



Bernd Fechner

Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer

Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen
und das Dilemma pädagogischer Intervention

Eine Sozialkundelehrerin hat vier afghanischen Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren, die als Flüchtlinge erst vor wenigen Jahren nach Deutschland gekommen sind und seit zwei Jahren ein Gymnasium in Frankfurt am Main besuchen, im Einvernehmen mit ihren Kollegen „Sprechverbot“ erteilt. Die jungen Männer stammen aus wohlhabenden Familien und hatten sich nach Aussage der Lehrerin „eigentlich unauffällig und mit guten Schulleistungen sehr gut integriert.“ Die Lehrerin konnte es jedoch einfach nicht mehr ertragen, mit welchen Thesen sich die Jungen in Diskussionen über aktuelle außenpolitische Themen wie den Irakkrieg, den Nahostkonflikt oder den 11. September zu Wort gemeldet hatten. Daneben hätten sie wiederholt auf ihre „arische Abstammung“ hingewiesen und angedeutet, dass zu ihrer Freizeitlektüre auch Hitlers *Mein Kampf* gehört. Ob die Jungen damit bewusst provozieren oder einfach nur ihre Verbundenheit mit Deutschland unter Beweis stellen wollten, wusste die Lehrerin nicht zu sagen.

Das Sprechverbot

In einem ersten Gespräch, zu dem wir, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main, die vier Jugendlichen einladen, äußern sich diese vor allem enttäuscht über ihre Mitschüler: „Egal ob deutsch oder nichtdeutsch, die haben keine eigene Meinung.“ Was ihnen vor allem fehle, seien Leute, mit denen sie einmal richtig diskutieren könnten: „Wenn diese Flasche hier leer ist, dann behaupte ich eben, sie ist voll. Und wenn sie voll ist, dann sage ich, sie ist leer. Da muss erst mal einer kommen und mir das Gegenteil beweisen!“

Im Verlauf des Gesprächs zeigt sich allerdings, dass es den Jugendlichen nicht einfach auf ein intellektuelles Kräftemessen ankommt, sondern dass sie







durch ihre Lektüre – vor allem Bücher aus Afghanistan und Iran – und die Informationen, die sie aus dem Internet beziehen, in einem ideologischen Gedankengebäude zu Hause sind, in dem Antisemitismus eine tragende Säule darstellt. Von ihren Lehrern sind sie enttäuscht: „Wenn mich einer ‚Kanake‘ oder ‚Bimbo‘ nennt, sagen die nichts. Aber wenn man etwas anderes über Juden sagt, dann labern die dich zu.“ Überzeugungsversuche ihrer Lehrer, was die „richtige“ Sicht auf die Geschichte der NS-Zeit und des Holocaust betrifft, beeindruckt sie wenig: „Die haben ihre Beweise, wir haben unsere Beweise. Da müssen die erst mal kommen.“

Ausläufer des aktuellen, weltweit anwachsenden Antisemitismus sind längst auch in deutschen Schulen und Bildungseinrichtungen angekommen. Neben einer markanten Zunahme von Verschwörungstheorien, in denen Juden die Hauptrolle spielen, artikuliert sich der aktuelle Antisemitismus vornehmlich in israelfeindlichen Stellungnahmen zum Nahostkonflikt. Die Problematik hat die gesamte pädagogische Zunft kalt erwischt. Bis vor kurzem gab es in Deutschland keine nennenswerten pädagogischen Konzepte und Strategien für den Umgang mit Antisemitismus. Abgesehen von einer Handvoll Pilotprojekten¹, die in der außerschulischen Bildungsarbeit entwickelt werden, gilt diese Feststellung bis heute. Öffentliche Appelle an die Pädagogik sind weiterhin von der Auffassung getragen, dass eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust genügend gegen Antisemitismus „immunisiert“.

Dabei hat sich in Deutschland selbst der Kontext gewandelt. Antworten müssen in einer Gesellschaft gefunden werden, die in der Nachfolge der Täter von Auschwitz steht und gleichzeitig zu einer Einwanderungsgesellschaft geworden ist. Ansätze und Zielsetzungen einer „Erziehung nach Auschwitz“, die im Nachkriegsdeutschland für einen durch relativ homogene Erfahrungen, Familiengeschichten, Sprache und Nationalerzählungen geprägten Adressatenkreis formuliert worden sind, müssen angesichts sich vollziehender Generationswechsel und multikulturell zusammengesetzter Lerngruppen erweitert beziehungsweise ganz neu formuliert werden.²

Dass die Sache kompliziert werden kann und es pädagogisch wenig befriedigend ist, problematische Schüleräußerungen einfach mit dem Label „antisemitisch“ zu markieren und damit bekämpfen zu wollen, zeigt schon das eingangs vorgestellte Beispiel. Denn nicht alle Äußerungen der afghanischen Jugendlichen erscheinen als so abwegig wie der für den hiesigen schulischen Kontext sicherlich deplaziert anmutende Versuch, zur Untermauerung der eigenen Positionen Adolf Hitler als Kronzeugen zu bemühen oder über den



Verweis auf ein gemeinsam geteiltes „Ariertum“ eine besondere Nähe zwischen der eigenen, afghanischen, und der deutschen Herkunft zu postulieren. Solche strategischen Fehlleistungen stellen nach unseren Beobachtungen auch gar nicht den Kern des Problems dar – zumal auch jungen Migranten die in Deutschland geltenden Normen im öffentlichen Sprechen über den Holocaust in der Regel bekannt sind. Vielmehr klingen in den Stellungnahmen der Jugendlichen durchaus ernst zu nehmende Motive und Anliegen an, die nicht einfach autoritär abgewiesen werden können. Neben einem generellen Interesse an der Auseinandersetzung über politische und moralische Themen geht es den Jugendlichen vor allem um Fragen der Gerechtigkeit und eines fairen Umgangs mit Diskriminierung. Die Jugendlichen fordern die Anerkennung eigener Opfererfahrungen.

Ein „neuer“ Antisemitismus an Schulen?

Was ist das Neue beziehungsweise Besondere am aktuellen Antisemitismus – und wie äußert er sich in den Schulen? Neben drastischen Fällen wie dem oben geschilderten rechtfertigen auch weniger spektakuläre Beobachtungen aus dem pädagogischen Alltag ein genaueres Hinsehen. Dazu zählt eine seit Jahren zunehmende Verwendung von „Jude“ als Schimpfwort unter Jugendlichen, was diese selbst in der Regel als „nicht so schlimm“ einstufen. Oder eine Konjunktur antisemitischer Verschwörungstheorien, vor allem im Zusammenhang mit Diskussionen über Ökonomie und globale Machtverteilungen, über die Terrorattentate vom 11. September 2001 oder über die „wahren Drahtzieher“ der US-amerikanischen Außenpolitik. Zu beobachten ist auch eine Wiederbelebung klassischer antisemitischer Klischees und Stereotype – von der in Karikaturen präsentierten Physiognomie bis hin zur engen Assoziation von „Juden“ mit den Themen Geld und Macht. So konnte noch vor wenigen Jahren das Gros der Jugendlichen die in unserer Anne-Frank-Ausstellung gezeigten Karikaturen als auf Juden bezogene, das heißt als „antisemitische“, nicht so ohne weiteres entschlüsseln. Das ist heute anders.

Nicht geändert hat sich demgegenüber der Umstand, dass Jugendliche – abgesehen vom Holocaust – so gut wie nichts über Juden und Judentum wissen. Das führt dann zu Mutmaßungen wie der, „dass Juden in Deutschland wegen des Holocaust keine Steuern zu zahlen“ hätten.

Solche Phänomene rechtfertigen allerdings noch nicht die Rede von einem „neuen“ Antisemitismus.³ Augenscheinlich im Anstieg begriffen ist jedoch

auch ein immer offener artikulierter Widerstand Jugendlicher gegen Unterrichtseinheiten zum Thema Holocaust – und vor allem leidenschaftlich geführte Debatten über den Nahostkonflikt, in denen es neben einer oft im Graubereich zwischen Einseitigkeit und Antisemitismus angesiedelten Kritik an der Politik Israels auch zu drastischen Manifestationen von Judenhass kommt.

Solche Beobachtungen decken sich weitgehend mit dem, was in der internationalen Diskussion⁴ als das Spezifische am aktuellen Antisemitismus bezeichnet wird: seine vielfältigen Bezugnahmen auf den Holocaust sowie die Konzentration auf den Staat Israel, der als „kollektiver Jude“ nicht nur allein für den eskalierten Nahostkonflikt, sondern für alle Krisen einer globalisierten Welt verantwortlich gemacht wird. Bemerkenswert ist schließlich seine integrative Funktion: Antisemitismus als Protest vor allem gegenüber den „mächtigen Juden“ in den USA und Israel kann als einigende ideologische Klammer zwischen der extremen Rechten, dem politischen Islam, Teilen der radikalen Linken und nicht zuletzt der bürgerlichen Mitte angesehen werden. Hier schließen sich Antizionismus, Antikapitalismus und Antiamerikanismus zu einer diskursiven Formation zusammen. Das macht die Sache für viele Betrachter so verwirrend. Auch der Umstand, dass sich der aktuelle Antisemitismus in seiner Israelkritik der Antirassismus- und Menschenrechtsthematik bemächtigt hat, stellt die argumentative Auseinandersetzung mit antisemitischen Denkmustern vor neue Herausforderungen.

In welchem Ausmaß sich diese ideologischen Formationen im Denken und Handeln von Jugendlichen widerspiegeln – ob als bloßes Gerede oder als ausgeprägte politische Einstellung – ist wissenschaftlich noch nicht befriedigend untersucht. Die Einschätzungen von Pädagogen schwanken zwischen Alarmstimmung und Bagatellisierung. Nicht zuletzt haben wir es hier auch mit einem Wahrnehmungs- und Definitionsproblem zu tun: Was wird von wem überhaupt als „antisemitisch“ wahrgenommen? Antworten darauf können je nach individueller Biografie und politischer Sensibilität – aber auch unter dem Einfluss der jeweils aktuellsten Debatte – sehr unterschiedlich ausfallen. Das zeigt sich in der Diskussion, welchen Erscheinungen und Gruppen die größte Beachtung geschenkt werden sollte. Umstritten ist zum Beispiel die Frage, ob der islamisierte Antisemitismus in den Migrantengemeinschaften tatsächlich die derzeit größte gesellschaftliche Gefährdung darstellt. Viele empirische Untersuchungen⁵ identifizieren weiterhin die antisemitischen Diskurse und Straftaten in der deutschen Mehrheitsgesellschaft, sowohl aus dem

rechtsextremen als auch aus dem linken und bürgerlichen Spektrum, als das dominierende Problem. Allerdings stellt sich der aus den islamisch geprägten Ländern (re)importierte Antisemitismus unter Migrantenjugendlichen für hiesige Pädagogen nicht nur als besonders neu und rätselhaft dar, sondern führt auch systematisch in die größten Dilemmata.

Ich möchte von Überlegungen und Erfahrungen⁶ berichten, die unsere pädagogische Auseinandersetzung mit dem aktuellen Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer – das heißt in Lerngruppen in einer großstädtischen, von Einwanderung geprägten Region wie dem Rhein-Main-Gebiet – bestimmen. Als außerschulische Bildungseinrichtung arbeitet die Jugendbegegnungsstätte Anne Frank eng mit Schulen zusammen. Bei aller regionalen Besonderheit gehe ich davon aus, dass viele der sich daraus ergebenden Beobachtungen und Folgerungen für andere Zusammenhänge, zum Beispiel auch für die Situation in Österreich, anregend sind.⁷

Zunächst möchte ich den Rahmen skizzieren, in den wir die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Antisemitismus einordnen: Wir deuten ihn als eine problematische Ausdrucksform einer schon seit Jahren beobachtbaren, durch Globalisierung und Migration geprägten Politisierung unter Jugendlichen (und Erwachsenen). In einem zweiten Schritt werde ich die besonderen Dynamiken in Lerngruppen beschreiben, die wir regelmäßig dann erleben, wenn Lehrende Antisemitismus oder damit assoziierte Themen wie NS-Zeit und Holocaust gezielt ansprechen oder wenn „die Juden“ von den Jugendlichen selbst in politischen Diskussionen zum Gegenstand gemacht werden. Diese Dynamiken sind jedoch nicht allein dem jeweiligen Thema geschuldet, sondern verschärfen sich oft durch eine unabhängig davon bestehende gestörte Kommunikation zwischen Jugendlichen und Pädagogen. Dieses Problem werde ich im dritten Teil behandeln. Viertens werde ich auf die Diskussion über den Stellenwert antisemitischer Äußerungen unter jungen Migranten mit moslemisch-arabischem Hintergrund eingehen. In einem fünften Schritt möchte ich Perspektiven und damit verbundene Herausforderungen für einen pädagogischen Umgang mit dem aktuellen Antisemitismus beschreiben.

Anlassbezogene Ethnisierungsprozesse: Identitätspolitik im Klassenzimmer

Schon vor den prägnanten Daten, die gemeinhin mit dem Anheben des „neuen“ Antisemitismus in Verbindung gebracht werden – der Beginn der

zweiten Intifada 2000 und die Terroranschläge des 11. September 2001 –, gab es Anlässe wie die Kriege im zerfallenden Jugoslawien, in deren Folge wir seit längerer Zeit eine Politisierung in Schulklassen und anderen durch Globalisierung und Migration geprägten Lerngruppen beobachten.⁸

In solchen Momenten beeinflussen vor allem Prozesse der Selbst- und Fremdethnisierung die Polarisierung und Lagerbildung zwischen den Beteiligten. Gab es vorher eine bunte Mischung aus Cliques, Freundschaften und Einzelgängern, die zur Selbstdefinition im Alltag nur punktuell auf ihre Herkunft zurückgriffen, so kann die ethnisch-nationale Identität durch äußere Ereignisse auf einmal zu *dem* alles entscheidenden Unterscheidungsmerkmal werden. Auch innenpolitische Themen wie rechtsextremistische Gewalt in Deutschland, Diskussionen über das „Verhältnis der Mehrheitsgesellschaft zum Islam“ oder die dringende Reform der Einwanderungspolitik und schließlich die öffentlichen Debatten um die deutsche NS-Vergangenheit und den Holocaust haben bekanntlich das Potenzial, ohnehin latent vorhandene Klüfte zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ oder anders definierten ethnischen Gruppen zu aktualisieren und zu vertiefen.





Solche Anlässe müssen nicht unbedingt zu offenen Auseinandersetzungen unter den Jugendlichen führen. Immer wieder sind es diffuse Stimmungen, die sich ausbreiten und in denen Lehrerinnen und Lehrer nur irgendwie spüren, dass sie sich auf einem gruppenspezifischen Minenfeld bewegen. Seine Komplexität und Unberechenbarkeit gewinnt es aus den vielfältigen Bezügen, die die Jugendlichen zu den (welt)politischen Ereignissen herstellen beziehungsweise in die sie durch ihre Herkunft verstrickt sind. Eigene traumatische Erfahrungen als Flüchtlinge, die Angst um das Schicksal von Freunden und Angehörigen in den Kriegsregionen, ethnisch, kulturell und religiös begründete Loyalitäten mit bestimmten Opfergruppen, aber auch die familiäre und kollektive Tradierung nationalgeschichtlicher Narrative oder die Parallelisierung weltpolitischer Ereignisse mit eigenen Diskriminierungserfahrungen und Anerkennungsdefiziten im Einwanderungsland – die Liste der möglichen Themen und Bezüge ist lang. Es handelt sich um ein kompliziertes Geflecht biografischer, ideologischer und moralischer Konfliktlinien unter den Schülern, für deren Management Pädagogen weder inhaltlich noch methodisch ausreichend gerüstet sind. Besonders der soziale Ort Schule ist auf die neue Situation, dass Weltpolitik nicht mehr irgendwo „da draußen“ stattfindet, sondern durch Globalisierung und Migration unter den Schülergruppen ihren konkreten Widerhall findet, noch viel zu wenig vorbereitet.

Die Herausforderung für Pädagogen besteht darin, eine Balance zwischen einer inhaltlich geführten Auseinandersetzung mit der politischen Thematik – hierzu zählen die klassischen Elemente und Fragestellungen der politischen Bildung – und einer situations- und kontextadäquaten Berücksichtigung der persönlichen Beweg- und Hintergründe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu finden.

Allerdings stoßen wir beim Thema „Juden“ auf eine besondere Schwierigkeit. Eines der herausragenden Merkmale des aktuellen Antisemitismus, der sich vor allem in israelfeindlichen Stellungnahmen zum Nahostkonflikt manifestiert, ist bekanntlich die breite Einigkeit über ansonsten ideologisch disparate gesellschaftliche Gruppen und politische Lager hinweg. So kann es leicht passieren, dass Pädagogen nicht mehr zwischen unterschiedlichen Meinungsgruppen zu moderieren haben, sondern sich auf einmal einer großen Koalition zwischen sich als „links“, „rechts“ oder „unpolitisch“ bezeichnenden Jugendlichen gegenübersehen. Und ebenso scheinen an diesem Punkt die sonst so charakteristischen Unterschiede und Gräben zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ – oder wie auch immer die ethnisierenden Selbstbezeichnungen situativ angebracht werden – aufgehoben. Statt Streit zwischen unterschiedlichen Lagern und Standpunkten herrscht auf einmal große Einigkeit.

Opferkonkurrenzen und Diskursverwirrung

Diese Einigkeit erscheint paradox, wenn man sich vergegenwärtigt, welche Dynamiken und Debatten zunächst in Gang kommen, wenn in Lerngruppen das Thema „Juden“ in der Luft liegt. Da gibt es zwei Standardsituationen: erregte Diskussionen oder das Gegenteil – mauern, grinsen, unter sich gucken, kaltes Schweigen. Bringt man dieses Schweigen zum Sprechen, erntet man ähnliche Argumente wie in den von Anfang an hitzigen Debatten. Auffallend oft sind sie eine Opferklage beziehungsweise ein Opfervergleich: „Warum wird in Deutschland immer nur über die Juden gesprochen? Und was machen die heute mit den Palästinensern?“ Von jungen Migranten kommt die Forderung: „Macht mal was über uns heute! Der Rassismus ist das Problem.“ Von herkunftsdeutscher Seite wird – parallel zum öffentlichen Diskurs – vermehrt das Bedürfnis nach einer Thematisierung der deutschen Opfergeschichte im Zweiten Weltkrieg (Bombenkrieg, Flucht und Vertreibung) geäußert. Fast durchgängig also ein Protest über eine als unausgewogen empfundene, einseitige Bevorzugung der jüdischen Opfererfahrung.



Dass sich hier in vielen Fällen antisemitische Ressentiments äußern, steht außer Frage. Die erwähnten Schülerreaktionen generell unter den Antisemitismusverdacht zu stellen, halte ich allerdings für voreilig und pädagogisch unproduktiv. Die Betonung des eigenen, Ansprüche legitimierenden Opferstatus ist nämlich nicht nur eine argumentative Grundfigur in jedem Konfliktgespräch, sondern sie ist auch das Kernargument von Identitätspolitik im Kampf um gesellschaftliche Anerkennung.⁹ Dieses Kernarguments haben sich viele Emanzipationsbewegungen (Frauen, Schwarze, Behinderte, Homosexuelle, ethnische Minderheiten) in den letzten Jahrzehnten mit Erfolg bedient. Zumindest von migrantischer Seite kann sich hier ein Defizit an gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung artikulieren. Auch liegt in den meisten dieser Schülerreaktionen ein Hinweis für Pädagogen, dass in der Thematisierung und Vermittlung grundsätzlich etwas schief läuft.

Das Prekäre an der Situation jedoch ist: Auch das antisemitische Ressentiment bedient sich der soeben beschriebenen Argumentationsfigur. Denn der wehrhafte Opfermythos – „wir wehren uns gegen die Zersetzung unserer Kultur, wir beklagen die weltweite jüdische Manipulation und Verschwörung“ – gehört seit jeher zum Kernbestand antisemitischer Ideologieproduktion. Das bedeutet: In den öffentlichen Debatten ebenso wie im Klassenzimmer findet eine problematische Vermischung nachvollziehbarer Anerkennungsforderungen mit antisemitisch strukturierten und immer wieder auch so gemeinten Begründungen statt. Der Kampf um die Anerkennung eigener Opfererfahrungen – sei es die Zurkenntnisnahme individueller Diskriminierungserlebnisse, sei es die öffentliche Bestätigung der Erinnerung an die Leiden des eigenen Kollektivs – artikuliert sich immer öfter, und zwar weltweit, in Auseinandersetzung mit dem besonderen Status der jüdischen Opfererfahrung,¹⁰ die sich unter der Formel „Globalisierung des Holocaust“¹¹ im letzten Jahrzehnt als normative Grundlage einer globalen Menschenrechtspolitik durchgesetzt hat. Der niederländische Historiker Ian Buruma spricht in diesem Zusammenhang von einer weltweiten „Olympiade des Leidens“¹², in der sich die unterschiedlichsten Erinnerungskollektive um eine an das Holocaustgedenken angelehnte öffentliche Anerkennung bemühen.

Unter Pädagogen wie in der Öffentlichkeit herrscht allgemeine Diskursverwirrung. Mit der wachsenden Pluralität der Lerngruppen und der aktuellen Zuspitzung der weltpolitischen Lage findet nicht nur eine Ausweitung und Entgrenzung der Themen statt (in vielfältiger Weise diskursiv miteinander verknüpft sind aktuell zum Beispiel die Themen: Juden – Holocaust – Nahost-

konflikt – Islamismus – Terrorismus – Parallelgesellschaften – Krise des Multikulturalismus – Leitkultur), sondern auch eine Vervielfachung miteinander konkurrierender Opfer-Identitäten und daran geknüpfter Anerkennungsforderungen. Das bewegt die Jugendlichen: Welche Opfer werden gesehen und gewürdigt – und welche Opfergruppen beziehungsweise Leidensgeschichten werden unterschlagen? Und gerade der Nahostkonflikt bietet *die* Gelegenheit, das Ranking in der Konkurrenz der Opfer, oder gar die Spielregeln dieses Wettkampfes zu den eigenen Gunsten zu verändern.

Der diskursive Kern antisemitisch gefärbter Opfer-Debatten und sein zunächst paradox erscheinendes Potenzial zur ideologischen Vergemeinschaftung über politische und herkunftsbedingte Grenzen hinweg liegt in der sich im Antisemitismus zeigenden Struktur der „dritten Position“ (Klaus Holz). „Der Jude“ wird zum umfassenden „amerikanisch-jüdischen, imperialistischen, kulturzersetzenden Weltfeind“¹³ erklärt. Als gemeinsamer Gegner vermag er alle sonstigen politisch-ideologischen Differenzen und Anerkennungskonflikte zwischen Mehrheits- und Minderheitengruppen – beispielsweise die ideologisch aufgeladene Dualität zwischen „dem Westen“ und „dem Islam“ – in einer Gesellschaft beziehungsweise einer Schulklasse zumindest zeitweise zu überspielen. In einer solchen Konstellation wird das, was ehemals als der pädagogische Königsweg zur Bekämpfung von Antisemitismus galt, nämlich die Erinnerung an den Holocaust, immer öfter zum Anlass und geradezu zur Legitimation, um Feindseligkeiten gegenüber Juden, insbesondere gegenüber dem Staat Israel, zu artikulieren und zu begründen.

Im pädagogischen Umgang mit dieser Situation scheiden sich die Geister: Artikulieren lassen, Akzeptieren und Bearbeiten von Opferkonkurrenzen, oder Delegitimieren, Sanktionieren und Bekämpfen antisemitischer Artikulationen?

Pädagogisches Navigieren in antisemitisch gefärbten Opferdiskursen: Chancen und Grenzen der Anerkennung

Die oft in einer Entweder-Oder-Manier geführte Debatte lässt bei näherem Hinsehen unterschiedliche Optionen zu. Zunächst gilt die Feststellung: Pädagogisches Arbeiten benötigt einen Schutzraum. Hier müssen andere Auseinandersetzungen möglich sein als auf der politischen Bühne. Abgesehen davon, dass es sich auf der Ebene des öffentlichen Diskurses in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik durchaus ausgezahlt hat, antisemitische

Artikulationen zu tabuisieren und unterbinden, kann diese Haltung für die pädagogische Arbeit, in der das bessere Argument nicht überwältigen, sondern überzeugen soll, bestenfalls die zweitbeste Alternative darstellen.

Davon abgesehen erleben wir in Schulklassen, die rassistische Diskriminierung übereinstimmend ablehnen, immer wieder, dass diese Haltung nicht automatisch auch jene verurteilt, die pauschal „etwas gegen Juden haben“. Entsprechend kraftlos kann dann die Kennzeichnung eines Schülers als „Antisemit“ oder einer Äußerung als „antisemitisch“ in einer Klasse wirken. Zudem scheinen wir es nur selten mit festen Überzeugungen zu tun zu haben, sondern eher mit flüchtigen, situativ sich verdichtenden Argumentationsweisen. In diesem Zusammenhang ist Werner Konitzer zuzustimmen, der in Anlehnung an Poliakov (1979) dafür plädiert,

„dass es weitaus vielversprechender sein könnte, den Antisemitismus weniger als ein statisches denn als ein dynamisches Phänomen zu begreifen, eher als ein interpersonales Phänomen denn als die individuelle Einstellung einer oder mehrerer Personen, eher als ein Konglomerat flüchtig erhobener, gleichwohl stets identischer Verdächtigungen und Vorwürfe denn als eine Weltanschauung im spezifischen Sinne eines in sich geschlossenen Überzeugungssystems“¹⁴.

Schule ist kein von der Gesellschaft abgeschirmter Raum. Auch der Schulunterricht ist eine Form von Öffentlichkeit. Lehrkräfte stehen auf einem Präsentierteller, sie vertreten eine staatliche Institution, und sie repräsentieren im Glücksfall zivilgesellschaftliche Haltungen. Zumindest sind sie als Erwachsene ein Rollenmodell für Jugendliche. Es liegt an ihnen, wie attraktiv dieses für Schüler in die eine oder die andere Richtung ist.

Die erste Antwort kann jedenfalls nicht darin bestehen, in solchen Diskussionen sofort begründete von unbegründeten Opferidentitäten oder berechnete Anerkennungsansprüche von ideologisch-antisemitisch aufgeladenen Selbststilisierungen zu unterscheiden und entsprechend zu kommentieren. Für eine weniger angstbesetzte pädagogische Grundhaltung halten wir den Gedanke für hilfreich, antisemitische Äußerungen als Bestandteil einer Politisierung Jugendlicher zu verstehen und zu würdigen. Wird das antisemitische Argument zunächst nur als ein Versuch Jugendlicher angesehen, sich die Welt zu erklären, kann das darin enthaltene politische Interesse als Ressource erkannt und als Anknüpfungspunkt für eine Auseinandersetzung mit den





Jugendlichen aufgegriffen werden. Pädagogen müssen mit dieser Politisierung – so fehlgeleitet und bekämpfenswert sie inhaltlich ist – als Gegebenheit umzugehen lernen. Sie müssen den Mut und die Kompetenz aufbringen, Debatten zu initiieren und mit eigenen Positionen zu beeinflussen.

Was heißt das konkret? Was die oben beschriebenen Opferansprüche betrifft, so gilt hier zunächst die Devise: zuhören, nachfragen und versuchen, die individuellen Motive und biografischen Hintergründe nachzuvollziehen. Dieses Zurkenntnisnehmen ist ein erster Vollzug von Anerkennung. Nichtanerkennung von Opfergeschichten führt zu Ressentiments, selbstgerechter Verbitterung und Gesprächsabbruch. Die Herausforderung, genauer: die Zumutung liegt darin, zwischen den subjektiven Gefühlen und Anliegen auf der einen Seite und ihrer inhaltlichen, auch ideologischen Rationalisierung und Begründung auf der anderen Seite zu unterscheiden. Ohne eine empathische (das bedeutet nicht: zustimmende!) Anerkennung der subjektiven Wirklichkeit meines Gegenübers ist jeder Versuch einer inhaltlichen, argumentativen Auseinandersetzung zum Scheitern verurteilt.

Auf inhaltlicher Ebene gilt es, auf die Interessen und Themen der Schüler (zum Beispiel Globalisierung, Gerechtigkeit, Menschenrechte, die gesellschaftliche Rolle und Relevanz von Religionen, und vor allem den Nahostkonflikt) differenziert einzugehen: durch Bereitstellen von Informationen; durch Moderation von Debatten unter den Jugendlichen – und nicht zuletzt durch gezielte Gegenfragen und das Eintreten für eigene Standpunkte. Solange Jugendliche tatsächlich nach Erklärungen für krisenhafte Phänomene suchen, kann und muss man versuchen, ihnen Alternativen zu demagogischen Deutungen aufzuzeigen – und seien diese Alternativen noch so komplex.

Nicht einmal in Ansätzen befriedigend gelöst ist allerdings die Frage nach einem wirksamen Umgang mit der affektiven Besetzung des antisemitischen Ressentiments. Sollte es stimmen, dass überzeugte Antisemiten, wie Werner Konitzer lakonisch feststellt, „am Zusammenleben der Menschen einzig der Aspekt (interessiert), einen anderen dafür namhaft und schuldig zu machen, daß es nicht funktioniert“¹⁵, so ist auf der inhaltlichen Ebene nichts mehr auszurichten.

Spätestens hier stellt sich auch die Frage nach den Grenzen eines Dialogs. Mit ideologisch fixierten Islamisten oder auch Rechtsextremisten kann man nicht mehr diskutieren. Der Klassenraum darf nicht zur Bühne ideologischer Selbstinszenierung werden. Pädagogen müssen sich der Beschränktheit ihrer Mittel bewusst bleiben und wissen, wann sie einen Scheindialog abbrechen







beziehungsweise einer ideologischen Agitation Einhalt gebieten müssen. Das Gleiche gilt für direkte Bedrohungen und Diskriminierungen. Grenzen von Bildungsarbeit oder schulischem Unterricht bedeuten jedoch nicht Grenzen pädagogischer Verantwortung. Auch dort, wo ein Dialog nicht mehr möglich ist, müssen Pädagogen handlungsfähig bleiben. Hier geht es um die erzieherischen, institutionellen und politischen Dimensionen des Lehrerberufs.

Es stellt sich die Frage: Wie fähig sind Pädagogen, um diesen komplexen Anforderungen zu genügen? Nach unserer Beobachtung sind Lehrkräfte an deutschen Schulen nur unzureichend darauf vorbereitet. Nicht selten sind sie sogar Teil des Problems. Dazu müssen wir einen zweiten Blick in die Klassenzimmer werfen.

Innere Resonanzen, generationsbedingte Fixierungen und die Angst vor Jugendlichen: Pädagogen als Teil des Problems

In einer Gesellschaft, deren jüngere Vergangenheit untrennbar mit den Tätern von Auschwitz verbunden bleibt, ist auch bei engagierten Pädagogen der Umgang mit den Themen Holocaust, Judentum oder Israel mit starken Emotionen verbunden und führt oft zu Befangenheit und zur „Angst, etwas Falsches zu sagen“. Das ist nicht zuletzt auf eine oft nur rudimentäre oder gänzlich fehlende Auseinandersetzung mit der eigenen Familienbiografie und mit generationsspezifischen Bildungserlebnissen zurückzuführen.¹⁶ Ähnlich wie die Nachkommen der Opfer sind auch die Nachkommen der Täter und Mitläufer auf vielfältige Weise mit ihren Vorfahren und den nicht-erzählten Geschichten verstrickt. In der pädagogischen Arbeit zeigt sich das zum Beispiel in einem ausgeprägt moralischen Impetus der Vermittlung. Da sie sich in der Regel nur wenig mit der eigenen Familiengeschichte und der damit verbundenen Tradierung von Einstellungen, mit unaufgearbeiteten Schuldgefühlen und mit unbewussten Ambivalenzen auseinander gesetzt haben, laufen sie als Pädagogen Gefahr, ihren Kampf mit den Schatten der eigenen Vergangenheit projektiv an ihren jugendlichen Adressaten auszutragen.

Zudem muss die oben erwähnte Frontenbildung zwischen Jugendlichen und Pädagogen, was die Auseinandersetzung um die Politik Israels als dem politischen, antisemitisch aufgeladenen Streitthema betrifft, noch einmal genauer unter die Lupe genommen werden. Auch Lehrkräfte sind potenzielle Mitglieder einer antisemitischen „Komplizengemeinschaft“¹⁷. Zwar fühlen sie sich sicherlich in der Mehrzahl dazu aufgerufen, offensichtlich antisemiti-



schen Statements, vor allem wenn sie sich gegen die „machtlosen Opfer“¹⁸ des Holocaust beziehen, entgegenzutreten. Andererseits gibt es da durchaus nicht selten das *Phänomen der inneren Resonanz*: Das, was die Schüler von sich geben, trifft auf mehr oder weniger intensiv gefühlte Zustimmung. Wenn die letzten Ergebnisse der Forschergruppe um Wilhelm Heitmeyer (2004) auch nur annähernd korrekt die Lage widerspiegeln, mag es niemanden erstaunen, dass Lehrkräfte als repräsentativer Durchschnitt der bundesdeutschen Mehrheitsgesellschaft nicht insgesamt als zivilgesellschaftliches Bollwerk gegen den Antisemitismus in Anspruch genommen werden können. Denn auch ihnen ist das Bedürfnis nach Schuldentlastung, Täter-Opfer-Umkehr und einem Ende der Debatte – und vielleicht auch eine reflexhafte Faszination für antiimperialistische Befreiungsbewegungen, die in einem allzu empathischen „Verständnis“ für palästinensische Selbstmordattentate gipfelt – nicht fremd. Die Grenze zwischen antisemitischer Einstellung und diskursiver Verstrickung in antisemitische Muster verläuft fließend. Insbesondere bei den Themen USA, Globalisierung und Kapitalismuskritik passiert es vielen „kritischen, politisch bewussten“ Pädagogen nicht selten, dass sie sich argumentativ, ohne es zu merken, bereits auf problematischem Gelände bewegen.

Und auch wenn sie aus fester Überzeugung antisemitisch gefärbte Diskussionen beeinflussen wollen, scheinen Lehrkräfte in Auseinandersetzung mit ihren multikulturellen Schülergruppen in zweifacher Weise entfremdet und auf verlorenem Posten zu stehen. Da ist zum einen die *Fixierung auf die spezifisch deutsche Problematik* in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust, die gerade für die so genannten Achtundsechziger charakteristisch ist. Sie stellen immer noch einen bedeutenden Anteil der Lehrerschaft und üben auch auf die nachwachsenden Lehrergenerationen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss aus. Die bereits skizzierte Entwicklung der Globalisierung und Vervielfachung der Erinnerungen, Opferdiskurse und Bezugnahmen auf den Holocaust haben sie persönlich und pädagogisch oft nicht nachvollzogen. Vielmehr nehmen sie die biografische Bedeutung ihres eigenen, in ihrer Jugend- und Studienzeit vollzogenen prägenden Bildungserlebnisses weiterhin als intellektuellen und moralischen Maßstab für eine angemessene Beschäftigung mit dem heutigen Antisemitismus.

Der Frankfurter Psychoanalytiker und Politologe Christian Schneider nennt die Achtundsechziger-Generation auch – sich selbst ironisch einbeziehend – die „Generation der Wächter, Ankläger und Lehrer“¹⁹ und beschreibt damit drei Rollen, die in die psychodynamische Textur dieser Generation ein-

geschrieben zu sein scheinen: Wächter der mutigen Erkenntnis und des aufrichtigen Gedenkens; Ankläger der Schuld der eigenen Elterngeneration; und Lehrer, das heißt Garant der Tradierung dieses richtigen Bewusstseins auf die Nachgeborenen. Außergewöhnlich erfolgreich war diese Generation, und das ist ihre unbestrittene Leistung, in der Prägung des offiziellen erinnerungspolitischen Diskurses der alten und der neuen Bundesrepublik, die sich zur deutschen Schuld und bleibenden Verantwortung für die Verbrechen des Holocaust bekannt hat. Sie konnte, wie Christian Schneider es zuspitzt, ihre Sicht auf den Holocaust und ihre Art des Umgangs quasi monopolisieren. Dadurch hegen Lehrkräfte dieser Generation jedoch oft den „Verdacht, die nachwachsende Generation sei unfähig, eine ähnlich intensive Einfühlung in die Geschichte (...) zu erbringen wie die eigene“²⁰ – was wiederum zu Versuchen führt, den nachfolgenden Schülergenerationen Anteile der eigenen Gefühlswelt als normative Erfahrung aufzudrängen. Mit dieser „Dominanz moralischer Reflexe gegenüber Reflexivität“ müssen Lehrkräfte jedoch in durch Migration geprägten Lerngruppen, aber auch gegenüber den nachwachsenden Generationen der Täter- und Mitläufergesellschaft, fast zwangsläufig scheitern. Und mit offensichtlicher Skepsis fragt sich Christian Schneider, ob seine eigene Generation je dazu in der Lage sei, den „Kampf gegen den Antisemitismus vom Posaumenton der Betroffenheit zu befreien und dazu beizutragen, ihn als selbstverständliche, unpathetische zivilgesellschaftliche Haltung im Alltag zu etablieren“²¹.

Zum zweiten: Nicht weniger bedeutsam – und wiederum repräsentativ für den bundesdeutschen Durchschnitt – erscheint mir die grundlegende, eher wachsende als schwindende Entfremdung zwischen deutschen Lehrkräften und Schülern mit Migrationshintergrund. Migration, Globalisierung und Transnationalisierung führen gerade unter Jugendlichen in der Großstadt zu einer Vielzahl von Subkulturen, die durch begriffliche Raster wie „Nationalität/Ethnie“ oder das auch in der pädagogischen Praxis prominente Sortiermuster der „Multikultur“ nicht zu fassen sind. Haben Jugendliche schon seit jeher eigene Welten und Subkulturen geschaffen, die sie gegen Verstehensübergriffe Erwachsener zu verteidigen wussten, so sind diese neuen, „migrantisch“ geprägten Subkulturen herkunftsideologischen Lehrkräften auf doppelte Weise verschlossen. Da ihnen die subkulturellen Äußerungsformen ihrer Schüler überwiegend unzugänglich bleiben, überwiegt in vielen Kollegien eine resignative, abwehrende Haltung gegenüber der Welt der Jugendlichen. Eine Folge dieser Entfremdung ist eine weit verbreitete Konfliktscheu. Dabei





sind es nicht – wie es etwa die Kontroverse über den Umgang mit den Ergebnissen der Antisemitismus-Studie des European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)²² nahe legen würde – in erster Linie antiras-sistisch begründet Skrupel, weswegen Pädagogen vor einer offenen Ausein- dersetzung beispielsweise mit dem Antisemitismus junger Moslems zurück- schrecken. Viel öfter prägen abwertende kulturalistische und ethnisierende Zuschreibungen und eine Ignoranz gegenüber den strukturellen Aspekten von Diskriminierung den Blick der Pädagogen auf ihre „ausländischen Pro- blemjugendlichen“. Hinter dieser Haltung aber verbirgt sich oft eine allge- meine Verunsicherung, ja Angst im Umgang mit Jugendlichen. Besonders spürbar ist diese Angst in sogenannten Brennpunktschulen, in denen sich Lehrer fragen, ob und wie sie sich überhaupt mit bestimmten „gefährlichen“ Jugendlichen anlegen wollen. Aber auch wenn Sorgen vor einer körperlichen Bedrohung ausgeschlossen werden können, mag allein schon die Furcht vor einer argumentativen oder rhetorischen Überlegenheit von Schülern Lehr- kräfte davon abhalten, sich auf eine Auseinandersetzung einzulassen.

Eine solche Verunsicherung dürfte auch dazu beigetragen haben, dass die Lehrerin in unserem Beispiel ein „Sprechverbot“ glaubte verhängen zu müs- sen. Auch Beobachtungen von anderer Seite²³ erhärten unseren Eindruck, dass Lehrkräfte in der Regel eher bereit sind, gegen antisemitische Äußerun- gen junger Migranten vorzugehen, als gegen entsprechende Manifestationen herkunftsdeutscher Jugendlicher.

Islamistische Jugendliche oder moslemischer Mainstream?

Besonders irritiert und ratlos zeigen sich viele Pädagogen gegenüber den anti- semitischen Äußerungen von Jugendlichen mit moslemischem Hintergrund, insbesondere aus arabischen Herkunftsländern. Dabei verunsichert sie insbe- sondere die emotionale Heftigkeit der Schülerreaktionen, die sich zwar vor allem am Thema Nahostkonflikt entzünden, die jedoch nicht allein als sponta- ner Reflex – wie etwa moralische Empörung und Identifikation mit dem palä- stinensischen Opferkollektiv – gelesen werden können. Dazu ist die Argumen- tation bei einigen Jugendlichen oft viel zu ausgefeilt und weist auf komplexe ideologische Muster hin.

Was motiviert diese Jugendlichen? Klar scheint zu sein, dass der immer wieder beschworene Typus vom „Underdog mit moslemisch-arabischem Migrationshintergrund“ nur einer unter vielen ist. Dieses Klischee repräsen-



tiert sicherlich eine wichtige Gruppe marginalisierter Jugendlicher, die – frustriert und hasserfüllt – als Opfer rassistischer und sozialer Diskriminierung einen prekären Status in der jeweiligen Einwanderungsgesellschaft – ob in Frankreich, Schweden, Belgien, den Niederlanden oder in Deutschland – bekleiden. Im Nahostkonflikt finden sie eine Projektionsfläche für die eigene Misere und einen Katalysator für den Ausdruck ihrer angestauten Wut, die sich – wie es vor allem im Frühjahr 2002 durch die Medien ging – in Gewalt gegen Juden und jüdische Einrichtungen entladen kann.

Ein anderer, bislang weniger bekannter Typus findet sich unter den jungen islamischen Eliten, vorzugsweise an den Hochschulen, jedoch auch schon im Schulalter, die sich auf ihrer individuellen Suche nach Unterscheidung und einer eigenständigen politischen und/oder religiösen Identität den Angeboten radikaler politischer Lesarten des Islam zugewandt haben.²⁴ Gerade auch politisch interessierte Migrantenjugendliche, die hier geboren und aufgewachsen sind und vom äußeren Eindruck eher als gut integriert bezeichnet werden können, partizipieren – vermittelt durch Internet, Satelliten-TV und importierte Druckschriften – sowohl an Diskursen in den Herkunftsländern ihrer Familien als auch an eigenen globalisierten Öffentlichkeiten, die für den modernen Islamismus insbesondere nach dem 11. September charakteristisch geworden sind.

Von der deutschen Mehrheitsgesellschaft wurden diese Entwicklungen bislang weitgehend ignoriert. Lehrkräften ist zum Beispiel der Charakter und das Ausmaß des in islamischen Ländern grassierenden Antisemitismus kaum bekannt. Auch verstellt vielen Pädagogen ihre eigene Distanz zum Religiösen – die biografisch oft als mühsam erkämpfte Befreiung erlebt wurde – den Zugang zu einer ganzen Dimension von religiös begründeten Denk-, Empfindungsweisen und Selbstkonzepten. Das erschwert die Auseinandersetzung mit einer wachsenden Zahl von jungen Migranten, die sich unterschiedlichen Spielarten des Islam zuwenden,²⁵ zusätzlich. Auch hier muss darüber nachgedacht werden, wie man von einer säkularen, dem Religiösen entfremdeten Position aus mit Jugendlichen in Kontakt treten kann, deren radikale politische Weltanschauungen sich aus einem religiösen Selbstverständnis speisen.

Der wachsende Einfluss islamistischer und damit auch antisemitischer Ideologien zeigt sich jedoch nicht nur im offensiveren Auftreten von durch Internet, Koranschulen und andere politisch-religiöse Zirkel geschulten Jugendlichen. Es sind auch Medien türkischer und arabischer Provenienz und eine politische Veränderung „in der Mitte der migrantischen Communities“,

die die Haltung junger Migranten zunehmend zu prägen scheinen.²⁶ Die Erziehungswissenschaftlerin Barbara Schäuble resümiert: „Wir haben es hier mit einem Phänomen zu tun, das wir aus dem Rechtsextremismus kennen. Die Argumentation von Kadern und ganz normalen Jugendlichen werden immer ununterscheidbarer. Dennoch sind sie bei letzteren viel unstrukturierter und brüchiger. Diese Jugendlichen als Islamisten zu bezeichnen, wäre das Dümme, was man tun könnte. Diese Entwicklungen zu übersehen, aber auch.“²⁷

Die Situation für Pädagogen ist nicht einfach: Zum einen zeigt sich ein immenser Bedarf an Hintergrundwissen über die Situation in den Herkunftsländern, ihre historischen Wurzeln, über die Insiderdiskurse in den globalisierten islamistischen Diskussionszirkeln und die Brückenglieder zum „ganz normalen“ Alltagsdiskurs unter migrantischen Jugendlichen. Zum anderen ist damit die pädagogische Seite des Problems noch gar nicht berührt. Die Frage ist ja nicht allein, ob die Jugendlichen antisemitisch denken und auf welche Weise sie an antisemitischen Diskursen teilhaben, sondern die nach der *Relevanz und den Folgen* solcher Feststellungen *für die pädagogische Arbeit*:

- sind antisemitische Einstellungen für Identität und Selbstverständnis der Jugendlichen? Welche situativen und kontextuellen Umstände wirken als Verstärker?
- Wie sind die Übergänge beschaffen zwischen einem mehr oder weniger latent antisemitisch aufgeladenen moslemischen Mainstream, einem islamistischen Symphatisantenumfeld und der Entscheidung zur Teilnahme an dschihadistischer Militanz? Wie wenig wir über diese Übergänge wissen, zeigt nicht zuletzt der in den Selbstmordattentätern der Londoner Anschläge vom 7. Juli 2005 sich offenbarende Tätertypus der gut integrierten „Normaljugendlichen“.
- Und was folgt daraus für die pädagogische Praxis? Können Pädagogen, die ja in aller Regel Vertreter der Mehrheitsgesellschaft sind, überhaupt auf solche Entwicklungen Einfluss nehmen? Welche Ziele ließen sich dabei realistischerweise verfolgen?

Das Dilemma der Interventionsberechtigung

Das führt uns zu einem ganz grundsätzlichen Problem – der mangelnden Interventionsberechtigung pädagogischer Repräsentanten der Mehrheitsgesellschaft. Wie kann ein Lehrer einen Schüler erreichen, der sich durch Zuge-

hörigkeit, Weltanschauung oder Lebensgeschichte in offensichtlicher Gegnerschaft zum „etablierten System“ – zur Schule, zur deutschen Gesellschaft, zur „jüdisch manipulierten Meinungsmache“ – stehen sie? Was Pädagogen von ihren Adressaten erwarten, ist ja nichts weniger als die Irritation, selbstkritische Reflexion, ja letztlich Infragestellung des jeweiligen, mit einer bestimmten Opfer-Täter-Definition verbundenen Selbst- und Weltbilds.

Die Schwierigkeit – aber auch die einzige Chance – besteht für Pädagogen darin, einen Zugang zu den Jugendlichen zu finden. Sie müssen, wenigstens punktuell, zu „relevanten Anderen“ für sie werden. Sie müssen bei ihren Jugendlichen eine Interventionsberechtigung erwerben. Damit ist eine auf Kompetenz und Glaubwürdigkeit basierende Form der Autorität gemeint, die mir mein Gegenüber zunächst zugestehen muss, bevor er bereit ist, sich mit meinen Ansichten und meinen ihm fremden Informationsquellen auseinander zu setzen.

Die Frage der Glaubwürdigkeit ist auch hier – wie in so vielen anderen Anerkennungsdebatten in pluralistischen Gesellschaften – mit einer Klärung der jeweiligen Sprecherposition verbunden: „Wer bist du, woher kommst du, und mit welchem Recht maßt du dir an, diese oder jene Position zu vertreten?“

Ich glaube, dieser Frage und dem dahinter stehenden Argwohn von Jugendlichen können Pädagogen in vielen Fällen nur durch eine beharrliche Beziehungsarbeit gerecht werden. Und zu dieser Beziehungsarbeit gehören zweifellos – in einem ersten Schritt – nicht ideologische Überzeugungsversuche, sondern ein Eingehen auf die Besonderheiten der mit jeweiligen Sprecherposition verbundenen Anerkennungsbedürfnisse.

Aber auch bei allem guten Willen und der Fähigkeit zur Trennung der unterschiedlichen Ebenen ist das Problem der Interventionsberechtigung nicht allein von Pädagogen zu lösen. Unbestritten sind wir hier an einem Punkt angelangt, wo zumindest auf herkunftsdeutscher Seite das dringende Bedürfnis und die Notwendigkeit einer Verständigung mit Vertretern und Initiativen von migrantischer Seite – seien es jugendliche Wortführer, seien es erwachsene Autoritäten und Repräsentanten – offensichtlich werden. Deren Sprecherposition – Migrationserfahrung, Herkunft aus einem moslemischen Land, ganz gleich ob sie sich selbst tatsächlich als „religiös“ einordnen oder nicht – erhöht ihre Interventionsberechtigung entscheidend. Für Schulen in Deutschland – und vielen anderen Ländern – bedeutet das wohl noch eine lange Durststrecke, bis endlich genügend Lehrkräfte mit Migrationshintergrund angestellt werden.

Die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen Vertretern der Mehrheitsgesellschaft und moslemischer Minderheiten²⁸ wirft neue Fragen auf. Für die etablierte Pädagogik stellt sich die Frage, inwiefern sich ihre Anliegen und Ziele mit denen der bislang wenig gefragten „anderen Deutschen“ überhaupt zur Deckung bringen lassen. Tatsächlich müssen die derzeit so alarmierten herkunftsdeutschen Aktivisten zunächst einmal anfangen zuzuhören, welche Fragen, Anliegen und Bedingungen von migrantischer Seite bezüglich der Entwicklung einer gemeinsamen Handlungsperspektive formuliert werden: Wie definieren Vertreter der Migrantengruppen die Problemlage, das heißt, in welche Zusammenhänge (zum Beispiel, Kampf gegen Islamisierung und politische Unterdrückung in den Herkunftsländern) stellen sie die Auseinandersetzung mit Antisemitismus? Welche Bedeutung und Wertigkeit geben sie diesem Thema im Vergleich zu anderen Aspekten? Umgekehrt gilt aber auch: Welche Empfindlichkeiten und Selbstlügen auf migrantischer, speziell auf moslemischer Seite muss die herkunftdeutsche Seite ohne falsche Scham offensiv zu hinterfragen lernen? Und wo ergeben sich Gemeinsamkeiten im Kampf gegen Rechtsextremismus und rechtspopulistische Positionen? Die bislang von mehrheitsdeutscher Seite – zumeist von diplomatischer Seite, politischen Stiftungen oder christlichen Kirchen – initiierten „Dialog-mit-dem-Islam“-Projekte sind aufgrund ihrer entpolitisierten Wahrnehmung des islamischen Spektrums zu Recht kritisiert worden.²⁹ Nicht selten bereiten dabei die öffentlichen Podien Repräsentanten des politischen Islams eine Bühne, während oppositionelle, laizistische Gruppierungen oder die große Zahl der nicht in Verbänden organisierten Moslems ausgeschlossen bleiben.

Auch aus der Sicht der Minderheiten ergibt sich eine Reihe von Fragen. Jene, die sich bereits kritisch mit islamistischen oder antisemitischen Entwicklungen unter Migrantengruppen in Europa oder in den Herkunftsländern auseinander gesetzt haben, stehen dem neuen Interesse der Mehrheitsgesellschaft zwiespältig gegenüber. Wird mit deren sprunghaft gestiegenem Interesse am „islamisch-arabischen“ Antisemitismus nicht einer wohlfeilen Problemverschiebung, nämlich der Relativierung der Antisemitismen in der Mehrheitsgesellschaft, Vorschub geleistet? Wie die Debatte nach dem Mord an Theo van Gogh zeigte, gewinnen in der deutschen Öffentlichkeit schnell die üblichen rassistischen Abwehrdiskurse Oberhand.³⁰ Insofern stehen migrantische Initiativen gegen Antisemitismus rasch in der Kritik durch die „eigenen Leute“. Welchen Gefahren setzen sich Migrantinnen und Migranten zudem aus, wenn sie öffentlich und dezidiert Kritik an radikal-islamistischen Grup-

pierungen üben? Und welcher Widerstand entsteht, wenn sie – parallel zur deutschen Debatte – über den Antisemitismus in der Mitte ihrer eigenen Herkunftscommunities reden? Wie positionieren sich laizistische beziehungsweise areligiöse Aktivisten, wenn sich die deutsche Gesellschaft allein Antworten von „moslemischer“ Seite erwartet? Welches Übergewicht bekommt dann eventuell wieder die Thematisierung der Herkunftsnation, zu der man längst ein distanzierteres Verhältnis gewonnen hatte, um sich eine ganz eigene Position und (Mehrfach-)Identität in der deutschen Gesellschaft zu erarbeiten?

Über die vielfältigen Fußangeln und Stolpersteine, die in der gemeinsamen Beschäftigung von Mehrheitsdeutschen und Vertretern migrantischer Minderheiten zum Antisemitismus in Deutschland liegen, werden sicherlich noch spannende Diskussionen zu führen sein. Es ist zu erwarten, dass auch bei den Trägern solcher Aktionsbündnisse das Thema der Opferkonkurrenz und der Anerkennung eine wichtige Rolle spielen wird.

Literatur

Bar-On, Dan:

Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern. Frankfurt am Main – New York 1993

Bergmann, Werner; Juliane Wetzel:

Manifestations of anti-Semitism in the European Union. Hrsg. vom European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Wien 2003. Internet: <http://www.antisemitismus.net/europa/eu-studie.pdf> (eingesehen 4.2.2004)

Bressan, Susanne:

Die öffentliche Verarbeitung eines islamistischen Mords: Oder: Was „Israelkritik“ und „Islamkritik“ gemeinsam haben (2004). Internet: <http://www.hagalil.com/archiv/2004/11/islamkritik.htm> (eingesehen 26.11.2004)

Buruma, Ian:

Die Olympiade des Leidens, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6. Januar 1999

Chaumont, Jean-Michel:

Die Konkurrenz der Opfer. Genozid, Identität und Anerkennung. Lüneburg 2001

Dantschke, Claudia; Dierk Borstel:

Islamismus und Rechtsextremismus in Berlin-Kreuzberg – ein Problemaufriss, in: *ZDK-Bulletin 4/2004: „Gegen Rechtsextremismus hilft nur Demokratie.“ Community Coaching – Kommunalanalyse und Demokratieentwicklung im Gemeinwesen*, S. 73–85

Dantschke, Claudia:

Islamistischer Antisemitismus, in: *ZDK-Bulletin 5/2004: „Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Monde sicher.“ Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland*, S. 24–34

Diederich, Sabine; Bernd Fechner; Holger Oppenhäuser:

Große Politik im Klassenzimmer. Zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus unter Jugendlichen in multikulturellen Lerngruppen, in: *ZDK-Bulletin 5/2004: „Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Monde sicher.“ Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland*, S. 95–101

Fechler, Bernd; Gottfried Kößler; Till Lieberz-Groß (Hg.):

„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München 2000

Fechler, Bernd:

Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht, in: Bernd Fechner; Gottfried Kößler; Till Lieberz-Groß (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München 2000, S. 207–227

Fechler, Bernd:

Dialog der Anerkennung. Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule, in: Ulrike Kloeters; Julian Lüddecke; Thomas Quehl (Hg.): *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Frankfurt am Main 2003, S. 103–148

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.):

Deutsche Zustände, Folge 3. Frankfurt am Main 2004

Holz, Klaus:

Neuer Antisemitismus? Wandel und Kontinuität der Judenfeindschaft, in: *Mittelweg 36*, 2/2005, S. 3–23

Honneth, Axel:

Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main 1992

Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.):

Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage. Prävention für Schule und Bildungsarbeit. Frankfurt am Main 2003

Kepel, Gilles:

Die neuen Kreuzzüge. Die arabische Welt und die Zukunft des Westens. München 2004

Khosrokhavar, Farhad:

Muslimen im Gefängnis. Der Fall Frankreich, in: *Transit 27*, 2004, S. 159–170

Konitzer, Werner:

Antisemitismus und Moral. Einige Überlegungen, in: *Mittelweg 36*, 2/2005, S. 24–35

Levy, Daniel; Natan Sznajder:

Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt am Main 2001

Markovitz, Andrei S.:

AntiAmerikanismus und Antisemitismus in Europa, in: Doron Rabinovici; Ulrich Speck; Natan Sznajder (Hg.): *Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte*. Frankfurt am Main 2004, S. 211–233

Messerschmidt, Astrid:

Zwischen Schuldprojektion und Moralisierungsbwehr – Beobachtungen in der dritten Generation nach dem Holocaust, in: *Außerschulische Bildung* 1/2005

Rabinovici, Doron; Ulrich Speck; Natan Sznajder (Hg.):

Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt am Main 2004

Raffael, Simone:

Umgang mit Antisemitismus in Schule und Unterricht, in: *ZDK-Bulletin* 5/2004: „Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Monde sicher.“ *Antisemitismus und AntiAmerikanismus in Deutschland*, S. 92–94

Reemtsma, Jan Philipp:

Was man will und was daraus wird. Gedanken über prognostisches Versagen, in: Michael Th. Geven; Oliver von Wrochem (Hg.): *Der Krieg in der Nachkriegszeit. Der Zweite Weltkrieg in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik*. Opladen 2000

Rosenthal, Gabriele (Hg.):

Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Frankfurt am Main 1997

Roy, Olivier:

Islam in Europa: Konflikt der Religionen oder Konvergenz der Religiositäten?, in: *Transit* 27, 2004, S. 118–133

Schäuble, Barbara; Hanne Thoma:

Dokumentation: Education on anti-Semitism – Ergebnisse des European Workshop (2004). Internet: <http://www.hagalil.com/or/2004/04/education.htm> (eingesehen 1.12.2004)

Schäuble, Barbara:

Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft, in: Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (Hg.): *Gemeinsam gegen Antisemitismus! Entwicklung von Handlungsstrategien für die Einwanderungsstadt Berlin*. Berlin 2005, S. 2–9

Schneider, Christian:

Der Holocaust als Generationsobjekt. Generationengeschichtliche Anmerkungen zu einer deutschen Identitätsproblematik, in: *Mittelweg* 36, August/September 2004, S. 56–73

Seidel, Eberhard:

Im Namen Gottes. Im „Dialog mit dem Islam“ hat sich ein bedenklicher Kulturrelativismus entwickelt, in: *taz*, 20. Mai 2003. Internet: <http://www.taz.de/pt/2003/05/20/a0117.nf/text> (eingesehen 1.11.2004)

Staffa, Christian; Katherine Klinger (Hg.):

Die Gegenwart der Geschichte des Holocaust. Intergenerationelle Tradierung und Kommunikation der Nachkommen. Berlin 1998

Taylor, Charles:

Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt am Main 1993

Tietze, Nikola:

Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg 2001

Uwer, Thomas; Thomas von der Osten-Sacken: „Konstruktiver Dialog“ mit Diktaturen: Freundschaft!, in: *Konkret* 11/2004. Internet: <http://www.hagalil.com/archiv/2004/11/dialog.htm> (eingesehen 17.11.2004)

Verfassungsschutz in Hessen:

Bericht. Internet: <http://www.verfassungsschutz-hessen.de/downloads/vsbericht2003.pdf> (eingesehen 1.11.2004)

Zabbal, François:

Das Spiel der Opfer. Der Dialog mit dem Islam. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: *Zeitschrift für KulturAustausch* 1/2002. Internet: http://www.ifa.de/zfk/themen/02_1_islam/dzabbal.htm (eingesehen 2.11.2004)

Anmerkungen

- 1 Einen guten Überblick über den aktuellen Diskussionsstand gibt das von Barbara Schäuble und Hanne Thoma verfasste Ergebnispapier einer vom Berliner Büro des American Jewish Committee, von der Task Force: Education on Antisemitism (einer Arbeitsgruppe politischer Bildner/innen aus dem gesamten Gebiet der BRD) und von der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank vom 18. bis zum 20. April 2004 durchgeführten europäischen Fachtagung mit Bildungsexperten aus sieben Ländern. Siehe Barbara Schäuble; Hanne Thoma: Dokumentation: Education on anti-Semitism – Ergebnisse des European Workshop (2004). Internet: <http://www.hagalil.com/or/2004/04/education.htm> (eingesehen 1.12.2004).
- 2 Vgl. Bernd Fechler; Gottfried Kößler; Till Lieberz-Groß (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München 2000.
- 3 Kritisch zum Begriff „neuer“ Antisemitismus siehe Klaus Holz: Neuer Antisemitismus? Wandel und Kontinuität der Judenfeindschaft, in: *Mittelweg* 36, 2/2005, S. 3–23.
- 4 Siehe Doron Rabinovici; Ulrich Speck; Natan Sznajder (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt am Main 2004.
- 5 Zum Beispiel Werner Bergmann; Juliane Wetzel: Manifestations of anti-Semitism in the European Union. Hrsg. vom European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Wien 2003; Verfassungsschutz in Hessen: Bericht. Internet: <http://www.verfassungsschutz-hessen.de/downloads/vsbericht2003.pdf>; Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 3. Frankfurt am Main 2004.
- 6 Vgl. auch Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage. Prävention für Schule und Bildungsarbeit. Frankfurt am Main 2003, sowie Sabine Diederich, Bernd Fechler; Holger Oppenhäuser: Große Politik im Klassenzimmer. Zur pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus unter Jugendlichen in multikulturellen Lerngruppen, in: *ZDK-Bulletin* 5/2004: „Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Monde sicher.“ Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland, S. 95–101.
- 7 Nicht eingehen kann ich hier auf die besondere Konstellation, die durch eine Hegemonie rechtsextremer Einstellungen in überwiegend homogen „deutschen“ Lerngruppen hervorgerufen wird. Sie ist nicht mehr nur in den einschlägig bekannten strukturschwachen Regionen

der neuen Bundesländer, sondern immer öfter auch in Westdeutschland anzutreffen. Auch wenn in solchen Gruppen fast ausschließlich über Abwesende – neben den in der Regel abwesenden Juden sind es hier zudem die „Ausländer“ – gesprochen wird, beziehen sich rechtsextreme Positionen natürlich auch auf die mit den Schlagworten Globalisierung und Migration assoziierten Phänomene.

- 8 Siehe Bernd Fechler: Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht, in: Bernd Fechler; Gottfried Kößler; Till Lieberz-Groß (Hg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim und München 2000, S. 207–227, sowie ders.: Dialog der Anerkennung. Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule, in: Ulrike Kloeters; Julian Lüddecke; Thomas Quehl (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main 2003, S. 103–148.
- 9 Vgl. Axel Honneth: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main 1992, und Charles Taylor: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt am Main 1993.
- 10 Siehe Jean-Michel Chaumont: Die Konkurrenz der Opfer. Genozid, Identität und Anerkennung. Lüneburg 2001.
- 11 Daniel Levy; Natan Sznajder: Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt am Main 2001.
- 12 Ian Buruma: Die Olympiade des Leidens, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 6. Januar 1999.
- 13 Holz (wie oben), S. 22.
- 14 Werner Konitzer: Antisemitismus und Moral. Einige Überlegungen, in: Mittelweg 36, 2/2005, S. 24–35, hier S. 33.
- 15 Ebenda, S. 33.
- 16 Vgl. Dan Bar-On: Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern. Frankfurt am Main – New York 1993; Gabriele Rosenthal (Hg.): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Frankfurt am Main 1997 sowie Christan Staffa; Katherine Klinger (Hg.): Die Gegenwart der Geschichte des Holocaust. Intergenerationelle Tradierung und Kommunikation der Nachkommen. Berlin 1998.
- 17 Siehe Jan Philipp Reemtsma: Was man will und was daraus wird. Gedanken über prognostisches Versagen, in: Michael Th. Geven; Oliver von Wrochem (Hg.): Der Krieg in der Nachkriegszeit. Der Zweite Weltkrieg in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik. Opladen 2000.
- 18 Andrei S. Markovitz: Antiamerikanismus und Antisemitismus in Europa, in: Doron Rabinovici; Ulrich Speck; Natan Sznajder (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt am Main 2004, S. 211–233.
- 19 Christian Schneider: Der Holocaust als Generationsobjekt. Generationengeschichtliche Anmerkungen zu einer deutschen Identitätsproblematik, in: Mittelweg 36, August/September 2004, S. 56–73
- 20 Ebenda, S. 70.
- 21 Ebenda, S. 72. Eine fundierte Analyse der Lehrer-Schüler-Kommunikation sowie Vorschläge zu einer pädagogischen Entkrampfung in der intergenerativen Beschäftigung mit dem Holocaust liefert Messerschmidt (2005).
- 22 Bergmann/Wetzel (wie oben).
- 23 Siehe Simone Raffael: Umgang mit Antisemitismus in Schule und Unterricht, in: ZDK-Bulletin 5/2004: „Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Monde sicher.“ Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland, S. 92–94.
- 24 Bei dieser Diskussion sollte allerdings bedacht werden, dass empirische Untersuchungen – zum Beispiel Bergmann/Wetzel (2003), Verfassungsschutz in Hessen (2003) und Heitmeyer (2004) – weiterhin die antisemitischen Diskurse und Straftaten in der deutschen Mehrheitsge-

- sellschaft, sowohl aus dem rechtsextremen als auch aus dem linken und bürgerlichen Spektrum, als das dominierende Problem identifizieren.
- 25 Vgl. Gilles Kepel: Die neuen Kreuzzüge. Die arabische Welt und die Zukunft des Westens. München 2004, S. 297–350, sowie Nikola Tietze: Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg 2001.
 - 26 Tietze (wie oben); Olivier Roy: Islam in Europa: Konflikt der Religionen oder Konvergenz der Religiositäten?, in: Transit 27, 2004, S. 118–133; Farhad Khosrokhavar: Muslime im Gefängnis. Der Fall Frankreich, in: Transit 27, 2004, S. 159–170.
 - 27 Siehe Claudia Dantschke; Dierk Borstel: Islamismus und Rechtsextremismus in Berlin-Kreuzberg – ein Problemaufriss, in: ZDK-Bulletin 4/2004: „Gegen Rechtsextremismus hilft nur Demokratie.“ Community Coaching – Kommunalanalyse und Demokratieentwicklung im Gemeinwesen, S. 73–85, sowie Claudia Dantschke: Islamistischer Antisemitismus, in: ZDK-Bulletin 5/2004: „Vor Antisemitismus ist man nur noch auf dem Monde sicher.“ Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland, S. 24–34.
 - 28 Barbara Schäuble: Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft, in: Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (Hg.): Gemeinsam gegen Antisemitismus! Entwicklung von Handlungsstrategien für die Einwanderungsstadt Berlin. Berlin 2005, S. 2–9, hier S. 3.
 - 29 Hier ist vor allem die Arbeit der „Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus“, eines Zusammenschlusses migrantischer und herkunftsdeutscher Pädagogen in Berlin, als wegweisend zu nennen. Siehe <http://www.kiga.org>.
 - 30 Siehe Eberhard Seidel: Im Namen Gottes. Im „Dialog mit dem Islam“ hat sich ein bedenklicher Kulturrelativismus entwickelt, in: taz, 20. Mai 2003, sowie Thomas Uwer; Thomas von der Osten-Sacken: „Konstruktiver Dialog“ mit Diktaturen: Freundschaft!, in: Konkret 11/2004, und François Zabbal: Das Spiel der Opfer. Der Dialog mit dem Islam. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit, in: Zeitschrift für KulturAustausch 1/2002.
 - 31 Vgl. Susanne Bressan: Die öffentliche Verarbeitung eines islamistischen Mords: Oder: Was „Israelkritik“ und „Islamkritik“ gemeinsam haben (2004). Internet: <http://www.hagalil.com/archiv/2004/11/islamkritik.htm>

