fall vergessen, also, ja, ich weiß nicht.
- W4: Hm (zustimmend).
- W2: Und man kann ja auf jeden Fall so denken, dass man nichts gegen die Juden hat, also, das hilft ja vielleicht auch ein bisschen.

Die zentrale moralische Rahmung des Gruppendiskurses wurde auch in einem zweiten Interview mit der Gruppe deutlich, das wir während des Libanonkrieges im August 2006 durchgeführt haben. Der Krieg war für die Gruppe kein Thema, das zu einer politischen Diskussion über Ursachen und Verantwortlichkeiten führte, sondern Gegenstand moralischer Kommunikation über die Opfer des Krieges und die Grenzen der eigenen emotionalen Betroffenheit.

- W2: Also ich find's n bisschen schwer eigentlich, weil man – also natürlich findet man's schrecklich und so, aber – also mir geht's jetzt so, ich kann's nicht wirklich nachempfinden, weil ich grad – ich hab da halt jetzt keine so Verbindungen zu und dann - ich verurteil's eher alles und krieg's halt dann was von beiden Seiten und deshalb fällt es mir schwer, dazu irgendwie – ja dann halt so – so irgendwie dann so - versuchen Mitgefühl zu haben – also natürlich gibt es Leid – so viele Zivilisten halt sterben müssen und so, weil es einfach ja mal nicht der Sinn ist und alles, aber äh:m – ich – also ich – für mich ist das zu weit weg, als dass es so wirklich so im Hintergrund – Mitleid oder Mitgefühl, also so ja – mehr aber darüber hinaus.

Die SchülerInnen beanspruchen nicht, eine fundierte Einschätzung der Ursachen des Krieges und eine politische Bewertung vornehmen zu können; dies stellt für sie jedoch kein Problem dar, sondern sie ziehen sich auf eine deklarierte Haltung des Nicht-Verstehens-Könnens zurück.

W₃: Also ich hab das Gefühl, dass das so viele kleine Konflikte sind, dass sie im Grunde eigentlich gar nicht wissen, warum sie sich bekriegen. Denn ich – also das geht ja anscheinend schon, was weiß ich, wie viele hunderte Jahre – oder keine Ahnung – dann halt mehrere Jahre auf jeden Fall zwischen den Kulturen, sag ich mal. Und ich glaub, da sind so viele andere – also versteh's halt nicht wirklich, um was es genau geht. Dass es halt angefangen mit dieser Entführung. Ich denke, dass es halt jetzt für diesen Krieg der Auslöser, sondern eben noch mehr im Hintergrund denk ich nicht versteh', wenn ich nicht dabei bin. Sich nicht wirklich mit diesen Kulturen und Einstellungen beschäftigt.

Ihre im Kern moralische und apolitische Perspektive führt dazu, dass sie sich den Opfern auf beiden Seiten gleichermaßen verpflichtet sehen und auf Rechtfertigungen verzichten können. Selbst die Tatsache, dass eine Mitschülerin im Verlauf des Interviews weinend den Raum verlässt, weil sie – wie die Jugendlichen berichten – erfahren habe, dass der im Libanon lebende Onkel ihres Freundes direkt von Bombardements betroffen sei, ruft keine einseitige Parteinahme hervor.

W₅: Wie ich grad eben schon gesagt hab, wenn man sich jetzt auf die Seite von Israel stellt, irgendwelche Politiker, dann könnte aber es könnte so sein, dass irgendwelche Stimmen kommen, in Deutschland oder Ausland, dann heißt es, ja, sie stellen sich nur auf die israelische Seite, wegen Zweiter Weltkrieg, wegen Nazis. Wenn sie sich jetzt auf die Seite vom Libanon stellen würden, dann würds wieder heißen, ja antisemitisch –

I: Ja.

WI: Also ich denk, da muss man vorsichtig sein. Aber handeln, klar. Da stellt man sich ja eben nicht auf eine Seite, da tut man was für die Menschen, aber man stellt sich nicht auf eine politische Seite, oder.

Die Einbindung in ein christlich geprägtes Milieu und die damit verbundene schulische und außerschulische Erziehung und Bildung hat bei den Schülerinnen zur Verankerung eines moralischen Anti-Antisemitismus geführt. Gleichwohl kann im Hinblick auf diese Gruppe nicht angenommen werden, dass kein Bedarf an weiterer Bildungsarbeit besteht. Denn zum einen ist die erklärte eigene Unsicherheit gegenüber Juden bearbeitungsbedürftig, die im Fall dieser Gruppe nicht nur Ausdruck der historischen Überformung, sondern auch einer generellen Unsicherheit im Umgang mit dem ist, was als different wahrgenommen wird. Dies steht mit einiger Wahrscheinlichkeit in Zusammenhang damit, dass es sich um Mädchen handelt, die in einem überschaubaren, homogenen und »geordneten« Kontext leben. Sowohl Angebote einer internationalen und interkulturellen Begegnungspädagogik als auch Formen eines entdeckenden Lernens, das den Schülerinnen Einblicke in andere soziale Milieus ermöglicht, könnten dazu beitragen, dass ihre generelle Unsicherheit im Umgang mit Differenz und Heterogenität aufgebrochen wird. Zudem ist die insgesamt eher apolitische Haltung der Jugendlichen, obwohl sie im Hinblick auf den Nahost-Konflikt vor vereinseitiger Parteinahme schützt, zweifellos nicht unproblematisch. Sie verweist auf Erfordernisse einer politischen Bildung, die dazu beiträgt, dass eine politisch-reflexive – und nicht auf moralisch vereindeutigende Bewertungen und auf die Alternative

zwischen empathischer Identifikation einerseits oder Distanz und Ablehnung andererseits reduzierte – Perspektive ermöglicht wird.

Kurzporträt 3: Differenzerfahrungen, Universalismus und unvereinbare Judenbilder in einer multinationalen Jugendclique

Die Jugendlichen der dritten Gruppe leben im dörflich-kleinstädtischen Randbereich einer mittelgroßen Stadt. Es handelt sich um eine Jugendclique, die sich in einem Jugendhaus trifft. Zu dieser gehören Jugendliche mit Migrationshintergrund, die bzw. deren Eltern aus Russland, Afghanistan und Italien eingewandert sind, sowie deutsche Jugendliche, zu denen auch ein Sinto gehört, den die Jugendlichen als »Zigeuner« bezeichnen. Dem Interview ging ein Gespräch mit dem Jugendzentrumsleiter voraus, der uns auf aus seiner Sicht problematische antisemitische Tendenzen in dieser Clique hinwies. Dass es sich um (männliche) Haupt- und Gesamtschüler – und nicht um GymnasiastInnen - handelt, wird an der undiszipliniert-chaotischen Kommunikationsform der Gruppe deutlich, die auch wiederkehrende jungentypische wechselseitige Provokationen umfasst.

Im Interview verwickeln sich die Jugendlichen in eine Kontroverse zwischen universalistischen, auch Vorurteile und Feindseligkeit gegen Juden zurückweisenden Argumentationen und unterschiedlichen antisemitischen Aussagen einzelner Jugendlicher, die jedoch in der Gesamtgruppe keine Resonanz finden. Die jeweilige Ablehnung wird – anders als im Fall der Gymnasiastinnen - nicht durchgängig mit generell vorurteilkritischen und moralischen Argumenten begründet. Hintergrund für die mangelnde Resonanz antisemitischer Aussagen ist auch, dass von einzelnen Jugendlichen beanspruchte Hintergrundannahmen und ihr »Wissen« über »die Juden« von anderen nicht geteilt werden.⁴ So z.B. sagen zwei Jugendliche, sie als Moslems müssten Juden aus religiösen und historischen Gründen hassen sowie auch wegen der israelischen Politik gegenüber den Palästinensern. Eine Feindbildkonstruktion auf der Grundlage der Unterscheidung »Wir Moslems – die Juden« ist für die Jugendlichen ohne muslimischen Hintergrund jedoch nicht anschlussfähig und sie sehen sich auch nicht verpflichtet, der generell antisemitischen Positionierung ihrer muslimischen Freunde zuzustimmen. Vielmehr ziehen sie deren Erzählungen in Zweifel und verweigern die Übereinstimmung.

Ein anderer Jugendlicher berichtet – tendenziell affirmativ – über antisemitische Stereotype, die seiner Einschätzung nach in Russland weit verbreitet sind. Er wirft die Frage auf, ob Juden »jüdisches Blut« haben und ob sie nicht auch dann ein Volk blieben, wenn sie sich von der jüdischen Religion abwenden. Er behauptet, dass Juden besonders schlau und reich seien und auch sehr viele erfolgreiche Popstars in Russland Juden seien. Seine Darstellung wird von den anderen Jugendlichen jedoch ignoriert.

Den Behauptungen eines besonderen jüdischen Gruppencharakters, die wiederkehrend im Kontext unterschiedlicher Argumentationen einzelner Jugendlicher auftauchen, tritt insbesondere einer der Jugendlichen nachdrücklich und wiederholt entgegen. Er wendet sich gegen Verallgemeinerungen und argumentiert, dass es – insbesondere für Angehörige von Minderheiten – nicht angemessen ist, andere aufgrund ihrer Religion oder Herkunft zu beurteilen.

M6: Ah es gibt ein Palästinenser hier, aber der is heut' nicht da, der ist auf einer Messe, das ist so'n Gammler. Seine Verwandten wurden noch getötet von Juden. Also hasst er halt Juden, oder? Würde ich auch, ich hasse auch Russen, die in Afghanistan gekämpft haben.

M2: Genau. Ja, weil jetzt zwei Juden A.s Verwandte getötet haben, könnt ihr doch nicht alle Juden hassen.

- M7: Ja trotzdem.
- M6: Ich sag ja nicht, dass die Moslems dafür nix tun. Was hat – auch die Scheiß-Moslems haben das World Trade Center kaputt gema-, obwohls nur zwei waren. Dort zieht man dann die ganzen Moslems da mit rein.
- M2: Ja du musst es ja nicht nachmachen, nee nee.
- M6: Doch. Man lernt ja von anderen Leute. [Auflachen]
- [...]
- M2: Man sollte Menschen nicht nach der Religion unterteilen. Oder nach dem Land.

Zugleich stellt dieser Jugendliche die Selbstbeschreibung der sich als Muslime definierenden Jugendlichen in Frage. Er weist darauf hin, dass diese sich nur gelegentlich als Muslime inszenieren und ansonsten religiöse Gebote ignorieren. Damit stellt er auch die vermeintliche Zwangsläufigkeit ihres Antisemitismus in Frage. Seine Einwände finden bei den Jugendlichen Resonanz auch aufgrund ihrer eigenen Diskriminierungserfahrungen. Entsprechend finden die dezidiert antisemitischen Äußerungen der beiden sich als Muslime präsentierenden Jugendlichen keine Zustimmung in der Gruppe, sie werden vielmehr, ebenso wie antisemitische Stereotype anderer Jugendlicher, in Frage gestellt. Konsensfähig ist für die Gruppe dagegen die Vorstellung, dass sie alle aus unterschiedlichen Kontexten kommen und es insofern auch nicht weiter bedeutsam wäre, wenn sich ihnen ein Jude anschließen würde.

In der Gruppe zeigt sich, dass sich – anders, als häufig vermutet wird – unterschiedliche Spielarten antisemitischer Argumentationen nicht zu einem gemeinsamen »globalen Antisemitismus« verbinden müssen. Vielmehr führt die heterogene Zusammensetzung der Gruppe dazu, dass keine gemeinsame Grundlage für eine Differenzkonstruktion »Wir – die Juden« verfügbar ist. Das stattdessen in dieser Gruppe entwickelte gemeinsame Selbstverständnis beruht auf drei Merkmalen: der eigenen Männlichkeit, der erlebten Wahrnehmung als »Ausländer« und der lokalen Identifikation. Das gemeinsame »Wir« konturiert sich in der Folge vor allem in Bezug auf ein geteiltes Männlichkeitsideal und im Verhältnis zu Mädchen/Frauen als Objekten sexuellen Begehrens sowie in Abgrenzung zur deutschen Mehrheitsgesellschaft.

Differenzerfahrungen scheinen zudem – auch dies stellt einen deutlichen Kontrast zur zuvor portraitierten Gruppe dar – zum Alltag der Jugendlichen zu gehören. So formuliert einer der Jugendlichen, der zuvor noch seinen – für Moslems aus seiner Sicht verpflichtenden - Hass gegen Juden betont hatte, das Folgende:

- M8: Kann sein was er will. Mir ist's egal, wir sind alle hier Italiener, Deutsche, Afghanen, wir kommen alle zusammen international, mich interessiert's nicht, ob jetzt ein Jude oder nicht. Aber wenn er mit Religion anfängt
- M2: Ja mich interessiert nicht mal, ob er Jude is.
- M8: » Ich scheiss' auf Moslems« und so'n Zeug. dann. Das ist dann was anderes.
- I: Das machen ja Juden normalerweise nicht.
- M8: Ach, man weiß nie. Ich sag auch: »Scheiß auf Juden.«
- M2: Ja ich dachte, du schlägst ihn nicht, weil er Jude ist, sondern weil er sagt »Scheiß Moslem«
- M8: Eben weil, weil die zum Beispiel anfangen oder ich anfang.
- M6: Wenn er sagen würde »Scheiß Afghanen«, dann würd' ich ihn schlagen.
- M2: Wir alle sind Menschen. Egal was is.

Die hier eingennommene Perspektive, die die Bedeutung von Gruppenzugehörigkeiten in der für diese Jugendgruppe typischen – in einem bildungsbürgerlichen Kontext irritieren-

den – sprachlichen Form relativiert und die in die Formulierung eines universalistischen Prinzips mündet, ist nicht Ergebnis eines in historischer und moralischer Reflexion begründeten Anti-Antisemitismus oder von distanzierenden intellektuellen Auseinandersetzungen mit Vorurteilen und Feinbildern im Kontext von Schule oder außerschulischer Erziehung. Sie wird als evidente Konsequenz der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihrer Lebenssituation formuliert. Unterschiedliche nationale und/oder religiöse Hintergründe sind für die Jugendlichen ein selbstverständlicher Bestandteil der Alltagsrealität, in der sie sich bewegen. Juden, die sich in der Wahrnehmung der Jugendlichen ebenso wie sie selbst in einer Minderheitenposition befinden, eignen sich nicht als gemeinsames Gegenüber, da die verfügbaren antisemitischen Fragmente auf heterogene ideologische Hintergründe verweisen, die nicht konsensfähig sind.

Das heißt nun aber nicht, dass diese Jugendlichen antisemitische Vorurteile prinzipiell zurückweisen würden und dass sie für antisemitische Propaganda nicht erreichbar sind. Denn eine klare, gut begründete und reflektierte Position beziehen die Jugendlichen nicht, ihre Erzählungen und Argumentationen sind vielmehr inkonsistent unabgeschlossen und keineswegs in einer stabilen moralischen und politischen Haltung fundiert. Mögliche Entwicklungen ihrer individuellen und kollektiven politischen Positionierung sind nicht einschätzbar. Auch aus diesem Grund ist ihre Anbindung an ein Jugendzentrum und damit ihr Kontakt zu einem Sozialpädagogen, der ihnen als kritischer Gesprächspartner zur Verfügung steht, bedeutsam, zumal sie für klassische seminaristische Formen der politischen Bildung eher nicht erreichbar sind.

In der Gruppe zeigt sich auch, dass die Verwendung des Schimpfwortes »Du Jude!« innerhalb unterschiedlicher Kontexte je spezifisch zu bewerten ist. Zu ihrer Kommunikationsweise als männliche Jugendliche in einem durch deutliche Distanzierung von (bildungs-)bürgerlichen Gewohnheiten gekennzeichneten Milieu gehört der routinisierte Gebrauch von Beschimpfungen als Herausforderungen, die den Beschimpften zwingen, zu zeigen, dass er diese in der Gruppe wie im sonstigen Leben aushalten oder sich zur Wehr setzen kann. In einem solchen Kontext ist die Verwendung des Schimpfwortes »Du Jude« wenig Aufsehen erregend, weil auch andere Beschimpfungen wie etwa »Du Russe!« oder »Schwuchtel« zum gewöhnlichen Jargon gehören. Das legitimiert die Verwendung von »Du Jude!« als Schimpfwort zweifellos nicht, weist aber darauf hin, dass es für die Jugendlichen eine von vielen möglichen, an gängige Abwertungs- und Ausgrenzungsdiskurse anschließende Vokabel ist. Deren Verwendung zeigt keinen spezifischen Antisemitismus, sondern einen generellen Bedarf an einer Bildung an, die darauf ausgerichtet ist, die Jugendlichen zu befähigen, eigene Diskriminierungserfahrungen anders als durch eine Gruppenpraxis zu bearbeiten, die einen Fokus in der Einübung in eine maskuline Selbstbehauptung gegen und durch Abwertungen hat.

Insgesamt ist den Jugendlichen der Themenkomplex »Juden-Antisemitismus-Holocaust« überwiegend gleichgültig. Sie identifizieren sich nicht als Deutsche, sondern als »ausländische« Jugendliche in »ihrer« Stadt. Sie sehen sich folglich auch nicht dazu verpflichtet, sich die historisch bedingte Verantwortung der Deutschen zu eigen zu machen. Die gegen eine solche Verantwortungszuweisung gerichteten Abwehrhaltungen, die in einigen »deutschen« Gruppen auftauchen, fehlen hier.

Gerade weil aber das Thema Antisemitismus und die Abgrenzung von Antisemitismus für die Gruppe nicht wichtig ist, zugleich jedoch eine Auseinandersetzung mit Identität, Zugehörigkeit, Religion und eigenen Erfahrungen von Differenz und sozialer Marginalisierung auf dem »eigenen« Programm der Jugendlichen stehen, wäre es in dieser Gruppe nicht sinnvoll, ausgerechnet das Thema Antisemitismus zum zentralen pädagogischen Fokus und zum Ausgangspunkt eines gesellschaftspolitischen Bildungsangebots zu machen. In

diesem Fall sind vielmehr Formen einer gesellschaftspolitischen Bildung angemessener, die an der Lebenssituation und den Erfahrungen, auch den Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen ansetzen und dies mit einer Diversity-Pädagogik verbinden, die sich mit der Bedeutung ethnischer und religiöser Identifikationen auseinandersetzt. Methodisch ist hier eine Bildungsarbeit erforderlich, die auf den Versuch verzichtet, die Jugendlichen normativ auf bildungsbürgerliche Ausdrucksformen und gymnasiale Arbeitsweisen zu verpflichten. Denn dies würde ihre Erfahrungen, als defizitär wahrgenommen zu werden, verdoppeln und zu Abwehrhaltungen führen.

Kurzporträt 4: Sekundär antisemitische Argumentationen im Kontext eines positiven Selbstverständnisses als »bessere Deutsche«

Im vierten Fall stellen sich die Jugendlichen als junge Deutsche dar, die sich die nationalsozialistische Vergangenheit nicht mehr vorhalten lassen müssen, da sie gerade aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus moralisch besonders urteilsfähig sind. Als junge Ostdeutsche nehmen sie für sich in Anspruch, nicht in der generativen Nachfolge der Täter und Mitläufer des Nationalsozialismus zu stehen. Sie verstehen sich als kritische, eher linke Intellektuelle. Den Vorwurf, antisemitisch zu argumentieren, würden sie aus ihrem Selbstverständnis heraus empört zurückweisen. Gleichwohl formulieren sie im Interview antisemitische Stereotype und verwickeln sich gegen Ende des Interviews in eine emotional aufgeladene Debatte über die aus ihrer Sicht inakzeptablen Verhaltensweisen jüdischer Organisationen bzw. einzelner Repräsentanten jüdischer Organisationen. Ausgehend von Gerechtigkeitsargumentationen problematisieren die Jugendlichen erstens die Erwartung an heutige Jugendliche, sich immer wieder erneut mit dem Holocaust auseinander setzen zu sollen, zweitens eine vermeintliche Instrumentalisierung von Entschädigungsansprüchen durch amerikanisch-jüdische Organisationen sowie drittens die Politik Israels gegenüber den Palästinensern. Dabei dominiert die Zurückweisung der Zumutung, sich weiter mit dem Holocaust befassen und diesen als negativen Bezugspunkt jeder Inanspruchnahme deutscher Identität anerkennen zu sollen.

Der entsprechende Teil des Interviews beginnt mit der Feststellung, dass Juden immer nur als Opfer dargestellt würden. Davon ausgehend fällt der erste »vorsichtige« Verweis auf die Problematik der israelischen Staatsgründung und der israelischen Täterschaft gegenüber den Palästinensern.

W 3: Vielleicht ist auch gerade das die Ursache für den ganzen Nahostkonflikt, dass man einer Religionsgemeinschaft im Prinzip ein Stück Land gegeben hat, dass davor anderen vielleicht gehört hat. Darüber kann man streiten, wem das mal gehörte. Aber darum geht ja die ganze Zeit in diesem Nahostkonflikt, weil die Juden sind an sich eine Religionsgemeinschaft. Auf einmal kriegen die ein Stück Land gegeben. Die ganze Thematik mit den Juden – was ich so ein bisschen schade finde – die werden immer nur als Opfer dargestellt. Natürlich waren sie Opfer, das will ich gar nicht bestreiten, aber wie die momentan mit den Palästinensern seit Jahren umgehen, das ist ja eben auch so eine Sache und – ich will jetzt vorsichtig sein –, aber in gewissem Sinne sind sie auch irgendwo Täter. Weil das, was Sharon z.B. momentan macht, Zäune aufbauen, o.k., da werden auch Attentate verübt und sonst so was und das wird auch nicht richtig gesehen. Das wird immer so reduziert auf die »Arme-Opfer-Rolle« und das finde ich sehr problematisch.

Die Markierung vermeintlicher jüdischer Täterschaft eröffnet jedoch nicht – wie man annehmen könnte – eine Diskussion über den Nahost-Konflikt, sondern sie ist Ausgangspunkt weiterer Argumentationen, in denen Juden – nun auf dieser Grundlage – als »Täter«

bezeichnet werden. Argumentativ schließt sich zunächst unmittelbar das Thema Entschädigungen an. So wird das entschädigungseinklagende Verhalten der Jewish Claims Conference kritisiert, aber einschränkend festgestellt, dass die Organisation nicht für »die Juden« stehe, sondern nur für solche Juden, die »von dem schlechten Gewissen profitieren wollen«.

I: Haben jetzt auch einige genickt, zu dem, was sie gesagt hat. Zu der Frage: Juden werden immer als Opfer dargestellt, wie genau sieht das aus? Oder wo und wie passiert das?

W 3: Ja, es passiert ja schon hier in Berlin, wo es diese große Organisation gibt, die halt dann die im Krieg enteigneten Grundstücke der Juden halt wiederkriegten, was ja auch ganz legitim ist. Was aber dann nicht etwa denen zugute kommt, die da wirklich enteignet wurden, den Familien und so, sondern es ist halt in dieser Organisation, die können auch vogelfrei da alles raufstellen und damit machen, was sie wollen. Da irgendwo hinter der Synagoge irgend welche Betonwände hoch, weil, das ist also ein bisschen so eine Rolle, dadurch dass jeder immer an sein schlechtes Gewissen erinnert wird, dass sie sich, diese Organisation halt rausnehmen kann, was sie möchte. Aber das sind ja nicht »die Juden«, sondern das sind die, die einfach von dem schlechten Gewissen profitieren wollen. Und das finde ich halt unmöglich, weil dadurch wird, finde ich, so ein neuer Juden Hass irgendwie wieder ein bisschen geschürt und das kann man eigentlich gar nicht so sagen, weil das sind ja, weil das sind ja überhaupt gar nicht die einfachen Leute. Die sind ja ganz normal, die wollen das ja auch nicht. Die profitieren davon auch gar nicht. Und deswegen halt, diese permanente Opferrolle gibt anscheinend dann manchen auch so ein Werkzeug in die Hand, mit denen sie dann meinen, sich alles zu erlauben. Aber eigentlich sind es vielleicht gar nicht die Opfer. Sondern die Opfer leben wirklich im Staat Israel unter ärmsten Bedingungen und haben davon gar nichts, dass andere sich jetzt hier so weiter Retter aufführen.

Hierbei wird behauptet, dass »einfache israelische Juden« in ungerechtfertigter Weise von »amerikanisch-jüdischen Organisationen« ausgenutzt würden. Zudem wird im Verhalten der Jewish Claims Conference ein verständlicher Grund für Antisemitismus gesehen.

Im Stil einer gerechtigkeitsorientiert antikapitalistischen und anti-amerikanischen Argumentation differenzieren die Jugendlichen zwischen jüdisch-amerikanischen Organisationen, die sie kritisieren und »einfachen Juden«, mit denen sie sympathisieren. Dabei wird das antisemitische Stereotyp an die amerikanisch-jüdische Organisation adressiert. Weiter problematisieren die Jugendlichen, dass jede Kritik an Juden unangemessene Verdächtigungen nach sich ziehe. Daran anschließend kritisieren sie einen Repräsentanten des Zentralrats dafür, dass er die Deutschen unrechtmäßig beschuldige, aus dem Holocaust nichts gelernt zu haben.

Mr: Naja, ich denke, es ist eher so eine Angst, weil an und für sich traut man sich im öffentlichen Leben ja nicht wirklich, ähähäh, Juden als einzelne oder als gesamte, als gesamte Gemeinschaft irgendwo zu kritisieren wegen Kleinigkeiten oder wegen wirklich großer Sachen. Weil man automatisch in Deckung gehen müsste, weil es dann von allen Seiten hagelt: »Antisemit, Judenhasser, Blablabla«. Und ich denke mal, da ist einfach die persönliche Angst davor zu groß. (...)

I: Ja, jetzt ist die Stunde rum. Eine Frage würde ich gern noch stellen: Was könnte denn ein Grund sein, »die Juden« oder »das jüdische Volk« oder wen auch immer jetzt eigentlich zu kritisieren? Wen würden Sie denn überhaupt jetzt kritisieren beispielsweise?

- Mr: Den Zentralrat der Juden.
 W: (lacht)
 Mr: Paul Spiegel, eindeutig. Also, was der abzieht teilweise, finde ich nicht mehr feierlich. Also, wenn jetzt z. B., eine kleine Kritik kommt, halt auf gegen diesen, diesen, weiß ich nicht, z. B. es wurde ein Gelände bebaut und dann kommt irgendwo aus Amerika kommt ein Jude und sagt: Ja, irgendwann mal, vor zweihundert Jahren, hat das mal uns gehört, ich möchte das wiederhaben, mit Haus, blablabla, aber nicht zum Gegenwert wie er damals war, dieses Gelände, sondern zum Gegenwert von heute, will er entschädigt werden. Und wenn man daran Kritik äußert, sitzt der Paul Spiegel sofort da und bellt in alle Zeitungen und Fernsehanstalten rein: »Ja, die Deutschen sind so schlecht, die können ja gar nicht wirklich aufarbeiten, was sie da uns angetan haben.« Und ich finde einfach mal, das ist nicht wirklich, nicht im richtigen Maße, er übertreibt ein bißchen viel und – denk ich mal, gerade durch ihn entsteht auch teilweise wieder Judenhass.

Die hier in Rede stehende Gruppe von Ostberliner GymnasiastInnen argumentiert vor dem Hintergrund einer tendenziell elitären sozialen Positionierung und eines moralischen Selbstverständnisses als gebildete und »bessere Deutsche«. Sie stellen sich als SchülerInnen eines Elitelymnasiums (»beste Schule«) dar und beanspruchen, ihrer politischen und moralischen Verantwortung durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Holocaust gerecht geworden zu sein. Sie sehen sich zudem als Teil einer ostdeutschen Jugendgeneration, die keinen Grund hat, sich in einer politischen und biografischen Kontinuität zum Nationalsozialismus zu sehen. Für sie scheint es zudem selbstverständlich, dass sie als Angehörige einer gymnasialen Abschlussklasse aufgerufen sind, politisches Geschehen in Deutschland und in der Welt in einer quasi-objektiven Perspektive einzuschätzen und zu bewerten. Dem entspricht, dass ihre Thematisierung des Holocaust in einer sehr abgeklärten und unemotionalen Weise erfolgt, die in einem deutlichen Kontrast zur moralischen Betroffenheitshaltung der christlichen GymnasiastInnen, aber auch zur Perspektive der Jugendzentrumsclique steht, der eine distanzierte intellektuelle Position, die die eigene Sicht der Dinge verobjektiviert, nicht zur Verfügung steht.¹⁵ Die von den Jugendlichen vertretene Gegenüberstellung zwischen organisierten und reichen sowie einfachen Juden verweist der Möglichkeit nach auf ihr Herkunftsmilieu. Ihr Wohnort ist ein ehemaliges DDR-Elite-Viertel, in dem mit einer Tradierung sowohl des antifaschistischen Selbstverständnisses als »bessere Deutsche« wie auch tradierten anti-imperialistisch/anti-amerikanischen (reiche, mit den USA verbundene Juden) und anti-zionistischen (Juden als Täter) Ideologiefragmenten gerechnet werden kann. Obwohl die Jugendlichen dezidiert keine Antisemiten sein wollen, erlaubt es ihnen die Differenzierung zwischen guten und schlechten Juden, die »schlechten Juden« als Juden zu kritisieren, ohne dass dies als offenkundiger Widerspruch zum eigenen Selbstverständnis erlebt wird. Die Feststellung einer vermeintlich eindeutigen israelischen Täterschaft ist zudem Ausgangspunkt für Aussagen über ein die Reklamation des Opferstatus konterkarierendes jüdisches Fehlverhalten, das mit dem Thema Nahost-Konflikt nichts zu tun hat.

Das Beispiel dieser Gruppe zeigt, dass konsistentere antisemitische Argumentationen keineswegs – wie oft angenommen wird – allein in Gruppen auftreten, die sich als rechtsorientiert oder muslimisch definieren. Vielmehr finden die hier vertretenen antisemitischen Deutungen ihren Resonanzboden in einer Form nationaler Identifikation, die sich in der Tradition des antifaschistischen und insofern besseren Deutschlands sieht. Vor diesem Hintergrund werden auch Elemente einer antiimperialistisch gerahmten antisemitisch-israelkritischen Ideologie aufgegriffen, wie sie in durchaus vergleichbarer Weise auch im folgenden Porträt mit Jugendlichen eine Rolle spielen, die sich als Muslime identifizieren.

Würden die einschlägigen Aussagen als antisemitisch bezeichnet, wären die Jugendlichen jedoch empört, da sie dies als unangemessene Infragestellung ihrer Rationalität und ihrer differenzierten Haltung wahrnehmen würden. In ihrer Perspektive entwickeln sie eine differenzierte Kritik an Juden, keinen generellen Antisemitismus.¹⁶

Eine politische Bildungsarbeit mit diesen Jugendlichen sollte am Objektivitäts- und Rationalitätsanspruch der Jugendlichen ansetzen und zunächst insbesondere darauf zielen, sie zu einer differenzierteren Sichtweise globaler Machtverhältnisse und des Nahost-Konflikts zu befähigen. Dazu wäre es erforderlich, sich mit ihrem antiimperialistischen Weltbild auseinander zu setzen. Darüber hinaus hätte Bildungsarbeit die Aufgabe, bei den Jugendlichen Reflexionsprozesse über die Funktion von Erinnerungspolitik sowie über ihr Selbstverständnis als »bessere Deutsche« und die darin eingeschlossene Abwehrhaltung gegen eine Infragestellung einer fraglos-positiven nationalen Identifikation anzustoßen.

Träfen die Jugendlichen auf die im folgenden Porträt beschriebene Gruppe, auf deren Generalisierungen und deren explizierten Hass gegen Juden, würden sie sich von einem solchen offenen Antisemitismus distanzieren. Gleichwohl bestünde ein möglicher Anknüpfungspunkt in der von beiden Gruppen formulierten Überzeugung, dass Juden, oder ein Teil der Juden, ungerechterweise privilegiert wird.

Kurzporträt 5: Antisemitismus im Kontext eines politisch-religiösen Selbstverständnisses als Muslime und Arbeiterjugendliche

Bei der fünften Gruppe handelt es sich um jugendliche Migranten mit familiärem Hintergrund in Albanien und Pakistan. Wir haben sie in einem Jugendraum in einem kleinen Ort in einer ländlich geprägten Region im Einzugsbereich einer süddeutschen Industrieregion mit geringer Arbeitslosigkeit aufgesucht. Die Jugendlichen argumentieren ausgehend von einem Selbstverständnis, mit dem sie sich zuerst in politisch-religiöser Weise als Muslime und in zweiter Linie als Benachteiligte und körperlich hart Arbeitende positionieren. Ihren eigenen Status als Migranten beschreiben sie sowohl als mit ungerechten Benachteiligungen verbunden; zugleich betrachten sie es als selbstverständlich, dass ihnen seitens der Mehrheitsgesellschaft Anpassung und Unterordnung abverlangt wird. Ihre Selbstverortung als Muslime und als sozial Benachteiligte verbinden sie mit Abgrenzungen gegenüber Juden. Juden werden als ungerecht Privilegierte dargestellt und ihnen wird mangelnde Anpassungsbereitschaft vorgehalten. Das schließt emotional aufgeladene Argumentationen und offene Feindseligkeiten ein.

So äußern die Jugendlichen auf die Frage nach ihrem Wissen über Juden dahingehend, dass sie Juden als »unsympathische Leute« betrachten, was sie dann mit ihrer Sicht israelischer Politik begründen. Sie sehen die israelische Politik in enger Verbindung mit deren Unterstützung durch die USA und nehmen an, dass diese darin begründet sei, dass zahlreiche einflussreiche Juden die dortige Politik bestimmen. Darauf folgt die Behauptung, dass Juden besonders reiche Leute seien. In ihrer Argumentation stellen sie Juden als das religiöse, soziale und politische Gegenüber dar: Der bevorzugten Stellung von Juden entspricht die aus ihrer Sicht offenkundige weltweite Benachteiligung von Muslimen und nahezu alles Kritikwürdige hat in ihrer Perspektive einen jüdischen Ursprung oder ist jüdisch. Problematisches Verhalten von Palästinensern wird als Reaktion auf das israelische Handeln nicht nur gerechtfertigt, sondern als indirekte Folge jüdischer Politik verstanden.

Ihre Selbstwahrnehmung als Benachteiligte und Diskriminierte kontrastieren die Jugendlichen zunächst mit der Vorstellung über Juden als Gruppe, die sich harter körperlicher Arbeit verweigert:

- M3: Juden sind schlimm, aber Amerik – nee beide sind fast gleich schlimm.
- M2: Juden wollen halt nie Drecksarbeit oder so machen, weißt du. Sind immer Betrüger
- M?: [Lachen]
- M2: ... gewesen. Voll ohne Scheiß.
- M1: Ja, das hab ich auch gehört, Juden gehen nicht auf die Baustelle.
- M2: Nein, die, die die früher in Deutschland gelebt haben, durften sie nicht so was machen, weißt du. Immer was Höheres, so Bauingenieur oder irgend so einen Scheiß, Alter. Aber die waren nie bereit, irgendeinen Kack zu machen, so was wie Hilfsarbeiter oder so.
- I: Woher weißt du das?
- M2: Ja hab ich so gehört, Reportage. dass die fast alle – nur Sachen gemacht haben, nur mit dem Kopf halt. Weil – die sind halt schon schlau, aber sind auch Betrüger. So Businessmen oder so, die sind alles ja Betrüger.
- I: Wieso, würdest du sagen, sind die schlau?
- M2: Ja so ein – die sind schon schlau so, jetzt so als Ingenieure und so. Weil in beruflicher Hinsicht so. Die haben, die machen halt immer alle was Höheres. Die machen nicht irgend so, weiß ich, so Drecksarbeit mal oder so. Also die meisten sind höhere Leute einfach bei den Juden.
- I: Und was, würdest du sagen, wären die Leute, die Drecksarbeit machen?
- M2: Ja die Normalen halt. [leises Auflachen]
- I: Das machen die ja auch nicht so richtig freiwillig, meistens ne?
- M2: Doch, ich würd zum Beispiel jede Arbeit annehmen oder so. Ein Jude würde so was nicht machen. Waren immer schon so.
- M2: Bestimmt früher so. im zweiten Weltkrieg. war'n die Juden genauso, bestimmt. So wie die heute sind. Deshalb hat sie Hitler wahrscheinlich alles vergast oder was
- M3: Ha nein, [Lachen]
- [...]
- M2: der hat aber alle immer – der wollte alle gleich schaffen lassen für gleiches Geld und so, weißt du. Aber die Juden war'n ja wieder mal zu schlau für sowas.

In den antisemitischen Konstruktionen dieser Gruppe artikulieren sich zum einen eigene Benachteiligungswahrnehmungen und Gerechtigkeitskonzepte. Zum anderen sind diese Elemente einer verschwörungstheoretisch strukturierten Weltdeutung, die ihren Begründungs- und Legitimationszusammenhang in einer politisch konturierten Zuordnung zu einer imaginären weltweiten Gemeinschaft der Muslime findet, als deren Gegner die Juden gelten. Zudem sehen die Jugendlichen sich keiner besonderen deutschen Verantwortung gegenüber Juden verpflichtet, da sie sich selbst nicht als Deutsche, sondern als Ausländer in Deutschland begreifen.

Dem Selbstverständnis der Gruppe als muslimisch liegt keine primär religiöse Orientierung zu Grunde, in ihm vermischen sich vielmehr familiäre, politische und soziale Aspekte. Sich als Moslems zu sehen ist für die Jugendlichen argumentativ nicht begründungsbedürftig, sondern wird als fraglos-selbstverständliche Tatsache in Anspruch genommen. Sie sind als Kinder muslimischer Eltern geboren und sehen nicht nur keinen Anlass, dies in Frage zu stellen. Muslimische (Religions-)Zugehörigkeit ist für die Jugendlichen zudem besonders deshalb von Bedeutung, weil sie sich als Angehörige einer so auch von außen definierten Minderheit erleben, von der erwartet wird, dass sie sich der nicht-muslimischen Mehrheit unterordnet und herabwürdigende Fremdzuschreibungen verdient hat. Die Überzeugung, dass Muslime sich weltweit in einer ähnlichen, durch Diskriminierung gekennzeichneten Situation befinden, verbindet sich mit der Idee einer wechselseitigen solidarischen Verantwortung aller Muslime.

Eigenständige nationale Zugehörigkeitskonstruktionen finden sich im Interview nicht. Was die Jugendlichen aus unterschiedlichsten nationalen Herkunftskontexten zu einen scheint, ist ihre Identifikation als Muslime.

Ihre eigene soziale Situation erklären sie sich entsprechend primär als Folge ihrer Benachteiligung als Muslime und/oder als Migranten. Sie gehen, wie bereits erwähnt, davon aus, dass Muslime – im Gegensatz zu Juden – generell diskriminiert werden. Ihre Feindseligkeit gegen Juden ist für sie zudem auch darin begründet, dass Juden in Israel – anders als ihnen selbst in Deutschland – nicht der Status untergeordneter Migranten zukommt, sondern, dass sie dort – in einer für die Jugendlichen ungerechten Weise - als dominante und gegenüber Muslimen privilegierte Gruppe leben.¹⁷

M2: –hab noch nie gehört, dass mal in Fernsehen gekommen ist; zum Beispiel ne jüdische Lehrerin, in Amerika die da zum Beispiel unterrichtet, die darf so was ja auf dem Kopf tragen. Zum Beisp–, das hat ja was mit der Religion zu tun. Und hier bei den Moslems zum Beispiel wurde das, wollten sie das Kopftuch verbieten. Des hab ich gemeint, den Unterschied. dass Juden halt nich– gegen Juden sagt keiner was, so von der Religion her, so jetzt Amerika oder die Welt, die ein bisschen größer ist halt, Länder

I: Ja, deswegen habe ich das erzählt mit dem Kreuz aus der Schule. Weil gegen die Christen sagt ja auch keiner was, oder?

M2: Ja gegen die Ch– ja genau. [??] ja. Des sti– ja okay, aber i– mein, ihr seid ja auch in, in der Mehrheit

I: Das heißt, ihr würdet im Prinzip sagen, die ganze Welt guckt schlecht auf die Muslime? Oder die ganze Welt guckt gut auf die Juden. Was ist jetzt das Hauptproblem?

M3: Nicht gut gucken auf Juden, aber auf jeden Fall schlecht auf Moslems. Die Mehrzahl, die meisten.

Die Jugendlichen sehen sich auch selbst als direkte und indirekte Adressaten von gegen Muslime gerichteten Vorurteilen und Abwertungen.

M2: Und die wollten einfach sagen, das war– das waren wieder muslimische Terroristen, einfach die Religion umzuhauen. Zu sagen immer nur ›Terroristen, Terroristen‹. Weil man–, die sagen halt, die ganze Welt sagt ja muslimische Terroristen. Was, ... warum–, ich hab noch nie gehört, dass irgendjemand mal sagt der christliche Terrorismus oder so. Nie.

[...]

M1: Moslems, zu Moslems sagt man, das sind Islamisten, wegen dem Islam.

M2: Ja, was sagen sie das, wieso machen sie unsere Religion so dreckig damit?. Wieso tun sie das benennen zum Beispiel?

M1: Ja, des kommt auch so rüber, wenn du jetzt zum Beispiel hier in Deutschland irgendwo sagst, du bist von meinem Land oder so, denen zum Beispiel sagst, du kommst aus Pakistan, kommt gleich Kommentar: Oh Taliban, oder Bin Laden Fanatiker oder irgendwie so etwas kommt immer. Und wenn du sagst Araber oder Pakistaner, oder irgendwie so was, immer gleich im Hinterkopf Terrorist.

M2: Da schlagen sie einen, die Scheiche, die Scheiche sind da und so.

Vor diesem Hintergrund ist das Reden der Jugendlichen durch die Annahme bestimmt, dass Juden alles zugestanden wird, was ihnen selbst verweigert wird. Ihre Religion wird – anderes als der Islam – geachtet, sie müssen – anders als die Jugendlichen – keine körperli-

che Arbeit verrichten und sind nicht benachteiligt, sondern privilegiert. Und das – hier greifen Elemente einer antisemitischen Ideologie aus dem Bereich des politischen Islamismus – obwohl sie in der Sicht der Jugendlichen »die eigentlichen Verbrecher« auf dieser Welt sind. Sie sind Betrüger, Empfänger von Entschädigungszahlungen, für die auch Einwanderer in Deutschland zahlen müssen, sie sind Täter im Nahost-Konflikt.

- I: Woher weißt du das, dass die Juden reich sind?
M₃: Die meisten. Hab ich gelernt in der Schule.
M₂: Die Juden waren schon immer gute Geschäftsmänner. Sagt man so.
I: Waren so oder sind so?
M₂: Die sind auch so. Also die meisten Juden sind reich.
SF?: Wie die Araber, auch deshalb die große Konkurrenz oder wie? [Auflachen]
M₂: Was?
SF?: Wie die Araber auch. [—] Sagt man ja auch immer von den Arabern, dass sie gute Geschäftsmänner sind, oder?
S: Aber andere. [—]
M₁?: Hm?
S: Du meinst, die Araber sind andere Geschäftsleute.
M₁: Die sind auf'm Basar Geschäftsleute, aber jetzt, so mein' ich.
M₁: Juden haben immer noch höhere Position in Firmen im höheren Management und so.

Der offenkundige und ideologisch gerahmte Antisemitismus der Jugendlichen ist zweifellos keine direkte Folge ihrer Selbstdefinition als Muslime. Der Antisemitismus dieser Jugendgruppe ist aber auch kein spontanes Ressentiment und keine Eigenkreation der Jugendlichen, sondern bezieht seine zentrale Ausrichtung aus dem Diskurs des politischen Islamismus. Dessen Attraktivität für die Jugendlichen scheint vor allem darin zu liegen, dass er ihnen ein Interpretationsangebot für ihre eigene Situation bereitstellt, das sich mit einem Zugehörigkeitsversprechen zu einer religiös-politischen Gemeinschaft verbindet, die auf die Herstellung »gerechter« Verhältnisse hinarbeitet, in denen Muslime das bekommen, was ihnen zusteht. Im Vergleich mit der fünften Gruppe, in der die interviewten Jugendlichen ein eher konventionelles Verständnis muslimischer Zugehörigkeit formulieren, das für ihr Selbstverständnis nicht zentral relevant ist (»Wir wurden halt so erzogen.«) und sie z.B. nicht daran hindert, mit einem jüdischen Mädchen zu flirten, äußern die Jugendlichen, die ihr Muslimsein als zentrales Moment ihrer Selbstdefinition identifikatorisch beanspruchen, in diesem Interview Antisemitismus als Teil einer genuin politischen Ideologie. Die Jugendlichen betonen ihr Muslim-Sein insbesondere in einem politischen Sinn emphatisch: Als Erklärungsgrundlage für ihre eigene Benachteiligung, die sie in Zusammenhang mit der Diskriminierung von Muslimen in Deutschland und weltweit sehen und mit der Erwartung einer muslimischen Solidarität der Diskriminierten verbinden.

Diese Ausprägung muslimischer Identifikation kann in Anschluss an Nikola Tietze¹⁸ als »utopisierte« und »ideologisierte« Variante muslimischer Religiosität charakterisiert werden¹⁹. Religion ist in diesem Fall weniger privater Glaube oder kulturelle Gemeinsamkeit als eine umfassende, das Politische einschließende und die Trennung zwischen politischer und religiöser Zugehörigkeit ablehnende Weltanschauung.

Ausgangspunkt der Argumentation der Jugendlichen ist eine generalisierte Ablehnung von Juden, die sie primär mit dem Nahost-Konflikt begründen. Ihre gesamte Argumentation jedoch ist in das Grundthema der schlechten Behandlung von Muslimen eingebettet.

Auffällig ist eine Sichtweise der Muslime als Opfer ungerechter Verhältnisse und von Diskriminierung, während Juden als Täter und Privilegierte dargestellt werden. Juden wird die Verantwortung für Probleme zugeschrieben; dagegen wird die jeweilige »Eigengruppe« aus der Verantwortung genommen. Diese Gegenüberstellung dient den Jugendlichen schließlich als Legitimation für die Forderung massiver Maßnahmen gegen Juden. So beziehen sie sich sowohl positiv auf Selbstmordattentate wie sie auch mit der Position »spielen«, dass Hitler alle Juden hätte vergasen sollen.

In dieser Gruppe verknüpfen sich politische, religiöse, nationale und soziale Abgrenzungen gegen Juden und verstärken sich gegenseitig. Die von den Jugendlichen vertretene antisemitisch konturierte soziale Weltdeutung ist verbunden mit Deutungen ihrer eigenen sozialen Lage, in der sich Ungerechtigkeitsempfindungen mit der Annahme verschränken, dass sie als Muslime diskriminiert werden. Die feindselige Haltung wird durch religiöse Bezugnahmen gestützt. Die religiöse Abgrenzung ist aber nicht das primäre Motiv ihrer offenen Feindseligkeit. Entsprechend wird Juden zugestanden, ihre Religion zu leben, nicht aber ein Status als soziale Gruppe.

Wie sich im Vergleich mit anderen Interviews zeigt, sind die hier porträtierten Jugendlichen nicht »die« prototypischen muslimischen Jugendlichen, sondern stellen nur eine Variante eines muslimischen Selbstverständnisses dar, für die ein politisiertes Religionsverständnis und eine dezidierte antisemitische Ausrichtung kennzeichnend ist.

Vor dem Hintergrund der in diesem Interview deutlich werdenden ideologischen Ausrichtung ist eine direkte und isolierte Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus dieser Jugendlichen insofern wenig aussichtsreich, als Antisemitismus für sie ein konstitutives und insofern nicht problemlos verzichtbares Element ihrer identitätsrelevanten Selbstdefinition als Muslime ist. Erforderlich ist folglich eine langfristig angelegte Bildungsarbeit, die an den Ungerechtigkeitsempfindungen der Jugendlichen ansetzt und auf eine umfassende Auseinandersetzung mit ihren politisch-religiösen Grundüberzeugungen zielt. Für eine solche Bildungsarbeit sind professionelle MitarbeiterInnen kaum verzichtbar, die ein pädagogisches Arbeitsbündnis mit den Jugendlichen auf der Grundlage herstellen können, dass sie sich selbst als Muslime verstehen oder ihnen zumindest ein respektvolles Verhältnis gegenüber Muslimen zugetraut wird.

Kurzporträt 6: Antisemitismus im Kontext einer nationalistischen und rassistischen Positionierung unorganisierter Jugendlicher sowie im Kontext einer rechtsextremen Parteijugendorganisation

Obwohl der völkisch-rassistische Antisemitismus bekanntlich ein konstitutives Element der nationalsozialistischen Ideologie und Praxis war, wurde der Frage nach dem Stellenwert von Antisemitismus im gegenwärtigen Rechtsextremismus in den seit Anfang der 1990er Jahre vorgelegten Jugendstudien kaum näher nachgegangen. Dies ist zweifellos zum einen als Reaktion darauf verständlich, dass die Feindbildkonstruktionen und Bedrohungsszenarien des neueren Rechtsextremismus nicht Juden, sondern Flüchtlinge und Einwanderer adressierten. Zugleich aber weisen repräsentative Erhebungen nach, dass antisemitische Aussagen bei denjenigen überdurchschnittliche Zustimmung finden, die antidemokratisch-autoritäre, ns-verharmlosende und ausgrenzend-nationalistische Einstellungen aufweisen. Eine antisemitische Israelkritik gehört zudem zum propagandistischen Repertoire rechtsextremer Organisationen. Insofern ist zu erwarten, dass Jugendliche, die rechtspopulistische und rechtsextreme Positionen einnehmen, sich auch antisemitisch äußern.

Um der Frage nachzugehen, welche Bedeutung Antisemitismus für Jugendliche mit einer rechtsextremen Orientierung hat, haben wir zahlreiche Versuche unternommen, Interviews mit einschlägig bekannten Gruppen zu führen. Dies erwies sich jedoch aus unterschiedlichen Gründen als außerordentlich schwierig. So wollten etwa Sozialarbeiter ihren Jugendlichen nicht die Chance geben, sich in einem solchen Interview zu profilieren; Jugendliche aus der Kameradschaftsszene, die wir über einen szenekundigen Mittelsmann ansprachen, verweigerten aus Angst vor dem Verfassungsschutz ein Interview. Auf eine Anfrage an eine Landesorganisation der Jungen Nationaldemokraten hin wurden wir an den Bundesvorsitzenden verwiesen, da es sich um ein »heikles Thema« und insofern um eine »Chefsache« handele.

Diese Reaktionen sind zunächst ein Hinweis darauf, dass auch in rechten Jugendszenen keine offensive antisemitische Positionierung angestrebt wird, sei es – wie im folgenden Interview mit dem Bundesvorsitzenden der JN deutlich wird – im Interesse der Konturierung eines modernen und vermeintlich »zeitgemäßen« Rechtsextremismus, sei es aus Furcht vor rechtlichen Sanktionen. Dies verhindert aber nicht nur offene Artikulationen und erschwert nicht nur die wissenschaftliche Erforschung, sondern erschwert auch die pädagogische Auseinandersetzung.

Im Folgenden analysieren wir zunächst antisemitische Tendenzen einer Jugendgruppe, die nationalistisch und rassistisch sowie antiparlamentarisch argumentiert, die sich aber gegen neonazistische NS-Verharmlosung abgrenzt. Anschließend gehen wir auf Passagen aus einem Interview mit dem erwähnten JN-Funktionär ein.

Die Gruppe lebt in einer 800-Einwohner-Gemeinde. Die 14- bis 20-jährigen besuchen mehrheitlich die Real- bzw. Hauptschule, einige suchen einen Ausbildungsplatz. Den Jugendclub haben sie selbst erstritten und renoviert, ein mobiler Jugendarbeiter kommt regelmäßig vorbei. Der Jugendarbeiter stellte uns die Gruppe als »rechtsorientiert« dar. Bereits im Vorlauf des Interviews wurde deutlich, dass die Jugendlichen den Holocaust und seine Dimension nicht in Frage stellen. Am Anfang des Interviews gehen sie jedoch vom Reden über die Ermordung der Juden direkt zu einer Problematisierung dessen über, was den Deutschen in Folge des Holocaust in aus ihrer Sicht ungerechtfertigter Weise »zugemutet« wird. Zugleich relativieren sie eine Etikettierung der Deutschen als ausländerfeindlich mit dem Verweis darauf, dass »aber trotzdem alle zu uns« kommen.

I: Gut. Gut, komme ich noch mal zurück zu meiner Ausgangsfrage. Die hieß ja, was euch so zu Juden einfällt. Was ihr über Juden wisst. Vielleicht kann einfach mal irgendwer sagen, was ihm so als erstes einfällt.

I: Was sagst du?

M1: Sind sehr viel gestorben.

I: Sehr viele gestorben? Okay. Das ist bestimmt nicht das einzige, was euch einfällt, oder?

M2: Die Denkmäler sind überteuert. [Lachen]

M: Und viel zu viel.

[...]

I: Was fällt euch noch ein?

M1: Dass die Deutschen fertig gemacht worden sind oder jetzt fertig gemacht werden, dass sie so viele umgebracht haben. Aber eigentlich, die meisten sind in Polen draufgegangen in KZs.

I: Hm.

M1: Ja.

W: Und wir nichts dafür können jetzt.

- W2: Ja.
 I: Ja, dass die Deutschen fertig gemacht werden, fällt da irgendwem noch was zu ein oder seht ihr das auch so?
 M2: Ja.
 W: Ja.
 I: Ja. Fällt ... Könnt ja einfach noch mal ein bisschen erzählen so?
 M1: Ja, es ist eigentlich egal, in welche ... in welches Land man kommt, die Deutschen werden immer nur ...
 W: Als Nazis bezeichnet.
 M1: Ja, als ausländerfeindlich und keine Ahnung. Und so weiter bezeichnet.
 M2: Und kommen aber trotzdem alle zu uns.

Für die Jugendlichen sind Holocaust und Antisemitismus jedoch kein primäres Thema. Religiöse Differenzen betrachten sie generell als unbedeutend. Ihre Kritik – auch an der Erinnerungspolitik – richtet sich vornehmlich gegen die Regierung, die aus ihrer Sicht gegen ihre Interessen mit dem Geld der einfachen Leute Politik macht. Zudem positionieren sie sich gegen Migranten. Die Jugendlichen, die erhebliche Schwierigkeiten bei der Lehrstellen- und Arbeitsplatzsuche haben, präsentieren bzw. antizipieren sich als Leidtragende einer Politik, die Einwanderung zulässt, dadurch zur Arbeitslosigkeit beiträgt und gegen die sie nichts ausrichten können.

- M: Ich finde das auch ein wenig vom Staat, deutscher Staat, natürlich auch brutal. Es kommen immer mehr, es geht niemand mehr, weil es ihnen allen gefällt und Arbeitslose gibt es dadurch natürlich, werden es immer viel mehr. Ja, klar, es gibt auch Deutsche, wo keinen Bock haben zu schaffen, aber die anderen, die wollen vielleicht schaffen und kriegen nichts! Und dadurch kommen vielleicht immer mehr und, und wenn ... ja.
 I: Ist es so für einige von euch, dass sie keinen Job finden, oder?
 [Lachen]
 W: Einige? [...]
 I: Gut. Ja, wir haben eben schon mal über die Denkmäler gesprochen, da hast du gesagt, so eins hätte gereicht oder so.
 M1: Ja, eins, ein großes hätte auf jeden Fall gereicht. Wäre vielleicht billiger gekommen, hätte nicht so viel Platz gebraucht, aber ja ... Müssen die wissen, wo sie es mach ..., wo sie es machen.
 M: Ja. Und die, wo unser Geld ausgeben.

Die Kritik an staatlicher Politik und der Form der Erinnerung an den Holocaust ist zwar nicht offen antisemitisch, aber insofern potentiell anschlussfähig an einen manifesten Antisemitismus, da der Holocaust primär als Ursache für Vorwürfe gegenüber Deutschen und für erinnerungspolitische Verpflichtungen angesehen wird.

Eine vergleichbare, aber anders akzentuierte Form der Abgrenzung von Antisemitismus zeigt sich am Rande eines anderen Interviews, bei dem sich ein Jugendlicher wie folgt äußerte:

- M: Klar bin ich ein Nationaler. Ich habe im Interview nichts gesagt, weil meine Lehrerin in der PDS ist. Ich will es aber noch mal sagen: Ich habe nicht gegen Juden. Die Linken und der Staat benutzen sie gegen uns.

Nicht Juden werden hier zum Problem erklärt, sondern eine staatliche Politik sowie »die Linken«, denen unterstellt wird, die Erinnerung an den Holocaust bzw. die Verpflichtung gegenüber Juden politisch zu instrumentalisieren. Formen der Holocaustleugnung, wie sie in weiten Teilen des rechtsextremen Spektrums vorkommen, spielen in der in Rede stehenden Gruppe ebenso wenig eine Rolle wie die rechtsextreme Idee, Juden würden den Holocaust instrumentalisieren oder wie Verschwörungstheorien über einen jüdischen Einfluss auf die Welt. Insofern ist es verständlich, dass die oben zitierten Jugendlichen mit einer Gruppe aus der Nachbargemeinde, die sich Hitlerjugend nennt, nichts zu tun haben wollen, da diese ihnen »zu extrem« ist.

Auch ein Funktionär der rechtsextremen Jungen Nationaldemokraten, mit dem wir ein Einzelinterview geführt haben, distanziert sich von einem offenen Antisemitismus. Er stellt unter anderem dar, dass es falsch und »nicht zeitgemäß« wäre, sich politisch gegen Juden zu wenden, denn diese seien gegenwärtig, anders als Muslime, keine Gruppe, die gesellschaftliche Probleme verursacht. Juden seien weitgehend assimiliert und hätten – im Unterschied zu Moslems – auch kein Interesse an der aktiven Verbreitung ihrer Religion. Von Juden gehe insofern keine Bedrohung aus. Seines Erachtens könnten Juden zugleich Juden und Deutsche sein. Er lehnt eine Leugnung des Holocaust ab und räumt ein, dass dieser moralisch nicht zu rechtfertigen ist und »ein Fehler« war. Er wendet sich aber auch dagegen, der Auseinandersetzung mit dem Holocaust einen zentralen Stellenwert einzuräumen; weder seine Verleugnung noch seine (erinnerungs-)politische Thematisierung sind seines Erachtens aktuell relevant.

I: Hat das Thema für die Mitglieder der JN eigentlich irgendeine Bedeutung?

M: Ich würde sagen, direkt in der politischen Ausrichtung der JN spielt das Thema eigentlich überhaupt keine Rolle. Wir versuchen ganz bewusst, auch zeitgemäße Themen aufzugreifen. [...] also, ich denke, irgendwelche Politik also gerade gegen irgendwelche Minderheiten halte ich nicht für zeitgemäß. Das findet in unseren Publikationen überhaupt auch keinen Niederschlag.

Die Einordnung als nicht zeitgemäß verbindet er mit weiteren Relativierungen, indem er einerseits auf eine prinzipielle moralische Haltung rekurriert, diese jedoch als rein persönliche Auffassung deklariert, für die die Zahl der ermordeten Juden bedeutungslos sei sowie andererseits betont, dass mit einer Thematisierung des Holocaust politisch keine Erfolge erzielt werden können.

I: Es gibt aber in der Kameradschaftsszene Leute, die Holocaustleugnung betreiben ...

M: Solche Diskussionen gibt es zweifelsohne [...] also, wenn das direkt mit mir diskutiert wird, kann ich sagen, ich halte das auch für kein Thema. Also das ist meine persönliche Einstellung dazu, also selbst wenn nur ein Jude vergast wurde, wenn nur ein Jude erschossen wurde, es ist ein Jude zuviel, wie es überhaupt ein Mensch zu viel ist. Das würde ich den Leuten auch sagen, und ich mag solche Diskussionen auch einfach nicht. Weil ich sie eben auch einfach nicht für zeitgemäß halte. Wir haben uns heute meiner Meinung nach nicht darüber zu unterhalten, ob sechs Millionen Juden vergast wurden, oder ob zwei oder drei Millionen vergast wurden. Das ist wirklich überhaupt kein Thema über das wir uns heute zu unterhalten haben. Tatsache ist, es hätte nicht passieren dürfen. Das ist glaube ich eigentlich die Quintessenz des Ganzen.

I: Ist das Thema denn Teil Ihrer Schulungen?

M: Nein, überhaupt nicht, weil ich auch den Weg gegangen bin, solche Sachen auch

ganz bewusst auszuklammern. Ich halte sie nicht für zeitgemäß. Es gibt viel wichtigere Themen. Die Kriegsschuldfrage, [...] das sind alles Dinge die heute nicht wichtig sind. Und damit erreichen wir auch draußen die Menschen nicht.

I: Und was sind Themen, die aktuell anstehen?

M: Auseinandersetzung mit der Demokratie, Parlamentarismus, was ist der Unterschied [...] Diskussionen, was bei uns eine ganz große Kampagne ist, mit der wir uns beschäftigen ist diese Antikapitalismuskampagne. Warum wir uns eben als antikapitalistische Organisation sehen, wirtschaftliche Zusammenhänge, Globalisierung ...

Auch in Bezug auf den Nahostkonflikt wird eine Abgrenzung zu offen antisemitischen Positionen eingenommen, während zugleich die Frage zunächst offen gehalten wird, ob das Existenzrecht Israels abschließend anzuerkennen ist, was dann in eine völkisch-nationalistische Position einmündet.

I: Gehen wir auf ein zeitgemäßes Thema über. Da ist man von Juden auch schnell beim Nahostkonflikt...

M: In der Nahost-Thematik sehen wir das selber sehr differenziert. Selbstverständlich hat das palästinensische Volk ein Recht auf eigene Identität ... In dem Sinne werden wir auch Stellung gegen Dinge beziehen, wenn Leute da ganz bewusst von der israelischen Politik mit Raketen angegriffen werden. Aber das ist für uns keine Form von Antisemitismus, das sagen wir auch jedem anderen Volk. Wir sagen, dass man dort in diesem Nahostkonflikt nicht mit zweierlei Maß messen kann. Dort hat eben das palästinensische Volk eine Identität.

I: Und umgekehrt, was sagen Sie? Das Existenzrecht von Israel, ist das strittig? Was ist da für Sie die Position, die man zu beziehen hat?

M: Das Existenzrecht von Israel ist auch kein Thema, was ich thematisiert habe. Ich denke schon, dass es äußerst schwierig ist, und da jetzt eine ganz klare Auffassung zu finden. Das halte ich auch für schwierig, weil die Juden ja erst nach dem 2. Weltkrieg eingewandert sind, dass natürlich auch dort Konflikte entstehen. Aber andernteils muss ich sagen, der Staat Israel existiert einfach dort. Der ist einfach vorhanden. Nach meiner Ansicht müssen beide Völker was tun, um sich da halt zu arrangieren. Es sind eben immer Fundamentalisten, die auf beiden Seiten dafür sorgen, dass es immer wieder Konflikte gibt.

Vor dem Hintergrund einer sich von der Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust und dabei implizit von einer kritischen Analyse des Zusammenhanges von Nationalismus und Antisemitismus distanzierenden Haltung wird hier von einem Repräsentanten des organisierten Rechtsextremismus eine Distanzierung von Antisemitismus formuliert. Offenkundiger Antisemitismus ist für das hier porträtierte rechtsextreme nationale Selbstbild nicht konstitutiv und wird auch aus taktischen Gründen abgelehnt. Dagegen werden kulturrassistische und ausländerfeindlich-nationalistische Positionen bezogen:

M: Da ist eben was schief gegangen, daraus müssen wir lernen, das darf eben nie wieder passieren: Aber, das wird doch wohl möglich sein, trotzdem zusammen zu leben. Also ich für meinen Teil empfand, empfinde den Juden jetzt auch nicht als den Feind und das Thema wo man jetzt drüber diskutieren müsste. Also in vielen Bereichen, da ich denk ich, also gerade das Thema Islamisierung, Verausländierung. Das halte ich für viel wichtiger, als das Thema der Juden.

I: Jetzt gibt es ja auch die Position, die Juden sollen mich mit der Vergangenheit in

Ruhe lassen. Es gibt ja auch die Position, dass Juden die Vergangenheit ausnutzen [...] und die Gegenposition könnte heißen, sie sollen das bitte bleiben lassen, würden Sie sagen, die Bedingung für ein friedliches Zusammenleben ist, dass die Juden dann ihrerseits auch sagen, wir ziehen einen Strich unter die Geschichte?

M: Ich denke schon, Voraussetzung ist, dass beide Seiten versuchen, auch die Vergangenheit ruhen zu lassen. Klar, und das kann man nicht leugnen, dass es auch auf der anderen Seite Leute gibt, die ganz bewusst mit diesem Teil der Geschichte kokettieren, die versuchen, da Vorteile ... Aber das muss man den Leuten klar machen. Das sind nicht die Juden, das sind ganz bestimmte Teile auch der Interessenslobby, wie es auch auf der deutschen Seite ganz bestimmte Interessensteile gibt, die auch versuchen, aus der Vergangenheit ... und genauso heißt für mich Versöhnung [...] erst mal auch einen Schlusstrich zu ziehen. Das heißt nicht, das man über gewisse Dinge nicht mehr redet, aber die Chance ist da: Es ist eine Generation auch aufgewachsen, inzwischen, die wirklich unbelastet ist und man sollte auch dort wirklich versuchen, da zusammenzuarbeiten. Das wird aber schwierig werden mit den Älteren, das ist ja ganz klar, die vielleicht ganz bewusst irgendwelche Familienmitglieder verloren haben oder Ähnliches. Da denke ich, es ist äußerst schwierig zu sagen, »Du darfst jetzt darüber nicht mehr reden«. Aber wir als junge Leute sollten einfach die Chance nutzen, dass wir unbelastet sind.

Vor dem Hintergrund der als antikapitalistisch deklarierten Position – und nicht in Hinblick auf einen potentiell verbindenden Antisemitismus oder Antizionismus – formuliert der interviewte JN-Funktionär Bündnisinteressen mit Linken und potentiell auch islamischen Gruppen. Kontakte zu islamistischen Gruppen hat es schon gegeben.

Betrachtet man die zitierten Interviewfragmente, so zeigt sich, dass sich neben dem offen antisemitischen rechtsextremen Spektrum eine rechtsorientierte und rechtsextreme Position konturiert, die sich gezielt gegen den Antisemitismus der älteren und jüngeren Generation abgrenzt, ohne dass dies jedoch zu einer prinzipiellen Differenz erklärt wird, die die Zusammenarbeit und gemeinsame Organisationsangehörigkeit verunmöglicht. Inwieweit die vorgenommenen Differenzierungen und Distanzierungen sich politisch in der Breite des rechtsextremen Spektrums durchsetzen lassen, ist jedoch auch für den befragten Funktionär der JN unsicher:

M: Weil die vereinfachte Darstellung, wenn wir jetzt wieder auf dieses Thema Juden kommen, sie hätten alles in der Hand und würden alles regieren, das klingt vielleicht sehr schön und klingt für manchen einfachen Kopf auch durchaus durchsetzbar. Dann hat man eben ein Feindbild, was man sich in den Kopf einbauen kann, aber so tickt die Welt ja nicht. Die Welt ist ja sehr viel facettenreicher, als nur der böse Jude oder der böse Islam, oder wer auch immer.

[...]

M: Es stimmt ja einfach nicht, dass ein Grossteil der Unternehmen in jüdischer Hand sind, das kann man ja ganz leicht widerlegen, das stimmt ja de facto einfach nicht. Es gibt genauso viele deutsche Unternehmer, die aus Profitmaximierungsinteressen schlechte Arbeitsplätze schaffen. Das ist nichts, woran ich einen Juden kritisieren könnte, im Gegenteil.

M: Ich bin genauso Gegner eines Deutschen wie eines US-Amerikaners, der seine Arbeitnehmer ausbeutet.

Ob und wie sich Jugendliche und Erwachsene, die sich mit einer oppositionellen staatskritischen Attitüde dem rechtsextremen Spektrum zuordnen, durch pädagogische Angebote

erreichen lassen, ist fraglich. Für die oben knapp porträtierte rechtsorientierte Jugendgruppe kann diese Frage nicht verneint werden. Dabei sollte allerdings die Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht der notwendige Ausgangspunkt sein. Denn weder sind Holocaust und Antisemitismus zentrale Themen für die Jugendlichen, noch ist es aussichtsreich, bei einem Versuch der Auseinandersetzung mit moralischen und menschenrechtlichen Prinzipien im Fall solcher Jugendlicher an einer Thematisierung des Holocaust anzusetzen. Angemessener ist es, an der nationalistischen und rassistischen Deutung ihrer Wahrnehmung anzusetzen, dass ihre Interessen durch die etablierte Politik nicht aufgegriffen werden. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer gesellschaftspolitischen Bildung, die den Jugendlichen Möglichkeiten zum Verständnis grundlegender ökonomischer und politischer Zusammenhänge eröffnet. Anzustreben wäre zudem eine antirassistische Bildungsarbeit, die an dem Topos ansetzt, dass Arbeitslosigkeit durch Einwanderung verursacht wird. Chancen dazu, die Jugendlichen für die Problematik ihrer Relativierung des Holocaust zu sensibilisieren, bestehen erst dann, wenn den Jugendlichen gezeigt wird, dass ihre eigene Problemsituation ernst genommen wird und von ihnen also nicht erwartet wird, sich für die Anliegen anderer zu interessieren, während ihre eigenen Interessen als bedeutungslos betrachtet werden.

4. Zusammenfassung und Folgerungen für die Bildungsarbeit

In den hier exemplarisch porträtierten Jugendgruppen treten antisemitische Aussagen insbesondere in vier zu unterscheidenden Kontexten auf:

1. Als antisemitische Fragmente im Kontext widersprüchlicher, aber mit einem anti-antisemitischen Selbstverständnis einhergehenden Argumentationen;
2. als Argumentationen im Kontext eines identitätsrelevanten rechtsextremen, aber deshalb keineswegs notwendig offen antisemitischen Selbstverständnisses;
3. im Zusammenhang mit politisch-religiösen Selbstdefinitionen als Moslem, die einen offenen Antisemitismus einschließen können.
4. Antisemitische Aussagen werden vor dem Hintergrund des Versuchs formuliert, für sich in generativer Distanz zum Nationalsozialismus eine positive deutsch-nationale Identität zu beanspruchen.

Die (anti-)antisemitischen Erzählungen und Argumentationen der Jugendlichen stehen in Zusammenhang mit ihren sozialen Verortungen und Selbstverortungen, so mit ihrem formalen Bildungsniveau, ihrer Einbindung in Gleichaltrigengruppen, ihrem Herkunftskontext sowie ihrem moralischen, politischen, religiösen, ethnischen oder nationalen Selbstverständnis.

Das heißt jedoch nicht, dass in Jugendgruppen mit ähnlichen Merkmalen zwangsläufig weitgehend identische Varianten von (Anti-) Antisemitismus auftreten. Formen der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex ›Juden und Antisemitismus‹ leiten sich nicht geradlinig aus sozialen Merkmalen ab, wie etwa dem formalen Bildungsniveau, und sie sind nur in den Fällen als Folge der politischen oder religiösen Selbstverortung verstehbar, in denen Jugendliche sich einer solchen ideologischen Grundorientierung verpflichtet sehen, für die (Anti-)Antisemitismus ein konstitutives Element ist. Aber auch in diesen Fällen legt eine (anti-)antisemitische Grundorientierung keineswegs im Detail fest, wie Jugendliche sich äußern und wie sich verhalten.

Folglich sind zum einen generalisierende Aussagen über »die muslimischen«, »die linken«, »die ost-deutschen« usw. Jugendlichen wissenschaftlich und politisch hoch problematisch und für die Bildungsarbeit ohnehin wenig hilfreich. Für die Praxis der Bildungsarbeit ist es vielmehr unerlässlich, sensibel und differenziert wahrzunehmen und zu analysieren, welchen Stellenwert unterschiedliche Aspekte des Themenzusammenhanges für jeweilige Jugendliche haben, was die Grundlage ihres (anti)-antisemitischen Selbstverständnisses ist und welches Wissen und welche Bewertungen sie zu welchen subjektiv plausiblen Deutungen historischer Zusammenhänge und gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Ereignisse veranlassen.

In Hinblick auf diejenigen Jugendlichen, für die gilt, dass ein gegen Antisemitismus gerichtetes Selbstverständnis mit unklaren Argumentationen, als gültig betrachteten antisemitischen Stereotypen und zum Teil mit antisemitisch akzentuierten Einschätzungen israelischer Politik und jüdischer Organisationen einhergehen kann, ist pädagogisches Handeln entsprechend darauf angewiesen, konzeptionellen Überlegungen die jeweils konkrete Gemengelage in ihrer Widersprüchlichkeit zu Grunde zu legen – und nicht eine vereindeutigende Klassifikation der Jugendlichen als »Antisemiten« oder »Nicht-Antisemiten«.

Bei den Gruppen, die eine gemeinsame politisch-ideologische Grundorientierung aufweisen, steht die Auseinandersetzung mit dem – über die Assoziationen der Jugendlichen hergestellten – Themenkomplex »Juden-Holocaust-Israel« in einem engen Zusammenhang mit den jeweiligen politischen Kernüberzeugungen der Einzelnen bzw. der Gruppen. Antisemitische Deutungen sind folglich nicht unabhängig von den Grundüberzeugungen der Gruppen bearbeitbar. Deshalb ist es erforderlich, differenzierte pädagogische Konzepte für verschiedene Jugendgruppen und -szenen zu entwickeln. In den Fällen, in denen antisemitische Positionen Bestandteil einer für die Gruppe identitätsrelevanten Ideologie sind, sind Angebote erforderlich, die Elemente einer gruppenpädagogisch ausgerichteten Jugendarbeit mit politischen Bildungsangeboten verknüpfen und die auf eine umfassende Auseinandersetzung mit den jeweiligen politisch-ideologischen Orientierungen ausgerichtet sind. Denn es ist wenig aussichtsreich, hier pädagogische Strategien auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus zu beschränken.

Nicht nur in diesen Fällen zeigt sich, dass antisemitische Positionierungen Abgrenzungen darstellen können, die bedeutsam sind, um unterschiedliche Ausprägungen kollektiver, nationaler, religiöser und politischer Identität herzustellen oder abzusichern. Wenn Jugendliche erzählen, wie sie sich identitär verorten, z. B. als Muslime oder als Deutsche, dann können heterogene Elemente antisemitischer Deutungen miteinander verschränkt auftreten und sich wechselseitig plausibilisieren. So zeigt sich in dem Interview mit den sich politisch-religiös als Muslime definierenden Jugendlichen, wie sich eine politische, religiöse und soziale Abgrenzung von Juden, die Interpretation der eigenen Lebenssituation und der darauf bezogene Versuch, sich die historische und politische Wirklichkeit zu erklären, gegenseitig stützen.

Dass Antisemitismus zu einem zentral-verbindenden Element zwischen unterschiedlichen, etwa zwischen muslimischen und rechtsextremen Jugendszenen wird, wie dies zum Teil in der Debatte um einen »neuen Antisemitismus« befürchtet wird, halten wir nicht für sehr wahrscheinlich. Außer für die politisch-religiös identifizierten Jugendlichen ist Antisemitismus kein primäres und zentral bedeutsames Element in den Diskursen der interviewten Jugendgruppen. Entsprechende Bündnisse, wie sie von Teilen des rechtsextremen Spektrums angestrebt werden, sind nicht zuletzt aufgrund anderer grundlegender Differenzen zu migrantisch-muslimischen sowie zu linken antimperialistisch-antiisraelischen Gruppierungen nur als taktische Kompromissbildungen von kurzer Dauer denkbar.

Die Befürchtungen, dass ein wachsender Antisemitismus zur verbindenden Ideologie heterogener Jugendszenen werden könnte, stellt insofern keine geeignete Grundlage für die pädagogische Arbeit in Schulen, Jugendbildungsstätten und Jugendzentren dar. An solchen Orten treffen LehrerInnen und JugendarbeiterInnen typischerweise eher auf dem eigenen Selbstverständnis nach anti-antisemitische, jedoch widersprüchlich argumentierende Gruppen sowie auf solche, die je spezifische Formen der von uns aufgezeigten oder anderer Varianten eines ideologisch akzentuierten Antisemitismus vertreten. Welche auf diese Ausgangslagen bezogenen pädagogischen Möglichkeiten es gibt, das Thema Antisemitismus zu bearbeiten, stellen wir im folgenden Kapitel dar.

V. Die Praxis anti-antisemitischer Bildungsarbeit: Ansatzpunkte, Erfordernisse und Schwierigkeiten

Wir gehen davon aus, dass die differenzierte Wahrnehmung der Interessen, des Wissens, der moralischen sowie politischen Überzeugungen und Positionierungen jeweiliger AdressatInnen eine notwendige Grundlage für Konzepte anti-antisemitischer Bildungsarbeit ist. Das heißt: Aussichtsreiche Konzepte der Bildungsarbeit, die über die gängigen Konzepte der schulischen und außerschulischen Vermittlung grundlegenden Wissens hinausgehen, können nicht als Standardformate entwickelt werden, die kontextunabhängig anwendbar sind. Erforderlich ist vielmehr ein Repertoire inhaltlicher und methodischer Elemente, die in Arrangements und Konzepte zu übersetzen sind, die differenziert auf die Situation jeweiliger AdressatInnen eingehen.

1. Genügen gängige Formen und Konzepte der schulischen und außerschulischen Bildung?

Die relativ geringe Zustimmung Jugendlicher zu antisemitischen Aussagen in Einstellungsuntersuchungen und die sich in den Interviews abzeichnende Verbreitung eines gegen Vorurteile gerichteten Selbstverständnisses unter Jugendlichen kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die schulische und außerschulische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, Antisemitismus und generell mit Vorurteilen dazu beitragen, dass die Mehrheit der Jugendlichen eine grundsätzlich gegen Antisemitismus gerichtete Grundhaltung einnimmt.

Jugendlichen, die gegen Antisemitismus eintreten, fehlen Argumente

Auch dem eigenen Selbstverständnis nach anti-antisemitische Jugendliche sind zum Teil jedoch nicht in der Lage, antisemitische Aussagen anderer Jugendlicher argumentativ zu entkräften. Eine der Aufgaben von Bildungsprozessen ist es deshalb, gegen Antisemitismus gerichtete Jugendliche in ihrer Argumentation zu unterstützen. Da ein Teil der sich anti-antisemitisch positionierenden Jugendlichen ein eigenes Interesse an der Auseinandersetzung mit Antisemitismus formuliert, können diese mit Angeboten, die sich explizit mit Antisemitismus auseinandersetzen, angesprochen werden. Solche Angebote können als schulische Projekte, als klassische Seminarveranstaltungen zum Thema »Antisemitismus heute und in der Geschichte« oder als lokale Geschichts-Rechercheprojekte realisiert werden. Mögliche Anlässe hierfür sind z.B. der Schülerwettbewerb des Bundespräsidenten oder Projekte wie das Jugendprojekt der Amadeu Antonio Stiftung zum Thema »Antisemitismus in der DDR«.

Nicht nur aktuelle Formen von Antisemitismus, sondern auch die Tatsache, dass gegenwärtige Bildungsarbeit sich auf die Auseinandersetzung mit einer Jugendgeneration einlassen muss, die sich nicht mehr in der unmittelbaren Nachfolge der NS-Tätergeneration sieht und die sich zugleich in einer Situation vorfindet, in der im politischen Diskurs Stimmen Einfluss gewinnen, die beanspruchen, dass auch in Folge einer offensiven und erfolgreichen »Vergangenheitsbewältigung« eine positive Neubestimmung nationaler deutscher Identität zulässig sei, sind Anlässe für die Überprüfung gängiger Konzepte und Methoden.

Die Forderung, dass jede Bezugnahme auf deutsche Geschichte und deutsche Identität ihr Zentrum in der Frage haben müsse, was notwendige Lehren aus Nationalsozialismus und Holocaust sind, leuchtet einem relevanten Teil gegenwärtiger Jugendlicher nicht ein²⁰.

Es wird Zeit, dass unter die nationalsozialistische Vergangenheit ein Schlusstrich gezogen wird.

	Zustimmung	Ablehnung (Kein Schlusstrich)
Gesamt	65,0%	35,0%
Alte Bundesländer	66,0%	34,0%
Neue Bundesländer	60,8%	39,2%
Jüngere Befragte (18-29 Jahre)	69,9%	30,4%

Quelle: ALLBUS (Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften) 2006; eigene Berechnungen

Zudem verfügt etwa ein Drittel aller gegenwärtigen Jugendlichen über einen Migrationshintergrund, womit bei einem relevanten, aber nicht verlässlich quantifizierbaren Teil aufgrund ihrer Selbst- und Fremdefinitionen als Nicht-Deutsche nicht angenommen werden kann, dass sie die Auseinandersetzung mit deutscher Geschichte als zentral bedeutsamen Bezugspunkt für die Klärung ihres politischen und moralischen Selbstverständnisses betrachten. Für diese Jugendlichen ist eine Rahmung des Themas Antisemitismus erforderlich, die nicht primär von der Frage ausgeht, welche Verantwortung ihnen als Deutschen bzw. als in Deutschland lebenden Migranten zukommt.

Antisemitismus und politische Bildung als dialogische Praxis

Bildungsprozesse sind darauf verwiesen, Jugendlichen Möglichkeiten anzubieten, ihre politischen und moralischen Überzeugungen in einer Weise zu überprüfen und zu verändern, die als subjektiv zugängliche und anstrebenswerte Chance erlebt werden kann – also nicht als Zwang oder Zumutung, sich das Wissen und die Überzeugungen jeweiliger PädagogInnen zu eigen zu machen.

Notwendiger *Ausgangspunkt* subjektorientierter und dialogischer anti-antisemitischer Bildungsarbeit sind deshalb die Prozesse, in denen Jugendliche sich selbst – in Auseinandersetzung mit in ihren sozialen Milieus, in Gleichaltrigengruppen und in den Massenmedien zirkulierenden Informationen und Deutungsangeboten – ihnen begründet und plausibel erscheinende Sichtweisen aneignen, die es ihnen erlauben, die für sie bedeutsamen alltäglichen Erfahrungen sowie für sie interessante gesellschaftliche Sachverhalte und Entwicklungen zu verstehen.

Ziel anti-antisemitischer Bildungsarbeit ist demnach die Befähigung zu solchen Deutungen, in denen antisemitische Stereotype, Vorurteile und Ideologien nicht nur verzichtbar und überflüssig sind, sondern zudem als Deutungsangebote erkennbar werden, die eigene Denk-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten blockieren. So verstellen antisemitische Deutungen etwa Möglichkeiten der Kommunikation mit und Beziehungen zu Juden, sie verhindern die Entwicklung rational begründbarer und moralisch vertretbarer Positionen und sie führen zur Verstrickung in ideologische Sichtweisen gesellschaftlicher Probleme. Wir plädieren für eine Konzeption von Bildungsangeboten, die den Lerngegenstand primär aus Sicht der AdressatInnen und ihrer Interessen bestimmt. Wenn Jugendliche also z.B. annehmen, dass es tatsächlich bedeutsame Unterschiede zwischen Juden und Nicht-

Juden und gute Gründe für Feindseligkeit gegenüber Juden gibt, ist es sinnvoll, diese subjektiven »Wahrheiten« im Rahmen von Bildungsprozessen nicht von vornherein zu indiskutablen Vorurteilen zu erklären, sondern in eine Auseinandersetzung mit ihnen einzutreten, die Jugendlichen zunächst die Möglichkeit gibt, ihre Sichtweisen und Begründungen zu artikulieren. Die Möglichkeit, eigene Standpunkte zu formulieren, ist eine zwingende Voraussetzung für daran anschließende Prozesse, in denen zu erarbeiten ist, was die Problematik jeweiliger Sichtweisen ist. Denn Bildungsarbeit kann nicht unterstellen, immer schon vorab zu wissen, was die Vorurteile ihrer AdressatInnen und deren irrationale Motive und Begründungen sind.

Angesichts seiner moralischen Dimension ist das Thema Antisemitismus jedoch kein beliebiger Lerngegenstand, zu dem im Rahmen eines offenen dialogischen Selbstverständigungsprozesses jegliche Sichtweise als gleichermaßen gültig und legitim angesehen werden kann. Vielmehr besteht notwendigerweise die Erwartung, dass Bildungsprozesse zu einer Distanzierung und Kritik von Antisemitismus führen sollen und dass es keineswegs den Einzelnen überlassen werden kann, welche Schlussfolgerungen sie aus der Auseinandersetzung mit Antisemitismus ziehen. Dies kann jedoch nicht dadurch gewährleistet werden, dass abzulehnende Überzeugungen von vornherein mit dem Hinweis auf Recht und Moral von weiterer Bearbeitung ausgeschlossen werden und dass diejenigen diskreditiert werden, die sie äußern. Denn dies verschließt jede Möglichkeit des weiteren Dialogs mit denjenigen, deren Überzeugungen verändert werden sollen.

Wenn in einer Gruppe jedoch keine Diskussion mehr möglich ist – und nur dann – sind PädagogInnen darauf verwiesen, Grenzen zu setzen – dies jedoch nicht, ohne ihre eigenen Positionen inhaltlich, rechtlich und moralisch auszuweisen und möglichst auch so zu erklären, dass Jugendliche Gründe und Motive nachvollziehen können. Eine dialogisch angelegte politische Bildung begreift nicht moralische Appelle und Tabuisierungen als ihre genuinen Mittel, sondern setzt sich mit den Themen der Jugendlichen und ihren Widersprüchen in der Absicht auseinander, die Welt anders als mit antisemitischen Erklärungen verständlich zu machen.

Im pädagogischen Prozess ist also situativ zu entscheiden, wann es erforderlich ist, rechtliche und moralische Bewertungen zu formulieren und wann es geboten ist, diese zurückzustellen, um die Möglichkeit der Fortführung von Dialogen und Lernprozessen nicht zu verstellen. PädagogInnen, die mit problematischen Jugendszenen arbeiten, sollten Möglichkeiten der Supervision und Weiterbildung zugänglich sein, in denen eine Reflexion zu diesem Balanceakt erfolgen kann.

Ist aufgrund verbreiteter Differenzkonstruktionen eine eigenständige Pädagogik gegen Antisemitismus erforderlich?

Die von uns befragten Jugendlichen gehen überwiegend davon aus, dass »Juden anders sind als wir«. Diese Unterscheidung wird jedoch in den jeweiligen Gruppen unterschiedlich gefasst und als unterschiedlich bedeutsam eingeschätzt. In einigen Gruppen wird diese Unterscheidung als eine unproblematische, sachlich-angemessene Unterscheidung angesehen. In anderen Gruppen ist sie im Kontext variierender fremdenfeindlicher Differenzierungen mit wertenden Abgrenzungen gegen verschiedene sozial konstruierte Gruppen verbunden. In ideologisch argumentierenden Gruppen wird sie zusätzlich auch in der Form einer spezifisch gegen Juden gerichteten aggressiven Abgrenzung formuliert.

Eine Perspektive anti-antisemitischer Bildungsarbeit ist folglich, sich mit nationalen, ethnischen und religiösen Identitätskonstruktionen und den für sie jeweils bedeutsamen Aus- und Abgrenzungen auseinander zu setzen.

Antisemitismus ist für die Mehrzahl der Jugendlichen eine, aber nur eine – nicht die zentral bedeutsame – Variante negativer Identitätskonstruktion. *Wir schlagen deshalb vor, Vorstellungen über »die Juden« im Kontext unterschiedlicher, nicht »nur« antisemitischer Selbst- und Fremdkonstruktionen zu thematisieren und zudem Abgrenzungen und Abwertungen gegenüber »den Juden« als eine mögliche Variante heterogener ideologischer Formen in den Blick zu nehmen, die Menschen in ungleiche und ungleichwertige Kategorien von Personen einteilen.*

Vor diesem Hintergrund sind neuere Ansätze der Diversity-Pädagogik für die Bildungsarbeit relevant.²¹ Während sich ein vereinfachter Antidiskriminierungsansatz zum Thema Rassismus damit begnügen kann, nachzuweisen, dass es keine Rassen gibt, sondern »nur« ideologische Rassenkonstruktionen, ist ein anti-antisemitischer Diskurs vor die Schwierigkeit gestellt, an einer Perspektive zu arbeiten, die es ermöglicht, Juden zugleich als ein sozialhistorisches Kollektiv und als eine Glaubens- und Schicksalsgemeinschaft, nicht aber als biologisch-völkisch bzw. geographisch beschreibbares Kollektiv zu sehen. Dabei gilt es zudem, verständlich zu machen, dass die Bedeutung von Abstammung und Religion auch unter Juden umstritten ist.

Wir plädieren für eine Integration der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus in den Kontext einer weiterreichenden Diversity-, Social Justice- und Menschenrechtspädagogik.²² Zu einer solchen Programmatik gehört eine kritische, reflexive, humorvolle, ironisierende Auseinandersetzung mit eigenen und auf andere bezogenen Zugehörigkeitskonstruktionen ebenso wie das Aufzeigen der Tatsache, dass Juden – ebenso wie sich mit anderen Gruppen identifizierende Personen – nicht allein durch ihr Jüdischsein bestimmt werden sowie drittens, dass auch unter Juden (wie in anderen Gruppen auch) Unterschiede bestehen, die es verunmöglichen, das Verhalten eines Juden als Ausdruck jüdischer Eigenarten oder die staatliche Politik Israels als »jüdische Politik« zu sehen.

Wir weisen im Folgenden exemplarisch auf Materialien aus der Bildungsarbeit hin, die auf die beschriebenen Interessens- und Problemlagen reagieren. Denn nach wie vor sind auch die wenigen verfügbaren Konzepte nur schwer zu finden. Ändern soll sich dies mit einer im Aufbau befindlichen Datenbank von IDA und dem DGB Bildungswerk, Abteilung Migration. Produkte aus dem Aktionsprogramm »Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus« und seinen drei Teilbereichen ENTIMON, CIVITAS und XENOS sollen über die angeschlossene Mediathek ausleihbar sein.

(Siehe: www.idaev.de/antirassismus.htm >>Mediathek)

Als erstes möchten wir zwei Filme empfehlen, die im Rahmen einer diversity-pädagogisch orientierten Arbeit eingesetzt werden können: Den Film »Die Judenschublade« (www.judenschublade.de) und den Film »In or Between«. Der erste der beiden Filme setzt sich mit unterschiedlichen Perspektiven jüdischer Jugendlicher auseinander, der zweite mit dem Alltag deutsch-christlicher und migrantischer Jugendlicher sowie der Lebenswelt von jungen jüdischen und arabischen Israelis (siehe auch: www.medienprojekt-wuppertal.de/v_35.php). Die Wuppertaler Medienwerkstatt, die diesen zweiten Film produziert hat, hat zudem mit Jugendlichen eine Reihe weiterer Filme gedreht, z. B. über junge Muslime, junge Frauen im Gefängnis, Erfahrungen schwarzer Jugendlicher etc., die ebenfalls gut in diversity-orientierten Bildungsprozessen eingesetzt werden können.

Der bloße Rückgriff auf gängige Programme der Diversity-, Social Justice- und Menschenrechtspädagogik ist jedoch nicht hinreichend, da diese Antisemitismus oft gar nicht thematisieren – oder nur als einen Fall unter vielen.²³ Entsprechend bedarf es einer Ergänzung der vorliegenden Konzepte um die Auseinandersetzung mit antisemitismusbezogenen Inhalten, wie z.B. einer Auseinandersetzung mit Formen der Diskriminierung, die Juden erleben, sowie mit jüdischer Religion, Sozial- und Kulturgeschichte.

Um antisemitismusspezifische Inhalte einzubringen, können z.B. allgemeine Fragestellungen mit Blick auf die jüdische Geschichte und Gegenwart untersucht werden. Hierzu kann der Besuch jüdischer Museen sinnvoll sein, wenn gefragt wird, wie sich das Verhältnis zwischen Mehr- und Minderheit zu einem bestimmten Zeitpunkt gestaltet hat, oder wenn Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen jüdischer Diaspora und aktueller Migration beleuchtet werden.

Im Detail bedeutet dies, dass Ansätze einer reflektierten interkulturellen Pädagogik bzw. einer kritischen Diversity-Perspektive in Bezug auf Antisemitismus dazu beitragen sollten,

- (a) die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse durchschaubar zu machen, durch die Unterschiede zwischen sozial ungleichen Gruppen hervorgebracht werden;
- (b) zur Kritik unzulässiger Generalisierungen sowie von Stereotypen und Vorurteilen zu befähigen sowie dafür zu sensibilisieren, dass jedes Individuum ein besonderer Einzelner ist;
- (c) begreifbar zu machen, dass Gruppenzuordnungen keine klaren und eindeutigen Grenzen zwischen unterschiedlichen Menschentypen etablieren, sondern durch übergreifende Gemeinsamkeiten und quer zu den Gruppenunterschieden liegende Differenzen überlagert und relativiert werden;
- (d) Kommunikations- und Kooperationszusammenhänge zu ermöglichen, in denen die Irrelevanz etablierter Gruppenunterscheidungen erfahren werden kann²⁴.

Dies bedeutet auch, dass es erforderlich ist

- PädagogInnen dazu zu befähigen, die Existenz unterschiedlicher Formen jüdischer Selbstdefinition anzuerkennen und diese ausgehend von ihren sozial-historischen Entstehungskontexten mit Jugendlichen zu diskutieren;
- die tatsächliche Breite jüdischer Selbstdefinitionen begreifbar zu machen, innerhalb derer sich Juden in je spezifischer Weise als Juden qua Herkunft und/oder qua religiösem Bekenntnis definieren;
- sichtbar zu machen, dass es Kontexte gibt, in denen eine Zugehörigkeit zum Judentum ebenso unbedeutend ist wie diejenige zum Christentum, weil andere Aspekte der Persönlichkeit im Vordergrund stehen.

Entsprechende Angebote der politischen Bildung sind insbesondere dann aussichtsreich, wenn sie an Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen sowie an menschenrechtliche Grundsätze anknüpfen können, die die jeweiligen AdressatInnen bereits anerkennen. So zeigt sich in unserem Sample eine weit verbreitete ambivalente Haltung Jugendlicher.

Die Verbreitung inkonsistent eingebundener antisemitischer Stereotype zeigt einen Bedarf an sachlicher Aufklärung und moralischer Sensibilisierung an und verweist auf die Notwendigkeit von Bildungsangeboten, die Jugendlichen eine offenen Auseinandersetzung mit ihren in sich widersprüchlichen Sichtweisen ermöglichen sowie die jeweiligen argumentativen Kontexte der Äußerungen berücksichtigen.

Im Fall ideologisch konsistenter antisemitischer Deutungen, innerhalb derer »die Juden« nicht länger als Menschen gelten, die in den Geltungsbereich menschenrechtlicher Prinzipien fallen, sind dagegen Vorgehensweisen der sozialen Gruppenarbeit und einer Pädagogik erforderlich, die zunächst ganz generell darauf zielt, den Sinn menschenrechtlicher Basisnormen zu plausibilisieren²⁵.

Erfordernisse gesellschaftspolitischer Bildung vor dem Hintergrund antisemitischer Erklärungen der Welt

Antisemitische Deutungen sind nicht nur aufgrund ihrer möglichen Verbindung mit negativen Identitätskonstitutionen relevant. Sie verweisen auch auf grundlegende Defizite der politischen Bildung: Antisemitische Stereotype können dazu dienen, Erklärungslücken in eigenen Weltbildern zu schließen, weil sie Themen wie (verborgene) Macht, (listige) Einflussnahme und (heimliche) Verschwörung ins Spiel bringen, die für nahezu alle unverstandenen Phänomene Erklärungen anbieten.²⁶

Es kann jedoch nicht unterstellt werden, dass antisemitische »Erklärungen«, wie etwa der Hinweis auf eine mächtige jüdische Lobby, in jedem Fall tatsächlich ihre Ursache in dem Versuch haben, bestimmte Phänomene zu verstehen, für die Jugendliche aufgrund ihrer Bildungsdefizite nicht über andere Verstehensmöglichkeiten verfügen. Es kann sich auch um Formen der vermeintlich rationalen Begründung und Rechtfertigung von Vorurteilen und Ideologien handeln, die mit einer Abwehr von entgegenstehenden Informationen und Argumenten einhergehen.

Angebote politischer Bildung stehen also auch vor der Aufgabe, antisemitische »Erklärungen« in Frage zu stellen und zu verunsichern sowie alternative Sichtweisen zu erarbeiten bzw. zur Verfügung zu stellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Denken in der Logik von antisemitischen und sonstigen Verschwörungstheorien eine spezifische Faszination auf Jugendliche ausübt, weil es die Einnahme einer Position ermöglicht, in der man für sich beanspruchen kann, aufdecken zu können, was die für die Nicht-Wissenden verborgenen, aber vermeintlich wirklich einflussreichen Mächte sind. Zugleich ermöglicht das verschwörungstheoretische »Geheimwissen« komplexitätsreduzierende Deutungen und es eröffnet ein intellektuell faszinierendes Spiel der Entdeckung immer neuer Anzeichen und der Abwehr von Infragestellungen.

In einigen Konzepten anti-antisemitischer Bildungsarbeit, so z.B. im »Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit« (DGB Bildungswerk Thüringen 2003: 181, im Internet unter: <http://baustein.dgb-bwt.de>), finden sich methodische Vorschläge zum Umgang mit Verschwörungstheorien. Hier werden in einem Wettbewerb nicht-antisemitische Verschwörungstheorien erfunden und auf ihre Konstruktionsprinzipien untersucht. Abschließend werden diese Konstruktionsprinzipien mit antisemitischen Verschwörungstheorien verglichen, um zu zeigen, dass diese nach den selben Prinzipien funktionieren.

Sozialpädagogische Gruppenarbeit und politische Bildung für ideologisch argumentierende Gruppen

In Gruppen, die eine gemeinsame politisch-ideologische Grundorientierung aufweisen, stehen antisemitische Deutungen in einem engen Zusammenhang mit den jeweiligen politischen Kernüberzeugungen. Sie können nicht unabhängig von diesen bearbeitet werden. *Denn pädagogische Strategien, die sich auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus beschränken, sind dann wenig aussichtsreich, wenn jeweilige Antisemitismen ein konstitutives*

Element oder eine logische Folge der jeweiligen Ideologie sind. Erforderlich ist dann eine umfassende Auseinandersetzung mit den jeweiligen politisch-ideologischen Weltdeutungen der Gruppen, die Formen des Antisemitismus als ein Element der ideologischen Weltkonstruktion beinhalten.

In der Arbeit mit solchen Gruppen ist es zudem erforderlich, wenn der Ideologie eine gruppenstabilisierende Funktion zukommt, politische Bildungsarbeit mit Elementen einer sozial- und gruppenpädagogisch ausgerichteten Jugendarbeit zu verbinden.

Denn Veränderungen von Überzeugungen werden in diesen Fällen auch durch gruppendynamische Prozesse erschwert. Folglich sind pädagogische Interventionen erforderlich, die einer Gruppe eine Neubestimmung der Grundlagen ihres Zusammenhanges und/oder Einzelnen den Ausstieg aus einer ideologisch formierten Gruppe ermöglichen.

Dies verweist darauf, dass Jugend(bildungs)arbeit mit diesen Zielgruppen vor besonderen Herausforderungen steht. Denn für diese Gruppen ist der Themenkomplex »Juden-Holocaust-Nahost-Konflikt« zwar von Interesse; es ist aber zu erwarten, dass sie Bildungsarbeit abwehren, die ihre eigenen ideologischen Hintergrundannahmen in Frage stellt. Anzustreben sind deshalb Angebote, die durch Jugend- und Sozialarbeit zunächst darauf zielen, von wechselseitigem Respekt getragene pädagogische Beziehungen aufzubauen, auf deren Grundlage dann eine niedrigschwellige Auseinandersetzung mit historischen, gesellschaftlichen und politischen Themen angegangen werden kann. Dabei sollten im Rahmen der Jugendarbeit aufkommende Gespräche mit Jugendlichen nicht als Kampf gegen »den Antisemitismus« gerahmt werden, sondern als Versuch, mit den Jugendlichen in eine problem- und themenbezogene Diskussion einzutreten, die ihnen dazu verhilft, historische und aktuelle Phänomene ohne den Rückgriff auf Vorurteile und Verschwörungstheorien zu verstehen. Während der Diskussionsprozess im Sinne möglicher Positionierungen der Jugendlichen offen sein sollte, sind PädagogInnen gefordert, in angemessener Form auch zu verdeutlichen, dass antisemitische Positionierungen keine beliebig vertretbaren Meinungen und nicht nur falsch, sondern auch unter moralischen und rechtlichen Gesichtspunkten inakzeptabel sind.

Generationslogiken, Identitätskämpfe und Schuldgefühle bestimmen die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und mit Antisemitismus

In unseren Interviews zeigt sich, dass die Erinnerung an den Holocaust bei Jugendlichen Identitätskonflikte, Schuldgefühle und Überforderungen auslöst.²⁷ Diese stehen einer positiven nationalen Identifikation – die viele Jugendliche mit deutschem Hintergrund für sich einklagen – entgegen. Der Konnex zwischen nationaler Identität und Nationalgeschichte, der eine ungebrochene positive Identifikation nicht nur im deutschen Fall verunmöglicht, ist nur um den Preis der Verleugnung zu lösen. Über die damit angesprochenen Probleme und Dilemmata sollten sich PädagogInnen ebenso im Klaren sein wie über generationsspezifisch differierende Perspektiven von Erwachsenen und Jugendlichen und deren Verschränkung mit Rollenkonflikten sowie mit Beziehungsdynamiken zwischen PädagogInnen und Jugendlichen.

So ist etwa in Rechnung zu stellen, dass Jugendliche das Bedürfnis haben können, eine eigenständige und differente Position gegenüber PädagogInnen als Repräsentanten der Erwachsenenenerationen einzunehmen und sich auch deshalb dagegen wehren, deren Sichtweisen zu übernehmen, selbst wenn diese ihnen eigentlich plausibel erscheinen. Eine solche Abwehr wird wahrscheinlich, wenn PädagogInnen eine Position einnehmen, in der als moralisch defizitär geltenden Jugendlichen die eigene generative Perspektive abgefordert wird und Jugendlichen das Recht bestritten wird, ihrerseits generative Distanz zu den politischen und moralischen Gewissheiten der Nach-68er-Pädagogen zu reklamieren.

Bildungsarbeit ist darauf verwiesen, das je eigene Verständnis der Bedeutung von National-

sozialismus und Holocaust für die Bestimmung der (Un-)Zulässigkeit und (Un-)Möglichkeit nationaler Identifikationen nicht als fraglos und selbstverständlich vorauszusetzen. Anzustreben ist es vielmehr, Diskussionsräume zu eröffnen, in denen Jugendliche über ihre jeweiligen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und auch nach nationaler Identifikation reden können. Dazu ist es – auch wenn kaum entsprechende pädagogische Konzepte vorliegen – erforderlich, gemeinsam mit den Jugendlichen Gründe für eine grundlegende Skepsis gegenüber nationalen Identifikationszumutungen und nationalen Identitätsangeboten zu erarbeiten und eine kritische Auseinandersetzung mit den Konzepten von Nation, Nationalstaatlichkeit und gesellschaftlicher Zugehörigkeit zu fördern.

PädagogInnen sollten deutlich machen, dass und warum Zugehörigkeit nicht um den Preis von Verdrängung und Schuldabwehr hergestellt werden sollte. Dazu kann es hilfreich sein, dass PädagogInnen ihre subjektive Haltung zu den Themen Nationalsozialismus, Holocaust, Verantwortung und Bedeutung der Vergangenheit erläutern, ohne dabei zu versuchen, Jugendlichen ihre Perspektive aufzudrängen. Sie sollten gemeinsam mit den Jugendlichen den Gründen für Schuldgefühle und Blockaden auf den Grund gehen und mögliche Umgangsweisen damit diskutieren. Dies erleichtert auch eine objektivierende Diskussion über Positionen der Erinnerungs- und Geschichtspolitik und die Bedeutung des Nationalsozialismus für die Gegenwart.

Sofern es möglich ist, mit Jugendlichen erinnerungspolitische Diskurse zu analysieren und zu diskutieren, stellt sich die Aufgabe, die Problematik von Versuchen zu thematisieren, die Auseinandersetzung mit Holocaust und Nationalsozialismus als Teil einer erfolgreichen Vergangenheitsbewältigung zu beanspruchen und damit eine fraglos-positive Neubestimmung nationaler Identität zu verbinden.

Mit widerstreitenden erinnerungspolitischen Interessen beschäftigt sich eine Methode aus dem Konzept »Hands across the Campus« (AJC Berlin/Lisum 2006), mit der an einem Ort an drei verschiedene Schauplätze erinnert werden sollen: Einen rituell-jüdischen Badeort, ein Kriegerdenkmal für gefallene Soldaten des ersten und zweiten Weltkriegs sowie den örtlichen Sammelplatz, von dem aus Juden 1939 deportiert wurden. Die Jugendlichen sollen hier gute Gründe für jeden der drei Erinnerungsorte suchen und diskutieren und abschließend entscheiden, was wie erinnert werden soll. Einen Erinnerungskonflikt thematisiert auch die Methode »Der jüdische Friedhof von Meilenberg – Planspiel zum Umgang mit jüdischer Geschichte nach 1945 in Deutschland« aus dem Konzept »Woher kommt Judenhass? Was man dagegen tun kann« des Bildungsteams Berlin Brandenburg e. V./Tacheles reden! e.V. Das Konzept enthält zahlreiche weitere Methoden zur Auseinandersetzung mit Erinnerung, Schuld, Verantwortung und sekundärem Antisemitismus.

Differente Perspektiven wahrnehmen und anerkennen

PädagogInnen kommt die Aufgabe zu, die Singularität des Holocausts und seine Bedeutung für die deutsche Vergangenheit und Gegenwart verständlich zu machen.²⁸ Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Thematisierung des Holocausts zu mehr oder weniger problematischen Vergleichen führen kann. Hinweise auf andere Fälle – in der Sicht von Jugendlichen gleichermaßen gravierende oder aktuell bedeutsamere Fälle – zielen keineswegs immer auf eine absichtsvolle Relativierung des Holocausts. Bei jugendlichen Migranten, etwa mit palästinensischen oder kongolesischen Bezügen, ist es durchaus nachvollziehbar, dass sie aktuelle Ereignisse als vorrangig betrachten. Von ihnen kann insofern nicht erwartet werden, dass sie den Holocaust und gegenwärtigen Antisemitismus als für sie relevante Thematiken anerkennen, wenn ihnen mitgeteilt wird, dass den ihnen selbst dringlicher erscheinenden Themen keine Bedeutung zugestanden wird.

Ein Ziel pädagogischer Prozesse sollte es deshalb sein, unterschiedliche Perspektiven und Relevanzen zuzulassen und diese nicht in ein Verhältnis der Bedeutungskonkurrenz und der wechselseitigen Relativierung zu bringen. Anzustreben ist vielmehr, eine Auseinandersetzung anzustoßen, welchen Stellenwert und welche Bedeutungen historischer und gegenwärtiger Antisemitismus sowie andere Menschenrechtsverletzungen und Verfolgungen haben und warum diesen von unterschiedlichen Beteiligten ein unterschiedlicher Stellenwert zugemessen wird. Eine vergleichende Debatte über die Gewichtigkeit einzelner Ereignisse macht wenig Sinn und ruft nur unproduktive Formen der Opferkonkurrenz hervor. Dabei ist zu beachten, dass Vergleiche selbstverständlich auch strategisch eingesetzt werden können und der eigene Opferstatus – zumal gegenüber Juden – auch aus propagandistischen Gründen betont werden kann. Auch problematische Bezugnahmen gilt es jedoch zu erfragen und kritisch zu diskutieren. Darüber, was subjektiv relevant ist, kann nicht von einem privilegierten Außenstandpunkt entschieden werden. Eine Koppelung der Thematisierung des Holocausts mit der Nicht-Thematisierung dringender Fragen seitens der Jugendlichen ist folglich nicht sinnvoll. Wir empfehlen deshalb, wenn Jugendliche eine erhebliche Betroffenheit von aktuellen Ereignissen reklamieren, zunächst diese Themen zu bearbeiten, damit sie dann »den Kopf frei haben«, um sich mit Antisemitismus beschäftigen. Es gilt zu verdeutlichen, dass das Leiden des Einen nicht das Leiden des Anderen relativiert.

PädagogInnen sollten ansprechen, dass die Auseinandersetzung mit Antisemitismus vor dem Hintergrund verschiedener Erfahrungshintergründe und Narrative stattfindet und zeigen, dass sie sich für die jeweiligen Sichtweisen auf den Holocaust (auch für die je spezifische Perspektive jüdischer Jugendlicher und jugendlicher MigrantInnen) ernsthaft interessieren. Entsprechende Narrative können Ausgangspunkte für eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Holocaust darstellen.

Materialien, die aufzeigen, welche Methoden für eine solche Herangehensweise geeignet sind, finden sich in Konzepten, die sich an Überlegungen der Multiperspektivität oder des interkulturellen Geschichtslernens orientieren, so beispielsweise im Programm »Konfrontationen« des Fritz Bauer Instituts (siehe auch www.fritz-bauer-institut.de/projekte/konfrontationen-projekt.htm) und im Programm »Mehrheit Macht Geschichte« des Anne Frank Zentrums Berlin (2007). Wichtige Hinweise sind auch pädagogischen Überlegungen aus der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt zu entnehmen (Fechler 2006).

Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus enthält Abgrenzungsangebote

Als Thematik mit einer unhintergehbaren moralischen Dimension impliziert die Auseinandersetzung mit Antisemitismus moralische Positionierungszwänge und führt oft zu Diskussionen über die Zulässigkeit von Vergleichen. Dies kann sich unproduktiv mit pädagogischen Beziehungsdynamiken verschränken²⁹. Jugendliche können PädagogInnen etwa mit provokativen antisemitischen Äußerungen in eine reaktive Rolle drängen, sie zwingen, Grenzen der Verstehens- und Verständigungsbereitschaft zu markieren. Oder sie können demonstrativ betonen, dass für die 3. bzw. 4. Generation Auschwitz nicht mehr im Zentrum des eigenen Selbstverständnisses steht und damit eine kaum überbrückbare Distanz zwischen ihnen selbst und PädagogInnen herstellen.

Zudem weisen Frank-Olaf Radtke und andere darauf hin, dass im schulischen Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust die Gefahr besteht, dass die Zustimmung zu moralischen Positionen in gleicher Weise als Leistung bewertet wird wie die Verfügung über prüfungsrelevantes Wissen. Zudem sei eine Anerkennung unterschiedlicher Narrative in Schulkontexten nicht vorgesehen³⁰.

PädagogInnen sollten darauf achten, dass sich Abgrenzungen und Konflikte zwischen LehrerInnen und SchülerInnen nicht gerade an dieser Thematik entfalten und aufladen. Dies kann etwa geschehen, wenn der Eindruck entsteht, dass die Bewertung der eigenen Person und die Schulnote von der Übernahme der moralischen Maßstäbe jeweiliger PädagogInnen abhängen oder eigene Diskriminierungserfahrungen von SchülerInnen abgewertet oder ignoriert werden. So problematisieren die Jugendlichen in einem der von uns durchgeführten Interviews, dass antisemitische Schimpfworte an ihrer Schule einen Skandal auslösen, rassistische Beschimpfungen, von denen sie selbst betroffen sind, jedoch nicht. Dass Jugendliche eine solche Diskrepanz als verlogen empfinden, ist leicht nachvollziehbar.

Mögliche emotionale Aufladungen

Die Thematisierung des Holocaust führt insbesondere dann, wenn versucht wird, anschaulich zu machen, was genau geschehen ist, an die Grenzen dessen, was rational verstehbar und emotional bewältigbar ist. Dies kann zu Debatten führen, in denen in irgendeiner Weise versucht wird, emotionale Betroffenheit abzuwehren oder zu verarbeiten, indem etwa in einen Wettstreit eingetreten wird, in dem Jugendliche versuchen, sich wechselseitig in der Darstellung eines »coolen« Umgangs zu überbieten, so z. B. durch Erzählungen des Typus »Ich weiß auch noch was Krasses!«.

Die Überdetermination des Themenkomplexes ›Juden-Holocaust-Nahost-Konflikt‹ (verschiedene positionale, historische und geographische Perspektiven und Narrative, Themenkonjunkturen und Ideologisierungen, Emotionen und moralische Haltungen) kann auch als eine Überforderung erlebt werden. Dann reagieren Jugendliche ggf. mit Besserwisseri, Dominanzgebaren, Spaß an der Aufdeckung von vermeintlichen Verschwörungen und Geheimnissen sowie mit Versuchen, die Kontrolle über den Kommunikationsprozess zu gewinnen. PädagogInnen sehen sich dabei gelegentlich mit einer Dynamik konfrontiert, in der kaum eine Möglichkeit des Einhakens in die Kommunikationsdynamik – jenseits eines Einsteigens auf die Überbietungskonkurrenz – zu bestehen scheint. Scheinbar »geht nichts mehr«. PädagogInnen sollten deshalb versuchen, eine sachliche und gelassene Atmosphäre herzustellen und Situationen zu vermeiden, in denen eine solche kommunikative Aufschaukelungsdynamik entsteht. Denn je länger eine angeheizte Aneinanderreihung von Evidenzen gedauert hat, desto mehr wächst die Komplexität der weiterzuführenden Debatte sowie der Bedarf, artikulierte Fehlinformationen richtig zu stellen.

Auch wenn es im weiteren Prozess sinnvoll sein kann, auf die in solchen Aufschaukelungsdynamiken genannten Informationen und Quellen der Jugendlichen einzugehen und die Dynamik selbst gemeinsam mit den Jugendlichen zu analysieren, empfehlen wir, bewusst nicht in den Überbietungswettbewerb einzusteigen, erhitzte Stimmungen zu unterbrechen, und erst nach einer Pause sowie mit einer neuen Methode wieder von einem anderen Punkt aus in den Gruppenprozess einzusteigen.

2. Thematische Kontexte und Schwerpunkte einer gegen Antisemitismus gerichteten Pädagogik

Antisemitische und anti-antisemitische Äußerungen Jugendlicher stehen im Kontext unterschiedlicher öffentlicher und schulischer Thematisierungen (Globalisierung, Macht und Reichtum, israelische Politik und Nahost-Konflikt, Nationalsozialismus und Holocaust, Antisemitismus, historische und religiöse Dimensionen des Judentums). Dabei bieten die von Jugendlichen selbst als relevant gesetzten Themen Ansatzpunkte für Bildungsprozesse. Wir möchten deshalb darstellen, wie die verschiedenen Themen so angesprochen werden können, dass sie eine sinnvolle Auseinandersetzung mit Antisemitismus einschließen, und auf verfügbare geeignete Materialien verweisen.

Was sollten Jugendliche über Juden wissen?

In manchen Konzepten interkultureller Pädagogik wird darauf vertraut, dass Ablehnung und Feindseligkeit sich verringern, wenn ein hinreichendes Wissen über die jeweiligen Anderen vermittelt wird und damit ein Verstehen ihrer Besonderheit ermöglicht wird. Gegen diese Annahmen sind zumindest zwei grundsätzliche Einwände zu erheben: Entsprechende Konzepte des interkulturellen Lernens können dazu beitragen, dass Gruppen- und Differenzkonstruktionen gerade nicht aufgebrochen, sondern im Sinne eines Wissens über tatsächliche Unterschiede verfestigt werden. Interkulturelle Begegnungen, in denen Individuen veranlasst sind, sich als Repräsentanten von Kollektiven zu treffen und sich gegenseitig jeweilige Besonderheiten und Eigentümlichkeiten vorzuführen, sind vielfach wenig hilfreich. Denn sie können gerade zu einer Einübung in gut gemeinte Stereotype führen, die wiederum Anschlussmöglichkeiten für Formen der Feindseligkeit oder für eine Aufladung der Bedeutung religiöser Differenz enthalten.

Zudem führt ein erweitertes Wissen über vermeintliche oder reale kulturelle und religiöse Gruppen keineswegs notwendig dazu, dass soziale Distanz abgebaut wird. Im Gegenteil kann es zu einem erweiterten Wissen um Unterschiede und die Grenzen von Gemeinsamkeit kommen. Nicht zuletzt aus diesen Gründen gehen Konzepte der Diversity-Pädagogik davon aus, dass Lernarrangements gerade nicht Festlegungen der Beteiligten auf einen Aspekt ihrer Identität postulieren, sondern darauf zielen sollten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Hinblick auf vielfältige Aspekte der Lebenspraxis (etwa: Alter, Geschlecht, Ausbildung, Arbeit, Freizeitinteressen usw.) zu thematisieren.

Weil im Verhältnis von Nicht-Juden zu Juden davon auszugehen ist, dass die Annahme einer bedeutenden Unterschiedlichkeit im Sinne der oben beschriebenen Differenzkonstruktionen verbreitet ist, kommt es primär darauf an, vermeintliches Wissen darüber, was und wie Juden sind, zu irritieren und die Vorstellung aufzubrechen, dass Juden primär durch ihr Jüdischsein bestimmt sind. Dazu ist es nicht nur nicht erforderlich, sondern potentiell sogar kontraproduktiv, in Bildungsprozessen primär ein vertieftes Wissen über jüdische Geschichte und Religiosität zu erarbeiten. Dies ist dann und nur dann sinnvoll, wenn es zugleich gelingt, sich kritisch mit den Zuschreibungen und Stereotypen auseinander zu setzen, die in solchen Prozessen regelmäßig auftreten, sowie ein differenziertes Verständnis der Frage zu erarbeiten, welche unterschiedlichen Bedeutungen Jüdischsein für Juden hat. Zu vermeiden sind auch Vorgehensweisen, die suggerieren, dass Distanz und Feindseligkeit ihre Ursache in den vermeintlichen oder tatsächlichen Besonderheiten von Juden haben. Es ist also zu prüfen, ob und wie eine Wissensvermittlung, die über grundlegende sozialgeschichtliche und religionskundliche Informationen hinausgeht, einen Beitrag zur Überwindung von Differenzkonstruktionen und Stereotypen leisten kann.

Hinweise zur Vermittlung jüdischer Geschichte und auch dem, was dabei zu vermeiden ist, bietet eine Publikation des Leo Baeck Instituts (2003); siehe auch: www.juedischesmuseum.de/materialien/orientierungshilfe.rtf

Für eine Auseinandersetzung mit religiösen Differenzen und ihrer Bedeutung in der aktuellen globalen und bundesdeutschen Situation sind Settings interkultureller Begegnung nicht der Königsweg. Denn die von uns vorgefundenen Formen der Feindseligkeit von muslimischen Jugendlichen gegenüber Juden resultieren nicht aus Differenzen der religiösen Glaubensgewissheiten, sondern aus Annahmen über vermeintliche jüdische Macht und die angenommene welt- und gesellschaftspolitische Benachteiligung von Muslimen. Gegenstand von Bildungsangeboten sollten also die Bedeutungen und die Begründungen antisemitischer Sichtweisen sein. Eine Auseinandersetzung mit den sozialen und ideologischen Hintergründen, die es für Jugendliche plausibel erscheinen lassen, dass »Juden

irgendwie anders sind als Deutsche« oder dass sie »immer schon Feinde der Muslime« waren, kann nicht durch eine Wissensvermittlung über »die Juden« oder durch moralische Appelle ersetzt werden.

Antisemitismus und Gerechtigkeitsvorstellungen

Wenn Jugendliche annehmen, dass Juden besonders reich sind, ist eine Auseinandersetzung mit diesem Stereotyp und seiner Geschichte durchaus sinnvoll. Auch hier gilt es aber zu vermeiden, dass ein Denken befördert wird, das die Ursache von Antisemitismus in den Eigenschaften vermutet, die Juden im Verlauf der Geschichte von Antisemiten Juden zugeschrieben wurden.

Statt etwa die Erklärung anzubieten, Juden seien aufgrund ihrer historischen Sonderstellung als Geldverleiher verfolgt worden, sollte vermittelt werden, wie die von außen herangetragene Identifikation von Juden mit dem Geldverleih entstanden ist.³¹

Materialien und methodische Hinweise für die Bearbeitung des Stereotyps des reichen Juden bzw. der besonderen Verbindung zwischen Juden und Geld finden sich in Monographien über antisemitische Stereotype (beispielsweise Gold/Heuberger 2001; Jüdisches Museum der Stadt Wien 2001; Schoeps/Schlör 2000) und in Form zweier Arbeitspapiere im »Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit« (DGB Bildungswerk Thüringen 2003: 179f., im Internet <http://baustein.dgb-bwt.de>)

Die Annahme, dass Juden außergewöhnlich reich seien, verbindet sich bei einigen Jugendlichen mit der Rede über eigene Konzepte von Gerechtigkeit. So nimmt eine von uns befragte Gruppe an, Juden seien doppelt privilegiert: Sie hätten zum einen besondere Macht und besonderen Einfluss, da ihre Entschädigungsforderungen durchweg anerkannt würden. Zum anderen seien Juden eine – gegenüber der zahlenmäßig größeren Gruppe der Muslime - privilegierte Minderheit und besonders reich. Juden werden hier als Repräsentanten gesellschaftlich ungerechter Verhältnisse angesehen und antisemitische Stereotype sind eine ideologische Form, in der diese Jugendlichen die Wahrnehmung eigener Benachteiligungen artikulieren.

PädagogInnen sollten das Ungerechtigkeitsempfinden der Jugendlichen aufgreifen, das solchen Aussagen zugrunde liegt, und in eine Klärung der Erfahrungshintergründe und Bewertungsmaßstäbe eintreten. Im pädagogischen Prozess sollte es dabei um die Frage gehen, welche Ungerechtigkeits Erfahrungen die Jugendlichen selbst machen und was die gesellschaftspolitischen Ursachen ihrer Situation sind. Zugleich ist zu verdeutlichen, dass Juden immer wieder als Projektionsfläche für Ungerechtigkeitsempfindungen und als Sündenbock für gesellschaftliche Problemlagen instrumentalisiert wurden und werden.

Ziel einer solchen Bildungsarbeit ist es, Jugendliche zu befähigen, nach den Ursachen eigener Benachteiligungen zu fragen und diese angemessen – und nicht projektiv – zu artikulieren.

Nahost-Konflikt und antisemitische Israelkritik

Einige aktuelle Formen von Antisemitismus stehen in engem Zusammenhang mit Sichtweisen auf den Nahost-Konflikt, die Juden generalisierend Verantwortung für eine als illegitim bewertete israelische Politik zuschreiben. Dabei existieren – insbesondere für Jugendliche aus so genannten bildungsfernen Milieus – kaum Bildungsangebote, die ihnen eine Möglichkeit zu einer Auseinandersetzung mit dem Nahost-Konflikt eröffnen.

Der Nahost-Konflikt ist als Rahmung antisemitischer Deutungen insbesondere in Gruppen relevant, in denen Jugendliche mit Migrationshintergrund direkte oder indirekte Bezüge in

die nahöstliche Region haben. Auffällig ist hier – aber nicht nur hier, sondern auch in Teilen der aufgeklärten bürgerlichen sowie der linken Öffentlichkeit – die oft unklare Grenze zwischen Israelkritik und Antisemitismus. Dies gilt insbesondere, weil die Assoziation »Juden = Opfer« verfügbar ist und die Argumentation »Juden = Täter« aus dem Repertoire des Antisemitismus bekannt ist. Mit dieser werden Israelis und Palästinenser in eine Täter-Opfer-Logik eingerückt, die dem Konflikt nicht gerecht wird. Sie führt dazu, dass die Palästinenser im Wesentlichen als Objekt israelischer Politik wahrgenommen werden und die arabische Mitverantwortung am Leid der Palästinenser ausgeblendet wird.

Pädagogische Auseinandersetzungen über den Nahost-Konflikt sollten aus einer äquidistanten Perspektive alle in den Konflikt verwickelten Parteien, darunter auch die arabischen Staaten und Europa, in den Blick nehmen, um eine multiperspektivische Betrachtung zu ermöglichen. Sie sollten herausarbeiten, welche historische und aktuelle Bedeutung die Existenz eines israelisch-jüdischen Staates hat und auf die mögliche Verknüpfung einer Hinterfragung des Existenzrechts Israels mit antisemitischen Vernichtungsphantasien hinweisen.

MultiplikatorInnen weisen auf unzureichende Kenntnisse über den Konflikt, fehlende Angebote im Weiterbildungsbereich sowie ein Defizit an geeigneten Materialien hin. Die Entwicklung geeigneter pädagogischer Konzepte steht noch fast vollständig aus.

Es ist also festzustellen, dass die Entwicklung solcher Materialien, die Qualifizierung von PädagogInnen und die Implementierung der Auseinandersetzung mit dem Nahost-Konflikt in schulische Curricula und die Angebote der politischen Bildung insofern dringlich ist, als der Nahost-Konflikt einen gegenwärtig bedeutsamen Hintergrund für die Aktualisierung und Verbreitung antisemitischer Positionen darstellt.

Erste Materialien finden sich in den folgenden drei Konzepten: »Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun?«, Bildungsteam Berlin Brandenburg e. V., dem Bildungsmaterial »Schlagzeilen: Israel und Palästina« (Sprick/Gallagher 2006), sowie dem »Planspiel Israel« (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus 2006). Das erste Konzept enthält ein Brainstorming zu den Begriffen »Jude – Israeli – Palästinenser« und »Das Nahost-Quiz«, das die Mehrdimensionalität der Perspektiven auf den Konflikt deutlich macht. Zudem werden Hinweise gegeben, wie mit dem Film »Hass und Hoffnung – Promises« (2001/2002) gearbeitet werden kann, der unterschiedliche Erfahrungen im Nahostkonflikt aus der Sicht von Kindern schildert. Die Materialien des zweiten Konzeptes enthalten zahlreiche für die Unterrichts- und Seminarpraxis aufbereitete Informationen. Das »Planspiel Israel« stellt LehrerInnen und SchülerInnen Materialien zur Verfügung, die es ermöglichen, die israelische Staatsgründung aus jeweils in sich mehrdeutigen israelischen, palästinensischen und arabischen Perspektiven zu betrachten.

Über Eigendynamiken der Täter-Opfer-Logik aufklären

Kritik an israelischer Politik ist daraufhin zu überprüfen, ob ihre argumentative und/oder soziale sowie psychische Funktion darin besteht, die Bedeutung des Holocaust zu relativieren sowie gegenwärtige antisemitische Positionen zu legitimieren, wenn etwa behauptet wird, Israelis bzw. Juden seien heute Täter und nicht Opfer. Sichtweisen, die Juden die Positionen gegenwärtiger Täter zuweisen, können als sekundärer Antisemitismus charakterisiert werden, d.h. als eine Feindseligkeit gegen Juden, die eine Funktion der Abwehr von

historisch begründeter Schuld und Verantwortung ist. Die zu Grunde liegende Logik hat der israelische Psychoanalytiker Zwi Rex pointiert wie folgt bestimmt: »Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen.«

Ermöglicht wird ein solcher sekundärer Antisemitismus, der sich selbst nicht als generelle Feindseligkeit gegen Juden beschreibt, sondern als rationale Reaktion etwa auf den Nahost-Konflikt oder die Politik jüdischer Organisationen, auch durch mediale Darstellungen, die den Nahost-Konflikt als einen asymmetrischen Konflikt zeigen, innerisraelische Meinungspluralität ausblenden und keinen Zusammenhang des aktuellen Konflikts mit der historischen und aktuellen Bedrohung Israels durch arabische Staaten herstellen. Sie legen so ein einfaches Täter-Opfer-Schema nahe legen.

Demgegenüber ist eine Bildungsarbeit erforderlich, die generell dafür sensibilisiert, dass politische Konflikte in der Regel nicht angemessen mit einem einfachen Täter-Opfer-Schema beschrieben werden können, sondern komplexe historische und gesellschaftliche Prozesse sind. Zudem erscheint es sinnvoll aufzuzeigen, dass israelische Regierungspolitik wie jede Politik Ausdruck politischer Machtverhältnisse ist. Sie wird von manchen Israelis kritisiert, von anderen befürwortet, sie wird von manchen nicht in Israel lebenden Juden und Nicht-Juden gelobt, von anderen kritisiert. Sie ist weder »jüdische« noch »israelische« Politik, sondern Ausdruck der sie jeweils tragenden Parteien. Jugendliche, die von »israelischen« oder »jüdischen« Interessen sprechen, müssen auf ihren Irrtum hingewiesen werden. Weiter ist es unverzichtbar, Jugendliche zur Unterscheidung zwischen einer legitimen Kritik israelischer Politik und einem sekundären Antisemitismus zu befähigen, für den Israelkritik nur ein Mittel ist, um sich von Schuldgefühlen und politischen Verpflichtungen zu entlasten.

Sowohl der »Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit« (DGB Bildungswerk Thüringen 2003) wie auch das Bildungsmaterial »Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun?« (Bildungsteam Berlin Brandenburg e. V./Tacheles reden e.V.!) enthalten eine Auseinandersetzung mit Zeitungskarikaturen, die die Ebenen Holocaust-erinnerung und Nahost-Konflikt miteinander vermischen. Die Analyse solche Karikaturen kann dazu beitragen, dass Jugendliche selbst lernen, solche Vermischungen zu erkennen.

Sinnvoll ist möglicherweise auch eine spezifische Auseinandersetzung mit der politischen Geschichte des Antizionismus und dessen Verbindung sowohl zum sekundären Antisemitismus wie auch zum leninistischen Antiimperialismus. Material hierfür bietet die Ausstellung »Das hat's bei uns nicht gegeben – Antisemitismus in der DDR« der Amadeu Antonio Stiftung.

3. Was zu vermeiden ist

Bildungsarbeit über und gegen Antisemitismus steht in der Gefahr, sich in kontraproduktive Dynamiken zu verstricken. Dies gilt besonders, wenn PädagogInnen für Auseinandersetzung mit dieser Thematik nicht spezifisch qualifiziert sind. Sie können dann etwa dazu tendieren, auf tatsächliche oder vermeintliche antisemitische Haltungen ihrer Adressaten primär durch Versuche der formalen Sanktionierung und/oder der moralischen Tabuisierung zu reagieren oder eine Vermeidungshaltung gegenüber Aspekten einzunehmen, für die ihr eigenes Wissen keine sichere Argumentationsgrundlage bietet.³² Die pädagogische

Auseinandersetzung mit Antisemitismen kann aber nicht allein Aufgabe eigens dafür ausgebildeter SpezialistInnen sein, sondern gehört auch zum pädagogischen Alltag von LehrerInnen und JugendarbeiterInnen, für die dieses Thema eines unter vielen ist.

Unabhängig davon, wie gut oder schlecht PädagogInnen für eine Bildungsarbeit über und gegen Antisemitismus qualifiziert sind, gilt es folgende Prinzipien zu beachten: Bildungsarbeit über und gegen Antisemitismus sollte

- pädagogische Handlungslogiken, Ziele und Möglichkeiten nicht mit politischen Auseinandersetzungen verwechseln und sich entsprechend als dialogische Auseinandersetzung über, nicht als »Kampf gegen Antisemitismus« verstehen;
- Herangehensweisen vermeiden, die Antisemitismus als eine Reaktion auf Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Juden darstellen, sie sollte also nicht primär darauf zielen, Wissen über Judentum und jüdisches Leben oder vermeintliche jüdische Eigenschaften zu vermitteln, sondern antisemitische Stereotype und Ideologien ins Zentrum stellen sowie die Gründe derjenigen, die sie vertreten;
- die teilnehmenden Jugendlichen nicht als (potentielle) Antisemiten adressieren, sondern ihnen die prinzipielle Bereitschaft und das Interesse unterstellen, Antisemitismus abzulehnen, wenn er für sie als Vorurteil und/oder als Ideologie erkennbar wird, die menschenrechtliche Prinzipien außer Kraft setzt;
- dialogische Prozesse nicht mit einem ergebnisoffenen »anything goes« verwechseln, sondern als einen Prozess begreifen, in dem alle Meinungen und Positionen prinzipiell zulässig sind, gleichwohl aber deutlich zu benennen ist, welche Verhaltensweisen, Sichtweisen und Bewertungen auch als vermeintlich logische Konsequenz aus eigenen Erfahrungen und Überzeugungen nicht akzeptiert werden können;
- Antisemitismus nicht primär historisch und moralisch diskutieren, sondern aktuelle politische Fragen in den Vordergrund stellen und dabei mit Moralisierungszumutungen sparsam umgehen;
- nicht jede gut gemeinte Thematisierung von Antisemitismus als gewinnbringend ansehen, sondern kontraproduktive Effekte pädagogischer Arbeit in Rechnung stellen und die Gefahr der Einübung in Differenzkonstruktionen und Stereotype reflektieren;
- nicht allgemeine Ziele, sondern zielgruppenspezifische Probleme in einer – der jeweiligen Gruppe angemessenen – Form fokussieren;
- die Verbreitung antisemitischer Deutungen unter Jugendlichen weder ignorieren, noch diese im Vergleich zu anderen gruppenrelevanten Fragen in den Vordergrund stellen, sondern die Auseinandersetzung mit Antisemitismus im Kontext einer darüber hinaus gehenden Diskussion um gesellschaftliche Entwicklungen und Formen der Diskriminierung ansiedeln.

Schließlich sollten PädagogInnen Fort- und Weiterbildungen einfordern, durch die ihnen die Möglichkeit geboten wird, sich im Hinblick auf inhaltliche und methodische Aspekte anti-antisemitischer Bildungsarbeit zu qualifizieren sowie eigene Schwierigkeiten, eine klare Position zu manchen Aspekten des Themas zu finden, zu bearbeiten.

VI. Fußnoten

- 1 Die Interviews sind auch ein Bestandteil des Dissertationsprojekts von Barbara Schäuble, das durch ein Stipendium der Hans-Boeckler-Stiftung gefördert wird.
- 2 Wir bezeichnen diese gegen Antisemitismus gerichteten Haltungen im Folgenden im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung als »anti-antisemitisch«.
- 3 Benz 2004: 16.
- 4 Vgl. Sartre 1994:12.
- 5 Verschwörungstheorien üben einen besonderen Reiz auf Jugendliche aus. So werden z.B. die verschwörungstheoretischen Bücher des esoterischen und rechtsextremen Autors Jan Udo Holey bzw. Jan von Helsing - insbesondere von GymnasiastInnen - trotz ihres Verbots nach wie vor gern gelesen. Die Bücher enthalten eine Neuauflage des antisemitischen Mythos der Protokolle der Weisen von Zion.
- 6 Benz 2004: 19f.
- 7 Lapeyronnie 2005: 30.
- 8 Siehe dazu Bauman 1995; Holz 2001.
- 9 Diese Haltung lässt sich durch die folgenden beiden Sätze charakterisieren: »Was mir nicht zusteht, soll auch kein anderer bekommen« und »Wer nicht lebt, wie ich lebe, weicht in fragwürdiger Weise von Normen ab.«
- 10 Von sozialem Abstieg bedrohte Mittelschichten neigen zu Abgrenzungen und Abwehr gegenüber Gruppen, die sie als Konkurrenz wahrzunehmen glauben, oder in deren Position sie befürchten verwiesen zu werden.
- 11 Siehe dazu Tajfel: 1982.
- 12 Eine solche Selbstdefinition erfolgt auch in Reaktion auf Erfahrungen als Minderheit und Ungleichheitserfahrung in der Aufnahmegesellschaft sowie auf soziale und biographische Brüche im Migrationsprozess.
- 13 Lapeyronnie 2005: 30.
- 14 Die Jugendlichen bringen auf die Nachfrage nach ihrem Wissen über Juden verschiedene Erzählungen ein, die ihren Kontext in familiären Erzählungen zu haben scheinen. Die Option, sich auf eine gemeinsame Ablehnung zu einigen, wird nicht realisiert. Dass eine solche Einigungsoption denkbar ist, zeigt sich im Interview darin, dass es offensichtlich ein von vielen geteiltes negatives Bild »Zigeuner« gibt, das gegen den anwesenden Jugendlichen, der Sinto ist, eingesetzt wird.
- 15 Von Interesse ist dies nicht zuletzt deshalb, weil die ungeschützten und milieutypisch-männlichen Redeweisen der Jugendzentrumsclique erwarten lassen, dass sie von Pädagogen als Adressaten einer erforderlichen anti-antisemitischen Aufklärung wahrgenommen werden; sie wurden uns seitens des Jugendhausleiters auch so präsentiert. Dagegen glaubte die Klassenlehrerin der Ostberliner Gymnasiasten, uns eine politisch korrekte Vorzeigeklasse für das Interview zu Verfügung zu stellen.
- 16 Dass sich ein solcher Diskurs, der sich als differenzierte und aufgeklärte politische Haltung darstellt, aber Stereotypen reproduziert, keineswegs notwendig aus dem Alter der Jugendlichen, ihrem Bildungshintergrund oder ihrem linken Selbstverständnis ergibt, zeigt der Vergleich mit der ersten hier porträtierten SchülerInnengruppe, die sich ebenfalls als links versteht, aber die die Differenzierungen und ihre anti-antisemitische Haltung konsequent durchhält.
- 17 Die Jugendlichen kritisieren den Status der jüdischen Minderheit vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen als Angehörige einer benachteiligten Minderheit. Erforderlich ist es deshalb zu versuchen, ihnen die historischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge verständlich zu machen, die dazu führen, dass Gruppen in die Positionen einer benachteiligten Minderheit verwiesen und ggf. zudem stigmatisiert werden. Hier besteht Klärungsbedarf hinsichtlich der jeweiligen Geschichte spezifischer Mehr- und Minderheitenverhältnisse.
- 18 Nikola Tietze 2001: 236ff.
- 19 Vergleiche Badawia 2005: 169.
- 20 Siehe dazu auch Kohlstruck 1997, 2004; Frindte 2006.
- 21 Siehe dazu Hormel/Scherr 2004: 203ff.
- 22 Ansätze der kritischen Diversity- und Social Justice-Pädagogik sind auf die Ermöglichung von Gleichheit und Gerechtigkeit gerichtet, sie setzen sich mit Unterscheidungen nicht im Sinne von Toleranz und Gewaltfreiheit auseinander, sondern zielen darauf, rechtliche, politische, ökonomische und kulturbezogene Diskriminierungen in den Blick zu rücken.
- 23 So enthält nur eines der uns bekannten Konzepte der Social Justice Pädagogik und der Diversity Pädagogik (s. Adams 1997, vgl. auch Czollek/Weinbach 2002) auch eine ausführlichere Auseinandersetzung mit Antisemitismus (vgl. Gutmann 1991). In einigen neueren Programmen der Menschenrechtsbildung fehlt diese ganz. So benennt z.B. das menschenrechtspädagogische Konzept »Kompass« Antisemitismus zwar als Problemdimension, kommt aber darauf im methodischen und didaktischen Teil des Materials nicht zurück. Vgl. problematisierend zum Zusammenhang zwischen Menschenrechtsbildung und Antisemitismus auch Schäuble/Thoma: 2006, Gilman 2006.
- 24 Vergleiche Hormel/Scherr 2004: 212.
- 25 Siehe dazu Hormel/Scherr 2004: 131ff.
- 26 Das historische Vorbild für antisemitische Weltdeutungen sind, wie bereits erwähnt, die sog. »Protokolle der Weisen von Zion«.
- 27 Jugendliche beklagen zwar Schuldgefühle und Formen der Verantwortungszuweisung und Moralisierung. Nicht immer aber sind diese der Grund für die Zurückweisung der Auseinandersetzung mit dem Holocaust, entsprechende Aussagen können auch Ausdruck gezielter Provokation und/oder ideologisch begründeter Verweigerungen sein.
- 28 Dass der Holocaust kein Fall unter anderen ist, muss gezeigt, nicht behauptet werden.
- 29 Versuche der Moralvermittlung stellen Schüler vor die Alternative Identifikation mit oder Abgrenzung von Lehrern.
- 30 Siehe Radtke 2004.
- 31 Dazu gehört die Darstellung, dass der mittelalterliche Antijudaismus keine Folge einer von Juden angestrebten Sonderposition war, sondern dass Juden aufgrund christlich-religiöser und politischer Vorgaben eine gesellschaftliche Außenseiterposition zugewiesen und abwertende Typisierungen in Umlauf gebracht wurden. In Schulbüchern fehlt oft auch der Hinweis darauf, dass das katholische Zinsverbot nur für kurze Zeit galt sowie eine Erläuterung der Interessen und Motive, die dazu führten, dass Juden von Bischöfen und Feudalherren als Mittelsmänner eingesetzt wurden. Es wird auch nicht immer verdeutlicht, dass nicht alle Juden Geldverleiher waren - sondern viele waren arm - und dass nicht alle Geldverleiher Juden waren. Mangels anderer Informationen legt eine verkürzte Darstellung der Sonderstellung von Juden eine Bestätigung der ideologischen Prämisse der in den Schulbüchern kritisierten Verfolgungen nahe (vgl. auch Kößler 2006).
- 32 Letzteres gilt, wie eine von uns durchgeführte Befragung von Studierenden gezeigt hat, insbesondere in Hinblick auf den Nahost-Konflikt. Ca. 70% der von uns Befragten geben an, über den Nahost-Konflikt nicht ausreichend informiert zu sein, um darüber mit SchülerInnen und Jugendlichen zu diskutieren.

Ein Verzeichnis der hier verwendeten und darüber hinausgehenden Literatur findet sich in der Langfassung des Textes, die unter folgender Internetquelle verfügbar ist:
www.amadeu-antonio-stiftung.de/materialien

VII. Was tun gegen Antisemitismus?

Erfahrungen und Angebote der Amadeu Antonio Stiftung

Erfahrungen aus der Arbeit der Amadeu Antonio Stiftung

Seit 2001 ist Antisemitismus einer der wichtigsten Arbeitsschwerpunkte der Amadeu Antonio Stiftung, da immer deutlicher wurde, dass Antisemitismus wieder zu einem virulenten Problem geworden ist. Auf dem Schulhof ist »Du Jude« ein geläufiges Schimpfwort, öffentliche Gebäude werden mit antisemitischen Losungen beschmiert, Schändungen jüdischer Friedhöfe nehmen signifikant zu und auch im öffentlichen Diskurs werden antisemitische Stereotype wieder unverblümt geäußert. In der Arbeit gegen Antisemitismus beschäftigt die Amadeu Antonio Stiftung die Frage, wie es möglich ist, auf zivilgesellschaftlicher Ebene präventiv zu arbeiten, öffentliche Diskussionen über das Thema selbst und über geeignete Gegenmaßnahmen zu initiieren. Unser neuestes Projekt ist die:

Wanderausstellung über Antisemitismus in der DDR

Die Ausstellung »Das hat's bei uns nicht gegeben! – Antisemitismus in der DDR« entstand aus einem Rechercheprojekt, bei dem über 70 Jugendliche in acht ostdeutschen Städten unter fachlicher Anleitung Regionalgeschichte zum Thema Antisemitismus in der DDR erforscht und dokumentiert haben. Die Wanderausstellung wurde im April 2007 feierlich im Roten Rathaus in Berlin eröffnet und war bereits in Dessau, Eberswalde und Leipzig und in verschiedenen Rathäusern in Berlin zu sehen.

Die Themen der Ausstellung spannen einen weiten Bogen von Antizionismus in Politik und Medien und dem Umgang mit jüdischen Friedhöfen in der DDR über das Gedenken und Erinnern an die Opfer des Nationalsozialismus bis hin zu dem sich verstärkenden Rechtsextremismus und Antisemitismus in den achtziger Jahren. Das breite öffentliche Echo auf die Ausstellung zeigt, dass hier ein wichtiges und bisher kaum beachtetes Thema aufgegriffen worden ist. Mit ausführlichen Rahmenprogrammen in Kooperation mit unseren Partnern soll diese Auseinandersetzung vorangetrieben werden.

Die Idee einer Ausstellung, die nicht nur aufklären, sondern auch zum Nach- und Mitmachen anregen soll, wurde bereits bei der ersten Ausstellung der Stiftung umgesetzt.

Wanderausstellung über Antisemitismus

Die Ausstellung »Eine alltägliche Bedrohung – aktueller Antisemitismus in Deutschland und Europa« wurde im Rahmen der OSZE-Konferenz zum Thema Antisemitismus im April 2004 in Berlin zum ersten Mal präsentiert. Seitdem wurde sie in mehr als 50 Städten von über 6000 Menschen gesehen. Aufklärung über Antisemitismus, Sensibilisierung für seine Erscheinungsformen und Anregungen zu seiner aktiven Bekämpfung sind die Schwerpunkte der zehn Stelltafeln umfassenden Ausstellung. Aus der Zusammenarbeit mit Jugendlichen an den Ausstellungsorten ergab sich schließlich die Idee für eine Weiterentwicklung der Ausstellung: Die Stiftung erstellte pädagogisches Begleitmaterial, das sich an Jugendliche richtet, die die Ausstellung besuchen. Das Material motiviert und unterstützt die Besucher der Ausstellung, sich mit dem Thema intensiver auseinanderzusetzen und regt an, eigene Aktivitäten zu entwickeln. Die Jugendlichen werden dabei gefördert, die Hintergründe antisemitischer Einstellungen und Taten zu verstehen.

Aktionswochen gegen Antisemitismus

Die überregionalen »Aktionswochen gegen Antisemitismus« fanden erstmals um den 9. November 2004 herum statt. Schon beim ersten Anlauf organisierten Projekte und Initiativen mehr als 50 Aktionen und Veranstaltungen – Workshops, Lesungen, Stadtrundgänge, Diskussionsrunden – in 28 Städten.

Mit den Aktionswochen gegen Antisemitismus wurde das erste Mal in dieser überregionalen Form auf das aktuelle Problem des Antisemitismus aufmerksam gemacht. Einer der wichtigsten Erfolge der Aktionswochen war die Gründung regionaler Arbeitskreise, deren Mitglieder nun gemeinsam gegen Antisemitismus in ihren eigenen Städten vorgehen. Auch 2005 und 2006 fanden die Aktionswochen mit jeweils wachsender Beteiligung statt. Das Netzwerk regionaler Projektpartner wurde enger und stärker, und neue Ideen, die gemeinsam in der Stiftung entwickelt worden waren, wurden in die Praxis umgesetzt.

Maßnahmen zur Unterstützung der Projektpartner

Die Aktionswochen gegen Antisemitismus sind ein konkretes Projekt, das aus dem Netzwerk hervorgegangen ist, das die Amadeu Antonio Stiftung initiiert hatte, um effektiver gegen Antisemitismus vorgehen zu können. Die Netzwerke, die die Amadeu Antonio Stiftung in den Jahren ihres Bestehens aufgebaut hat, werden genutzt, um über die demokratiegefährdende Ideologie des Antisemitismus aufzuklären. Zusammen mit Wissenschaftlern und Experten aus der Praxis wird dabei Hintergrundwissen vermittelt, aber auch neue Ideen für die Praxis diskutiert, eigene Projektideen entwickelt und pädagogische Methoden erprobt. Diese Module werden dann eigenständig von den Projekten in die Praxis umgesetzt. Die Stiftung begleitet und unterstützt sie dabei.

Stolpersteine

In mehr als 200 verschiedenen Orten Deutschlands erinnern heute so genannte Stolpersteine an Menschen, die während der Zeit des Nationalsozialismus deportiert und ermordet wurden. Der Kölner Künstler Gunter Demnig verlegt seit 1996 kleine Messingtafeln mit Namen und Lebensdaten der Opfer in den Gehsteig vor ihrem letzten Wohnort. Die meisten der über 11.000 bisher verlegten Tafeln sind in Köln, Hamburg und Berlin zu finden. In den neuen Bundesländern wird bei der Verlegung von Stolpersteinen immer wieder deutlich, dass es eine Aufarbeitung der Verbrechen des Holocaust in den Familien und in der Öffentlichkeit bisher nur in geringem Maß gegeben hat. Kenntnisse über die Verfolgung von Juden und Jüdinnen im Wohnort sind unter der heutigen ostdeutschen Bevölkerung oft nur gering. Die Amadeu Antonio Stiftung unterstützte die Stolpersteinaktionen in verschiedenen Gemeinden Ostdeutschlands, darunter in Pasewalk und in Berlin-Lichtenberg.

Active Monitoring

In der Bekämpfung des Antisemitismus ist der Ansatz des Active Monitoring besonders wichtig. Seit 2002 erstellt die Stiftung eine Chronik antisemitischer Vorfälle, die sie auf der Internetseite www.projekte-gegen-antisemitismus.de dokumentiert.

Der innovative Bestandteil des Active Monitoring besteht darin, Aktionen und Projekte als unmittelbare Reaktion auf den jeweiligen Vorfall zu entwickeln, sowie präventive Maßnahmen beispielsweise in der Jugendbildungsarbeit zu entwickeln und anzuwenden. Hierbei geht es darum, Initiativen zu ermutigen und zu unterstützen, die sich ausgehend von dem konkreten Vorfall darum bemühen, die Öffentlichkeit zu informieren und die Opfer zu unterstützen. Daran anschließend ist es ebenso wichtig, das Thema in der Öffentlichkeit zu halten. Hier hat sich die Wanderausstellung der Amadeu Antonio Stiftung zu aktuellem Antisemitismus als nützlich erwiesen. Begleitet von einem Rahmenprogramm kann es gelingen, eine Auseinandersetzung vor Ort zu führen.

Lehrer und Lehrerinnen unterstützen

Antisemitische Äußerungen haben an Schulen verstärkt zugenommen. In der von der Amadeu Antonio Stiftung entwickelten Fortbildungsreihe zu aktuellem Antisemitismus wird die Maßgabe des Active Monitoring »Wahrnehmen, Deuten und Handeln« in den einzelnen Modulen miteinander kombiniert. Die Stiftung versucht, sich den neuen Herausforderungen mit dem für den Themenkomplex Antisemitismus modifizierten Ansatz der kollegialen Fallberatung zu stellen. Durch die gemeinsame Analyse und moderierte Diskussion wird den Lehrern ermöglicht, Zugang zu Kenntnis, Klarheit in der Einschätzung und Sicherheit im Handeln zu gewinnen. Die kollegiale Fallberatung ergänzt die inhaltliche Auseinandersetzung mit den aktuellen Formen von Antisemitismus, sie sensibilisiert die persönliche Wahrnehmung, fördert die Reflexionsfähigkeit und stärkt die Handlungskompetenz der teilnehmenden Pädagogen, damit diese im Schulalltag Antisemitismus angemessen begegnen können.

Zusammenarbeit mit der Wissenschaft

Für die Arbeit der Stiftung ist die Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern von herausragender Bedeutung. Die Amadeu Antonio Stiftung kooperiert mit den Wissenschaftlern des Bielefelder Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung unter der Leitung von Professor Wilhelm Heitmeyer. In einer Langzeitstudie untersuchen sie Erscheinungsformen, Ursachen und Entwicklungen des Einstellungssyndroms der »Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit«, in dem Antisemitismus ein zentraler Bestandteil ist.

Allerdings beraten und unterstützen Wissenschaftler nicht nur die praktische Arbeit der Stiftung, sondern erhalten selbst auch wichtige Impulse für die Forschung aus der Praxis. In Tagungen und Workshops wird die Zusammenarbeit systematisch fortgesetzt und ausgebaut. Auch diese Broschüre ist das Ergebnis einer Kooperation mit der Wissenschaft.

Das Engagement der Amadeu Antonio Stiftung

Seit ihrer Gründung 1998 ist das Ziel der Amadeu Antonio Stiftung, eine demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, die sich konsequent gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus wendet. Hierfür unterstützt sie lokale Initiativen und Projekte in den Bereichen Jugend und Schule, Opferschutz und Operhilfe, alternative Jugendkultur und kommunale Netzwerke. Wichtigste Aufgabe der Stiftung ist es, die Projekte über eine finanzielle Unterstützung hinaus zu ermutigen, ihre Eigeninitiative vor Ort zu stärken und sie zu vernetzen. Der Namensgeber der Stiftung, Amadeu Antonio Kiowa, wurde 1990 von rechtsextremen Jugendlichen zu Tode geprügelt, weil er eine schwarze Hautfarbe hatte. Er war eines der ersten Todesopfer rassistischer Gewalt nach dem Fall der Mauer.

Die Amadeu Antonio Stiftung wird von der Freudenberg Stiftung unterstützt und arbeitet eng mit ihr zusammen. Weitere Informationen können unter der folgenden Adresse erfragt werden:

Amadeu Antonio Stiftung
Linienstraße 139
10115 Berlin
Telefon 030. 240 886 10
Fax 030. 240 886 22
info@amadeu-antonio-stiftung.de
www.amadeu-antonio-stiftung.de


Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stiftung, Mirjam Gläser, Holger Kulick, Berit Lusebrink, Andres Nader, Heike Radvan, Simone Rafael, Timo Reinfrank und Nihal Yildiran sind per Mail zu erreichen: vorname.nachname@amadeu-antonio-stiftung.de

Bankverbindung der Amadeu Antonio Stiftung:
Deutsche Bank Bensheim, BLZ 509 700 04, Konto-Nr. 030 331 300

Internationale Bankverbindung:
Deutsche Bank Bensheim, Account number 030 331 300
BIC: DEUTDEFF 509, IBAN: DE 91 509 700 04

Oder spenden Sie online: www.amadeu-antonio-stiftung.de

Die Broschüre »Ich habe nicht gegen Juden, aber – Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus« wurde von der Freudenberg Stiftung gefördert.

Herausgeber: Amadeu Antonio Stiftung
Autorin und Autor: Barbara Schäuble, Albert Scherr
Redaktion: Anetta Kahane, Mirjam Gläser, Simone Rafael
Gestaltung:  Design, Berlin
Druck: Ratzlow Druck Berlin
Alle Rechte bleiben bei den AutorInnen.
© Amadeu Antonio Stiftung, 2007