

Langfassung Abschlussbericht

„Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“

***- Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer
Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen –***

Eine gedruckte Kurzfassung ist erhältlich bei:

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

„Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ - Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen -1

1. Vorwort	3
2. Antisemitismus – immer noch ein relevantes Thema für die Bildungsarbeit?	4
3. Antisemitismus als Lern- und Bildungsproblematik	11
4. Welche Verbreitung haben antisemitische Orientierungen und gegen Antisemitismus gerichtete Orientierungen unter Jugendlichen?.....	15
5. Was ist Antisemitismus?	31
6. Genauer hinsehen: Antisemitische und anti-antisemitische Argumentationen in heterogenen Jugendszenen.....	52
7. Die Praxis anti-antisemitischer Bildungsarbeit: Ansatzpunkte, Erfordernisse und Schwierigkeiten.....	91
8. Literatur	123

1. Vorwort

Unabhängig von den öffentlich schwankenden Themenkonjunkturen berät die Amadeu Antonio Stiftung seit 1998 PraktikerInnen aus den Bereichen Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Zivilgesellschaft zum Thema Antisemitismus.

In der vorliegenden Broschüre stellen Barbara Schäuble und Prof. Dr. Albert Scherr (Pädagogische Hochschule Freiburg) Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vor, die sie im Auftrag der Amadeu Antonio Stiftung durchgeführt haben.¹ Sie haben Jugendliche im ganzen Bundesgebiet dazu befragt, was sie über Juden und jüdisches Leben wissen und auf diese Weise Aufschlüsse darüber gewonnen, welche Annahmen, Sichtweisen, Argumentationen, Wissensbestände, Stereotype und Vorurteile in heterogenen sozialen Gruppen, Szenen und Milieus verbreitet sind sowie welche politischen und moralischen Haltungen Jugendliche einnehmen.

Ausgehend von einer kritischen Sichtung von Ergebnissen der Einstellungsforschung und einer Diskussion ausgewählter Antisemitismustheorien stellen sie auf der Grundlage der Analyse von Gruppeninterviews mit Jugendlichen Schlussfolgerungen für die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus dar, die insbesondere für JugendarbeiterInnen und LehrerInnen, aber auch für lokale Initiativen und KommunalpolitikerInnen von Interesse sind.

¹ Die Interviews sind auch ein Bestandteil des Dissertationsprojekts von Barbara Schäuble, das durch ein Stipendium der Hans-Boeckler-Stiftung gefördert wird.

2. Antisemitismus – immer noch ein relevantes Thema für die Bildungsarbeit?

Zu der Frage, welcher Stellenwert einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Schulen und der außerschulischen Jugendarbeit zukommen soll, werden in der Fachöffentlichkeit gegensätzliche Positionen eingenommen: Ein Großteil gegenwärtiger PädagogInnen sieht keine Notwendigkeit, sich mit historischem und gegenwärtigem Antisemitismus jenseits von eingespielten Routinen schulischen Unterrichts und von Angeboten der Gedenkstättenpädagogik zu befassen. Andere Themen werden als vordringlicher betrachtet. Selbst in der pädagogischen Arbeit gegen Rechtsextremismus, wie sie sich seit Beginn der 1990er Jahre entwickelt hat, wurde der Arbeit gegen Antisemitismus kein zentraler Stellenwert zugesprochen. Dagegen sind – insbesondere aus Kreisen der außerschulischen politischen Bildung – durchaus auch Stimmen zu vernehmen, die einen dringlichen Handlungsbedarf reklamieren. Denn Tendenzen zum Wiedererstarken des alten und zur Herausbildung eines neuen Antisemitismus seien unübersehbar.

Gegenüber diesen unterschiedlichen Einschätzungen soll hier keine Position eingenommen werden, die für sich beansprucht, stellvertretend entscheiden zu können, welche Relevanz einer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus in jeweiligen institutionellen und lokalen Kontexten zukommen soll. Unsere Absicht ist vielmehr, für unterschiedliche Ausprägungen von Antisemitismus, aber auch für die Verbreitung von gegen Antisemitismus gerichteten Haltungen (im Folgenden: Anti-Antisemitismus²) unter Jugendlichen zu sensibilisieren und Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte für eine solche Bildungsarbeit³ gegen Antisemitismus aufzuzeigen, die sich nicht primär als Wissens- und Wertevermittlung versteht, sondern eine dialogische Auseinandersetzung mit den Sichtweisen und Positionen jeweiliger Jugendlicher anstrebt.

² Wir bezeichnen diese gegen Antisemitismus gerichteten Haltungen im Folgenden im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung als »anti-antisemitisch«.

³ Wir verstehen unter Bildung alle Formen, in denen Einzelnen und Gruppen Möglichkeiten eröffnet werden, ihre Wissensgrundlage zu überprüfen und die analytischen Fähigkeiten, die Reflexionsfähigkeit sowie die moralische und politische Urteilsfähigkeit weiter zu entwickeln, die für die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation, dem eigenen Selbstverständnis sowie mit gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen bedeutsam sind. Im Unterschied zu einem Verständnis von Pädagogik als Erziehung und Wissensvermittlung ist für unser Bildungsverständnis die Annahme konstitutiv, dass Bildungsprozesse angeregt und unterstützt, aber nicht erzwungen werden können. Denn Bildungsprozesse kommen in der Regel dann zustande, wenn sie als Ermöglichung eines veränderten Selbst- und Weltverständnisses erlebt werden, das anstrebenswerte Denk- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Für eine empirisch fundierte Bildungsarbeit jenseits von Verharmlosung und Dramatisierung

Wir plädieren für eine Bildungsarbeit, die von einer empirisch fundierten und differenzierten Einschätzung der Frage ausgeht, welche Relevanz antisemitische (und gegen Antisemitismus gerichtete) Überzeugungen, Sichtweisen und Argumentationen für jeweilige Jugendliche haben, in welchen Formen sie diese artikulieren und welche Bedeutung diese für ihr Selbstverständnis sowie für ihre Deutungen gesellschaftspolitischer Entwicklungen haben.

Formen der Verharmlosung aktueller antisemitischer Argumentationen unter Jugendlichen können ebenso wenig einen guten Ausgangspunkt für eine solche Bildungsarbeit darstellen, wie dramatisierende Beschwörungen der Gefahr des Wiedererstarkens von Antisemitismus. Zwar ist durchaus nicht absehbar, ob Antisemitismus in dem Maß an Einfluss gewinnen wird, wie rechtsextreme oder islamistische Orientierungen sich verfestigen und ausbreiten, mit Gewissheit ausgeschlossen werden kann auch nicht, dass Antisemitismus in die Funktion des kleinsten gemeinsamen Nenners zwischen rechtsextremen, islamistischen und anti-imperialistisch-anti-amerikanisch konturierten Ideologien einrückt und entsprechende Bündnisse ermöglicht. Gleichzeitig gibt es aber auch keine verlässlichen und belastbaren Belege für die These, dass sich solche Entwicklungen bereits in gravierendem Ausmaß abzeichnen. Vorliegende Studien deuten zudem darauf hin, dass Antisemitismus unter gegenwärtigen Jugendlichen erheblich geringer verbreitet ist, als in der Generation ihrer Eltern- und Großeltern (s. Kapitel 4). Ein offenkundiger Antisemitismus ist auf den ersten Blick nur bei solchen Jugendlichen vorzufinden, die sich in rechtsextremen oder islamistischen Szenen verorten. Insofern scheint es zunächst wenig Anlass für eine Stärkung und Weiterentwicklung anti-antisemitischer Bildungsarbeit zu geben.

Gleichzeitig aber – und dies war ein wichtiger Ausgangspunkt unserer Studie – berichten PädagogInnen von irritierenden Beobachtungen. So werde der Ausruf „Du Jude!“ von „ganz normalen“, keineswegs als AnhängerInnen rechtsextremer oder islamistischer Gruppierungen auffälligen Jugendlichen als Schimpfwort gebraucht. Und bekanntlich waren und sind mehr oder weniger offen antisemitische Positionierungen im politischen und medialen Diskurs in den vergangenen Jahren immer wieder von durchaus prominenten SprecherInnen „aus der Mitte der Gesellschaft“ artikuliert worden. Hinzu kommt, dass in aktuellen Auseinandersetzungen über den Nahost-Konflikt die Grenze zwischen einer legitimen Kritik israelischer Politik einerseits und antisemitisch motivierter Israelkritik andererseits umstritten und keineswegs immer klar ist. In den von uns geführten Interviews sowie in einer von uns durchgeführten Befragung von Studierenden (s.u.) wird zudem deutlich, dass Varianten einer problematischen Israelkritik keineswegs nur bei sich als Muslimen sowie sich als politisch

rechtsstehend definierenden Jugendlichen vorzufinden sind, sondern auch in Verbindung mit der Beanspruchung generativer Distanz zur nationalsozialistischen Vergangenheit und mit antiimperialistisch-antiamerikanischen Positionen auftreten.

Fragt man diejenigen, die mit Jugendlichen arbeiten, nach ihren Erfahrungen⁴, dann trifft man bei der Mehrzahl der PädagogInnen auf die Einschätzung, dass es aktuell wenig Anlass gibt, sich gegenwärtig spezifisch und eingehender mit Antisemitismus unter Jugendlichen zu beschäftigen. Denn PädagogInnen und SozialarbeiterInnen sind in ihrer alltäglichen Praxis gewöhnlich – jedenfalls dann, wenn sie nicht mit neonazistischen oder islamistisch beeinflussten Jugendszenen arbeiten - eher selten mit Äußerungen konfrontiert, in denen eine generelle antisemitische Haltung zum Ausdruck kommt. Auch die Teilgruppe der Jugendlichen, die die Formulierung „Du Jude!“ als Schimpfwort benutzt oder das Erzählen von antisemitischen Witzen für zulässig hält, ist den Berichten nach begrenzt.⁵

Diese Einschätzungen und die in unserer Untersuchung deutlich gewordene Verbreitung eines im Kern nicht-antisemitischen bzw. gegen Antisemitismus gerichteten Selbstverständnisses⁶ heißt jedoch keineswegs, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus außerhalb der Vorgaben schulischer Curricula erübrigt. Hier sind zunächst drei Aspekte zu erwähnen:

- In den von uns geführten Interviews wird *erstens* deutlich, dass auch solche Jugendliche, die für sich in Anspruch nehmen, aus der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust gelernt zu haben, dass sich Vorurteile und Feindseligkeiten gegen Juden verbieten, nicht konsequent informiert und differenziert sowie ohne den Rückgriff auf tradierte Stereotype argumentieren. Vor allem beim Reden über aktuelle Themen, so insbesondere über den Nahostkonflikt oder über die Thematik der vermeintlichen großen weltpolitischen und/oder innerdeutschen Macht jüdischer Organisationen, werden erhebliche Unsicherheiten sowie Stereotype sichtbar. Hier zeigen sich die Grenzen eines – für die Entwicklung einer anti-antisemitischen Grundorientierung jedoch keineswegs bedeutungslosen - politischen und moralischen „Lernens aus der Geschichte“.

4 Die hier getroffenen Aussagen beziehen sich auf Gespräche mit PädagogInnen im Bereich Jugendarbeit und Schule, die wir im Rahmen der Kontaktaufnahme zu Jugendlichen und im Kontext von Facharbeitskreisen der Jugendbildungsarbeit geführt haben.

5 Das heißt nicht, dass der Gebrauch des Wortes Jude als Schimpfwort nicht bekannt ist und auch nicht, dass von den Jugendlichen keine antisemitischen Witze erzählt werden. Letzteres geschieht dann jedoch i.d.R. vor dem Hintergrund des mitlaufenden Wissens, dass das eigentlich nicht zulässig ist und eine kritikbedürftige Grenzüberschreitung darstellt.

⁶ Darauf, dass und wie sich einen solches Selbstverständnis mit Vorurteilen verbinden kann und welche Erfordernisse für die politische Bildung dies impliziert, werden wir im Weiteren noch ausführlicher eingehen.

- Zudem kann *zweitens* keineswegs davon ausgegangen werden, dass antisemitische Haltungen gegenüber PädagogInnen und gegenüber WissenschaftlerInnen offen artikuliert werden.
- *Drittens* kann 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.
- *Viertens* wird in unserer Befragung deutlich, dass nicht einfach zwischen eindeutig antisemitischen und eindeutig anti-antisemitischen Jugendlichen unterschieden werden kann (s.u.).

Bildungsarbeit mit Jugendlichen, die ein anti-antisemitisches Selbstverständnis haben

In denjenigen Fällen, in denen Jugendliche darauf hinweisen, dass sie keine Antisemiten sein wollen, sollte pädagogische Arbeit u.E. nicht einer Logik des Verdachts und der Entlarvung folgen, die darauf ausgerichtet ist, diesen ihre uneingestandenen bzw. verdeckten antisemitischen Tendenzen aufzuzeigen und damit die Glaubwürdigkeit ihrer Absicht, nicht antisemitisch sein zu wollen, zu hinterfragen.

Vielmehr ist in dieser Absicht ein wichtiger Ansatzpunkt für pädagogische Arbeitsbündnisse zu sehen, die eine gegen Antisemitismus gerichtete Bildungsarbeit als gemeinsames Anliegen von PädagogInnen und Jugendlichen begreift. Darauf wird im nächsten Abschnitt noch näher einzugehen sein. An dieser Stelle ist dazu zunächst nur festzuhalten, dass Bildungsarbeit gegen Antisemitismus keineswegs dann und nur dann sinnvoll ist, wenn jeweilige Jugendliche mehr oder weniger eindeutig als Antisemiten einzuschätzen sind. *Wichtig ist auch eine solche Bildungsarbeit, die Jugendliche mit anti-antisemitischen Grundhaltungen zu einer fundierteren und qualifizierteren Auseinandersetzung mit Antisemitismus befähigt, nicht zuletzt mit Formen des Antisemitismus, die in rechteextremen und rechtspopulistischen Diskursen artikuliert werden, aber auch mit zirkulierenden Stereotypen und Einschätzungen – insbesondere zu israelischer Politik - , die nicht immer auf den ersten Blick als antisemitisch erkennbar sind.*

Eine Haltung, die davon ausgeht, dass pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus ihren Auftrag darin hat, manifest oder latent antisemitische Jugendliche zur Überwindung ihrer Irrtümer und moralischen Fehlurteile zu veranlassen, stellt unseres Erachtens also keineswegs die (allein) angemessene Grundlage dar. Vielmehr ist es angemessener, bei Jugendlichen – und auch bei Erwachsenen und bei PädagogInnen - von einer durchaus widersprüchlichen Gemengelage von Wissensbeständen, Einstellungen und Bewertungen auszugehen, die bei der überwiegenden Mehrheit durch einen moralischen Anti-Antisemitismus grundiert ist.

Die pädagogisch zu beantwortende Frage lautet dann, wie auf einer solchen Grundlage Lernprozesse ermöglicht werden können, die zu einer fundierten und aktiven Auseinandersetzung mit historischen und gegenwärtigen Ausprägungen von Antisemitismus befähigen und anregen. Von diesen Fällen zu unterscheiden sind solche Jugendliche, bei denen ein ideologisch gerahmter, mit einer Verleugnung und Rechtfertigung antisemitischer Vorurteile und Praktiken verbundener Antisemitismus vorliegt.

Bildungsarbeit in Gruppen, in denen Antisemitismus Teil politischer Weltbilder ist

In den von uns geführten Interviews wird deutlich, dass ein moralisch geprägter anti-antisemitischer Konsens jedoch durchaus nicht bei allen Jugendlichen als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Tritt Antisemitismus als Bestandteil einer verfestigten und weitgehend geschlossenen rechtsextremen, islamistischen oder nationalistischen Ideologie sowie im Kontext anti-imperialistisch-israelkritischer Positionen auf, dann sind eigenständige pädagogische Konzepte der politischen Bildung und der Jugendarbeit erforderlich, die auf eine umfassende Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gruppenzusammenhängen und Ideologien ausgerichtet sind. Notwendiger Gegenstand von Bildungsprozessen ist dann das jeweilige politische Weltbild der Jugendlichen, da darin eingeschlossene antisemitische Elemente nicht unabhängig davon diskutiert werden können. Ob die Thematisierung von Antisemitismus in diesen Fällen den geeigneten, oder aber ggf. den spezifisch ungeeigneten Ausgangspunkt pädagogischer Interventionen darstellt, ist fallbezogen zu entscheiden. Dabei gilt es differenziert einzuschätzen, welche Grenzziehungen rechtlich und moralisch unverzichtbar sind, wie diese jeweils jugendgerecht zu begründen sind und wie jenseits davon noch Lernprozesse angeregt werden können.

Bildungsarbeit in Gruppen, in denen antisemitische Äußerungen Bestandteil einer generellen Fremdenfeindlichkeit oder eines autoritären Konventionalismus sind

In der Antisemitismusforschung wird seit den klassischen Studien der Kritischen Theorie aus den 1930er Jahren wiederkehrend argumentiert, dass antisemitische Äußerungen Bestandteil einer unspezifischen und generellen Fremdenfeindlichkeit bzw. eines autoritären Konventionalismus sind, der auf alles abwehrend und feindselig reagiert, was eigene Gewohnheiten und Gewissheiten in Frage stellt. Auch in unseren Interviews mit Jugendlichen finden sich Hinweise darauf, dass Antisemitismus auch Element einer Abwehrhaltung gegen die Verunsicherung eigener Gewissheiten darstellen kann. Unseres Erachtens werden hier Erfordernisse einer allgemeinen Menschenrechts- und Diversity-Pädagogik deutlich, die darauf zielt, zum Respekt gegenüber Individuen und Gruppen zu befähigen, die in der jeweiligen

Perspektive als irritierend, fremd oder als bedrohliche Infragestellungen eigener Privilegien und/oder eigener identitätsstiftender Normen und Werte wahrgenommen werden.⁷

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 nachdenken und reden, sofern sie nicht von PädagogInnen – oder wie in unserem Fall durch ein Interview – dazu aufgefordert werden. Von einigen wird in diesem Zusammenhang explizit 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 an antisemitischen Argumentationen nicht interessiert und insofern auch für entsprechende Propaganda nicht 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 solchem Desinteresse oft auch Informationsdefizite einher, die auf Erfordernisse politischer Bildung verweisen.

Unklare Positionen, Mischformen und Widersprüche

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 von gegen Antisemitismus gerichteten Haltungen bzw. 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.

Die Frage, von welchen pädagogischen Erfordernissen in Hinblick auf welche Teilgruppen Jugendlicher auszugehen ist sowie wann und in welchen Formen eine pädagogische The-

⁷ Unser Plädoyer für eine Menschenrechts- und Diversity-Pädagogik heißt nicht, dass in Gruppen, in denen die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Menschen grundsätzlich in Frage steht, Antisemitismus nicht thematisiert werden sollte. Menschenrechtspädagogik sollte jedoch u.E. nicht von Antisemitismus als dem Fall ausgehen, an dem in exemplarischer Weise die Folgen von Menschenrechtsverletzungen deutlich werden (s. dazu kritisch Hornel/Scherr 2004: 131ff.), wohl aber die Auseinandersetzung mit Antisemitismus einschließen. Zur Problematik von Konzepten der Menschenrechtbildung in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus sowie zur Einordnung pädagogisch gerahmter Auseinandersetzungen mit Antisemitismus in Konzepte der Menschenrechtbildung, der Diversity-Pädagogik und anderer Pädagogiken siehe im Folgenden auch Kapitel 7.

matisierung erfolgen kann oder muss, verweist also auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen, die ein genaueres Hinsehen erfordern.

Unseres Erachtens ist es dabei hilfreich, bewusst eine Position einzunehmen, die nicht durch Ignoranz und Verharmlosung gekennzeichnet ist, die aber auch auf Dramatisierung und eine Logik des Verdachts im Sinne der Unterstellung verzichtet, dass generell von antisemitischen Tendenzen bei je konkreten Jugendlichen auszugehen sei.

Für eine aussichtsreiche pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus ist es zudem nicht nur unverzichtbar, Sensibilität auch für weniger offenkundige Formen von Antisemitismus und für nur scheinbar harmlose Äußerungen und Stereotype zu entwickeln. Gleichermäßen erforderlich ist es auch, im Wissen und in den Überzeugungen Jugendlicher diejenigen Aspekte wahrzunehmen, die sie zu einer anti-antisemitischen Haltung und Praxis veranlassen und motivieren.

Der Frage nach den Ausgangsbedingungen einer solchen Bildungsarbeit wenden wir uns im Folgenden zunächst in Kapitel 3 in der Form von generellen Überlegungen über Antisemitismus als Bildungsproblematik zu. Daran anschließend entwickeln wir in Kapitel 4 ein der Alltagskommunikation unter Jugendlichen angemessenes Verständnis von Antisemitismus. Im Kapitel 5 stellen wir Ergebnisse der von uns analysierten Gruppendiskussionen mit Jugendlichen dar und formulieren auf dieser Grundlage in Kapitel 6 Anregungen für praktische Handlungsmöglichkeiten anti-antisemitischer Bildungsarbeit.

3. Antisemitismus als Lern- und Bildungsproblematik

Die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus steht in der Tradition eines wesentlich moralisch bestimmten „Lernens aus der Geschichte“⁸, wie es auch angesichts aktueller Formen von Antisemitismus regelmäßig erneut gefordert wird.⁹ Gelernt werden soll dabei nicht „nur“ ein Tatsachenwissen über Nationalsozialismus und Holocaust, sondern nicht zuletzt eine moralische und politische Gewissheit: Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust soll dazu führen, dass sich Jugendliche grundlegende und in ihrem persönlichen Selbstverständnis verankerte demokratische und anti-antisemitische Überzeugungen zu eigen machen. Dieses Lernen aus der Geschichte ist, wie in unserer Untersuchung deutlich wurde, tatsächlich insofern erfolgreich, als ein Großteil der von uns befragten Jugendlichen die Überzeugung teilt, dass es sich im Fall des nationalsozialistischen Antisemitismus um eine verabscheuungswürdige Ideologie und Praxis handelt.

Es genügt gleichwohl nicht, an den etablierten Formen der schulischen und außerschulischen Bildung festzuhalten. Denn das historische und moralische Lernen aus der Geschichte übersetzt sich, wie wir im Weiteren noch genauer zeigen werden, keineswegs direkt in die Fähigkeit, aktuelle Formen des Antisemitismus zu erkennen und sich mit diesen angemessenen auseinander setzen zu können.

Problematische Grundannahmen historisch-politischen Lernens

Zudem liegt den gängigen Formen historisch-politischen Lernens eine problematische Perspektive zu Grunde, wenn davon ausgegangen wird, dass gut informierte PädagogInnen mit fraglos richtigen und gefestigten moralischen und politischen Haltungen AdressatInnen mit Vorurteilen, Wissensdefiziten und fragwürdigen oder fehlenden moralischen und/oder politischen Grundsätzen gegenüber stehen.¹⁰ Wird ein solches Verhältnis vorausgesetzt, ist eine Konstellation etabliert, in der PädagogInnen ihren Auftrag darin sehen, gegen Wissensdefizite, Vorurteile und Feindbilder sowie problematische politische und moralische Haltungen vorzugehen. Jeweilige Jugendliche werden in dieser Perspektive - und dies kann zu folgenreichen Kommunikationsblockaden und zu Abwehrreaktionen führen - nicht als moralisch und politisch urteilsfähige Subjekte wahrgenommen, an deren Überzeugungen und Wissen

⁸ Dabei wird wiederkehrend vorausgesetzt, was und wie aus „der Geschichte“ gelernt werden soll; dies ist aber keineswegs selbstverständlich, sondern begründungsbedürftig.

⁹ Seit den antisemitischen Schmierereien an der Kölner Synagoge 1959 und einer Reihe von Folgetaten wird in Reaktion auf je aktuelle antisemitische Vorfälle regelmäßig der Ausbau des Angebots von historischem Lernen gefordert. So auch im Oktober 2006, als Jugendliche im sachsen-anhaltinischen Pörey einem Jugendlichen ein antisemitisches Schild umgehängt hatten, das ein NS-Schaulaufen nachstellt. Auch im BMFSFJ-Entwurf für das Programm zur „Förderung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ wird historischer Bildung erhebliche Bedeutung als Strategie gegen aktuellen Antisemitismus zugewiesen.

¹⁰ Das pädagogische Verhältnis als ein Verhältnis zwischen Wissenden und Aufzuklärenden zu begreifen, ist auch aufgrund der Verunsicherung der politischen Öffentlichkeit - und damit auch vieler PädagogInnen - in Hinblick auf den Themenkomplex „Juden-Holocaust-Nah-Ost-Konflikt“ problematisch.

in einem gemeinsamen Bildungsprozess angeknüpft werden kann. Vielmehr werden sie als Objekte einer Aufklärungs- oder Belehrungspädagogik adressiert.

Demgegenüber ist es unseres Erachtens angemessen, bei der überwiegenden Zahl aller Jugendlichen prinzipiell davon auszugehen, dass diese keine Antisemiten sein wollen.¹¹

Ignoranz gegenüber dem anti-antisemitischen Selbstverständnis Jugendlicher führt zu Lernblockaden

Entgegen der Annahme, sie seien nicht gut genug informiert oder sie würden politisch und/oder moralisch fragwürdige Positionen vertreten, ist die Mehrheit der Jugendlichen der Überzeugung, hinreichend über Nationalsozialismus und Holocaust informiert zu sein sowie einen politisch und moralisch tragfähigen Standpunkt einzunehmen. Thematisierungsversuche können folglich insbesondere dann, wenn sie als Versuch der Belehrung und Moralisierung wahrgenommen werden, kontraproduktive Effekte haben. Sie können Abwehrreaktionen, etwa in der Form der Weigerung, sich weiter mit „dieser Thematik“ zu beschäftigen, auslösen. Denn für Jugendliche, die keine Antisemiten sein wollen und, die im Rahmen des historisch-politischen Lernens eine Vorstellung von den Gräueln des nationalsozialistischen Antisemitismus erworben haben, stellt der Verdacht oder Vorwurf, sie seien antisemitisch, eine Zuschreibung dar, die sie als Person diskreditiert. Darauf bezogene Abwehrreaktionen können zu Lernblockaden führen, etwa in der Form einer Zurückweisung der Erwartung, sich in schulischen Kontexten weiter mit Antisemitismus beschäftigen zu sollen. Sie können sich aber auch in einer Weise mit Vorurteilen und Ressentiments überlagern, die dazu führt, führen, „die Juden“ für die störende, die eigene Selbstachtung gefährdende Thematisierung verantwortlich gemacht werden (s. dazu Geisel 1993: 11ff.).

Abwehr aufgrund verfestigter Ideologien und im Kontext von Bemühungen um eine positive Bestimmung nationaler Identität

Nicht jede Abwehr gegen eine Auseinandersetzung mit historischem und gegenwärtigem Antisemitismus ist jedoch auf unangemessene didaktische Rahmungen und/oder problematische methodische Vorgehensweisen von PädagogInnen zurückzuführen. Abwehrreaktionen können ebenso Reaktionen auf die emotionalen und kognitiven „Zumutungen“ darstellen, die eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus, insbesondere mit dem Holocaust, beinhaltet.

Zudem zeigen unsere Forschungsergebnisse, dass für die Zurückweisung der Thematisierung historischer Schuld und gegenwärtiger Verantwortung auch - im politischen Diskurs

¹¹ Auf die Problematik einer Bildungsarbeit mit Jugendlichen, die im Gegensatz dazu offensiv antisemitische Überzeugungen bspw. als Teil einer rechtsextremen oder islamistischen Ideologie vertreten, kommen wir im Weiteren noch zurück.

gestützte - Bemühungen um eine positive Bestimmung nationaler Identität bedeutsam sind.¹² Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eine vermeintlich erfolgreich abgeschlossene Vergangenheitsbewältigung und der Glaube, bereits hinreichend „aus der Geschichte gelernt zu haben“ als positive Bestimmung nationaler deutscher Identität beansprucht werden. Darüber hinaus weisen Jugendliche die „Zumutung“ einer Auseinandersetzung auch dann zurück, wenn sie selbst antisemitische Ideologien vertreten. Dabei kann das Argument, unzulässigen Moralisierungen zu unterliegen, instrumentalisiert werden, um andere Jugendliche zu einer Abwehr zu motivieren..

Antisemitismus als Lerngegenstand

Wie bereits erwähnt, zeigt sich in unseren Interviews, dass antisemitische Stereotype und Vorurteile auch bei solchen Jugendlichen Resonanz finden, die sich eine Haltung der prinzipiellen Ablehnung von Antisemitismus zu Eigen gemacht haben. Dies verweist auf eine Problematik, der man keineswegs gerecht wird, wenn nur die Teilgruppe derjenigen in den Blick genommen wird, die eine dezidierte und eindeutige antisemitische Haltung einnehmen. Entsprechend möchten wir zunächst einen Perspektivenwechsel vorschlagen:

Wir plädieren für eine Perspektive, die davon ausgeht, dass die überwiegende Mehrzahl der heutigen Jugendlichen Antisemitismus ablehnt und 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, die eigenen Sichtweisen offen zu artikulieren und zur Diskussion zu stellen, jedoch nicht zur unhintergehbaren Voraussetzung einer Arbeit an dieser Thematik.

Eine solche Perspektive hat Konsequenzen für die didaktische und methodische Gestaltung von Lernarrangements: Seminare, Projekte oder Unterrichtseinheiten, die an die Selbsteinschätzung vieler Jugendlicher als anti-antisemitisch anknüpfen, sollten in einer Weise zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen des historischen und gegenwärtigen Antisemitismus anregen, die von Jugendlichen als interessantes und hilfreiches Angebot begriffen werden kann.

Eine Konzeption von Antisemitismus als von den eigenen Überzeugungen zu unterscheidender Lerngegenstand ist auch in Hinblick auf diejenigen Jugendlichen sinnvoll, die kein anti-antisemitisches Selbstverständnis mitbringen. Denn auch in diesen Gruppen sind Lern-

¹² Im GMF-Survey 2006 finden sich empirische Belege für die Annahme, dass Nationalstolz zu "Fremdgruppenabwertung" führt. Dies gilt auch für den „Party-Patriotismus“, der sich 2006 im Kontext der Fußballweltmeisterschaft artikuliert.

blockaden ggf. auch durch das Interesse motiviert, das eigene Selbstverständnis in Bildungsprozessen nicht unmittelbar in Frage stellen zu lassen.

Dabei ist es unseres Erachtens zudem unverzichtbar, bei der Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten die subjektive Bedeutung des Lerngegenstands für die Lernenden (wie z.B. Schuldgefühle, Abwehrreflexe etc.) konzeptionell zu berücksichtigen.

Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität

Knapp einzugehen ist in diesem Zusammenhang auf einen weiteren Aspekt: *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.* Denn 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 selbstreflexive Auseinandersetzung mit Emotionen, Reaktionsmustern und Vorurteilen zweifellos eine zwingende Voraussetzung professioneller Praxis im Bereich der pädagogischen Arbeit gegen und über Antisemitismus. Hierfür können Texte, wie die vorliegende Broschüre, zwar Anstöße geben, zweifellos aber nicht an die Stelle von Formen der kollegialen Beratung und der Supervision treten.

4. Welche Verbreitung haben antisemitische Orientierungen und gegen Antisemitismus gerichtete Orientierungen unter Jugendlichen?

Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Methoden und Konzepten anti-antisemitischer Bildungsarbeit ist eine genauere Kenntnis des Stellenwerts, der Verbreitung, der Bedeutung und der Begründungen antisemitischer, aber auch anti-antisemitischer Äußerungen und Überzeugungen bei den jeweiligen AdressatInnen.

Im Folgenden fassen wir vorliegende Forschungsergebnisse zusammen und gehen auf von PädagogInnen formulierte Einschätzungen über die Verbreitung und Bedeutung von Antisemitismus für Jugendliche ein.

4.1. Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Antisemitismusforschung

Die sozialwissenschaftliche Forschung über Antisemitismus zielt u.a. darauf, die Verbreitung von Antisemitismus in der Gesamtbevölkerung und bei Teilgruppen (differenziert nach Altersgruppen, Bildungsniveau usw.) quantitativ zu ermitteln. Dazu werden in der Regel repräsentative standardisierte Befragungen durchgeführt. Eine verlässliche und genaue Erfassung der Verbreitung von Antisemitismus ist auf diese Weise jedoch nur mit Einschränkungen möglich, denn

- im Fall von Antisemitismus kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten wissen, dass die Zustimmung zu antisemitischen Aussagen sozial unerwünscht ist; deshalb ist damit zu rechnen, dass die Zustimmungsquote die reale Verbreitung entsprechender Einstellungen nicht zutreffend abbildet;
- aufgrund dieser Problematik sind Frage- und Antwortformulierungen oft so gefasst, dass sie keine offenkundigen und eindeutigen antisemitischen Antwortvorgaben anbieten; bei Zustimmung zu subtil formulierten Aussagen ist es aber durchaus fraglich, ob jeweilige Zustimmungen einen eindeutigen Rückschluss auf antisemitische Einstellungen zulassen;
- ob die Zustimmung zu einem Item oder die Ablehnung eines Items stabile und verfestigte individuelle Überzeugungen anzeigt oder aber eine eher situativ bedingte, etwa durch aktuelle und polarisierende oder stereotypenlastige Medienberichte zum Nahost-Konflikt überlagerte Stellungnahme, die zu einem anderen Zeitpunkt und in einer anderen Interviewsituation anders ausgefallen wäre, bleibt unklar;

- uneindeutige und widersprüchliche Haltungen einzelner Befragter werden in den einschlägigen Untersuchungen in der Regel nicht erfasst bzw. nicht analysiert, so dass der Eindruck entsteht, man könne Individuen problemlos und eindeutig in Antisemiten oder Nicht-Antisemiten unterscheiden;
- unterschiedliche Untersuchungsdesigns führen zum Teil zu erheblichen Unterschieden bei den Ergebnissen - selbst dann, wenn den Befragten die gleichen Fragen vorgelegt werden; in anderen Fällen erschweren unterschiedliche Fragen und Antwortvorgaben den Vergleich der Ergebnisse.¹³

Aus diesen und anderen methodischen Gründen sind die Ergebnisse der Einstellungsforschung nicht als tatsächlich verlässliche und genaue Bestimmungen der Verbreitung unterschiedlicher Formen von Antisemitismus zu bewerten (s. Frindte 2006). Es handelt sich, je nach Untersuchung, um mehr oder weniger fundierte und exakte Einschätzungen, die nur dann sinnvoll zu interpretieren sind, wenn man die Anlage der jeweiligen Studie, insbesondere die jeweilige Formulierung von Fragen, Antwortvorgaben und Statements, die Zahl der Befragten und die verwendeten Auswertungsverfahren berücksichtigt.

Auch angesichts der Interpretationsspielräume, die manche Items den Befragten eröffnen, ist - insbesondere im Fall „subtiler“ Formulierungen - bei der Interpretation der vorliegenden Daten Vorsicht geboten. So zeigt die Zustimmung zu der Aussage „Ich bin es leid, immer wieder von den deutschen Verbrechen an den Juden zu hören“, keineswegs unmittelbar eine antisemitische Einstellung an, sondern kann auch „nur“ eine ablehnende Haltung gegenüber gängigen Formen anti-antisemitischer Aufklärung anzeigen. Denn eine solche ablehnende Reaktion verbindet sich, wie im Weiteren noch deutlich wird, keineswegs notwendig mit antisemitischen Vorurteilen.¹⁴ Die Zustimmung zu dem Satz „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat“ indiziert nur dann Antisemitismus, wenn unterstellt werden kann, dass für die Interviewten die Unterscheidung zwischen Juden und Israelis in der Befragungssituation verfügbar ist und die Zustimmung dann belegt, dass Juden generalisierend für die Politik des Staates Israel verantwortlich gemacht werden – also nicht „nur“, dass den Befragten in der Befragungssituation, also z.B. im Kontext eines abendlichen Telefoninterviews, die für die Interpretation ihrer Antwort gravierende Bedeutung der Unterscheidung Juden/Israelis (aktuell) nicht verfügbar ist.¹⁵

¹³ Zudem ist bei den statistischen Auswertungen der erhobenen Daten eine relative Ungenauigkeit in Rechnung zu stellen; seriöse Darstellungen müssten darauf hinweisen, dass die jeweiligen Ergebnisse eine Schwankungsbreite von – je nach Zahl der Befragten ca. +/- 1% bis +/- 5% haben; dies wird aber häufig nicht mitgeteilt und in der Folge dann gelegentlich die Ursachen von Unterschieden diskutiert, die allein durch Ungenauigkeit der Messung erklärbar sind.

¹⁴ Damit soll nicht bestritten sein, dass entsprechende Äußerungen auch Indiz einer problematischen Zurückweisung der „Zumutung“ einer – die Möglichkeit einer positiven nationalen Identifikation in Frage stellenden – Auseinandersetzung mit der Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen sein kann. Dies ist aber jeweils im Einzelfall - und nicht in Form einer rechnerischen Zusammenfassung unterschiedlicher Deutungen - zu klären.

¹⁵ In einer Sekundäranalyse verschiedener Studien zu antisemitischen Ressentiments in Deutschland problematisieren Enters und Kruse (2006) methodische Effekte unterschiedlicher Stimuli auf das Antwortverhalten bei Trendaussagen. Sie gehen davon aus, dass die spezifischen Fragenstimuli und Antwortvorgaben erhebliche Auswirkungen auf das Antwortverhalten der Befragten haben. Sie weisen etwa darauf hin, dass Fragestellungen in unterschiedlichem Maß konkretisiert werden: „*Unspezifische und vollkommen allgemein gehaltene und zur Bewertung gestellte Statements wie „Juden haben zuviel Einfluss“ stehen zum Beispiel sehr konkrete Ortsangaben (z.B. „in Deutschland“), Zeitbezüge („heute“, „heute, ebenso wie in der Vergangenheit“) und Topics (z.B. „auf*

Zudem wird in nahezu allen Studien auf Fragen verzichtet, die eine klare anti-antisemitische Positionierung zulassen. Damit entsteht eine folgenreiche Schiefelage:

Dem wissenschaftlichen Wissen über Antisemitismus entspricht kein gleichermaßen empirisch fundiertes Wissen über die Verbreitung sowie die Gründe und Ursachen von Anti-Antisemitismus. Ein solches Wissen über Anti-Antisemitismus wäre aber für die politische Bildung von erheblicher Bedeutung. Denn eine vereindeutigende, von einer vermeintlich klaren und trennscharfen Unterscheidung von antisemitischen und nicht-antisemitischen Jugendlichen ausgehende Sichtweise blendet wichtige Ansatzpunkte für politische Bildungsprozesse – insbesondere unsichere und widersprüchliche Positionierungen Jugendlicher – aus.

4.1.2. Vorliegende Forschungsergebnisse zur Verbreitung antisemitischer Orientierungen und gegen Antisemitismus gerichteter Orientierungen unter Jugendlichen

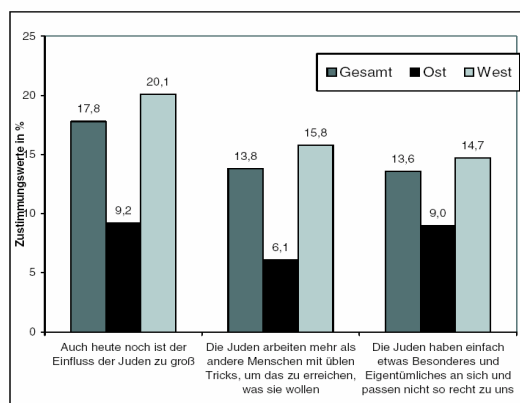
Betrachtet man die in Einstellungsuntersuchungen nachgezeichnete Einstellungsentwicklung seit Anfang der 1950er Jahre, finden sich Anzeichen für einen deutlichen Rückgang offen antisemitischer Einstellungen. So wurde die Frage „Würden Sie sagen, es wäre besser, keine Juden im Land zu haben?“ im Jahr 1952 von 37% aller Befragten bejaht, 1963 war dies bei 18% und 1998 bei ca. 10% der Fall (Bergmann 2004: 26). Aktuelle Einstellungsuntersuchungen beziffern die Zustimmungsbereitschaft zu antisemitischen Aussagen in der Gesamtbevölkerung in einer Spannweite von 15 und 23% (s. dazu Bergmann 2004: 25ff.). Es kann also trotz des Einstellungsrückgangs seit den 1950er Jahren keineswegs davon ausgegangen werden, dass Antisemitismus nur noch bei einer vernachlässigbaren Minderheit vorzufinden ist. Zudem fallen die Zustimmungsqoten zu einzelnen Items unterschiedlich aus und liegen zum Teil deutlich über 20%.

So kommt eine Untersuchung aus dem Jahr 2004 (Stöss u.a. 2004: 14), die zwischen Gewerkschaftsmitgliedern und Nicht-Gewerkschaftsmitgliedern unterscheidet, bei gleichen Fragen wie eine von Decker und Brähler (2006: 43) durchgeführte Untersuchung zu deutlich höheren Zustimmungsqoten. Die von Stöss u.a. erhobenen Daten widersprechen auch der These von Decker und Brähler (2006: 43) dass Antisemitismus „ein westdeutsches Phänomen zu sein“ scheint.¹⁶

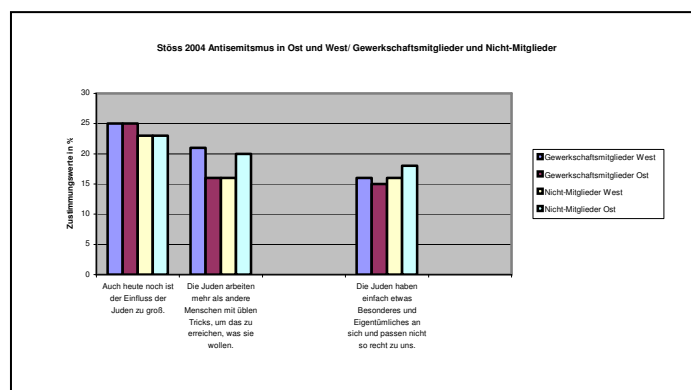
die öffentliche Meinung in unserem Land“) gegenüber. Allein diese unterschiedlichen Stimuli führen zwangsläufig zu unterschiedlichen Trendaussagen“, so Enters und Kruse.

¹⁶ Den vorliegenden Daten zufolge erscheint es plausibel davon auszugehen, dass sich die Einstellungen in Ost- und Westdeutschland in Hinblick auf die Verbreitung von Antisemitismus inzwischen angeglichen haben, denn es gibt Hinweise darauf, dass die Zustimmung zu antisemitischen Items in Ostdeutschland mittlerweile das Niveau Westdeutschlands erreicht oder leicht überschritten hat. Umfragen Anfang der 90er Jahre stellten noch sichtbar niedrigere Werte für die neuen Bundesländer fest (Bergmann 2003: 140; Heyder/Iser/Schmidt 2004). Zudem ist dem Forschungsstand zu entnehmen, dass zwischen Ost- und Westdeutschland nach wie vor Unterschiede in der Zustimmungsbereitschaft zu einzelnen Aspekten bestehen (s. dazu auch die Fallanalyse in Kapitel 6).

Diagramm 2.1.4: Skala „Antisemitismus“



Grafik 1: Decker/Brähler 2006: 38



Grafik 2: Stöss u.a. 2004: 14

Auf Antisemitismus unter Jugendlichen bezogene Annahmen müssen weitgehend aus den Ergebnissen von Studien abgeleitet werden, die auf die Gesamtbevölkerung bezogen sind und in die nur eine relativ kleine Zahl von Jugendlichen einbezogen wurde.¹⁷ Denn aktuelle Jugendstudien zum Thema Antisemitismus fehlen und allgemeine Jugenduntersuchungen, wie die jüngste Shell-Studie und das Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts (DJI), erheben zum Thema Antisemitismus keine Daten. Einschlägige Jugendstudien aus den 1990er Jahren kommen zu uneinheitlichen und widersprüchlichen Einschätzungen. Auf Grundlage der vorhandenen neueren Daten lassen sich insofern keine wirklich verlässlichen und aktuellen Aussagen über Antisemitismus unter Jugendlichen treffen, es sind nur grobe Einschätzungen möglich.

Jugendliche stimmen den vorliegenden Untersuchungen zufolge antisemitischen Aussagen erheblich seltener zu als Erwachsene (vgl. Bergman 2005: 33ff.). So werden etwa auf Grundlage der Kurzskala Antisemitismus des GMF-Surveys 2003 nur 3,7% der 16-21-Jährigen als antisemitisch eingeschätzt, andere Studien kommen in der Altersgruppe der 14 bis 24-Jährigen zu einer Größenordnung von ca. 10% (Forsa 1998) bzw. 13 % (Forsa 2003), bzw. in der Altersgruppe zwischen 11 und 19 Jahren zu einer Größenordnung zwischen 4,3 und 12,4 %¹⁸ (Vgl. Bergmann 2005: 33 u. Benz 2004: 193). In einer im Jahr 2006 vorgelegten Studie (Brähler/Decker 2006: 51) finden sich antisemitische Orientierungen bei 7,1% der 14-30jährigen; erheblich höher liegt der Anteil bei den über 60-Jährigen mit 10,2%, nicht aber bei den 30- bis 60-Jährigen (7,9%).

Differenziert nach Altersgruppen zeigt sich in einer Sekundärauswertung neuerer Studien (Enters/Kruse 2006) folgende Verteilung der Zustimmung zu bzw. der Ablehnung von antisemitischen Items:

¹⁷ Bei einer Anzahl von 173 (2002) bzw. 214 (2003) bzw. 204 (2004) Befragten in der Altersgruppe zwischen 16 und 21 ermöglicht der GMF-Survey keine repräsentative Aussage über Antisemitismus unter Jugendlichen.

¹⁸ Frindte (2006: 245): Thüringen 12,4%, Brandenburg 7,6%; Bayern 8,3%, Schleswig-Holstein 4,3%.

	Item	Allbus 1998		GMF 2002		GMF 2003		GMF 2004	
		Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
18-21	zuviel Einfluß	10,0%	72,2%	8,2%	89,4%	8,5%	90,7%	8,0%	91,3%
	An Verfolgung mitschuld	8,9%	73,9%	12,2%	87,7%	7,5%	91,8%	15,6%	83,6%
	Vorteil aus Vergangenheit	26,1%	42,8%	45,0%	53,4%	39,3%	57,4%	35,5%	61,9%
22-34	zuviel Einfluß	13,8%	66,5%	10,8%	85,8%	16,0%	81,8%	15,7%	80,9%
	An Verfolgung mitschuld	10,3%	71,2%	6,6%	92,0%	9,3%	86,9%	9,3%	88,0%
	Vorteil aus Vergangenheit	37,6%	39,0%	39,7%	57,6%	43,6%	52,2%	33,1%	63,9%
35-49	zuviel Einfluß	22,3%	56,1%	14,1%	83,2%	18,9%	75,9%	16,8%	80,9%
	An Verfolgung mitschuld	14,1%	68,8%	11,6%	84,4%	11,7%	84,4%	12,5%	84,5%
	Vorteil aus Vergangenheit	42,1%	35,1%	42,4%	55,5%	49,4%	47,0%	42,8%	54,0%
50-64	zuviel Einfluß	30,0%	43,3%	20,0%	75,6%	29,3%	65,5%	19,9%	75,9%
	An Verfolgung mitschuld	20,8%	55,8%	16,0%	79,3%	24,4%	70,2%	17,8%	75,8%
	Vorteil aus Vergangenheit	49,1%	27,0%	45,8%	51,0%	59,4%	35,9%	47,6%	47,7%
Über 65	zuviel Einfluß	34,3%	36,4%	24,5%	68,7%	27,3%	59,9%	33,9%	58,9%
	An Verfolgung mitschuld	19,6%	60,6%	21,1%	72,3%	24,6%	66,0%	25,4%	68,8%
	Vorteil aus Vergangenheit	50,4%	27,1%	47,6%	49,4%	59,1%	36,0%	48,3%	45,5%

	Zustimmung ostdt. weibl. Jugendliche	Zustimmung ostdt. männl. Jugendliche	Zustimmung westdt. weibl. Jugendliche	Zustimmung westdt. männl. Jugendliche
Juden haben/sind zu viel Einfluss in Deutschland	3,5%	6,6%	1,9%	4,8%
zu viel Einfluss auf der Welt	3,5%	5,0%	2,7%	4,2%
an Verfolgung mitschuldig	5,2%	7,0%	3,3%	5,6%

(Quelle: Frindte/Funke/Jacob 1996: 129, Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren)

Die These, dass antisemitische Einstellungen mit wachsender generationeller Distanz zum Nationalsozialismus zurückgehen,¹⁹ ist jedoch unter einen Vorbehalt zu stellen: Einige Jugendstudien aus den 1990er Jahren deuten auf eine Trendumkehr, nämlich einen Anstieg antisemitischer Einstellungen unter Jugendlichen hin. So wurden 1996 bei einer vergleichenden Jugendstudie (Sturzbecher/Freytag 1999: 105; Welskopf/Freytag/Sturzbecher 2000: 35ff.) SchülerInnen der 8.-13. Klassen sowie BerufsschülerInnen in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren befragt. Dabei wurden 28,8 % (1999: 29,5%) der brandenburgischen und 11% der nordrhein-westfälischen Jugendlichen auf einer Antisemitismus-Skala „hoch/eher hoch“ eingestuft²⁰.

¹⁹ Diese Einschätzung stützende Daten liegen auch bei Frindte/Jacob (1999) und Stöss/Niedermayer (2000) vor.

²⁰ Die Ost-West-Unterschiede werden auf krisenhafte Umbruchserfahrungen und die wachsende Bedeutung eines rechtsextremen Jugendmilieus, insbesondere in Ostdeutschland, zurückgeführt.

Auf Grundlage der genannten Untersuchungen können hier folgende *erste Schlussfolgerungen* festgehalten werden:

- *Die wesentlich höheren Zustimmungsraten von Erwachsenen zeigen, dass Antisemitismus keineswegs als ein jugendspezifisches Problem oder als ein Problem zu interpretieren ist, das bei Jugendlichen verstärkt auftritt.*
- *Von einer konsequenten Distanzierung „der Jugendlichen“ von dem in ihrer Großeltern- bzw. Elterngeneration in stärkerem Maße verankerten Antisemitismus kann jedoch nicht durchgängig die Rede sein. Trotz der inzwischen gängigen Auseinandersetzung mit historischem und gegenwärtigem Antisemitismus im Rahmen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung sowie im politischen und medialen Diskurs erfolgt bei einer relevanten Teilgruppe von 4-10% der Jugendlichen keine Distanzierung gegenüber antisemitischen Vorurteilen. Zudem liegen die Zustimmungsqoten bei einzelnen Items deutlich über den diesen Zahlen zu Grunde liegenden Skalenmittelwerten.*

Erhebliche Unterschiede im Ausmaß der Zustimmung und Ablehnung zeigen sich nicht nur in Abhängigkeit vom Alter, sondern auch vom formalen Bildungsniveau: Je geringer das formale Bildungsniveau, umso höher die Zustimmung zu antisemitischen Items (s. etwa Bergmann/Erb 2000, 1991; Heyder/Iser/Schmidt 2004; Brähler/Decker 2006). Ob bzw. in welchem Umfang diese Unterschiede allerdings darauf zurückzuführen sind, dass höher Gebildete stärker für die soziale Unerwünschtheit entsprechender Aussagen sensibilisiert sind und sich entsprechend vorsichtiger äußern, ist jedoch unklar.²¹ Zudem gibt es Hinweise darauf, dass nicht generell Antisemitismus, sondern „nur“ unterschiedliche Ausprägungen von Antisemitismus vom Bildungsniveau beeinflusst sind. So beschreiben Bergmann und Erb (1991: 202), dass Befragte mit niedrigeren Bildungsabschlüssen höhere Zustimmungen zu Items äußern, die eine besondere wirtschaftliche oder politische jüdische Macht postulieren. Dagegen ist bei Befragten mit Abitur oder Hochschulabschluss die israelische Politik die am häufigsten genannte Ursache für kritische Meinungsäußerungen über Juden.

Studien, die deutsche und ausländische Befragte getrennt ausweisen (Wahl 2001; Ahlheim/Heger 2002; Freytag/Sturzbecher 2001), deuten auf relevante Unterschiede hin. Die Forschungslage lässt diesbezüglich jedoch keine empirisch zureichend gesicherten Aussagen und Erklärungen für die vermutete stärkere Zustimmungsbereitschaft von MigrantInnen

²¹ Vgl. dazu in Hinblick auf die ähnliche Differenzierungen nachweisende Forschung über Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit (Kleinert 2004: 169ff.)

zu antisemitischen Aussagen zu.²² Hingewiesen wird in der Interpretation der verfügbaren Daten einerseits auf eine im Vergleich zu den deutschen Befragten schwächere „Tabusozialisation“, andererseits auf sozialstrukturell, politisch oder religiös bedingte Identifikationen mit den Palästinensern, die bei einem Teil der MigrantInnen unterstellt wird (vgl. Diederich/Fechler/Oppenhäuser 2004). Ungeklärt bleibt, was solche Identifikationen und Bezugnahmen veranlasst und wie diese mit der sozioökonomischen und politischen Situation von MigrantInnen in der Bundesrepublik zusammenhängen.²³ Gegen eine Logik des Verdachts, die eine generelle Affinität marginalisierter MigrantInnen zu einer antisemitisch konturierten Israel-Kritik unterstellt, weist Lapeyronnie (2005: 14) darauf hin, dass Antisemitismus (in Frankreich) auch bei jugendlichen MigrantInnen in „sozial schwachen Vierteln ... keineswegs allgemein verbreitet“ ist.

4.2.1. Antisemitismus - ein Bestandteil genereller Fremdenfeindlichkeit und rechtsextremer Orientierungen?

Vergleicht man die Ergebnisse der Einstellungsforschung hinsichtlich der Zustimmungsbereitschaft zu als antisemitisch, rechtsextrem und rassistisch klassifizierten Aussagen, zeigt sich ein erhebliches Ausmaß von sozialer Distanz und Feindseligkeit gegenüber Juden aber auch, dass Antisemitismus weniger verbreitet ist, als Varianten von einer auf Migranten bzw. auf Muslime bezogenen Fremdenfeindlichkeit. (s. Bergmann 2005: 31; Statistisches Bundesamt 2004: 591). So antworten im Jahr 2002 27% aller Westdeutschen und 28% aller Ostdeutschen, dass ihnen die Einheirat eines Juden/einer Jüdin in die eigene Familie unangenehm wäre; bei Moslems sind dies 43% bzw. 48% (Statistisches Bundesamt 2004: 591). Ebenso findet die Aussage, „Ausländer sind selbst schuld, wenn man etwas gegen sie hat“ im GMF-Survey 2004 mit ca. 46% eine deutlich höhere Zustimmung als „Juden sind selbst schuld, wenn man etwas gegen sie hat“ mit 24%. Nach einer Untersuchung von Brähler und Richter (2003) sind antijüdische Gefühle mit 36% weniger verbreitet als antiamerikanische Gefühle (38%) und eine Antipathie gegen Araber (49%).

Untersuchungen, die die Verbreitung von Antisemitismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zueinander in Bezug setzen, zeigen einen starken statistischen Zusammenhang (Heitmeyer 2005; Frindte 2006: 127ff.): Antisemitismus tritt häufig zugleich mit genereller Fremdenfeindlichkeit sowie in Verbindung mit rechtsextremen Einstellungen auf. Frindte (2006)

²² Die Forschungslage in bezug auf politische Einstellungen von MigrantInnen ist lückenhaft. Zudem ist die, auch in der öffentlichen Diskussion immer wieder bemühte Zusammenfassung von Personen, die unterschiedliche Bezugnahmen auf familiäre Herkunftskontexte und ihre soziale Lage als MigrantInnen in der Einwanderungsgesellschaft vornehmen, wenig aufschlussreich. Hinzu kommt, dass das mit der Gegenüberstellung Juden und MigrantInnen implizierte „Verhältnis“ nicht nur einen potentiellen Antagonismus suggeriert, sondern auch ausblendet, dass auch viele Juden MigrantInnen - bspw. aus der ehemaligen Sowjetunion - sind.

²³ Diesbezüglich liegt die Vermutung nahe, dass eine solche Selbstethnisierung in Zusammenhang mit Formen der Benachteiligung und Marginalisierung von Migranten steht (vgl. Bommes/Scherr 1991; Schiffauer 2004).

argumentiert auf der Grundlage vorliegender Daten, dass manifester and latenter sowie sekundärer Antisemitismus mit autoritären Wertorientierungen und allgemeiner Fremdenfeindlichkeit verknüpft ist. Die GMF-Forscherguppe (Küpper/Zick 2004) zeigt anhand der Daten des Allbus 2002, dass soziale Distanz gegenüber Juden („Hätten Sie etwas dagegen, wenn ein Jude in Ihre Familie einheiratete?“) statistisch signifikant mit sozialer Distanz gegenüber Muslimen und mit Fremdenfeindlichkeit zusammenhängt.

Sehr starke Korrelationen²⁴ zeigen sich entsprechend der Untersuchungen von Richard Stöss auch zwischen Antisemitismus und anderen Dimensionen des Einstellungsmusters Rechtsextremismus ($r = .829$; Stöss 2004: 94).

Relative Verbreitung von Antisemitismus – Fremdenfeindlichkeit - Rechtsextremismus

	Antisemitismus	Fremdenfeindlichkeit/Rassismen	Rechtsextremismus
Deutsche Zustände 4, Kurzska	4,7% -14,8%	12,2 – 28,6%	
Deutsche Zustände 3, Kurzska	6,9% - 14,8%	12,2% - 31%	
GMF Jugendliche (<i>nicht repräsentativ</i> , N= 173)	8,3% - 14,7% (Ausreißer: Juden ziehen einen Vorteil aus der Vergangenheit: 45,7%)		
Stöss 2005	22,5% (West: 22,3%, Ost: 23,4)	Korrelation Rechtsextremismus mit Antisemitismus sehr hoch ($r = .829$ bei 0= kein Zusammenhang, 1 = perfekter Zusammenhang).	16% West: 14% Ost: 23%
Decker/Brähler 2005	10%	25%	Mindestens 10% (Diktatur als ggf. bessere Staatsform)
Fichter/Stöss/Zeuner 2006 (Gewerkschaftsstudie)	23% (16%-40%) Ausnutzen des schlechten Gewissens	20% - 32%	19,9% West: 18,1% Ost: 27,1%
Decker/Brähler 2003	24% (Juden Schuld an Weltkonflikten)		Nach Parteipräferenz: REP: 36% PDS: 30% CDU: 28% SPD: 25% FDP: 18% Grüne: 17%
Niedermeyer/Brähler 2002	12% (14% West, 5% Ost)	25% (24% West, 30% Ost)	

²⁴ Korrelationen sind Beziehungen zwischen statistischen Variablen. Es wird vermutet, dass Korrelationen einen wie auch immer gearteten Zusammenhang zwischen den zu einander in Beziehung gesetzten Phänomenen anzeigen.

Sinus-Studie 1981	6-19%	11-25%	13%
-------------------	-------	--------	-----

Vor diesem Hintergrund kann mit einiger Plausibilität behauptet werden, dass gegenwärtiger Antisemitismus häufig nicht als ein isoliertes Phänomen, sondern in Verbindung mit Formen von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus auftritt. (vgl. Frindte/Funke/Jakob 1999: 127; s. auch Funke/Rensmann 2003).²⁵

Die Daten der Studie von Richard Stöss u.a. (2004: 90ff.) legen zudem - und dies stimmt mit unseren eigenen Untersuchungsergebnissen überein - die These nahe, dass Antisemitismus deutscher Jugendlicher und Erwachsener in einem engen Zusammenhang mit einem weit verbreiteten - bei ca. einem Drittel der Gesamtbevölkerung vorzufindenden - ausgrenzenden und mit Überlegenheitsvorstellungen verbundenen Nationalismus steht.

Folglich gehen wir gehen auf der Grundlage der verfügbaren Daten davon aus, dass antisemitische Einstellungen, wie sie in den einschlägigen Umfragen erfasst werden, bei einer Teilgruppe von ca. 5-10% aller Jugendlichen vorliegen und bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund vor allem im Kontext nationalistischer und diffus fremdenfeindlicher Einstellungen auftreten. Zugleich ist damit zu rechnen, dass einzelne antisemitische Stereotype auch unter Jugendlichen verbreitet sind, die sich von nationalistischen und fremdenfeindlichen Positionen distanzieren

Weiter gibt es Hinweise darauf, dass Antisemitismus häufig auch mit anderen Formen gruppenbezogener Abwertungen und rigiden Normalitätskonzepten einhergeht: „Wer feindselig gegenüber Juden eingestellt ist, ist häufig auch rassistisch, fremdenfeindlich, sexistisch und hegt Vorurteile gegen Homosexuelle, Behinderte und Angehörige von sozial schwachen Minderheiten“ (Bergmann 2005: 25).

Ursachenanalysen und Gegenstrategien müssen folglich einerseits berücksichtigen, dass Antisemitismus nicht als ein unabhängiges und spezifisches Set von Vorurteilen bzw. Feindseligkeiten gegen Juden verstanden werden kann, sondern in Zusammenhang mit solchen gesellschaftlichen Bedingungen, Ideologien und sozialpsychologischen Dispositionen gesehen werden muss, die auch bei der Auseinandersetzung mit Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Rassismus zu berücksichtigen sind. Antisemitismus ist andererseits jedoch nicht zureichend als nur eines von mehreren Elementen fremdenfeindlicher und rechtsextremer Ideologien zu fassen.

²⁵ Mit der angesprochenen allgemeinen Fremdenfeindlichkeit soll auf die prinzipielle Austauschbarkeit des Objekts der Fremdenfeindlichkeit verwiesen werden, wenngleich wir sowohl die Semantik wie auch die Folgen von antisemitischen und bspw. rassistischen Deutungen unterscheiden.

In den vorliegenden Untersuchungen zeigt sich, dass die Zustimmungsqoten zu einzelnen antisemitischen Items zum Teil deutlich höher ausfallen, als das rechtsextreme Einstellungspotential erwarten lässt. Auf Grundlage der Forsa-Studie 2003 wurde das rechtsextreme Einstellungspotential zuletzt auf 16% geschätzt (Stöss 2005: 66). In derselben Befragung stimmen jedoch etwa 28% der Befragten dem Item zu „Juden haben auf der Welt zuviel Einfluss“; 19% sprechen Juden eine Mitschuld an ihrer Verfolgung zu. In der Studie ‚Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘ stimmten 2004 45,2% aller Befragten der Aussage zu, dass Juden versuchen, „aus der Vergangenheit des Nationalsozialismus ihren Vorteil zu ziehen und die Deutschen dafür zahlen zu lassen“²⁶, über 20% bejahen die Aussage, „Juden haben auf der Welt zu viel Einfluss“ und ca. 17% schreiben Juden Mitverantwortung an ihrer Verfolgung zu (Heyder/Iser/Schmidt 2005). Zudem wird die Zahl der in Deutschland lebenden Juden massiv überschätzt (Stern/Forsa 2005; vgl. Heyder/Iser/Schmidt 2005).

4.1.3. Verbreitung unterschiedlicher Aspekte antisemitischer Einstellungen

Die deutlich gewordenen Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes der Zustimmung zu den jeweils angebotenen antisemitischen Aussagen, bestätigen unsere, auf Grundlage der durchgeführten Interviews gewonnene Einschätzung, dass ein Verständnis von Antisemitismus, das diesen als einheitliches und in sich geschlossenes System immergleicher Vorurteile, Stereotype oder Einstellungen begreift, nicht hinreichend ist. So stimmen im GMF-Survey 2004, das eine erweiterte Antisemitismusskala verwendet, „nur“ 4% der Befragten allen Items der Antisemitismusskala zu, aber auch nur 11% lehnen alle Aussagen dieser Skala ab (Zick/Küpper 2005: 64). Die höchste Zustimmung erzielen Forderungen nach einem „Schlussstrich unter die Vergangenheit“, also nach einem Ende der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust, die mit einer Zurückweisung der darin begründeten besonderen Verantwortung einhergehen.²⁷

Gewerkschaftsmitgliedern und Nicht-Mitgliedern zum Thema Verharmlosung des Nationalsozialismus

	Mitglieder			Nicht-Mitglieder			Alle
	Alle	West	Ost	Alle	West	Ost	Befr.
Verharmlosung des Nationalsozialismus (NS)							

²⁶ Vergleichbare Ergebnisse zeigt auch die Studie „Gewerkschaften und Rechtsextremismus“ (Fichter u. a. 2004, S. 91). 40 Prozent der Gewerkschaftsmitglieder und ein ebenso hoher Anteil von Nichtmitgliedern sind der Auffassung, dass „wir uns dagegen wehren müssen, dass die Juden dauernd das schlechte Gewissen der Deutschen ausnutzen“. 56 Prozent der Gewerkschaftsmitglieder und 68 Prozent der Nichtmitglieder meinen, „wir sollten endlich einen Schlussstrich unter die Nazi-Vergangenheit ziehen“.

²⁷ Die besondere Relevanz der Schlussstrich-Forderung wird auch in den von uns durchgeführten qualitativen Interviews deutlich. Auch wenn diese eine implizite Relativierung der Bedeutung des Holocausts für die Gegenwart beinhaltet, erachten wir Schlussstrichforderungen nur dann als eindeutigen Ausdruck von Antisemitismus, wenn diese explizit oder implizit mit einer Kritik an Juden einhergehen.

NS (Index)	28%	29%	24%	29%	29%	28%	29%
NS_1 Die Verbrechen des Nationalsozialismus sind in der Geschichtsschreibung weit übertrieben worden.	16%	17%	14%	17%	16%	18%	16%
NS_2 Der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten.	18%	17%	18%	17%	16%	19%	17%
NS_3 Ohne Judenvernichtung würde man Hitler heute als großen Staatsmann ansehen.	14%	15%	11%	15%	15%	12%	14%
NS_4 Wir sollten endlich einen Schlussstrich unter die Nazi-Vergangenheit ziehen.	66%	67%	61%	68%	69%	65%	68%
NS_5 Andere Völker haben in ihrer Geschichte mindestens genauso viel Schuld auf sich geladen wie die Deutschen in der Nazi-Zeit.	56%	57%	50%	60%	60%	57%	59%

(Quelle: Fichter/Stöss/Zeuner 2006)

Die Daten der Einstellungsforschung zeigen zudem, dass nicht nur die Schlussstrich-Forderung, sondern auch das Stereotyp eines zu hohen Einflusses von Juden, sowie Elemente des sekundären Antisemitismus und einer antisemitisch akzentuierten Israel-Kritik eine über Mittelwerte hinausgehende Verbreitung aufweisen. Das heißt zudem, dass diese über den Kreis derjenigen hinaus Resonanz finden, die ein geschlossenes rechtsextremes und/oder antisemitisches Weltbild aufweisen. Die folgende Grafik zeigt die weitreichende Zustimmung zur Aussage, die Juden hätten zu viel Einfluss.

Item „Der Einfluss der Juden ist zu groß.“

Jahr	1994 West	1994 Ost	1998 West	1998 Ost	2004 West	2004 Ost
zu groß	17%	7%	14%	12%	21%	12%

(Quelle: Decker/Brähler 2005: 14, Item: „Der Einfluss der Juden ist zu groß.“)

Vor diesem Hintergrund plädieren wir für ein Verständnis antisemitischer Aussagen unter „normalen“ Jugendlichen als Ausdruck überwiegend uneindeutiger und in sich widersprüchlicher Haltungen, die weder im Sinne eines ideologisch konsistenten Antisemitismus überinterpretiert werden, noch aufgrund ihres fragmentarischen und widersprüchlichen Charakters als vernachlässigbar betrachtet werden sollten.

4.1.4. Entwicklungstendenzen

Debatten über die Verbreitung und die Ursachen von Antisemitismus werden immer auch vor dem Hintergrund der Befürchtung geführt, dass ein Wiederstarken bzw. die Entstehung eines neuen Antisemitismus nicht auszuschließen sei. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen sind jedoch generell kaum in der Lage, Trends zu diagnostizieren und Entwicklungen verlässlich vorauszusagen. Folglich können entsprechende Befürchtungen durch vorliegende Forschungsergebnisse nicht eindeutig widerlegt oder bestätigt werden.

Die verfügbaren Daten der Einstellungsforschung weisen jedoch auf einen deutlichen Rückgang antisemitischer Einstellungen seit Gründung der Bundesrepublik hin.

Entwicklungstendenz Westdeutschland und Neue Bundesländer

„Es wäre besser, keine Juden im Land zu haben.“

Jahr	1952	1956	1958	1963	1965	1983	1987	1998	1998
								West	Ost
Besser	37%	26%	22%	18%	19%	9%	13%	8%	10%
Nein	19%	24%	38%	40%	34%	43%	67%	86%	82%
unentschieden	44%	50%	40%	42%	47%	48%	20%	6%	8%

(Quelle: Alheim/Heger 1999: 215)

In neueren Studien deutet sich jedoch ein gegenläufiger Trend an (Brähler/Richter 2002; Brähler/Decker 2003²⁸; Heitmeyer 2005²⁹, Forsa 2003; Anti-Defamation League 2002). Mit einer aus sechs Items bestehenden Antisemitismusskala hat z.B. Forsa eine leichte Zunahme des Anteils latent bzw. stark antisemitisch eingestellter Personen von 20 Prozent (1998) auf zirka 23 Prozent (2003) errechnet. Diese Daten werden vor dem Hintergrund der öffentlichen Diskussion über den Nahostkonflikt als Ausdruck einer neuen Entwicklungsdynamik interpretiert (s. Bergmann 2004; Zick/Küpper 2004).³⁰

Nicht nur in der Einstellungsforschung, sondern auch in der politischen Diskussion wurde und wird unter Überschriften wie „Gibt es einen neuen Antisemitismus?“, „Neuer Antisemitismus?“ und „Globalisierter Antisemitismus?“ seit einigen Jahren diskutiert, ob bzw. in welchem Ausmaß sich bedeutsame Veränderungen in Folge neuer weltpolitischer Konstellatio-

²⁸ In Hinblick auf Zustimmungquoten zur Aussage „Ich kann verstehen, dass manchen Leuten Juden unangenehm sind“, stellen Brähler/Richter (2002) bzw. Brähler/Decker (2003) einen Anstieg von 20% im Jahr 1999 auf 36% in 2002 fest, 2003 einen Rückgang auf 30%. Sie schlussfolgern: „Allerdings lässt sich aus diesen Zahlen nicht unmittelbar ein Einstellungswandel ablesen. Wir wissen nicht, inwieweit neuerdings nur ungenierter eingestanden wird, was zuvor noch als peinlich verschwiegen wurde.“

²⁹ Die Bielefelder Studie über „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ misst mittels einer Kurzskala aus zwei Items („Juden haben in Deutschland zuviel Einfluss“ und „Durch ihr Verhalten sind die Juden an ihrer Verfolgung mitschuldig“) von 2002 auf 2003 eine Zunahme der Zustimmung von 12,7 Prozent auf 14,6 Prozent. Auch zwei weitere Items, die nicht in die Kurzskala eingehen, zeigen eine negative Veränderung: Die Zustimmung zu dem Statement „Viele Juden versuchen aus der Vergangenheit des Dritten Reiches ihren Vorteil zu ziehen“ stieg von 51,8 Prozent auf 54,5 Prozent, hingegen stimmten 2003 dem positiven Statement „Ich finde es gut, dass wieder mehr Juden in Deutschland leben“ mit 65,4 Prozent weniger zu als 2002 mit 67,7 Prozent. In den Jahren 2004 (Heitmeyer 2005) und 2005 (Heitmeyer 2006) dagegen zeigt sich ein leichter Rückgang bei den Items der Kurzskala.

³⁰ So fallen bspw. die Umfragewerte der von Forsa im Jahr 2003 erhobenen Studie nicht in allen sechs erhobenen Items anders aus als in der Vergleichsstudie 1998. Als verändert zeigen sich nur die Zustimmungsbereitschaften zur gewählten vergangenheitsbezogenen Frage (abnehmend: Vorteil aus der NS-Vergangenheit ziehen von 41 Prozent auf 36 Prozent und diejenigen, die sich auf die Loyalität von Juden zu Israel (1998: 25 Prozent, 2003: 35 Prozent) und ihren weltpolitischen Einfluss (1998: 21 Prozent, 2003: 28 Prozent) beziehen. Bergmann formuliert: „Diese werden z.T. in Bezug auf die Diskussion über einen möglichen Neuen Antisemitismus gedeutet, der im Zusammenhang mit der Eskalation des Nahostkonflikts im Oktober 2000, kritischer Medienberichte zu Israels Politik, einer Welle antijüdischer Übergriffe in vielen europäischen Ländern im Frühjahr 2002 sowie die Debatten über die Entschädigung für Zwangsarbeiter, die Politikeräußerungen von Jürgen Möllemann (2002) und Jürgen Hohmann (2003) und um Martin Walsers Roman „Tod eines Kritikers“ (2002) gesehen wird.“

nen abzeichnen (s. zum Folgenden insbesondere Bergmann 2005, 2006).³¹ Veranlasst ist diese Diskussion zum einen durch eine europaweite Welle antijüdischer Gewalt und Feindseligkeit nach dem Beginn der Zweiten Intifada im Jahre 2000.³² Zum anderen bspw. wird auf deutliche antiisraelische und antisemitische Positionen, die vom iranischen Präsidenten und der Hisbollah formuliert werden, Bezug genommen. Befürchtet wird in Zusammenhang damit, dass solche Positionen wachsenden Einfluss nicht nur in arabischen und islamisch geprägten Ländern, sondern auch bei MigrantInnen mit muslimischem Hintergrund in Europa finden.³³ Zudem finden sich auch in der bundesdeutschen Diskussion zum Nahost-Konflikt Positionierungen, die sich in problematischer Weise in Übergangsbereichen zwischen einer legitimen Kritik israelischer Politik und einer solchen Kritik bewegen, die den begründeten Verdacht aufkommen lässt, dass der vermeintlich rationalen Israel-Kritik antisemitische Haltungen zu Grunde liegen. Eine begünstigende Bedingung für eine mögliche weitere Ausbreitung von Antisemitismus wird auch darin gesehen, dass der ohnehin fragile anti-antisemitische Nachkriegskonsens mit der wachsenden zeitlichen Distanz zum Nationalsozialismus und zum Holocaust erodiert (vgl. Beck 2003). Nicht zuletzt in Folge der Beanspruchung einer vermeintlich erfolgreichen „Vergangenheitsbewältigung“ und in Zusammenhang mit Versuchen einer positiven Neubestimmung deutscher Identität scheint es zunehmend zulässig zu sein, israelkritische Positionen zu beziehen, ohne dass dabei eine sorgfältige Auseinandersetzung mit bzw. Distanzierung von möglichen antisemitischen Implikationen erfolgt. Weiter wird darauf hingewiesen, dass Antisemitismus aufgrund einer einseitigen und vorurteilshaften Berichterstattung im Kontext politischer und medialer Darstellungen des Nahostkonfliktes eine zunehmende Verbreitung finden kann. Vor dem Hintergrund der politischen und medialen Darstellung des Nahostkonfliktes tritt Antisemitismus demnach verstärkt in der Form eines antiimperialistisch, antikapitalistisch oder antiamerikanisch konturierten

³¹ Zur Bezugnahme auf den Nah-Ost-Konflikt siehe u.a. Freytag/Sturzbecher (2000), Rommelspacher (1994), Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (2002). Zum Zusammenhang mit dem 11. September, Verschwörungstheorien, der Globalisierungsdiskussion und Verantwortungsabwehr s. Bergmann/Wetzel (2003).

³² Vergleichbare Entwicklungen werden in unterschiedlicher Qualität für Deutschland, Schweden, Frankreich und die Niederlande beschrieben (Bundesamt für Verfassungsschutz 2004). Im Durchschnitt lag der Anteil antisemitischer Straftaten an den rechtsextremistisch motivierten Straftaten seit 1991 bei knapp unter 10%. 2001 erreichten die antisemitischen Straftaten mit 1.406 Fällen dann einen signifikant höheren Anteil von fast 14% (Bundesamt für Verfassungsschutz 2003). Bergmann weist diesbezüglich jedoch darauf hin, dass wellenförmig verlaufende Zu- und Abnahmen antisemitischer Übergriffe in Europa Tradition haben, ein Zusammenhang mit Medienkonjunkturen vermutet werden kann und dass verlässliche Daten dazu, ob sich antisemitische Einstellungen ausgeweitet und die Zahl antijüdischer Übergriffe dauerhaft erhöht haben, fehlen. (Bergmann 2006)

³³ Nicht jede Form antiisraelischer Argumente kann dem islamischen oder arabischen Antisemitismus zugerechnet werden, dies nur, wenn Elemente des Antisemitismus verwendet werden. Der arabische oder islamische Antisemitismus ist keine im Islam fundierte sondern eine moderne genuin nationalistische Weltanschauung mit antimoderner Stoßrichtung und ein Import aus Europa des frühen 20. Jahrhunderts. Er entwickelte sich mit der Entkolonialisierung und im Verlauf des Palästina-Konfliktes auch in Orientierung am deutschen Nationalismus und Nationalsozialismus und verknüpfte sich mit Elementen des sowjetischen Antizionismus seit den 1950er Jahren. Er ist gegenwärtig eingebunden in islamistische Deutungen. S. zum Forschungsstand Nordbruch 2004, S. 256 ff., 265 ff; Holz 2005a.

„Antizionismus“³⁴ auf (s. Wieviorka 2004; Rabinovici/Speck/Sznaider 2004). Dieser, die israelische Politik generell als Ausdruck illegitimer westlicher und/oder jüdischer Machtinteressen im arabischen Raum bewertende bzw. das Existenzrecht Israels in Frage stellende Antisemitismus hat - so Bergmann - durchaus eine Tradition in ‚der Linken‘. Er habe inzwischen zudem Verbreitung bis in die politische Mitte hinein gefunden und trete dort an die Stelle des bislang dominanten vergangenheitsbezogenen Schuldabwehr-Antisemitismus (oder werde mit ihm verbunden). Dabei komme Israelkritik die Funktion einer Entlastung von der NS-Vergangenheit zu: Indem heutige israelische Schuld akzentuiert wird, wird die Bedeutung der vergangenen Verbrechen an Juden relativiert (Bergmann 2006:33f.). Darüber hinaus fänden, insbesondere durch das Internet und katalysiert durch den 11. September 2001 verschwörungstheoretische Deutungen eine Aufwertung. Dies gehe oftmals mit dem Aufgreifen antisemitischer Stereotype einher. Vor diesem Hintergrund wird weiter befürchtet, dass antisemitische Deutungen die Funktion eines kleinsten gemeinsamen Nenners zukommen könnte, auf dessen Grundlage sich Bündnisse zwischen rechtsextremen und islamistischen Strömungen sowie einigen Gruppierungen aus dem Spektrum der antiimperialistischen Linken entwickeln könnten. Dies wird insbesondere angesichts des Zusammenwirkens linker, rechter und muslimischer bzw. arabischer NGOs bei der Diskussion der Abschlusserklärung der UN-Konferenz gegen Rassismus in Durban 2001 befürchtet. Der Entwurf enthielt den Holocaust relativierende und antisemitische Formulierungen sowie den Vorwurf, dass der Zionismus „auf rassistischer Überlegenheit basiert“.

Entwicklungsdynamiken, die zur Ausbreitung eines heterogene politische Spektren übergreifenden Antisemitismus führen können, sind zweifellos nicht auszuschließen. Insofern ist es erforderlich, die relevanten politischen Diskurse aufmerksam zu beobachten.³⁵

4.2. Pädagogische Alltagsbeobachtungen zwischen Befürchtungen und Entwarnung

Im Kontext öffentlicher Auseinandersetzungen wird LehrerInnen, SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen immer wieder die Rolle derjenigen zugewiesen, die ‚aus erster Hand‘ über ‚die heutige Jugend‘ Auskunft geben sollen. Sie werden gewöhnlich dann - und nur dann - interviewt und zitiert, wenn sie einschlägige, zur Logik der Skandalisierung und Dramatisierung passende Erfahrungen berichten können. Die mediale Inanspruchnahme pädagogischer PraktikerInnen verleiht der Diskussion über Antisemitismus so eine vermeintlich „authentische“ Gestalt. Die Berichterstattung stellt jedoch für die Medien spezifisch interes-

³⁴ Als antizionistisch können Positionen charakterisiert werden, die die Existenz des Staates Israel als eigentliche Ursache des Nahost-Konflikts betrachten und in der Folge die Existenzberechtigung eines eigenständigen jüdisch-israelischen Staates in Frage stellen.

³⁵ In den Anfang Dezember 2006 veröffentlichten Ergebnissen des fünften Erhebungszyklus des GMF-Surveys (GMF 2006) wird ein Rückgang der erhobenen Werte für Antisemitismus seit 2002 festgestellt. Nach dem Libanon-Krieg im Sommer 2006 schnellten die Werte kurzfristig hoch - aber „nur“ auf die Höhe der im Jahr 2001 gemessenen Werte.

sante Aspekte ins Zentrum, sie bildet deshalb nicht einfach „die Erfahrungen der PraktikerInnen“ und „die Realität der Jugendlichen“, bzw. „den gewöhnlichen Alltag gewöhnlicher Jugendlicher“ ab. Welchen Stellenwert und welche Aussagekraft einschlägige Medienberichte haben, ist also durchaus fraglich. Vergleichbares gilt auch für den Fall, dass Antisemitismus in einer Zeitspanne kein Medienthema ist: Denn wenn über Antisemitismus aktuell nicht berichtet wird, heißt das nicht, dass das Problem nicht existiert und dass nichts geschieht, was öffentliche und politische Aufmerksamkeit erfordern würde.

So hängt die öffentliche, insbesondere die politische Aufmerksamkeit für das Thema Antisemitismus eng mit den Konjunkturen der Medienberichterstattung zusammen. Medienberichterstattung über Antisemitismus ist überwiegend Ereignisberichterstattung, die spektakuläre Vorfälle und skandalträchtige Ereignisse ins Zentrum stellt. Sie verkürzt komplexe Zusammenhänge auf kurze Nachrichten und erzählbare Geschichten. Forschungsergebnisse werden ohne Hinweis auf ihre jeweils begrenzte Aussagekraft wiedergeben und zu vereinfachenden Diagnosen und Trendaussagen verkürzt, die oft einer kulturpessimistischen Logik folgen („immer mehr“, „immer schlimmer“). Als Grundlage für eine Einschätzung pädagogischer Handlungsbedarfe stellen Mediendarstellungen deshalb keine verlässliche Grundlage dar.

Deshalb haben wir mit einigen PädagogInnen Gespräche geführt, um einen Einblick in Sichtweisen derjenigen zu erhalten, die alltäglich mit Jugendlichen arbeiten und insofern über ein Wissen darüber verfügen, was die Themen und die Überzeugungen „ihrer Jugendlichen“ sind. Von den befragten PädagogInnen wurden folgende Beobachtungen formuliert:

1. Zunächst problematisieren einige JugendarbeiterInnen, mit denen wir gesprochen haben, dass in der Kommunikation von Jugendlichen die Verwendung des Wortes „Jude“ seit ein paar Jahren als alltägliches Schimpfwort gängig sei.³⁶
2. LehrerInnen formulieren vor dem Hintergrund ihrer Schwierigkeiten, Jugendliche für eine weitere Beschäftigung mit dem Themenkomplex ‚Nationalsozialismus und Holocaust‘ zu motivieren, die Einschätzung, dass Jugendliche die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem Holocaust mit Verweis auf ihre generative Distanz, ihre Herkunft oder eine veränderte gesellschaftliche Ausgangssituation („besseres Deutschland“) zurückweisen.
3. Darüber hinaus berichten einige JugendarbeiterInnen, dass eine relevante Teilgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich als Muslime, Araber oder Palästinenser identifiziert, womit bei einigen dieser Jugendlichen eine Abgrenzung oder Abwertung von Juden einhergeht. Bei einzelnen Jugendlichen verbindet sich eine natio-

³⁶ Entsprechend weist Heike Radvan in Kapitel 8 auf Berichte jüdischer PädagogInnen hin, die selbst zur Zielscheibe antijüdischer Beschimpfungen wurden.

nale oder religiöse Identifikation als Moslem oder Araber mit einem ideologischen Judenhas.

4. Diese Sichtweisen bleiben jedoch nicht unwidersprochen: Andere SozialarbeiterInnen verweisen darauf, dass ihre Jugendlichen keineswegs „Jude“ als Schimpfwort verwenden, sie betrachten die generative Abwehr gegen schulisch zugemutete Formen der Auseinandersetzung mit dem Holocaust als eine verständliche Reaktion, die keine antisemitischen Tendenzen anzeige. Zudem werden Formen der Identifikation als Muslime beschrieben, die als undramatisch eingeschätzt werden und die sich keineswegs mit antisemitischen Positionierungen verbinden. Formen der Selbstidentifikation als Muslime werden von etlichen PädagogInnen als Reaktion auf Diskriminierungserfahrungen interpretiert. Wenn diese mit Abgrenzungen gegen Juden einhergingen, geschehe dies stärker aufgrund einer wahrgenommenen Verpflichtung, sich auf diese Weise als Moslem zu inszenieren, als aufgrund eigener Überzeugungen.

Differenzen in den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte zeigen sich nicht nur in den auf Jugendliche bezogenen Beobachtungen. Auch ihre Einschätzungen der Relevanz des Themas Antisemitismus sind uneinheitlich. Manche PädagogInnen weisen diesem Thema einen hohen gesellschaftspolitischen und pädagogischen Stellenwert zu und verbinden dies mit Befürchtungen in Hinblick auf einen möglichen Anstieg von Antisemitismus, andere dagegen schätzen die Bedeutung von Antisemitismus als eher zweitrangig ein und sehen keinen Anlass, sich näher damit zu befassen. Beide Aspekte sind miteinander verschränkt: Unterschiedliche Bewertungen der Relevanz des Themas gehen mit unterschiedlichen Aufmerksamkeiten einher und führen zu einer anderen Einschätzung der jeweiligen Jugendlichen sowie pädagogischer Erfordernisse. .

Wir haben am Anfang dieses Kapitels auf die Probleme eines Verständnisses von Antisemitismus als ein Set abfragbarer Einstellungen hingewiesen. Für eine Fundierung pädagogischer Strategien bieten die referierten Ergebnisse der einschlägigen empirischen Forschung keine hinreichende Grundlage. Folglich ist es erforderlich, der Frage, was Antisemitismus kennzeichnet und was die Gründe und Ursachen antisemitischer Äußerungen und Verhaltensweisen sind, näher nachzugehen. Dazu stellen wir im nächsten Kapitel ausgewählte Analysen und Theorien vor, die historische sowie diskurs- und ideologietheoretische Aspekte einbeziehen.

5. Was ist Antisemitismus?

"There is no single, unitary racism that is everywhere the same. Rather, there are many historically specific forms of racism."
(Robert Miles 2002: 85)

Wer sich wissenschaftlich oder für die pädagogische Praxis mit Antisemitismus befasst, ist darauf verwiesen zu klären, was er unter Antisemitismus versteht. Denn pädagogisch und wissenschaftlich relevant sind nicht nur offenkundige und eindeutige Formen von Feindseligkeit und Hass gegen „die Juden“, sondern auch Haltungen und Äußerungen, bei denen nicht immer ohnehin klar ist, ob und in welchem Sinne sie als antisemitisch zu qualifizieren sind.

Die Frage, was „den Antisemitismus“ kennzeichnet, was seine zentralen Elemente und seine Ursachen sind, war und ist Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher und politischer Kontroversen. Dies ist auch darin begründet, dass es nicht einfach „den Antisemitismus“ in einer immer gleichen Ausprägung gibt, sondern je konkrete historisch und gesellschaftlich situierte Formen antisemitischer Stereotype und Argumentationen in jeweils kontextspezifischen Ausprägungen. Antisemitismus tritt in historisch-konkreten Formen in der Gestalt gesellschaftsgeschichtlich situierter Antisemitismen auf.

Entsprechend gilt die Forderung, dass es, um den Rassismus zu definieren, erforderlich sei, „seine Geschichte zu schreiben“ (Priester 2003: 9) auch für den Antisemitismus: Konkrete Antisemitismen sind als gesellschaftsgeschichtlich situierte Diskurse und Ideologien daraufhin zu analysieren, was die Bedingungen ihrer jeweiligen Entstehung und Plausibilität sind, d.h.: Warum und für wen sie sich als vermeintlich begründete und rationale Sichtweisen der Wirklichkeit darstellen sowie warum es in der Perspektive der jeweiligen antisemitischen Argumentation als zulässig oder gar als geboten erscheint, negative Bewertungen vorzunehmen oder aktiv gegen Juden vorzugehen.³⁷

Sowohl die historischen Erscheinungsformen von Antisemitismus wie auch die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen über den Antisemitismusbegriff und die Ursachen von Antisemitismus können und sollen hier nicht umfassend dargestellt werden. Es ist aber nicht verzichtbar, einige grundlegende Aspekte der einschlägigen Analysen und Kontroversen in Hinblick darauf aufzugreifen, ein für die Zwecke der Praxis politischer Bildung hinreichend fundiertes Problemverständnis zu entwickeln. Ein hierfür relevantes Ergebnis unserer Studie lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Die Frage nach „dem Antisemitismus“ heutiger Jugendlicher ist falsch, nämlich zu einfach gestellt. Denn es gibt weder „die Jugendlichen“, noch „den Antisemitismus“, sondern sehr

³⁷ Überzeitlich gefasste Verständnisse von „Antisemitismus“ abstrahieren von den konkreten Äußerungskontexten und von Kontinuität und Wandel seiner Artikulationsformen. Sie erschweren zudem eine Unterscheidung zwischen historisch bedeutsamen Topoi, Intentionen, Verwendungen und historischen Wirkungen einerseits und ihrer aktuellen Bedeutung, sowie ihrer Wirkung auf aktuelle RezipientInnen andererseits.

unterschiedliche Ausprägungen von Antisemitismus, Distanzierung von Antisemitismus und sowie dezidiert gegen Antisemitismus gerichteter Positionierungen in heterogenen sozialen Gruppen, Szenen und Milieus.

Im Folgenden ist deshalb der Frage nachzugehen, was unterschiedliche Äußerungen über Juden oder Israel als antisemitisch kennzeichnet und worin ihre Gemeinsamkeiten liegen.

5.1. Antisemitismus als Differenzkonstruktion

In einer ersten Annäherung kann Antisemitismus zunächst als Konstruktion eines jüdischen Kollektivs in Verbindung mit Abgrenzung und *„Feindseligkeit gegenüber Juden als Juden“* (Brian Klug) charakterisiert werden. Bereits in dieser scheinbar trivialen Formulierung steckt eine wichtige These: Was immer auch die vermeintlich konkreten Gründe sein mögen, die aus der jeweiligen Sicht von Einzelnen oder Gruppen Ablehnung, Vorwürfe, Kritik oder Hass gegenüber Juden als begründet erscheinen lassen, ihnen liegt eine für unterschiedliche Formen des Antisemitismus zentrale *Differenzkonstruktion* zugrunde: *Diese beruht auf der Annahme, dass Juden eine besondere - vom jeweiligen „Wir“ unterschiedene - Gruppe mit besonderen und spezifischen Eigenschaften bilden und dass es Gründe gibt, sich gegen diejenigen, die jeweils als Juden gelten, abzugrenzen, sie abzulehnen oder sie zu bekämpfen.* Antisemitismus ist demnach nicht durch bestimmte Inhalte im Sinne von Annahmen über „die Juden“ charakterisierbar. Die Gemeinsamkeit unterschiedlicher Formen von Antisemitismus liegt vielmehr zunächst erstens darin, dass jüdische Religiosität und/oder Abstammung nicht als eines von vielen Merkmalen einer Person verstanden wird, sondern als eine zentral bedeutsame, alle anderen Aspekte überlagernde Eigenschaft derjenigen, die Juden sind. Zweitens werden „die Juden“ als ein Kollektiv mit besonderen Eigenschaften dargestellt, das sich fundamental und negativ von der national, politisch oder religiös konturierten Eigengruppe unterscheidet. Diese Differenzkonstruktion kann sich mit unterschiedlichen Annahmen darüber verbinden, was „die Juden“ vermeintlich kennzeichnet und weshalb sie als „irgendwie anders“, „fremd“ oder bedrohlich gelten.

Eine generelle - also grundsätzlich gegen alle Juden bzw. gegen das Judentum als Religion gerichtete - Feindseligkeit ist bei den von uns befragten Jugendlichen aber 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 keineswegs unproblematisch. Denn sie schließt a) die Vorstellung einer inneren Homogenität der als Kollektiv gedachten Juden ein und sie enthält b) die Annahme, dass das Verhältnis von Juden und Nicht-Juden durch schwer überbrückbare und das Zusammenleben erschwe-

rende oder gar verunmöglichende Unterschiede bestimmt ist. Hinzu kommt c) dass Zugehörigkeit zur „Gemeinschaft der Juden“ als ein „Master-Status“, d.h. als eine Individuen primär definierende Mitgliedschaft gilt.³⁸ Wer als Jude definiert wird, wird folglich nicht mehr 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.

Ausgehend von dieser Logik unterscheidet sich die Differenzsetzung zwischen Juden/Nicht-Juden von derjenigen zwischen Christen/Nicht-Christen. Denn im Fall der Unterscheidung Christen/Nicht-Christen ist es gegenwärtig offenkundig durchaus üblich, die religiöse Zugehörigkeit nicht als Master-Status zu fassen und nicht als eine vorrangige Eigenschaft, die andere Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Hintergrund treten lässt. 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“ (deutsche) Staatsangehörige zu sein.

Dies ist dann der Fall, wenn Staatsangehörigkeit als Zugehörigkeit zu einer ethnisch-kulturell verstandenen Wir-Gruppe imaginiert wird, für die historisch und aktuell Gemeinsamkeiten als grundlegend gelten, die Juden ausschließen.³⁹ Darauf ist hier deshalb hinzuweisen, weil auch gegenwärtig noch immer die Vorstellung verbreitet ist, dass man nicht zugleich Deutsche/r und Jude/Jüdin sein könne, obwohl deutsche Staatsangehörigkeit de jure nicht (mehr) mit christlich-religiösen Bekenntnissen und auch nicht mehr mit exklusiven ethnischen Konstruktionen der „Gemeinschaft der Deutschen“ verknüpft ist. An die Differenzkonstruktion können negative Eigenschaftszuschreibungen, antisemitische Stereotype und mehr oder weniger ideologisch aufgeladene Separationsforderungen, also Forderungen nach einer räumlichen und sozialen Trennung von Juden und Nicht-Juden und Feindbildkonstruktionen anschließen, in denen „die Juden“ als zu bekämpfende Gegner oder abzuwehrende Bedrohung dargestellt werden.

Eine wichtige Grundlage für antisemitische Äußerungen und Haltungen ist folglich ein *Differentialismus*, der eine Nähe zu dem aufweist, was Pierre-Andre Taguieff (1991: 236f.) als generelles Kennzeichen des modernen Neo-Rassismus herausgestellt hat:⁴⁰

³⁸ Religiöse Bekenntnisse werden in säkularisierten Gesellschaften gewöhnlich als folgenlos für soziale Beziehungen erachtet. Angenommen wird dagegen in der Logik des Antisemitismus, dass das Jüdisch-Sein ein Persönlichkeitsmerkmal ist, das alle anderen Persönlichkeitsmerkmale überlagert, so dass ihm ein „Master-Status“ zukommt. .

³⁹ So fragte beispielsweise der Rostocker CDU-Bürgerschaftsabgeordneten Karlheinz Schmidt 1992 den damaligen Vorsitzenden des Zentralrats der Juden Ignatz Bubis das Folgende: „Sie sind deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens? Ihre Heimat ist Israel. Ist das richtig so? Wie beurteilen Sie die täglichen Gewalttaten zwischen Palästinensern und Israelis?“ Bubis nahm damals die Frage, wie sie gemeint war: „Sie wollen mit anderen Worten also wissen, was ich hier zu suchen habe?“ (vgl. Aly 2002)

⁴⁰ Hier geht es darum, in allgemeiner Weise ein dem Rassismus und dem Antisemitismus gemeinsames Element zu beschreiben, das jedoch nur jeweils in spezifischen Formen auftritt.

„Seit ungefähr vierzig Jahren aber sind neben den biologischen Ungleichheitstheorien, die durch eine internationale Armee von Wissenschaftlern, die die antirassistischen Aktivitäten der UNESCO unterstützten, bekämpft wurden, neue ideologische Formen der Rassenbildung (racialisation) entstanden. (...) Diese Formen des Neorassismus setzen weder einen biologischen Dogmatismus noch die Behauptung der Ungleichheit aufgrund von Rassenbeziehungen voraus - Positionen, die nun wissenschaftlich disqualifiziert und sozial nicht mehr akzeptabel waren. Sie lassen sich von einer ideologischen Bastellei (bricolage) ableiten, die auf zwei wesentlichen Schritten beruht: einer Verteidigung kultureller Identitäten und einer Verherrlichung der Differenz, teils unter den Individuen, teils unter den Gruppen. (...) Der neue doktrinaire Rassismus gründet sich auf das Prinzip der radikalen Inkommensurabilität (Unvereinbarkeit; BS/AS) der verschiedenen kulturellen Formen.“

Wolfgang Benz, Leiter des Berliner Zentrums für Antisemitismusforschung, weist in Übereinstimmung mit einem Verständnis von Antisemitismus als ‚Abgrenzung und Feindseligkeit gegen Juden als Juden‘ 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“ (Benz 2004: 16). Damit ist markiert, dass Antisemitismus nicht von bestimmten Vorstellungen über „die Juden“ oder „das Jüdische“ ausgehen muss, sondern dass es immer wieder andere Annahmen sein können, die zur Rechtfertigung antisemitischer Deutungen herangezogen werden und die nicht durch Beobachtungen konkreten Handelns von Juden oder gar durch eigene konkrete Konflikte mit Juden veranlasst werden.

„Die Juden“, das können in der Vorstellungswelt heutiger Jugendlicher entsprechend, „die Opfer des Nationalsozialismus“, „die Angehörigen der jüdischen Religionsgemeinschaft“, „die Israelis“, „reiche Juden“, „Intellektuelle“, „komische Leute mit komischen Kappen“ und anderes sein. Was solche Vorstellungen miteinander verbindet, ist die Annahme, dass es sich jeweils um Angehörige eines von „uns“ unterschiedenen Kollektivs „Juden“ handelt. Das heißt nun aber nicht, dass es völlig beliebig ist, mit welchen Vorstellungen die Konstruktion „die Juden“ ausgefüllt wird. Vielmehr sind hierfür Elemente aus dem Repertoire der unterschiedlichen Varianten antisemitischer Ideologie (s.u.) bedeutsam, die über Tradierungen und lebensweltliche Kontexte (Medien, Schule, Gleichaltrigengruppen) verfügbar sind und jeweils aufgegriffen werden.

Sowohl für historische und gegenwärtige antisemitische Ideologien als auch eher harmlose Alltagsbilder Jugendlicher davon, wer „die Juden“ sind, ist ein Zusammenhang mit der jeweiligen Wir-Konstruktion grundlegend. Annahmen über die Juden sind nicht zuletzt als Annah-

men 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.⁴¹ 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. Entsprechend fordert Klaus Holz, dass die Antisemitismusforschung immer beide Seiten der Wir-Sie-Konstruktion in den Blick nehmen sollte: „Die Konzentration der Antisemitismusforschung auf das Judenbild gleicht deshalb dem Versuch, eine Medaille so zu halbieren, dass sie nur noch eine Seite zu haben scheint.“ (Holz 2001, S. 17)

Antisemitismen lassen sich unserem Verständnis nach also - ebenso wie Rassismen⁴² - als Konstruktionen fassen, in denen Juden als eigenständige, in sich homogene und von der vorgestellten - Wir-Gruppe grundlegend unterschiedene Gruppe vorgestellt werden, deren Mitglieder primär dadurch bestimmt sind, dass sie dem Kollektiv der Juden angehören. Diese Differenzkonstruktion verbindet sich regelmäßig mit der Annahme von Eigenschaften und Bewertungen, die eine Höher- bzw. Minderwertigkeit von Juden begründen und die i.d.R. mit Feindseligkeit und Ablehnung einhergehen.

5.2. Was veranlasst antisemitische Differenzkonstruktionen?

In der Perspektive antisemitischer und rassistischer Differenzkonstruktionen sind es reale Eigenschaften und Verhaltensweisen, die dazu führen, dass „wir“ uns „unserer“ 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. Eine solche Kritik greift jedoch zu kurz, denn sie blendet aus, dass Antisemitismus nicht zureichend als eine Reaktion auf reale Unterschiede zwischen Juden und Nicht-Juden verstanden werden kann. 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 und Ursachen fragen, die es als erforderlich erscheinen lassen, „die Juden“ als eigentümliche, von uns grundlegend zu unterscheidende Gruppe zu konstruieren. Denn eine Kritik, die dies ausblendet, bleibt selbst der Logik einer Ideologie

⁴¹ Erst die Differenzsetzung etabliert beide Gruppen, die Selbst- und die Fremdgruppe im Sinne von: Wir sind wir, weil sie sie sind. So wird über die Abgrenzung eine abstrakte und inhaltlich-unbestimmte Anzahl von Personen durch die vorgestellte Differenz zu anderen als „Wir“ miteinander verknüpft und diese Differenzierung zugleich mit angenommenen Gemeinsamkeiten aufgefüllt.

⁴² Warum wir dennoch Antisemitismen nicht allein als eine Form von Rassismus beschreiben, wird im Folgenden deutlich.

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 Judenhass unverständlich oder gar grundlos seien, ist psychisch schwer aushaltbar. Die Suche nach Erklärungen kann deshalb zu einem Antisemitismus zweiter Ordnung führen: Dies ist dann der Fall, wenn davon ausgegangen wird, dass der Antisemitismus nicht unmotiviert sein kann und angenommen wird, dass seine Gründe in irgendeiner Weise auf Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Opfer verweisen. Demgegenüber ist es - auch in Bildungsprozessen selbst - wichtig zu verdeutlichen, dass die Ursachen und Gründe von Antisemitismus auf der Seite der Antisemiten zu suchen und zu finden sind, dass es sich also bei antisemitischen Annahmen über „die Juden“ um ideologische Konstruktionen und Projektionen handelt, die veränderlich und prinzipiell variabel sind: Der jeweilige Antisemitismus erfindet sich die Juden, die er zu seiner Rechtfertigung benötigt.⁴³

In der historischen und gegenwartsbezogenen Antisemitismusforschung ist insbesondere auf zwei zu unterscheidende Funktionen antisemitischer Differenzkonstruktionen hingewiesen worden: Antisemitische Konstruktionen wurden und werden sowohl für eine Konturierung nationaler Identität durch die Abgrenzung von Juden als Nicht-Zugehörigen zur Nation, als auch für die personifizierende Deutung der Ursachen potentiell bedrohlicher komplexer (welt-) gesellschaftlicher Prozesse und gesellschaftlicher Krisen⁴⁴ verwendet. Zudem ist in Rechnung zu stellen, dass Antisemitismus auch eine psychodynamische Funktion haben kann und bestimmte Formen eines emotional aufgeladenen Antisemitismus ohne die Annahme kaum verständlich sind, dass diese auf entwicklungsbedingte Zustände, psychische Dynamiken und Konflikte verweisen.⁴⁵

⁴³ Ähnlich argumentiert auch Jean-Paul Sartre in seinen 1944 veröffentlichten „Überlegungen zur Judenfrage“: „Die Erfahrung ist also weit davon entfernt den Begriff des Juden hervorzubringen. Vielmehr ist es dieser, der die Erfahrung beleuchtet, existierte der Jude nicht, der Antisemit würde ihn erfinden.“ (Sartre 1994: 12)

⁴⁴ Antisemitismus ist ein historisches Paradigma für die Zurechnung gesellschaftlicher Konflikte an eine Gruppe. Da dieses Paradigma und eine entsprechende Bilderwelt (z.B. Bilder von einzelnen, die die Welt wie Marionetten steuern, oder von Kraken, die die Welt umklammern) verfügbar ist, schließen sich an akteurszentrierte Deutungen komplexer Prozesse leicht antisemitische Stereotypen und Argumentationen an.

⁴⁵ Wir behaupten hier keineswegs, dass alle Formen von Antisemitismus mit Formen der individuellen oder kollektiven Pathologie in Zusammenhang zu bringen sind, sondern lediglich, dass bestimmte Spielarten von Antisemitismus auch psychodynamisch zu erklären sind. So üben bspw. Verschwörungstheorien mit ihrer eigentümlichen Mischung aus Besserwisseri, Skurrilitäten und extremen Szenarien einen besonderen Reiz auf Jugendliche aus. So werden z.B. die verschwörungstheoretischen Bücher des esoterischen und rechtsextremen Autors Jan Udo

Klaus Holz (2001) argumentiert, dass moderner Antisemitismus generell als nationenbezogene Differenzkonstruktion, als „nationaler Antisemitismus“ charakterisiert werden kann. Er weist darauf hin, dass die im 19. und 20. Jahrhundert entwickelten ideologischen Varianten der Konstruktion „Wir“/„die Juden“ nicht einfach als ein Freund-Feind-Schema, sondern als dreigliedrige Unterscheidung gefasst sind: „Normale“ xenophobe Freund-Feind-Schemata zwischen Nationen und Nationalstaaten siedeln den jeweiligen Feind auf der gleichen Ebene an, das jeweilige „Wir“ – z.B. „Wir Deutsche“ steht in dieser Logik etwa Franzosen, Engländern als Feinden gegenüber. Im Unterschied dazu werden Juden im nationalen Antisemitismus als eine Gruppe vorgestellt, die keine eigenständige Nation bilden und bilden können, sondern die den eigentümlichen Charakter hat, dass sie außerhalb einer Ordnung steht, in der Menschen als primär durch ihre nationale Zugehörigkeit bestimmt vorgestellt werden. Juden werden der vermeintlich natürlichen Ordnung von Staaten und Nationen als ein Drittes gegenüber gestellt, das sich in diese Ordnung nicht einfügt. Juden werden demnach als diejenigen bekämpft, die nicht in die Ordnung der Nationalstaaten passen und sich in der Logik des nationalen Antisemitismus in diese Ordnung auch nicht einfügen lassen. Sie fungieren insofern als Andere, die der Ordnung einer nationalstaatlich geordneten Welt widersprechen. Diesbezüglich formuliert Holz: „Die national-antisemitische Konstruktion der Wir-Gruppe postuliert zwei Unterscheidungen: eigenes versus anderes Volk, eigenes und alle anderen Völker versus Juden. Im Verhältnis zu den ‚Juden‘ erscheinen alle ‚Völker‘ als prinzipiell gleichartig. (...) Dementsprechend unterscheiden sich das xenophobe und das antisemitische Fremdbild im Nationalismus.“ (Holz 2001, 160)

Auch in unseren Interviews mit Jugendlichen findet sich die Vorstellung, dass Juden in Deutschland keine Deutschen sind, als ob eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Juden einer nationalen Zugehörigkeit als Deutsche widerspräche.

5.3. Konkrete Antisemitismen: Ausprägungen, Kontinuität und Wandel

Gegenwärtige Formen des Antisemitismus können auf ein Repertoire historisch entwickelter Vorurteile und Feindbilder zurückgreifen, die für unterschiedliche Zwecke bzw. in unterschiedlichen Kontexten - absichtsvoll, aber auch als nicht-bewusstes Aufgreifen eines historischen Stereotyps – bedeutsam sein können.

Wolfgang Benz (2004: 19f.) 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. Er ist eine eigenständige Erscheinung mit wenig manifester Ausprägung, aber erheblicher Latenz. 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 se-*

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.

kundäre 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)

5.4. Antisemitische Fragmente und die innere Logik antisemitischer Ideologien

Ausgearbeitete antisemitische Ideologien können als Quasi-Theorien charakterisiert werden, d.h. als in sich logisch einigermaßen stimmige Gedankengebäude mit einem weitreichenden Welterklärungsanspruch. Antisemitische Ideologien und ihre Bestandteile werden in unterschiedlichen Formen tradiert: als Propaganda durch rechtsextreme und islamistische Organisationen, in Alltagserzählungen, aber auch durch ihre Kritik in Kontexten der schulischen und außerschulischen Bildung. Damit steht ein Repertoire bereit, auf das sich Jugendliche aus unterschiedlichen Gründen und in unterschiedlicher Weise beziehen können.

Bis heute verbinden antisemitische Stereotype und Fragmente aktuelle Alltagsäußerungen bspw. über die Macht einzelner Juden mit dem entfalteten Motiv einer jüdischen Weltverschwörung, das insbesondere seit Erscheinen der antisemitischen Hetzschrift „Die Protokolle der Weisen von Zion“ im Jahr 1903 weltweit verbreitet wurde und wird. Dabei ließe sich mit Klaus Holz (2001) die Anschlussfähigkeit antisemitischer Fragmente an andere antisemiti-

sche Elemente und Argumentationen als Folge einer kennzeichnenden Regelstruktur antisemitischer Semantik fassen.⁴⁶

Zugleich sind Jugendliche bei Rückgriffen auf einzelne antisemitische Elemente nicht darauf verwiesen, sich eine Ideologie umfassend zu eigen zu machen, sie müssen sie nicht einmal kennen, allein einzelne Elemente müssen ihnen plausibel sein. Denn Alltagsäußerungen unterliegen nicht dem Zwang ideologischer Konstruktionen, ein umfassendes und in sich konsistentes Gedankengebäude zu entwickeln, wie es sich in einschlägigen antisemitischen Texten oder aber in Reden politisch überzeugter SprecherInnen finden lässt.

In den Äußerungen der von uns befragten Jugendlichen wird entsprechend in der Regel keine in sich geschlossene antisemitische Ideologie formuliert, sondern eine eher diffuse Differenzkonstruktion in Verbindung mit einzelnen fragmentarisch verwendeten Stereotypen vorgenommen, die sich nicht zu einer konsistenten ideologischen Argumentation zusammenfügen. Gleichwohl ist aber festzustellen, dass in den Argumentationen der Jugendlichen immer wieder Elemente auftauchen, die eine Entsprechung in den Ideologien des historischen Antisemitismus haben, ohne dass damit angezeigt ist, dass die entsprechende Ideologie in jedem Fall als unausgesprochene Hintergrundüberzeugung in den Köpfen der jeweiligen Jugendlichen vorhanden ist.

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. Vielmehr ist es erforderlich, jeweils fallbezogen zu untersuchen, ob und ggf. auf welche Weise antisemitische Äußerungen in der ideologischen Verortung von Individuen und/oder im Kommunikationszusammenhang von Gruppen begründet sind und in Zusammenhang mit einem ideologischen Diskurs stehen oder nicht.

Antisemitische Fragmente als Vorformen antisemitischer Ideologie?

Die wiederkehrend geäußerte Befürchtung, dass antisemitische Topoi und Fragmente anschlussfähig sein können für konsistentere antisemitische Ideologien, dass also die Gefahr besteht, dass insbesondere rechtsextreme und islamistische Gruppierungen antisemitische Tendenzen bei Jugendlichen aufgreifen, um Jugendliche von der Plausibilität ihrer Gesamtideologie zu überzeugen, ist nicht von vornherein als gegenstandslos zu bewerten.

Wie wir im Folgenden zeigen werden, ist dies jedoch gegenwärtig zumindest in den Fällen unwahrscheinlich, für die gilt, dass Jugendliche dezidiert antisemitische Positionierungen aus der grundsätzlichen Haltung heraus ablehnen, 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 ausbreitet, die nicht mit rechtsextremen oder islamistischen sowie anti-amerikanisch-anti-imperialistischen Ideologien sympathisieren. Denn es ist davon auszugehen, dass die weit überwiegende Mehrzahl aller Jugendlichen Antisemitismus dann ablehnt, wenn er als solcher für sie erkennbar wird. Dies geschieht, wenn Aussagen als NS-typisch angesehen werden, z.T. wenn bekannte Stereotype zitiert werden, und wenn eine sehr offensichtliche und weitreichende Generalisierung ohne Differenzierungsangebot vorgenommen wird.

Eine Chance auf Verbreitung haben dagegen aktuell solche Fragmente und Topoi, die sich als rationale Interpretation darstellen lassen. Dies gilt insbesondere für Deutungen der Geschichte und Gegenwart des Nahost-Konflikts, die zwar der Behauptung nach eine Kritik an israelischem (Regierungs-)Handeln darstellen, aber nicht auf informierte Einwände, sondern primär auf Bewertungen zielen, die oft am Konflikt selbst und seiner Lösung gar nicht interessiert sind. Die komplexe Konfliktsrealität führt dazu, dass emotionalisierende Deutungen dankbar aufgegriffen werden. Diese unterlaufen jedoch notwendige Differenzierungen bspw. zwischen Israel und Juden, israelischem Regierungshandeln und Israelis und sie betreiben eine Ethnisierung von Politik dahingehend, dass kritisiertes Verhalten als Ausdruck jüdischer Interessen und jüdischer Amoralität dargestellt werden.

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.

Antisemitismus als Brücke zwischen rechtsextremen und islamistischen sowie anti-imperialistisch-anti-amerikanischen Ideologien?

Varianten einer zumindest unklar gegen Antisemitismus abgegrenzten Israel-Kritik sind ersichtlich keineswegs nur in unseren Interviews mit Jugendlichen zu finden; sie werden – mit mehr oder weniger offenen antisemitischen Einfärbungen – sowohl im rechtsextremen Spektrum, als auch seitens islamistischer Gruppierungen formuliert. Auch in der politischen Mitte und in der parlamentarischen und außerparlamentarischen Linken sind Positionen vorzufinden, die eine dezidiert israelkritische Ausrichtung haben und zugleich mit einer Relati-

vierung und/oder Rechtfertigung antisemitischer Positionen einher gehen – etwa ihrer Einordnung als verständlicher Ausdruck palästinensischer Erfahrungen mit der israelischen Politik in den besetzten Gebieten. Insofern gibt es Gründe zu befürchten, dass sich Bündnisse zwischen rechtsextremen und islamistischen Gruppierungen sowie einigen linken Organisationen herstellen könnten, bei denen sonstige Differenzen hinter die gemeinsame Gegnerschaft gegen Israel sowie die als imperiale Schutzmacht geltenden USA zurücktreten. Hinzu kommen Hinweise darauf, dass eine solche Bündnispolitik seitens der extremen Rechten explizit angestrebt wird⁴⁷, was auch in unserer Untersuchung in einem Interview mit dem Bundesvorsitzenden der Jungen Nationaldemokraten deutlich wurde.

Hinzuweisen ist jedoch zum einen darauf, dass solche Übereinstimmungen außerhalb des Spektrums der extremen Rechten nur bei vergleichsweise kleinen Gruppierungen mit geringem Einfluss die Chance haben, Grundlage von Zusammenarbeit zu sein. Denn gegenläufig dazu sind politische Gegnerschaften und Abgrenzungen bedeutsam, die Bündnisse ausschließen und auch im Fall von organisatorisch nicht gebundenen Jugendlichen dazu führen, dass es hoch unwahrscheinlich ist, dass antiisraelische Übereinstimmungen eine mehr als punktuelle Grundlage für Verständigungsprozesse zwischen rechten, linken und islamistischen Jugendlichen sein können.⁴⁸

5.5. Wieso Rassismen und Antisemitismen unterscheiden?

Im Sinne einer generalisierenden Begriffsverwendung ist es zweifellos möglich, alle Formen mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen verknüpften Unterscheidungen zwischen imaginären Wir-Gruppen und imaginierten Sie-Gruppen - also auch den Antisemitismus - als Rassismus zu bezeichnen.⁴⁹ Dabei wird die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in einem Kontext verortet, der einen differenzierten Zugang zur Geschichte und den sozialen Bedingungen von Rassismen sowie zur Funktion von rassistischen Diskursen und Ideologien eröffnet. Relevant ist dabei nicht zuletzt der Nachweis, dass Rassismen in einem engen Zusammenhang mit sozioökonomischen Ungleichheiten und politischen Unterordnungsverhältnissen stehen, dass also ein ahistorisches und gesellschaftstheoretisch unausgewiesenes Verständnis von Rassismus und Antisemitismus als individual- und gruppenpsychologisch zu

⁴⁷ Rechtsextreme haben sich mehrfach zu möglichen Allianzen mit Islamisten in bezug auf den Nah-Ost-Konflikt geäußert, Bündnisse mit Linken wurden nicht gleichermaßen in Erwägung gezogen. (Vgl. u. a. Goddar 2001, Maegerle/Schiedel 2001). Am 11./12.12.06 besuchte der „Nationalanarchist“ Peter Töpfer die Teheraner Holocaustleugnerkonferenz.

(http://www.nationalanarchismus.org/Nationalanarchismus/teheran_holocaust_konferenz_1/teheran_holocaust_konferenz_1.html). Zugleich ist jedoch Antikapitalismus, nicht Antisemitismus das primäre Kampagnenthema derjenigen Rechtsextremen, die eine „Querfront“ anstreben.

⁴⁸ Auch die Verfassungsschutzbehörden halten Bemühungen um eine „antisemitische Querfront“ für wenig erfolgsversprechend. S. Senatsverwaltung für Inneres Berlin, Abteilung Verfassungsschutz (2004): Antisemitismus im extremistischen Spektrum Berlins. Eigenverlag; http://www.berlin.de/imperia/md/content/seninn/verfassungsschutz/stand2005/im_fokus_antisemitismus.pdf

⁴⁹ In den Elementen Zuordnung/Differenzsetzung, Zuschreibung und Bewertung (Holz 2001: 36) gleichen sich rassistische und antisemitische Konstruktionen der Zugehörigkeit/Nicht-Zugehörigkeit.

erklärende Vorurteile nicht ausreicht. Wird Antisemitismus jedoch als eine Variante von Rassismus unter anderen gefasst, dann werden damit bedeutsame historische und systematische Unterschiede der jeweiligen Ausprägungen und Kontextbedingungen von Rassismen und Antisemitismen in unzulässiger Weise nivelliert.

Ein wichtiger Unterschied von Antisemitismen und von (anderen) Formen des biologischen oder kulturalistischen Rassismus ist darin zu sehen, dass etliche Formen antijüdischer Gruppenkonstruktionen nicht in den ansonsten üblichen Unterlegenheitsannahmen aufgehen. Rassistische Konstruktionen beinhalten i.d.R. Bewertungen, die - und dies hängt damit zusammen, dass der biologische Rassismus v.a. als Begründung und Rechtfertigung für Sklaverei und Kolonialismus entstanden ist - die Minderwertigkeit der Fremdgruppe und die Höherwertigkeit der Eigengruppe belegen. Damit „erklären“ historische Rassismen, dass die Unterordnung der Versklavten und Kolonialiserten 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.

Dagegen sind antisemitische Konstruktionen oft mit der Idee der Höherwertigkeit und einer besonderen, international operierenden sowie 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 die und in der Folge als eine kosmopolitische religiöse Gemeinschaft konstruiert, deren Mitglieder keine normalen Staatsbürger sein können (s. dazu Bauman 1995; Holz 2001). In dieser Hinsicht weist der Antisemitismus eine Ähnlichkeit mit dem Antiziganismus auf.

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.⁵⁰ Denn „den Juden“ wird eben nicht intellektuelle und/oder moralische Minderwertigkeit, sondern besondere Klugheit zugeschrieben, also auch die Fähigkeit unterstellt, mächtige Positionen ein-

⁵⁰ Ähnlich formuliert auch Rensmann: „Antisemitismus wird von mir definiert als „besondere, moderne und politisch-kulturell situierte Form der Stereotypenbildung, sowie – analog zur Theorie des Neo-Rassismus oder ‚kulturellen Rassismus‘ – als Ensemble von Vorurteilen, Klischees, fixierten kollektiven Bildern, binären Codes und kategorialen Attribuierungen sowie diskriminierenden Praktiken gegenüber Juden, die sich zur politischen Ideologie und zum Weltbild verdichten können. Der Antisemitismus ist insofern markiert durch eine allgemeine Dimension des Vorurteils über eine Gruppe, das diese abwertet (worin sich der Antisemitismus nicht von anderen Vorurteilen und Rassismen unterscheidet), und spezifische Dimensionen einer personifizierenden, stereotypen modernen Welterklärung, worin sich der Antisemitismus gegenüber anderen Vorurteilskomplexen differenziert.“ (Rensmann 2006, SWR)

nehmen und Macht ausüben zu können und zu wollen. Juden gelten als ein Kollektiv, das selbst zur Machtausübung in besonderer Weise befähigt und gerade deshalb in besonderer Weise gefährlich ist.⁵¹

Zugleich aber ähneln andere Aspekte antisemitischer Semantiken den 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.

5.6. Kontextbedingungen

Die Entstehung und Verbreitung von Antisemitismen geschieht in spezifisch historischen Situationen und steht in einem komplexen Zusammenhang mit ökonomischen, politischen, religiösen, ideologischen und sozialpsychologischen Kontextbedingungen. Auf diese und die in jeweiligen Konstellationen bedeutsamen Formen des Antisemitismus kann hier nicht eingegangen werden. Grundlegende Informationen hierzu finden sich in folgenden Veröffentlichungen, die hier beispielhaft für theoretisch-unterschiedlich fokussierte Studien genannt werden:

- Einstellungsforschung:
 - Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1990): Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945. Opladen.
 - Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2006): Deutsche Zustände. Folge 5. Frankfurt a.M.
- Sozialpsychologie des Antisemitismus:
 - Frindte, Wolfgang (2006): Inszenierter Antisemitismus. Eine Streitschrift. Wiesbaden.
- Historische Aspekte:
 - Arendt, Hannah (1955): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, Frankfurt a.M.
 - Braun, Christina/Ludger Heid (Hg.) (2000): Der ewige Judenhass. Berlin.
 - Poliakov, Leon (1991): Geschichte des Antisemitismus. Bodenheim.
- Soziologische und politikwissenschaftliche Antisemitismustheorien:

⁵¹ Da diese vermeintliche Macht nicht nachweisbar ist, geht dieser Topos regelmäßig mit der Annahme einher, eine verdeckte Machtausübung „im Geheimen“ sei typisch für die Juden.

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.
- Braun, Christina von/Ziege, Eva-Maria (2004): Das 'bewegliche' Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg
- Claussen, Detlev (1987): Grenzen der Aufklärung: Zur gesellschaftlichen Geschichte des modernen Antisemitismus. Frankfurt a.M.
- Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg.
- Postone, Moishe (1988): Nationalsozialismus und Antisemitismus – ein theoretischer Versuch. In: Dan Diner (Hg.): Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz. Frankfurt a.M., S. 242–254.
- Rensmann, Lars (2004): Demokratie und Judenbild: Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik. Wiesbaden.

Ursachen und Funktionen

Aufgrund der komplexen Kontexte antisemitischer Konstruktionen ist es fraglich, ob eine Theorie „des Antisemitismus“, eine Theorie, die eine einheitliche und umfassende Erklärung aller Formen von Antisemitismus, ihrer Ursachen und Gründe bereit stellt, formuliert werden kann. Unseres Erachtens ist vielmehr eine offene, unterschiedliche theoretische Bezüge berücksichtigende Herangehensweise an die Frage nach den Bedingungen, Funktionen und Bedeutungen von Antisemitismus sinnvoll.

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 in Rechnung zu stellen:

1. 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 noch als emotional und ideologische aufgeladene Reaktion auf einen realen Konflikt verständlich. Im kollektiven Gedächtnis sind antisemitische Stereotype und Feindbilder als ein aktualisierbares Potential verfügbar. Gegenwärtiger, aber auch historischer Antisemitismus kann zudem generell nicht auf Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Opfer zurückgeführt werden. Klassisch formulierte dies Theodor W. Adorno (1970: 90): „Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen.“ Es gilt, die gesellschaftlichen

Bedingungen zu betrachten, die Antisemitismus ermöglichen und hervorbringen sowie die sozialen und sozialpsychologischen Bedingungen in den Blick zu nehmen, denen diejenigen Teilgruppen unterliegen, bei denen Antisemitismus verstärkt Resonanz findet.

2. Antisemitismus als Erklärungsangebot für unterschiedliche gesellschaftliche Krisen und Konflikte im Sinne einer Verschwörungstheorie steht in Zusammenhang mit schwer durchschaubaren gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungsdynamik einerseits und unzureichender gesellschaftspolitischer Bildung andererseits. Er kann das darin begründete Bedürfnis nach einer einfachen Welterklärung mit klaren Schuld- und Verantwortungszuschreibungen erfüllen.
3. 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 Konventionalismus⁵² und durch ein geringes Bildungsniveau, durch Abstiegsängste⁵³ sowie durch einen niedrigen sozio-ökonomischen Status und Ausgrenzungserfahrungen⁵⁴; Antisemitismus ist weiter vielfach mit einer generellen Dominanzorientierung, d.h. dem Glauben an Vorrechte der Eigengruppe gegenüber Fremdgruppen verknüpft.
4. 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, ersichtlich 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.
5. 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 positive Merkmale 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

⁵² 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.“

⁵³ Vgl. Heitmeyer 2005; Frindte 2006.

⁵⁴ 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.

„Wissen“ um die Zugehörigkeit zu einer höherwertigen Gruppe zu stärken (s. dazu Tajfel: 1982).

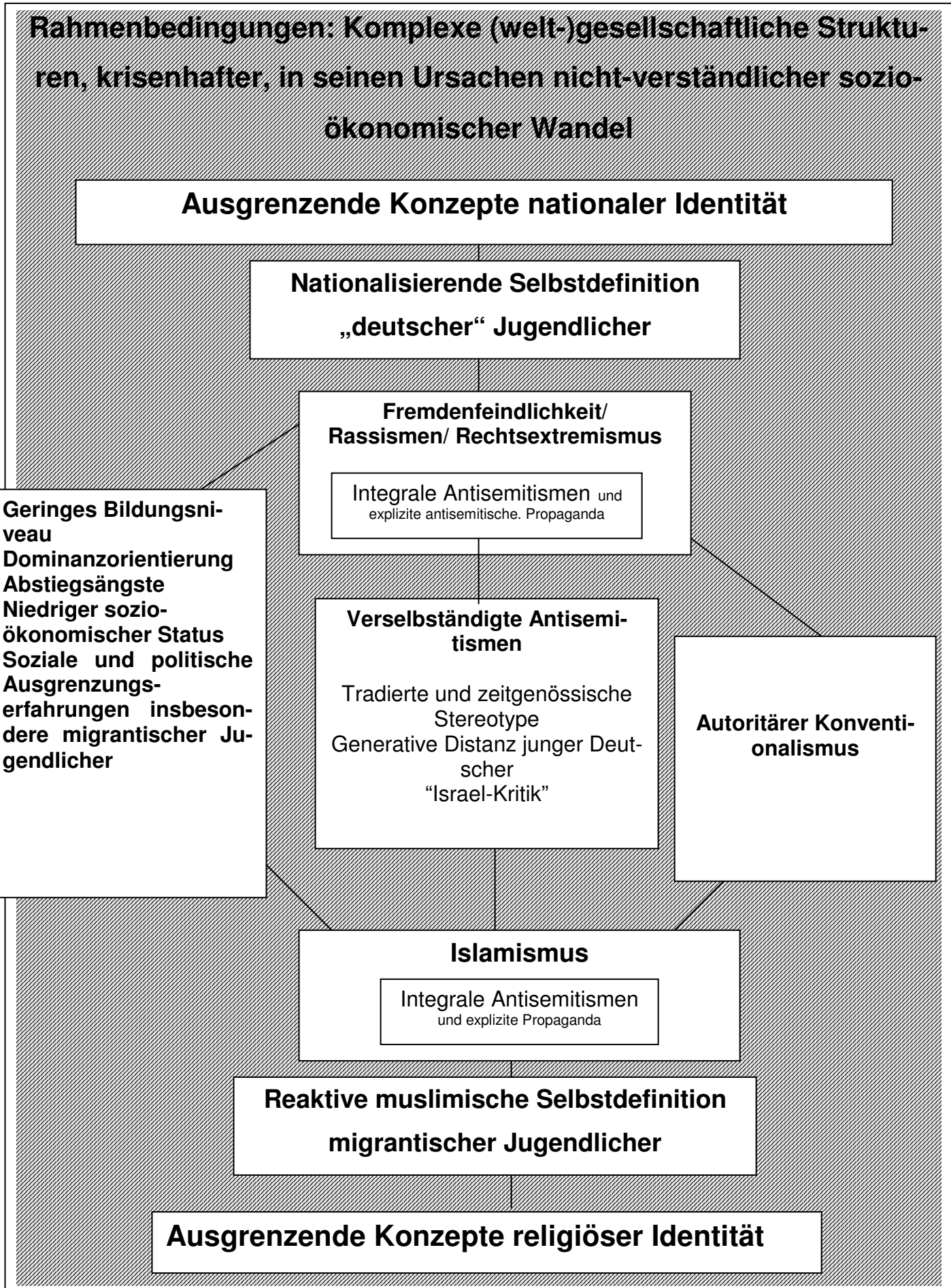
6. Selbstdefinitionen „deutscher“ und „migrantischer“ Jugendlicher in Abgrenzung zu Juden erfüllen also zunächst eine Identitätsfunktion. Zudem können „deutsche“ Jugendliche die Zumutung eines kritischen und nicht-identifikatorischen Verhältnisses zu nationaler Identität „nach Auschwitz“ dann und nur 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 mitschuld an ihrer Verfolgung waren.
7. Eine Teilgruppe migrantischer Jugendlicher, die sich aufgrund ihrer sozialen Position nicht national „deutsch“ identifizieren will oder kann, macht sich Formen einer reaktiven⁵⁵ 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.
8. Beide Identitätsvarianten, die „deutsche“ und die „muslimische“ können sich mit Differenzannahmen oder spezifischen Abgrenzungsideologien verbinden, die antisemitische Topoi enthalten oder nahe legen.
9. Nicht zu vernachlässigen ist auch der Einfluss rechtsextremer, rechtspopulistischer und islamistischer Propaganda, die z.T. mit explizit antisemitischen Bildern operiert. Zu berücksichtigen sind zudem in den Massenmedien aufscheinende problematische Formen der Israelkritik sowie nicht intendierte Effekte von Holocaustthematizierungen, die mit moralischen Schuldzuschreibungen operieren.

Die skizzierten Überlegungen können zu einem Modell verdichtet werden, dass auf zentrale Bedingungen und Kontexte von Antisemitismus unter gegenwärtigen Jugendlichen hinweist:

⁵⁵ Eine solche Selbstdefinition erfolgt auch in Reaktion auf Erfahrungen als Minderheit und Ungleichheitserfahrung in der Aufnahmegesellschaft sowie auf soziale und biographische Brüche im Migrationprozess.

Vereinfachtes

Grundmodell



Unterschiedliche Formen von Antisemitismus

In Hinblick auf die innere Konsistenz und Verdichtung, die Stabilität und subjektive Relevanz antisemitischer Äußerungen ist es erforderlich, Differenzierungen vorzunehmen. Denn es ist nicht zulässig, immer dann, wenn Jugendliche sich antisemitisch äußern, auf eine generelle antisemitische Haltung oder Ideologie zu schließen. Im Gegensatz zu einem generalisierenden Verständnis eines singulären Antisemitismus unterscheiden wir zwischen

- Antisemitismus als Ideologie, d.h. als explizitem und mit dem Anspruch auf innere Konsistenz verbundenen Gedankengebäude;
- der Verwendung einzelner antisemitischer Topoi und Stereotype im Kontext inkonsistenter Stellungnahmen und Argumentationen (antisemitische Fragmente);
- als antisemitisch bewertbaren Aussagen, die auf verbreitete Stereotype rekurrieren, die in Unkenntnis ihrer Problematik geäußert werden und die sich nicht notwendig mit ablehnenden oder feindseligen Haltungen verbinden;
- einer jugendkulturellen bzw. subkulturellen Rhetorik, in der antisemitische Aussagen nicht oder nicht primär eine Haltung gegenüber Juden zum Ausdruck bringen, sondern als „eine Art gemeinsames Vokabular“ (Lapeyronnie 2005: 30) gebraucht werden, dessen Verwendung Zugehörigkeit qua negativer Abgrenzung markiert und ggf. 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 tradierter 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. Zweifellos handelt es sich hierbei nicht um trennscharfe Unterscheidungen; vielmehr sind Überlagerungen in Rechnung zu stellen. Dennoch ist es sowohl für die empirische Forschung als auch für die Bildungsarbeit wenig hilfreich, von der Vorstellung auszugehen, antisemitische Äußerungen seien per se Ausdruck von Antisemitismus als einer in sich geschlossenen Ideologie, die sich in unterschiedlicher Weise artikuliert – und in der Folge von entsprechenden Artikulationen auf verfestigte und in sich

konsistente antisemitische Überzeugungen rückzuschließen. Andererseits stellen bereits antisemitische Fragmente, die sich nicht in ein konsistentes Weltbild fügen, eine Herausforderung für die Bildungsarbeit dar, auch sie sind keineswegs einfach hinnehmbar. Denn sie zeigen nicht nur einen Bedarf an sachlicher Aufklärung und moralischer Sensibilisierung an. Sie sind zudem – wenn sie etwa mit guten Gründen als Indizien eines latenten Antisemitismus wahrgenommen werden – auch folgenreich für die sozialen Beziehungen zwischen Juden und Nicht-Juden.

„Du Jude!“ – leeres Schimpfwort oder Ausdruck von Antisemitismus

Anhand des unter einigen Jugendlichen üblichen, vielen Jugendlichen aber bekannten Ausspruchs „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. Denn bei dem Schimpfwortausdruck „Du Jude!“ handelt es sich zweifellos um eine antisemitische Kommunikation, nicht aber notwendig um eine Kommunikation von AntisemitInnen oder um eine Kommunikation in antisemitischer Absicht. So hält der französische Soziologe Didier Lapeyronnie in Hinblick auf die von ihm untersuchten französischen Kontexte fest, dass derartige Äußerungen zwar „ein feindseliges Klima schaffen“, dass sie jedoch oft ohne Beleidigungsabsicht benutzt werden, d.h. „ohne dass 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 und in die Idee des Jüdischen schreibt sich eine negative, abwertende Konnotation ein, weshalb die Äußerung in jedem Fall - wenn auch von Seiten des SprecherInnen ungewollt – als eine antisemitische zu bewerten ist (Lapeyronnie 2005, S. 30 ff.). Der Zuruf „Du Jude“ markiert zunächst Nicht-Zugehörigkeit. Das ist jedoch nur möglich, weil die Differenz „Wir“ – „die Juden“ als fraglos gültige Hintergrundannahme vorausgesetzt werden kann. Schon deshalb, weil diese Redeweise diese Annahme als legitim setzt, ist sie auch dann nicht folgenlos, wenn sie nicht mit einer antisemitischen Intention verknüpft ist. Zwar kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Redeweise „Du Jude!“ ihren Sinn zunächst als rhetorisches Mittel im Kontext einer jugendtypischen Kommunikation gewinnt, in der im Kontext von Identitätssuche Zusammengehörigkeit und Übereinstimmungen sowie soziale und inhaltliche Abgrenzungen immer wieder zum Thema werden (Lapeyronnie 2005: 30). Aber auch ein solcher Gebrauch ist auch deshalb nicht gänzlich harmlos, weil er eine Enttabuisierung anzeigt; die es Jugendlichen ermöglicht, die moralische Aufladung des Sprechens über Juden situativ zu ignorieren bzw. damit spielerisch umzugehen.

Für die Bildungsarbeit heißt dies, dass es sinnvoll ist, für die Problematik solcher Äußerungen zu sensibilisieren, in die man sich auch dann verwickeln kann, wenn man keine antisemitische Absicht verfolgt.

Antisemitismus aus Sicht jüdischer Jugendlicher

Die im Rahmen unseres Forschungsprojektes interviewten jüdischen Jugendlichen beschreiben nicht allein manifesten Antisemitismus, sondern bereits das Gefühl, immer wieder als anders angesehen zu werden, als irritierend. Sie haben jedoch gelernt, entsprechende Situationen und Verhaltensweisen als in der Regel unspektakuläre Alltagsereignisse zu bewältigen und tendieren dazu, diese zu banalisieren. Zudem verfügen sie über Interpretationen, mit denen sie sich erklären können, weshalb nicht-jüdische Jugendliche auf sie mit Differenzmarkierungen reagieren. Sie wissen andererseits auch, dass es Gefahrensituationen gibt, in die sie schnell geraten können und dass sie auf bestimmte Schutzvorkehrungen angewiesen sind.

- 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.
- W1: Ich finde es sind jetzt gar nicht unbedingt negative Äußerungen. Also im Unterricht, man wird mit Samthandschuhen angefasst. (...) Wenn das Thema KZ angesprochen 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 es 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 Aggres-

sive 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.

Dass Abgrenzungen insbesondere von Seiten arabischer oder muslimischer Jugendlichen ihnen gegenüber erfolgen, halten sie für erwartbar:

- M4: Ich gehe auf eine Schule in Ostdeutschland und da sind total wenig Ausländer. Also ich hab mich mit einem Ägypter angefreundet, er hat mir gleich gesagt, ich bin nicht einer von den blöden, die nur Scheiße bauen, wir verstehen uns blendend. Das zeigt einfach, dass man so miteinander klarkommen kann, ob man Jude, Moslem ist, Araber und Israeli.
- W1: Bei mir auf der Schule ist ein ganz lieber Iraner. Man muss auch sehen, dass die Muslime nicht immer nur Ablehnung. Wahrscheinlich ist dass das überwiegende, aber es, es gibt aus Ausnahmen, die Interesse an Juden zeigen.
- M3: Ich glaube eigentlich, dass es bei einem Iraner genauso ist, wenn er im Gespräch sagt, ich bin Iraner, dass ein normaler Mensch einen Schritt zurückgeht.
- M1: Ja, aber ich glaub – gut, das ist jetzt wieder eine Pauschalisierung, das wollte ich eigentlich nicht machen – aber dass es ja offensichtlich vor allem unter muslimischen Einwanderern ein Integrationsproblem gibt und das kann man ja von Juden eigentlich nicht behaupten. Es ist einfach so dieses Jude, das macht dich irgendwie anders.

Für die von uns befragten jüdischen Jugendlichen ist es zudem selbstverständlich, dass sie in eine StellvertreterInnenrolle für Juden und/oder Israelis gedrängt werden und sie übernehmen diese Rolle deshalb so kompetent, wie es eben geht, fühlen sich aber oft überfordert und sind froh, hierfür von anderen jüdischen Jugendlichen und Jugendorganisationen Unterstützung zu bekommen.

6. 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 die auch sichtbar machen, welche spezifischen Erfordernisse und Ansatzpunkte für eine anti-antisemitische Bildungsarbeit im Wissen, der Argumentation und den Überzeugungen jeweiliger Jugendlicher deutlich werden. Einschlägige Studien, die unterschiedliche Ausprägungen von Antisemitismus und Anti-Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen differenziert analysieren, liegen bislang nicht vor. Deshalb haben wir Gruppeninterviews in der Absicht durchgeführt, 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.

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 Jugenden 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.

Da wir davon ausgehen, dass Antisemitismus nicht zureichend als individuelle Einstellung oder individuelles Vorurteil verstanden werden kann, sondern ein Element der politischen und weltanschaulichen Deutungen darstellt, auf die sich Jugendliche in ihren alltäglichen Kommunikationszusammenhängen verständigen und die es ihnen erlauben, sich auf eine gemeinsame, mit den eigenen Erfahrungen, dem eigenen Wissen und den eigenen Grundüberzeugungen übereinstimmende Sichtweise der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu einigen, wurden Gruppeninterviews durchgeführt.

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.

Nach der Eingangsfrage, was sie über Juden und jüdisches Leben wissen, setzen sich die jeweiligen Jugendlichen in den offen angelegten, leitfadengestützten Gruppeninterviews mit unterschiedlichen Aspekten der von ihnen selbst auf die Ausgangsfrage hin formulierten, mehr oder weniger kontroversen Stellungnahmen auseinander.

Die Auswertung der Interviews ist darauf gerichtet aufzuzeigen,

- was – insbesondere welches „Wissen“ über jüdische Religiosität, antisemitische Vorurteile, die Geschichte der Judenverfolgung, den Holocaust, den Nah-Ost-Konflikt usw. – Jugendliche zu antisemitischen Äußerungen veranlasst;

- was antisemitische Äußerungen Jugendlicher bedeuten, d.h. welche Sichtweisen der vermeintlichen Eigenschaften von Juden, der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der eigenen Situation unter Jugendlichen verbreitet sind;

- warum nach gängigen Maßstäben der politischen und wissenschaftlichen Diskussion antisemitische Äußerungen sich für die jeweiligen Jugendlichen – trotz der Beanspruchung einer anti-antisemitischen Haltung – als moralisch zulässige sowie argumentativ rechtfertigbare Aussagen darstellen.

Unsere Untersuchung war darauf ausgerichtet, das Spektrum möglicher Spielarten von (Anti-) Antisemitismus möglichst breit zu erfassen. Wir können jedoch nicht ausschließen, dass sich noch weitere Ausprägungen antisemitischer und anti-antisemitischer Deutungen finden lassen. Folglich können die hier dargestellten Ergebnisse nicht beanspruchen, (Anti-) Antisemitismen unter heutigen Jugendlichen umfassend zu analysieren und sie 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.

6.1 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 z.T. auch im Zusammenhang mit der historisch vorgängigen Verfolgung von Juden angesprochen wird.

Zu dem, was die Jugendlichen als jüdisch ansehen, wird von den Jugendlichen also zunächst eine historische Perspektive eingenommen. Demgegenüber kommen Assoziationen zu aktuellen Aspekten jüdischen Lebens erst im weiteren Gang der Interviews und in nahezu allen Fällen erst in Reaktion auf gezielte Nachfragen zur Sprache. Oft ist von „dem Thema“ die Rede. Diese ausweichende Benennung erzeugt keine Irritation und führt zu wechselnden Anschlüssen. In den Gruppengesprächen überlagern sich historische und gegenwartsbezogene Aspekte, ohne dass den Jugendlichen jeweils selbst klar ist, warum und wie sie einem Zusammenhang zwischen ihrem Wissen über den Holocaust und ihren Wahrnehmungen der gegenwärtigen Situation von Juden herstellen.

Insbesondere jüngere Jugendliche berichten zunächst auch religionskundliche 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. Hierin wird jedoch ein Ausnahmefall gesehen, keineswegs eine selbstverständliche Tatsache.

Während auf Hinweise auf jüdische Freunde oder Bekannte oder die Erwähnung eines eigenen jüdischen Familienhintergrunds keine ablehnenden Reaktionen folgen, stellen die Jugendlichen in einigen Gruppen Mutmaßungen über den möglichen jüdischen Hintergrund Dritter an, die von ironischen Bemerkungen und Witzen begleitet werden.

Für diejenigen 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, beidem wird jedoch von den befragten Jugendlichen in nahezu allen Fällen kein zentraler Stellenwert für ein Verständnis gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse und das eigene Selbstverständnis zugewiesen. 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, dann kritisiert werden, wenn sie als falsche oder moralisch unzulässige Vorurteile verstanden werden. In einigen Fällen sind jedoch auch sich anti-antisemitisch positionierende Jugendliche nicht sicher, ob es sich um ein Vorurteil oder eine zutreffende Charakterisierung handelt bzw. 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 von den Jugendlichen 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 diesem Thema 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 u.a. 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/Nah-Ost-Konflikt“ selbst an, über einschlägiges Wissen verfügen jedoch die wenigsten. Etliche der befragten 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 anti-antisemitische Äußerungen Jugendlicher sind in spezifischer und widersprüchlicher Weise im Kontext unterschiedlicher öffentlicher und schulischer Thematisierungen von Nationalsozialismus und Holocaust, Antisemitismus, Judentum, israelischer Politik/Nah-Ost-Konflikt und Ansichten über die weltpolitische Rolle der USA situiert. Außerhalb von diesen thematischen Kontexten gewinnen sie i.d.R. 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. Entsprechend finden sich auch die Widersprüche in und zwischen diesen Diskursen in den Redeweisen der Jugendlichen wieder. Dass es vielen Jugendlichen misslingt, erforderliche Differenzierungen aufrecht zu erhalten und die Widersprüche zwischen den Diskursen analytisch zu erfassen, ist schon deshalb nicht verwunderlich, weil dies auch exponierten Erwachsenen und politisch gebildeten Sprechern immer wie-

der 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.

Antisemitismus: Eher Fragment als Ideologie

In den von uns durchgeführten Gruppeninterviews wird deutlich, dass unter Jugendlichen ein moralisch-konturierter Anti-Antisemitismus verbreitet ist, der von den Jugendlichen selbst als eine aus dem Holocaust zu ziehende Lehre verstanden wird. Dies schließt zwar keineswegs aus, dass Juden als „irgendwie anders“ wahrgenommen werden und in Frage gestellt wird, ob „sie zu uns passen“. Eine dezidierte Ablehnung und Feindseligkeit gegenüber Juden zeichnet sich jedoch „nur“ dann ab,

- wenn sich Jugendliche mit Migrationshintergrund 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 ;
- wenn in Jugendgruppen ein identitätsrelevantes rechtsextrems Selbstverständnis entwickelt ist;
- wenn 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;
- wenn Jugendliche sich aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus als moralisch besonders urteilsfähige Deutsche definieren und eine Mischung aus nationalem Selbstbewusstsein, Gerechtigkeitsurteilen und einem moralischen Antikapitalismus sekundär antisemitische sowie problematische israel-kritische Argumentationen plausibilisiert.

Während sich eine mehr oder weniger offenkundig ablehnende bzw. feindselige Haltung mit einer ideologischen Kontur nur in diesen spezifischen Fällen⁵⁶ zeigt, finden sich in den anderen Interviews gleichwohl durchgängig

⁵⁶ Über die quantitative Verbreitung dieser Fälle lässt ein qualitatives Forschungsdesign keine Aussage zu; es gibt jedoch keinen Grund für die Vermutung, dass diese innerhalb der gegenwärtigen bundesdeutschen Jugendszenen dominant sind.

- antisemitische Stereotype;
- Differenzkonstruktionen, die Juden als vom jeweiligen „Wir“ klar zu unterscheidende Gruppe thematisieren; diese sind in einigen Fällen eingelassen in mehr oder weniger dezidierte generell fremdenfeindliche Argumentationen;
- eine problematische Kritik deutscher Erinnerungspolitik sowie
- eine Kritik israelischer Politik, in der zum Teil Juden generalisierend zugeschrieben wird, sie seien für die israelische Politik und Kriegsführung mit verantwortlich.

In zahlreichen anderen Gruppen finden antisemitische Fragmente Verwendung, d.h. einzelne antisemitische Argumentationen und Stereotype. Diese können jedoch keineswegs als Indizien dafür interpretiert werden, dass es sich um antisemitische Jugendliche handelt. Denn die entsprechenden Fragmente sind durch eine prinzipielle Ablehnung von Antisemitismus gerahmt, deren zentrale Grundlage eine moralische Verurteilung des Holocaust und des Nationalsozialismus ist. Sie gehen zudem mit der Absicht einher, eine grundsätzlich akzeptierende und tolerante Haltung gegenüber Juden einnehmen zu wollen und im Umgang mit konkreten Personen keinen Unterschied zwischen Juden und Nicht-Juden zu machen.

Aufgrund der damit umrissenen inneren Widersprüchlichkeit ist eine vereindeutigende Unterscheidung von antisemitischen und nicht-antisemitischen Jugendlichen unangemessen. Auszugehen ist vielmehr von in sich widersprüchlichen Argumentationen und Positionen, die nur vor dem Hintergrund der sozialen, gesellschaftspolitischen und/oder jugendkulturellen (Selbst-)Verortungen der jeweiligen Jugendlichen verständlich sind.

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

Differenzkonstruktionen in der Perspektive jüdischer und nicht-jüdischer Jugendlicher

Die von uns interviewten jüdischen Jugendlichen beschreiben die ihnen entgegengebrachte Annahme, „sie seien irgendwie anders“, als eine alltägliche, irritierende und oft verletzende Erfahrung. Nicht erst die Zuschreibung von Eigenschaften und damit verbundene Formen von Abwertung, sondern bereits Differenzkonstruktionen stellen für sie ein Problem dar. In den durchgeführten Interviews mit nicht-jüdischen Jugendlichen werden Juden in der Regel als eine vom jeweiligen „Wir“ der Eigengruppe unterscheidbare soziale Gruppe mit besonderen Eigenschaften angesehen. So unterstellt die Mehrzahl der Jugendlichen, dass es sinnvoll und legitim ist, Jüdisch-Sein als ein Merkmal zu betrachten, das eine bedeutsame Differenz zwischen „uns“ und „ihnen“ markiert. Diese Differenz begründen sie – wie wir in den folgen-

den Gruppenportraits zeigen werden - mit uneinheitlichen religiösen, nationalen, sozialen und politischen Selbst- und Fremdverortungen.

Jüdischer Religiosität wird ein wesentlich bedeutsamerer Stellenwert zugewiesen, als der Zugehörigkeit zu einer christlichen Kirche. Obwohl oder gerade weil die Mehrheit der Jugendlichen ihre eigene Religiosität bzw. Nicht-Religiosität als sekundär betrachtet, beschreiben sie die jüdisch-nichtjüdische Beziehung als ein Verhältnis zwischen einer Glaubensgemeinschaft und den „Normalen“.

W7: Aber jetzt überleg doch mal... oder auch wenn du eine Nonne siehst, überlegst du: „Ja, wie kann die so katholisch sein“, sagen wir es jetzt mal so. Oder wenn du jetzt einen Juden siehst, dann überlegst du: „Ha ja, was macht der anders? Der muss jetzt sehr tief in seinem Glauben da verwurzelt sein, weil es ist hier nicht, es ist ja schon nicht normal“ – also, was heißt „nicht normal“, ich mein, Nonnen sind auch normal oder nicht normal, kann man auch sehen. (Lachen)

Zudem werden Juden als Gruppe wahrgenommen, die sich selbst zentral religiös definiert bzw. Religion einen zu hohen Stellenwert zuweist:

W3: Zu Judentum und Religion. (unverständlich) habe ich vorhin schon gesagt, dass die, also ich finde, sie übertreiben es ein bisschen. Also ich finde, es ist doch zu sehr religiös. Ich meine, auf der einen Seite, es gibt, wie ich ja vorhin schon erwähnt hatte, dass viele – auch Christen – sehr strenggläubig sind, oder Muslime sind auch sehr strenggläubig, aber in diesem Umfang, wie es jetzt die Juden sind oder waren – ich weiß ja nicht genau, wie es jetzt ist –, denke ich nicht, dass es ist.

In fast allen Gruppen betonen jedoch einzelne Jugendliche, dass die Eigenschaft jüdisch bzw. nicht-jüdisch zu sein aus ihrer Sicht zweitrangig oder unbedeutend ist.

W1: Ja nur, das ist ganz, das ist halt 'ne andere Religion. Also das sind ganz normale Leute, aber das sind, halt 'ne andere Religion.

Die unterschiedlichen Bedeutungen des Jüdischen sind den befragten Jugendlichen vielfach unklar. Diese Unklarheit betrifft die oftmals falsche Gleichsetzung der Begriffe „Jude“ und „Israeli“, die häufig unsachgemäße Markierung des Jüdisch-Seins in Kontexten, in denen dies nicht relevant ist sowie das Verhältnis und den Stellenwert unterschiedlicher Konzeptionen von jüdischer Kollektivität (Juden als Religionsgemeinschaft, Nation, Volk oder Abstammungsgemeinschaft). Eine weitere Problematik ergibt sich daraus, dass die Annahme einer Exklusivität der Eigenschaft „Jüdisch-Sein“ im Verhältnis zur Eigenschaft „Deutsch-Sein“ durch das fortwirkende völkisch-deutsche Staatsangehörigkeitsverständnis und durch eine auch im anti-antisemitischen Diskurs gängige Konstruktion von Juden als differente und klar abgrenzbare Gruppe gestützt wird. Vor diesem Hintergrund verbindet sich das Sprechen über Juden und Antisemitismus mit der Rede über „Ausländer“:

- I: Hm. Ihr habt das Gefühl, dass sozusagen, dass vor allem so ein Druck aus dem Ausland ist, dass man sich ständig damit auseinandersetzen muss? Oder?
- M4: Nö, der Druck kommt eigentlich aus Deutschland.
- I: Aha.
- W2: Aus dem deutschen Ausland.
- M1: Aus dem deutschen Ausland.
- I: Was meinst du mit „deutsches Ausland“? (Kichern)
- [...]
- M1: Wie viel Prozent gibt's ... ausländische Mitbürger zu T-Stadt.?
- M3: Also, zu mir da drüben auf der Schule, da sagen die Russen zum Teil zu den Deutschen: „Raus aus unserem Land!“ Also, die haben da schon schlechte Karten.
- [...]
- I: Ich habe verstanden, dass das Thema Ausländer für euch ein viel wichtigeres Thema ist als Juden, oder?
- [...]
- I: Ist das gleiche, hast du gesagt? Wie meinst du?
- Kichern, stille Pause
- M2: Ich meine es so, dass, es ist halt die allgemeine Meinung halt. Jemand, wo aus einem anderen Land kommt, ist dadurch ein Ausländer.
- (Flüstern)
- W1: Es gibt auch deutsche Juden, oder?
- M3: Es gibt auch deutsche Türken.
- (Lachen)
- M2: Die sind eh bloß eingewandert.

Die unter den Jugendlichen umstrittene Frage, in welchen Sinne Migranten und in Deutschland lebende Juden „Ausländer“ oder aber „deutsche Juden“ sind, zeigt an, dass es aus ihrer Sicht durchaus nahe liegt, „Juden“ als eine von mehreren Minderheiten zu betrachten, die von denjenigen, die im vollem Umfang als Deutsche gelten können, zu unterscheiden sind. Den in den Interviews vorzufindenden Konstruktionen über Juden als Kollektiv liegt als basisches Muster ein Differenzpostulat zugrunde. Dieses ist jedoch nicht vereindeutigend als Anknüpfen an den Topos der „antisemitischen Separation“ (Heyder/Iser/Schmidt 2005: 148), also als antisemitisch motiviertes Herausdefinieren von Juden aus der konstruierten Wirkgruppe zu interpretieren. Denn Plausibilität gewinnen Differenzannahmen zunächst aus ihrer Übereinstimmung mit einer verbreiteten und selbst noch innerhalb des anti-antisemitischen Diskurses gängigen Sichtweise, in der Juden nicht als Individuen (mit einer bestimmten geschichtlichen Herkunft oder religiösen Orientierung) begriffen werden, sondern als Angehörige einer qua Abstammung ethnisch und/oder qua Bekenntnis religiös verstandenen Gruppe betrachtet werden. Damit wird eine Differenzannahme etabliert, die anschlussfähig ist für unterschiedliche Eigenschaftszuschreibungen und Bewertungen.

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. Sofern die Jugendlichen antisemitische Stereotype als Element der NS-Ideologie bzw. tradiertter Feindbilder identifizieren, grenzen sie sich deutlich davon ab. Einige klassische Stereotype (etwa, dass Juden reich, einflussreich und klug sind) werden jedoch in einem Teil der Interviews nicht als Ausdruck antisemitischer Ideologie betrachtet, sondern als ein mehr oder weniger plausibles Alltagswissen. Auch andere Stereotype werden in den Interviews als gültiges Wissen formuliert (Juden als Volk, Juden als nachtragend, Juden als Täter, Juden als religiöse Gegner der Muslime), sie bleiben aber innerhalb der Gruppen nicht unwidersprochen. Das am häufigsten genannte Stereotyp ist das des „reichen, höherstehenden 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. In einigen Fällen stellt es „nur“ eine Form dar, die es erlaubt, auf eine klare eigene Positionierung zu verzichten.

Auf die Frage, woher sie zu wissen meinen, dass Juden reich seien, verweisen einige Jugendliche darauf, sie hätten das in der Schule gelernt. Nicht zuletzt Stürmer-Bilder aus Schulbüchern sind im Gedächtnis präsent. 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 die Aussage und die Wirkung des Stereotyps als Effekte der Ideologie verstehbar sind, so dass Jugendliche dann dazu tendieren, sich das Stereotyp als zwar problematische, aber nicht gänzlich unzutreffende Charakterisierung „der Juden“ zu erklären.

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

In den folgenden Kurzportraits zeigen wir anhand einiger von uns interviewter Gruppen Ausprägungen von (Anti-)Antisemitismus auf und stellen Überlegungen dazu dar, in welchem Zusammenhang diese mit den sozialen Selbstverortungen der jeweiligen Jugendlichen ste-

hen. Diesbezüglich ist *nicht* davon auszugehen, dass es sich um kausale Zusammenhänge handelt, so dass nicht damit zu rechnen ist, dass bei Jugendgruppen mit ähnlichen Merkmalen weitgehend identische Varianten von (Anti-) Antisemitismus auftreten. Exemplarisch deutlich werden soll „nur“, dass und weshalb die jeweiligen Sichtweisen und Positionierungen für die Jugendlichen a) subjektiv plausible Deutungen ihres Wissens und ihrer Erfahrungen sowie b) Element ihrer Selbstverortung im Verhältnis zu nationalen, politischen und religiösen Identitätskonstruktionen sind. Vor diesem Hintergrund formulieren wir knappe Hinweise dazu, welche Ausgangsbedingungen dies für Angebote der anti-antisemitischen Bildungsarbeit impliziert.

6.2.1. Kurzportrait 1: Reflexiver Anti-Antisemitismus unter engagierten Jugendlichen

Die erste hier zu portraitierende, 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 anti-antisemitische Position eingenommen wird. Bei der in Rede stehenden 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, wie alle anderen Interviews durch die 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 -
- I Aha.
- W2 Sehr faszinierend, dass wirklich, wenn Leute da wirklich richtig orthodox sind äh:m wirklich eigentlich gar nichts machen dürften außer auf dem Sofa sitzen und nur atmen oder ja, eigentlich schon alles verboten, also ich weiß gar nicht, wo ich - Ich war früher auch im Religionsunterricht in der, in der Grundschule und da waren, hatten wir irgendwie glaub ich auch mal jemanden da, der eigentlich auch meinte, dass man eigentlich auch gar keinen Lichtschalter anfassen dürfte, weil das auch schon mit Arbeit verbunden ist, und weil da eine Zustandsveränderung ist und äh:m dann ist eigentlich schon wieder, ja verboten. Die Kochart, auch dass man die verschiedensten Koch - Köch- Töpfe nehmen müsste, wenn man die verschiedensten Fleischarten oder Milch und Fleisch.

Im weiteren Verlauf des Gruppengesprächs wird die Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Holocaust thematisiert. Dabei formuliert die Gruppe im Vergleich zu den anderen von uns interviewten 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.

- I: Ich war ja wie gesagt in etlichen Gruppen und tendenziell sagen die Leute eher, also wenn s jetzt um die Frage geht, Nationalsozialismus, Holocaust, was haben wir damit zu tun und wir sind damit irgendwie gequält worden in der Schule und immer wieder sollten wir darüber reden, das - Ist das - Findet ihr total abwegig, so ,ne Sprüche, oder?
- W1 Find ich schade, dass das dann von der Schule so versaut wird, sozusagen, obwohl man wirklich intensiv darüber nachdenken sollte. Und dass es auch auf keinen Fall nie wie - also dass es nie wieder passiert und dass äh:m wir so was einfach nicht wieder zulassen. Und das kann man nur nicht zulassen, wenn man darüber Bescheid weiß.
- W2 Und darüber auch die- die Dis- Das Problem ist, es - Manche haben sich bei uns auch aufgeregt und - schon wieder n Video oder schon wieder ne Geschichte. Und wenn man'n blöden Ge-

schichtlehrer hat oder nicht unbedingt son guten, dass der's spannend macht, dann ist es kein Wunder, dass sich dann irgendwelche - also sagen, sie hören nicht mehr zu oder sind gelangweilt über das Thema, weil sie eigentlich denken, wir haben da schon drüber Ahnung, aber grade weil sie sich.

Nach ihrer Identifikation mit Deutschland und der Geschichte des Landes gefragt, präsentieren sie 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 von uns befragten Gruppen verweigern sie sich einem Diskurs, der erforderliche Differenzierungen durch assoziative Verschränkungen und emotionale Aufladungen unterschiedlicher Aspekte unterläuft. Sie nehmen eine reflexive, 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.

6.3.2 Kurzportrait 2: Juden als irritierende Fremde und moralischer Antisemitismus

Im zweiten hier darzustellenden Fall zeigt sich ein – auch in einigen anderen Interviews in ähnlicher Weise 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 in 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 im vorliegenden Fall 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 fast ausschließlich gut gekleidete Mädchen mit christlicher Religionszugehörigkeit. Bei der befragten Gruppe handelt es sich um eine 10. Klasse, die Schülerinnen sind zwischen 15 und 17 Jahre alt und stellen sich als kooperative, wohlerzogene Mädchen dar.

Im Interview werden zunächst unterschiedliche Einschätzungen zu der Frage geäußert, welchen Sinn und welche Bedeutung einer Fortführung 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 Ho-

locaust und unterstellen, für die an sie adressierten Forderungen, sich weiter mit dem Holocaust zu beschäftigen, seien möglicherweise auch Juden verantwortlich, weil diese eine Sonderrolle reklamieren und an ein Schuldgefühl 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 irgendwie schade.
- I: Und was glaubst du, warum das so ist?
- W2: Ja, wahrscheinlich hängt das auch mit der Vergangenheit in jedem Fall zusammen und ja, und vielleicht ist es irgendwie noch in den Köpfen von manchen Leuten, das, das, 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 so.

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 keineswegs 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* vielleicht auch. 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 ... Wenn 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 ihrer Wissens, dass im Verhältnis zwischen Deutschen und Juden nicht von der Geschichte des Holocausts abstrahiert werden kann, einlösen können. Die von einer Schülerin in diesem Zusammenhang geäußerte Ablehnung der von ihr angenommenen Verpflichtung, sich immer noch bei Juden für den Holocaust entschuldigen zu sollen, führt nicht zu einer 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 ... jeder hat eine andere Religion, aber es gibt verschiedene. Und, ähm, ja, ich finde, da muss man... ja, wie die J. sagt, (Lachen) ich mein, es ist halt, es ist ein bisschen schwierig, weil man, man... Es kommt halt 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 (unv.)(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, ich meine, *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 äh:m - 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 äh:m 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 Ja eben - wie ich grad eben schon gesagt hab, wenn man sich jetzt auf die Seite von Israel stellt irgendwelchen 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 -
- IM Mhm.
- IF Ja.
- W1 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, 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 unseres Erachtens 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 vereinseitigender Parteinahme schützt, zweifellos nicht unproblematisch. Sie verweist auf Erfordernisse einer politischen Bildung, die dazu beiträgt, dass den Mädchen 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.

6.3.3 Kurzportrait 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 jugentypische 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 oben portraitierten Gymnasiastinnen - nicht durchgängig mit generell vorurteilskritischen 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.⁵⁷ 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 muslimi-

⁵⁷ 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.

schen 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 eigenes Volk seien, 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 ner Messe, das ist so'n Gämmler. Seine Verwandten wurden noch getot- 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 jetzt A.s Verwandte getötet haben, könnt ihr doch nicht alle Juden hassen.

M7: Ja trotzdem.

M6: [??] [?? wir kämpfen nicht gegen alle]. Ich sag ja nicht, dass sie die Moslems dafür nix tun. Was hat - auch die Scheiß Moslems haben World Trade Center kaputt gema-obwohl s-nur zwei waren. Dort zieht mer dann die ganze Moslems da mit rein.

M2: Ja musst es ja nicht nachmachen, nee nee

M6: Doch. Mer lernt ja von andere Leute. [Aufklappen]

[...]

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 auch aufgrund ihrer eigenen Diskriminierungserfahrungen Resonanz. 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:

- A8m: kann sein was er will. [--] [??] mir isch's egal wir sin alle hier Italiener, Deutsche, Afghaner, komm mer alles zusammen international, mich interessiert's nicht, ob jetzt ein Jude oder nicht. Aber wenn er mit Religion anfängt
- A2m: Ja mich interessiert nich mal ob er Jude is [??]
- A8m: SCHEISS! auf Moslem un so'n Zeug. dann. des is dann was anderes.
- IM: Das macht ja- machen ja Juden normalerweise nicht.
- A8m: Ah, man weiß nie. ich sag auch scheiß auf Juden.
- A2m: Ja ich dachte, du schlagst ihn nicht weil er' Jude isch sondern weil er sagt „Scheiß Moslem“
- A8m: Eben weil, weil die zum Beispiel anfangen oder ich Anfang; [??]
- A6m: Wenn er sagen würde scheiß Afghanen, dann würd' ich ihn schlagen.
- A2m: Wir alle sind Menschen. egal was is.

Die hier eingenommene Perspektive, die die Bedeutung von Gruppenzugehörigkeiten in der für diese Jugendgruppe typischen - in einem bildungsbürgerlichen Kontext zweifellos irritierenden - 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 stellen sich für die Jugendlichen als selbstverständlicher Bestandteil einer Alltagsrealität dar, in der sie sich bewegen und in der eine weitere innere Differenzierung nicht besonders relevant wäre. Juden, die sich in der Wahrnehmung der Jugendlichen ebenso wie sie selbst in einer Minderheitenposition befinden, eignen sich nicht als gemeinsamer Gegner, 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 aufsehenerregend, 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 Antisemitismus zum zentralen pädagogischen Fokus und zum Ausgangspunkt

eines gesellschaftspolitischen Bildungsangebots zu machen. In diesem Fall sind u.E. 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 eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung ethnischer und religiöser Identifikationen einschließen sollte. Methodisch ist hier eine solche 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.

6.3.4 Kurzportrait 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 The-

matik 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, weil .. (unv).

Die Markierung vermeintlicher jüdischer Täterschaft eröffnet jedoch nicht - wie man annehmen könnte - eine Diskussion über den Nah-Ost-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“ und in der Sicht der Jugendlichen „irgendwie“ zu „Judenhass“ beitragen.

- 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 wiederkriegen, 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 irgendwelche 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 Judenhass 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.

Von der Kritik an der Organisation werden „einfache Juden“ ausgenommen und festgestellt, dass diese von der so kritisierten Politik auch gar nichts hätten. Hierbei wird behauptet, dass ‚einfache israelische Juden‘ in ungerechtfertigter Weise von ‚amerikanisch-jüdischen Organisationen‘ ausgenutzt würden. Zudem wird im Verhalten der Organisation 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 problematisie-

ren 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.

M1: 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?

M 1: Den Zentralrat der Juden.

w: (lacht)

M 1: 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 Elitegymnasiums („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.⁵⁸

⁵⁸ 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-

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 Nah-Ost-Konflikt nichts zu tun hat.

Das Beispiel der hier porträtierten 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 Portrait 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.⁵⁹

Eine politische Bildungsarbeit mit diesen Jugendlichen sollte u.E. 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, in eine Auseinandersetzung mit ihrem antiimperialistischen Weltbild einzutreten. 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.

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.

⁵⁹ Dass ein solcher - sich als differenzierte und aufgeklärte politische Haltung darstellender Diskurs, der aber Stereotypen reproduziert - keineswegs notwendig aus dem Alter der Jugendlichen, ihrem Bildungshintergrund oder ihrem linken Selbstverständnis ergibt, zeigt der Vergleich mit einer ersten hier portraitierten SchülerInnengruppe, die sich ebenfalls als links versteht, aber die die Differenzierungen und ihre anti-antisemitische Haltung konsequent durchhält.

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.

6.3.5 Kurzportrait 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 sich die Jugendlichen gleich zu Beginn des Interviews 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: Die bevorzugte Stellung von Juden steht in einem Gegensatz zu der aus ihrer Sicht weltweiten 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 gleich schlimm fascht.

M2: Juden wollen halt nie Drecksarbeit oder so machen, weist du. sind immer Betrüger

M?: [Lachen]

M2: ...gewesen. Voll ohne Scheiß.

M1: Ja das hab ich auch gehört, Juden gehen nicht Baustelle.

M2: Nein, die, die wo früher in Deutschland gelebt haben, durften sie nicht so was machen, weißt du. Immer was Höheres, so Bauingenieur oder irgend so en Scheiß Alter. Aber die waren nie bereit, irgendein Kack zu machen, so was wie Hilfsarbeiter oder so.

IF: Woher weißt du das?

M2: Ja hab ich so gehört, Reportage. dass die fast alle- nur Sachen gemacht ham, nur mit Kopf halt. Weil- die sind halt schon schlau, aber sind auch Betrüger. So Businessmen oder so, die sin alles ja Betrüger.

IF: 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 ham, 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.

[-]

IF: Und was, würdest du sagen, wären die Leute, die Drecksarbeit machen?

[-]

M2: Ja die Normalen halt. [leises Auflachen]

IF: 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 sin. Deshalb hat sie Hitler wahrscheinlich alles vergast oder was

M3: Ha nein,[Lachen]

[...]

M2: der hat aber alle immer- der wolle alle gleich schaffen lassen für gleiches Geld und so, weisch. Aber die Juden war'n ja wieder mal zu schlau für sowas weisch. Die ham sich die Juden früher.

In den antisemitischen Konstruktionen dieser Gruppe artikulieren sich zum einen eigene Benachteiligungswahrnehmungen und Gerechtigkeitskonzepte. Zum anderen sind diese Element 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. Dass sie sich als Moslems 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 insbesondere 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 einem 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.⁶⁰

- M2: I-hab no nie gehört, dass mal in Fernsehen gekommen is; zum Beispiel ne jüdische Lehrerin, in Amerika da zum Beispiel unterrichtet, darf so was ja auf dem Kopf tragen. Zum Beispiel, des hat ja was mit der Religion zu tun. Und hier bei Moslems zum Beispiel wurde des, wollten sie des Kopftuch verboten. Des hab ich gemeint, den Unterschied. dass Juden halt nich- gegen Juden sagt keiner was, so von Religion her, so jetzt Amerika oder die Welt, die wo'n bisschen größer ist halt, Länder
- IF: Ja, deswegen habe ich das erzählt mit dem Kreuz aus der Schule, wo ich meinte, war. 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 au in, in Mehrheit
- IF: 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 meischten.

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

- M2: Und die wollten einfach sagen, des war- des 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.

⁶⁰ 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 h stigmatisiert werden. Hier besteht unseres Erachtens nach Klärungsbedarf hinsichtlich der jeweiligen Geschichte spezifischer Mehr- und Minderheitenverhältnisse.

[...]

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

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

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

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

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 körperliche 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 Nah-Ost-Konflikt.

IF: Woher weißt du das, dass die Juden reich sind?

M3: Die Meischten. Hab ich gelernt in der Schule.

M2: Die Juden waren schon immer gute Geschäftsmänner. Sagt mer so.

IF: Waren so oder sind so?

M2: Die sin' auch so. Also die meisten Juden sin' reich.

SozF?: Wie die Araber auch deshalb die große Konkurrenz oder wie? [Auflachen]

M2: Was?

SozF?: Wie die Araber auch. [-] Sagt mer ja au immer von die Araber, dass sie gute Geschäftsmänner sin', oder?

Soz: Aber andere. [-]

M1?: Hm?

Soz: Du meinst, die Araber sind andere Geschäftsleute.

M1: Die sin' auf'm Basar Geschäftsleute, aber jetzt, so mein' ich.

Soz: Auf-, Basar.

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 hier porträtierten 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 das sie z.B. nicht daran hindert, mit einem jüdischen Mädchen zu flirten, findet sich im hier zu Grunde liegenden Interview mit Jugendlichen, die ihr Muslimsein als zentrales Moment ihrer Selbstdefinition identifikatorisch beanspruchen, 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 Tietze (2001: 236ff.) als „utopisierte“ und „ideologisierte“ Variante muslimischer Religiosität charakterisiert werden (vgl. Badawia 2005: 169). 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 Nah-Ost-Konflikt begründen. Ihre gesamte Argumentation jedoch ist in das Grundthema der schlechten Behandlung von Muslimen eingebettet. Auffällig ist eine das gesamte Interview durchziehende 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 der hier dargestellten 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 verstricken, dass sie als Muslime diskriminiert werden. Die hier von den Jugendlichen vertretene 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 auch innerhalb unseres Samples nur eine Variante eines muslimischen Selbstverständnisses dar, für die ein poli-

tisiertes 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 selbst Muslime sind oder ihnen zumindest ein sympathisierendes Verhältnis zu Muslimen zugetraut wird.

6.3.5 Kurzportrait 5: 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 Haushalt 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 szenenkundigen Mittelsmann ansprachen, verweigerten aus Angst vor dem Verfassungsschutz ein Interview. Auf eine Anfrage an eine Lan-

desorganisation 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 von uns interviewten Jugendgruppe, die nationalistisch und rassistisch sowie antiparlamentarisch argumentiert, die sich aber gegen neonazistische NS-Verharmlosung abgrenzt. Daran anschließend gehen wir auf Passagen aus einem ausführlichen 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 viel umgebracht haben. Aber eigentlich, die meistens in Polen draufgegangen sind 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 ... (unv.) 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 hier geäußerte 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 gegen-

über 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 Jugendlichen mit einer Gruppe aus der Nachbargemeinde, die sich Hitlerjugend nennt, nichts zu tun haben wollen, da diese ihnen „zu extrem“ ist.

Auch ein von uns interviewter 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 Nah-Ost-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, 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 dezidiert 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 empfind, 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, Verausländerung. Das halte ich für viel wichtiger, als das Thema der Juden.
- I: Also 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. Dass 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 Bundesvorsitzenden der JN selbst 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 Jugendliche und Erwachsene, die sich mit einer oppositionellen staatskritischen Attitüde dem rechtsextremen Spektrum zuordnen, sich durch pädagogische Angebote erreichen lassen, ist fraglich. Für die oben knapp portraitierte Jugendgruppe kann diese Frage u.E. nicht von vornherein verneint werden. Dabei kann jedoch keineswegs angenommen werden, dass eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust der notwendige Ausgangspunkt

sein sollte. 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 u.E., an der nationalistischen und rassistischen Form der Artikulation 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.

6. 4. Zusammenfassung

Wir haben im Vorstehenden versucht, anhand ausgewählter Fallbeispiele exemplarisch zu verdeutlichen, dass und wie (anti-)antisemitische Positionen gegenwärtiger Jugendlicher auf je spezifische soziale Positionen, Identifikationen und Abgrenzungen und damit zusammenhängend auf für die jeweiligen Jugendlichen relevante moralische, religiöse und politische Diskurse verweisen. Antisemitische Äußerungen sind so betrachtet also nicht als Artikulationen „des Antisemitismus“ im Sinne einer einheitlichen und geschlossenen Ideologie zu verstehen; ihnen liegen vielmehr jeweils heterogene Sichtweisen der eigenen Lebenssituation sowie historischer und gesellschaftspolitischer Phänomene zu Grunde, die mit unterscheidbaren Positionierungen zum Themenkomplex ‚Juden und Antisemitismus‘ einhergehen. In den hier exemplarisch porträtierten Jugendgruppen treten antisemitische Aussagen insbesondere in vier zu unterscheidenden Kontexten auf: Erstens als antisemitische Fragmente im Kontext widersprüchlicher, aber mit einem anti-antisemitischen Selbstverständnis einhergehenden Argumentationen; zweitens als Argumentationen im Kontext eines identitätsrelevanten rechtsextremen, aber deshalb keineswegs notwendig offen antisemitischen Selbstverständnisses; drittens im Zusammenhang mit politisch-religiösen Selbstdefinitionen als Moslem, die einen offenen Antisemitismus einschließen können. Viertens werden antisemitische Aussagen 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 einem 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, wie etwa dem formalen Bildungsniveau, ab 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 ostdeutschen“ 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, welches Wissen und welche Bewertungen sie zu welchen subjektiv plausiblen Deutungen historischer Zusammenhänge und gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Ereignisse veranlassen.

In Hinblick auf die Mehrzahl der Jugendlichen, für die gilt, dass ein anti-antisemitisches 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, die jeweils konkrete Gemengelage in ihrer Widersprüchlichkeit - und nicht eine vereindeutigende Klassifikation der Jugendlichen als „Antisemiten“ oder „Nicht-Antisemiten“ - konzeptionellen Überlegungen als Ausgangspunkt zu Grunde zu legen.

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. Der Themenkomplex ist 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 jeweilige 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 pädagogische

Strategien hier auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus zu beschränken, ist u.E. wenig aussichtsreich.

Nicht nur in diesen Fällen zeigt sich, dass antisemitische Positionierungen Abgrenzungen darstellen können, die für die Herstellung oder Absicherung unterschiedlicher Ausprägungen kollektiver, nationaler, religiöser und politischer Identität bedeutsam sind. Dabei können sich in den Erzählungen, in denen Jugendliche darstellen, wie sie sich identitär verorten, wer sie also etwa als Muslim oder als Deutscher sind, 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 verbindenden Element zwischen unterschiedlichen, etwa zwischen muslimischen und rechtsextremen Jugendszenen wird, wie dies z.T. 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 anti-imperialistisch-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 in diesen Gruppen zu bearbeiten, stellen wir im folgenden Kapitel dar.

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

Bildungsarbeit gegen Antisemitismus hat die Aufgabe, Jugendliche zu einer kritischen Auseinandersetzung mit historischen und aktuellen Formen von Antisemitismus zu befähigen. Dies gilt in Hinblick auf gesellschaftlich zirkulierende wie auch auf eigene Stereotype, Vorurteile und Argumentationen. Folglich stellt Antisemitismus einerseits ein gesellschaftliches Problem und damit einen Lerngegenstand dar, der von den Meinungen und Überzeugungen jeweiliger Jugendlicher zu unterscheiden ist und, der nicht nur dann relevant ist, wenn bei diesen selbst antisemitische Tendenzen vorliegen. Andererseits sind auch solche Bildungsangebote erforderlich, die Jugendliche zu einer kritisch-selbstreflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen anregen und befähigen. Dabei gilt es zu differenzieren zwischen solchen Jugendlichen, die Antisemitismus mehr oder weniger entschieden ablehnen und bei denen es folglich primär „nur“ darauf ankommt, sie für ihnen selbst nicht bewusste Antisemitismen zu sensibilisieren. Dagegen steht eine Bildungsarbeit mit Jugendlichen, die sich selbst mehr oder weniger eindeutig und bewusst sowie vor dem Hintergrund mehr oder weniger geschlossener und verfestigter Ideologien antijüdisch positionieren, vor der Herausforderung, in eine umfassende Auseinandersetzung mit den zu Grunde liegenden Vorurteilen, politischen Weltbildern und Ideologien einzutreten.

Vorliegende Untersuchungen und die von uns geführten Interviews lassen die Folgerung zu, dass gegenwärtige Jugendliche mehrheitlich keine Antisemiten sein wollen und für sich beanspruchen, dass sie sich die „Lehren aus der Geschichte“ zu eigen gemacht haben, die ihnen, vor allem in der Schule, vermittelt wurden. Pädagogische Arrangements, die solche Jugendliche als aufklärungs- und belehrungsbedürftige AntisemitInnen adressieren, führen zu Abwehrhaltungen und Lernwiderständen und sind folglich kontraproduktiv.

Deshalb plädieren wir für einen grundlegenden Perspektivwechsel gegenüber einer Traditionslinie anti-antisemitischer Bildungsarbeit, die davon ausgeht, dass bei jeweiligen AdressatInnen antisemitische Vorurteile und Haltungen der erwartbare Normalfall sind und die sich folglich als Aufklärung Unwissender und/oder Werte- und Normenvermittlung versteht: Statt eine Defizitperspektive einzunehmen empfehlen wir, bei den Jugendlichen, die keine Antisemiten sein wollen, offensiv von der Annahme eines gemeinsamen Interesses an der Überwindung von Antisemitismus auszugehen und sie zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Formen des Antisemitismus, die ihnen begegnen, zu ermutigen und zu befähigen.

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in der pädagogischen Praxis keineswegs immer eindeutig zwischen antisemitischen und anti-antisemitischen Jugendlichen unterschieden

werden kann. Es handelt sich bei dieser Unterscheidung um eine unverzichtbare, aber grobe Unterscheidung, die eine genaue Klärung der Frage, in welchen Ausprägungen und mit welcher Bedeutung Antisemitismus und Anti-Antisemitismus bei jeweiligen Adressaten auftritt und wie darauf angemessen reagiert werden kann, nicht ersetzen kann.

Wir gehen folglich 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. D.h.: Aussichtsreiche, über die gängigen Konzepte der schulischen und außerschulischen Vermittlung grundlegenden Wissens hinausgehende Konzepte der Bildungsarbeit 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.

Im Folgenden stellen wir Überlegungen dazu dar, was Erfordernisse und mögliche Ansatzpunkte einer solchen, subjektorientierten und dialogischen Bildungsarbeit über und gegen Antisemitismus sind sowie mit welchen Schwierigkeiten diese zu rechnen hat.

Genügen gängige Formen und Konzepte der schulischen und außerschulischen Bildung?

Zunächst kann es hier nicht darum gehen, für eine umfassende Verabschiedung von gängigen Formen und Konzepten anti-antisemitischer Bildungsarbeit zu plädieren. Denn in der schulischen und außerschulischen Bildung spielt die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und mit Vorurteilen eine erhebliche Rolle und es liegen, insbesondere für den schulischen Unterricht, didaktisch und methodisch ausgearbeitete Konzepte und Materialien vor. Die relativ geringe Zustimmung Jugendlicher zu antisemitischen Aussagen in Einstellungsuntersuchungen und die sich in unseren Interviews abzeichnende Verbreitung eines gegen Vorurteile gerichteten Selbstverständnisses unter Jugendlichen kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die etablierten Vorgehensweisen auch insofern wirksam sind, als es gelingt, der Mehrheit der Jugendlichen eine anti-antisemitische Grundhaltung zu vermitteln.

Nicht nur die Tatsache, dass eine Teilgruppe Jugendlicher sich gleichwohl antisemitisch positioniert, sondern auch das geringe Wissen eines erheblichen Teils derjenigen Jugendlichen, die dezidiert keine Antisemiten sein wollen, über historische und aktuelle Ausprägungen von Antisemitismus, zwingt aber dazu, über Möglichkeiten einer Bildungsarbeit nachzudenken, die über die in der schulischen und außerschulischen Bildung gängigen Formen hinausgeht.

Jugendlichen, die gegen Antisemitismus eintreten, fehlen Argumente

Auch dem eigenen Selbstverständnis nach anti-antisemitische Jugendliche sind z.T. 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“.

Ein weiterer Anlass für die Überprüfung gängiger Konzepte und Methoden ist darin zu sehen, 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. 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 ein (s. dazu auch Kohlstruck 1997, 2004; Frindte 2006).

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. Erforderlich ist für solche Jugendliche eine Rahmung des Themas Antisemitismus, 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

Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ist einer Tradition verpflichtet, die davon ausgeht, dass Antisemitismus moralisch verwerflich und politisch abzulehnen ist sowie einen irrationalen Ausdruck psychischer Strukturen und/oder eine irrationale Verarbeitungsform sozialer Kri-

senerfahrungen darstellt. Diese Prämissen sind hier nicht in Frage zu stellen. Zu hinterfragen ist unseres Erachtens jedoch die daraus vielfach gezogene Konsequenz, dass anti-antisemitische Bildungsarbeit in einer Weise als Vermittlung von Wissen, Haltungen und Überzeugungen anzulegen ist, die als Aufklärung Unwissender und als moralische Erziehung von Individuen mit unklaren oder problematischen moralischen Grundüberzeugungen charakterisiert werden kann. Wir gehen davon aus, dass es zwar keineswegs verzichtbar ist, zu verdeutlichen, was richtige und falsche Informationen sind sowie die Grenzen des moralisch Vertretbaren und des rechtlich Zulässigen zu markieren. Gleichzeitig aber ist zu berücksichtigen, dass die subjektive Aneignung von Wissen und Moral nicht erzwungen werden kann und, dass darauf ausgerichtete Versuche immer auch in der Gefahr stehen, Widerstände hervorzurufen. Solche Widerstände haben - so hat Klaus Holzkamp in seiner kritischen Analyse antirassistischer Bildungskonzepte (1994: 8-29) gezeigt - u.a. auch einen Ausgangspunkt in dem Interesse, sich als ein Subjekt erleben zu können, dass selbst darüber entscheidet, was die eigenen Überzeugungen sind.

„Ihre Vorurteile, ihre Einstellungen, also *sie selbst* sollen geändert werden. Dies bedeutet aber, dass das traditionelle konservative Postulat der Asymmetrie zwischen der Position des allwissenden Lehrers als Subjekt pädagogischer Einwirkungen und der Position der unmündigen, kognitiv und moralisch verbesserungswürdigen SchülerInnen als Objekt dieser Einwirkungen ... befestigt wird. (...) So kommt es in dieser Konstellation zu einem permanenten, mehr oder weniger verdeckten Kampf zwischen dem Lehrer, der den Zu-Erziehenden ihre rassistischen Vorurteile ausreden will, und den SchülerInnen ...“ (ebd.: 46)

Eine Alternative zu einer Pädagogik, die sich in solche ‚Kämpfe‘ verstrickt, ist ein Verständnis von politischer Bildung als einem dialogischen und prinzipiell ergebnisoffenen Prozess der Selbstbildung (s. dazu grundlegende Freire 1970; vgl. Meueler 1993; vgl. Scherr 1997). Gemäß diesem Verständnis zielt Bildung darauf, Lern- und Reflexionsprozesse zu ermöglichen und anzustoßen, aber nicht durch eine gezielte Einflussnahme zu erzwingen. Es wird weiter davon ausgegangen, dass es in diesem Prozess zentral darauf ankommt, in eine solche Auseinandersetzung über je eigene Erfahrungen und Sichtweisen einzutreten, die anerkennt, dass Jugendliche sich selbst als politisch und moralisch urteilsfähige Individuen sehen und subjektiv gute Gründe haben, diejenigen Positionen einzunehmen, die sie beziehen. Diese werden in einem mehr oder weniger engen Zusammenhang mit biografisch erworbenen und nicht einfach preiszugebenden Grundlagen des eigenen Selbst- und Weltverständnisses sowie mit den in Bezugsgruppen geteilten Überzeugungen gesehen. *Bildungsprozesse sind folglich darauf verwiesen, Jugendlichen Möglichkeiten anzubieten, ihre politischen und moralischen Überzeugungen in einer Weise zu überprüfen und ggf. 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 - gesellschaftlich 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. In Prozessen der anti-antisemitischen Bildungsarbeit geht es damit, zugespitzt formuliert, nicht allein und primär nur darum, an moralische Empfindungen und rationale Einsichten zu appellieren, sondern auch darum, deutlich zu machen, was Distanz zu und Kritik von Antisemitismus an Perspektiven eröffnet.

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 der moralischen Dimension handelt es sich beim Thema Antisemitismus jedoch nicht um einen beliebigen Lerngegenstand, zu dem im Rahmen eines offenen dialogischen Selbstverständigungsprozesses jegliche Sichtweise als gleichermaßen gültig und legitim angesehen werden kann. Vielmehr besteht notwendigerweise die implizite 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 zu so zu erklären, dass Jugendliche Gründe und Motive nachvollziehen können.

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.

Grundlegend für eine subjektorientierte und dialogische Bildungsarbeit sind pädagogische Beziehungen, innerhalb derer Jugendliche sich als respektierte Dialogpartner erleben können, in denen sie also nicht als Zu-Erziehende und Zu-Belehrende adressiert werden. Bildungsangebote sollten deshalb den beteiligten Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich mit (anti-)antisemitischen Positionen als externem Lerngegenstand auseinander zu setzen sowie ihre eigenen Sichtweisen kritisch zu überprüfen, aber dabei selbst entscheiden zu können, ob und in welchen Formen sie bereit sind, sich auf eine selbstkritische Reflexion einzulassen. *Anzustreben sind Arbeitsbündnisse, in denen den AdressatInnen – sofern es sich nicht um die Minderheit der Jugendlichen handelt, bei denen Antisemitismen Bestandteil bzw. Ausdruck einer verfestigten Ideologie sind - grundsätzlich ein gemeinsames Interesse an moralisch und politisch vertretbaren Überzeugungen sowie an einer kritischen Auseinandersetzung mit Vorurteilen unterstellt wird.*

Eine solche qualifizierte, dialogisch angelegte politische Bildung zielt nicht auf 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.

Ein zentraler Ansatzpunkt für eine Pädagogik gegen Antisemitismus liegt so betrachtet in der Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen, die das auch antisemitischen Orientierungen zu Grunde liegende Bedürfnis, die soziale Wirklichkeit zu verstehen, ernst nehmen und darauf ausgerichtet sind, Jugendlichen und Erwachsenen alternative Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Anti-antisemitischer Bildungsarbeit wird immer wieder eine „Feuerwehrfunktion“ zugewiesen: Sie soll schnell und effektiv wirksam werden, wenn antisemitische Vorfälle Aufmerksamkeit erregen. Die reaktive Betriebsamkeit, die auf antisemitische Vorfälle im Unterricht, auf dem Schulhof oder im lokalen Raum zuweilen folgt, kann nicht nur als indirekte Verstärkung wirksam werden – wenn sie etwa als erfolgreicher Versuch, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen oder als effektive Verunsicherung von PädagogInnen erlebt wird. Sie kann auch dazu führen, dass die den Vorfällen zu Grunde liegenden Problematiken nur unzureichend erfasst und bearbeitet werden. Denn im situativen Handlungsdruck erscheinen antisemitische Äußerungen Jugendlicher schnell als immer gleichförmige und gleichbedeutende Ausdrucksformen „des Antisemitismus“. Pädagogische Reaktionen werden in der Folge dann auf Informationsvermittlung über den Holocaust und Gedenkstättenbesuche als „altbewährte Rezepte“ reduziert. Solche Reaktionen können jedoch die Sichtweisen der jeweils anzusprechenden Jugendlichen und ihnen subjektiv begründet erscheinende Deutungen verfehlen und deren mögliches Interesse an einer Auseinandersetzung mit der Thematik in der Folge still stellen.

Ist aufgrund verbreiteter Differenzkonstruktionen eine eigenständige Pädagogik gegen Antisemitismus erforderlich?

Eine Funktion von Antisemitismus – darauf haben wir in den Kapiteln 5 und 6 hingewiesen – liegt nicht zuletzt darin, dass die Abgrenzung gegen „die Juden“ in unterschiedlicher Weise Bestandteil von Differenzkonstruktionen ist, in denen die eigene Zugehörigkeit bestimmt wird. Die Einigung darauf, dass „wir“ in irgendeiner Weise anders und ggf. besser sind als „die Juden“, ist vor dem Hintergrund tradierter Stereotype und medialer Inszenierungen eine einfach zu erfüllende Bedingung für Konstruktionsprozesse kollektiver, nicht zuletzt nationaler und religiöser Identität.⁶¹

Entsprechende Differenzkonstruktionen sind ersichtlich folgenreich für die sozialen Beziehungen zwischen Juden und Nicht-Juden, denn sie plausibilisieren die verbreitete Vorstellung, dass Juden keine „normale“ Teilgruppe der deutschen Gesellschaft sein können. Sie sind zudem anschlussfähig für Eigenschaftszuschreibungen und damit einhergehende Bewertungen. Sie sind also auch ein möglicher Ansatzpunkt für Versuche der antisemitischen Einflussnahme. Auch deshalb stellen nicht erst verfestigte und konsistente ideologische Konstruktionen eine Herausforderung für die politische Bildung dar, sondern auch die weit verbreiteten, scheinbar harmlosen nationalisierenden, ethnisierenden und religiösen Differenzkonstruktionen und Stereotype.

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

⁶¹ Darauf, dass Konstruktionen über „die Juden“ in einem Zusammenhang mit nationalen und religiösen Selbstkonstruktionen stehen, weist die einschlägige Literatur zur Geschichte des Antisemitismus überzeugend hin; s. dazu die Hinweise in Kapitel 5.

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 in der Auseinandersetzung mit nationalen, ethnischen und religiösen Identitätskonstruktionen sowie den für sie jeweils bedeutsamen Aus- und Abgrenzungen zu sehen.

Viele der von uns befragten Jugendlichen werfen die Frage auf, wann man Jude ist. Dabei greifen sie auf unterschiedliche Definitionen von Zugehörigkeit zurück, die ihnen bekannt sind: religiöse, rassische, völkische, sozialhistorische. Dabei stellt die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Fremd- und Selbstbilder über „das Jüdische“ die Bildungsarbeit vor die Herausforderung, Voraussetzungen für einen reflexiven Blick auf die Hintergründe von nationalistischen, ethnizierenden und religiösen Konstruktionsprozessen kollektiver Identität zu schaffen, insbesondere für ein Verständnis von Zugehörigkeiten als prinzipiell wählbare und kündbare, die zudem in unterschiedlichen Kontexten und biographischen Phasen mehr oder weniger bedeutsam sind.

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 anti-antisemitische Bildungsarbeit relevant (s. dazu Hormel/Scherr 2004: 203ff.). 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 Diskurs⁶² 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.*⁶³ Zu einer solchen Programmatik gehört eine kritische, reflexive, humorvolle, iro-

⁶² Einer vergleichbaren, entsprechende Gruppenkonstruktionen außer Kraft setzenden Herangehensweise stehen, wie in Kapitel 6 beschrieben, sowohl Fremdkonstruktionen wie auch Formen der Selbstdefinition von Juden entgegen. Zudem erschwert die Geschichte der Verfolgung von Juden es für Juden und Nicht-Juden in besonderer Weise, Konstruktionen kollektiver Identität zu hinterfragen.

⁶³ 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

nisierende 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 auch sind die wenigen verfügbaren Konzepte nur schwer zu finden. Ändern soll sich dies mit einer sich im Aufbau befindenden 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. (s. <http://www.idaev.de/antirassismus.htm>, Rubrik "Mediathek").

Als erstes möchten wir zwei Filme empfehlen, die im Rahmen einer diversity-pädagogisch orientierten Arbeit eingesetzt werden können: Den Film „Die Judenschublade“ (s. <http://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 (s.a. http://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 nicht weiter bedeutsamen Fall unter vielen.⁶⁴ 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.

auseinander, sondern zielen darauf, rechtliche, politische, ökonomische und kulturbezogene Diskriminierungen in den Blick zu rücken. Ausgehend von einem komplexen und differenzierten, nicht auf nationalisierende, ethnisierende und religiöse Unterscheidungen beschränkten Verständnis sozial bedeutsamer Unterschiede, ist ihr Ziel, zu einem angemessenen und kritischen Verständnis sozial vorgegebener Unterschiede, die für das Zusammenleben bedeutsam sind („welcher Unterschied macht den Unterschied“), beizutragen. Die Ansätze wollen zu einem selbstreflexiven Umgang mit eigenen Identitätskonstruktionen und deren Verschränkung mit Dominanz- und Unterordnungsstrukturen beitragen. Dabei werden Identitätskonstruktionen als multireferentiell, uneindeutig und situationsbezogen herausgestellt.

⁶⁴ 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 etwas 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 Problem dimension, 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.

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 von Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Lebensführung, der Identitätskonstruktion zwischen sozial ungleichen Gruppen hervorgebracht werden;
- (b) zur Kritik unzulässiger Generalisierungen 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 kann (vgl. Hormel/Scherr 2004: 212).

Dies bedeutet auch:

- 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 von den jeweiligen AdressatInnen anerkannte Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen sowie an menschenrechtliche Grundsätze anknüpfen können. So zeigt sich in unserem Sample eine weit verbreitete ambivalente Haltung Jugendlicher. *Die Verbreitung inkonsistent eingebundener antisemitischer Stereotype zeigt einen Bedarf an sachlicher Aufklä-*

rung und moralischer Sensibilisierung an und verweist auf die Notwendigkeit von Bildungsangeboten, die Jugendlichen die Möglichkeiten einer offenen Auseinandersetzung mit ihren in sich widersprüchlichen Sichtweisen ermöglichen und die jeweiligen argumentativen Kontexte der Äußerungen aufgreifen.

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 plausibilisieren (s. dazu Hormel/Scherr 2004: 131ff.).

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.⁶⁵

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 einher gehen.

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 Infra- gestellungen.

⁶⁵ Das historische Vorbild für antisemitische Weltdeutungen sind, wie bereits erwähnt, die sog. ‚Protokolle der Weisen von Zion‘;

In einigen Konzepten anti-antisemitischer Bildungsarbeit, so z.B. im „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ (DGB Bildungswerk Thüringen 2003: 181), 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 den 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 dann, wenn der Ideologie eine gruppenstabilisierende Funktion zukommt erforderlich, politische Bildungsarbeit mit Elementen einer sozial- und gruppenpädagogisch ausgerichteten Jugendarbeit zu verbinden. Denn Veränderungen von Überzeugungen werden in diesen Fällen auch durch gruppenspezifische 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 ist der Themenkomplex „Juden-Holocaust-Nah-Ost-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 zielt, 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 als problem- und themenbezogene Diskussionen unter Personen nicht als Kampf gegen „den Antisemitismus“ gerahmt werden, sondern als Versuch, mit den Jugendlichen in eine Diskussion einzutreten, die ihnen dazu verhilft, historische und aktuelle Phänomene ohne den Rückgriff auf Vorurteile und Verschwörungstheo-

rien 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.⁶⁶ Diese stehen einer positiven nationalen Identifikation – die viele Jugendliche mit deutschem Hintergrund für sich einklagen – entgegen. Denn 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.⁶⁷ 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 Erwachsenengenerationen einzunehmen und sich auch deshalb dagegen wehren, deren Sichtweisen zu übernehmen, selbst wenn diese ihnen eigentlich plausibel erscheinen. Eine solche Abwehr wird dann 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 u.E. darauf verwiesen, das je eigene Verständnis der Bedeutung von Nationalsozialismus und Holocaust für die Bestimmung der (Un-)Zulässigkeit und (Un-)Möglichkeit nationaler Identifikationen nicht als fraglos und selbstverständlich vorauszuset-

⁶⁶ 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.

⁶⁷ Außer Ignoranz sind prinzipiell drei Varianten der Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Holocaust und heutiger deutscher Identität denkbar: Erstens eine negative Bestimmung kollektiver Identität vor dem Hintergrund einer Anerkennung deutscher Schuld und Verantwortung; zweitens eine indirekt-positive Bestimmung des Zusammenhanges im Sinne der Logik „weil wir uns der Vergangenheit gestellt haben, sind wir heute besonders urteilsfähig“ sowie drittens der Versuch, den Konnex von nationaler Geschichte und nationaler Identität zu bestreiten, indem das „geschichtliche Erbe ausgeschlagen“ bzw. Nationalsozialismus und Holocaust relativiert oder verleugnet werden.

zen. Anzustreben ist es vielmehr, Diskussionsräume zu eröffnen, in denen Jugendliche über ihre jeweiligen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und ggf. 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 u.E. 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 „Hand across the Campus“ (AJC Berlin/ Lisum 2006), mit der an einem Ort drei verschiedene Schauplätze erinnert werden sollen: Ein rituell-jüdischer Badeort, ein Kriegerdenkmal für gefallene Soldaten des ersten und zweiten Weltkriegs sowie der örtliche 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.⁶⁸ Dabei ist zu be-

⁶⁸ Dass der Holocaust kein Fall unter anderen ist, muss gezeigt, nicht behauptet werden.

rücksichtigen, dass die Thematisierung des Holocausts zu mehr oder weniger problematischen Vergleichen führen kann. Hinweise auf andere Fälle - in der Sicht von Jugendlichen ggf. 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 Themen 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 es vielmehr, eine Auseinandersetzung darüber 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 Wichtigkeit 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 ggf. zu erfragen und ggf. kritisch zu diskutieren. Darüber, was subjektiv relevant ist, kann nicht von einem privilegierten Außenstandpunkt entschieden werden kann. Eine Koppelung der Thematisierung des Holocausts mit der Nicht-Thematisierung dringender Fragen seitens der Jugendlichen ist folglich nicht sinnvoll. Wir empfehlen deshalb dann, 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 jugendlicher MigrantInnen und jüdischer Jugendlicher) 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 Geschichts-Lernen orientieren, so bspw. im Programm „Konfrontationen“ (s.a. <http://www.fritz-bauer-institut.de/projekte/konfrontationen-projekt.htm>) des Fritz Bauer Instituts 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 in unproduktiver Weise mit pädagogischen Beziehungsdynamiken verschränken⁶⁹. Jugendliche können PädagogInnen etwa mit provokativen antisemitischen Äußerungen in eine reaktive Rolle drängen, sie zwingen, Grenzen der Verstehens- und Verständigungsbereitschaft zu markieren oder demonstrativ betonen, dass für die 3. bzw. 4. Generation Auschwitz nicht mehr im Zentrum des eigenen Selbstverständnisses steht und damit ggf. eine kaum überbrückbare Distanz zwischen ihnen selbst und PädagogInnen herstellen.

Zudem weisen Frank-Olaf Radtke u.a. 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 vorgesehen. (s. Radtke 2004)

PädagogInnen sollten darauf achten, dass sich Abgrenzungen und Konflikte zwischen LehrerInnen und Schülern nicht gerade an dieser Thematik entfalten und aufladen. Dies kann etwa dann 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 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 einem Wettstreit eingetreten wird, in dem Jugendliche versuchen, sich wechselseitig in der Darstel-

⁶⁹ Versuche der Moralvermittlung stellen Schüler vor die Alternative Identifikation mit oder Abgrenzung von Lehrern.

lung eines „coolen“ Umgangs zu überbieten, so z.B. durch Erzählungen des Typus „Ich weiß auch noch was Krasses!“.

Die Überdetermination des Themenkomplexes ‚Juden-Holocaust-Nah-Ost-Konflikt‘ (verschiedene positionale, historische und geographische Perspektiven und Narrative, Themenkonjunkturen und Ideologisierungen, Emotionen und moralische Haltungen) kann auch als eine Überforderung erlebt werden, auf die ggf. durch Besserwisserei, Dominanzgebaren, Spaß an der Aufdeckung von vermeintlichen Verschwörungen und Geheimnissen sowie durch Versuche, die Kontrolle über den Kommunikationsprozess zu gewinnen, reagiert wird. 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 ggf. 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 sind im Kontext unterschiedlicher öffentlicher und schulischer Thematisierungen (Globalisierung, Macht und Reichtum, israelische Politik und Nah-Ost-Konflikt, Nationalsozialismus und Holocaust, Antisemitismus, historische und religiöse Dimensionen des Judentums) situiert. Dabei bieten die von Jugendlichen selbst als relevant gesetzten Themen Ansatzpunkte für Bildungsprozesse. Wir möchten deshalb im Folgenden 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 dann 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 auch 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 u.E. 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 ggf. sogar kontraproduktiv, in Bildungsprozessen anzustreben, primär ein vertieftes Wissen über jüdische Geschichte und Religiosität zu erarbeiten. Dies ist dann und nur dann sinnvoll, wenn es zugleich gelingt, in eine kritische Auseinandersetzung mit den Zuschreibungen und Stereotypen einzutreten, 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 hat.

Es ist also zu prüfen, ob und wie eine Wissensvermittlung, die über grundlegende sozialgeschichtliche und religionskundliche Informationen hinaus geht, 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).

Für eine Auseinandersetzung mit religiösen Differenzen und ihrer Bedeutung in der aktuellen globalen und bundesdeutschen Situation sind u.E. interkulturelle Begegnungssettings 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 jeweilige Jugendliche als plausibel erscheinen lassen zu glauben, dass „Juden irgendwie anders sind als Deutsche“ oder dass sie „immer schon Feinde der Muslime“ waren, kann keineswegs 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 im Verlauf der Geschichte von Antisemiten Juden zugeschriebenen Eigenschaften vermutet. Statt etwa die Aussage, Juden seien aufgrund ihrer historischen Sonderstellung als Geldverleiher verfolgt worden, als Erklärung anzubieten, ist es erforderlich aufzuzeigen, 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 wurde.⁷⁰

⁷⁰ In Schulbüchern fehlt oft 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 Köbler 2006)

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 (bspw. 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.)

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 Jugendliche die Wahrnehmung eigener Benachteiligungen artikulieren.

PädagogInnen sollten das solchen Aussagen zugrunde liegende Ungerechtigkeitsempfinden der Jugendlichen aufgreifen und in eine Klärung über ihre Erfahrungshintergründe und Bewertungsmaßstäbe eintreten. Im pädagogischen Prozess sollte es dabei um die Klärung der Frage gehen, welche Ungerechtigkeitserfahrungen die Jugendlichen selbst mit Ungerechtigkeit machen und was die gesellschaftspolitischen Ursachen ihrer Situation sind. Zugleich ist es anzustreben verständlich zu machen, dass Juden immer wieder als Projektionsfolie 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.

Nah-Ost-Konflikt und antisemitische Israelkritik

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

Der Nah-Ost-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. So ist die Vorstellung, dass Israel die Gesamtschuld für die

Leiden der Palästinenser zuzuweisen ist, verbreitet. Dies gilt insbesondere, weil die Assoziation Juden=Opfer assoziativ 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 Nah-Ost-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. Erforderlich ist es weiter, den politisch-islamischen Antisemitismus als einen Motor des Konfliktes benennen und bedingungslose Solidaritätszumutungen sowohl gegenüber der israelischen Politik als auch im Verhältnis zur palästinensischen Seite zu problematisieren.

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.

Erste Materialien finden sich in den folgenden drei Konzepten: „Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun?“, Bildungsteam Berlin Brandenburg e. V., „Schlagzeilen: Israel und Palästina“ (Sprick/Gallagher 2006), sowie „Planspiel Israel“ (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus 2006). Das erste Konzept enthält ein „Brainstorming zu den Begriffen „Jude – Israeli – Palästinenser“ und ein „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“ 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 ins sich mehrdeutigen israelischen, palästinensischen und arabischen Perspektiven zu betrachten.

Es ist also festzustellen, dass die Entwicklung solcher Materialien, die Qualifizierung von PädagogInnen und die Implementierung der Auseinandersetzung mit dem Nah-Ost-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.

Über Eigendynamiken der Täter-Opfer-Logik aufklären

Kritik an israelischer Politik ist darauf zu prüfen, ob ihre argumentative und/oder soziale sowie psychische Funktion darin besteht, mit der Behauptung, dass Israelis bzw. Juden heute Täter und nicht Opfer sind, die Bedeutung des Holocaust zu relativieren sowie gegenwärtige antisemitische Positionen zu legitimieren. Sichtweisen, die Juden die Positionen gegenwärtiger Täter zuweisen und damit zugleich die aus dem Nationalsozialismus und Holocaust resultierende Überformung der Thematik für hinfällig erklären, 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, sondern als rationale Reaktion - etwa auf den Nahost-Konflikt oder die Politik jüdischer Organisationen - beschreibt, auch durch mediale Darstellungen, die den Nahost-Konflikt als einen asymmetrischen Konflikt zeigen, die innerisraelische Meinungspluralität ausblenden sowie keinen Zusammenhang des aktuellen Konflikts mit der historischen und aktuellen Bedrohung Israels durch arabische Staaten herstellen und 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.

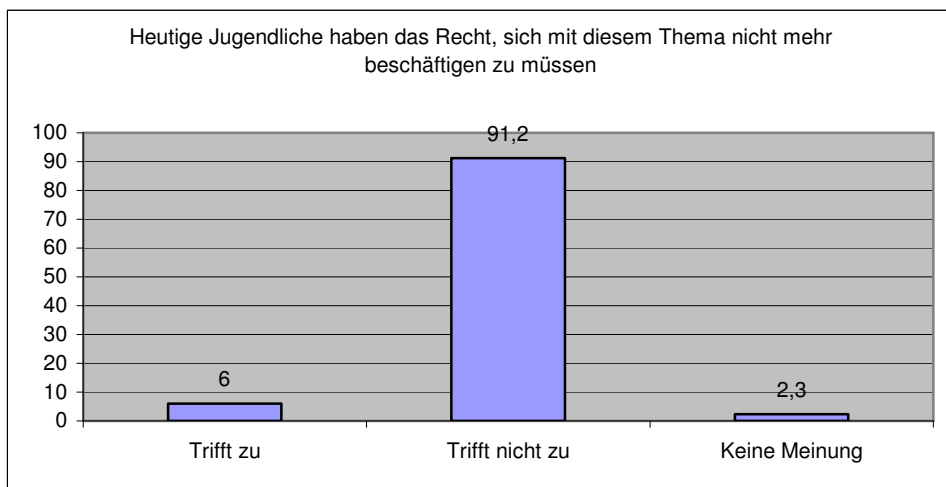
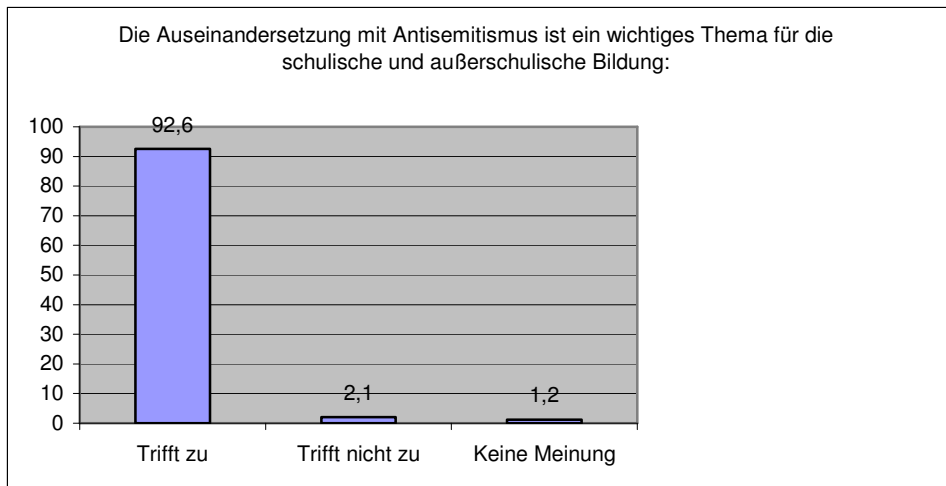
Sowohl der „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit (DGB Bildungswerk Thüringen 2003) wie auch das Bildungsmaterial „Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun?“ (Bildungsteam Berlin Brandenburg e. V./ Tacheles reden e.V.!) enthalten eine Auseinandersetzung mit Zeitungskarikaturen, die die Ebenen Holocausterinnerung und Nahost-Konflikt miteinander vermischen. Die Analyse solcher 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

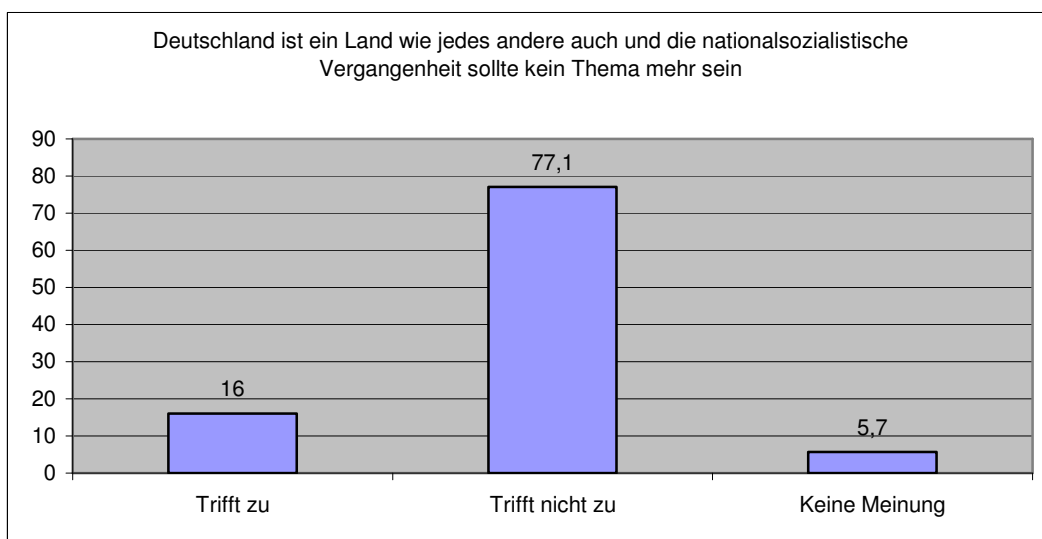
3. Kaum Antisemitismus, aber erhebliche Unsicherheiten - Ergebnisse einer Befragung von Lehramts- und Diplom-Pädagogik-Studierenden

Im Ergänzung zu unseren Gruppeninterviews mit Jugendlichen haben wir Studierende pädagogischer Studiengänge mittels eines standardisierten Fragebogens zu unterschiedlichen Aspekten des Themas befragt. Die Befragung wurde im Sommersemester 2006 und im Wintersemester 2006/2007 als Online-Erhebung an einer Hochschule durchgeführt; teilgenommen haben 617 Studierende (200 im Sommersemester, 417 im Wintersemester), von den 83% Lehramtsstudiengänge, 17% einen Diplom-Pädagogik Studiengang absolvieren. Die Daten sind für die Studierenden dieser Hochschule repräsentativ. Sie lassen aufgrund möglicher regionaler und hochschulspezifischer Besonderheiten jedoch keinen gesicherten Rückschluss auf alle bundesdeutschen Pädagogikstudenten zu.

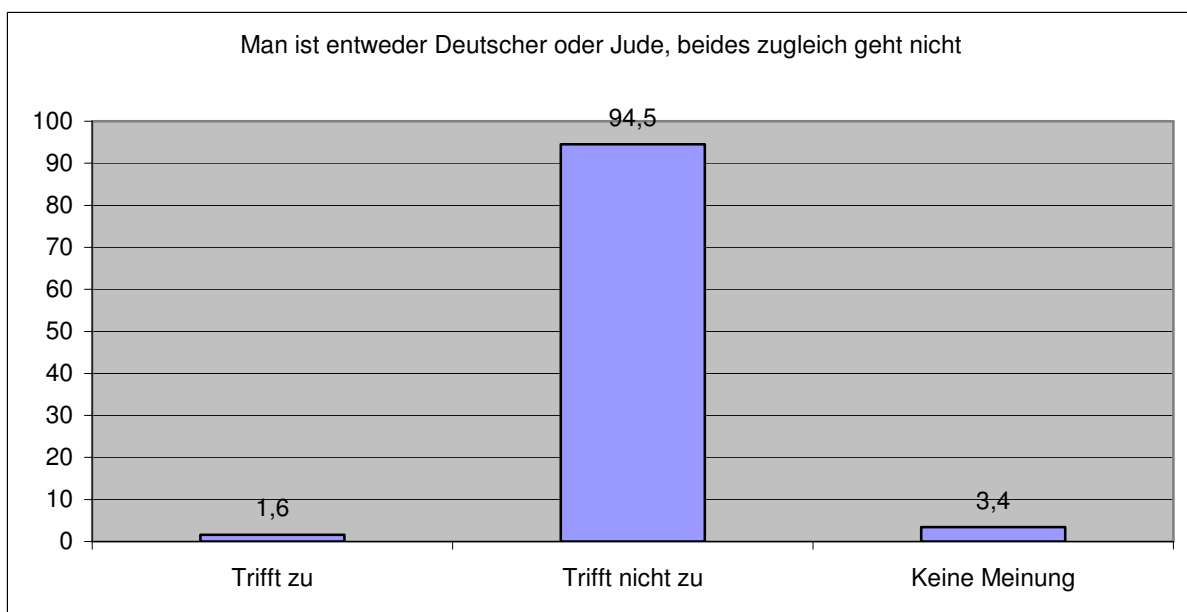
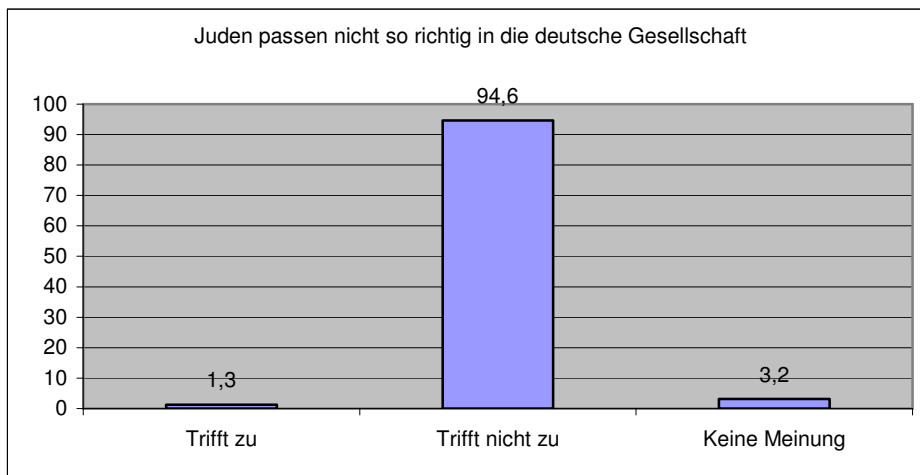
Festzustellen ist zunächst, dass die Studierenden Aussagen, die Auseinandersetzung mit Antisemitismus als ein wichtiges Thema für die schulische und außerschulische Bildung bewerten und auch „nur“ 6% der Einschätzung zustimmen, heutige Jugendliche hätten das Recht, sich nicht mehr mit der Thematik ‚Antisemitismus‘ beschäftigen zu müssen.



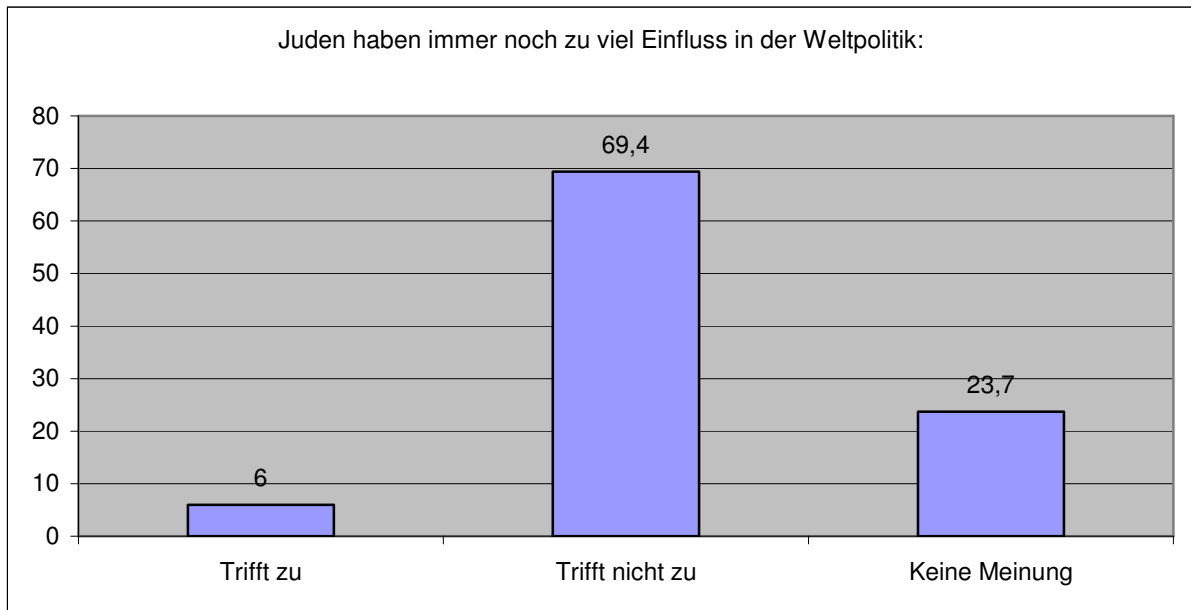
Aber immerhin 16% weisen die Aussage zurück, dass „die nationalsozialistische Vergangenheit“ gegenwärtig noch ein relevantes Thema für das politische Selbstverständnis des Bundesrepublik sein sollte.



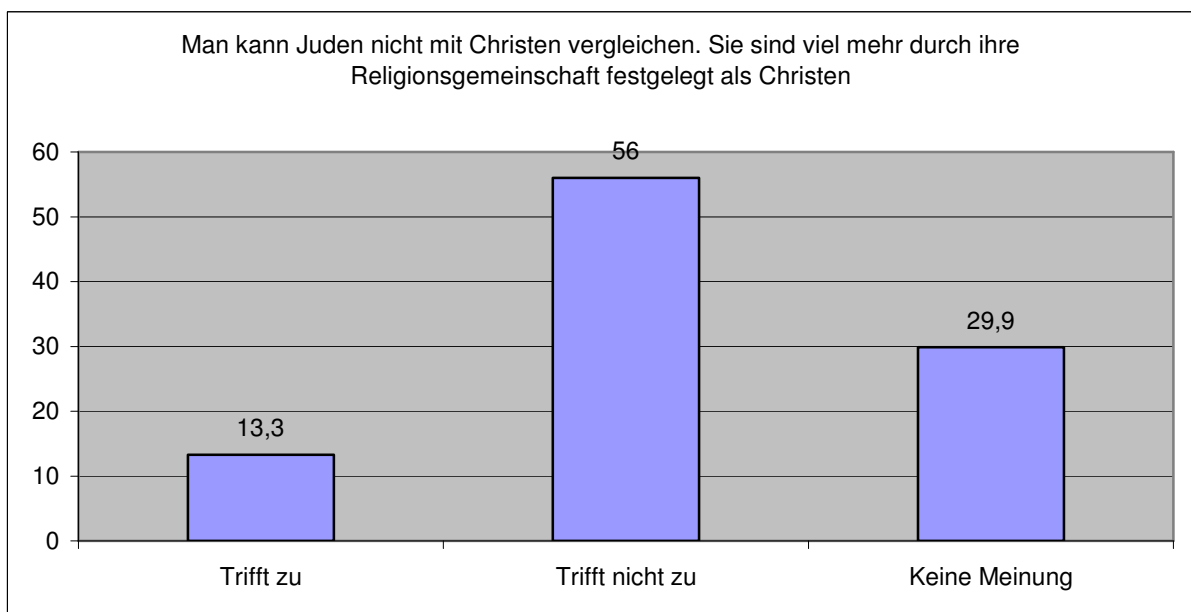
Dies verbindet sich mit einer klaren Ablehnung klassisch antisemitischer Aussagen:



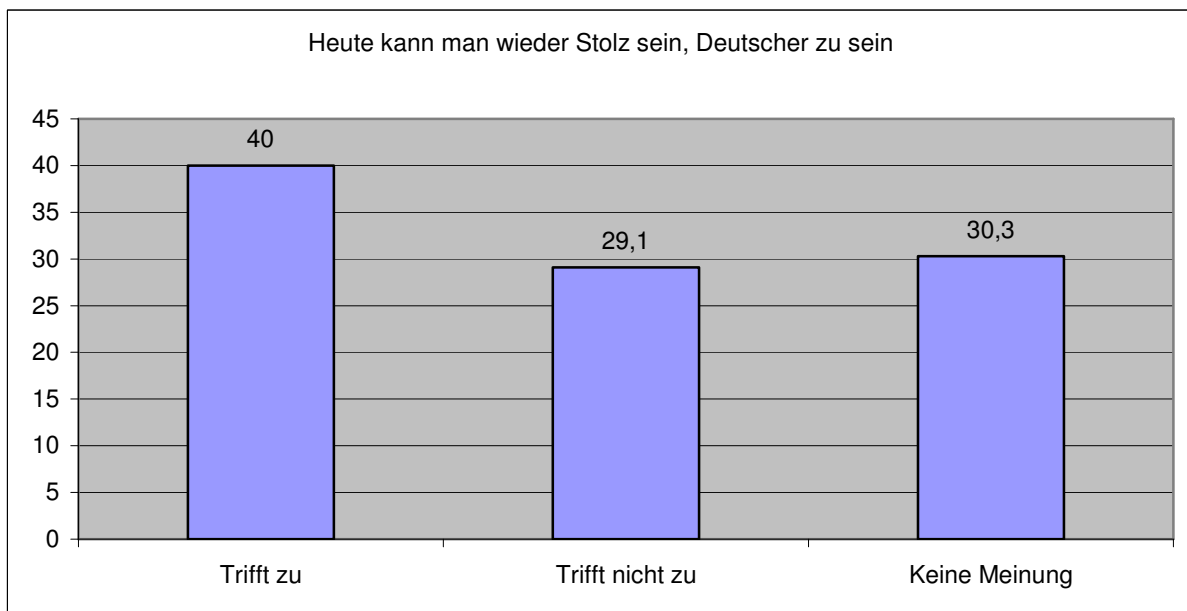
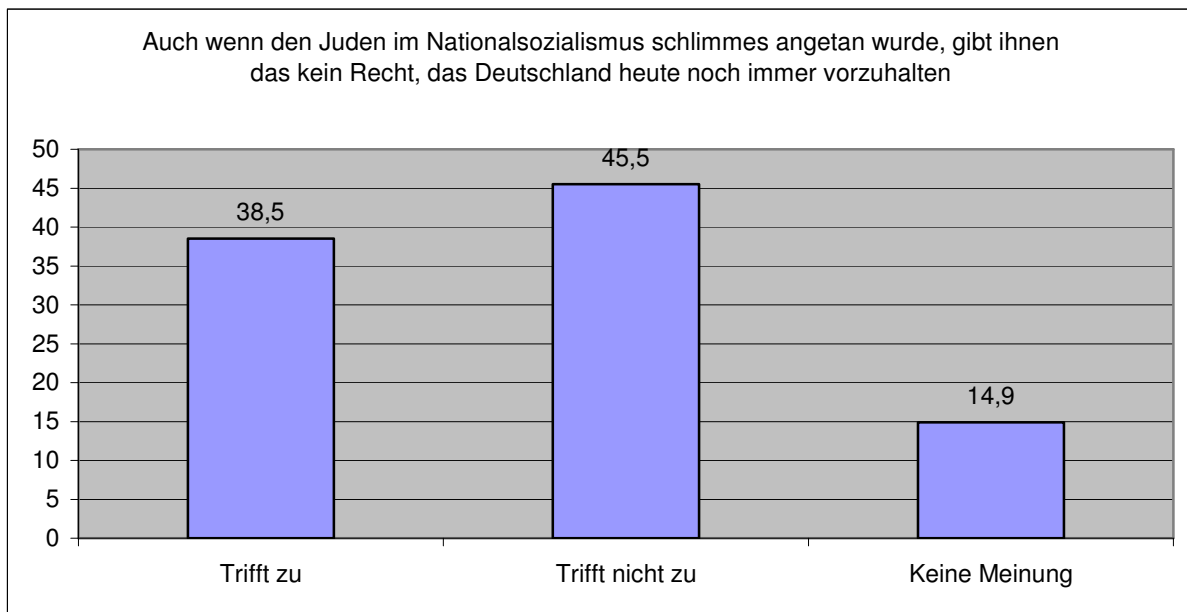
Eine etwas höhere Zustimmung enthält jedoch der Topos, Juden hätten immer noch zu viel Einfluss und über 20% beziehen diesbezüglich keine eindeutige Position zu diesem Topos.



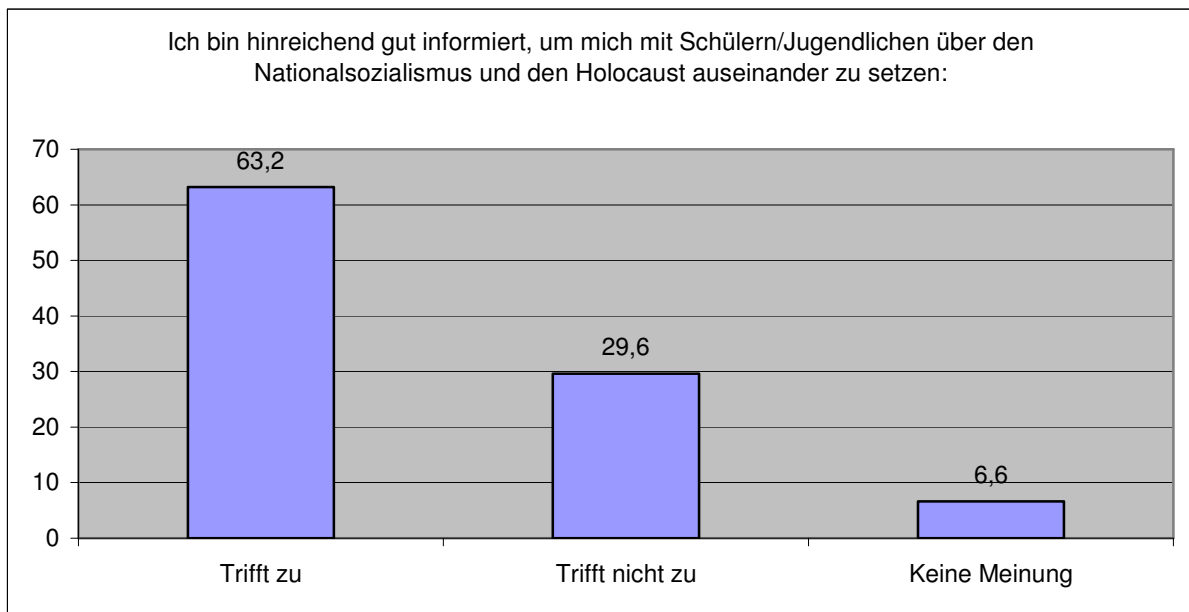
Zudem wird Juden von mehr als 10% eine sie von Christen unterscheidende religiöse Eigentümlichkeit zugeschrieben.



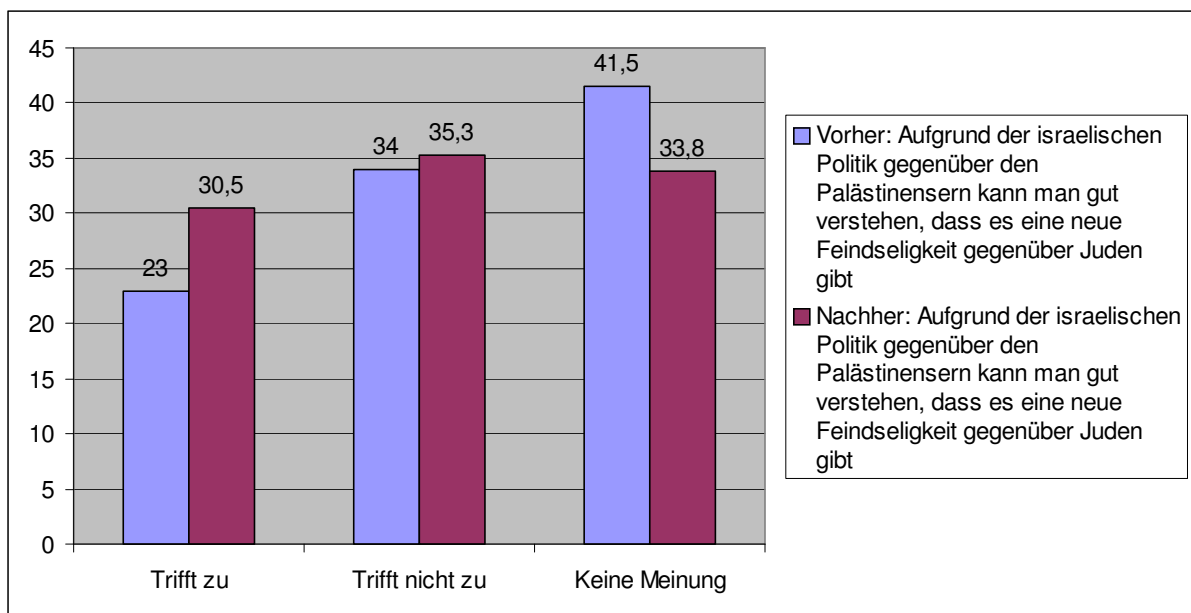
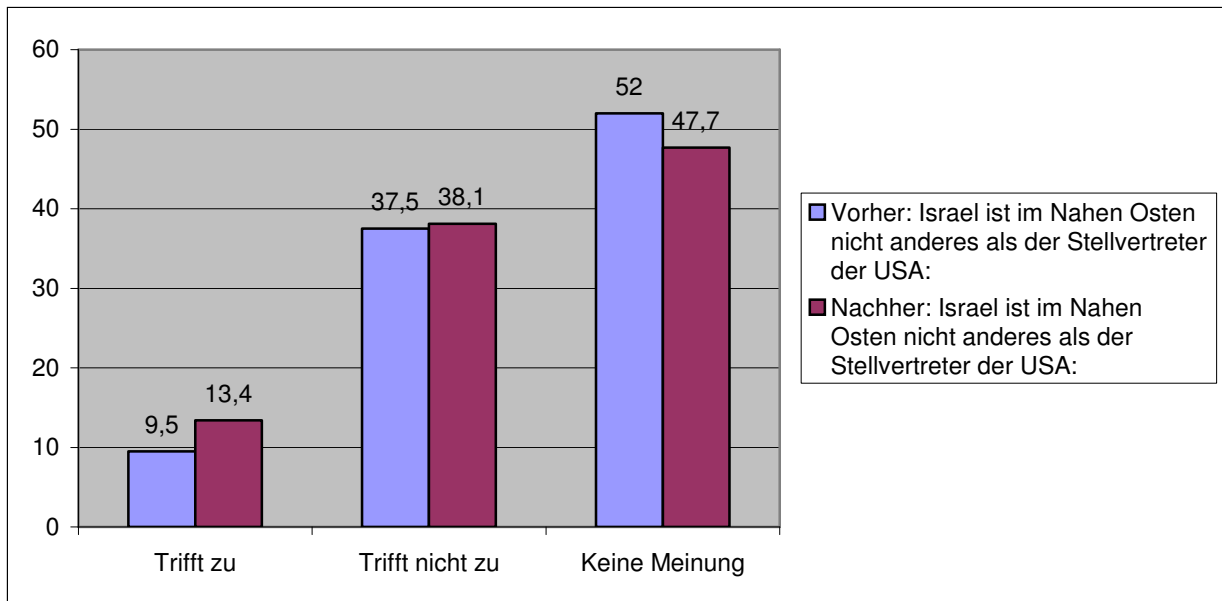
Ein wesentliche höhere Zustimmung erzielt eine erinnerungspolitische Aussage, die die Anforderung einer besonderen deutschen Verpflichtung durch Juden problematisiert; diese korreliert statistisch signifikant mit der für 40% zustimmungsfähigen Aussage, heute habe man wieder das Recht, als Deutscher Stolz zu sein.



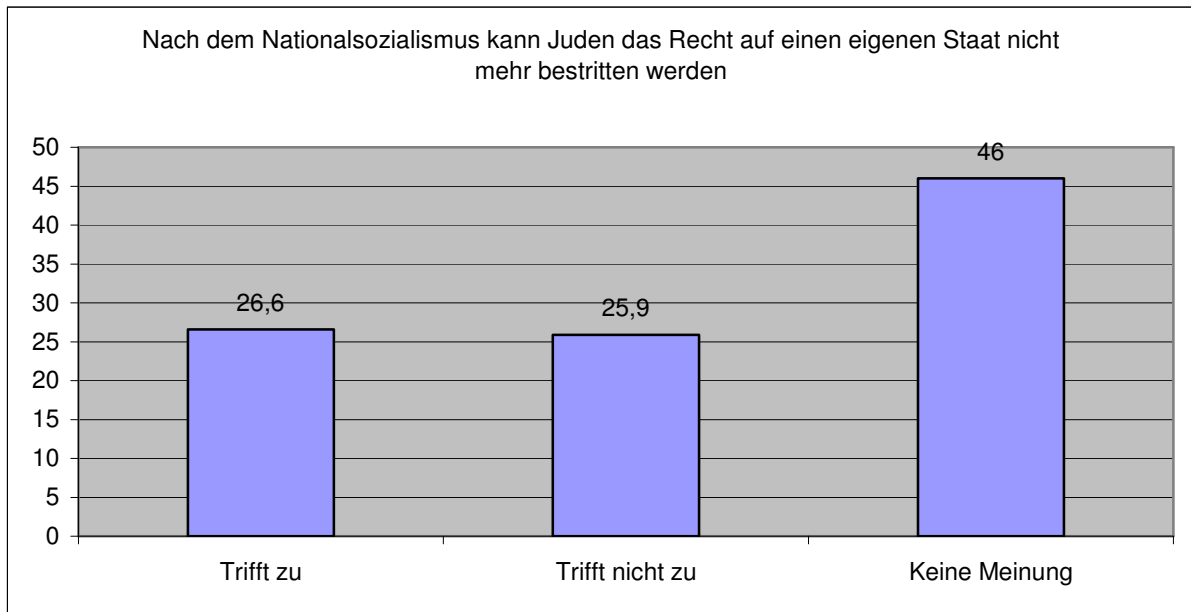
Gleichzeitig formuliert aber knapp ein Drittel, nicht hinreichend gut informiert zu sein, um sich mit Schülern/Jugendlichen über den Themenkomplex ‚Nationalsozialismus und Holocaust‘ auseinander zu setzen, knapp die Hälfte verweist zudem auf eine fehlende pädagogisch-didaktische Qualifizierung:



Immerhin 9,55 in der ersten, 13,4% in der zweitem Umfrage stimmen dem Satz zu, „Israel ist im Nahen Osten nicht anderes als der Stellvertreter der USA“, 52% bzw. 47% geben an, zu dieser Aussage keine Meinung zu haben.



Lediglich ca. 27% lehnen eine Infragestellung des Existenzrechts Israels ab.



Angezeigt ist mit diesen Daten ein erheblicher Handlungsbedarf in der Aus- und Weiterbildung in Hinblick auf gegenwartsbezogene Aspekte der Thematik.

4. Was zu vermeiden ist

Bildungsarbeit über und gegen Antisemitismus steht in der Gefahr, sich in kontraproduktive Dynamiken zu verstricken. Dies gilt insbesondere dann, wenn PädagogInnen für Auseinandersetzung mit dieser Thematik nicht spezifisch qualifiziert sind und in der Folge ggf. dazu tendieren, auf tatsächliche oder vermeintliche antisemitische Haltungen ihrer Adressaten primär durch Versuche der formalen Sanktionierung und/oder der moralischen Tabuisierung oder durch eine Vermeidungshaltungen gegenüber Aspekten zu reagieren, für die gilt, dass das eigene Wissen keine sichere Argumentationsgrundlage bietet.⁷¹

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

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

Bildungsarbeit über und gegen Antisemitismus sollte

1. pädagogische Handlungslogiken, Ziele und Möglichkeiten nicht mit politischen Auseinandersetzungen verwechseln und sich entsprechend als dialogische Auseinandersetzung über, nicht als ‚Kampf gegen Antisemitismus‘ verstehen;
2. Herangehensweisen vermeiden, die Antisemitismus als eine Reaktion auf Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Juden darstellen, also nicht primär darauf zielen, Wissen über Judentum und jüdisches Leben oder vermeintliche jüdische Eigenschaften zu vermitteln, sondern antisemitische Stereotype und Ideologien sowie die Gründe derjenigen, die sie vertreten, ins Zentrum stellen;
3. 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;
4. dialogische Prozesse nicht mit einem ergebnisoffenen „anything goes“ verwechseln, sondern als einen Prozess begreifen, in dem alle Meinungen und Positionen prinzipiell zulässig sind, gleichwohl auch deutlich zu benennen ist, welche Verhaltensweisen, Sichtweisen und Bewertungen unzulässig sind, d.h. auch als vermeintlich logische Konsequenz aus eigenen Erfahrungen und Überzeugungen nicht akzeptiert werden können;

⁷¹ 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 Jugendlichen zu diskutieren.

5. Antisemitismus nicht primär historisch und moralisch diskutieren, sondern aktuelle politische Fragen in den Vordergrund stellen und dabei mit Moralisierungszumutungen sparsam umgehen;
6. 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;⁷²
7. nicht allgemeine Ziele, sondern zielgruppenspezifische Probleme in einer - der jeweiligen Gruppe angemessenen - Form fokussieren;
8. 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, in denen ihnen die Möglichkeit geboten wird, sich im Hinblick auf inhaltliche und methodische Aspekte anti-antisemitischer Bildungsarbeit zu qualifizieren sowie ggf. eigene Schwierigkeiten, eine klare Position zu manchen Aspekten des Themas zu finden, zu bearbeiten.

⁷² Eser-Davolio zeigt, dass in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus mit Reaktionen und Abwehrhaltungen zu rechnen ist, die in dieser Ausprägung beim Lerngegenstand Rassismus nicht in Erscheinung treten, darunter u.a. auch der Effekt, dass Stereotype erst gelernt werden. (Eser-Davolio 2000).

8. Literatur

- Adams, Maurianne/Bell, Lee Anne/Griffin, Pat (1997): Teaching for Diversity and Social Justice. A Sourcebook. New York
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1969): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.
- Aly, Götz (2002): Was ist Antisemitismus? Die Suche nach dem "inneren Feind" - Eine historische Handreichung aus gegebenem Anlass. In: Die Zeit, 24/2002, http://www.zeit.de/archiv/2002/24/200224_antisemitismus.xml?page=2
- Theodor W. Adorno (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.
- AJC Berlin/Lisum (2006): Hand across the Campus, dt. Fassung, unveröff. Bildungsmaterial. Berlin
- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (1999): Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit. Bad Schwalbach
- Ahlheim, Klaus/Heger, Bardo (2002): Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerens. Schwalbach
- Anne Frank Zentrum Berlin (2007): Mehrheit, Macht, Geschichte. Mülheim an der Ruhr
- Anti-Defamation League (2002): European Attitudes towards Jews, Israel and the Palestinian-Israeli Conflict. http://www.adl.org/Anti_semitism/European_Attitudes.pdf, [Zugriff: 18.12.06]
- Badawia, Tarek (2005): Thesen zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation von muslimischen Kindern und Jugendlichen. In: Neue Praxis, H. 2/2005, S. 158–186
- Bauman, Zygmunt (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg
- Baumann, Zygmunt (1995): Große Gärten, kleine Gärten. Allosemismus: Vormodern, Modern, Postmodern. In: Michael Werz (Hg.): Antisemitismus und Gesellschaft. Zur Diskussion um Auschwitz, Kulturindustrie und Gewalt. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich (2004): Entgrenzung der Intifada oder: Das Linienbus-Ticket in Haifa. In: Doron Rabinovici, Ulrich Speck, Natan Sznaider: Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt a.M., S. 133-142.
- Benz, Wolfgang (2004): Was ist Antisemitismus? München
- Bergmann, Werner (2004): Die Verbreitung antisemitischer Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1990 bis 2003. In: Bundesministerium des Innern (Hg.): Extremismus in Deutschland: Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme, S. 25–81
- Bergmann, Werner (2005a): Neuer oder alter Antisemitismus? In: Das Parlament, Jg. 55 (2005), H. 15, <http://www.das-parlament.de/2005/15/Thema/023.html>, [Zugriff: 18.12.06]
- Bergmann, Werner (2005b): Was bedeutet die ›Europäisierung des Holocaust‹ für antisemitische Einstellungen? In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Jg. 7 (2005), H. 1, S. 8–27.
- Bergmann, Werner (2006): Erscheinungsformen des Antisemitismus in Deutschland heute. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a.M., S. 33-50

- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1991): Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung 1946–1989. Opladen
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (2000): Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland 1996. In: Richard Alba /Peter Schmidt /Martina Wasmer(Hg.): Blickpunkt Gesellschaft 5. Deutsche und Ausländer: Freunde, Fremde oder Feinde? Empirische Befunde und theoretische Erklärungen. Wiesbaden
- Bergmann, Werner/Wetzels, Juliane (2003): Manifestations of Anti-Semitism in the European Union, erstellt im Auftrag der Europäischen Beobachtungsstelle für Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/FT/Draft_anti-Semitism_report-web.pdf, [Zugriff: 18.12.06]
- Bildungsteam Berlin Brandenburg e. V./Tacheles reden! e.V. (Hg.) (2006): Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun? Mühlheim an der Ruhr
- Blumer, Herbert (1975): Race Prejudice as a Sense of Group Position. In: Masuoka, J./Valien, P. (Eds.): Race Relations. New York, S. 217-227
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (1991): Der Gebrauchswert von Fremd- und Selbstethnisierung in Strukturen sozialer Ungleichheit: In: Prokla, 21. Jg., H. 83, S. 291-316
- Brähler, Elmar/Niedermayer, Oskar (2002): Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung im April 2002. Arbeitshefte aus dem Otto-Stammer-Zentrum, Nr 6, <http://www.polwiss.fu-berlin.de/osz/dokumente/PDF/BraeNied.pdf>, [Zugriff: 18.12.06]
- Brähler, Elmar/Decker, Oliver (2003): Einstellungen zu Juden und Amerikanern, Einschränkungen der Bürgerrechte, Militärfaktionen und Ausländerängste in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung im Herbst 2003, <http://www.uni-leipzig.de/~decker/popsy.pdf>, [Zugriff: 18.12.06]
- Braun, Christina von/Ziege, Eva-Maria (2005): Das 'bewegliche' Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2003): Die Bedeutung des Antisemitismus im aktuellen deutschen Rechtsextremismus, ohne Autor, http://www.verfassungsschutz.de/de/publikationen/rechtsextremismus/bedeutung_antisem/bedeutung_antisem.pdf, [Zugriff: 20.04.2004]
- Bundesamt für Verfassungsschutz (2004): Verfassungsschutzbereich des Jahres 2003, ohne Autor, http://www.verfassungsschutz.de/de/publikationen/verfassungsschutzbericht/vsbericht_2003/vsb_2003.pdf, [Zugriff: 20.04.2004]
- Bundeszentrale für politische Bildung (2004): Datenreport 2004. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, Teil II: Lebenslagen und subjektives Wohlbefinden in Ost- und Westdeutschland. Bonn
- Bundeszentrale für politische Bildung/Deutsches Institut für Menschenrechte/Europarat (Hg.) (2005): Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit
- Czollek, Leah/ Weinbach, Heike (2002): Socila Justice und Diversity Trainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern. In: Barbara Nohr/ Selke Veth (Hg.): Gender Mainstreaming, Kriti-

- sche Reflexionen einer neuen Strategie. Berlin, <http://www.czollek-consult.de/pub/Artikel.pdf>, [Zugriff: 18.12.06]
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2005): Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 42/2005, S. 8-16
- Decker, Oliver/Brähler, Elmar (2006): Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland. http://www.uni-leipzig.de/~medpsy/pdf/Vom_Rand_zur_Mitte.pdf, [Zugriff: 18.12.06]
- Diederich, Sabine/Fechler, Bernd/Oppenhäuser, Holger (2004): Große Politik im Klassenzimmer. Zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus unter Jugendlichen in multikulturellen Lerngruppen. In: *Zentrum Demokratische Kultur* (Hg.): *Vor Antisemitismus ist man nur auf dem Monde sicher – Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland*. Stuttgart, S. 43-49
- Diner, Dan (2004): Der Sarkophag zeigt Risse. Über Israel, Palästina und die Frage eines ›neuen Antisemitismus. In: Doron Rabinovici, /Ulrich Speck//Natan Sznajder,; *Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte*. Frankfurt a.M., S. 310–329
- Dollase, Rainer (2005): Die Integration muslimischer Menschen in der Tagesstättenarbeit. <http://www.unibielefeld.de/psychologie/ae/AE13/HOMEPAGE/DOLLASE/Integration%20Muslime.pdf> [Zugriff: 18.12.06]
- Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (2002): Der Nah-Ost-Konflikt in deutschen Print-Medien. Analyse diskursiver Ereignisse seit dem Beginn der Intifada im September 2000 (im Auftrag des American Jewish Committee), <http://www.ajc.org/InTheMedia/Publications.asp?did=708>, [Zugriff: 20.04.2004]
- Enters, Mark/Kruse, Jan (2006): Sekundäranalyse verschiedener Studien zu antisemitischen Ressentiment in Deutschland. Unveröff. Manuskript
- Eser Davolio, Miryam (2000): *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern*. Bern
- Fein, Helen (1987): Explanations of the Origin and Evolution of Antisemitism. In: Helen Fein (Hg.): *The Persisting Question. Sociological Perspectives and Social Contexts of Modern Antisemitism*. Berlin, S. 3-22
- Fechler, Bernd (2006): Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Frankfurt a.M.
- Fichter, Michael, Stöss, Richard/Zeuner, Bodo (2004): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt »Gewerkschaften und Rechtsextremismus«, www.polwiss.fu-berlin.de/projekte/gewrex/gewrex_downl.htm [Zugriff: 18.12.06].
- Fichter, Michael/Stöss, Richard/Zeuner, Bodo (2005): Ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts "Gewerkschaften und Rechtsextremismus". Ergebnispapier zum Workshop "Gewerkschaften und Rechtsextremismus". <http://www.polwiss.fu-berlin.de/projekte/gewrex/Downloads/Ergebnispapier-Workshop.pdf>, [Zugriff: 18.12.06]

- Forsa (Hg.) (1998): Studie zum Antisemitismus in Deutschland, Berlin
- Forsa (Hg.) (2003): Studie zum Antisemitismus in Deutschland, Berlin
- Freire, Paolo (1970): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek
- Fritz Bauer Institut (2000f.): Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Heft 1-7. Frankfurt a. Main
- Freytag, Ronald/Sturzbecher, Dietmar (2000): Antisemitismus unter Jugendlichen. Göttingen
- Frindte, Wolfgang (Hg.) (1999): Fremde, Freunde, Feindlichkeiten. Sozialpsychologische Untersuchungen. Opladen
- Frindte, Wolfgang/Jacob, Susanne (1999): Neu-alte Mythen über Juden - Ein Forschungsbericht. In: Rainer Dollase, /Thomas Kliche/Helmut Moser (Hg.): Politische Psychologie der Fremdenfeindlichkeit. Opfer – Täter - Mittäter. Weinheim, S. 119-130
- Frindte, Wolfgang (2006): Inszenierter Antisemitismus. Eine Streitschrift. Wiesbaden
- Funke, Hajo/Rensmann, Lars (2003): Rechtsextremismus neuen Typs – ein West-Ost-Produkt. In: Sabine Andresen u.a. (Hg.): Vereintes Deutschland – geteilte Jugend. Opladen, S. 213-230
- Gallagher, Michael (2006): Israel und Palästina: Fakten und Hintergründe, Mühlheim an der Ruhr
- Geiger, Wolfgang (2004a): Privilegien, Verfolgung, Vertreibung.... Der Anti-Antisemitismus und die Macht der Vorurteile – Erfahrungen eines Lehrers. In: Kommune, H. 5/2004, S. 94–100
- Geiger, Wolfgang (2004b): Hilflose Aufklärung? Probleme des Anti-Antisemitismus in Schulbüchern und Unterricht – 2. Teil: Der Antisemitismus des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Kommune, H. 6/2004, S. 86–95
- Geisel, Eike (1993): Störenfriede der Erinnerung In: Werner Vathke, /Wilfried Löhken: Juden im Widerstand. Drei Gruppen zwischen Überlebenskampf und politischer Aktion 1939-1945. Berlin, S. 11-20.
- Gilman, Sander (2006): Multiculturalism and the Jews. London.
- Goddar, Jeanette (2001): Gemeinsamer Feind USA und Deutschland. In: Das Parlament 45/2001. http://www.das-parlament.de/2001/45/Panorama/2001_45_038_6905.html [Zugriff: 18.12.06]
- Gold, Helmut, Heuberger, Georg (2004): Abgestempelt. Judenfeindliche Postkarten. Auf der Grundlage der Sammlung Wolfgang Haney. Frankfurt a. Main
- Gutman, Sanford (1994): The Marginalization of Antisemitism in Multicultural Curricula. In: Michael Brown/The American Jewish Committee/The International Center for University Teaching of Jewish Civilization. Approaches to Antisemitism. Context and Curriculum. New York
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2002): Deutsche Zustände. Folge 1. Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2003a): Deutsche Zustände. Folge 2. Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2004): Deutsche Zustände. Folge 3. Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, Wilhelm. (Hg.) (2005): Deutsche Zustände, Folge 4. Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2006): Deutsche Zustände, Folge 5. Frankfurt a.M.
- Heyder, Aribert/Iser, Julia/Schmidt, Peter (2005): Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus. In: Wilhelm Heitmeyer (2005): Deutsche Zustände, Folge 4. Frankfurt a.M, S. 144–165.
- Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg

- Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg
- Holzkamp, Klaus (1994): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer „Einstellungen?“ – Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative. In: Siegfried Jäger, (Hg.): Antirassistische Praxen. Duisburg, S. 8-29
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2003): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden
- Jüdisches Museum der Stadt Wien (Hg.) (2001): Vorurteile und Mythen. Wien
- Kleinert, Corinna (2002): Fremdenfeindlichkeit. Eine theoretische und empirische Analyse. Opladen
- Klug, Brian (2005): The collective Jew. Israel and the new Anti-Semitism. In: Christina von Braun, /Eva-Maria Ziege, (Hg.): Das 'bewegliche' Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg, S. 235- 247
- Kohlstruck, Michael (1997): Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen. Berlin
- Kohlstruck, Michael (2004): Für eine unterschiedliche Thematisierung von Antisemitismus in Pädagogik und Politik, in: Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen 10 (2004), Nr. 4, S. 21f. (http://www.idanrw.de/html/Ueberblick4_04.pdf, [Zugriff: 18.12.06]
- Köbler, Gottfried (2006): Antisemitismus als Thema im schulischen Kontext. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a.M.
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2006): Planspiel Israel. Im Erscheinen.
- Lapeyronnie, Didier (2005): Antisemitismus im Alltag Frankreichs. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Jg. 7 (2005), H. 1, S. 28–49
- Leo Baeck Institut (Hg.) (2003): Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Frankfurt am Main, <http://www.juedischesmuseum.de/materialien/orientierungshilfe.rtf>, [Zugriff: 18.12.06]
- Maegerle, Anton/Schiedel, Heribert (2001): Krude Allianz. Das arabisch-islamistische Bündnis mit deutschen und österreichischen Rechtsextremisten. www.doew.at/thema/rechts/allianz.html, [Zugriff: 18.12.06]
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts. Frankfurt a.M.
- Meueler, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Miles, Robert (2002): The Concept of Racism. In: Karin Liebhart. /Elisabeth Menasse, /Heinz Steinert, (Hg.): Fremdbilder – Feinbilder – Zerrbilder. Wien, S. 79-94
- Nordbruch, Götz (2004): Antisemitismus als Gegenstand islamwissenschaftlicher und Nahostbezogener Sozialforschung. In: Werner Bergmann, Mona Körte (Hg.): Antisemitismusforschung in den Wissenschaften. Berlin, S. 241-270.

- Priester, Karin (2003): Rassismus. Eine Sozialgeschichte. Leipzig.
- Radtke, Frank Olaf (1991): Lob der Gleich-Gültigkeit. Probleme der Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?, Hamburg, S. 79-96
- Rippl, Susanne (2003): Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. Eine vergleichende Analyse. In: Axel Groenemeyer, /Jürgen Mansel, (Hg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen, S. 155-176
- Rommelspacher, Birgit (1994): Schuldlos-Schuldig. Hamburg
- Sartre, Jean-Paul (1961): Betrachtungen zur Judenfrage. In: Jean-Paul Sartre(Hg.): Drei Essays, , Frankfurt a.M., S. 108-191
- Schäuble, Barbara/Thoma, Hanne (2006): Ergebnisse des Europäischen Workshops: Antisemitismus – eine Herausforderung für die (politische) Bildungsarbeit, Berlin, 18.–20.04.2004. In: Fritz Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a.M., S. 233-244
- Scherr, Albert (2001): Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Bad Schwalbach
- Schiffauer, Werner (2004): Vom Exil- zum Diaspora-Islam. Muslimische Identitäten in Europa. *Soziale Welt - Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* Jahrgang 55, Heft 4, S. 347-368
- Schoeps, Julius H./Schlör, Joachim (2000): Bilder der Judenfeindschaft. Antisemitismus, Vorurteile und Mythen. Augsburg
- Sprick, Diana (2006): In den Schlagzeilen: Israel und Palästina. Arbeitsmaterialien für die Sekundarstufen. Mülheim an der Ruhr
- Statistisches Bundesamt (2004) (Hg.): Datenreport 2004. Bonn
- Stöss, R. (2005): Rechtsextremismus im Wandel. Berlin
- Sturzbecher, Dietmar (Hg.) (2001): Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituationen und Delinquenz, Opladen
- Taguieff, Pierre André (1991): Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Hamburg, S. 221-268.
- Tajfel, H. (1982). Soziale Kategorisierung, soziale Identität und sozialer Vergleich. In: H. Tajfel, (Hg): Gruppenkonflikt und Vorurteil. Bern, S. 101-117
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen
- Tietze, Nikola (2001): Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg
- Wahl, Klaus (2001): Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Rechtsextremismus. Drei Studien zu Tatverdächtigen und Tätern. Berlin
- Weinbach, Heike (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin
- Welskopf, Rudolf/Freytag, Ronald/Sturzbecher, Dietmar (2000): Antisemitismus unter Jugendlichen in Ost und West. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 9. Frankfurt a.M., S. 153-172

Zick, Andreas (1997): Vorurteile und Rassismus. Eine sozialpsychologische Analyse. Münster

Zick, Andreas/Küpper, Beate (2005): Transformed anti-Semitism – a Report on anti-Semitism in Germany. Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, 7, S. 50-92