

„Die Juden sind schuld“

AMADEU ANTONIO STIFTUNG
INITIATIVEN FÜR ZIVILGESELLSCHAFT UND DEMOKRATISCHE KULTUR

**Antisemitismus in der
Einwanderungsgesellschaft
am Beispiel muslimisch
sozialisierter Milieus.
Beispiele, Erfahrungen
und Handlungsoptionen
aus der pädagogischen
und kommunalen Arbeit**

Herausgeber: Amadeu Antonio Stiftung
Konzept und Redaktion: Claudia Dantschke, ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH Berlin
Redaktionelle Mitarbeit: Jochen Müller, ufuq.de; Simone Rafael
Besonderer Dank an: Sebastian Brux und Timo Reinfrank sowie an die wissenschaftliche Begleitung durch das Institut für Konflikt- und Gewaltforschung, Prof. Dr. Andreas Zick und Dr. Beate Küpper
Gestaltung:  Design, Berlin
Litho/Druck: Ratzlow Druck
Alle Rechte bleiben bei den Autoren und Fotografen.
Titelfoto: Leon Kahane
© Amadeu Antonio Stiftung, 2009
Diese Broschüre ist entstanden im Rahmen des bundesweiten Fachaustausches »Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft«. Der Fachaustausch ist ein Projekt des Programms »Living Equality – Gleichwertigkeit leben« der Amadeu Antonio Stiftung, das gefördert wird durch die Ford Foundation, New York, und die Freudenberg Stiftung, Weinheim.
ISBN 978-3-940878-03-8

Inhalt

Grußwort Cem Özdemir	4
Antisemitismus, Einwanderung und muslimisch sozialisierte Gruppen Anetta Kahane	6
Antisemitismus – der übergreifende Terminus für jede Form von Judenfeindschaft	
Kurzdarstellung der Erscheinungsformen Claudia Dantschke	10
Feindbild Juden – zur Funktionalität der antisemitischen Gemeinschaftsideologie in muslimisch geprägten Milieus Claudia Dantschke	14
Was wissen wir über antisemitische Einstellungen bei muslimischen Jugendlichen? Leitfragen für eine künftige Forschung Michael Kiefer	20
Islamophobie und Antisemitismus – Kritische Anmerkungen zu einem fragwürdigen Vergleich Jochen Müller	24
Von der Theorie zur Praxis	
»Warum ist alles so ungerecht?« – Antisemitismus und Israelhass bei Jugendlichen: Die Rolle des Nahostkonflikts und Optionen der pädagogischen Intervention Jochen Müller	30
»Wer spricht wovon?« – Vorannahmen über »die muslimischen Jugendlichen« führen nicht weiter – Plädoyer für eine fallbezogene Analyse und Bildungspraxis Barbara Schäuble	37
Überlegungen für eine pädagogische Arbeit zum Thema Antisemitismus mit Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern Task Force Education on Antisemitism	42
Unterricht über Holocaust und Nahostkonflikt: Problematische Schüler oder problematische Schule? Lisa Rosa	47
Erfahrungen aus der Praxis	
»Was nun?« – Ein Brett- und Rollenspiel zum Nahostkonflikt für die offene Jugendarbeit Aycan Demirel	52
Medienarbeit in der Parallelwelt: Videofilme gegen Antisemitismus Simone Rafael	57
»Ist es nicht im Islam auch so?« Ufuk Topkara	61
»Anne Frank. hier & heute« – Historisch-politische Bildungsarbeit für die Einwanderungsgesellschaft Patrick Siegele	66
Umgang mit Antisemitismus und politischem Islam in der Kommune Anne Benzing	76
»Antisemitismus – ein Problem unter vielen« – Eine Befragung in Jugendclubs und Migranten- und Migrantinnen-Organisationen Susanna Harms	84
Gemeinsam gegen Antisemitismus – Erfahrungen und Angebote der Amadeu Antonio Stiftung Timo Reinfrank	89
Literaturempfehlungen	94

Grußwort

Cem Özdemir



Cem Özdemir – Mitglied des europäischen Parlaments

Mehr als 3 Millionen Menschen muslimischer Herkunft leben in Deutschland. Seit den Terroranschlägen des 11. 09.2001 werden sie und ihre Religion in der Öffentlichkeit besonders kritisch betrachtet. Während auf der einen Seite regelmäßig beklagt wird, dass Muslime bzw. ihre Verbands-Vertreter sich nicht eindeutig von Gewalt distanzieren würden, berichten Muslime auf der anderen Seite von Diskriminierungen, die sie im Alltag erfahren. Auch wird in der öffentlichen Wahrnehmung oft ein Widerspruch zwischen muslimischem Glauben und deutscher Identität postuliert. Wie könne jemand zugleich Muslim und Deutscher sein – diese Vorstellung überfordert manche leider noch immer. Doch darf diese Form der Ausgrenzung nicht verdecken, dass auch in den Reihen der Menschen muslimischer Herkunft extremistische Positionen verbreitet sind. So finden sich antisemitische Einstellungen in Deutschland nicht nur am rechten Rand oder bei linken Anti-Imperialisten. Alarmierend ist etwa die durch einzelne Studien und Befragungen gezeigte Verbreitung antisemitischer Denkweisen bei muslimischen Jugendlichen, die in Deutschland zur Schule gegangen sind. Auch Berichte der Europäischen Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zeigen, dass Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen keine Randerscheinung ist.

Besonders männliche arabische, türkische oder kurdische Jugendliche, die zum einen auf der Suche nach einer Identität sind und sich zum anderen von der Mehrheitsgesellschaft marginalisiert fühlen, sind offenbar für antisemitische Denkweisen anfällig. Vor dem Hintergrund des Nahost-Konflikts tragen nationalistische und islamistische Organisationen und ihre Akteure sowie in Deutschland verbotene Medien ihren Teil dazu bei, dass diese Jugendlichen sich islamistische, demokratie-verneinende und antisemitische Ideologien aneignen. Wer jedoch diesen Antisemitismus auf den Nahost-Konflikt verkürzen will, der muss sich nur eine Frage stellen: Würde der Antisemitismus unter Muslimen verschwinden, wenn der Konflikt quasi über Nacht gelöst würde? Wohl kaum, da sich die Denkweisen, Vorurteile und Verschwörungstheorien bereits zu sehr verselbstständigt haben.

Auch kann die Frage gestellt werden, was am Antisemitismus von Muslimen konkret islamisch ist. Manche glauben, ihre Vorurteile tatsächlich aus der Religion ableiten zu können oder gar zu müssen, andere hingegen kommen unter dem Gewand des türkischen bzw. kurdischen linken »Antizionismus« daher oder wittern, wie türkisch-nationalistische Jugendliche, eine »jüdische Weltverschwörung«. Auch ein türkischstämmiger Ultranationalist ist laut Geburtsurkunde Muslim und definiert sich gegebenenfalls auch als solcher. Sein Antisemitismus speist sich jedoch nicht so sehr aus der Religion als vielmehr aus rassistischen Vorurteilen. Diese Spielart unterscheidet sich jedoch nur in geringem Maße von linkem oder rechtem Antisemitismus unter Deutschen.

Die Diskussion über den konkreten ideologischen bzw. religiösen Hintergrund ist berechtigt und für die Wahl geeigneter (pädagogischer) Gegenmaßnahmen vermutlich nicht unwichtig. Doch egal, was das Ergebnis letztlich sein mag: Es handelt sich um Antisemitismus, den wir nicht dulden können und schon im Ansatz bekämpfen müssen.

Es stellt sich die Frage, wie wir antisemitische Denkweisen bei muslimischen

Jugendlichen in Deutschland entgegenwirken können. Zum einen brauchen wir wirkungsvolle pädagogische Maßnahmen und Schulen, wo – im Ernstfall – auch gegen das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen erzogen werden muss. Zum anderen sind aber auch die Migranten und ihre Selbstvertretungen oder Repräsentanten gefragt. Im Grunde sollte das Thema Antisemitismus in jeder Moschee und jedem Verein auf der Tagesordnung stehen, damit sich die mehr oder weniger Gläubigen mit ihm auseinandersetzen können bzw. müssen. Denn pädagogische Maßnahmen sind eine noch wirkungsvollere Erziehung zur Demokratie, wenn Antisemitismus auch von Angehörigen der eigenen ethnischen oder religiösen Gruppe verurteilt wird. Wohl nur ein Zusammenwirken von pädagogischen Maßnahmen, zivilgesellschaftlichem Engagement und Vorbildern aus der eigenen Gemeinschaft können Vorfällen wie dem vom Mai 2005 vorbeugen, als Schüler eines jüdischen Gymnasiums von muslimischen Jugendlichen mit antisemitischen Äußerungen attackiert wurden – und sich dasselbe bei einem zweiten Treffen, das aus pädagogischen Gründen auf Anregung der Berliner Bildungsbehörde stattfand, sogar wiederholte.

Die vorliegende Handreichung thematisiert den Antisemitismus unter Migranten muslimischer Herkunft im Kontext unserer Einwanderungsgesellschaft aus verschiedenen Perspektiven und bietet zugleich praktikable und nachahmenswerte pädagogische Maßnahmen an. Mit diesem zivilgesellschaftlichen Engagement leisten alle Beteiligten einen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag im Kampf gegen den Antisemitismus. Ich wünsche mir deshalb, dass die hier versammelten Diskussionen und Vorschläge – auch innerhalb der muslimischen Milieus – auf große Resonanz stoßen werden und weiteres gemeinsames Engagement gegen Antisemitismus befördern.

Antisemitismus, Einwanderung und muslimisch sozialisierte Gruppen

Anetta Kahane



*Anetta Kahane, Vorsitzende
der Amadeu Antonio Stiftung,
Berlin*

Der Titel »Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus« klingt schon durch die Formulierung wie ein sehr kompliziertes Problem. Das ist es auch, denn gleich mehrere der sogenannten sensiblen Themen in Deutschland werden hier angesprochen: Antisemitismus, Einwanderung und muslimisch sozialisierte Gruppen.

Das erste allein ist schon schwierig, denn es gibt wohl Antisemitismus in Deutschland, aber keine Antisemiten. Im Land des Holocaust äußert sich Antisemitismus nur noch selten in seiner ganzen brutalen »Unschuld«. Er hat sich nach Auschwitz anders angezogen und mit dem Nahost-Konflikt anders genannt. Er hat sich in kulturelle und politische Bilder gehüllt, er hat das Rouge des Guten und allseits Gerechten aufgelegt und sich mit den Ketten der Geknechteten geschmückt. Antisemitismus heute ist Pop – eine uralte Tante der Menschheit, die sich für die Moderne mit Wallstreet und Israel zurechtgemacht hat und das außerordentlich erfolgreich. Antisemitismus ganz gleich in welcher Verkleidung ist und bleibt der widerlichste Ausdruck einer antimodernen Gesinnung. ER hatte von jeher dazu das Potential, doch noch nie waren seine Stereotypen scheinbar passender auf die Probleme der Moderne, noch nie war er so weit verbreitet in der globalisierten Welt und noch nie hatte er eine so subtiles Maske auf wie heute.

Andererseits: Antisemitismus ohne Antisemiten, (gewiss mit einigen Ausnahmen, wie Irans Regierungschef Ahmadinejad) was ist das schon für ein Problem? Es gibt heute Wichtigeres, er ist ohnehin nur eine Teilstrecke des Rassismus unter dem heute sehr viel mehr Menschen zu leiden haben, als die Juden, denen es doch global gesehen, sehr gut geht. Was ist schon deren Angst gegen die ungeheuerlichen Diskriminierungen, Verfolgungen und Morde an Menschen, die ihrer Herkunft wegen um ihr nacktes Überleben kämpfen? Ist es in diesem Kontext gesehen, nicht eher ein Luxus, sich mit Antisemitismus zu befassen, statt mit den universalen Menschenrechten, die überall auf der Welt aufs Schrecklichste verletzt werden? Auch in Deutschland. Auch hier gibt es rassistische Morde und eine strukturelle Diskriminierung von Minderheiten. Was also regen sich die Juden und deren Freunde so auf? Die Wirklichkeit ist voller Gewalt und die richtet sich sehr selten gegen Juden.

Das zweite Thema: Einwanderung. Um Himmels willen, allein das Wort ist in Deutschland hart umkämpft. Es heißt offiziell Zuwanderung, wenn überhaupt. Und die »Zuwanderer« sind Migranten, Menschen mit Migrationshintergrund oder – politisch ganz unkorrekt – Ausländer. Es gibt keine Einwanderung in Deutschland, da Deutschland kein Einwanderungsland ist. Und daher war es Staatsräson über fast vier Jahrzehnte (im Westen) die Immigranten, die Gastarbeiter oder Flüchtlinge als Gäste zu betrachten, die geduldet werden solange sie sich nützlich machen und keinen Ärger verursachen. Bleiben sie länger als nötig oder erzwingen sie allein durch ihre Anwesenheit irgendeine Form des Handelns, dann sollten sie rasch verschwinden. Damit sie das tun, behandelt man sie schlecht – damit nicht noch mehr kommen. Lassen sie sich aber nicht ein-

fach wieder wegzaubern, schon weil es Gesetze gibt, die das verhindern, dann ignoriert man sie am besten, kümmert sich nicht, passt das gesellschaftliche und politische Handeln nur sehr schwerfällig und eher maulend an die Erfordernisse an, wendet sich schließlich ab, wenn das zu wenig bringt und klagt dann über die Probleme, die sie verursachen.

Die allgemeine Kultur in Deutschland akzeptiert die Eingewanderten und deren Kinder und Kindeskiner noch immer nicht als »echte« Deutsche, die allgemeine Kultur hat ihren Rassismus keineswegs überwunden und damit steht Deutschland nicht nur moralisch sondern auch politisch gesehen noch mit einem Bein im gesellschaftspolitischen Mittelalter. Dass es angeblich keine Einwanderung gab, hatte problematische Folgen: es kamen vor allem Menschen aus zum Teil archaischen oder traditionalistischen Regionen und wenig Bildung. Um sie zu fördern und erfolgreich zu machen, hätte es einer Anerkennung der Tatsache der Einwanderung an sich bedurft, einer Anerkennung der damit verbundenen Chancen und Probleme und einer entsprechenden Politik dies produktiv zu machen. Doch das ist bisher kaum geschehen. Und lässt dort, wo man sich bemüht, noch immer politischen Willen und Systematik vermissen. Stattdessen kämpfen Engagierte hier oft mehr mit Bürokratie und Unwillen, als mit ihren Klienten.

Das dritte Thema ist nicht weniger schwierig: muslimisch sozialisierte Milieus. Es gab Muslime schon vor dem 11. September 2001, also bevor die breite Öffentlichkeit sich nach den Angriffen auf New York und Washington vor ihnen zu ängstigen begann. Dieses Ereignis und die darauf folgende Angst hat in Deutschland zwei Gesichter: an den hier lebenden Einwanderern wurde erstens ein weiterer Makel festgestellt – ihre muslimische Identität. Und ganz gleich ob die beargwöhnten nun fundamentale Islamisten oder säkulare Kulturmuslime sind, diese Definition ihrer Identität machte sie nahezu unterschiedslos zum Gegenstand von Distanz und Verdächtigung. Dass gerade der Unterschied zwischen Islamisten und Kulturmuslimen gleichermaßen interessant und politisch relevant ist, wurde dabei weitestgehend beiseite geschoben. Denn um einen Unterschied zu machen, müsste man sich auskennen, und um sich auszukennen, müsste man sich interessieren. Beides sind sowohl menschliche wie politische Voraussetzungen, um auch in einer schwierigen Situation, wie sie durch den 11. September zweifellos entstanden war, eine anständige und angemessene Haltung gegenüber dieser Gruppe zu entwickeln. Ob das Adjektiv muslimisch nun gleichbedeutend ist mit einer rassistischen Abwehr einer ohnehin ungeliebten Minderheit mag von Fall zu Fall verschieden sein und doch kann mit einiger Gewissheit gesagt werden, dass viel vom alten Ausländerhass jetzt im Misstrauen gegenüber dem Islam steckt.

Das zweite Gesicht der Folgen des 11. September ist antiamerikanisch und antisemitisch. In dem Maße, wie der Terror gegenüber dem Westen von vielen Deutschen als gerechtfertigt angesehen wird, die damit vermeintlich die Position der Schwächeren und Unterdrückten beziehen, in dem Maße werden die Muslime im eigenen Land zum Spielball einer anderen Ideologie. Terroristen werden Freiheitskämpfer statt Mörder genannt, das Kopftuch bei Lehrerinnen wird zum Symbol von Toleranz gegenüber »kultureller Andersartigkeit« statt von religiös begründetem Sexismus. Im eliminatorischen Antisemitismus fundamentalistischer Muslime schließlich finden viele einen vielleicht »etwas drastischen«, aber durchaus auch verständlichen Ausdruck eigener Weltbilder und historisch gewachsener Muster. Darin eingebettet kann es durchaus sein, dass Muslime zu einer Art Verbündete werden. Freilich geschieht das weniger in der Wirklichkeit der realen Menschen als in ideologisierten Debatten, doch es geschieht und ist meist ausgestattet mit dem Kampfbegriff der »Islamophobie«. Islamophobie aber gibt es wirklich. Ob sie jedoch mit der Religion selbst zu tun hat, mit ganz gewöhnlichem Rassismus oder doch mehr mit einer herablassen-

den Haltung gegenüber traditionalistisch lebenden Fremden bleibt unklar. Klar ist nur, dass der Islam, das Religiöse und der Fundamentalismus eine immer größere Rolle spielen, sowohl in der Einwanderergesellschaft als auch in ihrer Betrachtung und Bewertung durch die deutsche Mehrheit.

Der Judenhass der Antimodernen und die Islamophobie der Antitraditionalisten und Rassisten haben etwas gemeinsam: aber was? Es ist die Ablehnung des Kosmopolitischen, des Universalistischen und damit ist es auch die Ablehnung des so genannten Jüdischen. Das Gemeinsame ist also der Antisemitismus. In einer Welt wie unserer und einem Land wie Deutschland hat man sich mit dem Antisemitismus auseinanderzusetzen. Denn so wie viele Juden sich aus ihrer Identität heraus von jeher gegen Rassismus, Despotie und für Menschenrechte einsetzen – der jüdische Einsatz gegen Benachteiligung erklärt sich aus der langen, eigenen Erfahrung von Diskriminierung, hat aber auch eine religiöse Quelle im Gebot des Tikkun Olam, der die Welt heilenden Gerechtigkeit – so sehr ist der Kampf gegen Antisemitismus nunmehr zur Nagelprobe dafür geworden, ob im Bemühen um Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit die Juden eher ein- oder eher ausgeschlossen bleiben.

Menschenrechte sind universell und ihre Durchsetzung erfordert eine Ordnung, die in ihren Grundsätzen emanzipatorisch und demokratisch ist. Es macht einen entscheidenden Unterschied, ob Menschen in ihren Einstellungen rassistisch oder antisemitisch sind oder andere Ungleichwertigkeitsideen haben oder ob eine Staatsordnung darauf aufbaut. Die Gleichwertigkeit der Menschen beruht auf Freiheit – auf persönlicher und politischer Freiheit. Daher ist eine gegen Freiheit und emanzipatorische Grundsätze beruhende Ideologie immer auch eine antisemitische – ob nun explizit oder implizit.

Dieses Heft stellt nun Erfahrungen und Praxis zusammen, die sich aus diesen drei schwierigen Themen unserer Gegenwart in Deutschland ergeben, die auf besondere Weise mit der Geschichte vor und auch nach dem Holocaust verknüpft sind. Die Autoren gehören zu einer Gruppe von Praktikern, die sich mit Antisemitismus in muslimischen Milieus sehr gut auskennen und zusammen mit der Amadeu Antonio Stiftung an dem Projekt »Living Equality« gearbeitet haben. »Gleichwertigkeit leben« – so der deutsche Name des Projekts – kann aber nur Wirklichkeit werden, wenn die Probleme in dieser Gesellschaft mit Interesse und Empathie ernst genommen werden. Ohne die Einwanderer zu fördern wird es keine Entwicklung in diesem Land geben und eine Perspektive der Gleichwertigkeit und Freiheit in der Welt ist kaum vorstellbar, wenn der Antisemitismus weiter um sich greift.

Antisemitismus – der übergreifende Terminus für jede Form von Judenfeindschaft

Antisemitische Schmierereien
am Kriegsgräberfriedhof Berlin-
Moabit (Fotos: AYPÄ)



Kurzdarstellung der Erscheinungsformen

Zusammengestellt von
Claudia Dantschke

Traditioneller und christlicher Antijudaismus:

Der religiöse Antijudaismus spielt zwar heute in Deutschland eine untergeordnete Rolle, er ist aber nach wie vor existent. Der Begriff umfasst die religiös begründete Absonderung, Erniedrigung, Entrechtung und auch Ermordung von Juden. Mit Herausbildung des Christentums zur Staatsreligion im 4. Jahrhundert wurde die Herabsetzung von Volk und Glauben der Juden nicht nur ein integraler Bestandteil der christlichen Lehre, sondern auch Element staatlicher Repression. Der Vorwurf des Christismordes und der Christenfeindlichkeit gehören dabei ebenso zu den antijüdischen Stereotypen wie seit dem Mittelalter der Vorwurf des Hostienfrevels oder die Ritualmordlegende, nach der Juden angeblich christliche Knaben kaufen oder rauben, um mit deren Blut das Brot für das jüdische Pessachfest zu backen und dadurch den Mord an Jesus Christus in stetiger Wiederholung nachzuvollziehen. Im religiösen Antijudaismus liegt auch die sogenannte »Sündenbocktheorie« begründet, bei der die Juden für alle Missstände, zum Beispiel Pest oder Naturkatastrophen, verantwortlich gemacht wurden. Die klassischen Stereotype des religiösen Antijudaismus finden sich auch im modernen, rassistischen Antisemitismus, der nicht losgelöst vom christlichen Antijudaismus zu verstehen ist, auch wenn der Vatikan in seiner Erklärung von 1998 Wert darauf legt, dass der »rassistische Antisemitismus seine Wurzeln außerhalb des Christentums« habe. Auch der Protestantismus spielte bei der Transformation des religiösen zum rassistischen Antisemitismus eine spezifische Rolle: So wurde im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert versucht, durch theologische Untersuchungen der Ursprünge des Christentums und des historischen Jesus, das Jüdische aus dem Christentum zu eliminieren und die Religion zu nationalisieren bzw. zu ethnisieren.

Über christliche Gemeinden im Osmanischen Reich fand der antimodernistische klerikale Antijudaismus im 19. Jh. auch Eingang ins Osmanische Reich. Damit begann der europäische Antisemitismus-Export in die islamische Welt, wo er später vor allem im islamistischen Diskurs aufgegriffen wurde.

Zur Unterscheidung vom traditionellen, religiös geprägten Antisemitismus werden die folgenden Erscheinungsformen des Antisemitismus als »moderner« Antisemitismus bezeichnet.

»Judenfeindschaft gilt als das älteste soziale, kulturelle, religiöse, politische Vorurteil der Menschheit; Judenfeindschaft äußert sich, lange bevor Diskriminierung und brachiale Gewalt das Ressentiment öffentlich machen, in ausgrenzenden und stigmatisierenden Stereotypen, d.h. in überlieferten Vorstellungen der Mehrheit von der Minderheit, die unreflektiert von Generation zu Generation weitergegeben werden. Das ist ein Argument gegen die Vermutung, es gäbe derzeit einen »neuen Antisemitismus«, der sich in seinen Inhalten oder in der Radikalität vom »alten Antisemitismus« unterscheidet.«

Prof. Dr. Wolfgang Benz, Leiter des Zentrums für Antisemitismusforschung an der Technischen Universität Berlin

Rassistischer Antisemitismus

Das Zeitalter der Aufklärung und die Entstehung säkularer Nationalstaaten im 18./19. Jahrhundert sind der Beginn der Emanzipation der Juden von einer rechtlich, religiös und sozial diskriminierten Minderheit hin zu gleichberechtigten Staatsbürgern. Der Prozess der jüdischen Emanzipation wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland als so genannte »Judenfrage« problematisiert. Juden wurden als einheitliche Gruppe identifiziert, die sich im Prozess der Nationalstaatsbildung nicht aufgelöst und zur reinen Konfession gewandelt hätten und daher ein »Problem für die nationale Einigung« bilden würden.

Nach der Gründung des Deutschen Reiches 1871 entstand im Kontext dieser Problematisierung der Begriff Antisemitismus als Ausdruck des Wandels vom traditionellen Judenhass, der religiös geprägt war, hin zu einer zunehmend rassistisch begründeten Judenfeindschaft.

Mit dem 1879 von dem Publizisten Wilhelm Marr herausgegebenem Buch »Der Sieg des Judenthums über das Germanenthum« und der von Marr gegründeten »Antisemitenliga«, eine Vereinigung von Judengegnern, die den Antisemitismus zum politischen Programm erhob, wurde dieser Begriff in die politische Debatte eingeführt. Unter Anlehnung an die pseudowissenschaftliche, biologistisch argumentierende Rassentheorie des 19. Jahrhunderts wurde die »Judenfrage« als »Rassenproblem« dargestellt, in dem die Juden in Anlehnung an die semitische Sprachfamilie (Hebräisch, Arabisch, Aramäisch, Amharisch usw.) zu »Semiten« und damit zu einer fremden und nichtintegrierbaren »Rasse« erklärt wurden. Vor allem im deutschsprachigen Raum nahm diese rassistisch begründete Judenfeindschaft zunehmend eliminatorische Züge an und gipfelte im Völkermord des deutschen Nationalsozialismus an den Juden 1941–1945 im gesamten deutschen Herrschaftsbereich.

»Der Antisemitismus ist 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.«

Dr. Lars Rensmann, MMZ-Fellow, University of Michigan, Ann Arbor, USA

Sekundärer Antisemitismus

Hierbei handelt es sich um eine speziell deutsche Form des Antisemitismus, die die Judenfeindschaft nach dem Holocaust aus dem Motiv der Erinnerungs- und Schuldabwehr heraus beschreibt. Nicht trotz, sondern wegen Auschwitz werden Ressentiments gegen Juden mobilisiert, die sich an Entschädigungsleistungen und Wiedergutmachungszahlungen kristallisieren. Israel bzw. die Juden

»Die Beliebigkeit des Ressentiments, das »den Juden« Eigenschaften, Absichten, Handlungen zuordnet, die mit realer jüdischer Existenz nichts oder wenig oder nur Missverständenes zu tun haben, ist ein wesentliches Kennzeichen judenfeindlicher Haltung. Ein anderes ist die Verwendung von Stereotypen, die eine Pseudorealität jüdischer Existenz zu beschreiben und zu erklären vorgeben. Ein weiteres Charakteristikum ist die Absurdität und Irrationalität der Zuschreibungen an die Juden. Schließlich ist auch die hoch emotionale Einstellung zu Juden ein wesentliches Merkmal des Antisemitismus.«

Prof. Dr. Wolfgang Benz, Leiter des Zentrums für Antisemitismusforschung an der Technischen Universität Berlin

seien schuld daran, dass Deutschland kein normaler Staat sein darf, und »wir Deutschen« uns immer wieder zurücknehmen müssen. Dabei werden traditionelle Vorwürfe an die Juden, sie seien rachsüchtig, geldgierig, würden nach Macht streben und Regierungen unter Druck setzen, wieder belebt.

»Antisemitismus ist eine antimoderne Weltanschauung, die in der Existenz der Juden die Ursache sozialer, politischer, religiöser und kultureller Probleme sieht. Entsprechend wurden und werden bestimmte moderne politische Strömungen und Ordnungen (Liberalismus, Kommunismus, Demokratie, übernationale Organisationen) oder wirtschaftliche Entwicklungen (Finanzkapitalismus, Globalisierung) als Erfindungen ›jüdischen Geistes‹ betrachtet, die den anderen Nationen als etwas Fremdes aufgezwungen werden.«

Prof. Dr. Werner Bergmann, Zentrum für Antisemitismusforschung an der Technischen Universität Berlin

Charakteristisch für diese Form des Antisemitismus sind die Vermischung mehrerer Argumentationsmuster: Die Forderung nach einem »Schlussstrich«, dem Ende der öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Holocaust, die Täter-Opfer-Umkehr, also die Unterstellung, die Juden trügen eine Mitschuld an ihrer Verfolgung sowie die Aufrechnung der Opfer des Holocaust gegen die Opfer unter der deutschen Zivilbevölkerung. Die Motivation, sich der NS-Vergangenheit nicht oder nur oberflächlich zu stellen, verbunden mit einer aggressiven Abwehr der Erinnerung und damit auch der Verantwortung, brachte der israelische Psychoanalytiker Zwi Rex in seinem viel zitierten Satz »die Deutschen werden uns Auschwitz nie verzeihen« sehr treffend zum Ausdruck.

Antizionistischer Antisemitismus

Der Zionismus ist eine jüdische Nationalbewegung, die, wie andere europäische Emanzipations- und Nationalbewegungen, im 19. Jahrhundert entstanden ist. Als Reaktion auf den europäischen Antisemitismus begann sich die zionistische Bewegung um 1880 politisch zu organisieren und einen eigenen Nationalstaat in Palästina anzustreben. Mit der Gründung des Staates Israel im Mai 1948 wurde dieses Ziel verwirklicht. Der antizionistische Antisemitismus richtet sich deshalb auch direkt gegen das Existenzrecht des Staates Israel. Vor allem in den Diskurs von Teilen der politischen Linken beider Blöcke (Solidaritätsbewegung, Antiimperialismus sowie realsozialistischer Antizionismus) mischten sich seit jeher auch antisemitische »Argumente«: So wurde (und wird) der Zionismus in Teilen des linken antiimperialistischen Diskurses als »imperialistische, nationalistische, chauvinistische und rassistische« Ideologie gedeutet und in der binären Zweiteilung in Gut (die Völker) und Böse (das Finanzkapital und der Imperialismus unter der Dominanz der USA) zur Metapher des Bösen schlechthin. Als »zionistisches Staatsgebilde« galt Israel demzufolge als »Brückenkopf des Imperialismus«, als »blutrünstige und machtgierige Bastion gegen die Völker«, wie es 1974 in der Publikation der KPD/ML »Roter Morgen« zu lesen war. Wer antifaschistisch, antinazistisch, antirassistisch ist, sei demnach – so hieß es – quasi zwangsläufig auch antizionistisch.

Hinzu kommen vielfach Verschwörungstheorien, die den Zionisten eine Mittäterschaft am Zweiten Weltkrieg und dem Holocaust unterstellen, um den Staat Israel etablieren zu können. In diesen Behauptungen erscheint Auschwitz als ein innerjüdisches Komplott in zionistischer Absicht. Solche Positionen, die dem Staat Israel das Existenzrecht absprechen, öffnen unter dem Vorwand, die

Politik Israels zu kritisieren, häufig ein Ventil, um gegen »die Juden« insgesamt gerichtete Aversionen zu artikulieren.

Antizionismus ist aber nicht per se eine Variante des Antisemitismus. Nur wenn der gegen den Staat Israel gerichtete Antizionismus auf Vorurteilen basiert, die jenen über die Juden ähneln, dann handelt es sich um eine Variante des Antisemitismus. Kritik an der Politik des Staates Israel hingegen ist legitim und unterliegt keinem Tabu. Grenzfällen zum Antisemitismus werden aber berührt, wenn etwa das Existenz- und Selbstverteidigungsrecht des Staates in Frage gestellt wird oder Juden anderer Länder in einer Art Stellvertreterfunktion für die Politik Israels verantwortlich gemacht und damit als Fremde (=Israeli) stigmatisiert werden, obwohl sie Staatsbürger des jeweiligen Landes sind.

*»Die Juden werden gerade nicht in der gleichen Weise wie die Franzosen, Slawen oder Christen als anderes Volk, als andere Rasse oder andere Religion konzipiert, sondern als Träger einer weltumspannenden, verborgenen Macht, die nicht nur die Weltherrschaft anstrebt, sondern die Unterschiede zwischen allen Völkern, Rassen und Religionen zersetzen will. (...) Letztlich ist das Ziel der ›jüdischen‹ Bestrebungen, alle unsere partikularen Identitäten aufzulösen. ›Der Jude‹ als Dritter transzendiert, bedroht und zersetzt die binäre Unterscheidung zwischen ›uns und den anderen‹, dank derer die partikulare Gruppen-Identität konstruiert wird.«
Dr. habil. Klaus Holz, Leiter des Evangelischen Studienwerks e.V. Villigst*

Auch wenn Israelis als Nazis bezeichnet und Täter und Opfer vertauscht werden, oder wenn vom »Holocaust« an den Palästinensern gesprochen wird, handelt es sich um Antisemitismus. Deutlich überschritten wird die Grenze zwischen Antizionismus und Antisemitismus, wenn sich in »Kritik« an Israel Verschwörungstheoreme mischen oder Bezug auf andere »klassische« antisemitische Stereotype und Behauptungen genommen wird.

Zu beachten ist außerdem, dass sich viele Araber ganz explizit als antizionistisch erklären, weil sie Zionismus und Besatzungspolitik als rassistische expansive Ideologie bzw. deren Ausdruck begreifen. So lange hier nicht antisemitische »Argumente« auftauchen, sind diese Antizionisten meist einseitig in ihrer Sicht des Konflikts - aber keine Antisemiten.

Feindbild Juden

Zur Funktionalität der antisemitischen Gemeinschaftsideologie in muslimisch geprägten Milieus

Claudia Dantschke

»Es ist unserer Gesellschaft mittlerweile in Fleisch und Blut übergegangen, überall jüdischen Einfluss zu vermuten und diverse Verschwörungstheorien zu erfinden, in denen ›der Jude‹ immer der Übeltäter ist«, hieß es in der Petition »Null-Toleranz gegen Antisemitismus«, die die sozialistische türkische Zeitschrift »Birikim« im Oktober 2004 veröffentlichte. Diese Petition hatten sowohl muslimische als auch nicht-muslimische Intellektuelle unterzeichnet¹. Ihsan Dagi, Professor für Internationale Beziehungen an der Technischen Universität des Nahen Ostens in Ankara, sprach deshalb sogar von einem »neuen [nationalen] Bündnis« und der »Suche nach einer neuen nationalen Einheit in der Türkei«. Im Interview mit der linksliberalen Zeitung »Radikal« erklärte Dagi die Funktionalität des türkischen Antisemitismus: Dieser diene dazu, »Einheit und Homogenität« herzustellen. »Sie sagen: Seht her, unter uns gibt es Leute, die gegen uns konspirieren. Trotz aller Differenzen zwischen uns müssen wir uns dagegen zusammenschließen – gleich ob wir Kemalisten sind oder aus dem religiösen oder linken Lager kommen.«²

Die Grundlage dieser »nationalen Einheitsideologie«, so Dagi, seien Gerüchte über die Sabetaisten und Dönme. Als »Sabetaisten« (Sabetaycilar), »Dönme« (die Gedrehten, Konvertiten) oder »Krypto-Juden« werden die Nachfahren der osmanischen Juden bezeichnet, die entweder freiwillig oder gezwungenermaßen zum Islam konvertierten. Dabei wird auf die Geschichte des selbsternannten jüdisch-sephardischen Messias Sabetai Zwi angespielt, der 1666 vom osmanischen Sultan gezwungen wurde, zum Islam überzutreten. Ihnen wird unterstellt, nur pro forma Muslime und Türken zu sein. »In unserem Land gibt es zwei Sorten Menschen. Auf der sichtbaren Seite sehen sie aus wie Muslime und Türken. Auf der Rückseite der Medaille sind es Juden. Sie bringen ihre eigenen inkompetenten Personen in die wichtigsten Ämter und Stellen und vergreifen sich an den Einkünften der Türkei - verdammt seien sie«, formulierte es der islamistische Agitator Mehmet Sevket Eygi am 24. Mai 2002 in der türkischen Tageszeitung »Milli Gazete«, dem Sprachrohr der weltweiten Milli Görüş-Bewegung.

Während die »Dönme« bei den Islamisten erhalten müssen als Beleg für eine jüdische Unterwanderung des Islam mit dem Ziel, diesen langfristig von innen heraus zu zerstören, gelten sie den türkischen Nationalisten, ob rechts oder links, als Unterwanderer der türkischen Nation und deren Souveränität. Dabei spielt es keine Rolle, ob die angegriffenen und als »Dönme« oder »Sabetaisten« charakterisierten Personen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft tatsächlich jemals jüdische Vorfahren hatten - die Zuschreibung als solche ist ausreichend. So musste Can Paker, Generaldirektor der Firma »Henkel-Türkei« und Vorsitzender der »Stiftung für wirtschaftliche und soziale Studien in der Türkei – TE-SEV« im Frühjahr 2006 öffentlich auf Unterstellungen reagieren, er sei ein »Sabetaist«, also ein »heimlicher Jude«: »Ich verfolge diese Behauptungen, aber ich nehme sie nicht ernst, denn diejenigen, die diese Behauptung aufstellen, nehmen sie selbst nicht ernst.«³

Auch in den türkischen und muslimischen Gemeinden in Deutschland sind diese Stereotype verbreitet und virulent. So war auf der Buchmesse einer Berliner Moscheegemeinde Mehmet Sevket Eygis antisemitisches Verschwörungs-



Wer nicht in das politische Weltbild der rechtsradikalen türkischen »Grauen Wölfe« passt, wird als »heimlicher Jude«, als Sabetaist an den Pranger gestellt. Davon betroffen sind vor allem prominente Künstler, Literaten, Intellektuelle, Journalisten oder Vertreter aus Politik und Wirtschaft. In einem Youtube-Video unter den Schlagwörtern »Sabetay, Prominente, Konvertiten, Republik, Atatürk« wird dieses Vorgehen der »Grauen Wölfe« in entlarvender Absicht auf die Spitze getrieben. Seit Juli 2007 gab es über 100.000 Aufrufe dieses Videos und über 2.000 Kommentare dazu, von denen nicht wenige das Video für echt halten.

buch »Jüdische Türken oder Sabetaisten« (Yahudi Türkler yahut Sabetaycılar) ebenso erhältlich wie das pseudo-wissenschaftliche Werk »Efendi – Das große Geheimnis der weißen Türken« (Efendi - Beyaz Türklerin Büyük Sirri) des eher dem linken Spektrum zuzuordnenden Populärhistorikers Soner Yalcin. In diesem Werk konstruiert Yalcin einen Einfluss der Sabetaisten auf die türkische Modernisierung.

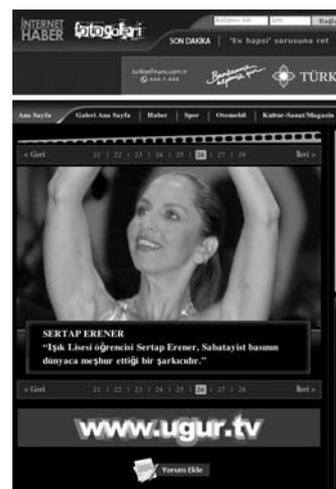
Im Frühjahr 2007 erlebte die Türkei den ersten Höhepunkt der aktuellen Krise, die das Land in zwei Lager spaltet: das konservativ religiöse und das säkular nationalistische. Die vorgezogenen Wahlen im Juli 2007 waren ein Ausdruck dieser Krise. Vor diesem Hintergrund erlebte das gerade erschienene Buch »Kinder des Moses« (Musa'nin Cocuklari) des säkular nationalistischen Autors Ergün Poyraz wahre Rekordiauflagen. In diesem Buch behauptet Poyraz, der türkische Ministerpräsident und Vorsitzende der islamisch-konservativen AKP, Tayyip Erdogan, und seine Frau seien gar keine frommen Muslime, sondern in Wirklichkeit jüdische Agenten, die die Türkei für ihre amerikanischen Auftraggeber verkaufen würden.

Der Führer der islamistischen Milli-Görüs-Bewegung, Necmettin Erbakan, meinte ebenfalls, die bevorstehende Wahl würde über »Sein oder Nichtsein« der Türkei entscheiden. Während sein Weg, der »Milli-Görüs-Weg«, der ganzen Menschheit den »rechten Weg zur Glückseligkeit« weise und demzufolge das Gute sei, so Erbakans Wahlempfehlung, wäre der rassistische, imperialistische Zionismus das Böse. Denn dieser Zionismus sei das Zentrum, das alle 200 Länder der Welt kontrolliere. Die Muslime hätten elf Jahrhunderte lang geherrscht, so Erbakan, »doch unglücklicherweise haben in den letzten drei Jahrhunderten die Kinder Israels diese Menschenmassen an sich gerissen. Jetzt kontrollieren sie die Welt, in der wir leben«⁴. Damit spielt Erbakan auf die Moderne und deren Produkt, die Republik Türkei als demokratischer, laizistischer Nationalstaat an. Diese Entwicklung stellt er als jüdische Konspiration zur Beherrschung der Welt dar. Er funktionalisiert damit ein klassisches antisemitisches Stereotyp, um sein islamistisches Gesellschaftskonzept als einzige Alternative für das Überleben der Türkei zu begründen.

Diese wenigen Beispiele zeigen die klassische Funktionalisierung des Antisemitismus, wie sie Klaus Holz in seinem Buch »Die Gegenwart des Antisemitismus« beschrieben hat. Holz entwickelt dabei das Konzept von der Figur des »Dritten«: Auf der Basis einer vorgegebenen Gemeinschaftsidentität – sei es eine Religion, eine konstruierte »Rasse« oder ein Volk bzw. eine Nation – wird eine »Wir-Gruppe« konstruiert, der die jeweilige »Fremdgruppe« gegenüber steht. Es entsteht eine Dualität, hier bestehend zunächst in einer Art nationalem Bündnis von säkularen rechten und linken Nationalisten mit konservativen Muslimen und Islamisten, die sich als Nation und Volk gegenüber den anderen Nationen und Völkern abgrenzen. Als sich die innenpolitische Situation zuspitzt, wird sie transformiert in die beiden sich gegenüber stehenden Lager: säkular-nationalistisch vs. religiös-konservativ und islamistisch. »Mit dem Antisemitismus aber«, schreibt Holz, »kommt etwas Drittes hinzu: Die Juden werden gerade nicht in der gleichen Weise wie die Franzosen, Slawen oder Christen als anderes Volk, als andere Rasse oder andere Religion konzipiert, sondern als Träger einer weltumspannenden, verborgenen Macht, die nicht nur die Weltherrschaft anstrebt, sondern die Unterschiede zwischen allen Völkern, Rassen und Religionen zersetzen will«. »Der Jude« als Dritter transzendiert, bedroht und zersetzt die binäre Unterscheidung zwischen »uns und den anderen«, dank derer die partikuläre Gruppen-Identität konstruiert wird«, so Holz.

Antisemitismus in der Ideologie des Islamismus

Im Gesamtspektrum muslimisch sozialisierter Milieus wird diese »binäre Unterscheidung zwischen uns und den anderen« nur von einem Teil der Men-



Yalcin Küçük, ein ehemaliger Linkradikaler und prominenter türkischer Verschwörungstheoretiker, hat es sich zur Lebensaufgabe gemacht, die »heimlichen Juden« des türkischen Establishments »zu entlarven«. Unter dem Titel »Wer sind die Sabetaisten, die heimlichen Juden« geistert eine auf Küçük's Angaben basierende Fotogalerie bekannter türkischer Persönlichkeiten seit Juni 2008 durch hunderte Internetforen. Zu diesen »entlarvten« Personen gehört auch die Sängerin Sertap Erener, die 2003 für die Türkei den Grand Prix d'Eurovision gewonnen hat. Sertap Erener, so der Text unter dem Foto, sei »eine Sängerin, der die Sabetaisten-Medien zu Weltruhm verholfen haben«. Nur mit Unterstützung der von »heimlichen Juden« kontrollierten Medien, so das zugrunde liegende Stereotyp, könne ein Türke oder eine Türkin internationale Karriere machen.



Der in den »jüdisch kontrollierten« Medien um »Hilf« (Imdaaat) rufende und »sich als Opfer ausgebende Jude«, ist »in Wahrheit« der »Täter«, von dessen Messer »das Blut Palästinas (Filistin)« tropft. Antisemitische Karikatur von Kemal Güler, veröffentlicht am 24. März 2005 auf der Titelseite der türkisch-islamistischen Tageszeitung Anadolu'da Vakit (deutsch: »Die Zeit in Anatolien«). In Deutschland wurde diese Zeitung Ende Februar 2005 verboten.

schen auf der Grundlage der Religion konstruiert. Schließlich ist das oft unter der Kollektiv-Bezeichnung »Muslime« gefasste Milieu extrem heterogen. Hinzu kommt, dass sich das Teilmilieu, welches sich primär religiös definiert, erneut aufspaltet in verschiedene, sich auch gegenseitig abgrenzende Konfessionen, Strömungen und Ideologien. In Deutschland umfasst das Teilmilieu der »fundamental religiös« orientierten Muslime etwa 40 Prozent der insgesamt »3,4 Millionen Muslime«, so die Studie »Integration und Integrationsbarrieren von Muslimen in Deutschland«, die Prof. Dr. Peter Wetzels und Katrin Brettfeld (Universität Hamburg) im Auftrag des Bundesinnenministeriums Ende 2007 veröffentlichten.

Etwa 14 Prozent aller Muslime in Deutschland definieren dagegen ihre Gemeinschaftsidentität nicht nur auf Grundlage der Religion, sondern zudem politisch-ideologisch. Sie sympathisieren mit islamistischen Gesellschaftsvisionen. Kernpunkt dieser islamistischen Ideologie, die den Islam zur Grundlage einer »perfekten und gerechten Gesellschaftsordnung« und damit zur gesellschaftspolitischen Alternative für das 21. Jahrhundert deklariert, ist die Ablehnung der »politischen Moderne« – der auf der Trennung von Staat und Religion basierenden Gesellschaftssysteme, wie die Demokratie. Während diese als Folge von Aufklärung und Französischer Revolution (1789) entstandenen Gesellschaftssysteme auf der Souveränität des Menschen beruhen, verfügt im islamistischen Konzept der Mensch lediglich über die Autorität, die von Gott offenbarten Vorgaben im Diesseits umzusetzen. Der Souverän ist und bleibt Allah.

Die Trennung von Staat und Religion bildet deshalb den Kernwiderspruch der Systeme. Aus ihm leiten Islamisten die Überlegenheit ihrer Gesellschaftsutopie ab. Dabei machen sie sich die religiöse Vorstellung eines unfehlbaren Gottes zu nutze und zementieren ein biologistisches Menschenbild, wonach der Mensch ohne göttliche Führung schutzlos seinen eigenen Begierden, Wünschen und Trieben ausgeliefert sei. Demzufolge muss ein Gesellschaftssystem, das auf einer Trennung von Staat und Religion basiert, also nicht nach den Vorgaben der unfehlbaren Gottheit, sondern nach den Vorgaben des fehlbaren Menschen konstituiert ist, im Kern fehlbar, unmoralisch, dekadent und dem Untergang geweiht sein. Alle negativen Erscheinungen dieser von Menschen geschaffenen heutigen Welt, wie Ausbeutung, Unterdrückung, Dekadenz und Ungerechtigkeit, werden nach islamistischer Lesart als logische Konsequenz der Säkularisierung dargestellt und das Bild einer »alles zerstörenden Moderne« gezeichnet.

Der Antisemitismus erfüllt im islamistischen Milieu, das die Religion zum allein identitätsstiftenden Merkmal und zur Grundlage einer politisch-ideologischen Weltanschauung macht, eine klar zu beschreibende Funktion: Der religiös definierten »Wir-Gruppe« stehen die religiösen Gemeinschaften Judentum und Christentum als Fremd- bzw. monotheistische, abrahamitische Konkurrenzgruppen gegenüber. In der Abgrenzung von diesen Fremdgruppen erfolgt die Konstruktion der partikularen Gruppen-Identität. Die Aufwertung der eigenen Gruppe erfolgt durch Herabsetzungen der Religionen Judentum und Christentum.

Von der politischen Moderne bedroht werden aber sowohl die »Wir-Gruppe« als auch die beiden Fremdgruppen. Die Moderne zersetzt nämlich die »binäre Unterscheidung« und damit auch die Identität der eigenen Gruppe. Als Erfinder und Träger dieser Moderne – und hier kommt die Funktion des Antisemitismus zum Tragen – gilt der »gottlose Jude«: »Der Jude, der Gott leugnet und die Menschen von Gott entfernen will, um sie beherrschen zu können«, so eine inzwischen klassische islamistische Darstellung. Diese Stereotype sind stark durch den europäischen antimodernistischen klerikalen Antijudaismus des 19. Jahrhunderts geprägt und fanden über christliche Gemeinden im Osmanischen Reich Eingang in den islamischen und vor allem in den islamistischen Diskurs. Nach dem Christentum sei nun »der Islam« an der Reihe, »entmachtet

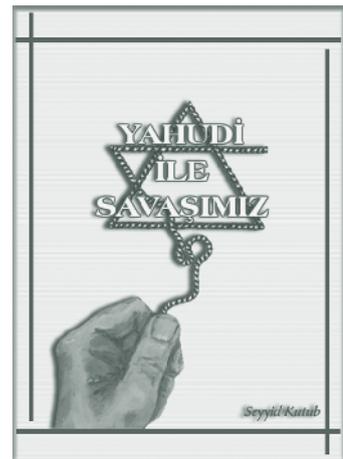
zu werden«, und deshalb müsse der Trennung von Staat und Religion im Islam mit aller Entschiedenheit widerstanden werden.

»Der Jude« als »geheime Macht hinter der Moderne«, der »Zersetzer des Christentums und demnächst des Islam« bedroht also nicht nur die eigene Gemeinschaft, sondern auch die zur Abgrenzung des »Wir« nötigen »Fremdgruppen«, darunter auch das religiöse Judentum. Diesen »Juden« als »Dritter« (K. Holz) finden islamistische Ideologen im Zionismus, der modernen säkularen jüdischen Nationalbewegung, verkörpert im Staat Israel. Im orthodoxen antizionistischen Judentum sehen islamistische Gruppen hingegen ebenso wie im orthodoxen Christentum einen Bündnispartner – schließlich sind diese in analoger Weise von der Moderne bedroht.

Angesichts dieser Funktionalität des Antisemitismus für den Islamismus lässt sich nicht in pauschaler Weise von einem religiösen, also muslimischem Antisemitismus sprechen, sondern von einem islamisierten oder islamistischem. Das Rekurren islamistischer Agitatoren auf die religiösen Quellen des Islam, Koran und Sunnah, steht dieser Diagnose nicht entgegen, werden dabei doch vor allem die Stellen herausgesucht, in denen vom ketzerischen und frevelnden »Juden« die Rede ist. Inzwischen gilt »der Jude« als Prototyp des Frevlers, was sich im Bild »Söhne von Affen und Schweinen« niederschlägt: Die in den islamischen Quellen eigentlich allen Frevlern zugedachte göttliche Strafe, in Affen und Schweine umgewandelt zu werden, wird nun, in der Auseinandersetzung mit der Moderne, zur Markierung des »Juden« als Gottesleugner.

Antisemitismus im Kontext anderer Identitäten und Ideologien

Die Mehrheit der sunnitischen Muslime türkischer Herkunft definiert ihre Gemeinschaftsidentität jedoch nicht nur auf rein religiöser Grundlage, sondern folgt der sogenannten türkisch-islamischen Synthese. Diese Richtung manifestiert sich in unterschiedlichen religiösen und politischen Organisationen, einige davon haben eine türkisch-islamistische Agenda. Die türkisch-islamische Synthese verbindet die sunnitisch-hanefitische Islaminterpretation mit einem ethnisch und/oder kulturell definierten Panturanismus/Panturkismus. Die Gemeinschaftsidentität bildet sich demzufolge nicht nur auf der religiösen Grundlage (Gemeinschaft aller Muslime), sondern ist gekoppelt an das Verbindende der Turkvölker⁵. Je nach Strömung findet eine unterschiedliche Gewichtung des religiösen oder des ethnisch bzw. kulturellen Aspektes statt. Bei den rechtsextremen »Grauen Wölfen« liegt die Betonung auf dem nationalistisch-völkischen Aspekt. Der Islam, ob sunnitischer oder schiitischer Prägung, hat hier



Sayyid Qutbs 1950 veröffentlichter Aufsatz »Unser Kampf mit den Juden« (hier die türkische Ausgabe) gehört bis heute zu den wichtigsten programmatischen Texten des islamistischen Antisemitismus. Qutb bezieht sich hierin auf den Topos, dass sich die Juden »vom ersten Tag an« gegen die frühislamische Gemeinde verschworen hätten und den Islam seither erbittert bekämpften.



Völkische Glorifizierung des Türkentums und der Türkei – junge Anhänger der »Grauen Wölfe« auf dem »Türkischen Tag« in Berlin am 30. Juni 2007. (Foto: AYPÄ)



eher eine kulturelle als eine wirklich religiöse Bedeutung. Die extremste Betonung beider Komponenten in Form eines islamistischen Religionsverständnisses gekoppelt an eine völkische Glorifizierung des Türkentums findet sich bei der religiösen Abspaltung der »Grauen Wölfe«, der »Alperen-Bewegung«.

Entsprechend dieser völkischen bzw. national-religiösen Definition der »Wir-Gruppe« wurden Juden, vor allem die Juden in der Türkei, aufgrund der ethnischen, sprachlichen und religiösen Andersartigkeit zunächst zur Fremdgruppe, ebenso wie Armenier, Griechen, Kurden und Aleviten. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich hier jedoch ein Wandel vollzogen: Auch im türkischen Diskurs werden die Juden immer weniger als anderes Volk konzipiert, sondern rücken, wie Holz es formuliert, in die Rolle einer die Weltherrschaft anstrebenden Macht, die alle Völker und Nationen zu einer identitätslosen Masse verrühren will. Der Antisemitismus erfüllt hier vor allem die Aufgabe, die postnationale Moderne, die Globalisierung und die Überwindung der auf ethnisch-kultureller Homogenität fußenden Nationalstaatsideologie als jüdische Verschwörung zu brandmarken. Er bedient sich dazu »des Juden« in allen Formen und Stereotypen – sei es als Zionist, als feindliches Volk oder als Religion.

Sowohl im türkischen als auch im arabischen Milieu gibt es zudem zahlreiche säkulare linke Gruppen, von denen einige, oft sind es nur kleine Grüppchen, einer linksradikalen (Maoisten, Trotzisten) oder linksnationalistischen Ideologie folgen. Die Differenzierung zwischen »Wir« und »die Anderen« verläuft hier entlang der Klassenfrage (Kapitalisten/Imperialisten und Proletariat). Zum Proletariat, also der »Wir-Gruppe«, zählen Juden ebenso wie Muslime, Türken, Araber sowie die Länder der »Dritten Welt«, also auch die mehrheitlich muslimisch sozialisierten Staaten. Die Gegengruppe sind das transnationale Kapital, der globale Imperialismus und deren Hauptträger, die USA. Israel als imperialistischer Außenposten und die jüdische Nationalstaatsbewegung, der Zionismus, verstanden als »imperialistische, nationalistische und rassistische« Ideologie, werden für einige dieser Gruppen jedoch zur Metapher des Bösen schlechthin: Hier wird die transnationale kapitalistische Finanzwirtschaft für die ausbeuterische Globalisierung und Unterdrückung verantwortlich gemacht

und mit antisemitischen Stereotypen assoziiert – etwa jenem vom reichen Juden und der jüdischen Lobby, die die Finanzmärkte und Massenmedien beherrschen. Auch diese Gruppen werden meist unter der Rubrik »Muslime« geführt, der von ihnen artikulierte Antisemitismus speist sich jedoch aus areligiösen linken Ideologien.

Die hier beschriebenen unterschiedlichen Gemeinschaftsidentitäten in muslimisch sozialisierten Milieus treffen in ihrer Absolutheit sicher nur auf einen Teil der »3,4 Millionen Muslime« in Deutschland zu. Die Mehrheit dieser Menschen dürfte allenfalls Berührungspunkte bzw. Affinitäten in die eine oder andere Richtung haben und von bestimmten Diskursen mehr geprägt und beeinflusst sein als von anderen. Dabei spielen die Lebenswirklichkeiten und die Debatten in der Mehrheitsgesellschaft samt deren ideologischen Strömungen eine zusätzliche zentrale Rolle. In ihnen geht es unter anderem um soziale und gesellschaftspolitische Aspekte (z. B. mentale, politische, soziale Diskriminierungserfahrungen, Identitätsdiskurse, kulturalistische Zuschreibungen, Opfererfahrungen usw.). Bei Migranten/innen palästinensischer und libanesischer Herkunft kann auch die persönliche Betroffenheit vom Nahost-Konflikt – etwa in Form von Gewalt- und Verlusterfahrungen auch unter Bekannten und Verwandten – ideologisiert werden und so in antisemitische Überzeugungen münden.⁶ Für eine adäquate Auseinandersetzung mit antisemitischen Positionen von »Muslimen« ist es deshalb wichtig herauszufinden, welchem Milieu, welcher Ideologie und welchem Einflussbereich sie entstammen.

Claudia Dantschke ist studierte Arabistin und arbeitet seit 1993 als freie Journalistin zu den Themen Islam, Islamismus, Antisemitismus sowie Migration und Integration.

Seit Dezember 2001 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin der ZDK Gesellschaft Demokratische Kultur gGmbH Berlin und führte in den Berliner Bezirken Kreuzberg und Mitte Kommunalstudien zu demokratiegefährdenden Phänomenen und Möglichkeiten der demokratischen Intervention durch. Zu den Themen »Türkischer Ultrationalismus« und »Islamismus (Organisationen, Strukturen und Einstellungsmuster)« ist sie als Autorin und Beraterin für kommunale Verwaltungen, zivilgesellschaftliche Einrichtungen sowie Familien tätig

Anmerkungen

- 1 Birikim (Türkei), Oktober 2004, zitiert nach: MEMRI Special Report – 13. Mai 2005, »Türkische Intellektuelle kritisieren Antisemitismus in türkischen Medien«
- 2 MEMRI Special Report - 13. Mai 2005
- 3 Siehe unter anderem Portal der türkischen Rechtsextremisten: www.milliyetciler.de/habero-ku435/paker-sabetay-iddialarini-cevapladi.
- 4 Zitiert nach: Antisemitism and the Turkish Islamist ‚Milli Gorus‘ Movement: Zionists/Jews ‚Bacteria‘, ‚Disease‘, <http://memri.org/bin/articles.cgi?Page=archives&Area=sd&ID=SP169907>
- 5 Im späten 19. Jahrhundert entstandene Nationalbewegung auf der Grundlage der kulturellen (einschließlich der Religion Islam) und sprachlichen Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Turkvölker vom Balkan über Anatolien, Mittelasien, Sibirien bis China mit dem Wunsch der Zusammenführung aller Turkvölker in einem Staat. Später wurden neben linguistischen auch ethnische (»rassische«) Zusammenhänge konstruiert. Dem Panturkismus entsprechen hauptsächlich der Panarabismus im arabischen Kulturkreis und der Paniranismus im persisch-iranischen Kulturkreis.
- 6 Siehe unter anderem Artikel von Jochen Müller, »Antisemitismus und Israelhass bei Jugendlichen«

Was wissen wir über anti-semitische Einstellungen bei muslimischen Jugendlichen?

Leitfragen für eine künftige Forschung

Michael Kiefer

Als in der Nacht des 2. Oktober 2000 ein Brandanschlag auf die Düsseldorfer Synagoge verübt wurde, ereignete sich erstmalig auf deutschem Boden eine von muslimischen Jugendlichen begangene Straftat, die sich gegen eine jüdische Einrichtung richtete. Die geständigen Jugendlichen mit marokkanischem und palästinensischem Hintergrund gaben als Motiv an, dass die Fernsehbilder über den Tod eines palästinensischen Jungen sie zu der Tat getrieben hätten. Bei dem Jungen handelt es sich um Mohammed al-Dura, der vor laufender Kamera unter nach wie vor nicht geklärten Umständen durch drei Schüsse in einer unübersichtlichen Gefechtsituation zwischen militanten Palästinensern und israelischen Militärs getötet wurde. Die Szene wurde insbesondere von arabischen Satellitensendern unendlich oft wiederholt. Das filmisch festgehaltene Sterben des kleinen Jungen entwickelt sich für Millionen Menschen zum ultimativen Bild der Intifada, das wie kein anderes die Opferrolle der Palästinenser symbolisierte.

Die zumeist einseitige und sehr umfangreiche mediale Präsentation der Intifada in der arabischen Welt führte erneut zu einer Zunahme antisemitischer Äußerungen und Propaganda, die über das SAT-TV und das Internet auch viele muslimische Zuwanderer in Westeuropa erreichte. Zeitgleich mit der Berichterstattung über die Intifada war in einigen europäischen Staaten ab Oktober 2000 ein Anstieg antisemitisch motivierter Straftaten zu beobachten, die von den Ermittlungsbehörden in einem erheblichen Ausmaß auch muslimischen Zuwanderern angelastet wurden. Vorläufige Höhepunkte erreichte der Anstieg antisemitisch motivierter Delikte in den Jahren 2004 und 2006. In Frankreich stieg nach Angaben des jüdischen Dachverbandes Crif die Zahl der gewaltsamen Übergriffe im Jahr 2006 um 45 Prozent auf 112 Straftaten. Ähnliche Zahlen werden für den gleichen Zeitraum aus Großbritannien gemeldet. Der im Jahr 2006 vorgelegte Anti-Semitic Incidents Report nennt für den Berichtszeitraum 594 antisemitisch motivierte Straftaten. Das sind 112 Straftaten mehr als im Vorjahr.⁷ Eine Zunahme antisemitischer Gewalt ist für diesen Zeitraum auch in Deutschland zu verzeichnen. Im Jahr 2006 gab es eine ganze Reihe von Reportagen, die von antisemitisch motivierten Propagandadelikten oder gar körperlichen Angriffen berichteten. Die deutsche Kriminalitätsstatistik konstatiert für das Jahr 2006 insgesamt 88 judenfeindliche Straftaten mit muslimischen Tatverdächtigen. Das sind 100 Prozent mehr als im Vorjahr.⁸

Alarmierend sind in diesem Kontext auch die Ergebnisse der von Katrin Brettfeld und Peter Wetzels im Jahr 2007 vorgestellten Studie »Muslime in Deutschland«⁹, die aufzeigt, dass eine substanzielle Minderheit von 500 befragten muslimischen Schülerinnen und Schülern antisemitischen Vorurteilbekundungen in einem hohen Maße zustimmen. So erhielt das Item »Menschen jüdischen Glaubens sind überheblich und geldgierig« von jungen Muslimen mit 15,7 Prozent die höchste Zustimmung. Bei den Nichtmuslimen mit Zuwanderungsgeschichte liegt diese Quote bei 7,4 Prozent und bei den einheimischen Deutschen bei 5,4 Prozent.¹⁰ Auch wenn die von Brettfeld und Wetzels erhobe-



Nicht nur junge Männer identifizieren sich mit der schiitisch-islamistischen Hizbollah.

Pro-Libanon-Demonstration am 29. Juli 2006 auf dem Potsdamer Platz in Berlin. (Fotos: AYPÄ)

nen Zahlen sich lediglich auf die Auswertung einer Frage stützen, markieren diese Zahlen – flankiert durch zahlreiche Berichte aus Schule und Jugendhilfe – ohne jede Frage ein neues Problemfeld, das in den großen urbanen Wohnquartieren mit überwiegend muslimischer Wohnbevölkerung vorzufinden ist. Während diese Fakten weitgehend unstrittig sind gibt es jedoch seit geraumer Zeit eine Auseinandersetzung darüber, welches Ausmaß der in muslimischen Jugendmilieus vorzufindende Antisemitismus hat, welche Ursachen ihm zu Grunde liegen, welche Rolle hierbei der Islam spielt und schließlich, wie eine nachhaltig wirkende Antisemitismusprävention aussehen kann und soll. Das Grundproblem der nunmehr seit fünf Jahren anhaltenden Diskussion besteht darin, dass die Debattengrundlage zu erheblichen Teilen auf Mutmaßungen und einzelnen Beobachtungen beruht. Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass das Phänomen Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen zwar deskriptiv erfasst wurde, es aber nach wie vor keine großen quantitativen Studien gibt, deren Daten verallgemeinerungsfähige Aussagen ermöglichen. Dringender Forschungsbedarf ist vor allem zu nachfolgend skizzierten Fragen geboten:

In welchem Ausmaß werden antisemitische Haltungen bei muslimischen Jugendlichen vertreten?

Bislang ist vollkommen unklar, in welchem Ausmaß antisemitische Vorurteilbekundungen von muslimischen Jugendlichen vertreten werden. Dringend erforderlich sind große repräsentative Untersuchungen, die einen Grunddatenbestand erbringen, der eine Quantifizierung des Problems zulässt. Zu erfassen wären in solchen Untersuchungen muslimische Jugendliche und junge Erwachsenen verschiedener Altersgruppen und Bildungshintergründe. Die Erhebung in verschiedenen Altersgruppen ist z. B. notwendig, um feststellen zu können, ob antisemitische Vorurteilbekundungen als »temporäre« ereignisgebundene Phänomene auftreten oder aber als verfestigte Haltungen.

Welche antisemitischen Stereotype werden von muslimischen Jugendlichen vertreten?

Zu erheben wäre, welche antisemitischen Bilder bzw. Stereotype von muslimischen Jugendlichen vertreten werden und in welchem kulturellen oder religiösen Kontext diese zu verorten sind.

Welche Rolle spielt die islamische Tradition, bzw. in welchem Ausmaß ist der Antisemitismus religiös begründet?

Ausgehend von den Ergebnissen zur vorangegangenen Fragestellung wäre zu untersuchen, inwieweit antisemitische Vorurteilbekundungen einem eindeutig islamischen Kontext entnommen sind, bzw. ob artikulierte Vorurteilbekundungen unmittelbar der islamischen Tradition entstammen. Darüber hinaus sollte untersucht werden, aus welchen Fragmenten sich »Mischformen« zusammensetzen. Als Beispiel zu nennen wäre in diesem Kontext das antisemitische Stereotyp der »jüdischen Weltverschwörung«, das in den Schriften von HAMAS

und HIZBOLLAH mit klar identifizierbaren Verweisen auf säkular europäische und islamische Quellen vorzufinden ist.

Wie ist der Zusammenhang von Palästina-Konflikt und Antisemitismus?

Die eingangs zitierten Fakten zeigen auf, dass von Muslimen in Deutschland begangene antisemitische Delikte teilweise in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Ereignissen des Palästina-Konflikts stehen. Bedeutet dies, dass der Antisemitismus als eine Begleiterscheinung des Palästina-Konflikts zu betrachten ist? Wie sind die Kausalitäten? Bringt der arabische oder islamistische Antisemitismus den Palästina-Konflikt hervor oder aber ist der Antisemitismus eine Folgerscheinung des Palästina-Konfliktes?

Woher kommen antisemitische Stereotype bzw. wie werden sie verbreitet?

Seit Mitte der neunziger Jahre beobachten wir in der islamischen Welt eine revolutionäre Umgestaltung der Medienlandschaft, aus der unzählige Internetportale verschiedenster politischer Couleur und ca. 120 TV-Sender mit digitaler Übertragungstechnologie hervorgegangen sind. Darunter befinden sich auch einige Only-Islam Sender (arabisch: Al-Manar, Iqra, iranisch: SaharTV, türkisch: TV5) deren Informations- und Unterhaltungsprogramme eindeutig antisemitische Inhalte aufweisen. Zu untersuchen wäre zunächst, welche antisemitischen Inhalte über Internet und Satellitenfernsehen verbreitet werden. In einem zweiten Schritt wäre zu erheben, in welchem Ausmaß muslimische Zuwanderer antisemitische Webseiten und Fernsehsendung konsumieren und ob die Perzeption zu Einstellungsveränderungen führt. Schließlich wäre zu klären, welche Rolle in Deutschland tätige islamische oder islamistische Organisationen bei der Verbreitung oder Verstärkung antisemitischer Vorurteilbekundungen spielen.

November 2007: »Die Wahrheit über die jüdische Kontrolle weltweit (Fakten)«
Antisemitisches Pamphlet der angeblichen »jüdischen Weltverschwörung« im deutschsprachigen Internetforum einer türkisch-schiitischen Moscheegemeinde in Berlin-Wedding



Welche kulturellen, ethnischen und ideologischen Hintergründe haben muslimische Jugendliche, die antisemitische Haltungen vertreten?

In der Berichterstattung über antisemitische Haltungen, die bei muslimischen Jugendlichen vorzufinden sind, ist zumeist allgemein von »den« muslimischen Jugendlichen die Rede. Eine Differenzierung wurde bislang nicht vorgenommen. Angesichts der Heterogenität der Muslime in Deutschland ist zu vermuten, dass die Antisemitismusproblematik sich unterschiedlich darstellt. Zum Beispiel türkische Jugendliche in Deutschland: Bislang wurden im Kontext von

alevitischen Organisationen in Deutschland noch keine antisemitischen Äußerungen bekannt. Bedeutet dies, dass antisemitische Haltungen eher bei türkisch-nationalistischen (MHP), nationalistisch-islamistischen (Alperen-Bewegung) oder islamistischen Organisationen (Milli Görüs) vorzufinden sind?

Ist der Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen ein primär männliches Problem?

Bei antisemitisch motivierten Straftaten traten bislang nur männliche muslimische Jugendliche in Erscheinung. Zu untersuchen wäre, ob antisemitische Vorurteilbekundungen in erster Linie bei männlichen Jugendlichen vorzufinden sind.

Fördern Integrationsbarrieren und Desintegrationserfahrungen antisemitische Haltungen?

Zu untersuchen wäre schließlich, ob Integrationsbarrieren (z. B. unzureichende Sprachkenntnisse) und Desintegrationserfahrungen (vorzeitige Schulabgänge, fehlende Zugänge in Ausbildungsberufe) und Diskriminierungserfahrungen (Herabsetzungserfahrungen aufgrund ethnischer oder religiöser Merkmale) die Herausbildung und Festsetzung antisemitischer Vorurteilbekundungen begünstigen.

Der Katalog der vorgestellten Leitfragen erhebt nicht den Anspruch, das Phänomen Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen in all seinen Facetten zu erfassen. Zu ergänzen wären die Fragen sicherlich um wichtige sozialpsychologische Fragestellungen, die zum Beispiel Aufschluss darüber geben, welche Rolle der Antisemitismus in Gruppenprozessen spielt. Mit der Auflistung soll lediglich deutlich gemacht werden, dass gewichtige Grundfragen nach wie vor zur Klärung ausstehen. Dies bedeutet auch, dass Schule und Jugendhilfe bislang über keine Expertisen verfügen, die sie dazu befähigen, eine nachhaltig wirkende Präventionsarbeit entwickeln zu können.



Dr. Michael Kiefer ist Islamwissenschaftler und arbeitet an der Universität Erfurt im Projekt »Mobilisierung von Religion in Europa« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Darüber hinaus koordiniert er bei einem Düsseldorfer Träger der Gemeinwesenarbeit individuelle Hilfsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte.

Anmerkungen:

- 7 www.thecst.org.uk/docs/Incidents_Report_06.pdf (28.03.2006).
- 8 Wagner, Joachim: »Hitler gefällt mir«, Die Zeit vom 07.06.2007, unter: www.zeit.de/2007/24/Muslim-Antisemitismus (25.07.2006)
- 9 Brettfeld, Katrin; Wetzels, Peter: Muslime in Deutschland, Hamburg 2007
- 10 Brettfeld, Katrin; Wetzels, Peter: Muslime in Deutschland, Hamburg 2007, S. 275

Islamophobie und Antisemitismus

Kritische Anmerkungen zu einem fragwürdigen Vergleich

Jochen Müller, ufuq.de

Diskriminierung und Rassismus sind heute prägende Erfahrungen im Alltag von Muslimen in Deutschland. Man muss nicht lange googeln, um aktuelle Beispiele zu finden – meist reicht ein Blick in die Tagespresse. Vor diesem Hintergrund ist es nicht weiter verwunderlich, dass neue Begrifflichkeiten zur Beschreibung dieses Phänomens Eingang in den Sprachgebrauch finden: War früher noch vom anti-islamischen Rassismus oder vom »Feindbild Islam« die Rede, so ist mittlerweile die Bezeichnung »Islamophobie« an ihre Stelle getreten. Keine Konferenz zum Thema Integration, kein offizieller Bericht und kaum eine Rede von Vertretern muslimischer Verbände, die ohne einen Verweis auf die grassierende Islamophobie auskommt. Nun mag dieser neue Sprachgebrauch auf tatsächlichen Gegebenheiten beruhen, trotzdem wären zu Geschichte, Bedeutung und Verwendung des Begriffs Islamophobie ein paar Fragezeichen angebracht – ohne dass dies die zunehmenden Ressentiments, sowie Rassismus, Diskriminierung und Intoleranz gegenüber Muslimen in unserer Gesellschaft infrage stellen oder relativieren soll.

Der Begriff der Islamophobie hat erst seit ein paar Jahren Konjunktur. Das hat seine Ursachen unter anderem sicherlich in der insbesondere nach dem 11. September 2001 wachsenden Ablehnung von und einem zunehmenden Generalverdacht gegenüber Islam und Muslimen in den »westlichen Gesellschaften«. Diese Entwicklung schlägt sich in den öffentlichen Diskursen nieder und wird bestätigt durch Analysen der Medienberichterstattung sowie durch Erhebungen wie der des EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) oder der Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer.¹¹

Neben dieser eher als »quantitativ« zu bezeichnenden Entwicklung trägt der neue Begriff auch einer inhaltlichen Verschiebung Rechnung: Islamophobie beschreibt weniger die Verletzung individueller Menschenrechte von Muslimen aufgrund typischer rassistischer Zuschreibungen, sondern bezeichnet Feindschaft und Angst (Phobie) gegenüber dem Islam als Religion und den Muslimen als deren Repräsentanten. Vor diesem Hintergrund kann Islamophobie als eine Spielart von insgesamt neuartigen, weil kulturalistisch begründeten Rassismen gelten, die in den 1980er und 1990er Jahren den biologistischen Rassismus abgelöst haben.¹²

Und es geschah auch in diesem Kontext der zunehmenden Diskriminierung von Gruppen von Menschen aufgrund ihrer religiös- und/oder ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit, dass der französische Soziologe Étienne Balibar 1998 einen Vergleich mit der Judenfeindschaft anstellte und die neuen Formen des Rassismus als »verallgemeinerten Antisemitismus« bezeichnete. Seither werden Antisemitismus und Islamophobie häufig als zwei Formen von Rassismus in einem Atemzug genannt.¹³ Damit wird suggeriert, dass beide Formen von »gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit« (Wilhelm Heitmeyer) sich inhaltlich lediglich durch die Gruppe der Opfer – hier Juden, dort Muslime – unterscheiden würden. Dass aber eine solche Gleichstellung zum einen analytisch nicht haltbar ist, möchte ich im Folgenden an einigen Punkten aufzeigen. Zum anderen soll angedeutet werden, dass meines Erachtens die gemeinsame Thematisierung von Antisemitismus und Islamophobie auch auf politischer Ebene, d.h. nicht zuletzt bei der notwendigen Bekämpfung beider Phänomene, nur



Antimuslimische Demonstration der rechtspopulistischen »Bürgerbewegung pro Köln« am 16. Juni 2007 in Köln-Ehrenfeld. (Foto: AYPÄ)

wenig weiterhilft. Deutlich wird dies insbesondere, wenn die Islamophobie, also Angst und Feindschaft gegenüber dem Islam, von muslimischen Kommentatoren mitunter ins Feld geführt wird, um Kritik am Islam oder an Muslimen abzuwehren.

Vor dem Hintergrund der hier schon angedeuteten Vielschichtigkeit des Diskurses soll sich ein kurzer kritischer Blick zur Gleichstellung von Antisemitismus und Islamophobie auf zwei Punkte konzentrieren: Das ist zum einen die Frage: Lässt sich der Antisemitismus als eine Form von Rassismus subsumieren und vor diesem Hintergrund mit der Islamophobie sinnvoll vergleichen? Der andere Punkt, den ich ansprechen möchte, ist die politische Funktion dieses Vergleichs.

Unterschiede zwischen Antisemitismus und Islamophobie

Grundsätzlich ist ein wissenschaftlicher Vergleich verschiedener Formen von Diskriminierungen sinnvoll. Er fördert die Erkenntnis darüber, wie Gruppen von »Anderen« konstruiert werden und wie sich darin eigene kollektive Identität erst konstituiert. Das Wissen um die Prozesse, mit denen Gruppen systematisch diskriminiert, stigmatisiert, ausgegrenzt und ihrer Rechte beraubt werden können, hilft dabei, solche Entwicklungen frühzeitig erkennen und ihnen entgegen zu wirken. So hat der spanische, in den USA lehrende Soziologe José Casanova die aktuelle Islamophobie mit spezifischen Diskriminierungen und Zuschreibungsformen verglichen, denen sich katholische Einwanderer ausgesetzt sahen, die aus verschiedenen europäischen Ländern im 19. Jahrhundert in die USA einwanderten. Die Parallelen sind beeindruckend.

Nun lassen sich solche Parallelen aber zwischen den verschiedensten Formen von Vorurteilstrukturen, pauschalisierenden Diskriminierungsprozessen und Rassismen ziehen. Und die Gefahr ist groß, dass die Besonderheiten der einzelnen historischen wie aktuellen Konstellationen und Ideologien nivelliert werden und zu einer großen Geschichte von Verfolgung und Diskriminierung verschwimmen. Ich möchte daher auf zumindest vier Besonderheiten hinweisen, die den Antisemitismus – in seinen historischen wie aktuellen Erscheinungsformen – deutlich von der Islamophobie unterscheiden.

1. Die Vernichtungsdrohung

Dem modernen Antisemitismus, über dessen Entstehung im 19. Jahrhundert wir sprechen, geht es nicht um die Diskriminierung einer Religion bzw. ihrer Angehörigen. Vielmehr erfindet er in Form biologistischer und/oder nationalistischer Zuschreibung eine Rasse bzw. eine Nation.

Diese ist aber keine herkömmliche »Rasse« oder Nation – so wie etwa Islam und Judentum Religionen unter anderen, Deutsche und Franzosen Nationen unter anderen wären. In rassistischen oder nationalistischen Konzepten können diese sich feindlich gegenüberstehen, bleiben aber dennoch Bestandteile des Ganzen. Die Juden jedoch sind gegenüber solchen antagonistischen Kräften das »ganz andere«, sie stellen als Gruppe die Ordnung der Welt insgesamt in Frage und sind daher umso gefährlicher. Sie sind das »Antivolk«, die »Figur des Dritten« (Klaus Holz), die allen anderen Kollektiven feindlich gesonnen sind. Damit werden die Juden mitsamt der ihnen vorgeworfenen Verschwörungen zum teuflischen Feind der Menschheit insgesamt.

Vor diesem Hintergrund wohnt die Idee der Vernichtung, also die Auslöschung der Gruppe der Juden als Feinde der Menschheit, dem modernen Antisemitismus seit seiner Entstehung Ende des 19. Jahrhunderts inne.

Eine solche Antifigur stellen die Muslime im Kontext der Islamophobie sicher nicht dar. Der moderne Antisemitismus beruht auf Fantasien einer jüdischen Weltverschwörung. Dagegen tauchen in der Islamophobie verschwörungstheoretische Ideologeme nur in Einzelfällen auf. Vielmehr beruht die Islamophobie auf solchen kulturalistischen Zuschreibungen, die für die »neuen« Formen des Rassismus typisch sind: Auf der Grundlage einer christlich-europäisch, sich aufgeklärt wählenden »Leitkultur« werden Muslime und ihre Religion immer wieder pauschal und in kolonialistischer und rassistischer Manier als zurückgeblieben, unaufgeklärt und mitunter als terroristisch diskriminiert. Hier dominiert ein kulturalistisch-rassistisches Bild der Anderen. Diese »sollen bleiben, wo sie hingehören« oder sich anpassen und angleichen. Eine auf Verschwörungsfantasien beruhende »eliminatorische Islamophobie« existiert aber nicht. Die Islamophobie sollte daher auch nicht mit dem modernen Antisemitismus gleichgestellt werden.

2. Unbehagen in der Moderne

Der moderne Antisemitismus ist vor allem ein Ausdruck von Krisenerscheinungen im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungen. Es handelt sich um einen Ausdruck des Unbehagens und Aufbegehrens von Menschen, die sich im Zuge der Modernisierung diskriminiert oder zukurzgekommen wähnen und Verantwortliche für Entwicklungen suchen, welche sie irritieren und verunsichern. Zu nennen wären da unter anderen die Individualisierung, Materialismus, Libera-

Über eintausend Kölner Bürger protestieren am 16. Juni 2007 gegen den antimuslimischen Rassismus der 200 pro-Köln-Demonstranten. (Fotos: AYPÄ)



lismus, Aufhebung der Geschlechtertrennung und freiere Sexualität, neue Ausdrucksformen in Kultur und Medien. Im antisemitischen Weltbild sind es die Juden, die hinter den Kulissen anonymer gesellschaftlicher Entwicklungen die Fäden ziehen. Sie werden für als krisenhaft erfahrene Modernisierungsprozesse verantwortlich gemacht, ihnen wird vorgeworfen, die gewohnte Ordnung der Gemeinschaft zersetzen und zerstören zu wollen.

Der moderne Antisemitismus ist antimodern. Die Islamophobie hingegen bezieht sich in der Regel explizit auf die Tradition der Moderne und gibt sich als anti-traditionalistisch – es ist ja der Islam, dem vorgeworfen wird, eine vormoderne Religion zu sein und der notwendigen Aufklärung und Säkularisierung im Wege zu stehen. Damit bringt die Islamophobie eine ganz andere Art von Krisenempfinden innerhalb der »Mehrheitsgesellschaft« zum Ausdruck als der Antisemitismus.

3. Antisemitismus als Fiktion

Der moderne Antisemitismus ist eine Weltanschauung, die auch ohne Juden »funktioniert«: Unabhängig vom realen Verhalten von Juden beruht der Antisemitismus gänzlich auf der Fiktion von den Juden als Verschwörer. Dass Menschen der Vorstellung anheim fallen, dass Juden die Welt beherrschen und sich dazu aller nur erdenklichen Methoden bedienen, sagt viel über das Denken dieser Menschen und die Verhältnisse, in denen sie leben; es sagt aber nichts über die Juden und ihr konkretes Verhalten. Das Denken über »den Juden« ist reine Projektion, es ist gewissermaßen schon vorher da – und findet sich im zufälligen Einzelfall, etwa dem reichen Juden, lediglich bestätigt.

Anders im Fall der Islamophobie: Wie in allen Vorurteilsstrukturen wird zwar auch hier vom Einzelfall – etwa terroristischer Islamisten – pauschal auf die Militanz des Islam und der Gesamtheit der Muslime geschlossen. Und auch hier sagen Ängste, Verdächtigungen und Rassismus nichts über das tatsächliche Verhalten von Muslimen aus. Diese sind also ebenso wenig »schuld« am Rassismus wie Juden »schuld« am Antisemitismus sind. Dennoch liegen der Islamophobie konkrete gesellschaftliche Probleme der Integration, des Terrorismus und andere Phänomene und Fragen zugrunde, die – anders als im Fall der gesellschaftlichen Ursachen des Antisemitismus – durchaus mit dem Islam und der Existenz von muslimischen Minderheiten zu tun haben. Die Islamophobie ist keine reine Projektion eines allgemeinen Krisenempfindens auf eine beliebige Gruppe, daher muss über die real existierenden Probleme, welche die Islamophobie anfeuern und über Optionen zur Begegnung dieser Probleme anders gesprochen werden als über den Antisemitismus.

4. Antisemitismus von unten

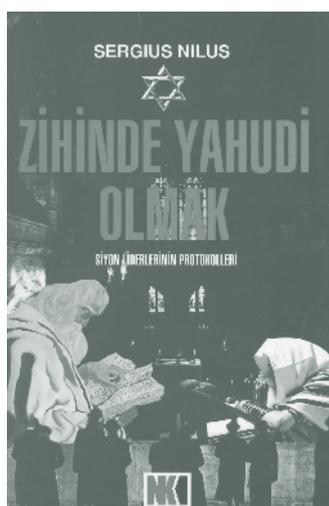
Der moderne Antisemitismus ist eine Ideologie, die sich – abgesehen von ihrer rassistischen Variante, wie sie etwa im Bild der Ostjuden als Untermenschen zum Ausdruck kommt – meist »von unten nach oben« artikuliert. Das heißt, dass sich Vertreter antisemitischer Anschauungen meist als ohnmächtige Opfer von übermächtigen Kräften inszenieren, wobei diese Kräfte in den Juden personifiziert werden. Diese besitzen demnach die Macht über das Kapital, die Medien, über Politik und Kultur. Vor diesem Hintergrund wollen Antisemiten sich und ihr Kollektiv aus den Fesseln der jüdischen Vormacht und ihrer Verschwörungen befreien. Antisemitismus schöpft seine Legitimation aus dieser Ideologie der Befreiung und Rettung der eigenen Gemeinschaft und der ganzen Welt.

Rassismus und Islamophobie hingegen argumentieren »von oben nach unten« – hier geht es vor allem darum, den eigenen ideellen und materiellen Besitzstand und die eigene Überlegenheit gegen eine vermeintliche Bedrohung von außen zu wahren und zu verteidigen.

Demonstration gegen die
Eröffnung der Ahmadiyye-
Moschee in Berlin-Heinersdorf,
Oktober 2008 (Foto: AYPÄ)



Noch einmal zusammengefasst: Die Juden sind – anders als die Muslime – im Antisemitismus die »ganz anderen«, das Antivolk, woraus auch der Wunsch nach ihrer Vernichtung abgeleitet wird, ein Wunsch, den es gegenüber Muslimen nicht gibt. Als Antwort auf gesellschaftliche Krisen ist der Antisemitismus antimodern, die Islamophobie hingegen gibt sich explizit anti-traditionalistisch. Dabei stellt die antisemitische Ideologie eine rein fiktive Übertragung allgemeiner gesellschaftlicher Krisenerscheinungen auf die Gruppe der Juden dar, während die Islamophobie Muslime im Kontext gesellschaftlicher Probleme diskriminiert, die tatsächlich mit Muslimen zu tun haben. Islamophobie und Rassismus richten sich »von oben nach unten« – gehen also von Menschen aus, die sich selbst überlegen fühlen, während der Antisemitismus eine »Opferideologie« darstellt, die von Menschen ausgeht, die sich befreien wollen.



Türkische Ausgabe des
antisemitischen
Verschwörungspamphlets
»Die Protokolle der Weisen
von Zion«

Anmerkungen

- 11 Claus Leggewie erklärt dazu jüngst in der TAZ, dass eine bis dato gerade im Mittelstand »übliche« Islamophilie radikal umkippt und »wachsendes Misstrauen gegenüber dem Kern der muslimischen Minderheiten im Westen« zu verzeichnen sei.
- 12 Der Begriff wird Mitte der 1990er Jahre zunächst in Großbritannien von muslimischen Organisationen verwendet und in der Folge von Sozialwissenschaftlern, anti-rassistischen NGOs wie dem Runnymede Trust und Politikern übernommen. Gewissermaßen offiziell eingeführt wurde die Islamophobie 1997 durch den vom damaligen britischen Innenminister Jack Straw vorgestellten Bericht: »Islamophobia: a challenge for us all«. 2002 gab die EUMC einen Bericht unter dem Titel »Islamophobie in der EU nach dem 11. 9. 2001« heraus, dem weitere folgten.
- 13 Im Jahr 2003 ging es einem EUMC-Bericht schon gleichermaßen um »Fighting Anti-Semitism and Islamophobia«. Und die OSZE-Konferenz in Cordoba 2005 (»Konferenz über Antisemitismus und andere Formen der Intoleranz«), ihrerseits eine Folgekonferenz zur Berliner Konferenz gegen Antisemitismus von 2004, subsumierte den Antisemitismus zunächst unter »anderen Formen der Intoleranz« (!) und stellte die Bekämpfung der Islamophobie derjenigen des Antisemitismus gleich. Bestätigung aus differenz-soziologischer und antirassistischer Perspektive findet diese Entwicklung noch einmal durch Étienne Balibar, der in der Frankfurter Rundschau (22. 6. 2002) erklärte: »Der Anti-Judaismus beziehungsweise der Judenhass stellt nicht mehr die einzige Form des Antisemitismus dar (...). Er ist zum einen Teil eines Begriffspaares geworden (...), dessen anderer Teil ist der Araberhass beziehungsweise die Islamfeindlichkeit.« (zitiert nach Wolter in: Informationszentrum 3. Welt (iz3w) Nr.284).

Von der Theorie zur Praxis

„Zu Hisbollah stehen“
Auszug aus einer Diskussion im deutschsprachigen Shia-Forum:
„Iman“ aus Lüneburg fragt:
"Hallo liebe Geschwister, was würdet ihr machen, wenn ein deutscher Schulkamarad euch fragen würde: 'Bist du und deine Familie mit Hisbollah?'
Natürlich bin ich mit Sayed Hassan Nasrallah, dem Generalsekretär der Hisbollah (Gott beschütze ihn). Aber bei den Deutschen sehe ich eine Schwierigkeit, das zu sagen, denn sie bezeichnen Hisbollah als Terroristen."
„Tuma92“ aus Nordrhein-Westfalen:
„Ich trage immer und überall so ein Hezbollah-Armband und in der Schule wurde ich mal von meinen Lehrern darüber angesprochen... Ich habe ganz normal reagiert habe es ihnen erklärt und wenn sie dass nicht verstehen möchten interessiert mich das überhaupt nicht... Ich stehe zu meiner Meinung!!!“
„Ansarshi3a“ aus Berlin:
"Wenn mich jemand diese Frage stellen würde, würde ich antworten: Es ist meine pflicht als Muslim, ein Anhänger der Hisbollah zu sein. Denn Hisbollah ist nichts anderes als die Partei-Gottes."
„Ansar Hezbollah“, keine Wohnortangabe:
„die hizbullah kämpft für unabhängigkeit, gerechtigkeit und wohlergehen der libanesen. sie kämpfen und sterben, damit die frauen und kinder in freiheit und sicherheit leben können. sie kämpfen, damit die zionistische agressoren nicht ihren heimat annektieren. sie verteidigen ihren glauben und ehre. die kämpfer der hizbullah sind die kinder khomeynis. sie sind vorbilder für all jene, die für gerechtigkeit und unabhängigkeit kämpfen.
ich verdiene es nicht, mitglied der hizbullah zu sein. doch wallahul aliyyul adhim, es wäre mir genüge und eine ehre, die schuhe der mujahedin zu putzen und ihre hände zu küssen, bevor sie in den kampf ziehen. all ehre sei ihnen, kämpfer des wahren islam.“
„Habibi“ aus Hamburg:
„Ich persönlich würde dir es nicht raten - wer weiß, was dir einer anhängen kann? Du wirst dann sofort als Terrorist runtergedrückt. Schließlich ist für sie Sayyed Hassan Nasrallah ein Feindbild. Nichts weiter als ein anderer Osama Bin Laden. Die Meinung an sich, die du zur Hisballah hast, kann dir keiner wegnehmen. Egal, wie die Gesellschaft hier diesen Fall betrachtet. Schließlich drohst du keinem mit deiner Meinung.“



Berlin, 27. September 2008:
Berliner Jugendliche folgen jedes Jahr dem Aufruf islamistischer Vereine, am sogenannten al-Quds-Tag zur »Befreiung« von Jerusalem (al-Quds) auf die Straße zu gehen. Auf dieser jährlich in Berlin am Ende des islamischen Fastenmonats Ramadan stattfindenden Demonstration kam es immer wieder zu antisemitischen und antiisraelischen Hassparolen.
(Foto: AYPA)

»Warum ist alles so ungerecht?«

Antisemitismus und Israelhass bei Jugendlichen: Die Rolle des Nahostkonflikts und Optionen der pädagogischen Intervention¹⁴

Jochen Müller, ufuq.de

»Sind Juden!« antwortete mir ein 17-jähriger Jugendlicher mit libanesischem Familienhintergrund auf die Frage, warum er denn meine, dass seine Lehrer es ihm in der Schule so schwer machen würden. Von solchen Fällen spontaner antisemitischer Äußerungen (»Du Jude«, »schwuler Jude«) oder auch Weigerungen, Gedenkstätten und das Jüdische Museum zu besuchen, berichten viele Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen in Jugendeinrichtungen. Nur in den seltensten Fällen sind solche Positionen wohl als Ausdruck einer umfassenden antisemitischen Weltanschauung unter Jugendlichen arabischer, türkischer und/oder muslimischer Herkunft zu werten. Trotzdem erfolgen auch Beschimpfungen nicht zufällig. Vielmehr verweisen sie auf die Verbreitung eines zwar oft unbestimmten, aber latent vorhandenen antisemitischen Ressentiments, das in entsprechenden Situationen abgerufen wird. Dabei werden »die Juden« meist als Ursache von persönlichen oder gesellschaftlichen Problemen angeführt und dienen wie im obigen Fall als Sündenbock.

Die Motive dieser gewissermaßen »spontan« erfolgenden antisemitischen Äußerungen sind vielfältig. Meist – und insbesondere bei Jugendlichen – dient die Beschimpfung als Jude »lediglich« dazu, andere abzuwerten. Oft spielt zudem das Gefühl eine zentrale Rolle, ungerecht behandelt zu werden. Dabei kann es sich um persönlich erfahrene Ungerechtigkeiten handeln, aber auch um Ungerechtigkeiten, die als Unrecht an einer Gruppe betrachtet werden, der man sich zugehörig fühlt. Dabei kann die Gruppe religiös, sprachlich, ethnisch oder/und national definiert sein. Verantwortlich für die »Ungerechtigkeiten« sind jeweils »die anderen« – also Lehrer, Deutsche, Politiker, Amerikaner, Israelis oder eben Juden. Vor diesem Hintergrund stellen antisemitische Äußerungen und Positionen nicht zuletzt Ventile dar, mit denen sich Zorn, Unmut und Weltschmerz in aggressiver und – insbesondere in Deutschland – provokativer Weise zum Ausdruck bringen lassen.

Ein wesentlicher Bestandteil dieser empfundenen »Ungerechtigkeit« ist vor allem für Jugendliche arabischer bzw. palästinensischer und libanesischer Herkunft der Nahostkonflikt. Fast immer geben sie die Geschichte und Gegenwart dieses Konflikts an, wenn sie nach den Motiven ihrer anti-jüdischen Äußerungen gefragt werden. Schließlich, so eine sehr häufig erfolgende Behauptung, würden die Juden/Israelis – die Begriffe werden oft synonym verwendet – doch heute mit den Palästinensern das machen, was die Nazis damals mit ihnen gemacht hätten. Daraus spricht nicht nur historische Unkenntnis über Judenverfolgung und Holocaust, sondern auch eine kollektive Identifizierung mit den arabisch-palästinensischen Opfern des Nahostkonflikts, die – so berichten vor allem Jugendarbeiter – immer dann Konjunkturen erfährt, wenn der Konflikt in besonderer Intensität ausgetragen wird. Tatsächlich identifizieren sich viele Jugendliche auch in der zweiten oder dritten Generation stark mit der Herkunftsregion ihrer Eltern und Großeltern, obwohl sie über den Konflikt selbst sowie über die Herkunft und die Lebensgeschichte ihrer Eltern und Großeltern oft kaum etwas Konkretes wissen.

Beispielhaft dafür steht die Auseinandersetzung um den israelischen Libanonfeldzug im Sommer 2006. Im mittlerweile abgeschalteten Internetforum Rache-Engel, das sich überwiegend an Jugendliche libanesischer Herkunft unterschiedlicher politischer Couleur wandte, ließ sich das nachvollziehen: Das Spektrum der Nutzer dieses virtuellen »globalisierten Klassenzimmers« reichte von radikal-islamistischen bis zu säkularen anti-imperialistischen Einstellungen. Zutage tritt dabei zunächst eine einseitige Wahrnehmung von Geschichte und Gegenwart des Nahostkonflikts: Israelische Perspektiven kommen darin nicht vor – und wenn, dann als Verzerrung. So erörtern die Jugendlichen, dass Israel im Südlibanon Flugblätter abgeworfen habe, um die Menschen aus den Häusern zu locken und dann gezielt bombardieren zu können. Dazu »M-K-Special« aus Kiel (25): »Das ist typisch für diese Tiere weil kein Mensch sowas machen würde. Ich bin Libanese und stolz darauf!!! Wir sterben lieber aufrecht stehend, als auf den Knien zu leben«. Unterstützt wird er von »Sayyed Kassem« (15): »Was heißt hier Tiere? Tiere sind sogar besser als die. Die existieren nicht mal für mich. Die sind nichts als Staub der rumwedelt.«

Im Mittelpunkt stehen hier nicht ein antisemitisches Weltbild und der Hass auf »die Juden«, sondern gerade bei männlichen Jugendlichen die Wahrung einer als infrage gestellt gesehenen kollektiven Würde und eine starke Empathie für die Opfer des Nahostkonflikts in Vergangenheit und Gegenwart. Mit ihnen identifizieren sie sich. So rief der Libanonkrieg bei vielen in Deutschland lebenden Jugendlichen starke Betroffenheit und sehr emotionale Reaktionen hervor – ging es doch um das Leben ihrer Familien und Freunde im Libanon. So nachvollziehbar und verständlich diese Reaktionen sein mögen, zeichneten die Jugendlichen dabei jedoch meist ein Schwarz-Weiß-Bild eines aggressiven Militärapparats im Kampf gegen unbeteiligte Frauen und Kinder – ein Bild von Ohnmacht und Übermacht, Opfern und Tätern, Recht und Unrecht sowie Unschuld, Schuld und verletzter Ehre, das dem komplexen Konfliktgeschehen nicht gerecht wird.

Bestärkt wird dieses an sich noch nicht antisemitische Bild durch Berichte von Eltern und Großeltern, die ihre Erfahrungen mit Krieg, Flucht und Vertreibung schildern. Hinzu kommt die oft einseitige Medienberichterstattung einiger arabischer Satellitenkanäle wie dem auch in Deutschland populären Sender der Hizbullah, Al-Manar. Auf diese Weise entsteht bei vielen auch noch in der zweiten und dritten Einwanderergeneration ein Feindbild von Israel. Und dies gilt auch, wenn in den Einwandererfamilien nie jemand direkt vom Nahostkonflikt betroffen war. Denn in dem weit verbreiteten arabisch-nationalistischen und religiösen Gemeinschaftsdenken steht das Schicksal der Palästinenser in den Augen vieler stellvertretend für die gesamte Gruppe der Araber und Muslime.

Der Konflikt als Projektionsfläche

Die Familiengeschichten von Flucht und Vertreibung im Nahen Osten verbinden sich dabei in spezifischer Weise mit der für viele andauernden Situation der Marginalisierung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. So wird der Nahostkonflikt für viele Jugendliche zur Projektionsfläche, hinter der eigentlich persönliche Erfahrungen mit Rassismus, Marginalisierung und Perspektivlosigkeit stehen. »Wie lange noch« fragt der in Berlin als Sohn eines Ägypters und einer Niederländerin geborene Scarabeuz in seinem gleichnamigen Musikvideo, »ist alles so ungerecht ... wie lange sieht die Welt noch zu, wie im Libanon die Kinder sterben«; und er setzt fort: »Und wie lange noch wird hier jeder Muslim angeguckt wie ein Terrorist, wisst ihr nicht, dass das für uns wie Psychoterror ist? Wie viele Pässe braucht mein Vater noch, und wie viel Steuern muss man zahlen, um einer von Euch zu werden?«

Im Mittelpunkt steht hier die Klage von Jugendlichen, nicht genügend ange-

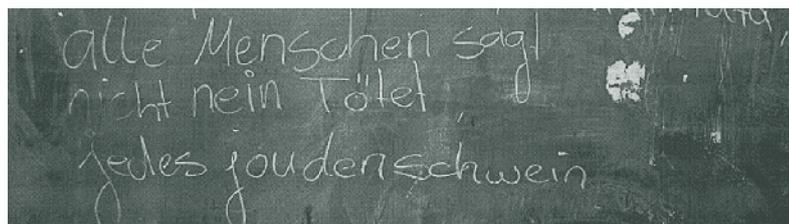
hört und anerkannt zu werden: Zum einen kritisieren viele Migranten arabischer und muslimischer Herkunft, dass ihre »arabische Perspektive« des Nahostkonflikts in Deutschland und der Welt nicht genügend wahrgenommen würde. Zum anderen würden sie als Araber und Muslime gesellschaftlich nicht akzeptiert und respektiert. Diese – zumindest in Teilen berechtigten – Perspektiven sind eine Ursache dafür, dass sich viele arabische Jugendliche nicht als Deutsche definieren können oder wollen.¹⁵ Ihre Sicht auf den Nahostkonflikt dient ihnen dabei als Bestätigung, einer insgesamt diskriminierten Gruppe anzugehören. Mehr noch: unterdrückt zu werden, nicht zu zählen und nicht gehört zu werden, erscheinen geradezu als konstitutive Merkmale dieser Gruppe.

Wenn Israel, »die Juden« oder »die Zionisten«¹⁶ vor diesem Hintergrund dann bei einigen Jugendlichen zum Feindbild werden, kann dies gleich mehrere Funktionen erfüllen:

- Als Sündenbock dienen Israel oder »die Juden« der Kompensation und Aggressionsabfuhr im Sinne eines als gerecht empfundenen Zorns, der seine Ursachen aber nur bedingt im Nahen Osten hat.
- Das Feindbild stiftet Gemeinschaft und erleichtert somit das Gefühl von Zugehörigkeit als Palästinenser, Libanesen, Araber oder Muslime – nicht zuletzt vor dem Hintergrund, in Deutschland nicht akzeptiert zu werden.
- Durch die Denunzierung anderer fühlen sich Jugendliche stark, die sich in ihrem Alltag als schwach und ohnmächtig erleben.
- Die im Blick auf den Nahostkonflikt meist eingenommene und in der Situation in Deutschland bestätigt gesehene Opferperspektive kann die eigene Lage erklären und entschuldigen und von eigener Verantwortlichkeit befreien.
- Äußerungen von Hass auf Israel und die Juden dienen als gezielte Provokation der deutschen Mehrheitsgesellschaft – einschließlich ihrer Pädagogen, deren Unsicherheit an diesem Punkt wahrgenommen und mitunter ausgenutzt wird.

Vor dem Hintergrund solcher Perspektiven und Funktionen ist – und das gilt insbesondere bei Jugendlichen – nicht jede anti-israelische bzw. antizionistische Haltung und nicht jede Dämonisierung israelischer Militäreinsätze gleich als Ausdruck von Antisemitismus und eines antisemitischen Weltbildes zu bewerten. Ein solches Verständnis würde den Begriff des Antisemitismus verwässern. Dennoch muss hier die pädagogische Intervention einsetzen: Zum einen, weil die beschriebenen Betrachtungsweisen des Nahostkonflikts sowie die skizzierten Funktionen des Feindbildes eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten bieten, um aus Wut und Zorn über tatsächliche und vermeintlich erlittene Ungerechtigkeiten tatsächlich ein antisemitisches Weltbild erwachsen zu lassen. Nicht zufällig ist die Konstruktion der eigenen Gemeinschaft als Opferkollektiv ein zentrales Motiv des modernen Antisemitismus. Zum anderen ist Intervention erforderlich, weil die auf die hiesige Situation übertragene Opferperspektive Integration und Fortkommen vieler Jugendlicher in Deutschland massiv erschwert.

*Von Youtube auf die Schultafel:
Am 24. Mai 2007 stellte
»killerbozz« den HipHop-Song
»Judendiss« bei Youtube online
und erklärte: »Das ist ein Lied
von zwei Arabern und einem
Nazi gegen Juden aus Berlin.
Wer das Lied haben will soll
mir Bescheid sagen styler13@...«
Kurze Zeit später schrieb ein
Schüler den Refrain dieses
Songs auf eine Tafel in seiner
Spandauer Schule.*



10 x Pädagogik gegen Israelhass und Antisemitismus

Aus dieser kurzen Skizze des Hintergrundes von Israelhass und antisemitischen Positionen lassen sich eine Reihe von Schlussfolgerungen für die Pädagogik ziehen:¹⁷

1. Nicht jeder Ausdruck von Hass oder Ressentiment gegenüber Israel sollte gleich als Antisemitismus verstanden und behandelt werden. Gelassenheit und gezieltes, auch Irritationen auslösendes Nachfragen hilft im Zweifelsfall weiter als Skandalisierung. Es gilt auch hier: Pädagogik soll sich auf die Initiierung und Aufrechterhaltung eines Dialogs konzentrieren und die Jugendlichen nicht durch Moralisation und emotionale Aufladung überwältigen. Nicht um Belehrung geht es – Ausgangspunkt des Dialogs sind die Meinungen, Kenntnisse und Vorurteile der Jugendlichen selbst. Dabei sollte die Position des Individuums im Blick behalten und nicht stellvertretend für eine Gruppe (etwa »der Araber«, »der Palästinenser« oder »der Muslime«) behandelt werden.
2. Zu Dialog und gezieltem Nachfragen gehört auch, die Erzählungen von Jugendlichen aufzugreifen und anzuerkennen. Wesentlicher Bestandteil dieses Prozesses müssen – falls vorliegend - ihre Schilderungen von Leid und Unrechtserfahrungen sein (die »arabische Perspektive«). Im Weiteren kann »biografisches Nachfragen« hilfreich sein: Wenn sich Jugendliche um ihre zwar als bedeutsam erklärte, ihnen aber meist unbekannte Familiengeschichte kümmern und jenseits von politischen Schlagworten bei Eltern und Verwandten Konkretes über Heimat, Flucht und Migration in Erfahrung bringen, erwerben sie nicht nur konkretes Wissen, welches Mythen- und Ideologiebildungen erschwert. Überdies stärkt die Möglichkeit, sich reflektierend auf eine bewusst gemachte Vergangenheit beziehen zu können, die Persönlichkeit und erleichtert den Blick nach vorn.
3. Im Rahmen solcher Erzählungen können zudem Opferperspektiven verlesen werden und eine »Neuerzählung« an ihre Stelle treten. Zwar müssen Opfer zunächst einmal anerkannt werden: Flucht, Vertreibung, Migration und Diskriminierung sind historische wie aktuelle Erfahrungen, die von vielen Menschen als extreme Brüche in ihrer Biografie erlebt und in Erzählungen über Generationen hinweg weiter gegeben werden. Dabei sollte man indes nicht stehen bleiben. Vielmehr können die »eigenen Leute« auch als Akteure in den Blick genommen und ihre Leistungen als solche anerkannt werden: Flucht, Migration und Integration sind Leistungen von Eltern und Großeltern, die dem Wohl der Familie dienen und Respekt und Würdigung verdienen, statt in einer allgemeinen Geschichte von Verlust, Leid und Frustration unterzugehen.
4. Dabei wird von Pädagogen und Pädagoginnen ein äußerst schwieriger Balanceakt gefordert: Sie müssen versuchen, zwischen »authentischer« Erfahrung und solchen verzerrenden Darstellungen zu unterscheiden, die Ausgangspunkt von Feindbildkonstruktion und Ideologiebildung sein können. Hier müssen rationale Alternativen zu einseitigen Deutungen (etwa des Konfliktgeschehens im Nahen Osten) aufgezeigt werden, um Darstellungen zu begegnen, die nicht selten vor allem dazu dienen, Ressentiments und Feindbilder zu bestätigen. Das setzt neben großer Sensibilität auch Wissen und Kenntnisse über Geschichte und Gegenwart des Nahostkonflikts voraus.

Ein Beispiel: Im oben angeführten Fall ginge es nicht darum, infrage zu stellen, dass im Libanon israelische Flugblätter abgeworfen worden sind und bei anschließenden Bombardierungen unbeteiligte Zivilisten getötet worden sind. Es ist aber etwas anderes, wenn berichtet wird, dass mit den



Von klein auf sind Kinder und Jugendliche beeinflusst von der politischen Propaganda radikaler Gruppen. Wie können Pädagogen und Pädagoginnen den verzerrten Darstellungen und Feindbildkonstruktionen dieser Autoritäten entgegenwirken?

Demonstrationen zum »al-Quds-Tag« im November 2004 und im September 2008. (Fotos: AYPÄ)

Flugblättern die Menschen aus den Häusern gelockt werden sollten, um sie dort besser bombardieren zu können. Eine solche Geschichte lässt keine rationale Deutung zu und legt den Jugendlichen das Bild von »den Israelis« als »Tieren« nahe.

5. Die Einseitigkeit vieler Darstellungen, die Deutungen in Form von Feindbildern bis hin zu antisemitischen Verschwörungstheorien nahelegen, kann durch multiperspektive und kontroverse Darstellungen durchbrochen werden. So sollten neben der grundsätzlichen Würdigung einer »arabischen« Perspektive (besser noch: vieler unterschiedlicher arabischer Perspektiven) auch verschiedene »israelische Perspektiven« als Optionen zur rationalen Erklärung von Ereignissen und Entwicklungen erkennbar werden. Insbesondere könnte hier das Bedürfnis nach Sicherheit hervorgehoben werden: Die Geschichte von Verfolgung und Flucht der Juden sowie die deutsche Vernichtungspolitik können die Flucht nach Palästina und die Gründung des Staates Israel als ein Ort des Schutzes für Juden nachvollziehbar machen. Illustrieren lässt sich auch die kontinuierliche Bedrohung des territorialen Ministaats – etwa durch Landkarten und in Form von Zitaten historischer wie aktueller Vernichtungsdrohungen gegen Israel. Vor diesem Hintergrund von Geschichte und Gegenwart kann eine »israelische Perspektive« des Konflikts vermittelt werden – nicht als die »richtige«, aber als eine, die auch ihre Berechtigung hat und den Jugendlichen angesichts der illustrierten Bedrohungen zumindest nachvollziehbar erscheint und das Verstehen jenseits von Ideologien erleichtern kann.



Abschlussgebet: Gemeinschaftsgefühl unter dem Porträt von Ayatollah Khomeini. Al-Quds-Demo, September 2008 (Foto: AYPÄ)

Ganz wesentlich ist es im Rahmen von Multiperspektivität auch, kollektive Ideologien und Gemeinschaftsgefühle (Wir und Die) infrage zu stellen. Die Heterogenität der israelischen wie der arabisch-palästinensischen Seite können dargestellt und auf diese Weise homogene Selbst- und Fremdbilder infrage gestellt werden: So waren nicht alle Palästinenser gegen die Einwanderung von Juden; und in Israel gibt es nicht nur Regierung und Opposition, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Strömungen mit sehr unterschiedlichen Positionen zum Nahostkonflikt.

Multiperspektivisch kann zudem auch die Erörterung von Flucht und Vertreibung angelegt sein: So lassen sich Fluchterzählungen von Juden – auch die von hunderttausender Juden aus arabischen Ländern nach 1948 – mit biografischen Berichten der Flucht von Palästinensern vergleichen. In entsprechenden Quellentexten werden individuelle Geschichten konkreter Personen deutlich, was den Zugang jenseits politisch und ideologisch geprägter Schlagabtausche erleichtert.¹⁸

6. Auch sollte die Beschäftigung mit Antisemitismus in der Pädagogik mit Jugendlichen migrantischer Herkunft wenn möglich nicht »alleine stehen«. Wird allein der Antisemitismus als Diskriminierungsform thematisiert, stößt man bei migrantischen Jugendlichen schnell auf Zurückweisung und reproduziert das Bild der Juden als etwas Besonderem. So wird dem Versuch, Antisemitismus unter Muslimen zu thematisieren, oft der Verweis auf Islamophobie bzw. antimuslimischem Rassismus entgegen gehalten. Verkürzt gesagt: »Der Holocaust ist Euer (deutsches) Problem, wir werden schließlich selbst diskriminiert.« Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Stigmatisierung, Diskriminierung und Verfolgung von Minderheiten in allgemeiner Form zu behandeln und den Antisemitismus in diesen Kontext zu integrieren, ohne dabei dessen Besonderheiten zu nivellieren.¹⁹ Dazu bieten sich Ansätze der Diversity- und Social-Justice-Pädagogik sowie Konzepte zur Menschenrechtserziehung an, die es ermöglichen, eigene Erfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Blick zu nehmen und an diese anzuknüpfen.²⁰
7. Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Medien für die Vermittlung von

Weltbildern ist die Förderung von kritischer Medienkompetenz ein wichtiger Beitrag zur Begegnung von Propaganda und Feindbildern. Das kann auch in allgemeiner Form erfolgen – es müssen also nicht unbedingt einschlägige Originalbeiträge in arabischer oder türkischer Sprache herangezogen werden.²¹

8. Bei der Verweigerung von Klassenfahrten zu Gedenkstätten oder ins Jüdische Museum stehen oft die Eltern hinter den »Entscheidungen« von Schüler/innen. Mitzudenken ist hier aber, dass hinter den Eltern oft die »community« steht, die es einzelnen sehr schwer machen kann, aus einem unausgesprochenen Konsens der Gemeinschaft auszuscheren, die auch die Anerkennung der Opfer des Holocaust im Kontext des Nahostkonflikts und der Migrationserfahrung in Deutschland betrachtet: Der Besuch einer Gedenkstätte kann so bereits als Unterstützung Israels betrachtet werden, während – so der Vorwurf – die »eigenen« Opfer ausgeblendet blieben. Darin kommt zum Ausdruck, dass sich viele Migranten arabischer und/oder muslimischer Herkunft in einer Art »Konkurrenzsituation« mit Israel und Juden um die Anerkennung von Opfern und Leidensgeschichte sehen.
9. In der Auseinandersetzung mit Feindschaft und Hass gegen Juden können Hinweise auf islamische religiöse Toleranz gegenüber Juden und anderen Religionen hilfreich sein. Diese lässt sich mit Texten aus Koran und Sunna belegen, wobei gegebenenfalls auch Eltern und örtliche Imame Unterstützung leisten können. Der Bezug auf die Toleranz in religiösen Dingen hilft allerdings dann nicht weiter, wenn es heißt »Wir haben gar nichts gegen Juden, wir sind nur gegen den Zionismus«, dann aber im Kontext dieses »Antizionismus« charakteristische antisemitische Stereotypen reproduziert werden.²²

Ein in diesem Zusammenhang ebenso häufig vorgetragenes Argument lautet, dass Araber gar nicht antisemitisch sein könnten, da sie ja selbst Semiten seien. Hier ist deutlich zu machen, dass Hebräisch und Arabisch lediglich zur semitischen Sprachfamilie gezählt werden, es sich bei der Behauptung, es gebe Semiten, hingegen schlicht um eine rassistische Konstruktion handelt. Außerdem ist der Begriff des Anti-Semitismus in seiner Geschichte immer und ausschließlich für den Hass auf Juden verwendet worden – weshalb natürlich auch »Araber« antisemitisch sein können.
10. Nicht zuletzt müssen deutsche Pädagoginnen und Pädagogen ihren eigenen Standpunkt reflektieren. Wie die Positionen ihrer Schülerinnen und Schüler mit migrantischem Hintergrund sind auch diese bedingt durch aktuelle Geschichtsbetrachtung und gesellschaftliches Umfeld. Es ist wichtig, das spezifische Gewordensein beziehungsweise die gewachsene Unterschiedlichkeit von Perspektiven ins Bewusstsein zu rücken.

Fazit

Aktueller Antisemitismus unter jungen Muslimen kommt eher in fragmentarischer als in Form eines festen und kompletten Weltbildes vor. Dabei erfüllt der Diskurs über den Nahostkonflikt und das Feindbild Israel bei Jugendlichen arabischer und/oder muslimischer Herkunft verschiedene Funktionen: So dient der Konflikt u. a. als Projektionsfläche für hiesige Marginalisierungserfahrungen. Häufig wird dabei eine kollektive Opferperspektive eingenommen: Schuld sind und waren immer die anderen. Das kann zu Hassideologien führen und erschwert Integration und Fortkommen in Deutschland. In der Pädagogik sollten vor diesem Hintergrund im Dialog zunächst die Perspektiven und Erzählungen der Jugendlichen anerkannt und nicht etwa abqualifiziert oder moralisch verurteilt werden. Dazu gehört sehr wesentlich auch die Würdigung einer »arabischen Perspektive« auf den Konflikt. Verzerrten Darstellungen und reinen Opferperspektiven jedoch kann durch multiperspektivische Auseinanderset-



Das irakische Internetportal »Alrafdean« (Zweistromland), www.alrafdean.org, veröffentlicht die arabische Übersetzung des antisemitischen Verschwörungspamphlets »Die Protokolle der Weisen von Zion« als »Erklärung« für die »Besetzung des Iraks und Palästinas«.

zung mit dem Nahostkonflikt, Diversity- und Menschenrechtsansätzen sowie dem Bestreben begegnet werden, die Jugendlichen und ihre Familie nicht als Opfer, sondern als Akteure in schwierigen Verhältnissen erkennbar zu machen. Dazu braucht es Pädagogen und Pädagoginnen, die sensibel gegenüber Antisemitismus, aber auch gegenüber anderen Feindbildern und Rassismus sind, die sich ihres eigenen Standpunkts bewusst sind, den Mut zur Konfrontation aufbringen und sich auf ihnen unbekanntes Terrain wagen. Hilfreich sind dabei neben allgemeinen Kenntnissen zum Antisemitismus auch Wissen über den Nahostkonflikt, die Geschichte der Migration aus dem Nahen Osten sowie über die rechtliche und soziale Situation von Migranten in Deutschland.

Anmerkungen

- 14 Der folgende Text ist auch Bestandteil der von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung herausgegebenen Broschüre »Islam in der Schule« (im Erscheinen).
- 15 Dabei können national geprägte Identitäten (Palästinenser, Libanesen) neben umfassendere arabisch oder islamisch definierte Zugehörigkeitsgefühle treten. Das gemeinsame Feindbild Israel und die Erörterung von Unrecht, dass ihre Familien als Palästinenser, Libanesen, Araber oder Muslime erlitten haben, konstituieren dieses Gemeinschaftsgefühl. Dies verweist nicht zuletzt darauf, dass es an alternativen Angeboten von Zugehörigkeit mangelt. So beschreibt Nicola Tietze (Gemeinschaftsnarrationen in der Einwanderungsgesellschaft, in: Neue Judenfeindschaft? 2006, S.94ff), wie die Denunziation anderer Gruppen durch die Schwierigkeit gefördert wird, sich weder als Palästinenser noch als Deutscher definieren zu können. Mangelnde Integration, fehlende Anerkennung und Aufenthaltsrechte sowie ein niedriges Bildungsniveau erschweren eine distanzierte sachliche Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt und erhöhen die Attraktivität von Feindbildern.
- 16 Nicht zuletzt, weil diese Begriffe häufig synonym verwendet werden, gehen antisemitische Stereotype heute auch in Positionen ein, die als lediglich Israel-kritisch oder antizionistisch verstanden werden wollen – die iranische Staatspropaganda gegen Israel bietet aktuelle Beispiele dafür. Für den Eingang antisemitischer Behauptungen und Theoreme in die Kritik an Israel und dem Zionismus ist der Begriff vom »Neuen Antisemitismus« geprägt worden (siehe dazu auch Punkt 9 im Text).
- 17 Einige der im Folgenden aufgeführten Punkte sind Bestandteil von Rahmenplänen und allgemeinen pädagogischen Richtlinien (beispielsweise das Überwältigungsverbot). Es gilt, diese auch in der Pädagogik gegen Antisemitismus mit Jugendlichen migrantischer Herkunft umzusetzen.
- 18 Quellenmaterial bietet dazu etwa: Noah Flug/Martin Schäuble, »Die Geschichte der Palästinenser und Israelis«, Bundeszentrale für politische Bildung (BpB), 2008; Anregungen finden sich auch in den sehr gut lesbaren Beschreibungen von Amos Oz (Eine Geschichte von Liebe und Finsternis), Sari Nusseibeh (Es war einmal ein Land. Ein Leben in Palästina) und Tom Segev (Es war einmal ein Palästina. Juden und Araber vor der Staatsgründung Israels). Informationen, Vorschläge und Formate für die pädagogische Arbeit finden sich unter anderem in: Antisemitismus in Europa. Vorurteile in Geschichte und Gegenwart. Arbeitsmaterialien für Unterricht und politische Bildung + Handreichung für Lehrkräfte (BpB 2008); sowie den BpB-Themenblättern Nr. 17 (Nahostkonflikt) und 56 (Antisemitismus). und: »Alle Juden sind....«. 50 Fragen zum Antisemitismus, Anne Frank Haus Amsterdam (Hrsg.), 2008.
- 19 Siehe dazu den Beitrag zu Antisemitismus und Islamophobie in dieser Broschüre.
- 20 Einige pädagogische Formate dazu werden kurz vorgestellt in Scherr/Schäuble, »Ich habe nichts gegen Juden, aber...«, Amadeu Antonio Stiftung 2007, S.49ff. Außerdem zum interkulturellen Geschichtslernen: Mehrheit, Macht, Geschichte. 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung (mit Interviews, Übungen, Projektideen sowie CD und Lesebuch), hrsg. vom Anne Frank Zentrum Berlin 2007; und: Unterrichtsmaterialien und Lehrerhandreichung zum Thema Antisemitismus, hrsg. u.a. vom Zentrum für Antisemitismusforschung und der OSZE, v.a. Teil 3 zum Antisemitismus als einer Form der Diskriminierung von Minderheiten (mehr: <http://zfa.kgw.tu-berlin.de/projekte/unterrichtsmaterialien.htm>), kostenlos zu bestellen bei der Bundeszentrale für politische Bildung.
- 21 Arabisches und persischsprachiges Filmmaterial mit englischen Untertiteln findet sich etwa auf www.memritv.org
- 22 Siehe dazu Anmerkung 15 sowie die Beiträge von Claudia Dantschke und Ufuk Topkara in dieser Broschüre.

Dr. Jochen Müller ist Islamwissenschaftler und Mitbegründer von »ufuq.de – Jugendkultur, Medien & politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft« (www.ufuq.de). Zu den Themen Islam und islamische Jugendkultur sowie demokratiegefährdenden Einstellungen bei jungen Muslimen ist er derzeit als Autor, Berater sowie in der Weiterbildung von Multiplikator/innen und für die Bundeszentrale für politische Bildung im Projekt »Jugendkultur, Religion und Demokratie« tätig.

»Wer spricht wovon?«

Vorannahmen über »die muslimischen Jugendlichen« führen nicht weiter - Plädoyer für eine fallbezogene Analyse und Bildungspraxis

Barbara Schäuble

»Ich hasse die Juden. Hitler hätte alle vergasen sollen«, erklärten mir drei männliche Jugendliche in einer süddeutschen Kleinstadt.²³ Im Vergleich zu vielen anderen Jugendlichen, in deren Argumentation antisemitische Positionen eher fragmentarisch auftauchen, manifestiert sich im Gespräch mit den Jugendlichen ein diskussionsfester Antisemitismus. Dabei betrachten sich die Jugendlichen als politisch interessiert, sehen sich an der Seite der »Schwachen« und rechnen sich der Gruppe der Benachteiligten zu. Zwar definieren sie sich als Muslime und heben ihren Kontakt in eine Moscheegemeinde im Nachbarort hervor, beschreiben sich jedoch als nicht besonders religiös. Sie verstehen sich eher auf politische Weise als Muslime. Ihre Selbstverortung als sozial Benachteiligte und als Muslime verbinden sie mit Abgrenzungen gegenüber Juden. Sie positionieren sich gegen Amerikaner, Israelis, Juden, deutsche Politiker und Lehrer, die sie als Verantwortliche »für die weltweite politische und religiöse Unterdrückung von Muslimen« darstellen. Sich selbst präsentieren sie dabei als Arbeiterjugendliche, die »im Vergleich zu Juden jeden Job machen würden«. Sie sehen sich als »Ausländer«, die für den von Deutschen gemachten Holocaust zahlen sollen, obwohl es für sie selbst und andere Benachteiligte »auch keine Gerechtigkeit« gibt. Es ist für sie selbstverständlich, dass sie als »Albaner« und »Pakistanis« in Deutschland einen untergeordneten Status einnehmen müssen. Daraus schließen sie, dass »auch Juden in Israel nicht besser leben sollen«, sondern in Palästina als Fremde eine untergeordnete Rolle spielen sollen. Und sie erzählen, dass sie arabisches Fernsehen schauen, »weil die andere Bilder zeigen«. Die libanesische Verlobte eines der Jugendlichen übersetzt ihnen die Texte.

Die Jugendlichen konstruieren Juden als ihr religiöses, soziales und politisches Gegenüber. Aus dieser Perspektive geht nahezu alles, was ihnen missfällt, auf einen jüdischen Ursprung zurück. Diese antisemitisch konturierte Weltdeutung ist verbunden mit Deutungen ihrer sozialen Lage, in der sich Ungerechtigkeitsempfindungen mit der Annahme verschränken, dass sie als Muslime diskriminiert würden. Die religiös-kulturelle Differenzkonstruktion eint die Jugendgruppe und setzt sie in Bezug zu einem globalen Kollektiv der Muslime. Zugleich stellt die religiöse Abgrenzung der Jugendlichen aber nicht das primäre Motiv ihrer Feindseligkeit dar. Vielmehr weist die von ihnen sozial, religiös und kulturell begründete antijüdische Haltung auf zweierlei hin. Erstens auf einen generalisierten Antisemitismus, mit dem die Jugendlichen Muslime als Opfer des globalen Einflusses von Juden stilisieren. Zweitens auf ein nicht allein religiös, sondern auch sozial und ethnisch hierarchisiertes und zum Teil verschwörungstheoretisch strukturiertes Weltbild, das nicht auf antisemitische Deutungen beschränkt ist. Einige zentrale Deutungsmuster der Argumentation der Jugendlichen ähneln rechtsextremer und islamistischer Ideologie, ohne dass von einem dezidiert rechtsextremen oder islamistischen Weltbild gesprochen werden könnte.²⁴ Als typisch für Juden betrachten die Jugendlichen mangelnde Anpassungsbereitschaft, großen Einfluss, Macht und Geld. Hinzu kommen Klagen über den israelischen Umgang mit den Palästinensern. Auch ihre eigene Benachteiligung sehen die Jugendlichen als Folge der Privilegierung von Juden. Institutionen und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, von deren Seite sie – wie man annehmen kann – tatsächlich Diskriminierung erfahren, geraten dage-

gen kaum in den Blick. Eine politische Auseinandersetzung mit der Mehrheitsgesellschaft hätte einen sehr viel realeren Charakter, als das Beschwören (abstrakter) jüdischer Feinde. Die Wahrnehmung ihrer Benachteiligung und die Gerechtigkeitskonzepte der Jugendlichen sind Teile einer verschwörungstheoretisch strukturierten Weltdeutung, in der eine imaginäre weltweite Gemeinschaft der Muslime von den Juden verfolgt wird.²⁵ Auch militantes Verhalten von Palästinensern wird so allein als Reaktion und Folge »jüdischer Politik« verstanden. Vor diesem Hintergrund beziehen sich die Jugendlichen positiv auf Selbstmordattentate und erklären, dass Hitler alle Juden hätte vergasen sollen.

Was bedeutet das Gesagte für die Jugendlichen?

Wer pädagogisch arbeitet, kann nicht bei einer Empörung über solche teils schockierende Aussagen jeweiliger Jugendgruppen stehen bleiben. Er muss Fragen nach dem Sinn ihrer Aussagen stellen.²⁶ Für die vorgestellte Jugendgruppe könnten diese lauten: Wie zentral und wie spezifisch für ihren Antisemitismus ist die Selbstidentifikation der Jugendlichen als Muslime? Zeigen sich weitere Zusammenhänge, die Ansatzpunkte für einen pädagogischen Umgang mit dem geäußerten Antisemitismus darstellen können?

In den Aussagen der Jugendlichen lassen sich Bezüge auf Bedingungen, Bedeutungen, Prämissen und Gründe für ihre Argumentation rekonstruieren. Diese können Anknüpfungspunkte für eine kritische dialogische Auseinandersetzung darstellen. So zeigt sich in der Rede der Jugendlichen, dass antisemitische Fremdbilder und positive Selbstbilder oft zusammen gehören. Für die Konzeption von pädagogischen Angeboten sind folglich nicht nur antisemitische »Juden-Bilder«, sondern auch Selbstbilder relevant.²⁷

Die hier interviewten Jugendlichen eint die Identifikation als Muslime – sie bilden eine Gruppe über die unterschiedliche Herkunft ihrer Familien hinweg. Nationale Bezugnahmen finden sich bei ihnen nicht. Zu einer Selbstbeschreibung als Muslime sehen sich die zitierten Jugendlichen jedoch weniger aus religiösen Motiven veranlasst. Entscheidender sind familiäre und kulturelle Konvention, die Selbstverständlichkeit der Gruppenzugehörigkeit (»Ich bin als Moslem geboren«), sowie politische und soziale Aspekte. So versuchen sich die Jugendlichen loyal und affirmativ auf die Zugehörigkeit als Moslem zu beziehen, gerade weil sie ihnen oft abwertend entgegen gehalten wird (»Die wollen die Religion umhauen«). Stolz spielt dabei vor allem als trotziges politisches Bekenntnis (»... und ich bin stolz drauf«) eine Rolle. Die Überzeugung, dass Muslime weltweit diskriminiert werden, resultiert in der Idee einer wechselseitigen solidarischen Verantwortung von Muslimen untereinander und verbindet sich mit politischen Bekenntnissen für »die Palästinenser« und andere »Kämpfer«. Der offenkundige und ideologisch gerahmte Antisemitismus der Jugendlichen ist keine direkte Folge ihrer Selbstdefinition als Muslime, sondern bezieht seine zentrale Ausrichtung aus unterschiedlichen Ideologien der Ungleichheit, die die Jugendlichen aus ihrem eigenen Erleben einer ethnisierten Gesellschaft und vom Hörensagen aus dem Freundeskreis, der Familie, der benachbarten Moscheegemeinde und den Medien kennen.

Auch die Mehrheitsgesellschaft erscheint als Gruppe, welche die Juden bevorzugt: »Ich arbeite für fünf Euro. Und keiner sagt zu mir: »Ich gebe dir Schadensersatz«. Das wäre richtig, aber es ist nicht so, also soll es bei Juden auch nicht so sein.« Oder: »Ich hör in der Schule jeden Tag Kommentare gegen Ausländer. Aber wenn's um Juden geht, dann gehen die Lehrer gleich richtig ab.« Antisemitische Deutungen bieten den Jugendlichen ein Interpretationsangebot für ihre Situation. Damit verbunden ist das Zugehörigkeitsversprechen zu einer religiös-politischen Gemeinschaft, die auf Herstellung »gerechter« Verhältnisse hinarbeitet, in denen Muslime eine geachtete und bedeutende Gruppe darstellen. Weiter gehende Vorstellungen zur globalen Bedeutung des Islams finden

sich trotz der teils formulierten Überlegenheitsrhetorik nicht. Das von den Jugendlichen bevorzugte Deutungsmuster »Was wir nicht haben, sollen erst recht nicht die Juden haben« ermöglicht es ihnen, sich mit der eigenen und der wahrgenommenen Lage der Muslime zu arrangieren – solange es »den Juden« auch nicht besser geht. Diese Sichtweise ermöglicht den Jugendlichen nicht nur einen Erklärungszusammenhang, sondern auch die Entlastung der Eigengruppe. Und sie legt einen Lösungsvorschlag nahe: Tatsächliche Ursachen der Benachteiligung und Möglichkeiten zur Verbesserung der eigenen Position werden mit dem Verweis auf die Privilegiiertheit von Juden und den eigenen Opferstatus ausgeblendet. Zudem heißt es implizit: »Wenn es Juden schlechter geht, geht es den Muslimen besser«. Konkret beziehen sich die Jugendlichen dabei auf die Palästinenser und die Situation im Irak. Damit wird das Argument »Unterordnung oder Ausgrenzung von Juden ist die Lösung unserer Probleme« vorbereitet. Trotz entsprechender Hinweise auf den Holocaust und Selbstmordattentate geht es den Jugendlichen nicht um Vernichtung, sondern um Unterordnung. Ihre Argumentation beruht dabei auf der Vorstellung einer ethnisch-hierarchisierten Ordnung, in der Subordination und Ausbeutung prinzipiell akzeptiert sind. Sogar ihren eigenen untergeordneten »Gaststatus« als Ausländer sehen die Jugendlichen als unveränderbar und akzeptabel an, wenn Juden in einem zu errichtenden palästinensischen Staat ebenfalls eine untergeordnete Stellung einnehmen.

Die antisemitische Kontrastierung der Situation »der Muslime« mit der angenommenen gesellschaftlichen Rolle von »Juden« ermöglicht es den Jugendlichen, ihre persönliche und soziale Situation zu »verstehen«. Außerdem eröffnet sie ihnen den Anschluss an eine politisch und religiös-kulturell definierte Gruppe sowie an Veränderungsrhetoriken, mit denen in ideologischer Weise der Kampf gegen eine als Ursache der eigenen Misere beschworene Gruppe der Juden ausgerufen wird.

Schlussfolgerungen für eine fallbezogene Pädagogik

Vor dem Hintergrund der geschilderten Zusammenhänge kann sich eine Pädagogik gegen Antisemitismus nicht allein auf die Aufklärung über antisemitische Stereotype und deren moralische Bewertung beschränken. Ebenso erscheint es nicht sinnvoll, auf vorgefertigte Bildungskonzeptionen zurückzugreifen. Angemessener scheint eine jeweilig fallbezogene Konzeption. Für die vorgestellte Gruppe heißt dies, dass die spezifische Verbindung zwischen Selbst- und Fremdbildern, die gruppenkonstitutive Bedeutung des anti-jüdischen Selbstverständnisses und solche Themen zu berücksichtigen sind, die von den Jugendlichen antisemitisch gedeutet werden. Weil antisemitische Elemente in der vorgestellten Gruppe im Kontext eines umfassenderen ungleichheits-legitimierenden Weltbildes stehen, sollten sie sinnvollerweise nicht unabhängig von diesem bearbeitet werden. Erforderlich ist deshalb ein im Kontext der offenen Jugendarbeit realisiertes, langfristig angelegtes Bildungsangebot, das an den Ungerechtigkeitsempfindungen der Jugendlichen ansetzt und auf eine umfassende Auseinandersetzung mit ihren politisch-religiösen Grundüberzeugungen zielt.

Dabei ist zu beachten, dass die einende Identifikation als Muslime, der Bezug auf den eigenen Status als sozial und religiös Benachteiligte und die Vision eines muslimischen Kampfes für Gerechtigkeit gruppenstabilisierende Funktion haben. Neben Bildungsangeboten sind deshalb auch sozialpädagogische Angebote gefragt, die der Gruppe eine Neubestimmung der Grundlagen ihres Zusammenhanges bzw. Einzelnen einen Ausstieg aus der ideologisch formierten Perspektive ermöglichen. Zusätzlich zur thematischen Auseinandersetzung ist besondere Aufmerksamkeit auf die Entwicklung respektvoller Beziehungen zwischen Pädagogen und Pädagoginnen und Jugendlichen zu richten, in denen

Barbara Schäuble ist Sozialpädagogin und Sozialwissenschaftlerin. Zu Themen wie Antisemitismus unter Jugendlichen, politische Bildung und soziale Ungleichheit ist sie wissenschaftlich, als Lehrbeauftragte, politische Bildnerin, Beraterin und als politisch Aktive tätig. Derzeit promoviert sie am Institut für Sozialwissenschaften der PH Freiburg zum Thema »Antisemitismus unter Jugendlichen – Konsequenzen für die Bildungsarbeit«.

auch die Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen anerkannt werden. Solche Beziehungen stellen die Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung dar. Denn Themen wie der Nahost-Konflikt oder ihr Selbstverständnis als Muslime sind für die Jugendlichen zwar durchaus von Interesse. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass die Gruppe Thematisierungsweisen ablehnt, die ihre ideologischen Hintergrundannahmen in Frage stellen. Für die Gruppe konzipierte Lern- und Bildungsprozesse sollten daher die dokumentierte Suche nach Anerkennung in der Gesamtgesellschaft und in der »eigenen Community« ebenso ernst nehmen wie das Begehren der Jugendlichen nach Gerechtigkeit und ihre Suche nach einem Verständnis der sozialen Wirklichkeit. Sie sollten darauf zielen, alternative Möglichkeiten des Selbst- und Weltverständnisses sowie nicht-antisemitischer Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Neben dem Antisemitismus stellen auch die (männlich-)autoritäre Bewunderung von Kämpfern und Selbstmordattentätern sowie die Selbstverständlichkeit einer hierarchisierten kulturell-religiösen Ordnung und die Bereitschaft der Jugendlichen, in einer solchen hierarchisierten Ordnung Gerechtigkeit zu suspendieren, wichtige Gegenstände der pädagogischen Auseinandersetzung dar.²³ Relevant erscheint eine auf die Identitätskonzepte der Jugendlichen bezogene Auseinandersetzung, in der verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man auf anerkannte und nicht unbedingt dominant-ausgrenzende Weise Muslim sein kann beziehungsweise wie man sich für die Gruppe derjenigen einsetzen kann, die als Muslime diskreditiert werden, ohne sich notwendigerweise selbst als Muslim zu definieren. Analog zur Pädagogik gegen Rechtsextremismus sollte gleichzeitig eine kritische Auseinandersetzung mit autoritären Deutungsangeboten (wie zum Beispiel nationalistischen oder islamistischen) erfolgen, die den Jugendlichen zur Verfügung stehen.

Voraussetzung für solche Auseinandersetzungen können Sachinformationen über den Nahostkonflikt sowie über die Geschichte und Situation unterschiedlicher Minderheitengruppen in der Bundesrepublik sein. Solche Kenntnisse wären ein Ausgangspunkt für die Diskussion über unterschiedliche Möglichkeiten, wie man in nicht-ausgrenzender Weise gegen wahrgenommene soziale Ungleichheit, rassistische Diskriminierung und sozialen, rechtlichen und politischen Ausschluss eintreten kann. Ziel ist dabei immer, den Jugendlichen eine informierte und reflektierte Entscheidung zwischen Alternativen zu ermöglichen.

Anmerkungen

- 23 Die Jugendlichen wurden im Kontext eines für die Amadeu Antonio Stiftung durchgeführten Forschungsprojektes interviewt, vgl. Albert Scherr, Barbara Schäuble: »Ich habe nichts gegen Juden, aber...« Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Reihe Analysen der Amadeu Antonio Stiftung, Berlin 2007.
- 24 In der Gruppe greifen heterogene Alltagsdeutungen, Antisemitismus-unspezifische Deutungsmuster der Ungleichheit, (»Wer Gast ist, muss sich unterordnen«), antisemitische Deutungsmuster in Form von tradierten Stereotypen (»Juden sind reich«) und Rückgriffe auf komplexere Deutungsangebote aus Fernsehen, Freundeskreis und Hörensagen aus der Moscheegemeinde ineinander. In der Qualität der Differenzkonstruktion und der Argumentationsfestigkeit der Jugendlichen zeigt sich ein Kohärenzgrad, der auf grundlegendere Deutungsachsen verweist. Die relative Kohärenz erklärt sich zum Teil mit dem kleinstädtischen Umfeld der Jugendlichen, in dem einzelne Gruppen eine relativ große Deutungsmacht beanspruchen können. Hier zeigt sich mehr als ein bloßes Jonglieren mit Versatzstücken und dennoch eine geringere Strukturierung als im Fall einer elaborierten Weltanschauung. In der Argumentation der Jugendlichen fehlen jegliche Hinweise auf die dezidiert religiösen Deutungen, mit denen Juden in islamistischen Weltanschauungen als Gottlose und Feinde jeder moralischen Ordnung inszeniert werden. In den religiösen, kulturellen, sozialen, politischen und machtabhängigen Ungleichheitsannahmen der Jugendlichen finden sich jedoch Anknüpfungspunkte, die agitatorisch angesprochen werden können. Da rechtsextreme Ideologieangebote aufgrund ihres deutsch-nationalen und rassistischen Fokus für die Jugendlichen kaum attraktiv sein dürften und auch

universalistisch-politische Angebote fehlen, stellt im Fall einer weiteren Ideologisierung der Gruppe vermutlich am ehesten die islamistische Ideologie ein Angebot für die Jugendlichen dar.

- 25 Wie der Vergleich zu Gesprächen mit anderen Jugendlichen im selben Forschungsprojekt zeigt, offenbart sich hier nur eine der möglichen Varianten eines muslimischen Selbstverständnisses. Für die hier porträtierten Jugendlichen sind ein politisiertes Religionsverständnis und eine dezidiert antisemitische Orientierung kennzeichnend.
- 26 Für die Analyse und pädagogische Praxis ist die von den Jugendlichen vorgenommene moralisierende Gegenüberstellung von »Tätern« und »Opfern« und von »Privilegierten« und »Benachteiligten« nicht als Erklärung, sondern als zu erklärender Zusammenhang relevant. Die von den hier zitierten Jugendlichen getroffenen Aussagen haben einen antisemitischen Sinn, ganz unabhängig davon, ob die Jugendlichen, die sie sich aneignen, sich selbst als Opfer darstellen und den Versuch unternehmen, ihren Antisemitismus damit zu legitimieren. Die Annahme bzw. Konstruktion einer Konkurrenz zwischen Juden und Muslimen im Kampf um Ressourcen (gesellschaftliche Anerkennung der jeweiligen Minderheit, Anerkennung von Diskriminierungserfahrungen, soziale Gerechtigkeit) sollte nicht allein deskriptiv als »Opferkonkurrenz« beschrieben werden. Anstelle eines bloßen Aufgreifens des Vergleichs der Gruppen über die unscharfe Kategorie »Opfer« beziehungsweise eines Bezugs auf deren implizite antisemitische oder reduktionistisch-marginalisierungstheoretische Logik sollte die Konstruktion der beiden Gruppen und ihre Relation genauer untersucht werden. Denn ohne eine solche Analyse werden potentiell relevante Zusammenhänge ausgeblendet: Die Verfügbarkeit von Opferstilisierungen in nationalistischen und islamistischen Diskursen; die Verwendbarkeit der Opferrhetorik als Legitimations- und Kampffressource; die verbreitete Verfügbarkeit und Tradierung von Stereotypen; zugrundeliegende Defizite des Verständnisses gesellschaftlicher Zusammenhänge, sowie die Wirkung von Gruppenbildungsprozessen, die mit aggressiven und binnenloyalitätsdruck-entfaltenden Formen der Selbstbehauptung und Selbstdarstellung einhergehen.
- 27 Wie bereits am Beispiel des Täter-Opfer-Konzepts festgehalten (siehe Anmerkung 26) sollten Selbstbilder nicht als unmittelbar pädagogisch handlungsleitend verstanden werden, sie stellen vielmehr einen Analysegegenstand dar. Wenn ein Jugendlicher erklärt, etwas zu tun, weil er »Deutscher« oder weil er »Muslim« ist, gilt es nicht, ihn auch als »Deutschen« oder »Muslim« zu behandeln, sondern darum, zu verstehen, was das genau für ihn bedeutet, um pädagogische Angebote ausgehend von diesen Bedeutungen zu konzipieren.
- 28 Während der Diskussionsprozess für jegliche Positionierungen der Jugendlichen offen sein sollte, sind Pädagogen gefordert, zu verdeutlichen, dass antisemitische Positionierungen keine beliebig vertretbaren Meinungen und nicht nur falsch, sondern auch unter moralischen und rechtlichen Gesichtspunkten inakzeptabel sind.

Überlegungen für eine pädagogische Arbeit zum Thema Antisemitismus mit Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern

Task Force Education on Antisemitism:

Barbara Fried,
Elke Gryglewski,
Franziska Ehrlich,
Hanne Thoma,
Ingolf Seidel,
Jochen Müller,
Sergey Lagodinsky

Anmerkungen zur Zielgruppe

Antisemitismus tritt in Deutschland in unterschiedlichen Formen und in den verschiedensten gesellschaftlichen und politischen Spektren auf. Zu nennen wären hier die Bereiche Rechtsextremismus, Antisemitismus von links, Antisemitismus in der Mitte der Gesellschaft wie auch Antisemitismus in Migrantengemeinschaften. Die Tatsache, dass wir uns in dieser Stellungnahme nur mit antisemitischen Äußerungen von Jugendlichen beschäftigen, die selbst oder deren Familien einen Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern haben, ist allein der konkreten Fragestellung geschuldet und soll nicht die Bedeutung anderer Formen des Antisemitismus, besonders die der Mehrheitsgesellschaft, relativieren. Vielmehr muss die Bearbeitung von Antisemitismus in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern als Querschnittsaufgabe verstanden werden.

Angesichts der Tatsache, dass die Mehrheitsgesellschaft dazu tendiert, Antisemitismus vor allem als Problem marginalisierter – in diesem Fall »migrantischer« – Gruppen innerhalb der Bevölkerung darzustellen, scheint es uns an dieser Stelle wichtig, auf zwei notwendige Differenzierungen hinzuweisen:

Das begriffliche Konstrukt »muslimische« oder »migrantische« Jugendliche impliziert eine falsche Homogenisierung. Auch wenn sich im Hinblick auf das hier verhandelte Thema bestimmte gruppenspezifische Besonderheiten ergeben, die eine Behandlung unter diesem Blickwinkel rechtfertigen, so bewegen sich Jugendliche mit türkischen, arabischen oder anderen muslimisch geprägten Herkunftshintergründen nicht nur generell, sondern auch in Bezug auf das Thema, in sehr unterschiedlichen Kontexten. Diesem Umstand gilt es unbedingt Rechnung zu tragen. Eine monolithisch stereotypisierende Wahrnehmung der Gruppe ist nicht realitätsgerecht und für eine effektive Bildungsarbeit hinderlich.

Die Jugendlichen der hier thematisierten Zielgruppen haben zwar einerseits gruppenspezifische Probleme zu bewältigen, stehen aber andererseits auch vor den klassischen Herausforderungen von Menschen in ihrem Lebensabschnitt – etwa emotionale, körperliche und soziale Veränderungen. Sie benötigen in unterschiedlichsten Bereichen Unterstützung, wie andere Jugendliche auch.

I. Herausforderungen für die pädagogische Arbeit zu Antisemitismus mit Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern

Wie in der pädagogischen Arbeit generell, gilt es mit Jugendlichen der hier thematisierten Zielgruppen gruppenspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen. Dazu ist es wichtig, sich die konkreten Lebenssituationen dieser Jugendlichen vor Augen zu führen:

1. Die Jugendlichen erleben häufig Diskriminierung und erfahren vielfach aufgrund ihres tatsächlichen oder zugeschriebenen kulturellen und/oder religiösen Hintergrunds Ausgrenzungen und Unterstellungen durch die Mehrheitsgesellschaft. Im Zusammenhang damit entstehen für diese Jugendlichen

häufig soziale und lebensweltliche Probleme, etwa im schulischen und beruflichen Bereich.

2. Etliche von ihnen rechnen sich Gemeinschaften zu, innerhalb derer religiöse, kulturelle, ethnische oder nationalistische Identitätsdiskurse an Dominanz gewinnen. Vor diesem Hintergrund stilisieren sich Jugendliche häufig als Gegenspieler oder Gegnerinnen der westlich-demokratischen (Mehrheits-)Gesellschaften und/oder von Juden und Jüdinnen bzw. Israelis. Dabei spielen auch Normierungsprozesse und Anpassungsdruck innerhalb von Jugendgruppen eine wichtige Rolle.
3. Der identitäre Bezug von Jugendlichen auf Kategorien religiöser und/oder ethnischer Herkunft sowie auf nationalistische Argumentationen findet in Wechselwirkung mit ausgrenzenden Fremdzuschreibungen an diese Jugendlichen durch die Mehrheitsgesellschaft statt. Da durch Diskurse in Teilen der Mehrheitsgesellschaft zunehmend der vermeintliche Gegensatz zwischen dem »Islam« und »dem Westen« popularisiert wird, verstärkt sich die angesprochene Dynamik von Selbst- und Fremdethnisierung für die Jugendlichen der hier thematisierten Zielgruppen in besonderer Weise.
4. Im Zuge dieser Ethnisierungsprozesse ordnet die Mehrheitsgesellschaft die Jugendlichen der hier thematisierten Zielgruppen oftmals einer ‚fremden Kultur‘ zu. Sie werden dazu gedrängt, sich für eine bestimmte Identität zu entscheiden und sich zu einer bestimmten Tradition zu bekennen. Dabei geht die Anerkennung und Thematisierung real vorhandener pluraler Zugehörigkeiten verloren.
5. Ein auch zahlenmäßig relevanter Teil dieser Jugendlichen erfährt jedoch nicht nur rassistische Diskriminierung, sondern vertritt selbst antidemokratische Haltungen. Dabei kommt antisemitischen Ideologiefragmenten, Homophobie sowie einem anti-emanzipativen Geschlechterrollenverständnis zentrale Bedeutung zu. In diesem Sinne können die Jugendlichen aktiv zur Ausgrenzung anderer gesellschaftlicher Minderheiten beitragen.
6. Zahlreiche Jugendliche sind mit antisemitischen Deutungen konfrontiert, die ihre Welterklärungen beeinflussen. Dabei spielen auch Medien aus dem arabisch-, türkisch- und persischsprachigen Raum eine Rolle. Diese werden besonders während politischer Krisen im Nahen Osten konsumiert, aber sprachlich oft nur bruchstückhaft verstanden. Darüber hinaus unterliegen Jugendliche der hier thematisierten Zielgruppen auch Einflüssen politischer Agitatoren aus dem Umfeld der Communities, Einflüssen ihrer Peergroups sowie familiären Tradierungen.
7. Der Großteil von ihnen hat wenig fundiertes Wissen über die Länder, die kulturellen Bezugssysteme oder die Religion, aus denen sie ihre identitären Selbstkonzepte ableiten. Dennoch ist der Bezug darauf stark. Vor diesem Hintergrund kann ein solcher Herkunftsbezug immer wieder eine mythenhafte Überhöhung erfahren. Ausgeblendet werden dabei, wie es der idealisierenden Eigenschaft von Mythen entspricht, problematische Aspekte der vermeintlich eigenen Religion, Kultur oder Nation.
8. Auch wenn Jugendliche der hier thematisierten Zielgruppen, wie viele junge Menschen in Deutschland, oft nur wenig fundiertes historisches Wissen über den Holocaust haben, ist in Bildungsprojekten, in denen interkulturelle Ansätze von Geschichtsvermittlung vertreten werden, ein Interesse an der Beschäftigung mit diesem Thema deutlich erkennbar. Eigene Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen sowie reale Kriegs- und Fluchterfahrungen können dabei durchaus zum Ausgangspunkt für ein tiefergehendes Verständnis der Thematik und für die Ausbildung von Empathiefähigkeit bei den Jugendlichen gemacht werden. Der Stellenwert des Holocaust im Erinnerungsdiskurs der Mehrheitsgesellschaft ist den Jugendlichen meist sehr bewusst. Gerade deshalb wird er teilweise als Konkurrenz zu familiären

Erinnerungs- und Opferdiskursen erlebt. Vor allem bei palästinensischen Jugendlichen führt dies häufig dazu, dass sie im Kontext von Holocaust Education eine Thematisierung des Nahostkonfliktes fordern. Entsprechend verlangen Jugendliche muslimischer Herkunft nicht selten die Auseinandersetzung mit Islamfeindlichkeit, wenn historischer und aktueller Antisemitismus auf der Agenda stehen. Solche Forderungen können teilweise die Funktion eines Ablenkungsdiskurses von antisemitischen Ressentiments einnehmen.

9. Häufig sind Jugendliche der hier thematisierten Zielgruppen mit Pädagogen und Pädagoginnen konfrontiert, die sich mit der Lebenswelt der Jugendlichen und ihren gruppenspezifischen Problemen und Kompetenzen wenig auskennen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Bildungsarbeit bei der Auseinandersetzung mit den hier beschriebenen Zielgruppen und ihren spezifischen Lebenslagen im Spannungsfeld ineinander verwobener sozialer, politischer und kultureller Faktoren befindet. Daraus erwachsen verschiedene Herausforderungen für die pädagogische Praxis.

II. Grundsätzliche Überlegungen zur pädagogischen Arbeit zu Antisemitismus mit Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern

Im Folgenden formulieren wir einige generelle pädagogische Überlegungen, die für den Umgang mit den genannten Zielgruppen jedoch in spezifischer Weise gelten.

1. **Jugendliche benötigen professionelle Ansprechpartner und -partnerinnen.** Diese sollten die spezifische Lebenssituation der Jugendlichen, die Diskurse in ihren Communities und Elternhäusern sowie deren Verarbeitungsformen unter Jugendlichen möglichst gut kennen. Pädagogen und Pädagoginnen mit Migrationshintergrund haben häufig zunächst einen schnelleren Zugang zu den hier thematisierten Zielgruppen, der aus tatsächlicher Kenntnis und Kompetenz im Umgang mit den Jugendlichen, aber auch aus der auf sie projizierten Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen ›Wir-Gruppe‹ resultieren kann. Dennoch spielt die Frage der Herkunft der Pädagogen und Pädagoginnen eine nachgeordnete Rolle, denn von besonderer Relevanz hinsichtlich der ›credibility‹, der Pädagogen sind unserer Meinung nach vor allem ein ernsthaftes Interesse an den Jugendlichen, die Bereitschaft, sich selbst in die Position der Lernenden zu begeben und die Fähigkeit zur Selbstreflexion, ohne dabei von den eigenen emanzipatorischen und demokratischen Werten abzurücken.
2. **Gesellschaftliche Vielfalt sollte sich wegen der Signalwirkung einer Repräsentanz von Minderheiten auch in der Besetzung pädagogischer Teams widerspiegeln.** Im Sinne eines Mainstreamings von Diversität ist eine möglichst breit gestreute Wahrnehmbarkeit und Sichtbarkeit von Minoritäten in der pädagogischen Arbeit notwendig. Damit kann jedoch nicht die Delegation von Problematiken gesellschaftlicher Minderheiten an Mitglieder dieser Gruppe verbunden werden.
3. **Pädagogen und Pädagoginnen müssen unterscheiden zwischen Problemen, die Jugendliche zu bewältigen haben, und Problemen, die sie zu verantworten haben.** Die Erfahrungen der jungen Menschen mit Rassismus und sozialer Diskriminierung sind wichtige Ausgangspunkte für eine Bildungsarbeit mit den hier thematisierten Zielgruppen. Dabei müssen aber problematische Denk- und Verhaltensformen der Jugendlichen selbst einen dezidierten Platz in der pädagogischen Thematisierung haben. Zu diesen gehören vor

allem antidemokratische Ideologien sowie vereinfachende, unkritische Deutungen der eigenen Lebenssituation.

4. **Pädagogen und Pädagoginnen müssen auch ihre eigenen Einstellungen und Identifikationen kritisch hinterfragen.** Für pädagogische Fachkräfte ist neben fundierter Sachkenntnis auch eine Reflexion der jeweils eigenen Vorurteils- und Ressentimentstrukturen in den Bereichen Antisemitismus und Rassismus eine wichtige Grundlage im Umgang mit diesen Problematiken.
5. **Jugendpädagogische Maßnahmen müssen die Verantwortungsübernahme von Jugendlichen fördern.** Die Jugendlichen sollten darin unterstützt werden, für ihre eigenen Handlungen sowie innerhalb ihres Lebensumfelds Verantwortung zu übernehmen und dieses konstruktiv zu gestalten. Ein wichtiges pädagogisches Ziel kann in diesem Zusammenhang sein, Jugendliche darin zu bestärken, sich gegen antisemitische Äußerungen innerhalb ihrer Peergroup zu positionieren. Um Partizipation und Selbstverantwortlichkeit von Jugendlichen zu fördern, sollen Jugendlichen Freiräume eingeräumt werden, die es ihnen ermöglichen, sich von tradierten und gegebenenfalls antidemokratischen Identifikationsvorstellungen zu emanzipieren.
6. **Die Aufgabe von politischer Bildung und Pädagogik ist es, das Selbstverständnis der Jugendlichen als Individuen zu stärken – dies erfordert bei Jugendlichen der Zielgruppen unbedingt eine Auseinandersetzung mit ihren Selbstkonzepten.** Um eine Stärkung von Jugendlichen gegenüber antidemokratischen Gemeinschaftsideologien zu fördern und ihnen unterschiedliche Möglichkeiten individueller Lebenskonzepte aufzuzeigen, sollten in der pädagogischen Arbeit verstärkt kritisch-multiidentitäre Ansätze verfolgt werden. Ziel sollte es dabei sein, plurale Zugehörigkeiten zu thematisieren und anzuerkennen, die Fähigkeit (selbst-)kritischer Distanz zum »Eigenen« und das Verständnis für das »Fremde« zu fördern sowie die Möglichkeit zu eröffnen, Entscheidungen über Zugehörigkeit auf der Basis von Wissen und bewusster Entscheidungen statt von blinder Identifikation zu treffen. In Bezug auf das Thema Antisemitismus ist bei Jugendlichen der hier thematisierten Zielgruppen dabei wichtig zu verdeutlichen, dass weder der Islam als Religion noch die Muslime und Musliminnen oder Araber und Araberinnen zwangsläufig Juden und Jüdinnen als Gegner begreifen müssen und umgekehrt.
7. **Pädagogische Projekte sollten die auf ihre Identitätskonzepte bezogenen Informationen und Perspektiven der Jugendlichen ergänzen.** Für die Selbstentwürfe von Jugendlichen der hier thematisierten Zielgruppen spielt, neben ihrer jeweils konkreten individuellen Situation (Bildungshintergrund, materielle und rechtliche Lage, Familiensituation, sexuelle Orientierung usw.) und ideellen Einflüssen aus Mehrheitsgesellschaft und Jugendkulturen auch die Tatsache eine Rolle, aus einer Familie mit Migrationshintergrund zu stammen. Wo immer es den Jugendlichen an Informationen über ihre eigene Lage und die Bezugspunkte ihrer Identitätskonstruktionen (Herkunftsländer, Geschichte, Religion, Nahostkonflikt usw.) mangelt, sollten Programme entwickelt und pädagogisches Material erarbeitet werden, um diese Defizite auszugleichen. Die vermittelten Inhalte sollten in erster Linie an den konkreten Interessen oder den auftauchenden Problematiken der jeweiligen Jugendgruppe orientiert sein. Pädagogische Angebote sollten jedoch zusätzlich dazu beitragen, über die unmittelbar bestehenden Interessen hinauszugehen und nicht-identitäre Weltdeutungen unterstützen.
8. **Pädagogische Angebote sollten Erfahrungen und Informationen jenseits der Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen bieten.** Dazu gehört im Kontext eines Projektes gegen Antisemitismus das Zur-Verfügung-Stellen von Informationen über Antisemitismus, das Judentum, den Holocaust, den Nahostkonflikt etc. Methodische Ansätze sollten so konzipiert sein, dass sich Jugendliche zu dem vermittelten Sachwissen selbst in Bezug setzen können

Dieser Artikel ist ein Ergebnis der Arbeit der Task Force Education on Antisemitism, einem durch das American Jewish Committee Berlin Office initiierten und koordinierten bundesweiten Netzwerkes von Forschern und Forscherinnen und Praktikern und Praktikerinnen der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, das seit 2003 besteht. Der Artikel ist eine vollständig neue Überarbeitung grundlegender Textteile der Stellungnahme: »Zwischenstand: Pädagogik mit Jugendlichen mit muslimisch geprägtem Hintergrund. Zugleich eine Stellungnahme zu pädagogischen Aspekten des Theaterstückes »Antifada im Klassenzimmer?!« (Olle Burg e.V.)« Task Force Education on Antisemitism 2006, die von den Autoren und Autorinnen im Rahmen einer AG erarbeitet und in der Task Force vorgestellt wurde. Der Text: »Zwischenstand« kann im Netz eingesehen werden unter: www.ajcgermany.org. Für den Inhalt der Überarbeitung sind die folgenden Autoren und Autorinnen verantwortlich: Barbara Fried, Sozialwissenschaftlerin, Mitbegründerin der Task Force Education on Antisemitism, promoviert zurzeit zum Thema »Antiamerikanismus im medialen Diskurs in Deutschland«. Elke Gryglewski, Politologin, seit 1995 wissenschaftliche pädagogische Mitarbeiterin in der Gedenkstätte Haus der Wannseekonferenz. Wichtiger Arbeitsschwerpunkt seit ca. vier Jahren: Historisch-politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft.

Franziska Ehricht, studierte Judaistik, Islamwissenschaft und Erziehungswissenschaft in Berlin und Jerusalem, seit 1998 u.a. für Miphgash/Begegnung e.V. tätig

Hanne Thoma, Politologin, Publizistik und Bildungsarbeit, Lehraufträge an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkt: Forschung, Recherche und Entwicklung von Bildungskonzepten gegen Antisemitismus. Koordination »Task Force Education on Antisemitism«.
Ingolf Seidel, Diplom-Sozialpädagoge/Sozialarbeiter, Jugend- und Erwachsenenbildung zu Antisemitismus, Rechtsextremismus und Rassismus. Projektmitarbeit bei »Aktiv gegen Antisemitismus«/AJC und im Arbeitskreis Konfrontationen e.V. Berlin, Koordination Task Force Education on Antisemitism.

Jochen Müller, Islamwissenschaftler und Mitbegründer von »ufuq.de – Jugendkultur, Medien & politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft«.
Lebt in Berlin, Autor, Berater und Referent gegenwärtig u.a. für das Projekt »Jugendkultur, Religion und Demokratie. Politische Bildung mit jungen Muslimen« der Bundeszentrale für politische Bildung.

Sergey Lagodinsky, Jurist und Publizist in Berlin, Präsidiumsmitglied der Repräsentantenversammlung der Jüdischen Gemeinde zu Berlin, Sprecher des Arbeitskreises jüdischer Sozialdemokraten und Sozialdemokratinnen, Berater des Berliner Büros des American Jewish Committee.

und ihnen Hilfestellungen beim Durchschauen von Ideologien und zur eigenen Reflexion geboten werden. Dabei gilt es auch, die eigenen Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen ehrlich anzuerkennen, ohne jedoch eine Selbststilisierung als Opfer zu verstärken.

9. **Der Problematisierung von Antisemitismus sollte ein besonderer Raum gegeben werden.** Wichtig ist eine Auseinandersetzung mit Inhalten und Formen antisemitischer Einstellungen und Weltdeutungsangeboten, wie sie in der spezifischen Lebenswelt von Jugendlichen der hier thematisierten Zielgruppen heute vorzufinden sind. Hier kann eine explizite Thematisierung des Problems als ein gesonderter Lerngegenstand sinnvoll sein.
10. **Die Projekte sollten die Medienkompetenz der Jugendlichen fördern.** Jugendliche der hier thematisierten Zielgruppen brauchen dabei neben allgemeinen auch spezifische Angebote. Eine grundlegende Erlangung von Medienkompetenz ist im Kontext der medialen Präsenz des Nahostkonfliktes einerseits und der Verbreitung von Verschwörungstheorien und antisemitischen Inhalten über Internet, TV, Videos und Musiktexte andererseits ein zentrales Lernziel. Besonders in Bezug auf den Nahostkonflikt sollten Jugendliche die Wirkungsmacht von (Fernseh-)Bildern im Vergleich zu gesprochenem oder geschriebenem Text erkennen lernen, auch weil in diesem Bereich die Berichterstattung europäischer Medien häufig starke antiisraelische Emotionen hervorruft, die durch die Auswahl des Bildmaterials begünstigt werden. In Krisensituationen im Nahen Osten konsumieren Jugendliche der hier thematisierten Zielgruppen verstärkt verschiedene arabische, türkische und iranische Fernsehsender, verstehen aber häufig die Wortbeiträge nicht vollständig. Auch hier sind Bilder und die durch Berichterstattung und Propaganda ausgelösten Diskussionen im sozialen Umfeld meinungsprägend. Über allgemeine Medienkompetenz hinaus brauchen Jugendliche der hier thematisierten Zielgruppen daher Kenntnisse über diese Sender, deren Arbeitsprinzipien, Selbstverständnis und die mit den Sendern verbundenen Akteure. Dabei ist es wichtig sachlich richtige, differenziert kritische Informationen zur Verfügung zu stellen und die Polarisierung westlicher Medien gegen arabische Medien zu vermeiden.
11. **Pädagogische Fachkräfte müssen nicht nur empathisch gegenüber den Jugendlichen sein, sondern auch korrigierend eingreifen.** Im Alltag pädagogischer Maßnahmen machen Jugendliche der Zielgruppen häufig die Erfahrung, dass Pädagogen und Pädagoginnen problematische Äußerungen der Jugendlichen überhören oder sich sogar unkritisch mit ihnen solidarisieren. Dabei kann der Wunsch, Konfrontationen zu vermeiden, sich selbst nicht positionieren zu müssen und womöglich dadurch ein bestehendes Vertrauensverhältnis zu gefährden, eine Rolle spielen. Im Interesse der Jugendlichen wäre es aber von großer Bedeutung, dass Pädagogen und Pädagoginnen gerade auch für konfliktgeladene Themen wie Antisemitismus als Ansprech- und Auseinandersetzungspartner und gleichzeitig als Korrektiv zur Verfügung stehen. Fortbildungen können helfen, in diesen Themenbereichen kompetent und in konstruktiver Weise auseinandersetzungsfähig zu werden.

Unterricht über Holocaust und Nahostkonflikt: Problematische Schüler oder problematische Schule?

Lisa Rosa

Problem

Spätestens seit der »Zweiten Intifada« und dem Libanonkrieg 2006 begegnen Geschichtslehrer, die in den Sekundarstufen die Themen Holocaust und Nahostkonflikt unterrichten, zunehmend Schülern, die nicht die Einstellungen und das von ihnen erwartete Verhalten aufweisen: Anstatt Betroffenheit und Empathie mit den Holocaust-Opfern zu zeigen, flüstern sie nebenher oder sprechen offen aus, die Juden seien doch heute selbst die Täter. Sie verhalten sich betont desinteressiert, stöhnen »Nicht schon wieder!«, machen Witze oder protestieren gegen einen verordneten Gedenkstättenbesuch. Gleichzeitig signalisieren viele Schüler jedoch ein großes Interesse an der Geschichte des Nationalsozialismus²⁹. Dieses paradoxe Verhalten findet sich bei autochtonen deutschen Schülern ebenso wie bei Schülern mit arabischem/muslimischem Hintergrund.

Neuerdings bekennen sich Schüler mit arabischem/muslimischem Migrationshintergrund offen zu antijüdischen Stereotypen: »Jüdische Weltverschwörung«, »Israel-Lobby« und »amerikanisch-israelischer Imperialismus« sind für viele dieser Schüler die ersten Assoziationen, wenn von Juden die Rede ist. Andere Schüler äußern sich seltsam verlegen und angepasst, sie sagen im Unterricht nur, was der Lehrer hören möchte. Höchstwahrscheinlich denken Schüler insgeheim anders, als sie es in der Unterrichtsöffentlichkeit aussprechen.

Angesichts solcher Reaktionen sind die Lehrer erschrocken, enttäuscht oder zumindest irritiert und ratlos, wie sie mit ihnen umgehen sollen. Meist weisen sie die Schüleräußerungen mit moralischer Entrüstung als antisemitisch zurück. In jedem Falle wird der Unterricht über Holocaust oder Nahostkonflikt als besonders anstrengend empfunden, da spiegelbildlich zu den beschriebenen Problemen, die die Schüler im Unterricht »machen«, auch noch der besondere gesellschaftliche Auftrag auf dem Unterricht lastet, eben diese »Probleme« durch Aufklärung im Unterricht zu »beseitigen«. Nicht selten versuchen Lehrer daher inzwischen, diese Überforderung zu vermeiden, indem sie diese Themen überhaupt nicht unterrichten³⁰.

Neue Unterrichtskonzepte

Orientierung und Hilfestellung versprechen eine Vielzahl von Handreichungen mit neuen Materialien und didaktischen Erklärungen³¹. Diese sind häufig dann sehr nützlich, wenn eine wichtige Voraussetzung schon erfüllt ist: dass die Schüler sich dem Thema bereits mit derjenigen Einstellung und Haltung nähern, die eigentlich Ergebnis des Unterrichts sein soll – mit Interesse und Empathie für die Opfer des Holocaust, mit der Verantwortungsübernahme für die Folgen der NS-Verbrechen und mit der Zustimmung zur Politik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber Israel. Methodisch bleiben die neuen Unterrichtsvorschläge dabei zumeist auf der traditionellen Ebene des Lehrgangs, der konkrete Ziele, Inhalte und Aufgaben vorgibt.

Ein Unterricht, der die oben beschriebenen Schüler erreichen will – also ohne die erwähnte Voraussetzung arbeitet –, muss jedoch an den Einstellungen und Kenntnissen dieser Schüler anknüpfen, also an ihrer latenten Sozialisations-



fahrung (z.B. an den eigenen Diskriminierungserfahrungen und Identitätsproblemen von Migrantenjugendlichen³², am Familiennarrativ und an den vielfältigen außerschulischen medialen Erfahrungen). Dieser Schülerbezug darf jedoch nicht instrumentalisierend in bloß motivierender Absicht geschehen, um dann doch zur Vermittlung des »eentlichen« oder »richtigen« Geschichtsbildes überzugehen. Die Perspektive und das Vorwissen der Schüler muss stattdessen zum Kern des selbstständigen Lernens werden, aus dem sie ihre eigenen Fragen und Lernziele entwickeln, die sie in Kommunikation untereinander und mit Unterstützung (d.h. auch zuweilen Konfrontation) durch den Lehrer individuell bearbeiten können. Die Frage »Was hat das mit mir zu tun?« ist besonders für den Unterricht mit den Themen Holocaust, Nationalsozialismus und Antisemitismus, Nahostkonflikt und Antizionismus geradezu unverzichtbar. Sie muss am Anfang des Unterrichts stehen – nicht am Ende –, denn hinter dieser Frage verbergen sich die entscheidenden Motive des Lernens, der persönliche Sinn³³, den die Schüler mit diesen Themen verbinden.

Ein Unterricht, der die Chance haben soll, die im obigen Sinne »problematischen« Schüler für das Thema wirklich zu interessieren, muss dabei das Hauptproblem der Schule »lösen«, nämlich einen Lernraum zu schaffen, in dem die Schüler lernen wollen, was sie lernen sollen, indem sie lernen dürfen, was für sie selbst Bedeutung hat. Das können sie nur, wenn ihre Vorerfahrungen ernst genommen statt ignoriert oder als falsch bzw. gar als antisemitisch zurückgewiesen werden. Und es muss – erst Recht in der Einwanderungsgesellschaft – ein Lernraum sein, der die verschiedensten Perspektiven in individuellem Lernen in Kommunikation mit anderen ermöglicht.

Ein solcher Lernraum öffnet sich am ehesten in der Projektform des Lernens. Die Aufgabe für alle Beteiligten kann dann nur allgemein lauten: »Findet euren eigenen Sinn an der Begegnung mit dem Gegenstand und arbeitet an euren eigenen Fragen!«, und das allgemeine Lernziel: historisch-politische Kompetenz, um auf höherem Niveau (als vorher) an der gesellschaftlichen Debatte zu partizipieren.

Projekt »Richtiges Erinnern?«

Nach diesen Prinzipien wurde ein Modellprojekt entworfen, das im September 2007 mit 12 Schülern und Schülerinnen eines Hamburger Abendgymnasiums und im Juni 2008 mit 15 Geschichtsstudenten, Referendaren und Lehrern in ei-

nem dreitägigen Workshop in Berlin mit einer anschließenden Projektwoche in Hamburg durchgeführt wurde. Der Titel der von mir am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg angebotenen Veranstaltung lautete »Richtiges«
Erinnern? Wie können wir mit der Gegenwart unserer Vergangenheit angemessen umgehen? Ein (Selbst-) Erkundungsprojekt am Beispiel des Holocaust-Mahnmals in Berlin«.³⁴

Das Projekt bestand in einer doppelten Annäherung an das Thema. Viel Zeit wurde in der ersten Phase dafür gegeben, sich der eigenen Beziehung zum Holocaust zu vergewissern. Ausgehend von der Begegnung mit dem Holocaust-Mahnmal stand dabei auch die Geschichte der Repräsentation des Holocaust im Land der Täternachfahren – die »Zweite Geschichte des Holocaust« – als Gegenstand zur Verfügung. In der zweiten Phase entwickelten die Teilnehmer aus ihren individuellen Bezügen, Problemen und Fragen dann »Forschungsfragen«, denen sie in Teams nachgingen, indem sie etwa Interviews mit Experten (Mitarbeitern der Stiftung, Vertretern jüdischer Organisationen, Nahostkonflikt-Experten u. a.), Interviews mit Mahnmalbesuchern bzw. Anwohnern durchführten oder andere Gedenkstätten und Ausstellungen in Berlin besuchten. In einer dritten Phase wurden gemeinsam die Produkte der Teamarbeit zunächst in der Projektgruppe und dann der Schulöffentlichkeit präsentiert: Es entstand eine Fotoausstellung, eine Vitrine wurde gestaltet und auf einer CD wurden alle Projektberichte sowie die transkribierten und ausgewerteten Interviews vervielfältigt. Die Inhalte sowie die Präsentationsformen waren bewusste und beabsichtigte Ergebnisse der Projektgruppe selbst. Sie waren nicht durch die Projektleitung geplant. Die Teilnehmer beider Veranstaltungen hatten dieses Projekt freiwillig gewählt, jedoch im Rahmen ihrer konkreten (Aus-)Bildungsverpflichtungen, in denen sie unter einer Vielzahl von alternativen Projekten bzw. Ausbildungsmodulen oder Fortbildungsmöglichkeiten entscheiden konnten.

Für den Kontext dieser Broschüre ist vor allem die Durchführung mit den Schülern interessant. Die 12 Abendschüler waren junge Erwachsene zwischen 18 und 23 Jahren, teils mit abgebrochener Gymnasialbildung, teils mit Realschul- beziehungsweise Hauptschulabschluss. Vier Schüler hatten einen Migrationshintergrund: Salman³⁵ mit zwei iranischen Eltern war einige Jahre in Iran zur Schule gegangen; Fikret mit zwei libanesischen Eltern ist in Deutschland aufgewachsen; Murat und Serpil haben beide zwei türkische Eltern. Alle sind in Deutschland geboren bzw. in der frühen Kindheit nach Deutschland immigriert. Im Folgenden berichte ich nur über diese Schüler mit Migrationshintergrund. Wichtig war für das Projekt und den Lernerfolg dieser Schüler jedoch unbedingt, dass sie nicht »unter sich« waren, sondern in einem selbstverständlichen kommunikativen Zusammenhang mit den »eingeborenen« Deutschen standen, wie es im Schulunterricht üblich ist.

Auf einer Vorbereitungssitzung erklärten die einzelnen Teilnehmer ihren persönlichen Zugang zum Themenkomplex Holocaust. Schon bei der Projektvor-



»Begegnung mit dem Holocaust-Mahnmal« in Berlin, Fotoreihe des Schülers Marko Pauleweit.

Lisa Rosa ist Mitarbeiterin am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg und war 20 Jahre Geschichts- und Politiklehrerin an Gesamtschule und Gymnasium. Sie hat in Hamburg am BLK-Programm (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) »Demokratie lernen und leben« mitgewirkt und sich für ihre Arbeit in der Lehrerfortbildung auf zwei Feldern spezialisiert: Neues Lernen mit Neuen Medien sowie Neues Lernen zum Thema Holocaust und Nationalsozialismus.

stellung hatte Salman sehr offen seine Befürchtung geäußert, er könne, wenn er seine »wahre« Meinung sagte, als Antisemit beschimpft werden. Erst als er Vertrauen gefasst hatte, dass dies nicht zu befürchten war, konnte er sich zur Projektteilnahme entschließen. Er äußerte auf der Vorbereitungssitzung: »Mich interessiert, dass diejenigen, denen man das früher angetan hat, das heute selbst anderen antun.« Fikret wollte sich mit dem Libanonkrieg befassen. Ob er das dürfe? Im Gegensatz zu der üblichen Unterrichtspraxis wurden in diesem Projekt solche Fragen bzw. Inhalte nicht als unpassend zurückgewiesen. Stattdessen erhielten Salman und Fikret die Möglichkeit, einen Deutschen in ihrem Alter zu interviewen, der ein Jahr lang mit der Aktion Sühnezeichen in Israel gearbeitet hatte, sowie ein langes Gespräch mit einem Vertreter der Konrad-Adenauer-Stiftung zu führen, der viele Jahre in Israel und in einer palästinensischen Stadt in der Westbank gelebt hatte. Ihr Wissen und ihre Einstellung zum Problem Israel-Palästina hatten sich dadurch erweitert. Besonders angetan waren sie von der neugewonnen Erkenntnis, sich als »Neudeutsche« mit besonderer Perspektive zu verstehen. Serpil formulierte in ihrem Projektbericht zum Thema »Nationalstolz« einen verfassungspatriotischen Ansatz für ihre Identität als türkische Deutsche. Murat, der nach seinem Hauptschulabschluss auf dem Abendgymnasium büffelt, weil er gerne Architekt werden möchte, war ganz hingerissen von der jüdischen Kultur, »in der das Lernen eine so große Rolle spielt«. Das hatte er in der Ausstellung »Geschichte der Juden in Deutschland« im Libeskind-Bau entdeckt, den er eigentlich wegen der interessanten Architektur aufgesucht hatte.

Fazit

Alle diese Lerneffekte wären in einem traditionellen Geschichtsunterricht nicht möglich gewesen. Sie waren möglich, weil die Schüler selbstbestimmt und individuell an ihren eigenen Fragen lernen durften, und weil keine konkreten Inhalte und schon gar keine bestimmten Haltungen und Einstellungen als Lernziele vorgegeben waren, die ihnen durch belehrenden oder moralisierenden Unterricht »aufs Auge gedrückt« wurden. Anders gesagt: Es sind nicht die Schüler, die »problematisch« sind. Es ist der traditionelle Unterricht, der Probleme beim Lernen macht, weil er die Fragen der Schüler zu wenig beachtet und sie darum in ihrer – immer gegenwärtigen Existenz – nicht erreicht.

Anmerkungen

29 Vgl. die Untersuchung von Robert Sigel www.focus.de/schule/schule/unterricht/interview_aid_229997.html

30 Über das Problem des Unterrichts zu Holocaust, Nationalsozialismus und Antisemitismus gibt es inzwischen einige Publikationen. Besonders empfohlen sei hier stellvertretend: Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke (Hg.), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, FfM/NY 2004, Campus-Verlag

31 Vgl. zum Beispiel das Material des Zentrums für Antisemitismusforschung <http://zfa.kgw.tu-berlin.de/projekte/unterrichtsmaterialien.htm>, das Konfrontationen-Projekt des Fritz-Bauer-Instituts www.fritz-bauer-institut.de/projekte/konfrontationen-projekt.htm oder die Seite der Initiative Stolpersteine-Bildungssteine www.stolpersteine-bildungssteine.de/Bildung.html

32 Vgl. Viola Georgi, Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003, Hamburger Edition. Georgi untersuchte in qualitativen Interviews die unterschiedlichen Zugänge und Perspektiven von Migrantenkindern zum »Gründungsmythos der Bundesrepublik Deutschland«, dem Holocaust, sowie deren identitätsbildenden Implikationen.

33 Vgl. Alexei Nikolajewitsch Leont'ev: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit, Köln 1982

34 Für eine ausführlichere Darstellung des Projekts: lisa.rosa@li-hamburg.de

35 Alle Namen geändert.

Erfahrungen aus der Praxis



Aycan Demirel von der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) mit einer Jungengruppe beim Rollenspiel »Was nun?« im Kreuzberger Jugendclub Drehpunkt

»Was nun?«

Ein Brett- und Rollenspiel zum Nahostkonflikt für die offene Jugendarbeit

Aycan Demirel

Die Ausgangssituation

Das Szenario pädagogischer Intervention gestaltet sich meistens folgendermaßen: Ein Jugendsozialarbeiter, eine Erzieherin oder ein Lehrer hört antisemitische Sprüche von ihren Jugendlichen: abfällige Äußerungen über jüdische Opfer der NS-Zeit, Bewunderung Hitlers oder Freude über palästinensische Selbstmordanschläge in Israel. Der Versuch der Erwachsenen, zu intervenieren und mit den Jugendlichen eine kritische Diskussion zu führen, scheitert dann oft an der emotionalen Aufladung auf Seiten der Jugendlichen. Pädagogen und Pädagoginnen gelingt es kaum, spontan angemessen zu reagieren, da nicht selten die thematisierten Kontexte zu komplex sind und ihnen die nötigen Kenntnisse fehlen. Hinzu kommt, dass es an pädagogisch aufgearbeiteten Materialien fehlt.

Die Themen, die muslimisch geprägte Jugendliche antisemitisch konnotieren, sind vielfältig: So werden Produkte und Marken wie Coca-Cola oder Levis als Beleg dafür herangezogen, dass »die Juden« damit die ganze Welt von sich abhängig machen würden. Oder es geht um die angeblichen Pläne der Juden, mit Unterstützung der von ihnen dominierten US-Politik ein »Groß-Israel« vom Nil bis zum Euphrat im Nahen Osten zu realisieren. Dann wieder ist die Rede von den Juden als das von Allah verdamnte Volk, das von Anfang an den Islam bekämpft habe, sowie von der angeblichen jüdischen Macht, die die Medien- und Finanzwelt auf der ganzen Welt kontrollieren würde. Die geäußerten antisemitischen Stereotype fallen im Kontext ganz unterschiedlicher historischer Ereignisse sowie Länder und Regionen.

Diese verschiedenen Kontexte erfordern unterschiedliche Bildungskonzepte. Für die Bearbeitung judenfeindlicher Äußerungen, die im Koran zu finden sind und auf die sich Jugendliche in ihrer Argumentation berufen, oder für die Auseinandersetzung mit der Vorstellung, es gäbe heute einen quasi globalen »Krieg gegen die Muslime«, sind unterschiedliche Kenntnisse und didaktische Zugänge notwendig. Das stellt die Pädagogen und Pädagoginnen vor große Herausforderungen. Von ihnen wird erwartet, die unzähligen Kontexte der Erscheinungsformen adäquat anzugehen. Das ist praktisch nicht leistbar. Kein Pädagoge und keine Pädagogin, aber auch keine Bildungsinitiative kann diese komplexen Anforderungen erfüllen. Wenn man Antisemitismus aber als ein Problem ernst nimmt, das die demokratische Gesellschaft als Ganze gefährdet, muss man dennoch pädagogische Antworten entwickeln. Also, was tun? Wo beginnt man?

Die nachfolgenden Analysen und Erkenntnisse basieren auf den Erfahrungen in der offenen Jugendarbeit in Berlin-Kreuzberg und sind daher in ihrer exemplarischen Aussagekraft eingeschränkt. Dennoch sind wir, die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, der Meinung, dass die Erfahrungen, die wir bei der Anwendung der hier vorgestellten Methode für die Bildungsarbeit gemacht haben, auf Regionen in der gesamten Bundesrepublik übertragbar sind, die eine ähnliche beziehungsweise vergleichbare demografische Struktur aufweisen.

Unsere Zielgruppe

Die Jugendgruppen in der offenen Jugendarbeit sind in der Regel in vielerlei Hinsicht heterogen. Die Jugendlichen oder ihre Eltern stammen meistens aus

der Türkei, dem Libanon, vom Balkan oder sind Herkunftsdeutsche. Dementsprechend unterscheiden sie sich in Bezug auf ihre Migrationsgeschichte und ihren aktuellen gesellschaftlichen Status. Die Herkunft sollte aber nicht zum ausschlaggebenden Merkmal deklariert werden, um Rückschlüsse auf die Einstellungs- und Verhaltensmuster zu ziehen. Hier ist eine viel größere Differenzierung vonnöten. Das zeigt sich beispielsweise an der Gruppe, die oft die Mehrheit stellt – die Jugendlichen türkischer Herkunft. Hinsichtlich der religiösen Prägung sind wir hier mit einer großen Vielfalt konfrontiert. So gibt es eine große alevitische Minderheit und aufgrund des seit über 80 Jahren in der Türkei herrschenden Laizismus ist auch der türkisch-sunnitische Mehrheitsislam stark säkularisiert. Letzteres trifft im Übrigen auch auf den Islam des Balkans zu.

Eine weitere wichtige Determinante ist das Bildungsniveau der Jugendlichen. Die Jugendlichen, die in den Jugendklubs anzutreffen sind, gehören in der Regel zu den Bildungsbenachteiligten. Dennoch treffen sich dort Jugendliche aus unterschiedlichen Schultypen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Anfälligkeit der Jugendlichen für antisemitisches Denken und Handeln abnimmt, je höher ihr Bildungsniveau ist. Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau lassen sich leichter von der oft emotional aufgeladenen antisemitischen Propaganda beeinflussen und äußern nicht selten drastische antisemitische Sprüche.

Diese Heterogenität beeinflusst sowohl positiv wie auch negativ die pädagogischen Maßnahmen, die man ergreifen möchte. In der Heterogenität der Gruppen liegt zunächst einmal das große Potential, die kollektive Selbstzuschreibung, die »Wir-Identität«, zu dekonstruieren beziehungsweise in Frage zu stellen. Von Nachteil ist diese Heterogenität aber in Bezug auf die unterschiedliche »Nähe« zu den Themenkontexten und den damit zusammenhängenden Interessen- und Kenntnislagen der Teilnehmer. Das kann jedoch mit der Auswahl entsprechender Themen und der Didaktik überwunden werden.

Das Brett- und Rollenspiel »Was nun?«

Das Brett- und Rollenspiel »Was nun?« wurde 2006 im Rahmen eines Projektes des Bundesprogrammes »entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus« entwickelt und wissenschaftlich begleitet. Das Team, das dieses Spiel erarbeitet und mit Jugendgruppen durchgeführt hat, bestand aus Pädagogen



und Pädagoginnen unterschiedlicher Herkunft, deutscher, türkischer und arabischer Muttersprache. Das war für das Gelingen dieses Bildungsansatzes von großer Bedeutung. Aufgrund ihrer Erfahrungen als Migranten in Deutschland, ihrer Kenntnisse aus eigenem Erleben des familiären und sozialen Umfeldes, der Herkunftskontexte sowie der kulturellen Prägungen konnten sie Beziehungen zu den Jugendlichen und deren Themen herstellen.

Das übergeordnete Lernziel des Spiels ist die kritische Hinterfragung religiöser, nationalistischer und antisemitischer Deutungsmuster der Jugendlichen und eine kritische Reflexion der kollektiven Identitätskonstruktionen. Die Zielgruppe sind Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren mit kulturellem und/oder religiösem muslimischem Hintergrund.

Das Gesamtmodul besteht aus zwei voneinander unabhängigen Modulen: »Liebe« und »Nahostkonflikt«. Beide werden separat, aber mit der gleichen methodisch-didaktischen Konzeption durchgeführt. Im Folgenden werden wir nur auf das Modul »Nahostkonflikt« näher eingehen.

Was das Spiel leisten kann? Wo sind seine Stärken? Wo sind seine Grenzen?

Das Spiel besteht aus zwei Bausteinen. Der erste Baustein ist ein Rollenspiel, das aus einem Spielbrett, Spielfiguren und bestimmten Aufgabenfeldern besteht. An dem 60 bis 75 Minuten dauernden Spiel nehmen 6 bis 7 Mitspieler und zwei Teamer teil. Ein Teamer leitet das Spiel, der andere beobachtet und notiert bestimmte Besonderheiten im Spielablauf. Ausgangspunkt ist eine Einstiegs-geschichte (Setting) mit einer Konfliktsituation, die sich in Berlin zugetragen hat: Die Freundschaft zwischen einem jüdischen und einem palästinensischen Jugendlichen geht während des letzten Libanonkrieges zu Bruch, weil Elias seinen besten Freund Ahmed bei einer israelfeindlichen Demonstration sieht. Wie soll es mit der Freundschaft weiter gehen? Neben den beiden Protagonisten, Ahmed und Elias, die sich gleichberechtigt gegenüber stehen, gibt es auf beiden Seiten weitere Personen aus den jeweiligen Familien. Auf Ahmeds Seite stehen sein Vater und seine Tante aus dem Libanon, auf Elias' Seite seine Mutter und sein Opa aus Haifa. Alle Verwandten stehen jeweils unterschiedlich zur Freundschaft zwischen den beiden Jugendlichen. Die Charaktere »Ahmeds Vater« und »Elias' Mutter« sind für die Weiterführung der Freundschaft, wohingegen »Elias Opa« und »Ahmeds Tante« die Freundschaft ablehnen. Hinzu kommt der Charakter des »Geschichtslehrers von Ahmed und Elias«, der die Freundschaft zwischen den beiden schätzt und zum palästinensisch-israelischen Konflikt eine neutrale Haltung einnimmt.

Die jugendlichen Spieler schlüpfen nun jeder in eine dieser Rollen und lösen im Rahmen ihrer Rollenvorgaben die im Spielverlauf gestellten Aufgaben. Das Spielfeld besteht aus Fragefeldern, Zweiergesprächsfeldern, Pantomimefeldern und einem Gruppendiskussionsfeld. Der Spielleiter wählt aus einem Katalog von Fragen und Aufgaben je nach Spieldynamik eine Frage oder Aufgabe aus, die von den Mitspielern beantwortet oder ausgeführt werden muss. Die Fragen beziehen sich sowohl auf den konkreten Freundschaftskonflikt als auch auf allgemeinpolitische Fragestellungen im Kontext des Nahostkonflikts. So kann beispielsweise Elias die Frage gestellt bekommen, wie er sich gefühlt hat, als er Ahmed im israelfeindlichen Demonstrationzug gesehen hat, während Ahmeds Vater die Frage beantworten soll, ob der Sicherheitszaun den Konflikt zwischen Palästinensern und Israelis entschärfen würde.

In der zweiten Phase des Spiels werden im Rahmen einer moderierten Diskussion bestimmte Aspekte des Konflikts aus der Rollenspielphase in der Ich-Position der Jugendlichen ausgewertet. Dabei können einerseits Aspekte aufgegriffen werden, die im Rollenspiel aufgefallen sind oder beobachtet wurden, andererseits können aber auch Themen moderiert diskutiert werden, die die Spielleitung setzt. Die dafür vorgesehene Zeit beträgt etwa eine Stunde. Dabei ist Fol-

gendes zu beachten: In der Rollenspielphase fallen pädagogisch »unerwünschte« Aussagen, die nach dem Rollenspiel thematisiert werden müssen. Daher ist es wichtig, nur einige wenige Problemfelder zur Diskussion zu stellen, die man dann in der zur Verfügung stehenden Zeit auch ausführlich behandeln kann. Ob in dieser Diskussionsphase beispielsweise über den Freundschaftskonflikt geredet wird, oder über palästinensische Flucht- und Vertreibungserfahrungen, historische jüdisch-muslimische Beziehungen, den angeblichen »Krieg gegen die Muslime«, die israelische Sperranlage (Mauer /Sicherheitszaun) oder über andere Aspekte, das legen die Teamer in der Pause zwischen Rollenspiel und Diskussion fest.

Die Stärken des Spiels

Aus der Erfahrung der Teamenden und den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Begleitung lassen sich folgende Stärken des Spiels zusammenfassen:

Die spielerische Form des Moduls stellt gerade für die bildungsbenachteiligte Zielgruppe ein niedrigschwelliges Angebot dar, das in der offenen Jugendarbeit gut angenommen wird, da den Jugendlichen ähnlich strukturierte Gesellschaftsspiele vertraut sind.

Die partizipative Form der Kleingruppenarbeit bietet ein hohes Maß an individueller Einflussnahme und ist ein atmosphärisch angenehmes Angebot an die Jugendlichen, auf gleicher Augenhöhe ins Gespräch zu kommen. Darüber hinaus haben Pädagogen und Pädagoginnen die Möglichkeit der interaktiven Informationsvermittlung und können auf die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer eingehen.

Durch die Methode können auch bestimmte soziale Kompetenzen vermittelt werden: die Fähigkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese argumentativ zu vertreten, in einen kommunikativen Austausch mit anderen treten und lernen, Differenzen zu ertragen. Es wird konstruktive Kritik- und Konfliktfähigkeit trainiert, da die Mitspieler mit abweichenden Meinungen der anderen Mitspieler und der Teamenden konfrontiert werden. Jeder einzelne Teilnehmer muss sich positionieren, die oft in derartigen Jugendgruppen vorherrschende Gruppendynamik wird aufgebrochen.

Die zur Verfügung stehenden drei jüdischen Rollen ermöglichen es den teilnehmenden Jugendlichen, im Konflikt um die Freundschaft oder bei den allgemeinen Fragen zum Nahostkonflikt die jüdische Perspektive kennen zu lernen. Die Freundschaft zwischen Elias und Ahmed, die vorgegeben ist, kann bereits dadurch, dass eine derartige Freundschaft möglich ist, einen Perspektivwechsel ergeben.

Durch die Hauptkonfliktlinie, die Frage nach dem Fortbestehen der Freundschaft, lassen sich die Bedeutungsaufloadungen des Nahostkonfliktes infrage stellen, schließlich müssen sich die Charaktere in erster Linie für oder gegen die Fortführung der Freundschaft positionieren. Es findet also eine Abwägung statt zwischen den Alltagsproblemen hier und dem Nahostkonflikt dort.

Eine weitere Stärke der Methode liegt in der Vielfalt der Instrumente, über die die Teamenden verfügen. Mögliche Hindernisse im Spiel, hervorgerufen durch die Heterogenität der Gruppe, können dank der vielfältigen Möglichkeiten der Methode überwunden werden: Der Spielleiter kann den Wissenstand und das Reflexionsniveau der einzelnen Mitspieler berücksichtigen. Er kann die Fragen sowie die Diskussionsthemen und -partner je nach Spieler bestimmen. Wenn der Teamer das Gefühl hat, dass weder die Einstiegsgeschichte noch die einzelnen Rollenvorgaben richtig verstanden worden sind, kann er im Verlauf des Brettspiels durch gezielte Fragestellungen ein besseres Verständnis herbeiführen. Auch kann der Teamer variieren und bei »schwächeren« Spielern eher Fragen und Diskussionspunkte ansprechen, die das Setting betreffen, und bei »stärkeren« Spielern je nach Spieldynamik allgemeinpolitische Fragen zum

Nahostkonflikt stellen. Er kann dabei helfen, die in diesem Baustein des Moduls (Spielphase) beabsichtigte Multiperspektivität kontrolliert zur Geltung zu bringen, wenn er bemerkt, dass die eine oder andere Sichtweise unterpräsentiert ist. In der Spielphase werden von den Teamern vorher festgelegte Themen angesprochen, wie die Freundschaft zwischen einem jüdischen und einem palästinensischen Berliner Jugendlichen oder etwas abstrahiert die Freundschaft zwischen Juden und Palästinensern bzw. Moslems und Juden.

Erfahrungsgemäß lässt sich in der Spielphase beobachten, welche Position die Jugendlichen mit Unwillen und innerem Widerstand vertreten. Nicht selten steigen sie in solchen Fällen unbewusst aus ihrer jeweiligen Rolle aus und äußern sich in der Ich-Position. Daran kann man beispielsweise erkennen, ob und in welcher Form die besprochene Themen und Positionen emotionsgeladen sind oder nicht und wie die Jugendlichen auf bestimmte Argumentationsstränge, mit denen sie konfrontiert werden, reagieren.

Den Teamenden ist es überlassen, die Aspekte auszuwählen, über die gesprochen werden soll. Neben der Freundschaftsgeschichte kann beispielsweise auch auf die Geschichte der Gründung des Staates Israel und die Flucht und Vertreibung der arabischen Bevölkerung eingegangen werden. Weitere Themen wären das Zusammenleben von Juden und Moslems im Kontext der Ansprüche auf Jerusalem, die (Un-)Möglichkeit der Rückkehr der palästinensischen Flüchtlinge, die von Israel errichtete Sicherheitsanlage/Mauer, die Gewalt und die islamistischen Selbstmordanschläge und nicht zuletzt der vermeintliche »Krieg gegen die Muslime«. Wir haben die Methode bisher so gehandhabt, dass wir möglichst wenige Themenkomplexe angesprochen haben, um diese dann so ausführlich wie nötig behandeln zu können.

Wichtig ist eine langfristige Arbeit an diesen Themen mit der gleichen Jugendgruppe. Unser Modul eignet sich dabei sehr gut als Einstiegsspiel, um die Jugendlichen überhaupt für eine Auseinandersetzung mit diesen Themen zu öffnen. Im weiteren Verlauf der Arbeit mit dieser Jugendgruppe können dann viele unterschiedliche Themenkomplexe angesprochen werden, ohne dass man immer den Anspruch haben muss, alles adäquat behandeln zu wollen. Wichtig ist herauszuhören, welcher Informationsstand vorhanden ist, welche Vorurteile und Stereotype in welchem Kontext virulent sind. Dementsprechend können in der weiteren Beschäftigung mit der Gruppe thematische wie didaktische Schwerpunkte gesetzt werden.

*Aycan Demirel ist Gründer und Leiter der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus/KIGa e.V. Die hier vorgestellte Methode wurde von der KIGa e.V. samt Arbeitsmaterialien, pädagogischer Anleitung und Sachinformationen entwickelt und zusammen mit einem ausführlichen Bericht des Evaluationssteams veröffentlicht. Die Broschüre kann bei KIGa e.V. bestellt werden oder über die Homepage der KIGa heruntergeladen werden:
www.kiga-berlin.org/index.php?Downloads.*

KIGa e.V.
Oranienstrasse 34
10999 Berlin
Telefon: 030.695 65 865
Fax: 030.695 69 266
mail@kiga-berlin.org
www.kiga-berlin.org

Medienarbeit in der Parallelwelt: Videofilme gegen Antisemitismus

Simone Rafael

Wie bringt man Jugendliche mit Migrationshintergrund, die selbst bis zum Hals in Problemen stecken, dazu, ihren eigenen Antisemitismus und den ihres Umfeldes zu bearbeiten? Mit diesem Kunststück beschäftigen sich im Rahmen des Projekt-Verbundes »Living Equality« die beiden Künstler Walter Gramming und Uschi Frank für die Kreuzberger Musikalische Aktion.

Die beiden Video- und Installationskünstler Walter Gramming und Uschi Frank sind vorsichtig mit dem Thema Antisemitismus. So vorsichtig, dass ihr Videokurs, der sich im Rahmen des Integrationshauses der Kreuzberger Musikalischen Aktion an arbeitssuchende Jugendliche unter 25 Jahren wendet, »Videokurs Rassismus und Fremdenfeindlichkeit« heißt, obwohl die beiden damit erstmals versuchen, sich dem Thema »migrantischer Antisemitismus« zu nähern. »Es ist unter den Jugendlichen hier so ein brisantes Thema mit so viel Aggressionspotenzial«, sagt Walter Gramming. Und Uschi Frank ergänzt: »Wenn wir zu diesem Thema arbeiten wollen, müssen wir erst das Vertrauen der Jugendlichen erwerben. Es nutzt nichts, gleich die ersten Diskussionen so zu gestalten, dass die jungen Männer und Frauen nicht mehr wiederkommen.«

Seit über zehn Jahren gestalten Walter und Uschi Workshops und Projekte für die Kreuzberger Musikalische Aktion, dem multimedialen Zentrum in Berlin-Kreuzberg, das die medialen, sozialen und kulturellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen fördert, um sie gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt zu stärken. Die Idee zu diesem Videokurs entspringt einem Erlebnis am Rande eines Workshops gegen Gewalt. »Wir liefen am Jüdischen Museum vorbei«, erzählt Walter, »und plötzlich spuckten einige der Teilnehmer mit so einer Ernsthaftigkeit und Vehemenz gegen dort aufgestellte Gedenkschilder, dass uns ganz anders wurde.« Als Erlebnisse dieser Art sich häufen, beschließen die Künstler, der Sache auf den Grund zu gehen.

Im Oktober 2007 beginnt der Videokurs »Rassismus und Fremdenfeindlichkeit«, der durch den Projektverbund »Living Equality« unter Federführung der Amadeu Antonio Stiftung gefördert wird. Den Jugendlichen des Integrationshauses wird angeboten, anhand der Themen Rassismus und Gewalt im Kiez das Arbeiten mit Video und Mikrofon zu erproben. Praktisch geben die beiden Künstler den Jugendlichen ein Forum, über eigene Erfahrungen zu sprechen. Dabei regen sie ganz unauffällig zum Nachdenken und Recherchieren an, kurz: zu einer verantwortlichen Auseinandersetzung mit Themen, die in ihrem Umfeld schwierig anzusprechen sind und oft sehr einseitig betrachtet werden.

Leben in der Tradition der Verwandtschaft – mit Nischen

In Uschis und Walters Kurs sitzen zwei Mal in der Woche für zwei Stunden zehn junge Erwachsene zwischen 19 und 24 Jahren. Sie haben familiäre Bindungen nach Pakistan, in die Türkei, den Irak, Palästina und Angola, doch die meisten sind in der zweiten Generation in Berlin geboren. Sie sehen Deutschland trotzdem nur als zweite Heimat an, wollen aber alle hier bleiben. Die meisten haben nicht einmal einen Hauptschulabschluss, nur einer hat die Realschule, einer das Abitur geschafft. Sie leben in einer sehr ambivalenten Welt. In Deutschland leben sie den Regeln ihrer Familien unterworfen, auch wenn sie eigene



*Uschi Frank bei der Erkundung
des Kiezes*

»In der Schule wurde der Nahostkonflikt gar nicht oder kaum behandelt.«



Wege und Nischen suchen, um am Pluralismus der westlichen Welt teilzuhaben – wie etwa die junge Frau, die mit ihrem Mann bei den Schwiegereltern lebt und mit ihm gemeinsam das Haus verlassen muss, um heimlich mit ihren Freundinnen in die Disko zu gehen. »Sie tragen ihre Religion vor sich her, aber die meisten gehen nicht regelmäßig in die Moschee«, berichtet Uschi aus den Gesprächen, »und sie finden etwa Kopftuch-Tragen richtig, aber keine von den Mädchen trägt eins. Wenn ich sie danach frage, sagen sie: Ich bin ja eh sündig, ich bete ja auch nicht fünfmal am Tag. Das reicht ihnen als Begründung. Was sie zu Hause hören, hinterfragen sie nicht, wie unlogisch es auch ist.«

Wenig Chancen auf Wissen

Um mit den Jugendlichen warm zu werden, erkunden Uschi und Walter zunächst die unmittelbare Umgebung der Kreuzberger Musikalischen Aktion rund um den Mehringplatz in Berlin. Es ist der Kiez, in dem die Jugendlichen aufgewachsen und zur Schule gegangen sind. »Die Lücken, die sich dabei in grundlegendem Bildungs- und Geschichtswissen auftun, sind einfach erschreckend«, sagt Uschi. Die Amerika-Gedenkbibliothek, die fünfzig Jahre alte, erste Public Library Deutschlands, die bis heute eine der größten Bibliotheken Berlins ist, hatte gerade mal ein einziger Teilnehmer zuvor von innen gesehen. Keiner der jungen Erwachsenen wusste, dass sie sich hier kostenlos informieren und Medien ausleihen können. Vor dem Willy-Brandt-Haus fiel einem ein, »der hat was mit der Mauer zu tun«, den anderen sagte der Name gar nichts.

Antisemitismus – praktisch selbstverständlich

Entsprechend bestehen auch die Antisemitismen, die die Jugendlichen bei Diskussionen über Vorurteile, Diskriminierung, Minderheiten oder Religion durchblicken lassen, aus einer Melange aus jahrzehntelang in der Familie und im Freundeskreis gelernten Worthülsen und schlichtem Unwissen. »Sie übernehmen Hasstiraden und strenggläubige Dogmen unkritisch, weil sie das als muslimische Kultur verstehen«, sagt Uschi. Antisemitismus ist so selbstverständlich, dass er nicht einmal offen geäußert wird – und etliche der Jugendlichen kannten das Wort selbst gar nicht. Während beim Besuch der christlichen Kirche am Halleschen Tor noch alle Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen wenig-

stens kurz dabei sind, wird ein Besuch des Jüdischen Museums rundheraus verweigert. Einige wollen sich das Gebäude nicht einmal von außen angucken. Nichtsdestotrotz wird das Künstlerpaar von den jungen Erwachsenen belehrt, sie könnten ja gar nicht antisemitisch sein, dass seien nur Deutsche. Denn sie selbst hätten ja direkte Konflikte mit den Juden. »Als ein palästinensischer Teilnehmer erzählte, er habe ein Konzentrationslager besucht und danach verstanden, dass die Deutschen den Juden gegenüber eine große Schuld empfänden und es deshalb als Aufgabe betrachteten, den Antisemitismus anders zu sehen, gab es bei den anderen lange Gesichter«, erzählt Uschi. Nicht einmal das ist Konsens. Die Künstlerin ist auch in dieser Hinsicht überrascht vom Schulwissen der Jugendlichen: »Etliche wissen kaum etwas über die deutsche Geschichte oder das Schicksal der Juden in Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus. Und das liegt nicht daran, dass es sie nicht interessiert. Denn sie wissen genauso wenig über die Hintergründe des Nahostkonfliktes, der die meisten sehr interessiert.«

Lust wecken an einer differenzierten Meinung

An diesen Stellen haken Walter und Uschi ein. Sie vermitteln den Jugendlichen, »dass sie sich zur Geschichte stellen müssen, wenn sie in Deutschland leben wollen«, so Uschi, oder machen ihnen klar, dass sie die Erlebnisse, die die Jugendlichen etwa über Familie und Freunde mit dem Nahostkonflikt verbinden, ernst nehmen, aber nicht als alleinige Wahrheit stehen lassen können, weil sie einseitig sind. »Viele Jugendliche haben zu diesem Thema bisher nur einseitige, religiös verbrämte Informationen aus ihren Familien bekommen«, berichtet die Künstlerin, »sie haben keine Ahnung, was etwa das Westjordanland oder der 6-Tage-Krieg sind. In der Schule wurde der Nahostkonflikt gar nicht oder kaum behandelt.« Übrigens, so stellte sich im Laufe des Kurses auch heraus, gucken die meisten dieser Jugendlichen nicht einmal arabische Sender wie Al Dschazira – sie informieren sich schlicht gar nicht, sondern sprechen einfach nach, was sie bei anderen aus ihrem Umfeld hören.

Uschi und Walter wollen Lust wecken an einer fundiert gebildeten Meinung, deshalb versorgen sie die Jugendlichen mit den Informationen, die sie in die Lage versetzen, sich eine eigene Meinung zu bilden. Es geht den Künstlern aber auch noch viel grundlegender um die Lust an einem offenen Gespräch, auch über kritische Fragen. Dabei hilft die Video-Arbeit. »Mikrofon und Kamera geben eine Strukturierungshilfe«, sagt Videograph Walter, »sie spornen an, konkret und offen zu fragen und den Antworten auch zuzuhören.« Das funktioniert im Kurs, wenn sich Moslems, Christen und Atheisten zu Religion befragen, aber auch bei den Straßeninterviews etwa mit Neuköllner Gewerbetreibenden über ihre Erfahrungen mit Fremdenfeindlichkeit. Dabei wundern sich die Kursteilnehmer über die oft mangelhaften Deutschkenntnisse der vorherigen Generation und sprechen sich gegen religiöse Intoleranz oder Terrorismus aus. Bei einer zweiten Interviewreihe am Mehringplatz geht es um Religion, das Erleben von Krieg und Antisemitismus. Die Jugendlichen waren hier nicht nur erstaunt über die Antworten der Interviewten, sondern bereits über deren Bereitschaft, sich auf sie und ihre Fragen einzulassen und offen zu berichten. »Viele kennen von zu Hause und aus ihrem ganzen bisherigen Leben keine Diskussions- oder Gesprächskultur«, berichtet Uschi.

Aus dem Videokurs und den Interviews gibt es acht Stunden Filmmaterial auf Band, das Walter und Uschi zu einem Film schneiden, der dann wiederum mit den Jugendlichen diskutiert wird. Nicht alle sind die ganze Zeit dabei geblieben – manche blieben grundlos, andere nach konfrontativen Diskussionen weg, dafür kamen andere Jugendliche dazu. »Offenbar hat sich herumgesprochen, dass es hier interessant ist«, sagt Uschi. Im Mai 2008 endet der Videokurs. »Wir haben einen Prozess in Gang gebracht, der aber keineswegs beendet ist«, sagt



»Wenn sie sich und ihre Geschichte ernst genommen fühlen, können sie auch Argumenten zuhören und sie zulassen.«



Mit Kamera und Mikrofon Lust an einem offenen Gespräch wecken

Simone Rafael ist Journalistin und schreibt für www.mut-gegen-rechte-gewalt.de. Walter Gramming und Uschi Frank sind freie Künstler aus Berlin. Der Videokurs für die Kreuzberger Musikalische Aktion (www.kma-antenne.de) wurde gefördert im Rahmen des Projekt-Verbundes »Living Equality« unter dem Dach der Amadeu Antonio Stiftung. Mehr dazu im Internet: www.amadeu-antonio-stiftung.de/die-stiftung-aktiv/gegen-gmf/living-equality/



*Uschi Frank und Jugendliche
sichten acht Stunden Film-
material*

die Künstlerin rückblickend. Hauptsächlich funktioniert nach ihrer Erfahrung ein sehr persönlicher Ansatz mit viel direktem Bezug zum Leben der Jugendlichen. »Wenn sie sich und ihre Geschichte ernst genommen fühlen, können sie auch Argumenten zuhören und sie zulassen.« So sieht sie es jetzt als ein weiteres notwendiges Ziel der Arbeit gegen migrantischen Antisemitismus an, das Selbst-Bewusstsein der migrantischen Jugendlichen in Deutschland zu stärken, deren Ursprungsländer etwa in der Schule nie ein Thema seien, was die Jungen und Mädchen mit Desinteresse an der deutschen Gesellschaft und Geschichte quittierten. »Dort und an anderer Stelle müssten heiße Themen wie Antisemitismus oder Toleranz gegenüber Andersdenkenden nach Möglichkeit kontinuierlich bearbeitet werden, um schließlich tiefgehende Meinungsänderungen zu erreichen«, so Uschis Fazit, »Projektarbeit kann nur ein Anstoß sein.«

*Walter Gramming
und Uschi Frank
Kreuzberger Musikalische
Aktion/Antenne
Friedrichstraße 2
10969 Berlin
Telefon: 030.252 951 63/64
Fax: 030.252 951 62
www.kma-antenne.de*

»Ist es nicht im Islam auch so?«

Führung von jungen und erwachsenen Migranten und Migrantinnen aus mehrheitlich muslimisch sozialisierten Milieus durch das Jüdische Museum Berlin – welche Hürden sind zu überwinden, welche Ängste und Vorurteile bestehen. Was ist möglich und was nicht?

Ufuk Topkara³⁷

Jede gute Erzählung beginnt mit einer Leimspur, die den Leser an die Geschichte im wahrsten Sinne des Wortes bindet und ihn zum Weiterlesen bis zum Ende verleitet. Wenn auch im folgenden kein fiktiver Beitrag, sondern eine Darstellung der museumspädagogischen Praxis im Jüdischen Museum angestrebt wird, so soll dieser Text einen Versuch in diese Richtung unternehmen.

Im Rahmen meines Studiums der Geschichtswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin besuchte ich ein Seminar mit dem Titel »Berufsaussichten für Historiker«. Ziel des Seminars war es, den angehenden Historikern die unterschiedlichsten Betätigungsmöglichkeiten in der Berufswelt vor Augen zu führen. So kam es, dass Eva Södermann, Leiterin für Presse und Öffentlichkeitsarbeit im Jüdischen Museum Berlin, zu uns sprach. Sie stellte kurz die Dauer Ausstellung und die Öffentlichkeitsarbeit des Museums vor. In der anschließenden Diskussionsrunde wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit das in Berlin-Kreuzberg ansässige Museum versuche, Kontakt zu den mehrheitlich muslimischen Nachbarn aufzunehmen, und ob es Bestrebungen gäbe, ihnen die Arbeit des Museums vorzustellen? Damit legten wir den berüchtigten Finger in die offene Wunde. Eva Södermann berichtete ausführlich von den Projekten, die das Museum in Angriff genommen hatte, um die nachbarschaftliche Umgebung auf das Museum aufmerksam zu machen. Alles leider vergebens. Selbst breitangelegte Zeitungs-Annoncen zur Anstellung eines türkischsprachigen Museumsführers liefen ins Leere, es gab keine Rückmeldungen. Nach dem Seminar bekundete ich mein Interesse an der Tätigkeit und wurde kurze Zeit später der erste türkischsprachige Museumsführer im Jüdischen Museum Berlin. Dieser kleine Einwurf gibt zugleich einen Vorgeschmack auf die Herausforderungen, die es zu bewältigen galt. Bevor ich mich aber dem Thema widmen werde, möchte ich ein paar Erläuterungen voranstellen.

Der Themenabriss »Führungen von Migranten und Migrantinnen aus mehrheitlich muslimisch sozialisierten Milieus durch das Jüdische Museum Berlin« setzt voraus, dass man klärt, was genau unter muslimisch sozialisierten Milieus zu verstehen ist. Zum einen handelt es sich in diesem Fall um türkischsprachige Museumsbesucher und -besucherinnen, die aber nicht alle zwangsläufig muslimisch sein müssen. Zum anderen schließt es aber natürlich explizit muslimische Museumsbesucher mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen ein.

Das Publikum des Jüdischen Museums setzt sich zu einem Großteil aus Schulklassen und weniger aus Privatgruppen zusammen.³⁸ Dies trifft auch ausnahmslos auf die Gruppe der Migranten und Migrantinnen zu. In aller Regel finden sich vereinzelt Schüler mit muslimischem Hintergrund in den jeweiligen Schulklassen. Es gibt aber auch Fälle von Schulklassen, in denen die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen muslimisch ist. Eher seltener kommen Führungen vor, in denen eine private Gruppe von muslimischen Besuchern erscheint. Meine Ausführungen werden sich im Wesentlichen auf muslimische Schüler kon-

zentrieren, da diese Variante nicht nur am häufigsten auftritt, sondern weil hier teilweise auch sehr ermutigende Erfolge erzielt werden konnten.

Die erste Herausforderung, mit der wir uns im Museum konfrontiert sahen, war es, ein Publikum für meine Antrittsführung zu finden, die auf Türkisch abgehalten werden sollte. Die in den unterschiedlichsten türkischsprachigen Zeitungen und Stadt-Magazinen beworbene öffentliche Führung fand leider keine Resonanz. Letzten Endes lud ich Freunde und Bekannte ein, um eine Überblicksführung durchführen zu können. Das Problem der geringen Nachfrage nach türkischsprachigen Führungen hält sich bis heute. Bis zu diesem Zeitpunkt habe ich nicht mehr als ein Dutzend Führungen in türkischer Sprache abgehalten. Auch wenn dies vielleicht angesichts der Zahl von mittlerweile fünf türkischsprachigen Museumsführern nicht repräsentativ erscheinen mag, so ist der Umstand nicht von der Hand zu weisen. Die unterschiedlichsten Gründe mögen hierfür ausschlaggebend sein.

Zunächst einmal müssen wir klarstellen, dass diese Ignoranz nicht mit einer Ablehnung von Juden gleichgesetzt werden kann. Generalisierend können wir ohne weiteres behaupten, dass der Besuch eines Museums viel Überwindung kostet, und in aller Regel nicht einem Selbstantrieb folgt. Und vielleicht trifft dies auch in einem etwas stärkeren Maße auf die von uns betrachtete Bevölkerungsgruppe zu. Das mag auch damit zusammenhängen, dass die Museumslandschaft sich bis dato nicht wirklich dem Bedürfnis der Einwanderungsgesellschaft nach musealer Repräsentanz gewidmet hat, das ist aber eine andere Diskussion.

Hinzu kommt, dass das Jüdische Museum und somit die damit assoziierten Themengebiete nicht wirklich in den engeren Interessenkreis der muslimischen Zielgruppe vordringen. Schließlich tut der seit Jahrzehnten schwehlende Nahostkonflikt sein Übriges und führt dazu, dass Muslime gewisse Vorbehalte oder Befindlichkeiten haben. Ohne die Gefahr des Antisemitismus negieren zu wollen möchte ich darauf hinweisen, dass diese Haltung nicht zwangsläufig auf antisemitisches Gedankengut zurückzuführen ist. Es existieren Berührungspunkte, die fast ausschließlich der hochgradig komplexen politischen Situation im Nahen Osten geschuldet sind. Für eine in der muslimischen Welt existente, hartnäckige antisemitische Geisteshaltung gibt es zudem historisch gesehen wenig Anhaltspunkte. Der muslimische Antisemitismus ist in erster Linie ein sehr modernes Phänomen des 20. und 21. Jahrhunderts.

In den Vordergrund der Problemanalyse gehört eher ein Aspekt, der im Kontext der Einwanderungsgesellschaft betrachtet werden muss.

Die meist sehr schwache Sprachkompetenz der Schüler und Schülerinnen, die die überwiegende Mehrheit der Besucher darstellen, lässt es schlichtweg nicht zu, dass Führungen auf Türkisch oder zum Beispiel Arabisch abgehalten werden können. Der museale Anspruch, zweitausend Jahre deutsch-jüdische Geschichte vorzustellen, stößt in diesem Fall an unüberwindbare, namentlich sprachliche Grenzen. Die Kinder haben in aller Regel nicht die nötige Sprachkompetenz, um den Ausführungen auf Türkisch folgen zu können. Als Museumsführer kommen sie nicht umhin, zwischen Deutsch und Türkisch hin und her zu springen. Denn hier und da finden sich immer wieder Parallelen, die sie durch die Verwendung der türkischen, oder in explizit religiösen Kontexten arabischen Sprache, besser vermitteln können. Die religiöse Erziehung der muslimischen Kinder erfolgt in aller Regel in ihrer Muttersprache, so ist den Schülern das religiöse Vokabular nicht gänzlich fremd.

Die Kinder in der Sprache ihrer Familie ansprechen zu können hat aber einen anderen, sehr bedeutenden Vorteil, der eher die emotionale Seite betrifft. Da-

durch wird ihnen eine gewisse Wertschätzung entgegengebracht, die sie so ohne weiteres im Schulalltag oder im öffentlichen Leben nicht erfahren.

Das Museum geht sogar noch einen Schritt weiter. Eine spezielle Führung unter dem Titel »Ist es nicht im Islam auch so?« stellt explizit die Frage nach den Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam, und betrachtet diese Fragestellung anhand der Dauerausstellung des Museums. So werden jüdische Riten mit islamischen verglichen, kulturelle Gemeinsamkeiten offen gelegt, das gemeinsame abrahamitische Erbe anhand der heiligen Bücher Tora und Koran beleuchtet. Für muslimische Schüler und Schülerinnen bietet das eine einmalige Möglichkeit in der Berliner Museumslandschaft. Ihre Kultur, Geschichte, und mit einigen Einschränkungen sogar ihre Sprache werden Gegenstand einer Führung in einem Museum, und sie selbst unmittelbar an dem Geschehen beteiligte Akteure. Nicht selten fällt auf, dass die Kinder die ihnen ermöglichte, partizipatorische Rolle in der Führung sehr begierig annehmen und eifrig an der Ausgestaltung mitwirken. Die Betrachtung der eigenen Kultur macht aus ihnen Experten, sie genießen die Aufmerksamkeit der nichtmuslimischen Klassenkameraden und des Lehrers oder der Lehrerin, die ihnen zuteil wird, ein viel zu selten erfahrener und erlebter Umstand im Schulalltag.

Die psychologische Wirkung dieser Maßnahmen darf nicht unterschätzt werden. Sie bereitet den Boden, um das Vertrauen der Jugendlichen zu gewinnen, und nur in diesem Fall öffnen sie sich den Fragen, die die Führung aufzuwerfen versucht, und sind bereit zu lernen. Wenn auch vieles von dem, was im Folgenden beschrieben wird, Allgemeingültigkeit beanspruchen kann, so trifft das im besonderen Maße auf Schüler und Schülerinnen und Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund zu.

Die Arbeit mit muslimischen Jugendlichen im Jüdischen Museum geschieht auch verstärkt vor dem Hintergrund, gegen den immer stärker werdenden Antisemitismus in muslimischen Milieus anzukämpfen. Die Deutungshoheit in diesen Fragen beanspruchen nicht zuletzt die religiösen Autoritäten³⁹. Um überhaupt zu den Schülern durchdringen zu können, muss der Führende ihnen glaubhaft machen, dass er ein authentischer Ansprechpartner ist. In nicht wenigen Fällen musste ich meine muslimische Identität in sehr ausführlicher Form darlegen, um den Kindern auf diesem Wege zu zeigen, dass sie mir in diesen Fragen Vertrauen entgegenbringen können. Vertrauensbildende Maßnahmen sind der Schlüssel dazu, die Jugendlichen nicht nur durch das Museum zu führen, sondern sie für diese Fragen zu sensibilisieren und sie zu kritischem Denken anzuregen. Der erkenntnistheoretische Mehrwert sollte darauf hinauslaufen, den Jugendlichen aufzuzeigen, dass ihre muslimisch-religiöse Überzeugung sie nicht zum Antisemitismus anstiftet. Die Jugendlichen müssen im Idealfall in die Lage versetzt werden, ihren Standpunkt grundlegend zu hinterfragen. In diesem Kontext erscheint es mir nicht unwichtig zu betonen, dass nicht jeder muslimische Schüler antisemitisches Gedankengut hegt. Wir müssen uns davor hüten, die Jugendlichen unter einen Generalverdacht zu stellen. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen. Man darf aber dabei nicht außer Acht lassen, dass dem Museumsführer in aller Regel nicht mehr als eine Stunde zur Verfügung steht. In diesem engen Zeitfenster gilt es nicht nur, das Vertrauen der Schüler zu gewinnen, sondern sie auch durch das Museum zu führen und das oben beschriebene Konzept umzusetzen – eine zwar nicht unüberwindbare, aber sehr anspruchsvolle Aufgabe. Zugleich sind hiermit auch die Grenzen der Arbeit im Museum aufgezeigt. Die Erfolgsaussichten werden durch diese Rahmenbedingungen wesentlich gemindert. Nicht immer gelingt es, das Konzept in der gebotenen Kürze umzusetzen. Doch auch externe Gründe spielen eine bedeutende Rolle. Manchmal sind die Kinder mehr als lustlos oder sie kehren ihre Abneigung gegenüber dem Museum überaus deutlich heraus. Es gab Fälle, in denen musli-



Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam: Muslimische Schülerinnen mit Ufuk Topkara nach dem Besuch des Jüdischen Museums Berlin

mische Schüler sich weigerten, das Museum auch nur zu betreten. In anderen Fällen wurde ich direkt mit »Bist Du Jude?« angesprochen, was, wie ich empfand, abwertend gemeint war. Diese und ähnliche Erfahrungen ließen in mir die Erkenntnis reifen, dass die Arbeit mit diesen Jugendlichen weit über den Museumsbesuch hinaus gehen müsse.

Der Wirkungsgrad unserer Arbeit im Museum wird sehr stark dadurch eingengt, dass keine nachgelagerten Maßnahmen getroffen werden, die die im Rahmen der Führung erworbenen Erkenntnisse vertiefen könnten. Das mittelbare Ziel muss lauten, die Denkanstöße in gesicherte Bahnen zu lenken.

So kehren die Jugendlichen, ohne das Erlebte verfestigt zu haben, wieder zurück in ihre Milieus. Dort sind sie dem Einfluss von Personen und Medien ausgesetzt, deren Auswirkungen sie sich nicht ohne Weiteres entziehen können.

Die Frage der Nachhaltigkeit ist daher von so großer Bedeutung für das Gelingen dieser Arbeit, dass es mehr als notwendig erscheint, weitere Schritte in diese Richtung zu unternehmen.

Türkische Seniorinnen mit Ufuk Topkara nach einer Führung durch das Jüdische Museum Berlin.



Die Erfahrung, die ich mit einer türkischen Seniorengruppe gemacht habe, möchte ich als Beispiel für eine mögliche Form der Nachhaltigkeit ins Feld führen. Im August letzten Jahres besuchte eine Frauen-Seniorengruppe das Jüdische Museum Berlin mit dem Wunsch, eine Überblicksführung auf türkisch zu erhalten. Ausnahmslos alle zählten zu der ersten Generation türkischer Einwanderer, die mittlerweile das hohe Rentenalter erreicht haben und ihren Lebensabend in Deutschland verbringen. Die Seniorenfreizeitstätte, die den Besuch ins Jüdische Museum organisiert hat, liegt im Schöneberger Norden, einem Bezirk Berlins, in dem ein beachtlicher Anteil der Bewohner einen Migrationshintergrund aufweist. Das besondere an dieser Führung für mich war der Umstand, dass ich in diesem Stadtbezirk und in dieser spezifischen Nachbarschaft aufgewachsen bin. Viele der Seniorinnen erkannten mich auf Anhieb, und auch für mich war die Zusammenkunft mit den Müttern der Freunde, mit denen ich aufwuchs, eine angenehme Abwechslung zu einem routinemäßigen Museumsbesuch. Kurzum, mich faszinierten das Interesse und die Aufmerksamkeit, die die Frauen dem Thema und dem Museum entgegenbrachten. Trotz der unterschiedlichsten körperlichen Leiden hielten ausnahmslos alle die eineinhalbstündige Führung durch und diskutierten lebhaft mit mir über die unterschiedlichsten Fragen, die die Führung hier und da aufgeworfen hatte. Da aber am Ende eine Reihe von Fragen unbeantwortet blieb, erklärte ich mich bereit, ihnen einen Gegenbesuch abzustatten und die Diskussion zu vertiefen. Das sollte

den Anfang eines lebhaften Austausches einläuten, der begleitet wurde von einer Reihe von Veranstaltungen, die ich seitdem mit der Gruppe organisiert beziehungsweise gemeinsam gestaltet habe. Ausgehend von der deutsch-jüdischen Geschichte zogen wir Parallelen zur türkischen Migrationserfahrung, vertieften uns in Fragen der Religion und Gesellschaft, der Rolle von Identität und Selbstbestimmung. Ich hatte bisweilen das Gefühl, eine Lawine losgetreten zu haben. Überraschenderweise nahmen alle Frauen kontinuierlich an den Sitzungen teil, und begründeten damit die eingangs erwähnte Nachhaltigkeit. Im Laufe der Zeit entstand so eine Atmosphäre, in der die Frauen zum Teil sehr bewegende Momente ihres Lebens mit der Gruppe teilten. Für mich war das ein Zeichen dafür, dass das Vertrauen zueinander im Zuge dieser Veranstaltungen wuchs, und die Teilnehmer sich immer mehr öffneten und damit auch zugänglich dafür wurden, was ich ihnen zu erzählen hatte.

In Bezug auf Erziehung, Integration und Sozialisierung der Kinder kommt den Frauen in der Einwanderungsgesellschaft in vielerlei Hinsicht eine Schlüsselrolle zu. Ich distanziere mich ausdrücklich von der Zuweisung klassischer Rollenbilder. Ich möchte lediglich die Aufmerksamkeit auf den Umstand lenken, dass Frauen in aller Regel viel besorgter um die Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder sind als Väter. Dies mag ein sehr unbefriedigender Zustand sein, so sind aber leider die Rahmenbedingungen. Frauen sind daher wesentlich offener und zugänglicher, wenn es um Fragen der Teilhabe und Mitbestimmung in der Gesellschaft geht, wohlwissend, dass diese Fragen von grundsätzlicher Bedeutung für die Zukunft ihrer Kinder sind. Ein wesentlicher Aspekt der interkulturellen Arbeit muss daher auch die Arbeit mit den Müttern und Frauen der Migrationsgesellschaft einschließen. Ich habe nicht den Eindruck, dass das bisher in erforderlichem Maße geschehen ist. Die Erfolgsaussichten unserer Zielsetzung sind ohne das Mitwirken der Frauen weitaus geringer einzuschätzen als mit ihrer Unterstützung und Mitgestaltung.

Diese Bestrebungen müssen freilich von einer anderen Maßnahme flankiert werden. Die Schule ist neben dem familiären Umfeld die wichtigste Einrichtung, in der die Kinder und Jugendlichen geprägt und im Rahmen ihrer Erziehung geformt werden. Wie schon oben erwähnt, endet in aller Regel die Auseinandersetzung mit der Thematik nach Ablauf der Führung. Um in diesem Rahmen eine Nachhaltigkeit zu gewährleisten, müssten Schulen und Lehrer mit den nötigen Ressourcen ausgestattet werden, um so einen Besuch im Jüdischen Museum in einen weitläufigeren Kontext einbetten zu können. Es müsste eine Art von Vernetzung hergestellt werden, um die aus dem Besuch gewonnenen Eindrücke, Fragen und Anregungen in kontinuierliche Bahnen zu lenken, und somit einen weiterführenden Lernprozess und einen schulischen Mehrwert zu generieren.

Anmerkungen

- 37 Für die in diesem Beitrag wiedergegebenen Ausführungen ist ausschließlich der Autor dieses Textes verantwortlich. Der Text repräsentiert nicht die Meinung des Jüdischen Museums Berlin.
- 38 Wenn im Folgenden von Schülern, Kindern oder Jugendlichen die Rede ist, so beziehen sich diese Bezeichnungen auf die Altersstufen von 12-18 Jahre. Die Ausführungen treffen, soweit nicht anders erläutert, generalisierend auf alle Altersstufen zu.
- 39 Mit der Bezeichnung »religiöse Autoritäten« tue ich mich besonders schwer, da in vielen Fällen diese vermeintlichen Autoritäten sich selbst zu Autoritäten ernennen oder von der Gemeinde unberechtigterweise in diesen Stand gehievt werden. In den seltensten Fällen begegnen sie als gläubiger Mensch in unseren Gefilden einer gewachsenen, religiösen Autorität, die imstande ist, die komplexen gesellschaftlichen Fragen intellektuell zu thematisieren und im Kontext religiöser Lebensgestaltung zu erläutern. In der Praxis sind die meisten Geistlichen mit dieser Fragestellung heillos überfordert und verweisen gebetsmühlenartig auf Altbekanntes, liefern aber überhaupt keine verwertbaren Denkanstöße, um die Probleme und Herausforderungen der modernen Gesellschaft zu kontextualisieren.

Ufuk Topkara studierte Rechtswissenschaften, Geschichte und Philosophie an der Humboldt Universität zu Berlin. Er arbeitete von 2005 bis 2008 als Museumsführer im Jüdischen Museum Berlin. Er ist zurzeit Doktorand in der Geschichtswissenschaft an der Harvard Universität/USA.

*Jüdisches Museum Berlin
Lindenstraße 9-14
10969 Berlin
Telefon: 030.259 93 300
Fax: 030.259 93 409
www.juedisches-museum-berlin.de*

»Anne Frank. hier & heute«

Historisch-politische Bildungsarbeit für die Einwanderungsgesellschaft

Patrick Siegele, Anne Frank Zentrum

Ende 2006 eröffnete das Anne Frank Zentrum Berlin seine neue ständige Ausstellung »Anne Frank. hier & heute«, die durch vielfältige pädagogische Angebote ergänzt wird. Dazu zählen zweistündige Projektveranstaltungen und Projektstage, unter anderem mit dem Schwerpunkt Antisemitismus. Gemeinsam mit dem Museum Blindenwerkstatt Otto Weidt, dessen Ausstellung sich im selben Haus befindet, werden kombinierte Programme angeboten, die zur Auseinandersetzung mit den Themen »Helfen und Zivilcourage« anregen. Darüber hinaus führt das Anne Frank Zentrum zahlreiche Multiplikatoren-Seminare zur historisch-politischen Bildungsarbeit durch.

Die pädagogischen Angebote des Anne Frank Zentrums werden in erster Linie von sechsten, siebten und achten Klassen wahrgenommen, die die Ausstellung im Kontext des Religions-, Ethik- oder Deutschunterrichts besuchen. Mit der neuen Dauerausstellung stieg 2007 aber auch der Anteil von zehnten Klassen, die die Ausstellung im Rahmen des Geschichtsunterrichts besuchten.

Da das Anne Frank Zentrum viele Schulen aus Berliner Bezirken mit hohem Migrationsanteil erreicht⁴⁹, liegt der Durchschnitt der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei über 30 Prozent.

Insgesamt hat das Anne Frank Zentrum 2007 knapp 7.000 Menschen im Rahmen von pädagogischen Angeboten und Führungen erreicht. Der Großteil waren Schülerinnen und Schüler aus Berlin.

Die Zeitleiste in der Ausstellung »Anne Frank. hier & heute«: Links die Bildercollage zur Lebensgeschichte Anne Franks, rechts zum historisch-politischen Kontext. (Foto: Thomas Hebler)



Neue Wege in der historisch-politischen Bildungsarbeit

Im Hinblick auf die oben beschriebenen Zielgruppen entschied sich das Anne Frank Zentrum schon bei der Entwicklung der neuen Dauerausstellung, den demografischen Veränderungen in Deutschland gerecht zu werden und alle zukünftigen Adressaten der ausstellungspädagogischen Angebote mitzudenken

– Herkunftsdeutsche ebenso wie Migrantinnen und Migranten. Dabei ging es von Anfang an nicht nur darum, die Zielgruppen zu erweitern, sondern um eine Antwort auf die erinnerungspolitischen und pädagogischen Herausforderungen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft insgesamt.

Am Beginn unserer Arbeit standen verschiedene Thesen, von denen hier zwei exemplarisch vorgestellt werden sollen⁴¹:

Der Nationalsozialismus und dessen Nachwirkungen sind nach wie vor zentrale Themen in der Auseinandersetzung um das nationale, kollektive und individuelle Selbstverständnis in Deutschland. Der Nationalsozialismus wird generationsübergreifend und in weiten Teilen der Bevölkerung als das bedeutsamste Geschichtsereignis wahrgenommen.⁴²

Diese Auseinandersetzung ist von einem herkunftsdeutschen bzw. ethnisch-nationalen Selbstverständnis geprägt und berücksichtigt nicht die demografischen Veränderungen in der deutschen Gesellschaft.

Mit anderen Worten: Die Debatten um Schuld, um Scham, um Verantwortung oder um den »richtigen« Weg, an den Holocaust zu erinnern, wird weiterhin von Herkunftsdeutschen für Herkunftsdeutsche geführt. Wie sich der erinnerungspolitische Diskurs in einer Einwanderungsgesellschaft verändern muss und wie Menschen mit anderen kollektiven Gedächtnissen und familienbiographischen Erinnerungen in diesen integriert werden können - diese Fragen finden immer noch viel zu selten Beachtung.

Am Beginn unserer Arbeit standen daher vor allem viele Fragen.⁴³ Exemplarisch seien hier drei genannt:

- Welche Bedeutung hat die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust für junge Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik heute?
- In welcher Verbindung steht die öffentliche Erinnerungsdebatte zu jener in den Familien beziehungsweise Herkunftsländern der Migrantinnen und Migranten?
- Welche Chancen und Risiken ergeben sich aus der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust für die persönliche Identitätssuche der jugendlichen Migrantinnen und Migranten?

Konsequenzen für die pädagogischen Ziele

Vor dem Hintergrund dieser Fragen hat das Anne Frank Zentrum pädagogische Ziele formuliert. Diese gelten sowohl für die Ausstellung selbst als auch für die pädagogische Arbeit damit. Neben den bisherigen Zielen, die uns in unserer historisch-politischen Bildungsarbeit begleitet hatten, wie zum Beispiel Wissensvermittlung, Erinnerung, Vergegenwärtigung oder Quellenkritik, kamen neue hinzu, die der historisch-politischen Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft im Speziellen gerecht werden sollen⁴⁴:

Multiperspektivität

Mit Multiperspektivität ist einerseits ein multiperspektivischer Blick auf Geschichte gemeint (z.B. aus der Perspektive verschiedener Opfergruppen oder jener von Zuschauern, Mitläufern und Tätern); andererseits aber auch ein multiperspektivischer Blick auf Erinnerung und auf allgemeine gesellschaftspolitische Fragen heute. Jugendliche sollen in der Ausstellung andere und deren Sichtweisen kennen lernen. So müssen sie sich nicht selbst sofort positionieren, sondern können sich zuerst in andere Perspektiven hineinversetzen. Multiperspektivität ist so verstanden eine Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten, die »Identifizierung« und »Empathie« zum Ziel haben.⁴⁵

Lebensweltorientierung

Im deutschen Bildungskontext kommt es leider viel zu selten vor, dass die Lebenswelt von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Beachtung findet⁴⁶. Ihre Geschichten werden nicht gehört. Dadurch wird auch die Förderung ihrer narrativen Kompetenz vernachlässigt und ihre Identitätsarbeit behindert. Mit der neuen Ausstellung und den pädagogischen Angeboten will das Anne Frank Zentrum den Jugendlichen Raum und Ausdrucksmöglichkeiten für ihre Geschichten anbieten. Bevor von ihnen verlangt wird, andere nicht zu diskriminieren, wird bei ihren eigenen Erfahrungen mit Ungerechtigkeit und Desintegration angesetzt. Dabei werden sie aber nicht zu Opfern stigmatisiert, sondern kommen auch mit ihren Zukunftsträumen und ihren positiven Identitätskonzepten zu Wort.

Respekt und Anerkennung

Wenn wir die Themen der Jugendlichen Ernst nehmen und ihnen die Erfahrung ermöglichen, dass sie ein Recht auf eigene Interessen und ihre Artikulation haben, erweisen wir ihnen damit Respekt und Anerkennung. Dafür ist aber wichtig, dass sich die pädagogischen Mitarbeiter, im konkreten Fall unsere Ausstellungsbegleiterinnen und -begleiter, als authentische Personen zeigen, mit Lebensweisen, Werten, Widersprüchen und Unsicherheiten. Anerkennung bedeutet aber auch, dass in der Ausstellung die Lebenswelten der Jugendlichen vorkommen, wie z.B. deren Herkunftssprachen.

Partizipation

Auch wenn der Kurzzeitpädagogik Grenzen gesetzt sind, so sollten die Jugendlichen dennoch erfahren können, dass sie ein Recht auf Beteiligung haben. Sie sollten die strukturellen Möglichkeiten von Partizipation kennen und nutzen können. Dafür muss eine Einrichtung der Jugendarbeit als Ort politischer Bildung demokratisch organisiert sein. Im Sinne der Nachhaltigkeit hat der Ausstellungsbesuch bei den Jugendlichen idealerweise bewirkt, dass sie sich selbst als politische Subjekte begreifen, die durch ihr Denken und Handeln aktiv dazu beitragen können, diskriminierende Situationen zu beeinflussen oder gar zu verhindern.

*Am Stammbaum der Familie Frank erfolgt die Einleitung in die Zeitleiste; rechts liegen die laminierten Bilder für die Arbeitsaufträge bereit.
(Foto: Tim Zülch)*



Eine Ausstellung – drei Teile

Vor dem beschriebenen theoretischen Hintergrund soll nun dargestellt werden, wie die Ziele in der Ausstellung und den begleitenden pädagogischen Angeboten umgesetzt werden.

Die Ausstellung »Anne Frank. hier & heute« gliedert sich in drei Teile, die Antworten auf folgende Fragen beinhalten:

- Warum wurde Anne Franks Tagebuch so berühmt?
- Was geschah mit Anne Frank?
- Welche Bedeutung hat Anne Franks Tagebuch für Jugendliche heute?

Teil 1: »Warum wurde Anne Franks Tagebuch so berühmt?«

Das Tagebuch der Anne Frank wurde in mehr als 60 Sprachen übersetzt. Fast 30 Millionen Exemplare wurden bis heute weltweit verkauft. Das Tagebuch zählt somit zu einem der meist gelesenen Bücher der Welt und ist die bekannteste zeitgenössische Quelle aus der Zeit des Holocaust.

Nicht nur das Tagebuch selbst, sondern auch dessen Rezeption steht exemplarisch für die Erinnerung an den Holocaust in der Nachkriegszeit. Bereits 1947 veröffentlicht, prägte das Tagebuch die Auseinandersetzung mit der Shoa in vielen Ländern und wurde ein Beispiel für deren Universalisierung. Dabei spielte die US-amerikanische Rezeption und die Vermittlung über die Medien Film und Theater eine entscheidende Rolle. Aber auch die literarische Qualität oder der Umstand, dass das Tagebuch das schreckliche Ende in den Konzentrationslagern ausspart, könnten Antworten auf diese Frage sein.

Mit älteren Jugendlichen bietet es sich an, am Beispiel Anne Franks über Fragen der Erinnerung zu sprechen. Dabei sind sie aufgefordert, darüber nachzudenken, wieso das Tagebuch Anne Franks bis heute eine so große Faszination ausübt. Die internationale Dimension der Rezeption bietet dabei eine besondere Chance, die Herkunftsländer der jugendlichen Migrantinnen und Migranten in diese Frage einzubeziehen.

Teil 2: »Was geschah mit Anne Frank?«

Der zweite Teil der Ausstellung bildet den historischen Kern. In zwei großen Bildcollagen wird das Leben Anne Franks im historischen Kontext erzählt. Objekte ergänzen die zahlreichen Familien- und anderen Fotos. Dieser Teil der



*Jugendliche im Gespräch mit der Begleiterin.
(Foto: Heidi Schulze)*

Ausstellung ist wie eine begehbare Zeitleiste von der Geburt Anne Franks 1929 bis zu ihrem Tod im Konzentrationslager Bergen-Belsen 1945 aufgebaut. Durch die parallelen Erzählungen wird klar, dass politische und gesellschaftliche Veränderungen unmittelbare Auswirkungen auf individuelle Lebensgeschichten, im konkreten Fall jene der Familie Frank, haben. Mit der Machtübernahme Hitlers 1933 geht die Entscheidung Otto Franks einher, Deutschland zu verlassen und in die Niederlande zu fliehen. Mit der Reichspogromnacht im November 1938 die Entscheidung von Anne Franks Großmutter Rosa Holländer nach jahrelangem Zögern der Familie nach Amsterdam zu folgen und Aachen hinter sich zu lassen.

In der pädagogischen Arbeit sind die Jugendlichen aufgefordert, sich in Zweiergruppen aktiv mit den Bildern auseinanderzusetzen: »Was ist auf dem Bild zu sehen?«, »Wer könnte das Bild gemacht haben und warum?«, »Was geht in den abgebildeten Personen vor?« »Wieso haben sie sich so verhalten?«. Die Bilder werden nach einer kurzen, selbständigen Arbeitsphase der Gruppe vorgestellt. Die Mitarbeiterin oder der Mitarbeiter des Anne Frank Zentrums ergänzt und moderiert mit produktiven Fragen das Gespräch.

Dabei kommt die Bedeutung der in den Zielen beschriebenen Multiperspektivität ins Spiel. Welche Perspektiven bringen die Jugendlichen mit? Und wie korrespondieren diese Perspektiven mit meiner als Pädagogin oder Pädagoge? Wenn ich Jugendliche beispielsweise nach Erfahrungen und Erzählungen der Groß- und Urgroßeltern befrage, denke ich mit, dass diese während des Zweiten Weltkriegs vielleicht im Irak oder in Russland gelebt haben? Berücksichtige ich, wenn ich über die allmähliche Ausgrenzung und Entrechtung der Juden in den 1930er Jahren spreche, dass Jugendliche in der Gruppe sein könnten, die auch heute noch ähnliche Erfahrungen aufgrund der deutschen Asylgesetzgebung machen? Oder wie weit beziehe ich die Migrationsgeschichten der Jugendlichen ein, wenn ich vom Neuanfang der Familie Frank in Amsterdam erzähle und den Schwierigkeiten in einem Land Fuß zu fassen, dessen Sprache ich nicht spreche?

Schon im historischen Teil der Ausstellung bieten sich viele Möglichkeiten an, die Lebenswelt der Jugendlichen in die pädagogische Arbeit mit ein zu beziehen. Sie tatsächlich zum Ausgangspunkt zu machen, ist Ziel des dritten Teils der Ausstellung.

Teil 3: Welche Bedeutung hat Anne Franks Tagbuch für Jugendliche heute?

Dem letzten Teil der Ausstellung liegt eine These zu Grunde, die bereits die Antwort auf oben gestellte Frage ist: Viele Themen, über die Anne Frank in ihrem Tagebuch schreibt, sind universell und auch heute noch für Jugendliche relevant. Vier Themenkomplexe wurden bei der Konzeption besonders beachtet:

- Identität
- Diskriminierung, Antisemitismus und Zivilcourage
- Krieg
- Zukunftsträume und Wertvorstellungen

Das Anne Frank Zentrum hat fünf Berliner Jugendliche im Alter zwischen 12 und 17 Jahren zu diesen Themen befragt und mit einem Kamerteam in ihrem Alltag begleitet. Entstanden sind so filmische Statements, die neben den Aussagen von Anne Frank in vier sogenannten »Gedankeninseln« zu sehen, hören und lesen sind.

Bei der Auswahl der Jugendlichen wurde darauf geachtet, dass der gesellschaftlichen Vielfalt in Berlin Rechnung getragen wird, ohne die Jugendlichen zu Stellvertretern ethnischer, sozialer oder religiöser Gruppen zu machen.

Zu sehen sind:

- Esther, ein 12-jähriges jüdisches Mädchen, dessen Eltern ursprünglich aus Russland nach Deutschland kamen
- Editha, ein im Ostberliner Bezirk Hellersdorf sozialisiertes Mädchen mit politischen Ambitionen
- Junior, ein 16-jähriger schwarzer Junge aus Kamerun, der mit seiner Schwester in einem Wohnprojekt lebt, da seine Eltern abgeschoben wurden
- Maria, deren Eltern aus dem Libanon und aus der Türkei stammen und die in Berlin-Neukölln aufwächst
- Jonel, ein 17-jähriger Westberliner aus bürgerlichen Verhältnissen, der von einem Einfamilienhaus und einer Weltreise träumt

Die Aussagen dieser Jugendlichen zu den oben genannten Themen sollen zum Nachdenken und Diskutieren anregen. Wie in den Zielen beschrieben, liegt die Chance darin, dass die Teilnehmer unserer pädagogischen Ansätze zuerst die Sichtweisen anderer kennen lernen und sich erst in einem zweiten Schritt selbst positionieren.

Hier eine Auswahl an Aussagen der porträtierten Jugendlichen zu jeweils einem Thema:

»Ich habe kein richtiges Zuhause, mein Zuhause ist da, wo ich mich wohl fühle, da, wo meine Freunde sind und da, wo mich die Menschen lieb haben.« (Junior, Identität)

»Ich weiß, dass ich jüdisch bin und ich fühl' mich nicht ausgeschlossen von den anderen, weil ich jüdisch bin. Denn ich hab' viele Freunde, die sind jüdisch und nicht-jüdisch und muslimisch und nicht-muslimisch und für mich ist es kein großer Unterschied.« (Esther, Diskriminierung)

»Krieg ist immer ungerecht, weil es leiden immer nur die unteren Schichten darunter, immer die normalen Menschen, die eigentlich mit dem Krieg nie was zu tun haben, die, für die dieser Krieg auch nichts bedeutet außer Angst, Vertreibung und so weiter.« (Editha, Krieg)

»Mit 30 Jahren hab' ich erreicht: einen Autoführerschein, einen tollen Job zu



Jugendliche in der Gedankeninsel zum Thema »Krieg«. Anhand eines Arbeitsauftrages erarbeiten sie eine Präsentation, die sie anschließend ihrer Klasse vorstellen.

(Foto: Heidi Schulze)

haben und eine große Liebe. Ein idealer Mensch wär' für mich, der ein gutes Herz hat, der immer hinter mir steht und der mir bei schwierigen Situationen hilft und der nicht fremdgeht.« (Maria, Zukunft)

In der konkreten pädagogischen Arbeit werden die Jugendlichen in Kleingruppen zu drei bis vier Personen aufgefordert, sich mit jeweils einem Thema intensiver zu beschäftigen. Dies geschieht in der Regel mit vorbereiteten Plakaten, auf denen die Jugendlichen folgende Fragen beantworten: Was ist das Thema dieser »Gedankeninsel«? Welche Aussagen sprechen euch besonders an? Was ist euch in Erinnerung geblieben? Was haben die Aussagen mit Anne Frank zu tun? Wo gibt es Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede? Was hat das mit euch bzw. mir heute zu tun?

Die Plakate werden anschließend der Gesamtgruppe vorgestellt. Oft werden dabei auch nicht-verbale Ausdrucksmöglichkeiten gewählt. Die Themen lassen sich beispielsweise auch sehr gut in Form von Standbildern darstellen.

Erfahrungen und Fazit

Das Anne Frank Zentrum hat 2007 seine pädagogische Arbeit in der Ausstellung »Anne Frank. hier & heute« wissenschaftlich evaluiert. Die Evaluierung hat zur vertieften Reflexion über die Ziele der pädagogischen Arbeit beigetragen und wichtige und differenzierte Erkenntnisse über die Praxis der Arbeit in der neuen Ausstellung erbracht. Erfreulicherweise hat die Evaluation die hohe Qualität der Arbeit in der Ausstellung in vielen Punkten bestätigt. Sowohl die Ausstellung selbst als auch die pädagogischen Angebote wurden von den Jugendlichen sehr positiv beurteilt. In den Fragebögen, die an 450 Jugendliche verteilt wurden, gibt es viel Lob für die Gestaltung der Ausstellung, für die freundliche Atmosphäre, für die interessant vermittelten Inhalte und für die aktive Beteiligung am Lernprozess.⁴⁷

Mit größerem zeitlichem Abstand und mit Blick auf das Thema dieser Handreichung möchten wir hier ein paar weitere Thesen zur Diskussion stellen:

Historisch-politische Bildungsarbeit steht vermehrt in der Kritik, keine Antworten auf antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen geben zu können. Stattdessen würde sie Jüdinnen und Juden einseitig als Objekte, Verfolgte und Opfer stigmatisieren, aktuelle Formen von Antisemitismus ausblenden und positive Beispiele deutsch-jüdischen Zusammenlebens in Geschichte und Gegenwart ignorieren.

Wie begegnet das Anne Frank Zentrum dieser Kritik? Die Ausstellung »Anne Frank. hier & heute« präsentiert nicht nur mit Anne Frank eine Jugendliche, die viel Anlass zur Identifikation, Empathie und zum Perspektivwechsel bietet, sondern mit Esther auch eine Jugendliche, die heute in Berlin lebt. Wir machen die Erfahrung, dass sie für viele Jugendliche die erste lebende, jüdische Gleichaltrige ist, die sie – zwar nur in Filmen, aber doch – kennen lernen und mit der sie mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede verbinden.

Im konkreten Fall, also in den zuvor beschriebenen »Gedankeninseln«, verbindet das Anne Frank Zentrum historisch-politische Bildungsarbeit mit Diversity-Pädagogik. Dieser Ansatz erweist sich in der Praxis als sehr vielversprechend. Albert Scherr und Barbara Schäuble haben Antisemitismus als eine Variante negativer, d.h. sich abgrenzender Identitätskonstruktion beschrieben.⁴⁸ Vor diesem Hintergrund finden wir es wichtig, Vorstellungen über »die Juden« im Kontext unterschiedlicher Selbst- und Fremdkonstruktionen zu thematisieren. Esther ist ein Beispiel für die Jugendlichen, dass Juden nicht allein durch ihr Jüdischsein bestimmt werden können, sondern dass ihr Jüdischsein ein Identitätsbaustein unter anderen ist; ebenso wie die Jugendlichen selbst, die sich einer bestimmten Gruppe zugehörig fühlen, nicht allein über diese Gruppenzugehörigkeit definiert werden können und möchten. Um so eindrücklicher wirkt auf

die Jugendlichen, wenn sie in der Gedankeninsel zu Diskriminierung und Antisemitismus mit Esthers Aussagen konfrontiert werden, dass sie und ihr Bruder aufgrund antisemitischer Übergriffe die Schule gewechselt haben und Esther seitdem vorsichtig ist, wo sie sich als Jüdin »outet«. Ein bestimmter Aspekt ihrer Identität macht sie zum Opfer von Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt. Dieselben Mechanismen können die Jugendlichen bei den Ausgrenzungserfahrungen von Junior und Maria beobachten.

Eine der meist diskutierten Fragen in der historisch-politische Bildungsarbeit ist die der adäquaten Aktualisierung des Holocaust. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise Ansätze der Gedenkstättenpädagogik, der Menschenrechts- oder der Demokratieerziehung miteinander kombiniert. Oft wird dabei das inhaltliche Spektrum um die Auseinandersetzung mit anderen Genoziden erweitert oder mit Fragen des institutionellen Menschenrechtsschutzes. Die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus, dem Holocaust und dessen Nachwirkungen ist unserer Meinung nach bereits so komplex, dass angesichts unserer Zielgruppe die inhaltliche Erweiterung um weitere Themen nicht zu leisten wäre. Außerdem bleibt die Frage, ob dies die Jugendlichen nicht überfordert; unabhängig von der Gefahr, den Holocaust zu relativieren und Opferkonkurrenzen zu bedienen.

Das Anne Frank Zentrum hat sich mit seiner Ausstellung für einen Ansatz entschieden, der die Lebenswelt der Jugendlichen zum Ausgangspunkt nimmt und deren individuelle Erfahrungen in den Mittelpunkt stellt. Dies hat sich als sehr produktiver Ansatz bewährt. In der Ausstellung werden die Aussagen der Jugendlichen neben den Auszügen aus Anne Franks Tagebuch präsentiert – auch im Falle der Thematisierung von Antisemitismus, Diskriminierung, Zivilcourage oder Krieg. In unserer Arbeit beobachten wir, dass die Jugendlichen durchaus unterscheiden können, dass sie heute in einer Gesellschaft leben, die eine grundsätzlich andere ist als im Nationalsozialismus. Sie erkennen im Vergleich, dass die Diskriminierungserfahrungen der porträtierten Jugendlichen anders zu bewerten sind als die Erfahrungen von Anne Frank. Erst recht trifft das auf das Thema »Helfen und Zivilcourage« zu.

Im Unterschied zu vielen anderen Museen hat sich das Anne Frank Zentrum bewusst dazu entschieden, die Lebenswelt von Migrantinnen und Migranten in seiner Ausstellung sichtbar zu machen. Oft geschieht das nur in Kleinigkeiten. Maria stellt sich z.B. in ihrer Herkunftssprache arabisch vor. Im Treppenaufgang ist der Namenszug Anne Franks in vielen verschiedenen Sprachen, darunter auch in arabisch und russisch zu lesen. Die Außenseiten der so genannten »Identitätsinsel« sind mit Selbst- und Fremdzuschreibungen in über 10 Sprachen bedruckt. In den Filmen kommt auch das familiäre und soziale Umfeld der Jugendlichen vor, wie etwa deren Schule, deren Jugendclubs oder andere für sie wichtige Orte in Berlin. Wir beobachten, dass Jugendliche immer wieder sehr überrascht und erfreut auf diese Dinge reagieren. Gerade in einer Ausstellung über den Nationalsozialismus und Holocaust haben sie damit nicht gerechnet. Diese Irritation öffnet viele der Jugendlichen für den Lern- und Diskussionsprozess.

Zu einer interkulturellen Öffnung einer Einrichtung zählt aber auch die Zusammenstellung des pädagogischen Personals. Das Anne Frank Zentrum hat sein Team in den vergangenen Jahren bewusst um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterschiedlichster ethnischer, nationaler und religiöser Herkunft erweitert. Gerade in Bezug auf muslimische Jugendliche türkischer und arabischer Herkunft stellt sich dies aber immer wieder als besondere Schwierigkeit dar, auch wenn wir entsprechende Migrantinnen-Organisationen in die Suche mit einbeziehen. Die Teilhabe von Migrantinnen und Migranten an politischen Bildungsprozessen ist mittlerweile politisch gewollt. Dennoch können Bil-

Das Anne Frank Zentrum in Berlin ist eine anerkannte Institution der Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus, Diskriminierung und Antisemitismus. Wir engagieren uns für eine vielfältige, demokratisch lebendige Gesellschaft und fördern einen _ respektvollen Umgang mit Anderssein. Es geht uns um die Verbindung von Geschichte und Gegenwart sowie um die Fragen nach dem Zusammenleben heute.

Dazu führt das Anne Frank Zentrum eine Vielzahl an pädagogischen Projekten durch und arbeitet in diesem Rahmen in ganz Deutschland. Unsere Angebote setzen auf eine aktive Beteiligung Jugendlicher. Schwerpunkte sind dabei die Arbeit im Ausstellungszentrum in Berlin, die vielfältigen Projekte mit Wanderausstellungen, Seminaren und Fortbildungen in allen Teilen Deutschlands.

Wir sind die deutsche Partnerorganisation des Anne Frank Hauses, Amsterdam.

Anne Frank.
ANNE FRANK ZENTRUM

*Anne Frank Zentrum e. V.
Rosenthaler Straße 39
10178 Berlin
Telefon: 030.2888656-00
Fax: 030.2888656-01
www.annefrank.de*

Patrick Siegele, Studium der Germanistik und Musikwissenschaft in Innsbruck und Bristol. Seit 2004 Leiter des Arbeitsbereiches »Ausstellung und Pädagogik« des Anne Frank Zentrums in Berlin. Beteiligt an der Entwicklung der neuen Dauerausstellung »Anne Frank. hier & heute« sowie der pädagogischen Begleitprogramme und -materialien. Derzeit Leiter des Bundesmodellprojekts »Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft«.

Schirin Shabed ist seit Herbst 2007 im Bundesmodellprojekt als pädagogische Referentin tätig. Sie ist beteiligt an der Entwicklung und Umsetzung von Seminaren für Erwachsene und Jugendliche zu den hier beschriebenen Materialien gegen Antisemitismus, »Mehrheit, Macht, Geschichte« sowie »Antisemitismus in Europa – Vorurteile in Geschichte und Gegenwart«, das neue Unterrichtsmaterial zum Thema Antisemitismus.

dungseinrichtungen die Defizite in der Integrationspolitik der letzten Jahrzehnte nicht kompensieren. Für die interkulturelle Akzentuierung der Teams fehlt es oft am kompetenten, gut ausgebildeten Nachwuchs.

Trotz unseres Erfolges mit der neuen Dauerausstellung stoßen wir immer wieder an unsere Grenzen. Das Anne Frank Zentrum ist sich beispielsweise dessen bewusst, mit seinen 2- bis 6-stündigen Angeboten die Einstellungen der Jugendlichen nicht nachhaltig verändern zu können. Auch die Evaluierung hat gezeigt, dass unsere Ziele teilweise sehr ambitioniert sind und vor allem an der vorhandenen Zeit und dem eingeschränkten Einfluss auf die Vor- und Nachbereitung der Gruppen scheitern.

Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass es im Anne Frank Zentrum in den letzten Jahren zu einer Veränderung in der Haltung aller an der Bildungsarbeit Beteiligten kam. Dieser Prozess ist natürlich nicht abgeschlossen, sondern »work in progress«. Dabei geht es immer wieder um die Herausforderung, die Ziele in Einklang mit den Gegebenheiten zu bringen. Oder aber letztere mitzugestalten, um im Spannungsfeld von Zeit – Raum – Gruppe ein Maximum der Ziele zu erreichen. Hierzu erhoffen wir uns einen fruchtbaren, offen-kritischen Dialog mit unseren Partnern und allen, die im gleichen Themenfeld tätig sind.

Anmerkungen

- 40 Unsere Statistik 2007 wird von Gruppen aus dem Bezirk Neukölln angeführt (79), gefolgt von Tempelhof/Schöneberg (56) und Mitte-Wedding-Tiergarten (52).
- 41 Die Entwicklung der Ausstellung »Anne Frank. hier & heute« wurde vom Fritz Bauer Institut wissenschaftlich begleitet. Die vorgestellten Thesen gehen auf Viola Georgi zurück: Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg 2003. In ihrer empirischen Bestandsaufnahme zeigt sie, dass Geschichte eine wichtige Funktion bei der Ausbildung von Identität hat. Das gilt auch für jugendliche Migranten, die sich mit Nationalsozialismus und Holocaust als historischem Erbe des Einwanderungslandes auseinandersetzen.
- 42 Viola Georgi verweist hier auf eine Studie von Felix-Phillip Lutz: »Geschichtsbewusstsein« in: Weidenfeld, Werner/Korte, Hans-Rudolf (Hg.): Handbuch zur deutschen Einheit 1949-1989-1999. (=Schriftenreihe der Landeszentrale für politische Bildung Bd. 363) Bonn 1999, S. 392-402
- 43 Vgl. Viola Georgi 2003; S. 10-II.
- 44 Eine äußerst inspirierende Lektüre ist in diesem Zusammenhang folgender Artikel von Benedikt Sturzenhecker: »'Politikferne' in der Kinder- und Jugendarbeit«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (32-33/2007). Er fasst die pädagogischen Ziele in der Arbeit mit »Politikfernen«, und darunter versteht er nicht gleichbedeutend Jugendliche mit Migrationshintergrund, mit folgenden Stichworten zusammen: »Sehen und Anerkennen«, »Jugendlichen eine Stimme geben« und »Demokratische Konflikte ermöglichen«.
- 45 »Empathie« ist in der politischen Bildungsarbeit mittlerweile ein umstrittener Begriff, vor allem die Rede von der »Empathielosigkeit«. Jugendliche sind immer empathisch. Es stellt sich nur die Frage, wie weit der Radius der Empathie reicht, sprich: wer mit Empathie außerhalb der Peergroup bedacht wird.
- 46 Vgl. Badawia, Tarek: »Thesen zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation von muslimischen Kindern und Jugendlichen« in: np (=Neue Praxis), 2/2005, S. 158-186
- 47 Über 70 Prozent der befragten Jugendlichen haben den Ausstellungsbesuch mit der Note »sehr gut« oder »gut« bewertet; über 60 Prozent gaben an, die Ausstellung weiter zu empfehlen oder ziehen sogar in Betracht, noch einmal zu kommen. Die Ergebnisse der Evaluation sind in Form einer Broschüre erschienen, die unter folgendem Link kostenlos heruntergeladen werden kann: www.annefrank.de/materialien
- 48 Scherr, Albert/Schäuble, Barbara: »Ich habe nichts gegen Juden, aber...« Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Hrsg. von der Amadeu Antonio Stiftung, Berlin 2007, S. 51-54

Antisemitismus in Europa – Vorurteile in Geschichte und Gegenwart

Das neue Unterrichtsmaterial
zum Thema Antisemitismus

Wiederholt wurde von der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) auf die wichtige Rolle von Bildungsarbeit verwiesen, um jegliche Formen von Intoleranz, einschließlich des Antisemitismus, zu bekämpfen. Deshalb erarbeiteten das OSZE-Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte und das Anne Frank House in Amsterdam in Zusammenarbeit mit Experten aus zehn Ländern innovative Unterrichtsmaterialien, die sich mit verschiedenen Aspekten des Antisemitismus beschäftigen. Die deutsche Ausgabe haben das Zentrum für Antisemitismusforschung (ZfA) in Berlin und das Fritz Bauer Institut in Frankfurt gemeinsam entwickelt.

Das Unterrichtsmaterial besteht aus drei Teilen und einer Lehrerhandreichung:

- Teil 1 thematisiert jüdische Geschichte und Antisemitismus in Europa bis 1945
- Teil 2 beschäftigt sich mit Antisemitismus in Europa nach 1945
- Teil 3 behandelt Antisemitismus als eine von vielen Formen der Diskriminierung von Minderheiten

Mit dem Unterrichtsmaterial gewinnen Schülerinnen und Schüler einen Einblick in das Thema Antisemitismus als historisches Phänomen und erfahren gleichzeitig, wie antisemitische Stereotype aus der Vergangenheit bis heute wirken. Die Materialien sind so gestaltet, dass Lehrerinnen und Lehrer frei wählen können, in welchen Fächern die Bausteine eingesetzt werden. Das Unterrichtsmaterial und die Lehrerhandreichung kann kostenlos bei der Bundeszentrale für politische Bildung bestellt werden: www.bpb.de

Das Anne Frank Zentrum Berlin bietet bundesweit Einführungsseminare zu den Unterrichtsmaterialien an. Nähere Informationen zu den Fortbildungen finden Sie hier: www.annefrank.de.



»Mehrheit, Macht, Geschichte«

Das Materialpaket
mit dem interkulturellem Blick

Geschichtslernen braucht den interkulturellen Blick, denn gesellschaftliche Minderheiten und Einwanderung haben die Geschichte von jeher geprägt.

Darauf gehen die Materialien »Mehrheit, Macht, Geschichte – 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung« ein. Sie rücken von der Sicht deutscher Geschichte als Nationalgeschichte ab. Durch didaktisch aufbereitete Biografien werden in dem Materialpaket Nationalismus, Kolonialismus, Nationalsozialismus, Migration und Krieg so thematisiert, dass alle Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft angesprochen und zu einer Auseinandersetzung mit den Menschenrechten angeregt werden. Interkulturelles Geschichtslernen fordert die Jugendlichen auf, die Perspektive zu wechseln, regt Empathie an und fördert ein gemeinsames Geschichtsbewusstsein. Sieben authentische Lebensgeschichten zeigen eindringlich, wie junge Menschen Diskriminierung, Verfolgung und Krieg erlebten. Zwei der sieben Biografien werden hier kurz vorgestellt:

Rudolf Duala Manga Bell, Königsson aus Kamerun, wird im deutschen Kaiserreich ausgebildet. Weil er Widerstand gegen das deutsche Kolonialregime leistet, wird er 1914 hingerichtet. Seine Lebensgeschichte beleuchtet koloniale Herrschaft und antikolonialen Widerstand in Afrika.

Petra Rosenberg ist die Tochter von Otto Rosenberg, einem Auschwitzüberlebenden, der den Landesverband der Sinti und Roma in Berlin aufbaut. Anhand ihrer Biografie setzen sich die Jugendlichen mit der Geschichte der Sinti und Roma und mit den Vorurteilen gegen sie auseinander.

Das Methodenbuch für Pädagoginnen und Pädagogen mit entsprechenden Hintergrundinformationen, einer großen Vielzahl an methodischen Anregungen (inklusive DVD mit Videointerviews, Arbeitsblättern) wird ergänzt durch ein Lesebuch für Jugendliche mit kurzen Geschichten aus dem Leben der porträtierten Menschen.

Anne Frank Zentrum (Hg.) (2007): Mehrheit, Macht, Geschichte – 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung, Verlag an der Ruhr, Berlin/Mühlheim a.d. Ruhr. Erhältlich ist das Materialpaket im Onlineshop des Anne Frank Zentrums: www.annefrank.de

Umgang mit Antisemitismus und politischem Islam in der Kommune

Erfahrungen aus der kommunalen Beratungsarbeit im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg 2005 – 2007

Anne Benzing, MBR Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin

Die Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) hat im Projektverbund mit dem Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg von Oktober 2005 bis September 2007 das Bezirksamt in Friedrichshain-Kreuzberg bei der Entwicklung und Umsetzung bezirksweiter Maßnahmen im Umgang mit demokratiegefährdenden Phänomenen und menschenverachtenden Ideologien⁴⁹ beraten.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen, die von der MBR im Beratungsprozess in Friedrichshain-Kreuzberg gesammelt wurden, sollen im Folgenden erste Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche kommunale Bearbeitung der demokratiegefährdenden Phänomene politischer Islam und Antisemitismus innerhalb von Migranten- und Migrantinnen-Communities formuliert werden.

Herangehensweise der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR)

Ziel des Beratungsprozesses in Kreuzberg war die Entwicklung einer kommunal integrierten Strategie im Umgang mit demokratiegefährdenden Phänomenen in ethnisch pluralen Kontexten. Aufbauend auf den Erfahrungen der MBR mit bezirksweiten Prozessen im Umgang mit Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus vor allem in Ostberlin sollte eine Weiterentwicklung des MBR-Ansatzes mit Blick auf neue Zielgruppen (Migranten und Migrantinnen) sowie eine Erweiterung der zu bearbeitenden Themen (politischer Islam sowie Antisemitismus innerhalb von Migranten-Communities) erfolgen.

»Kommunal integrierte Strategie« bedeutet, dass, über einzelne Projekte zu demokratiegefährdenden Problemlagen hinaus, bezirkliche Politik und Verwaltung mit der lokalen Zivilgesellschaft vernetzt und in einen umfassenden Demokratisierungsprozess eingebunden werden, der von den konkreten Problemlagen vor Ort ausgeht und dessen Ziel eine nachhaltige Menschenrechtsorientierung in der Kommune ist.

Ein solcher Prozess lebt von der Einbindung und dem Wechselverhältnis aller drei Kräfte. Angetrieben werden kann der Prozess über zivilgesellschaftliche »Leuchttürme«, die auf Probleme aufmerksam machen, von kommunalpolitischen Akteuren, die den Problemdeutungen mit ihrem politischen Gewicht Nachdruck verleihen, und durch Verwaltungsangehörige, die Veränderungsprozesse in die Verwaltung tragen und dort als Türöffner fungieren. Die Auseinandersetzung mit demokratiegefährdenden Phänomenen ebenso wie die Verteidigung und Weiterentwicklung demokratischer Kultur werden dabei als gemeinsame Querschnittsaufgabe von Politik und Verwaltung begriffen und sollen in den unterschiedlichen kommunalen Verantwortungsbereichen und gesellschaftlichen Sphären zum Leitbild gemacht werden – sei es in der Jugendeinrichtung, im Bürgeramt oder dem Verein. Ergänzt wird dies durch eine »ermöglichende« Haltung der Politik und Verwaltung gegenüber der demokratischen Zivilgesellschaft.



Grundbedingung für die Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen im Rahmen einer solchen kommunal integrierten Strategie ist zunächst die Verständigung der zentralen Akteure auf eine gemeinsame Problemwahrnehmung und -deutung einerseits und einen gemeinsamen demokratischen Grundkonsens – also ein menschenrechtsorientiertes kommunales Leitbild – andererseits. Erst auf dieser Grundlage können von den Akteuren vor Ort gemeinsam nachhaltige, auf die lokale Situation zugeschnittene Handlungsstrategien im Umgang mit demokratiegefährdenden Phänomenen entwickelt werden.

Zentrale Akteure sind zum einen einflussreiche Akteure, deren Interesse am Thema oft erst noch geweckt werden muss, zum anderen am Thema interessierte, oft selbst mittelbar oder unmittelbar betroffene Akteure, die häufig zu Beginn von Prozessen noch wenig Einfluss besitzen, aber dennoch über ihr persönliches Interesse und Engagement kommunale Prozesse initiieren können.

Ausgangssituation in Friedrichshain-Kreuzberg: Diskursblockaden

Im Hinblick auf den kommunalen Umgang mit Erscheinungsformen des politischen Islam sowie des Antisemitismus auch innerhalb von Migrantinnen- und Migrantinnen-Communities stellt bereits die Verständigung der zentralen Akteure auf eine gemeinsame Problemwahrnehmung und -deutung eine Pionierarbeit und erhebliche Herausforderung dar. Denn beide Problemkomplexe werden in einem stark polarisierten mehrdimensionalen Diskursraum verhandelt. Dabei werden lokale Dimensionen der beiden Phänomene von Diskursen auf nationaler und internationaler Ebene überlagert.

So fokussiert sich die öffentliche Wahrnehmung des politischen Islam häufig auf seine terroristischen Ausprägungen und beinhaltet dabei gleichzeitig Konstruktionen eines Kulturkampfes, in dem sich mehrheitlich muslimische Länder und muslimische Migranten und Migrantinnen einerseits und »der Westen« andererseits als Blöcke gegenüberstehen. In weiten Teilen der herkunftsdeutschen Bevölkerung ist die Diskussion um den politischen Islam daher mit starken Bedrohungsgefühlen und Abwehrreaktionen verbunden, die sich zum Teil zu einem Generalverdacht gegenüber allen Muslimen und Musliminnen ausweiten.

Innenpolitisch ist der politische Islam in Deutschland jedoch vor allem darauf gerichtet, eine Re-Islamisierung der Migranten und Migrantinnen aus mehrheitlich muslimischen Ländern zu erreichen und über die Erringung der Definition darüber, was »der Islam« sei, die eigene Herrschaft über einzelne Bevölkerungsgruppen zu stabilisieren sowie die Segregation von Muslimen und Musliminnen von der »liberal-westlichen« Mehrheitsgesellschaft zu befördern. Im Gegensatz zu den Annahmen in den öffentlichen Diskursen, nach denen in erster Linie die deutsche (nicht-muslimische) Mehrheitsbevölkerung vom politischen Islam bedroht sei, entfaltet der politische Islam sein demokratiegefährdendes Potenzial in Kreuzberg also vor allem innerhalb von Migrantinnen- und Migrantinnen-Communities und durch anti-demokratische Veränderungen in der Alltagskultur von Migranten.

Auch die Thematisierung lokaler Ausprägungen von Antisemitismus wird durch die Vielzahl der damit verknüpften Themen wie zum Beispiel der aus der Shoah erwachsenden historischen Verantwortung Deutschlands oder dem Nahostkonflikt erheblich erschwert. Dies zeigt sich vor allem in einem Zurückweichen vor einer öffentlichen Thematisierung von lokalen Problemlagen. Dies gilt ganz besonders für einen Stadtbezirk wie Kreuzberg, der im Kontext der Debatten um eine multikulturelle Einwanderungsgesellschaft einen besonders hohen Symbolcharakter besitzt. Antisemitische Erscheinungen innerhalb von Migrantinnen- und Migrantinnen-Communities in Kreuzberg erregen in diesem Kontext eine besondere, zum Teil internationale Aufmerksamkeit.



*Während des Unterrichts
von einem Berliner Schüler
angefertigte Karikatur*

Wie stark die Themen Antisemitismus bei Migranten und Migrantinnen und politischer Islam polarisieren, wurde im Nachgang der bereits 2003 veröffentlichten Kommunalanalyse »Demokratiegefährdende Phänomene in Friedrichshain-Kreuzberg und Möglichkeiten der demokratischen Intervention« des Zentrums Demokratische Kultur (ZDK)⁵⁰ deutlich. Für den Bezirksteil Kreuzberg wurden in der besagten Studie schwerpunktmäßig Problemlagen zu türkisch-nationalistischen und islamistischen Bestrebungen sowie antisemitische Erscheinungen innerhalb der türkischen und arabischen Migranten-Communities beschrieben. Dies wurde von Migranten und Migrantinnen aus mehrheitlich muslimischen Ländern als einseitiger Fokus auf demokratiegefährdende Phänomene in ihren Communities wahrgenommen⁵¹.

Die starke Konzentration auf die Themen politischer Islam und Antisemitismus in den Debatten nach Veröffentlichung der Studie ist zum einen darauf zurückzuführen, dass in der Studie zum ersten Mal überhaupt Erscheinungsformen des politischen Islam auf kommunaler Ebene in Deutschland thematisiert wurden und islamistische Akteure sich entsprechend heftig gegen die Veröffentlichung zur Wehr setzten, um ihre erreichte Stellung im Bezirk nicht einzubüßen. Zum anderen war dies aber auch den weltweiten Entwicklungen wie den Nachwirkungen des islamistischen Terroranschlags vom 11. September 2001 und dem eskalierenden Antisemitismus vor allem im Kontext des Nahostkonflikts geschuldet. Die lokalen Diskurse im Bezirk polarisierten sich daher auch vor dem Hintergrund berechtigter Stigmatisierungsängste von Migranten und Migrantinnen bis hin zur Diskursverweigerung. Vor allem einflussreiche Vertreter und Vertreterinnen der türkischen und arabischen Communities reagierten verhalten bis abweisend auf die Ergebnisse; an der öffentlichen Debatte beteiligten sich insgesamt nur wenige Migranten.

Die starken Diskursblockaden in Kreuzberg wurden in den Folgejahren durch negative Erfahrungen mit Öffentlichkeit in Form von einseitigen Medienberichten zu antisemitischen Ausprägungen und (mit methodischen Mängeln behafteten) anderen Befragungen noch weiter verschärft. Insbesondere eine Befragung, die Studierende der Alice Salomon Fachhochschule für Soziale Arbeit 2005 durchführten, und die öffentliche Präsentation der dabei entstandenen Kurzfilme verstärkten die Polarisierung im Diskurs um Antisemitismus⁵². In der Folge gab es nicht nur in den Migranten- und Migrantinnen-Communities, sondern auch in wesentlichen Teilen der Verwaltung und Politik des Stadtbezirks teils heftige Abwehrreaktionen insbesondere gegen eine weitere Thematisierung von Antisemitismus unter Migranten und Migrantinnen.

Die MBR stand daher im Beratungsprozess in Kreuzberg zunächst vor der zentralen Herausforderung, vorhandene Gesprächsblockaden aufzulösen, um eine themenzentrierte Handlungsbereitschaft der lokalen Akteure zu ermöglichen. Angesichts der polarisierten und emotional aufgeladenen Diskurse war klar, dass eine Auseinandersetzung nicht von außen initiiert werden kann, sondern wesentlich von den Migranten-Communities selbst getragen werden muss. Der Fokus des Beratungsprozesses war es entsprechend, auf breiter Basis und in ihrer ganzen Heterogenität die Beteiligung von Migranten und Migrantinnen an den lokalen Diskursen zu ermöglichen.

Hinzu kamen unterschiedliche Gewichtungen der vielfältigen Problemlagen im Bezirk, das heißt Fragen der Prioritätensetzung bei ihrer Bearbeitung angesichts knapper Ressourcen, angefangen bei den vielfältigen sozialen und sozioökonomischen Problemstellungen, über Fragen des Zugangs und der Partizipation von Migranten und Flüchtlingen bis hin zur Gewichtung demokratiegefährdender Phänomene gegeneinander. Angesichts komplexer mehrdimensionaler Ethnisierungs-, Diskriminierungs- und Ausgrenzungsprozesse gegenüber den in Kreuzberg lebenden ethnischen Minderheiten wurden insbesondere die Phäno-

mene Rassismus und Ethnisierung sozialer Konflikte einerseits sowie Antisemitismus und politischer Islam andererseits gegeneinander diskutiert.

Während auf der Oberfläche die Diskursbereitschaft abnahm, bereiteten sich unerschwellig andere Debatten vor. Angesichts der über lange Jahre antirassistisch geprägten Debatten im Bezirk entstand vor allem zwischen den Themen Rassismus und Antisemitismus eine Art Konkurrenzverhältnis. Gegen Rassismus sein schloss vermeintlich eine Bearbeitung von Antisemitismus aus, während diejenigen, die Antisemitismus bearbeiten wollten, sich scheinbar nicht weiter um rassistische Stigmatisierungsängste kümmern wollten. Vor allem an der Debatte um Antisemitismus unter Migrantinnen und Migranten aus mehrheitlich muslimischen Ländern und Regionen entzündete sich außerdem eine Auseinandersetzung um das Verhältnis von Antisemitismus zu Islamfeindlichkeit.



Antisemitische Schmiererei auf einer Parkbank

Vor diesem Hintergrund setzte sich die Bezirkspolitik noch vor der Umsetzung konkreter Maßnahmen zu den lokalen Problemlagen zunächst das Ziel, die vorhandenen Diskursblockaden aufzubrechen und in Kreuzberg breite Diskussionen zu diesen Themen anzustoßen. Dies sollte zunächst durch gezielte vertrauensbildende Maßnahmen und über eine Erweiterung des Kreises der Beteiligten in allen Bevölkerungsgruppen erreicht werden, vor allem aber mit Blick auf Migrantinnen und Migranten. Die bisher nach Bevölkerungsgruppen getrennt geführten Diskurse sollten dabei schrittweise zusammengeführt werden. Um eine konstruktive und bevölkerungsübergreifende Auseinandersetzung zu erreichen, die nicht auf einzelne Problemlagen fokussiert und/oder einzelne Bevölkerungsgruppen stigmatisiert, schien es zunächst wichtig, parallel dazu den Begriff Demokratie unter breiter Beteiligung mit Leben zu füllen. Eine eindeutige, menschenrechtsorientierte Positionierung des Bezirks und das Hinwirken auf einen demokratischen Minimalkonsens auf bezirklicher Ebene sollte ein erster Schritt hierzu sein. Dieser sollte die Basis dafür bilden, sowohl Antisemitismus als auch Rassismus (und weitere demokratiegefährdende Phänomene) als gemeinsame Probleme wahrzunehmen – unabhängig von eigener, unmittelbarer Betroffenheit. Ein Ergebnis des Prozesses sollte daher auch ein gemeinsam formuliertes demokratisches Leitbild als positive Bezirksidentität sein.

Diese Ziele konnten im Beratungszeitraum jedoch nicht erreicht werden. Für eine kommunal integrierte Strategie im oben beschriebenen Sinne erwiesen sich in Kreuzberg die Widerstände in Teilen der Verwaltung und Politik selbst zunächst als zu stark. Dagegen konnte auch das zivilgesellschaftliche Engagement einzelner zivilgesellschaftlicher »Leuchttürme« zunächst wenig ausrichten. Dies umso mehr, als diese zivilgesellschaftlichen Akteure in der Kreuzberger Projektlandschaft relativ isoliert waren.

In bestimmten Teilbereichen konnten dagegen durchaus Erfolge erzielt werden. Insbesondere im Bereich Jugendarbeit wurde die Auseinandersetzung mit den

Themen in verschiedenen Arbeitsgruppen vorangetrieben. Dies ist vor allem dem Engagement einzelner Jugendarbeiter und -arbeiterinnen und Vertretern und Vertreterinnen des Jugendamtes zu verdanken. Daraus entwickelte sich unter anderem das später beschriebene Modellprojekt zu »Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus« (amira) des Trägervereins der MBR, dem Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. (VDK). Und auch mit Blick auf die Einbeziehung und Beteiligung von Migranten und Migrantinnen an der Thematisierung und Bearbeitung insbesondere von Antisemitismus wurden wichtige vertrauensbildende Schritte geleistet, auf denen dieses Modellprojekt nun aufbauen kann.

Darüber hinaus wurden von der MBR mit Blick auf die Zielstellungen des Prozesses wichtige Erfahrungen gesammelt, die im folgenden als Gelingensbedingungen zusammengefasst werden.

Gelingensbedingungen für die kommunale Bearbeitung des Phänomens politischer Islam

Vor dem Hintergrund weltweiter Entwicklungen erstaunte es zunächst, dass in Kreuzberg einflussreiche Akteure in Bezirkspolitik und Verwaltung keine konkreten Wahrnehmungen zu lokalen Ausprägungen des politischen Islam hatten oder seine Existenz im lokalen Rahmen schlicht leugneten. Der Überrepräsentanz der Themen Islam, Muslime, Moscheebauten, Kopftuchstreit, Befreiungen vom Schwimmunterricht etc. in den öffentlichen Debatten stand eine große Leerstelle zu konkreten Personen, Institutionen und ideologischen Ausprägungen politisch-islamischer Theorie entgegen. Unmittelbar Betroffene des politischen Islam auf lokaler Ebene erhielten daher von der bezirklichen Politik und Verwaltung zunächst sehr widersprüchliche Signale und konnten sich deren konkreter Unterstützung im Kontext von (Re-) Islamisierungsprozessen nicht völlig sicher sein.

Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bearbeitung des politischen Islam auf lokaler Ebene ist daher zunächst mehr konkretes Wissen über seine alltäglichen Erscheinungsformen (und Auswirkungen) in der Nachbarschaft. Dies kann nicht nur durch die Anhörung von anerkannten Experten und Expertinnen zum Thema geschehen, sondern verlangt auch den Rückgriff auf das Alltagswissen, das bei denjenigen vorhanden ist, die sich zum Beispiel in ihrer beruflichen Praxis und im Alltagsleben mit den konkreten Auswirkungen auseinandersetzen müssen. Auch müssen Gespräche nicht nur mit den Funktionären von Migranten-Organisationen geführt werden, sondern auch mit einfachen Mitgliedern gesucht werden.

Auf dieser Grundlage müssen unmittelbar Betroffene identifiziert sowie in den lokalen Diskursen zum Thema sichtbar gemacht und gestärkt werden. Oft sind diejenigen, die aufgrund der eigenen Betroffenheit Interesse an der Bearbeitung von Problemlagen haben, in der »ersten Reihe« lokaler Akteure noch nicht vertreten beziehungsweise klar unterrepräsentiert. Zu den unmittelbar Betroffenen gehören z.B. säkular orientierte Migranten und Migrantinnen, die die Freiheit in Anspruch nehmen, nicht religiös zu sein und entsprechend zu leben, Vertreter und Vertreterinnen muslimischer Gemeinden und Vereine, die sich gegen den Anspruch auf Definitionshoheit von islamistischen Gruppierungen zur Wehr setzen, sowie religiöse und nicht-religiöse Einzelpersonen und Gruppen, die im Kontext islamistischer Ideologie von der Missachtung von Menschenrechten betroffen sind, wie etwa Homosexuelle.

In Kreuzberg traten unmittelbar Betroffene aus den Migranten- und Migrantinnen-Communities mit ihren Problemen nur selten an die Öffentlichkeit, auch aufgrund der Homogenisierungen (vor allem Generalverdacht gegenüber »den Muslimen«), die in den öffentlichen Diskursen nach wie vor vorgenommen

werden. Zu groß war die Angst, in diesem Kontext falsch verstanden und für fremde Zwecke missbraucht zu werden. Diese Stigmatisierungsängste müssen ernst genommen werden. Eine Möglichkeit, dies zu tun, ist die konsequente Kontextualisierung des Phänomens. Denn wer vom politischen Islam in Deutschland spricht, kann von der Islamfeindlichkeit, von der alle Migranten und Migrantinnen aus mehrheitlich muslimischen Ländern betroffen sind, nicht schweigen. Sonst kann der Kampf gegen Islamismus schnell als Kampf gegen »den« Islam missverstanden werden.

Gelingensbedingungen für die kommunale Bearbeitung von Antisemitismus innerhalb von Migranten- und Migrantinnen-Communities

Im Hinblick auf die Thematisierung und Bearbeitung von Antisemitismus innerhalb von Migranten- und Migrantinnen-Communities stellten in Kreuzberg die Befürchtungen einen der größten Hemmfaktoren dar, als Bezirk in der Öffentlichkeit stigmatisiert zu werden. Diese wurden von Teilen der bezirklichen Politik und Verwaltung gehegt. Hier wurden eindeutige Parallelen zu der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus in ostdeutschen Kommunen deutlich. Um eine öffentliche Thematisierung zu erreichen, waren zunächst zivilgesellschaftliche »Leuchttürme« und engagierte Jugendarbeiter und -arbeiterinnen nötig, die darauf bestanden, dass die Problemlagen nicht länger ignoriert werden können, und die den Bezirk entsprechend unter Handlungsdruck setzten.

Im Nachgang der oben angeführten Befragungen wurden die lokalen Diskurse um Antisemitismus zudem stark von der innerlinken Auseinandersetzung zwischen so genannten »Antiimperialisten« und »Antideutschen« bestimmt. Bei beiden Polen fand eine starke Verknüpfung der lokalen Diskurse mit Themen statt, die für sie eine identitätsstiftende Funktion haben, nämlich dem Nahostkonflikt und der antirassistisch verstandenen Solidarität mit den Palästinensern auf der einen Seite und der historischen Verantwortung Deutschlands, die sich aus der systematischen Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden ergibt, auf der anderen Seite. Dadurch waren die Auseinandersetzungen auch jenseits unmittelbarer Betroffenheit bevölkerungsübergreifend stark emotional aufgeladen.

Von Vertretern und Vertreterinnen der Migranten-Communities, die sich an den öffentlichen Debatten beteiligten, wurde die Auseinandersetzung mit Antisemitismus oft mit Argumentationen abgewehrt, die auf eine starke Bedeutung von »Opferkonkurrenz« hindeuten. Häufig wurde im Sinne eines »Wir sind die Juden von heute« argumentiert, zum einen mit Bezug auf den Nahostkonflikt, zum anderen im Bezug auf Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen in Deutschland. Diese Herangehensweise garantiert öffentliche Aufmerksamkeit gerade für Bevölkerungsgruppen, die aufgrund ihrer sozialen, ökonomischen oder juristischen Situation sonst nicht oft Gehör finden, und dies sowohl in der Jugendarbeit als auch bei der Artikulation politischer Interessen oder allgemein bei der Abwehr von Ansprache, die als bedrohlich wahrgenommen wird.

Um eine grundlegende Gesprächsbereitschaft zu erreichen, sollten daher eine Anerkennung der konkreten Opfererfahrungen ermöglicht und Foren geschaffen werden, in denen diese – in nicht antisemitisch konnotierter Form – artikuliert werden können. Bei der Thematisierung von Antisemitismus von Migranten und Migrantinnen müssen ihre jahrzehntelangen Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen, insbesondere ihre Erfahrungen mit Rassismus, berücksichtigt und deren Zusammenhang mit der Attraktivität antisemitischer Erklärungsansätze geklärt werden. Es geht also darum, die Funktionalität des Antisemitismus zu erkennen, um entsprechend reagieren zu können.



Transparent am »New Yorck im Bethanien« als Reaktion auf einen Brandanschlag im Mai 2007, bei dem die größte Synagoge in Genf (Schweiz) zerstört wurde. Mit dieser Aktion versuchten die Kreuzberger darüber hinaus auch auf das Thema Antisemitismus in der Mobilisierung gegen den G8-Gipfel aufmerksam zu machen

Die Synagoge am Kreuzberger Fraenkelufer war 1913 bis 1916 erbaut worden. Sie bot ursprünglich Platz für bis zu 2000 Besucher. Heute besteht nur noch der Seitenflügel des Gebäudes. Im Oktober 2000 schleuderten Unbekannte Pflastersteine auf das Gebäude, zwei Fensterscheiben wurden zerstört. Im April 2002 kam es erneut zu einem Anschlag, diesmal mit einem Molotowcocktail, der auf dem Rasen zerschellte. Auch diesmal blieben die Täter unbekannt. (Foto: AYPÄ)



Neben der Anerkennung von Opfererfahrungen spielt auch die Überwindung von Stigmatisierungängsten eine wichtige Rolle, wenn die Diskursbereitschaft von Migrantinnen und Migranten auf breiter Basis ermöglicht werden soll. Für eine aktive Teilnahme von Migrantinnen an einer umfassenden Auseinandersetzung mit demokratiegefährdenden Phänomenen ist deren Überzeugung notwendig, dass sich das Engagement als für sie nutzbringend und nicht als schädlich für ihre umfassende Integration und Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen erweist. So lange die Auseinandersetzung mit Themen wie Antisemitismus und politischer Islam von Migrantinnen und Migranten als Hemmfaktor für die Verbesserung der eigenen sozialen und politischen Situation gesehen wird, wird es nicht gelingen, diese aus ethnisch und religiös geschlossenen Diskussionsrunden in eine breitere Öffentlichkeit zu tragen.

Diejenigen, die sich der Probleme in den eigenen Communities durchaus bewusst sind, haben zudem auch häufig Angst, als »Nestbeschmutzer« zu gelten. Bei zu konträrem Agieren oder zu deutlicher Positionierung und Benennung von Problemlagen besteht die Gefahr, aus den sozialen und finanziellen Strukturen herausgerissen zu werden, in die Gruppen, Projekte oder Vereine eingebunden sind. Angesichts von Diskriminierungen und Marginalisierungen ist dies eine durchaus existenzielle Frage. Denn wo sollen sich die vor Ort Betroffenen vor allem in und aus Migrantinnen-Communities dann hinwenden? Wer oder was ersetzt ihre durch eine öffentliche Thematisierung von Problemlagen gegebenenfalls verloren gehende Einbindung in die Communities?

Neben einem hohen Maß an Vertrauen in ihre Gesprächspartnerinnen und -partnerinnen aus der deutschen Mehrheitsgesellschaft und der unbedingten Verlässlichkeit der Ansprechpartnerinnen in der Bezirkspolitik bedarf es daher – wenn möglich – auch eines konkreten Nutzens des Engagements von Migrantinnen und Migranten in diesen Diskursen und anderen Bearbeitungsformen. Dieses sollte also bestenfalls auch mit einer materiellen Verbesserung einhergehen, zum Beispiel durch die Finanzierung von kleinen Projekten engagierter Migrantinnen und Migranten.

Bei der Bearbeitung von Antisemitismus gilt zudem ebenso wie bei anderen demokratiegefährdenden Phänomenen die Prämisse, an den konkreten lokalen Ausprägungen anzusetzen. Sinnvoll erscheint es hierbei, konkrete Vorkommnisse, wie zum Beispiel Angriffe auf eine Synagoge, auszuwählen, die sich tatsächlich auch kommunal bearbeiten lassen. Jenseits von historisch orientierten Ausstellungen, Zeitzeugengesprächen und Besuchen von Mahn- und Gedenkstätten, die auf die kollektive und individuelle Identität bestimmter Bevölkerungsgruppen abzielen, bieten sich Ausprägungen aktuellen Antisemitismus

an, um eine auf das heutige Zusammenleben gerichtete Debatte anzuregen. Als Gesamtphänomen kann sich Antisemitismus mit der Vielzahl von Themen, die mit ihm verknüpft sind, als zu komplex für eine Bearbeitung auf kommunaler Ebene darstellen. Das Hauptaugenmerk sollte dabei auf der Funktion antisemitischer Erklärungsansätze liegen und nicht zu allererst auf den Trägergruppen. Auch dies hilft Stigmatisierungen zu vermeiden, ohne vor vorhandenen Problemlagen die Augen zu verschließen.

amira – Das Modellprojekt Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus in Kreuzberg

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus dem Beratungsprozess der MBR wurde Anfang 2007 das Modellprojekt »amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus« konzipiert, das im September 2007 dank einer Förderung durch Bund und Land seine Arbeit aufnehmen konnte.

Auf der Basis einer Befragung lokaler Akteure aus Jugendarbeit und Migranten- und Migrantinnen -Organisationen über ihre Erfahrungen mit Antisemitismus, ihre Handlungsunsicherheiten und Bedarfe werden bis Herbst 2010 pädagogische Angebote für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der (offenen) Jugendarbeit in Kreuzberg entwickelt und erprobt, die auch in vergleichbaren Bezirken einsetzbar sind. Um Ansätze, Methoden und Materialien zu erarbeiten, die auf die konkreten lokalen Gegebenheiten zugeschnitten sind, wird im Bereich Jugendarbeit angesetzt, wo Antisemitismus in besonderem Maße als Problem wahrgenommen wird und Handlungsbedarf und -bereitschaft am höchsten sind.

Der innovative Gehalt des Projekts liegt insbesondere darin begründet, dass neben interessierten Jugendarbeitern und -arbeiterinnen auch Vertreter und Vertreterinnen von Migranten-Organisationen von Beginn an in den Entwicklungsprozess eingebunden werden, um so zu erreichen, dass die pädagogischen Angebote auch von Autoritäten und Repräsentanten der Migranten-Communities nachhaltig unterstützt und mitgetragen werden – und gleichzeitig ein weiterer Beitrag dazu geleistet wird, die oben skizzierten Diskursblockaden im Bezirk durch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu überwinden.

*Anne Benzing,
Politikwissenschaftlerin, seit
2004 für die Mobile Beratung
gegen Rechtsextremismus Berlin
(MBR) tätig. Sie ist Teamkoordi-
natorin der MBR. Ihre Arbeits-
schwerpunkte liegen in
Berlin-Neukölln und Friedrichs-
hain-Kreuzberg. Inhaltliche
Schwerpunkte sind u.a. ethni-
sierte soziale Konflikte und
Antisemitismus.*

*Mobile Beratung gegen Rechts-
extremismus Berlin (MBR)
Chausseestraße 29
10115 Berlin
Ansprechpartnerin:
Anne Benzing
Telefon: 030. 240 45 431
Fax: 030. 24 04 53 19
anne.benzing@mbr-berlin.de
www.mbr-berlin.de*

Anmerkungen

- 49 Als demokratiegefährdende Phänomene und menschenverachtende Ideologien wurden im Auftrag des Landes Berlin benannt: Rechtsextremismus, Rassismus, Hierarchisierung von Ethnizität, Ethnisierung sozialer Konflikte, Antisemitismus, Islamophobie, Islamismus und die Missachtung von Menschenrechten.
- 50 Angesichts der sehr unterschiedlichen Geschichte und Sozialstruktur der beiden Bezirksteile wurden in der Studie für den Ostteil (Friedrichshain) und den Westteil (Kreuzberg) des Bezirks unterschiedliche Analyseschwerpunkte gewählt und jeweils spezifische Problemlagen für die beiden Bezirksteile beschrieben. Mit Blick auf die Analyseschwerpunkte Rechtsextremismus und (Alltags-)Rassismus der deutschen Mehrheitsgesellschaft in Friedrichshain gab es keinen grundsätzlichen Diskussionsbedarf und nur in Detailfragen Dissens.
- 51 Von Seiten schwarzer Deutscher und schwarzer Migranten und Migrantinnen gab es dagegen überwiegend positive Reaktionen. In der Studie wurden nämlich auch die Themen Rassismus und Hierarchisierung von Ethnizität zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen thematisiert und dabei insbesondere die rassistische Diskriminierung, denen Schwarze durch Angehörige verschiedener Bevölkerungsgruppen ausgesetzt sind. Leider wurden diese wichtigen Themen angesichts der starken Polarisierung der Diskussionen zu den Themen Antisemitismus und Islamismus nicht breiter diskutiert.
- 52 Jugendliche Migranten und Migrantinnen aus Kreuzberger Jugendfreizeiteinrichtungen äußerten sich dabei überwiegend negativ über Juden und Jüdinnen, zum Teil beängstigend dichte Aussagen ließen auf ein manifestes Problem mit Antisemitismus schließen. 2006 setzte sich diese Debatte fort, als bei Experten-Interviews mit Vertretern der Zivilgesellschaft und Pädagogik dieser Eindruck nachdrücklich bestätigt wurde.

»Antisemitismus – ein Problem unter vielen«

Eine Befragung in Jugendclubs und Migranten- und Migrantinnen-Organisationen

Susanna Harms, amira –
Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus

Das Projekt amira hat es sich zur Aufgabe gemacht, gemeinsam mit Jugendeinrichtungen und mit Vertretern und Vertreterinnen aus Migranten-Organisationen modellhaft Ansätze, Methoden und Materialien für die offene Jugendarbeit in Berlin-Kreuzberg zu entwickeln und zu erproben, die zum allergrößten Teil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund genutzt wird⁵³. In der ersten Projektphase bis zum Herbst 2008 wurden zunächst mehr als 40 Gespräche mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus Jugendarbeit und Migranten-Vereinen⁵⁴ geführt, um vorab die Situation im Bezirk sowie die konkreten Bedarfe genauer zu ermitteln. Im Folgenden sollen einzelne Ergebnisse der Befragung sowie einige aus ihnen abgeleitete Schlussfolgerungen und Empfehlungen vorgestellt werden⁵⁵.

»Jeder sollte in so einen Prozess mit eingebunden werden. Wir müssen die Probleme gemeinsam lösen!«

In unseren Gesprächen haben sich die Erfahrungen aus dem Beratungsprozess der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR) in Friedrichshain-Kreuzberg⁵⁶ bestätigt: In fast allen Kreuzberger Jugendclubs gibt es – wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität – antisemitische Äußerungen, in Einzelfällen sogar gewalttätige antisemitische Vorfälle. In Anbetracht der schwierigen Lebenslagen der jugendlichen Besucher und Besucherinnen handelt es sich dabei jedoch um ein Problem unter verschiedenen anderen, mit denen Jugendarbeit und Migranten- und Migrantinnen-Organisationen im Hinblick auf die Jugendlichen konfrontiert sind. Positiv ist, dass die meisten der befragten Einrichtungen und Organisationen um dieses Problem wissen und offen dafür sind, gemeinsam mit amira und mit anderen Akteuren und Akteurinnen an diesem Thema zu arbeiten. Da die Beteiligung von Partnern und Partnerinnen aus diesen Feldern am Prozess der Entwicklung und Erprobung pädagogischer Angebote ein zentrales Fundament unseres Projekts darstellt, ist dies für uns ein sehr wichtiges Ergebnis.

Erscheinungsformen, Kontexte und Verfestigungsgrad

»Nach dem 11. September ging es nicht gegen Israel, sondern wirklich gegen die Juden. Die Jugendlichen haben hier auch getanzt wie in anderen Einrichtungen und gleich am zweiten Tag gesagt, es waren die Amis, und dass Amerika für die Juden steht.«

In vielen Jugendclubs ist »Du Jude« ein häufig benutztes Schimpfwort, das Teil der Jugendsprache ist und »zum guten Ton gehört«, wie es eine Einrichtungsleiterin formulierte. Am weitesten verbreitet sind jedoch antiisraelische Äußerungen, die meist unterschiedslos auf alle Jüdinnen und Juden weltweit übertragen werden. Andere thematische Kontexte für antisemitische Äußerungen sind die globalpolitischen Verhältnisse und Konflikte, meist in Verbindung mit antiamerikanischen Haltungen und mit Verschwörungstheorien, sowie das Themenfeld Heimat, Zugehörigkeit und Identität. Außer dem Motiv der »jüdischen (Welt-) Verschwörung« und dem Bild vom »geschäftstüchtigen und reichen Juden« sind »klassisch« antisemitische Stereotype unter den Kreuzberger Jugendlichen weniger stark verbreitet, und auch religiös begründeter Antisemitismus scheint – zumindest bei den Jugendlichen, die von den von uns befragten Einrichtungen und Organisationen erreicht werden – eine geringere Rolle zu spielen, als es beispielsweise mancher Presseartikel vermuten ließe. In der Regel bleiben antisemitische Äußerungen der Jugendlichen den Einschätzungen unserer

Gesprächspartner und -partnerinnen zufolge auf einer verbalen, meist wenig ideologisierten (Sprüche-)Ebene, hinter der kein großes eigenes Engagement steht. Nur bei einer geringeren Anzahl der Jugendlichen haben sich antisemitische Einstellungen zu geschlossenen, ideologisch gefestigten Weltbildern verdichtet.

Da sich die Erfahrungen in den einzelnen Clubs also zum Teil sehr voneinander unterscheiden, sollte vor der Auswahl geeigneter pädagogischer Strategien eine möglichst genaue Analyse der jeweiligen Zielgruppe erfolgen. Fragen nach dem Grad der Verdichtung und Ideologisierung antisemitischer Einstellungen spielen dabei eine wichtige Rolle. Hierfür werden geeignete Kriterien und Instrumente benötigt, die bisher jedoch nur in Ansätzen vorliegen. Um gleichzeitig einschätzen zu können, ob und in welchem Maße die Jugendlichen beziehungsweise ihr direktes Umfeld in antidemokratische Organisationen wie beispielsweise die sogenannten »Grauen Wölfe«⁵⁷ eingebunden sind, braucht es sehr umfassende und detaillierte Kenntnisse. Deshalb ist es notwendig, derartige Expertisen zu bündeln und für die Jugendarbeit nutzbar zu machen.

»Die Jugendlichen können ihre Überzeugung oft nicht so richtig darstellen, wenn man sich ein bisschen mit ihnen auseinandersetzt. Sie sagen einfach, dass die Juden schlecht sind.«

»Es ist wichtig, die Zielgruppe erst einmal gut zu analysieren, zum Beispiel welche Rolle Islam spielt und um welche Ausprägung des Islams es sich handelt. Man muss die Jugendlichen mit ihren Hintergründen zunächst richtig kennenlernen.«

Geschlechts- und herkunftsspezifische Unterschiede

Nach Einschätzung vieler Praktiker und Praktikerinnen, aber auch Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ist Antisemitismus stärker unter Jungen als unter Mädchen verbreitet. Für wahrscheinlicher halten wir es jedoch, dass Mädchen antisemitische Einstellungen nur auf eine andere Art und Weise äußern als Jungen, die eher ihrer gesellschaftlich zugeschriebenen Rolle entspricht. Die wichtige Frage nach Geschlechtsspezifika hat unserer Ansicht nach in den bisherigen pädagogischen Ansätzen zur Bearbeitung von Antisemitismus zu wenig Berücksichtigung gefunden. Wir denken, dass die pädagogische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen ein fruchtbarer Zugang auch für die Dekonstruktion von Antisemitismus sein kann. Dies bedeutet unter anderem, Mädchen überhaupt genauer in den Blick zu nehmen und für sie spezifische Angebote zu entwickeln.

»Bei Mädchen hören wir antisemitische Schimpfwörter weniger, aber das könnte auch eine Geschlechterrollenfrage sein. Vielleicht denken viele Mädchen ähnlich, aber halten sich mehr zurück.«

In den Jugendeinrichtungen wird Antisemitismus zudem vor allem als Problem wahrgenommen, das von Jugendlichen mit arabischem bzw. palästinensischem Hintergrund ausgeht. Unter ihnen ist das Feindbild »Israelis = Juden« häufig stark ausgeprägt und äußert sich zum Teil in Hasstiraden, die in massiven Gewalt-, Mord- und Selbstmordattentat-Phantasien gipfeln können. Türkisch- und kurdischstämmige Jugendliche dagegen, die neben arabischstämmigen Jugendlichen mehrheitlich in den Kreuzberger Clubs vertreten sind, werden von den Jugendarbeitern und -arbeiterinnen meist als weniger antisemitisch beschrieben; Vertreter von Migranten-Organisationen berichten jedoch, dass Antisemitismus auch in den türkischen und kurdischen Communities verbreitet sei, wenngleich er dort meist nicht offen geäußert werde. Doch selbstverständlich gibt es in diesen Gruppen immer auch Menschen, die sich positiv auf Jüdinnen und Juden beziehungsweise auf Israel beziehen.

»Es kommt eher aus der arabischen Ecke, bei den türkischen Kindern ist es nicht so schlimm. Aber es ist eine vorherrschende Meinung.«

Unseres Erachtens gilt es, im Hinblick auf herkunftsspezifische Einflüsse und Unterschiede genauer zu differenzieren und keine einfachen, einseitigen Zuschreibungen vorzunehmen. Für die Entwicklung pädagogischer Angebote bedeutet dies zum einen, die herkunftsspezifischen Faktoren in der Herausbildung des Antisemitismus zu reflektieren. Zum anderen sollten die Heterogenität dieser Einflüsse und der identitären Bezüge als Ressource anerkannt, positive Elemente darin gestärkt sowie Widersprüche dazu genutzt werden, antidemokratische Einstellungen in Frage zu stellen. Gearbeitet werden könnte zum Beispiel mit der Sympathie mancher Kurden und Kurdinnen für die erfolgreiche jüdische Nationalbewegung und den israelischen Staat oder mit den Erfah-

rungen und Lebensrealitäten arabischer Juden, die auf unterschiedliche Weise von Rassismus und Antisemitismus gleichermaßen betroffen sind. Wichtig ist dabei jedoch, migrantische Jugendliche und Erwachsene nicht zu re-ethnisieren und allein herkunftsspezifische Einflüsse für ihre Einstellungen verantwortlich zu machen. Mindestens genauso notwendig ist es, ihre in Deutschland gemachten Erfahrungen und Prägungen sowie mögliche Wechselwirkungen mit einzu- beziehen. In Bezug auf die in Deutschland geborenen Jugendlichen sollte unseres Erachtens hier der Schwerpunkt liegen.

»Die palästinensischen Jugendlichen haben auf türkische Jugendliche so einen sicheren Eindruck in ihrer Identität und in ihren Feindbildern gemacht, dass sie zu Mitläufern wurden, weil ihnen da etwas angeboten wurde.«

In den Jugendeinrichtungen sind die Jugendlichen-Gruppen in der Regel gemischt, woraus sich spezifische Dynamiken ergeben können: So kommt es vor, dass die anti-israelische Haltung arabischstämmiger Jugendlicher auch auf andere migrantische Jugendliche als attraktives Identitätsangebot wirkt und diese sich deshalb mit ihnen solidarisieren. Israelfeindlichkeit und Antisemitismus können so zum »gemeinsamen Nenner« zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft werden, die sich sonst zuweilen untereinander entlang ethnisch-nationalistischer Linien bekämpfen. Es wird aber auch beobachtet, dass in gemischten Gruppen antisemitische Äußerungen beispielsweise von kurdischstämmigen Jugendlichen von Jugendlichen mit einem anderen Herkunftshintergrund in Frage gestellt werden.

Ursachen, Einflüsse und Funktionen

»Es ist oft auch Provokation – das heißt, es geht um das Austesten von Grenzen und Reaktionen.«

Die Motivationen von Jugendlichen, sich antisemitisch zu äußern, sind vielfältig und müssen je nach Person und nach Situation differenziert werden. Es ist wichtig zu unterscheiden – auch für die Wahl der pädagogischen Mittel –, ob ein Jugendlicher in bestimmten Situationen beispielsweise die (insbesondere herkunftsspezifischen) Jugendarbeiter und -arbeiterinnen provozieren, ihre Grenzen austesten und/oder ihre Aufmerksamkeit erlangen will, ob seine Äußerungen als Gesprächsaufforderung an die Umwelt verstanden werden können oder ob es sein Ziel ist, andere mit verfestigten und ideologisierten Feindbildern zu beeinflussen.

Nach der Einschätzung unserer Gesprächspartner werden antisemitische Äußerungen von den Jugendlichen häufig unreflektiert von anderen übernommen. Die wichtigste Rolle scheint dabei die Tradierung durch Eltern und Familie zu spielen; weitere Einflüsse sind Peergroups, Nachbarschaften, Communities und Medien, insbesondere das arabische Satellitenfernsehen, sowie – allerdings weniger häufig genannt – der Einfluss von Imamen oder Hodschas. Doch auch der Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft, vermittelt zum Beispiel durch Lehrer und Lehrerinnen, wird in einzelnen Fällen angeführt.

»Die andauernde Erfahrung von Ausgrenzung wird kompensiert, indem dann die Juden zu Sündenböcken gemacht werden.«

Viele unserer Gesprächspartner und -partnerinnen, insbesondere aus den Migranten-Organisationen, sehen die schlechte soziale und ökonomische Stellung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, ihre mangelhafte Integration sowie die fehlende Chancengleichheit als wichtige, wenn nicht zentrale Ursache für antisemitische Einstellungen an. Vor diesem Hintergrund kann Antisemitismus die Funktion haben, eigene, von der Mehrheitsgesellschaft ausgehende Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen durch die Abwertung und Ausgrenzung anderer – hier: der Juden – zu kompensieren. Dass jedoch Forderungen nach Integration und Chancengleichheit die einzige Antwort auf Antisemitismus unter migrantischen Jugendlichen sein können, denken wir nicht – schließlich gibt es ihn genauso unter Herkunftsdeutschen mit hohem Bildungsgrad und Sozialstatus.

Die eben genannten Faktoren deuten darauf hin, dass eine andere wesentliche Funktion antisemitischer Äußerungen die Herstellung und Stabilisierung von Identität und von Gruppenzugehörigkeit ist – sei es in einem nationalen, ethnisch-kulturellen oder religiösen Sinne. Antisemitische Einstellungen werden

von den Befragten immer wieder in Verbindung mit anderen Ungleichwertigkeitsideologien gebracht: Manche Jugendliche, die antisemitische Positionen vertreten, lehnen beispielsweise generell andere Kulturen ab, tragen untereinander ethnisierte Konflikte aus, sind sexistisch und homophob.

Auch wenn dies von unseren Gesprächspartnern und -partnerinnen in der Regel nicht explizit benannt wurde, erfüllen antisemitische Einstellungen – insbesondere in Form von antisemitischen Verschwörungstheorien – eine weitere wichtige Funktion: Sie helfen dabei, sich eine immer komplexer und undurchschaubarer erscheinende Welt mit einer einfachen Antwort zu erklären: »Die Juden sind schuld!« Diese Erklärung schafft nicht nur Orientierung, Überschaubarkeit und Sicherheit, sondern bietet gleichzeitig eine Legitimation für eigene Ohnmachtsgefühle sowie die Möglichkeit, sich von der eigenen Verantwortung für eine Veränderung zumindest der persönlichen Situation zu entlasten.

»Wenn das Problem akut wird, machen die Jugendlichen Juden auch öfter für ihr persönliches Unglück oder ihr Unglück mit der Politik verantwortlich.«

Ansätze zur pädagogischen Bearbeitung

Im direkten Umgang mit antisemitischen Äußerungen haben Kreuzberger Jugendarbeiter und -arbeiterinnen bereits die unterschiedlichsten Strategien erprobt und auch im Präventionsbereich liegen erste Erfahrungen mit vorhandenen Ansätzen und Methoden oder auch mit eigenen Projekten vor. Daran kann im weiteren Projektverlauf angeknüpft werden. Doch nach wie vor gibt es einen Bedarf an Fortbildungen, Argumentationstrainings und kollegialem Austausch sowie an möglichst niedrigschwelligen, nicht kognitiven Methoden mit engem lebensweltlichem Bezug für den Einsatz in der Jugendarbeit, zum Beispiel im Umgang mit tradierten Stereotypen oder mit (irrationalem) Hass.

Uns erscheint es sinnvoll, zur Bearbeitung unterschiedlicher Erscheinungsformen des Antisemitismus unterschiedliche Ansätze und Methoden zu entwickeln. Es gibt dabei nicht den richtigen Weg! Auch eine Kombination unterschiedlicher Herangehensweisen kann notwendig sein, zumal die verschiedenen Unterphänomene natürlich oft gleichzeitig in den Einstellungen der Jugendlichen existieren sowie einander überlagern können. Ebenso halten wir es für sinnvoll, für die unterschiedlichen Motivationen und Funktionen, die hinter solchen Einstellungen und Äußerungen stehen, unterschiedliche Bearbeitungsformen zu finden. Dies kann auch heißen, nicht direkt an den Erscheinungsformen zu arbeiten, sondern sich auf eine Bearbeitung der Motive und Funktionen zu konzentrieren.

»Wir bräuchten mehr Input, mehr Handwerkszeug, Know-How und spielerische Methoden, denn Gesprächsrunden mit Kindern und Jugendlichen sind oft schwierig.«

Da Pädagogen und Pädagoginnen häufig die Erfahrung machen, dass ein direktes Thematisieren von antisemitischen Einstellungen meist nicht allzu viel fruchtet, glauben wir, dass gerade bei migrantischen Jugendlichen der Umweg über die thematischen Kontexte antisemitischer Äußerungen vielversprechender ist. Insofern kann Antisemitismus auch als ein dankbares Thema für die Pädagogik gesehen werden, weil sich mit ihm viele andere Themen verknüpfen lassen, die für Jugendliche von Bedeutung und von Interesse sind. Einen großen Stellenwert nehmen hier sicherlich die komplizierten Fragen nach Identität und Zugehörigkeit ein, aber zum Beispiel auch Fragen danach, wie eigentlich die globalisierte Gesellschaft funktioniert und welche Rolle der oder die Einzelne darin spielt. In diesem Sinne könnte die Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu einer Querschnittsaufgabe werden: wenn hierfür qualifizierte Pädagogen bei der Bearbeitung unterschiedlicher Themen und in unterschiedlichen Bereichen überlegen, wie sie – dort, wo es möglich und sinnvoll ist – das Thema Antisemitismus einbinden können.

»Wenn man Bildungsveranstaltungen zum Thema unter dem Titel ‚Antisemitismus‘ ankündigt, dann kommt da niemand.«

Wie sich diese Schlussfolgerungen für den Bereich der (offenen) Jugendarbeit praktisch umsetzen lassen, werden wir in den nächsten zwei Jahren gemeinsam mit Jugendarbeitern und -arbeiterinnen und Migranten-Organisationen modellhaft erarbeiten und erproben.

Anmerkungen

- 53 amira ist ein Projekt des Vereins für Demokratische Kultur in Berlin (VDK) e.V. und wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms »VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie« sowie durch den Beauftragten des Senats von Berlin für Integration und Migration im Rahmen des Landesprogramms gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus.
- 54 Im Hinblick auf die Jugendclubs handelte es sich dabei sowohl um kommunale Einrichtungen als auch um Einrichtungen freier Träger, bei den Migrantinnen- und Migrantinnen-Organisationen in erster Linie um sich als säkular verstehende und als »türkisch«, »kurdisch« oder »arabisch« definierende Vereine, die zum Teil selbst Jugendarbeit machen. Die Bandbreite der Organisationen reichte vom Frauen- oder Sportverein bis hin zur politischen Interessensvertretung.
- 55 Die folgenden Ausführungen basieren auf der Ergebnispräsentation, die wir am 16. 09. 2008 auf unserer Tagung »„Du Opfer!“ – „Du Jude!“. Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg« im Stadtteilzentrum Alte Feuerwache in Berlin-Kreuzberg zur Diskussion gestellt haben. Ein längerer Artikel zu den Ergebnissen der Befragung wird in Kürze in der Tagungsdokumentation veröffentlicht.
- 56 Vergleiche hierzu den Artikel von Anne Benzing in dieser Broschüre.
- 57 Ultrationalistische und rechtsextreme türkische Organisation

*Susanna Harms,
Politikwissenschaftlerin, ist im
Modellprojekt »amira – Anti-
semitismus im Kontext von
Migration und Rassismus« des
Vereins für Demokratische
Kultur in Berlin (VDK) e.V.
unter anderem für die Koordi-
nation der Zusammenarbeit
mit Jugendeinrichtungen
zuständig.*

*amira – Antisemitismus im
Kontext von Migration und
Rassismus
Chausseestraße 29
10115 Berlin
Ansprechpartner und -partner-
innen: Dr. Serhat Karakayali,
Susanna Harms, Gabriel Fréville
Telefon: 030. 27 59 50 23
Fax: 030. 27 59 50 26
info@amira-berlin.de
www.amira-berlin.de*

Gemeinsam gegen Antisemitismus

Erfahrungen und Angebote der Amadeu Antonio Stiftung

Timo Reinfrank

Die Amadeu Antonio Stiftung fördert und unterstützt seit zehn Jahren Projekte gegen Rechtsextremismus, Rassismus und gezielt auch gegen Antisemitismus. Nicht erst seit 2001 ist Antisemitismus wieder zu einem virulenten Problem geworden. Auf dem Schulhof ist »Du Jude« ein geläufiges Schimpfwort, öffentliche Gebäude werden mit antisemitischen Losungen beschmiert, Schändungen jüdischer Friedhöfe nehmen signifikant zu und im öffentlichen Diskurs werden antisemitische Stereotype wieder unverblümt geäußert. Aber auch davor war schon eine Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus unmöglich, ohne sich auch mit Antisemitismus zu beschäftigen. Denn die rechtsextreme Szene hat entdeckt, dass der Antisemitismus und die Verherrlichung des Dritten Reiches gute Anknüpfungsmöglichkeiten zu bestehenden Ressentiments und Vorurteilen bei vielen Menschen ermöglichen.

In der Arbeit gegen Antisemitismus beschäftigt die Amadeu Antonio Stiftung die Frage, wie es möglich ist, auf zivilgesellschaftlicher Ebene präventiv zu arbeiten, öffentliche Diskussionen über das Thema selbst und über geeignete Maßnahmen dagegen zu initiieren, Partner und Projekte in der Auseinandersetzung zu ermutigen und zu unterstützen. Weitere inhaltliche Arbeitsschwerpunkte sind zudem Antisemitismus in aktuellen Jugendkulturen, Antisemitismus im Kontext der Einwanderungsgesellschaft und Antisemitismus im lokalen Kontext, wie Friedhofsschändungen und die Auseinandersetzung um die Verlegung von Stolpersteinen, aber auch die unterschiedlichen Erinnerungsformen an den Nationalsozialismus in Ost- und Westdeutschland und der damit verbundenen Auseinandersetzung und Verleugnung der zeitgenössischen Formen des Antisemitismus in beiden deutschen Staaten zwischen 1949 und 1990.

Chronik antisemitischer Vorfälle

Brandanschläge, körperliche Gewalt, Drohanrufe, Schändungen, Graffiti, aggressive Statements von Politikern oder Hate Sites im Internet: Seit einigen Jahren steigt die Zahl antisemitischer Bedrohungen und Angriffe in Deutschland und in Europa. Seit 2002 dokumentiert die Amadeu Antonio Stiftung antisemitische Vorfälle in einer Chronik auf der Internetseite www.projekte-gegen-antisemitismus.de. Die Chronik wird nach Pressemeldungen und Informationen von Projekten und Initiativen fortlaufend erstellt. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sollte in Ihrer Region ein Vorfall passiert sein, der sich in der Chronik nicht findet, senden Sie uns eine Nachricht mit Quelle.

Active Monitoring: Dokumentation und Ermutigung zum Handeln

In der Bekämpfung des Antisemitismus ist der Ansatz des Active Monitoring besonders wichtig. Hier wird die Dokumentation antisemitischer Vorfälle mit dem Aufruf zum Handeln verbunden. Der innovative Bestandteil des Active Monitoring besteht darin, Aktionen und Projekte als unmittelbare Reaktion auf den jeweiligen Vorfall zu entwickeln sowie präventive Maßnahmen beispielsweise in der Jugendbildungsarbeit zu entwickeln und anzuwenden. Hierbei geht es darum, Initiativen zu ermutigen und zu unterstützen, die sich ausgehend von dem konkreten Vorfall darum bemühen, die Öffentlichkeit zu informieren und die Opfer zu unterstützen.

Bundesweit aktiv werden: Aktionswochen gegen Antisemitismus

Filmvorführungen, Lesungen, Vorträge, Ausstellungen, Stadtrundgänge, Gedenk- und Diskussionsveranstaltungen zum Thema Antisemitismus sind willkommen, Kreativität ebenso. Bereits seit 2004 organisiert die Amadeu Antonio Stiftung partnerschaftlich mit lokalen Akteuren die Aktionswochen gegen Antisemitismus um den 9. November, den Jahrestag der Pogromnacht. Am Anfang ging es darum, Leute zu ermutigen, sich mit dem Thema zu beschäftigen und engagierte Personen miteinander zu vernetzen. Inzwischen finden die Aktionswochen bundesweit statt: Jährlich gibt es über 200 Veranstaltungen in mehr als 80 Städten und Gemeinden. Mit den Aktionswochen versucht die Stiftung, die Aufmerksamkeit nicht nur auf historische Erscheinungsformen des Antisemitismus zu lenken, sondern auch Diskussionen über aktuellen Antisemitismus zu fördern. Die Stiftung lädt alle ein, sich an den Aktionswochen zu beteiligen. Initiativen und Projekte werden bei der Ideenfindung oder Realisierung unterstützt. Die Aktionswochen werden mit einer Pressekonferenz offiziell eröffnet, schon Ende Oktober gibt es ein Plakat mit den kooperierenden Organisationen und auch eine Internetseite, die alle Veranstaltungen auflistet. Einer der wichtigsten Erfolge der Aktionswochen war die Gründung regionaler Arbeitskreise, deren Mitglieder gemeinsam gegen Antisemitismus in ihren Städten vorgehen.

Ausstellungen zum Ausleihen

1. Ausstellung: »Man hat sich hierzulande daran gewöhnt ...«

Antisemitismus in Deutschland heute

Aufklärung über Antisemitismus, Sensibilisierung für seine Erscheinungsformen und Anregungen zu seiner aktiven Bekämpfung sind die Schwerpunkte der zehn Stelltafeln umfassenden Ausstellung. Die Themen sind: Was ist Antisemitismus? Alter und neuer Antisemitismus und seine Funktionen, 2000 Jahre Antisemitismus – die Geschichte des Antisemitismus und seiner Bilder, Antisemitismus – eine Normalität?, Antisemitismus in der DDR und in Ostdeutschland, Antisemitismus und Nahostkonflikt, Islamistischer Antisemitismus, Antisemitismus in Europa und Aktiv gegen Antisemitismus.

Als Teil zivilgesellschaftlichen Engagements gegen Antisemitismus soll die Ausstellung über Antisemitismus aufklären, zum Nachdenken anregen und zum aktiven Nach- und Mitmachen aufrufen. Die Ausstellung wurde erstmals 2004 im Auswärtigen Amt in Berlin für ein internationales Publikum eröffnet. Seitdem wurde sie in mehr als 70 Städten von über 10.000 Menschen gesehen und schließlich 2007 komplett überarbeitet und aktualisiert. Zu der Ausstellung gibt es pädagogisches Begleitmaterial, das sich an Jugendliche richtet, die die Ausstellung besuchen. Das Material motiviert und unterstützt die Besucher der Ausstellung, sich mit dem Thema intensiver auseinanderzusetzen und regt an, eigene Aktivitäten zu entwickeln. Die Jugendlichen werden dabei gefördert, die Hintergründe antisemitischer Einstellungen und Straftaten zu verstehen.

2. Ausstellung: Antisemitismus in der DDR »Das hat's bei uns nicht gegeben!«

Die Themen der Ausstellung »Das hat's bei uns nicht gegeben! – Antisemitismus in der DDR« spannen einen weiten Bogen vom Antizionismus in Politik und Medien und dem Umgang mit jüdischen Friedhöfen in der DDR über das Gedenken und Erinnern an die Opfer des Nationalsozialismus bis hin zu dem sich verstärkenden Rechtsextremismus und Antisemitismus in den achtziger Jahren. Die Ausstellung entstand aus einem Projekt, bei dem über 70 Jugendliche in acht ostdeutschen Städten unter wissenschaftlicher Anleitung Regionalgeschichte zum Thema Antisemitismus in der DDR erforscht und dokumentiert haben. Die Wanderausstellung wurde bereits in über 30 Städten gezeigt. Das breite öffentliche Echo auf die Ausstellung zeigt, dass hier ein wichtiges und

bisher kaum beachtetes Thema aufgegriffen worden ist. Mit ausführlichen Rahmenprogrammen in Kooperation mit unseren Partnern soll diese Auseinandersetzung vorangetrieben werden. Die Idee einer Ausstellung, die nicht nur aufklären, sondern auch zum Nach- und Mitmachen anregen soll, war der Ausgangspunkt der Arbeit mit den jugendlichen Ausstellungsmachern. Das Projekt wird gefördert im Rahmen des Programms »Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie« des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen, und Jugend und mit Unterstützung der Freudenberg Stiftung.

Lehrer und Lehrerinnen unterstützen: Kollegiale Fallberatung an der Schule

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

Lokale Auseinandersetzung mit dem Holocaust

In mehr als 200 verschiedenen Orten Deutschlands erinnern heute so genannte Stolpersteine an Menschen, die während der Zeit des Nationalsozialismus deportiert und ermordet wurden. Der Kölner Künstler Gunter Demnig verlegt seit 1996 kleine Messingtafeln mit Namen und Lebensdaten der Opfer in den Gehsteig vor ihrem letzten Wohnort. Die meisten der über 11.000 bisher verlegten Tafeln sind in Köln, Hamburg und Berlin zu finden. In den neuen Bundesländern wird bei der Verlegung von Stolpersteinen immer wieder deutlich, dass es eine Aufarbeitung der Verbrechen des Holocaust in den Familien und in der Öffentlichkeit bisher nur in geringem Maß gegeben hat. Kenntnisse über die Verfolgung von Juden und Jüdinnen im Wohnort sind unter der heutigen ostdeutschen Bevölkerung oft nur gering. Im Rahmen des Projektes »Lokale Auseinandersetzung mit dem Holocaust« werden Initiativen, Schülerinnen und Schüler, Pressevertreter und Verantwortliche aus Kommunen bei der Vorbereitung von Stolpersteinverlegungen und anderen Projekten in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust begleitet. Ging es in den vorangegangenen Jahren primär darum, die Perspektive der Opfer des Nationalsozialismus deutlich zu machen, so ist dieser Blickwinkel um die Beschäftigung mit den Tätern des Nationalsozialismus erweitert worden. Ziel des Projekts ist es, an möglichst vielen Orten Initiativen und Einzelpersonen dabei zu unterstützen, lokale Geschichte zu erforschen, sichtbar und für die Öffentlichkeit zugänglich und verständlich zu machen. Das Projekt wird unterstützt durch die Freudenberg Stiftung, Weinheim.

Die Geschichte der Erinnerung in Ost- und Westdeutschland sichtbar machen

Was ist in der Zeit des Nationalsozialismus in deiner Nachbarschaft geschehen? Wohin wurden die Juden aus deinem Wohnort vertrieben? Was ist aus den Wohnungen und Häusern geworden, in denen Jüdinnen und Juden wohnten, aus jüdischen Gebetshäusern und Friedhöfen? Wer hat sich darum gekümmert, dass hier und dort an die Pogromnacht vom 9. November 1938 erinnert wird, an die

Deportationen? Was sagen die Gedenkstätten aus, die in den beiden deutschen Staaten nach 1945 nach und nach gebaut wurden? Und welche Bedeutung hat der Antisemitismus heute? In Niedersachsen und Sachsen-Anhalt geht die Amadeu Antonio Stiftung modellhaft diesen Fragen nach. Im Rahmen des Projektes recherchieren Jugendliche vor Ort lokale Geschichte, werden Multiplikatoren vernetzt und fortgebildet. Zivilgesellschaftliche Initiativen entwickeln Projekte, die die »große Geschichte« auf lokaler Ebene sichtbar machen. Dabei wird die Wahrnehmung für alte und neue Formen von Antisemitismus geschult und gleichzeitig die Fähigkeit gefördert, sich argumentativ mit dem Antisemitismus auseinanderzusetzen. Das Projekt wird durchgeführt in Kooperation mit der Landeszentrale für politische Bildung in Sachsen-Anhalt; dem Verein Miteinander, dem AK Stadtgeschichte e.V. in Salzgitter, der Gedenkstätte für Opfer der NS-»Euthanasie« Bernburg; dem Alternativen Jugendzentrum Dessau, dem Niedersächsischen Amt für Verfassungsschutz, der KZ-Gedenkstätte Moringen und dem Landesverband Niedersachsen der Naturfreundejugend Deutschlands. Das Projekt wird gefördert im Rahmen des Programms »Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie« des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und mit Unterstützung der Freudenberg Stiftung und der Ford Foundation.

Projektförderung: Arbeit gegen Antisemitismus vor Ort

Mit Hilfe von Spenderinnen und Spendern hat die Stiftung bereits über 100 Projekte gefördert, die sich explizit mit aktuellen und historischen Formen des Antisemitismus auseinandersetzen. Inhaltliche Förderschwerpunkte sind unter anderem Antisemitismus in Jugendkulturen, Antisemitismus im Fußball, Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft und Antisemitismus im kommunalen Kontext, vor allem auch im Kontext der unterschiedlichen Ausprägung in Ost- und Westdeutschland, wie zum Beispiel ein Projekt der Martin-Buber-Oberschule in Berlin Spandau: Der »Bus der Erinnerung«. In diesem befindet sich eine Ausstellung über den Novemberpogrom in Spandau, die die Schülerinnen und Schüler in Kooperation mit der Jugendgeschichtswerkstatt Spandau selbst erarbeitet und gestaltet haben. Dafür haben sie Archive durchstöbert, mit Zeitzeugen gesprochen und einen kleinen Film gedreht. Doch nicht nur die Ereignisse der Vergangenheit beschäftigten die Jugendlichen, sondern auch der Antisemitismus heute. Ihr »Bus der Erinnerung« fährt durch Spandauer Schulen, denn »wenn Jugendliche nicht in Ausstellungen gehen, so kommt diese Ausstellung eben direkt zu ihnen«.

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

Studien zum aktuellen Antisemitismus

Im Auftrag der Amadeu Antonio Stiftung und der Freudenberg Stiftung beschäftigten sich Professor Albert Scherr und Barbara Schäuble mit Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Diese Analyse beschäftigt sich mit einer bisher wenig beachteten Frage: Wie können Mitarbeiter der Bildungsarbeit auf Antisemitismus bei Jugendlichen reagieren, die sich selbst als nicht antisemitisch verstehen? Scherr und Schäuble befragten dabei mehr als zwanzig Gruppen von Jugendlichen im gesamten Bundesgebiet, was sie über Juden und jüdisches Leben wissen. Daraus entstand eine Darstellung dessen, was Jugendlichen über dieses Thema bekannt ist, was sie wissen oder annehmen, welche Sichtweisen sie haben, welche Argumentationen, Stereotypen und Vorurteile in solchen heterogenen sozialen Gruppen, Szenen und Milieus verbreitet sind und welche politischen und moralischen Haltungen Jugendliche einnehmen. Eines der Ergebnisse der Forschungen ist: Viele antisemitische Ressentiments und Stereotype sind so weit verbreitet, dass sie selbst von Jugendlichen weiter getragen werden, die keine

Antisemiten sein wollen. Deshalb lautet die Schlussfolgerung der Studie: Ziel der pädagogischen Arbeit muss es sein, die Jugendlichen mit anti-antisemitischer Grundhaltung zu befähigen, sich fundiert mit Antisemitismus auseinanderzusetzen. Die Studie ist auf der Website der Stiftung, www.amadeu-antonio-stiftung.de, erhältlich.

Antisemitismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Die Arbeit gegen Antisemitismus ist auch Teil eines Programms der Stiftung gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF): »Living Equality – Gleichwertigkeit leben«. Von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wird nach dem Bielefelder Sozialwissenschaftler Wilhelm Heitmeyer gesprochen, wenn sich Ablehnung oder Ausgrenzung nicht gegen einzelne Personen, sondern gegen bestimmte Gruppen richtet. In einer Langzeitstudie untersucht das Institut Erscheinungsformen, Ursachen und Entwicklungen des Einstellungssyndroms der »gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit«, in dem Antisemitismus ein zentraler Bestandteil ist. Sie äußert sich auf ganz unterschiedliche Weise: Verbale und körperliche Gewalt gegenüber sichtbaren Minderheiten (Rassismus), Hakenkreuzschmierereien auf jüdischen Grabsteinen (Antisemitismus), frauenfeindliche Äußerungen (Sexismus), Gewalt gegenüber Schwulen und Lesben (Homophobie) – um nur wenige Beispiele zu nennen. Für den Antisemitismus zeigt sich zudem, dass dieser auch eng mit Islamfeindlichkeit zusammenhängt, insofern darf die Auseinandersetzung mit Antisemitismus auch in der Praxis nicht gegen die Auseinandersetzung mit anderen Elementen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wie Rassismus ausgespielt werden. Mit dem Programm- und Projektverbund »Living Equality« entwickelt die Amadeu Antonio Stiftung in Kooperation mit der Bundesarbeitsgemeinschaft der Regionalen Arbeitsstellen für Demokratie, Jugendarbeit und Schulen, Landeskoordinationen von »Schule ohne Rassismus«, der Gesellschaft Zentrum Demokratische Kultur, dem Landesverband der Sinti und Roma in Baden-Württemberg und 15 weiteren Partnern Methoden und Audits, um diesen menschenfeindlichen Einstellungen entgegenzutreten. Dabei kooperiert die Stiftung eng mit den Wissenschaftlern des Bielefelder Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung unter Professor Heitmeyer. Im Zentrum des Interventionsansatzes stehen die Orientierung auf Gleichwertigkeit, Anerkennung und Selbstwirksamkeit. Er zielt dabei auf universelle Normen, wie die Menschenrechte, unter Einbeziehung der jeweiligen historischen und kulturellen Spezifik der einzelnen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Das Engagement der Amadeu Antonio Stiftung

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

Die Amadeu Antonio Stiftung wird von der Freudenberg Stiftung unterstützt und arbeitet eng mit ihr zusammen.

*Amadeu Antonio Stiftung
Liniestraße 139
10115 Berlin
Telefon: 030. 240 886 10
Fax: 030. 24 08 86 22
info@amadeu-antonio-stiftung.de
www.amadeu-antonio-stiftung.de*

*Die Mitarbeiterinnen und
Mitarbeiter der Stiftung
Sebastian Brux, Holger Kulick,
Andre Koch, Berit Lusebrink,
Abisarah Machold, Andres Nader,
Heike Radvan, Simone Rafael,
Timo Reinfrank, Annerose Wergin
und Nihal Yildiran sind per Mail
zu erreichen:
vorname.nachname@amadeu-antonio-stiftung.de*

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

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

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

Literaturempfehlungen

Internet:

EUMC: Arbeitsdefinition »Antisemitismus«
www.european-forum-on-antisemitism.org/working-definition-of-antisemitism/deutsch-german/

Zum Wortgebrauch »Antisemitismus«
www.comlink.de/cl-hh/m.blumentritt/agr332.htm

Klaus Holz: Neuer Antisemitismus? – Wandel und Kontinuität der Judenfeindschaft. Vortrag auf dem Symposium des Bundesamtes für Verfassungsschutz zum Thema »Neuer Antisemitismus? Judenfeindschaft im politischen und im öffentlichen Diskurs«, 5. Dezember 2005
www.verfassungsschutz.de/download/SHOW/symp_2005.pdf

Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Antisemitismus
www.bpb.de/themen/GX51KQ,0,0,Antisemitismus.html

Werner Bergmann: Was heißt Antisemitismus?
www.bpb.de/themen/CHJOW7,0,Was_hei%Dft_Antisemitismus.html

Julia König: Judenfeindschaft von der Antike bis zur Neuzeit
www.bpb.de/themen/YKUQ09,0,Judenfeindschaft_von_der_Antike_bis_zur_Neuzeit.html

Christlicher Antijudaismus
www.bpb.de/themen/LYX1EC,3,0,Shoa_und_Antisemitismus.html#art3

Burkhard Schröder: Auge um Auge - 2000 Jahre christlicher Antijudaismus
www.heise.de/tp/r4/artikel/12/12893/1.html

Wolfgang Benz: Antisemitismus im 19. und 20. Jahrhundert
www.bpb.de/themen/4SVSFI,0,0,Antisemitismus_im_19_und_20_Jahrhundert.html

Philipp Gessler: Sekundärer Antisemitismus
www.bpb.de/themen/6SQ26W,0,Sekund%4rer_Antisemitismus.html

Ingolf Seidel: Der Antisemitismus nach und wegen Auschwitz
www.hagalil.com/antisemitismus/kritische-theorie/050.htm

Bundeszentrale für politische Bildung: Zionismus
www.bpb.de/publikationen/AQ36B7,0,Zionismus.html

Armin Pfahl-Traugber: Antizionistischer Antisemitismus
www.bpb.de/themen/TDNK0N,0,0,Antizionistischer_Antisemitismus.html

Thomas Haury: Die ideologischen Grundlagen des Antizionismus in der Linken
<http://jugare.de/index18.htm>

Portal zu Webseiten, die jüdische Geschichte, Religion und auch aktuelle Entwicklungen des Judentums in Deutschland widerspiegeln
www.judentum.net

Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier 60 Jahre Israel
www.bpb.de/themen/OHUXTC,0,0,60_Jahre_Israel.html

Schlagwörter:

Wilhelm Marr: http://de.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Marr

Semiten: <http://de.wikipedia.org/wiki/Semiten>

Judenfrage: <http://de.wikipedia.org/wiki/Judenfrage>

Judenemanzipation: <http://de.wikipedia.org/wiki/Judenemanzipation>

Berliner Antisemitismusstreit: http://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Antisemitismusstreit

Bücher:

Anne-Frank-Haus Amsterdam: Alle Juden sind: 50 Fragen zum Antisemitismus, Verlag An der Ruhr; 1. Auflage: 2008 (online unter www.annefrank.de und im Ausstellungsshop in der Rosenthaler Str. 39 in Berlin erhältlich)

Avidan, Igal: Israel: Ein Staat sucht sich selbst, Hugendubel, Heinrich, Verlag; 1. Auflage, 2008

Benz, Wolfgang: Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Legende von der jüdischen Weltverschwörung, Beck; 1. Auflage: 2007

Benz, Wolfgang: Was ist Antisemitismus?, C. H. Beck; 2. Auflage: 2004

Bergmann, Werner: Geschichte des Antisemitismus, C. H. Beck; 1. Auflage: 2002

Bommes, Michael: Die Beobachtung von Kultur. Die Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden: In: Klingemann, C. u.a. (Hg.), Jahrbuch für Soziologiegeschichte 1994, Opladen 1996, S. 205-226

Brenner, Michael: Geschichte des Zionismus, C. H. Beck Verlag; 1. Auflage: 2002

Broder, Henryk M.: Der ewige Antisemit: Über Sinn und Funktion eines beständigen Gefühls, Bvt Berliner Taschenbuch Verlag; 1. Auflage: 2005

Brumlik, Micha: Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Philo & PhiloFineArts/ Europäische Verlagsanstalt, 2. Auflage: 2004

Brumlik, Micha: Aus Katastrophen lernen?: Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht, Philo & PhiloFineArts/ Europäische Verlagsanstalt, 1. Auflage: 2004

Brumlik, Micha: Deutscher Geist und Judenhaß, Luchterhand Literaturverlag, 2002

Brumlik, Micha: Kritik des Zionismus, Europäische Verlagsanstalt (eva), 1. Auflage: 2007

Brumlik, Micha: Judentum: Was stimmt? Die wichtigsten Antworten, Herder, Freiburg, 1. Auflage: 2007

Erb, Rainer: Die Legende vom Ritualmord, Metropol, 1993

- Georgi, Viola:** Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg 2003
- Guttstadt, Corry:** Die Türkei, die Juden und der Holocaust, Verlag Assoziation A, Berlin/Hamburg 2008
- Holz, Klaus:** Die Gegenwart des Antisemitismus: Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburger Edition; 1. Auflage: 2005
- Kertzer, David I.:** Die Päpste gegen die Juden: Der Vatikan und die Entstehung des modernen Antisemitismus, List Tb.; 1. Auflage: 2004
- Kiefer, Michael:** Antisemitismus in den islamischen Gesellschaften, Ggp Media on Demand, 2002
- Lapeyronnie, Didier:** Antisemitismus im Alltag Frankreichs. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Jg. 7 (2005), H. 1, S. 28–49
- Laqueur Walter:** Gesichter des Antisemitismus: Von den Anfängen bis heute, Propyläen, 2008
- Lewis, Bernard:** Die Juden in der islamischen Welt: Vom frühen Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert (Taschenbuch), Beck; 1. Auflage: 2004
- Nohl, Arnd-Michael:** Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn 2006
- Nusseibeh, Sari und David, Anthony:** Es war einmal ein Land. Ein Leben in Palästina, Kunstmann, Antje, Verlag, 2008
- Rabinovici (Hrg.):** Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Suhrkamp; 1. Auflage, 2004
- Rensmann, Lars:** Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004
- Rensmann, Lars (Hrg) und Schoeps, Julius H. (Hrg):** Feindbild Judentum: Antisemitismus in Europa, Verlag für Berlin-Brandenburg; 1. Auflage: 2008
- Scherr, Albert; Schäuble, Barbara:** »Ich habe nichts gegen Juden, aber...« Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin: Amadeu Antonio Stiftung 2007. www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf
- Schneider, Richard C.:** Wer hat Schuld? Wer hat Recht?: Was man über den Nahostkonflikt wissen muss, Ullstein Hc, 2007
- Segev, Tom:** Es war einmal ein Palästina. Juden und Araber vor der Staatsgründung Israels, Siedler, 2005
- Tempel, Sylke:** Israel. Reise durch ein altes neues Land, Rowohlt Berlin Verlag, 2008
- Tietze, Nikola:** Gemeinschaftsnarrationen in der Einwanderungsgesellschaft. Eine Fallstudie über Palästinenser in Berlin. In: Fritz-Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.), Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt a.M.: Campus 2006, S. 80-102