

LAMYA KADDOR, PATRICIA JESSEN, RABEYA MÜLLER, STEPHANIE SCHOENEN

ABSCHLUSSDOKUMENTATION



**EMPOWERMENT
STATT
ANTISEMITISMUS**

Impressum



Liberal-Islamischer Bund e.V.

Liberal islamischer Bund e.V.

Friedrich-Ebert-Siedlung 20

56170 Bendorf

www.lib-ev.de ; info@lib-ev.de



Ibis Institut für interdisziplinäre Beratung und interkulturelle Seminare

Bismarckstraße 120

47057 Duisburg

Tel: 0203 – 3064982

Das Projekt wird von folgenden Institutionen unterstützt:



ZAK NRW
ZUKUNFTSAKADEMIE



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. IST-Analyse	10
2.1 Methodik	10
2.1.1 Methodik der qualitative Befragung	10
2.1.2 Methodik der quantitativen Befragung	12
2.1.3 Der Begriff des Diskurses	14
2.2 Historische Einordnung	15
2.2.1 Definition des Antisemitismus	15
2.2.2 Gibt es einen „islamischen Antisemitismus“?	18
2.2.3 Koran und Sunna - ein Blick auf die primären Quellen	19
2.2.4 Praxis des Zusammenlebens bis ins 19. Jahrhundert	21
2.2.5 19. und 20. Jahrhundert - Einfluss des westlichen Antisemitismus	24
2.2.6 Gegenwart - Nahostkonflikt und Islamismus	29
2.2.7 Fazit	34
2.3 Forschungsstand zum Thema Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland	36
2.4 Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Umfrage unter Schüler*innen	39
2.4.1 Angaben zur Person und Religionszugehörigkeit	39
2.4.2 Eigene Diskriminierungserfahrung	43
2.4.3 Zugehörigkeit zu einer Minderheit	45
2.4.4 Gesellschaftliches Engagement	47
2.4.5 Allgemeine Angaben zum Thema Judentum - Abfrage eines generellen Kenntnisstands	48
2.4.6 Einstellung gegenüber Menschen jüdischen Glaubens	60
2.4.7 Kategorie „Zustimmung zu Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Juden im Nationalsozialismus“	64

2.4.8 Kategorie „Zustimmung zu Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - allgemein“	67
2.4.9 Kategorie „Zustimmung zu Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Nahostkonflikt“	72
2.4.10 Kategorie „Zustimmung zu Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Religion“	77
2.4.11 Kategorie „Erfahrungen mit Menschen jüdischen Glaubens und dem Judentum im Alltag“	82
2.4.12 Häufung antisemitischer Aussagen	86
2.5 Zusammenfassung und Zwischenfazit zur IST-Analyse	88
3. Ideen für ein Kerncurriculum	94
3.1 Vorstellung vorhandener Ansätze	94
3.2 Empfehlungen der Expert*innen	96
3.2.1 Methodisch-didaktische Ansätze	96
3.2.2 Zu vermittelnde Kompetenzen und Fähigkeiten	98
3.2.3 Sonstiges	98
4. Ergebnisse der Erprobungsphase des Kerncurriculums	100
4.1 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung	101
4.1.1 Gruppe Friedrich-Althoff-Schule Dinslaken	101
4.1.2 Gruppe Elly-Heuss-Knapp Gymnasium Duisburg	103
4.2 Feedback des begleitenden Fachpersonals	106
4.2.1 Wahrnehmung der Schüler*innen und ihrer Mitarbeit	106
4.2.2 Wirkung auf die Schüler*innen	110
4.2.3 Einschätzung des Kerncurriculums	111
4.2.4 Arbeit der externen Referent*innen	113
4.2.5 Kooperation und Zusammenarbeit	115
4.3 Rückmeldungen der Jugendlichen	118
4.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zur Erprobungsphase	119

5. Zentrale Elemente des Kerncurriculums	122
5.1 Kompetenzen und Kompetenzerwerb	123
5.2 Beitrag des Projekts „Extreme out“ zur Prävention bzw. Aufarbeitung gegen Antisemitismus	125
5.3 Überblick über Module und deren Kerninhalte	128
5.3.1 Modul 1: Was ist Antisemitismus?	128
5.3.2 Modul 2: Wissensvermittlung zum Thema Judentum	131
5.3.3 Modul 3: Judenfeindlichkeit im Koran und in weiteren autoritativen Schriften	134
5.3.4 Modul 4: Nahost-Konflikt	137
5.3.5 Modul 5: Identität	141
5.3.6 Modul 6: Islamfeindlichkeit	144
5.3.7 Modul 7: Praxis/ Begegnungen schaffen	147
6. Fazit	150
6.1 Handlungsempfehlungen für die (pädagogische) Bildungsarbeit	151
6.1.1 Handlungsempfehlungen für den Umgang mit deutschen Jugendlichen im Kontext antisemitischer Einstellungen	151
6.1.3 Empfehlungen für die Zusammenarbeit mit den Schulen	154
6.1.4 Empfehlungen für weitere Folgeprojekte	156
7. Literaturliste	157
7.1 Primärquellen	157
7.2 Sekundärquellen	157
7.3 Websites	163
8. Anhang	164
8.1 Eindrücke von der Auftaktkonferenz	164
8.1.1 Ablaufplan	164
8.1.2 Fachinput Dr. Juliane Wetzel	165

8.2 Ergebnisse aus der Arbeit an der Sekundarschule	170
8.2.1 Text 1: Abraham und Ibrahim	170
8.2.2 Text 2: Besser sein	170
8.2.3 Text 3: Freundschaft	171
8.2.4 Text 4: Manche sagen...	172
8.3 Ergebnisse aus der Arbeit am Gymnasium	173
8.3.1 Plakat für die Abschlussveranstaltung	173
8.3.2 Theaterszene 1 - „Birthday-Szene“	174
8.3.3 Theaterszene 2 - „Horizonte oder Yilmaz vs. Müller“	176

1. Einleitung

Diese Gesamtdokumentation stellt zentrale Ergebnisse aus dem dreijährigen Projekt „Extreme out - Empowerment statt Antisemitismus“, das vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge unterstützt wurde, vor. Als Modellvorhaben wurde das Projekt zunächst in Dinslaken an der Friedrich-Althoff-Schule sowie am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium in Duisburg Marxloh umgesetzt. Es ist angedacht, die Ergebnisse nicht nur publik zu machen, sondern das Projekt künftig auch auf Bundesebene auszuweiten.

Ziel des Projekts war, antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen mit muslimischer Glaubenszugehörigkeit zu beleuchten und zu bearbeiten, um sie zu stärken und dabei zu unterstützen, ihre Selbstbestimmung als Teil der bundesdeutschen Gesellschaft zu begreifen (Empowerment). Hintergrund hierfür war, dass sich bereits 2014 - dem Jahr der Antragstellung für das Projekt - deutlich abzeichnete, dass antisemitische Einstellungen generell bei Jugendlichen wieder stärker vertreten ist:

„Ich merke in meiner täglichen Arbeit schon, dass da die Ressentiments gestiegen sind. Auf der einen Seite wird immer wieder und nicht ohne Grund darauf verwiesen, dass es einen hohen Prozentsatz in der Bevölkerung an rassistischen Ressentiments über Jahre oder Jahrzehnte gibt. Aber auf der anderen Seite ist es schon sichtbarer geworden. Gerade bei der Zielgruppe mit der wir arbeiten, das heißt mit Jugendlichen und Multiplikatoren, da haben sich die Tabus dessen, was sagbar ist, durchaus verschoben. Dass man sich zum Beispiel durchaus traut, mehr zu artikulieren als das vielleicht noch vor einige Jahren der Fall war.“¹

Aber auch die antisemitischen Einstellungen bei muslimischen Jugendlichen rücken stärker in den Fokus der Öffentlichkeit als je zuvor – nicht zuletzt spielen hierbei die Eskalationen im Nahen Osten und die Reaktionen mancher muslimischer Jugendlicher in Deutschland eine entscheidende Rolle. Während Betroffene wie im Zitat oben immer wieder betonen, dass Antisemitismus ein gesamtgesellschaftliches Phänomen ist, bleibt zu konstatieren, dass er bei muslimischen Jugendlichen oft als öffentlich inszenierter Tabubruch und innerhalb der eigenen Communities salonfähiges Verhalten auftritt. Dabei entspringt der re-importierte Antisemitismus – stärker noch als in der bundesdeutschen Gesamtgesellschaft – einer (unreflektierten) Vermischung von sog. Israelkritik und Solidarisierung mit den (muslimischen) Palästinensern. Eine nicht unerhebliche Rolle bei der Generierung und Stärkung des Antisemitismus können Diskurse in der eigenen Community (z.B. im Elternhaus, Freundeskreis, islamischen Institutionen) und das von türkischen bzw. arabischen Medien entworfene Bild vom Nahostkonflikt spielen (siehe auch Punkt 2.2).

¹ anonymisiertes Experteninterview im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2.1.2 zur Methodik der Befragung und Auswertung

Um antisemitische Einstellungen bei muslimischen Jugendlichen zu beleuchten, wurde als erster Schritt die vorliegende IST-Analyse erstellt. Hierbei wurde aus islamwissenschaftlicher und soziologischer Sicht der vorhandene Forschungsstand ebenso untersucht wie Elemente der quantitativen und qualitativen Sozialforschung genutzt, um ein aktuelles Bild zu gewinnen, aus welchen Narrativen und Diskurssträngen sich antisemitische Einstellungen bei muslimischen Jugendlichen in Dinslaken und Duisburg speist.

Diese IST-Analyse steht dabei mit ihren Ergebnissen nicht nur für sich selbst, sondern ist eine wichtige Grundlage für die Entwicklung eines Kerncurriculums, das speziell muslimische Jugendliche, aber auch nicht-muslimische Jugendliche in den Fokus nimmt. Dieses Kerncurriculum, das Teil dieser Dokumentation ist und damit über das Projekt hinaus Expert*innen der Bildungs-, Jugend- und Antirassismusbildung für die eigene Arbeit zur Verfügung stellt, wurde mit muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen aus zwei Jahrgängen der Friedrich-Althoff-Sekundarschule sowie seit Herbst 2017 am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium in Duisburg-Marxloh im Rahmen von AGs umgesetzt.

Im Rahmen von Gesprächskreisen unter Einbeziehung einer flankierenden theaterpädagogischen Arbeit wurden mit den Jugendlichen antisemitische Einstellungen beleuchtet und hinterfragt. Ziel war dabei, Antisemitismus als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und als Ideologie der Ungleichzeitigkeit erkennbar zu machen - sowohl unter Einbeziehung der Kernaussagen der Religion des Islams wie auf Basis von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Damit wurden die beteiligten Jugendlichen nicht nur selbst gestärkt, sondern können als Multiplikator*innen die Ideen von religiöser Toleranz und rechtsstaatlichen, demokratischen Denkens in das gesellschaftliche Umfeld tragen.

Die AGs wurden dabei evaluativ begleitet - neben einer Eingangsbefragung wurde insbesondere die teilnehmende Beobachtung durch geschultes Fachpersonal sowie qualitative Interviews zum Projektabschluss als Methoden der empirischen Sozialforschung gewählt. Die Ergebnisse wurden einerseits als Teil des projektinternen Controllings genutzt, dienten jedoch auch zu einer Überprüfung und Modifizierung des Kerncurriculums am Projektende. Zudem fließen sie in diese Gesamtdokumentation ein und werden im Rahmen von anknüpfenden Projekten genutzt.

Abschließend muss auf die Auftaktkonferenz 2016 verwiesen werden - gemeinsam mit dem damaligen Bundestagspräsidenten Prof. Dr. Norbert Lammert, der das Grußwort sprach, fanden sich Fachleute und Interessierte aus der gesamten Republik in Duisburg zusammen, um die Projektkonzeption und antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimischen und nicht-muslimischen Kontexten zu diskutieren. Abgerundet wurde die Veranstaltung durch einen Fachinput



der Expertin Dr. Juliane Wetzel, TU Berlin, Fakultät I - Geistes- und Bildungswissenschaften, Zentrum für Antisemitismusforschung (siehe Punkt 6).

2. IST-Analyse

2.1 Methodik

2.1.1 Methodik der qualitative Befragung

Im Rahmen der qualitativen Befragung wurde auf die Methode des theoriegenerierenden Interviews (vgl. Meuser und Nagel 1997 und 2005) zurückgegriffen: „Das theoriegenerierende Interview zielt im Wesentlichen auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der ‚subjektiven Dimension‘ des Expert*innenwissens. Subjektive Handlungsorientierungen und implizite Entscheidungsmaximen der Experten aus einem bestimmten fachlichen Funktionsbereich bezeichnen hier den Ausgangspunkt der Theoriebildung.“ (Bogner/ Menz 2005: 38).

Diese Interviewform arbeitet mit der Methode des Vergleichs, um zu Generalisierungen zu gelangen, die eine Theoriebildung über den Untersuchungsgegenstand zulassen. Hierbei wird von Meuser und Nagel keine „Wahrheitsfindung“ betrieben (Meuser/ Nagel 2005: 92), „sondern eine Sensibilisierung dafür, wo wir unsere Generalisierungen nicht allzu weit vorantreiben dürfen“ (a.a.O.).

In Anlehnung an Michael Meusers und Ulrike Nagels „Auswertungsstrategie“ (ebd.: 80) werden die Interviews wie folgt ausgewertet

- Transkription und Paraphrase: Es wird nach dem Kriterium der Vollständigkeit in Bezug auf die fachlich interessanten Aussagen der Experten paraphrasiert oder transkribiert. Die für die Auswertung relevanten Aussagen werden in chronologischer Reihenfolge festgehalten.
- Überschriften: Parallel zur Transkription und in einer zweiten Durchsicht werden Überschriften zur Verdichtung des Materials des Interviews aus den Aussagen des Befragten generiert. In einem weiteren Schritt werden Überschriften zu den verschiedenen angesprochenen Themenblöcken entworfen. Oftmals muss ein Textabschnitt mehreren Überschriften zugeordnet werden. Danach ordnet der Analysierende die einzelnen Textabschnitte eines Themas einer wiederum allgemeineren Überschrift unter. Sinnvoll ist es, bereits hier Überschriften zu suchen, die auch für die anderen Interviews verwendbar sind.
- Thematischer Vergleich: Nach den zuletzt genannten Überschriften wird ein Interview übergreifender thematischer Vergleich der Aussagen der einzelnen Experten durchgeführt.
- Soziologische Konzeptualisierung: Erst auf dieser Ebene der Untersuchung erfolgt die Ablösung der Analyse von der Terminologie der Interviewten. Es werden empirische Generalisierungen durchgeführt, in dem „Aussagen über Strukturen des Expertenwissens getroffen“ werden (ebd.: 89).

- Theoretische Generalisierung: Mit dieser Ebene der Generalisierung wird von dem Expertenwissen abstrahiert und soziologische Schlussfolgerungen gezogen. Die Durchführung und Auswertung der qualitativen Interviews basiert auf Methoden der empirischen Sozialforschung in Form qualitativer Erhebungselemente und deren Auswertung.

Konkret bedeutet dies, dass insgesamt acht Interviews mit Expert*innen aus dem gesamten Bundesgebiet von Februar bis April 2016 durchgeführt wurden. Diese Interviews fanden mit Fachwissenschaftler*innen (Prof. Dr. Wolfgang Benz, Prof. Dr. Michael Wolffsohn, Dr. Juliane Wetzel, Dr. Günther Jikeli, Dr. Michael Kiefer, Hans-Peter Killguss) wie auch pädagogischen Fachpersonal aus Dinslaken (Önay Duranöz, Silvio Husung) statt. Ziel der qualitativen Interviews mit den Expert*innen war zum einen, die Einordnung der vorliegenden IST-Analyse in den aktuellen Diskurs und wissenschaftlichen Forschungsstand der Antisemitismusforschung in der Bundesrepublik zu gewährleisten. Dabei galt es neben der Forschung zu Antisemitismus im Allgemeinen insbesondere den aktuellen Forschungsstand zum Thema Antisemitismus im muslimischen Kontext zu beleuchten. Zum anderen benannten die Expert*innen Elemente für die Gestaltung eines erfolgreichen Kerncurriculums.

Neben den Expert*innen wurden insgesamt 23 qualitative Interviews mit Schüler*innen der Jahrgangsstufe 8 der Friedrich-Althoff-Schule (Sekundarschule) durchgeführt. Es wurden 18 muslimisch und fünf nicht-muslimische Jugendliche interviewt. Ziel der qualitativen Interviews mit den Schüler*innen war, die Ergebnisse der quantitativen Umfrage zu qualifizieren und zu vertiefen. Dabei wurde auch die Kontrollgruppe der nicht-muslimischen Schüler*innen berücksichtigt.

Sowohl die Zitate der Wissenschaftler*innen wie auch der befragten Schüler*innen wurden anonymisiert. Die Anonymisierung von Interviews mit Expert*innen und Betroffenen ist immer dann von Vorteil (und wissenschaftlich gerechtfertigt), wenn man bei einer Benennung der Quelle der Aussage entweder eine Intervention in das soziale Gefüge vor Ort befürchtet oder wenn aufgrund der Diskursposition eine „sozial erwünschte“ oder anderweitig beeinflusste Antwort zu erwarten ist. Die Neutralität und Objektivität des Expertenstatus wird durch die Anonymisierung zusätzlich gestärkt. In der Praxis hat sich die Anonymisierung als sinnvoll erwiesen, da die meisten Experten dadurch eine Offenheit in ihren Aussagen und Bewertungen an den Tag legten, die sie nicht bei einer offenen Benennung ihrer Aussagen nicht erlaubt hätten. Bei den Interviews geht es zudem darum, einen Diskurs, Trends und Tendenzen zu bestimmen, wofür die Zitierung des Aussagenden entbehrlich ist, da insbesondere im Bereich der Expert*innen die Auswahl wissenschaftlich fundiert erfolgt ist und diese in ihrer Gesamtheit benannt werden, um deutlich zu machen auf welcher Grundlage die Interpretation der Experteninterviews erfolgt.

2.1.2 Methodik der quantitativen Befragung

Zu Projektbeginn wurde angedacht, die Schüler*innen einer achten Jahrgangsstufe an der Friedrich-Althoff-Schule Dinslaken (Sekundarschule) zu befragen. Hier spielten zum einen vorhandene Kontakte sowohl zur Stadt Dinslaken wie auch zur Sekundarschule selbst eine Rolle, zum anderen schien die Schule besonders geeignet, da es

- einen hohen Anteil an Muslim*innen gibt
- viele aus einem spezifischen Stadtteil stammen (Lohberg), der über eine gewachsene Struktur verfügt und - ähnlich wie z.B. Duisburg Marxloh - eine hohe gesellschaftliche Geschlossenheit aufweist, d.h. insbesondere Familien mit einem religiös-konservativen Milieu, sozio-ökonomisch benachteiligt und starker Anbindung an das ursprüngliche Herkunftsland, die Türkei
- Dinslaken-Lohberg bundesweit bekannt wurde, da dort zahlreiche Jugendliche als „Lohberger Brigade“ für IS nach Syrien in den Krieg zogen; dementsprechend ist ein Extremismuspotential im Stadtteil vorhanden, das Überschneidungen zu antisemitischen Einstellungen bieten kann.

Die Auswahl der zweiten Gruppe ergab sich aus den Erfahrungen im ersten Durchgang. Es erschien sinnvoll, Jugendliche aus einem ähnlichen Milieu und Stadtteil zu gewinnen, um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Gleichzeitig war in der ersten Befragung deutlich geworden, dass die Jugendlichen einer achten Jahrgangsstufe auf Grund des Alters nur bedingt politisches Interesse zeigen, auch zum Thema Nahostkonflikt. Da die Befragungsergebnisse an der Sekundarschule jedoch darauf hinweisen, dass es zwischen der Sicht auf den Nahostkonflikt und antisemitischen Tendenzen einen Zusammenhang gibt und dies auch entsprechend in der Fachliteratur dokumentiert ist², wurden nun etwas ältere Schüler*innen angesprochen, die sich bereits schulisch und außerschulisch stärker mit politischem Geschehen auseinandergesetzt haben. Hierfür wurde das Elly-Heuss-Knapp Gymnasium angesprochen (die Sekundarschule in Dinslaken verfügt über keine Oberstufe), das in Duisburg-Marxloh liegt, einem Stadtteil, der - wenn auch größer - von der muslimischen Bevölkerung Ähnlichkeiten mit dem Stadtteil Dinslaken-Lohberg aufweist: eher religiös-konservativ, ebenfalls oft sozio-ökonomisch benachteiligt und mit hoher Affinität zur Türkei.

Die erste quantitative Befragung wurde mit 85 Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe im Frühjahr 2016 an der Friedrich-Althoff-Schule Dinslaken (Sekundarschule) durchgeführt. Dabei gehörten über 30% der primären Zielgruppe (muslimische Jugendliche) des Projekts an; 49% sind evangelische und katholische Christen, 6% Prozent gehören einer anderen, 15% keiner Religions-

² z.B. Wetzel in: Bundesministerium des Innern, 2004, S. 253, ff.; Jikeli, 2015, S.16

gemeinschaft an. Diese Befragung war sowohl die Grundlage für die Erstellung des Kerncurriculums als auch für die Durchführung der ersten Erprobungsphase an der benannten Schule

Die zweite Befragung schloss sich im Herbst 2016 am Elly-Heuß-Knapp Gymnasium in Duisburg Marxloh bei Schüler*innen der Oberstufe im Rahmen der zweiten Erprobungsphase des Kerncurriculums an. Hier wurden 35 Oberstufenschüler*innen zwischen 16 und 19 Jahren quantitativ befragt. Die Gruppenzusammensetzung war hier deutlich anders als in Dinslaken: über 70% der Teilnehmer*innen der Umfrage waren muslimisch, 23% hatten eine alevitische Glaubenszugehörigkeit. Nur jeweils ein Schüler gab an, dass sie katholischen Glaubens bzw. Sikh waren.

Die Schüler*innen erhielten in beiden Fällen den gleichen im Rahmen des Religions-/ Philosophieunterrichts (Sekundarschule) bzw. im Rahmen des ersten Treffens der AG (Gymnasium) auszufüllenden Fragebogen. Dieser umfasste 74 Fragen; hiervon waren zehn sogenannte „offene Fragen“, bzw. zusätzliche offene Antwortmöglichkeiten gegeben.

Inhaltlich wurden folgende Bereiche abgedeckt:

- Allgemeine Fragen zum Thema Judentum und Antisemitismus (sechs Fragen)
- Einstellung gegenüber Menschen jüdischen Glaubens (fünf Fragen)
- Zustimmung zu Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen (Nationalsozialismus, allgemein, auf den Nahostkonflikt und auf Religion bezogen; 33 Fragen)
- Erfahrungen mit Menschen jüdischen Glaubens im Alltag (15 Fragen)
- Angaben zur Person (15 Fragen)

Der Fragenkatalog wurde auf Basis:

- der Erwartungen des Fördermittelgebers
- der im Team intern benannten Zielvorstellungen, was mit der explorativen Analyse beleuchtet werden soll
- im Bereich der Islamismusprävention aus Vorgängerprojekten der Kooperationspartner*innen vorhandenen quantitativen Umfragen
- der in anderen Studien verwendeten Fragestellungen

erstellt.

Dabei stand im Mittelpunkt, mit Hilfe des umfassenden Fragenkatalogs ein möglichst differenziertes Bild auf Einstellung der Befragten zu ermöglichen und gleichzeitig unter Wahrung der Anonymität der Befragten auch Häufungen antisemitischer Vorurteile und Bilder bei einzelnen Schüler*innen nachvollziehbar zu machen (vgl. Kapitel 2.4.12).

2.1.3 Der Begriff des Diskurses

Die vorliegende Analyse greift grundlegend auf Elemente der Diskursanalyse nach Siegfried Jäger und Jürgen Link zurück. Diese steht stark in der Tradition Foucaults.

Unter dem Begriff des Diskurses verordnen Jäger und Link als Vorreiter der sogenannten kritischen Diskursanalyse institutionalisierte Redeweisen, die prägend für das menschliche Handeln werden. Diese Redeweisen bewegen sich zum einen wie ein Fluss durch die Zeit - sei es im Rahmen oraler Traditionen, sei es im Rahmen von Verschriftlichungen. Zum anderen finden Diskurse in (je nach zeitlichen und gesellschaftlichen Kontexten unterschiedlichen) Sagbarkeitsfeldern statt. Was zu einem Zeitpunkt und an einem Ort „sagbar“ ist, muss nicht dauerhaft sagbar bleiben.

Nimmt man hier als Beispiel den antisemitischen Diskurs über die Jahrhunderte, so werden dabei einzelne Diskursstränge, wie z.B. ein rassistisch motivierter Antisemitismus oder ein mit Antizionismus und sog. Israelkritik verwobener Diskursstrang deutlich. Diese Diskursstränge können je nach Sagbarkeitsfeld im zeitlichen und gesellschaftlichen Kontext eine andere Wirkung und Relevanz für den Gesamtdiskurs entfalten. Nimmt man den rassistisch motivierten Antisemitismus, so war dieser Teil des Sagbarkeitsfelds der NS-Zeit und prägte dort den antisemitischen Diskurs weitaus stärker, als dies heute der Fall ist. Dagegen spielt - gerade im linken Kontext ebenso wie in Teilen der muslimischen Community - ein mit sog. Israelkritik im heutigen antisemitischen Diskurs in der heutigen Gesellschaft eine weitaus größere Rolle und ist, gerade getarnt als eine bloße Kritik am Staat Israel, in weiten Teilen der Gesellschaft „sagbar“.

Laut Jäger setzen sich Diskursstränge aus einzelnen Diskursfragmenten zusammen:

„Ein Diskursstrang besteht aus Diskursfragmenten gleichen Themas.“³

Hinsichtlich des Beispiels des rassistisch motivierten Antisemitismus könnten hier z.B. das „typisch jüdische Aussehen“ oder aber die „jüdische Geldgier“ ebenso Diskursfragmente sein wie ein Protokoll der Weisen von Zion oder eine Ausgabe des „Stürmers“.

Die Diskursstränge sind dabei nicht an bestimmte „Diskursebenen“ gebunden, sondern erscheinen jeweils auf den verschiedenen Diskursebenen (Wissenschaften, Politik, Medien, Erziehung, Alltag, Geschäftsleben, Verwaltung etc.).

Abschließend ist für das Verständnis von Wirkweisen von Diskursen relevant, dass einzelne Diskursstränge sich „verschränken“ und „diskursive Effekte“ hervorrufen können. Dabei ist der Begriff der „diskursiven Ereignisse“ von dem der „realen Ereignisse“ zu unterscheiden:

³ Jäger, Siegfried, 1999, S. 160

„Als diskursive Ereignisse sind jedoch nur solche Ereignisse zu fassen, die medial groß herausgestellt werden und als solche medial groß herausgestellten Ereignisse die Richtung und Qualität des Diskursstrangs, zu dem sie gehören, mehr oder minder stark beeinflussen.“⁴

„Ob ein Ereignis (...) zu einem diskursiven Ereignis wird oder nicht, das hängt von jeweiligen politischen Dominanzen und Konjunkturen ab.“⁵

Bezüglich des antisemitischen Diskurses in Deutschland, insbesondere in den muslimischen Milieus, aber auch darüber hinaus in den gesamtdeutschen Kontext, können beispielsweise der Ship-to-Gaza Zwischenfall 2010 oder die „Operation Protective Edge“ im Gazastreifen 2014 als „medial groß herausgestellte Ereignisse“ und folglich als diskursive Ereignisse gelten.

2.2 Historische Einordnung

2.2.1 Definition des Antisemitismus

Um die Situation bezüglich antisemitischer Einstellungen bei den muslimischen und nicht-muslimischen Schüler*innen einer achten Jahrgangsstufe der Sekundarschule in Dinslaken beschreiben und einschätzen zu können, gilt es zuerst zu definieren, was Antisemitismus ist, um anschließend festzuhalten, was das Besondere eines Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen ist.

So geläufig der Begriff in der Diskussion erscheint, ein Blick in die Quellen macht deutlich, dass Antisemitismus vielschichtiger ist und von Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird.

Forscher um Heitmeyer und Zick widmen sich der These, Antisemitismus sei eine **„gruppenbezogene Form der Menschenfeindlichkeit“**:

„Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit meint die Abwertung von Gruppen bzw. ihren Mitgliedern einzig aufgrund ihrer zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit.“⁶

Dabei gelte es, diese als ein Syndrom zu verstehen, das zumeist mit verschiedenen Elementen wie z.B. Antisemitismus, Homophobie, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Islamfeindlichkeit etc. zusammenhänge. Damit werden „korrelative Zusammenhänge“ zwischen diesen Elementen angenommen, den sie statistisch nachzuweisen versuchen.⁷

⁴ ebd., S. 162

⁵ ebd.

⁶ Zick, Andreas und Beate Küpper, 2011, S. 8

⁷ ebd., S. 9

Diese generelle Beschreibung des Antisemitismus kann weiter ausdifferenziert werden. Hier setzt Bergmann in seinem Buch „Geschichte des Antisemitismus“ den deutlichen Verweis darauf, dass der Antisemitismus ein Kind des 19. Jahrhunderts ist, um fortzufahren :

»Es handelt sich beim Antisemitismus nicht bloß um Xenophobie oder religiöse und soziale Vorurteile, die es gegenüber Juden weiterhin gab, sondern um eine neues Phänomen: eine antiliberalen und antimoderne Weltanschauung, die in der «Judenfrage» die Ursache aller sozialen, politischen, religiösen und kulturellen Probleme sah.«⁸

Gleichzeitig verdeutlicht er aber auch, dass es eine Kontinuität jüdenfeindlicher Einstellungen in Europa gibt, die weit zurückgehen und „von den frühchristlichen Anklagen bis zu den rassistischen Feindbildern“⁹ reichen. Somit gibt es keine zwangsläufige Entwicklung von den jüdenfeindlichen Kommentaren in der christlichen Theologie über die mittelalterlichen Pogrome, den rassistisch motivierten Antisemitismus, die Judenvernichtung in der NS-Zeit und den modernen Antisemitismus in der heutigen Zeit. Wohl aber kann man einen antisemitischen Diskurs durch die Zeit nachweisen, mit verschiedenen Diskurssträngen, die bis heute wirken und sich wechselseitig verstärken.

Dabei können verschiedene Diskursstränge des Antisemitismus herausgearbeitet werden. Zum einen ist „**traditioneller und christlicher Antijudaismus**“ zu benennen:

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 (...).“¹⁰

Tatsächlich könnten diese religiöse konnotierten Stereotypen und Vorurteile noch um weltliche Elemente ergänzt werden, die ebenfalls bereits im mittelalterlichen Antijudaismus eine Rolle spielten, z.B. das Bild des Juden als geldgierige Wucherer. Dabei verweist auch Benz auf eine Gemengelage aus religiösen, kulturellen, sozialen und ökonomischen Motiven.¹¹

Der **rassistische Antisemitismus** oder „scheinbar wissenschaftlich, anthropologisch und biologisch argumentierende Rassenantisemitismus“¹², ist wie oben beschrieben ein Produkt des 19.

⁸ Bergmann, 2002, S. 6

⁹ ebd., S. 8

¹⁰ Dantschke in: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.), 2009, S. 10

¹¹ Benz in: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.), 2007, S. 4

¹² ebd.

Jahrhunderts, insbesondere um den Journalisten Wilhelm Marr. Laut Dantschke ist er nicht losgelöst von dem traditionellen und christlichen Antijudaismus zu sehen.¹³ Hier traf die Emanzipation des modernen Judentums auf eine rassistisch motivierte Judenfeindschaft, die sich als Beschützerin des neu entstehenden Nationalstaats verstand:

„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.“¹⁴

Dieses vermeintliche Problem subsummierten die Vertreter*innen des rassistischen Antisemitismus als „Judenfrage“. Auf Basis einer vermeintlich wissenschaftlichen „Rassentheorie“ erklärten sie „die Juden“ zu einer eigenen „Rasse“, die in Europa fremd und in ein deutsches Staatswesen (und überhaupt jedes westliche, „arische“ Staatswesen) nicht integrierbar sei. Der Schritt zur „Vernichtung der Juden“ in der NS-Zeit markiert das singuläre Ereignis in der Menschheitsgeschichte.

Als **sekundären Antisemitismus** wird eine Form der „Judenfeindschaft aus dem Motiv der Erinnerungsabwehr“¹⁵ bezeichnet:

„Sekundärer Antisemitismus liegt vor, wenn Juden der Vorwurf gemacht wird, sie nutzten die Shoah bzw. Auschwitz aus, etwa um sich zu bereichern, um ihre Interessen durchzusetzen, um eigene Taten zu rechtfertigen etc., so etwa wenn von der „Holocaust-Industrie“ die Rede ist.“¹⁶

Damit entsteht aus der Verfolgungsgeschichte heraus die Ursache für den Judenhass. Opfer- und Täterbilder verdrehen sich wie es der israelische Psychoanalytiker Zvi Rex in seinem bekannten Zitat "Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nicht verzeihen." beschreibt. Dabei verbindet sich der Wunsch nach einem „Schlussstrich“, nach einem Ende der Erinnerung und einer Beendigung der Erinnerungskultur mit antijüdischen und antisemitischen Elementen. Auch Nationalismus („Darf man denn nicht stolz auf Deutschland sein?“) und sog. Israelkritik („Keine weiteren Reparationszahlungen an einen Staat wie Israel“) werden oft mit der Erinnerungs- und Schuldabwehr verbunden.

Dies leitet über zu einer weiteren Form des modernen Antisemitismus, der als „**antizionistischer Antisemitismus**“ bezeichnet wird und eine Kritik am Staat Israel bzw. den politischen Ereignissen im Nahostkonflikt mit antisemitischen Vorurteilen verbindet. Auch hier lassen sich ältere Elemente

¹³ ebd.

¹⁴ ebd., S. 11

¹⁵ Dossier Antisemitismus, 2006

¹⁶ Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, 2003, S. 5

benennen, die bereits im rassistischen Antisemitismus eine Rolle spielen - man denke an die jüdisch-zionistische Weltverschwörung in den „Protokollen der Weisen von Zion“, eine der berühmtesten Fälschungen aus dem antisemitischen Dunstkreis, die jedoch bis heute ihre Wirkung entfaltet. Diese werden von einer vermeintlichen sog. Israelkritik angereichert, die sich jedoch auf antijüdische und antisemitische Vorurteile stützt. Dabei verwischt die Grenze zwischen „Israel“ und „Judentum“, zwischen „Israelis“ und „Juden“.

Dantschke verweist (ebenso wie Judt¹⁷) darauf, dass nicht jede antizionistische Einstellung per se antisemitisch ist:

„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.“¹⁸

Trotzdem bieten sich schnell Anknüpfungspunkte zwischen den Diskursen an, die auch bedient werden, was z.B. in der arabischen Presse und Karikaturen zum Nahostkonflikt ebenso deutlich wird wie in Filmen wie „Tal der Wölfe“, „Saturday’s Hunter“, „Reiter ohne Pferd“ oder „Sahras blaue Augen“¹⁹.

Zusammenfassend wird als Grundlage für diese Analyse Antisemitismus als ein Diskurs in Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit behandelt, der in korrelativem Zusammenhang mit anderen Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit steht und verschiedene Diskursstränge in sich vereinigen kann bzw. vereinigt, die z.T. bereits seit Jahrhunderten wirksam sind. Die verschiedenen Diskursfragmente dieser Stränge passen sich situativen Gegebenheiten an und verstärken sich gegenseitig. Zudem sind sie offen für eine Anreicherung durch neue Elemente (siehe z.B. den sekundären Antisemitismus nach dem Zweiten Weltkrieg). Damit funktioniert Antisemitismus zum einen im hohen Maße adaptiv, zum anderen flexibel und integrativ.

2.2.2 Gibt es einen „islamischen Antisemitismus“?

Auf Basis dieser Definition und der Herausforderung des Nahostkonflikts ist es wenig überraschend, dass es auch im islamischen Kontext antisemitische Einstellungen gibt. Bevor diese generell beleuchtet werden, gilt es jedoch zu klären, inwiefern der Antisemitismus, der in der

¹⁷ Judt in: Rabinovici et al., 2004, S. 50

¹⁸ Dantschke in: Amadeu Antonio Stiftung, 2009, S. 13

¹⁹ vergl. auch Benz et al.: Handbuch des Antisemitismus: Literatur, Film, Theater und Kunst, 2014

Forschung sowohl unter Muslimen im Nahen Osten wie auch Europa wahrgenommen wird, ein „islamischer“ Antisemitismus ist.

Es ist zu fragen, ob „der Islam“ an sich antisemitisch ist und ob es einen gewachsenen antisemitischen Diskurs in der arabisch-islamischen bzw. türkisch-islamischen Welt gibt. Hierzu gibt es insbesondere im angelsächsischen Raum lebhaftere Diskussionen:

„Während Autoren wie Bernard Lewis oder Shlomo Dov Goitein bezüglich des Antisemitismus in der arabischen Welt eher von einem modernen Import aus dem Westen ausgehen, der nur wenig mit den mittelalterlichen Diskriminierungen gegen Angehörige von nichtislamischen Buchreligionen zu tun habe, legen Frederick M. Schweitzer und Marvin Perry größeren Wert auf die antijüdischen Passagen im Quran und in den Hadithen, den Aussprüchen des Propheten, von denen sie eine eigenständige Kontinuität antisemitischer Traditionen im Islam herleiten.“²⁰

Im Folgenden soll auf Basis einer islamwissenschaftlichen Perspektive die verschiedenen Diskursstränge im modernen Antisemitismus bei Muslimen aufgezeigt werden.

2.2.3 Koran und Sunna - ein Blick auf die primären Quellen

Bei Betrachtung der primären Quellen wird deutlich, dass es sowohl im Koran wie auch in der sunna²¹ positive wie negative Kommentare zu Juden gibt, mit denen Muhammad und seine Zeitgenossen direkt zu tun hatten. Dabei spielt unmittelbar der Kontext der Auswanderung des Propheten und sein jahrelanger Aufenthalt in Yaṭrib, dem heutigen Medina, eine entscheidende Rolle²². Dort traf die damals noch junge islamische Bewegung zum ersten Mal auf Juden, da hier drei große jüdische Stämme siedelten. Insgesamt kann man sagen, dass diese Begegnung für beide Seiten nicht immer von Harmonie und Frieden geprägt war.

Muhammad sah seine Idealvorstellung, dass ihn diese jüdischen Stämme als Propheten in alttestamentarischer Tradition anerkannten, enttäuscht. Mehr noch, aus den überlieferten Quellen geht hervor, dass der Prophet und seine Gemeinde in der prekären Situation der jahrelangen Auseinandersetzung mit den Mekkanern befürchtete, die ihm nicht übermäßig wohl gewogenen Stämme könnten in dieser kritischen Lage gemeinsame Sache mit seinen Feinden machen.²³

²⁰ Schmidinger in: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes, 2008, S. 107

²¹ Prophetische Tradition, die die überlieferten Aussprüche und Handlungen des Propheten Muhammad umfasst.

²² Stillmann, 1998, S.9

²³ Paret, 1991, S. 123

Die jüdischen Stämme der Banū Qainuqa, der Banū Naḍīr und der Banū Quraiza wurden schlussendlich aus der Oase Yaṭrib vertrieben bzw. bekämpft und vernichtet.

Zahlreiche ablehnende koranische Äußerungen gegenüber den Juden (mit denen Muhammad Kontakt hatte) sind in diesem Zusammenhang zu sehen wie z.B.:

- der Vorwurf des Vertragsbruchs gegenüber Gott und seinem Bund (4:155)
- der Vorwurf der Entstellung Gottes Wortes (2:75; 5:13)
- der Vorwurf der Ermordung der eigenen Propheten (3:21; 5:70)
- der Vorwurf des Wuchers (4:161)
- das Beispiel, dass einige Juden zur Strafe für ihr Verhalten in Affen und Schweine verwandelt worden sind (5:60; 7:166)

Trotz dieser zahlreichen negativen Kommentare - die noch durch Überlieferungen des Propheten ergänzt werden könnten - gibt es auch viele positiv konnotierte Verse im Koran zu Juden (und Christen), gerade aus der mekkanischen Periode²⁴. Zum einen proklamiert der Koran grundsätzlich eine Einheit aller monotheistischen Offenbarungsreligionen:

„Sag: Wir glauben an Gott und (an das) was (als Offenbarung) auf uns, und was auf Abraham, Ismael, Isaak, Jakob und die Stämme (Israels) herabgesandt worden ist, und was Mose, Jesus und die Propheten von ihrem Herrn erhalten haben, ohne daß wir bei einem von ihnen (den anderen gegenüber) einen Unterschied machen. Ihm sind wir ergeben.“²⁵

Deswegen betont der Koran auch:

„Und streitet mit den Leuten der Schrift nie anders, als auf eine möglichst gute Art (oder : auf eine bessere Art (als sie das mit euch tun)?) - mit Ausnahme derer von ihnen, die Frevler sind! Und sagt: ‚Wir glauben an das, was (als Offenbarung) zu uns und was zu euch herabgesandt worden ist. Unser und euer Gott sind einer. Ihm sind wir ergeben.“²⁶

Eine Zwangskonversion von Juden und Christen zum Islam wird im Koran dementsprechend auch abgelehnt:

„(...) In der Religion gibt es keinen Zwang (d.h. man kann niemand zum (rechten) Glauben zwingen).“²⁷

²⁴ Bouman, 1990, S. 93

²⁵ Der Koran, 3, 84

²⁶ ebd., 29,46

²⁷ ebd., 2,256

Insofern ist festzuhalten, dass die generell eher positive Haltung gegenüber monotheistischen Angehörigen der Buch-Religionen, insbesondere Juden und Christen, eingeschränkt wird durch in einem spezifischen Kontext zu verstehende kritische Äußerungen gegenüber jüdischen Stämmen in Yaṭrib/ Medina, mit denen Muhammad und seine Gemeinde eine mehr als nur problematisch zu bezeichnende Geschichte verbindet²⁸. Eine generelle Abwertung des Judentums und eine stereotype Zuschreibung von negativen Eigenschaften auf alle Juden (z.B. der berühmte Vorwurf einer generellen „Schriftverfälschung“²⁹) lassen sich bei einer fundierten Koranexegese jedoch nicht ableiten. Nichtsdestotrotz bieten sich für antisemitische Diskursstränge Anknüpfungsmöglichkeiten. Auffällig ist dabei, dass diese im Nahen und Mittleren Osten bis in die Neuzeit kaum bedient wurden. Dementsprechend kritisch ist der Ansatz von Schweitzer und Perry, aus dem Koran eine antisemitische Kontinuität ableiten zu wollen, zu sehen. Dies betonte auch einer der befragten Experten:

„Aus diesen Gründen, fällt es mir hier tatsächlich schwer von einem muslimischen Antisemitismus zu sprechen, ich halte die Bezeichnung nicht für zielführend. Passender erscheint mir der Begriff „islamisierten Antisemitismus“, immer auch vor dem Hintergrund, um es nochmal auf einen Punkt zu bringen, dass Antisemitismus heute eigentlich ein flexibler Code ist, der problemlos in alle Religionen, Kulturen implementiert werden kann.“³⁰

Die Art der Übertragung und Anwendung verschiedener Stränge und Fragmente des antisemitischen Diskurses als „flexiblen Code“ wird unter Punkt 2.2.5 und 2.2.6 noch einmal eine wichtige Rolle spielen. Zunächst soll jedoch das Zusammenleben zwischen Muslimen und Juden in der islamischen Welt bis ins 19. Jahrhundert hinein beleuchtet werden.

2.2.4 Praxis des Zusammenlebens bis ins 19. Jahrhundert

Tatsächlich hätte sich aus den das Judentum in spezifischen Kontexten kritisierenden Passagen im Koran und in der sunna eine Verfolgungssituation für Menschen jüdischen Glaubens ergeben können - die Realität zeigt (gerade heute), dass Suren und Verse aus jedem Zusammenhang gerissen werden können, um politischen Zwecken zu dienen. Dies ist jedoch in der islamischen Blütezeit (8.-12. Jhdt.) nicht der Fall gewesen. Anders als im europäischen Kontext war das

²⁸ Watt und Welch, 1980, S. 130

²⁹ ebd., 1980, S. 120

³⁰ anonymisiertes Experteninterview im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2.1.2 zur Methodik der Befragung und Auswertung

Zusammenleben von Juden und Muslimen nicht von Verfolgung, Rechtlosigkeit und Marginalisierung geprägt.

Stattdessen spielte über die Jahrhunderte ein Schutzstatus, die sog. *ḍimma*, im realen Zusammenleben in der islamischen Welt des Nahen und Mittleren Ostens bis nach Europa eine wichtige Rolle. Hiermit hängt eng eine spezielle Form der Abgabe/ Steuer, die sog. *ğizya*, die von denjenigen der „Leuten der Schrift“ gezahlt wurde, die sich in muslimischen Hoheitsgebiet aufhielten. Dabei geht diese bereits auf die Zeit des Propheten selbst zurück³¹ und basiert auf Sure 9:

„Kämpft gegen diejenigen, die nicht an Gott und den jüngsten Tag glauben und nicht verboten (oder: für verboten erklären), was Gott und sein Gesandter verboten haben, und nicht der wahren Religion angehören - von denen, die die Schrift erhalten haben - (kämpft gegen sie), bis sie kleinlaut aus der Hand (?) Tribut entrichten!“³²

Hieraus ergab sich ein System, das zum einen vorsah, dass Juden und Christen als „kleinlaute“ oder demütige Tributzahler eine „Kopfsteuer“ (und zumeist auch eine Landsteuer, die *ḥarağ*) zahlten, andererseits dafür in einem Zustand als „Schutzbefohlene“ den Schutzstatus der *ḍimma* hatten und Rechte besaßen.

Verkürzt kann man den Schutzbefohlenenstatus als ein Bürgertum zweiter Klasse bezeichnen. Ein goldenes Zeitalter des friedlichen Zusammenlebens gleichberechtigter Bürger, wie dies den Mauern in Spanien zugeschrieben wird, war dieses Zusammenleben also nur bedingt. Die in einem islamischen Staat sesshaften Christen und Juden hatten zwar garantierte Rechte, aber sie waren den Muslimen nicht gleichgestellt. Lewis bemerkt hierzu:

„Der Rang eines vollwertigen Mitglieds der Gesellschaft blieb freien, männlichen Muslimen vorbehalten. Diejenige, denen eine dieser drei wesentlichen Qualifikationen fehlte - also Sklaven, Frauen oder Ungläubige -, galten nicht als gleichwertig (...) Ein wesentlicher Unterschied zwischen den drei Gruppen ist das Element der freien Wahl.“³³

Berühmt geworden ist der sogenannte „Pakt von Omar“ (der vermutlich nicht auf den zweiten Kalifen, 'Umar ibn al-Khattab, sondern den umayyadischen Kalifen 'Umar II zurückgeht), der eine Vielzahl von einschränkenden Vorschriften enthält und zu einer Art Richtschnur für die Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung wurde. Enthalten sind in ihm u.a. Vorschriften für:

- Kleidung

³¹ Stillmann, 1998, S. 20

³² Der Koran, 9,29

³³ Lewis, 1983, S. 18

- Reittiere, die ein dimmi nutzen darf (Pferde sind nicht erlaubt)
- Verhalten gegenüber Muslimen
- das Tragen von Waffen (einem dimmi nicht erlaubt)
- den Bau und die Nutzung von Ritualbauten
- Zeremonien (z.B. Begräbnisse) und das Verwenden von Symbolen³⁴

Ziel war immer, eine Situation zu schaffen, in der die sozialen Stufen in der Gesellschaft eingehalten und deutlich wurden. Allerdings galten ähnliche Rechte auch für andere Glaubensgemeinschaften, wie z.B. Christen.

Laut Stillmann gelang es den jüdischen Bewohner*innen sich psychologisch und ökonomisch besser an diese Situation anzupassen, als dies bei den Christen im Nahen und Mittleren Osten der Fall war - denn, so Stillmann, die Situation war nicht sehr anders als unter sassanidischer oder byzantinischer Herrschaft.³⁵ Zudem war es für männliche Juden (und Christen) durch eine Konversion zum Islam auch immer möglich, den „minderwertigen Status des Ungläubigen“³⁶ zu beenden.

Wie der Status der jüdischen Bevölkerung de facto aussah, war von zahlreichen Umständen abhängig. Lewis beschreibt einen regelmäßigen „Turnus von Perioden strikter, militanter Orthodoxie in der islamischen Geschichte“ in denen eine Rückbesinnung auf „den Islam“ damit einhergeht, bei den dimmi die „rigorose Durchsetzung der (...) auferlegten Einschränkungen“ einzufordern.

Trotzdem war Gewalt oder gar Pogrome gegenüber der jüdischen (und christlichen) Bevölkerung nicht an der Tagesordnung: Zwar gab es z.T. Repressionen der Herrschenden gegenüber Juden (und anderen „Leuten der Schrift“), Lewis beschreibt aber, dass spontane, gewalttätige Übergriffe gegen die jüdische Bevölkerung, die sich gerade ab dem Beginn der Neuzeit verstärkten, vom „Pöbel“ ausgingen. Er fährt fort:

„Begründet wurden solche Ausbrüche vor Beginn der Neuzeit zumeist damit, daß die dhimmis sich nicht an die ihnen gesteckten Grenzen hielten, daß sie sich anmaßend benahmen, daß sie die anderen überflügelten.“³⁷

Gerade wenn es ökonomische, innen- wie außenpolitische Schwierigkeiten gab, entluden sich diese für die islamisch-jüdische Geschichte insgesamt in eher seltenen Gewaltakten.

Anders sah die Situation allerdings im persischen Bereich aus:

³⁴ Internet History Sourcebooks Project: The Status of Non-Muslims Under Muslim Rule, 1996

³⁵ Stillmann, 1998, S. 27

³⁶ Lewis, 1983, S. 18

³⁷ ebd., S. 55

„Vertreibung, Zwangsbekehrung, Massaker - alle drei in sunnitischen Ländern eine Seltenheit - gehören bis ins 19. Jahrhundert zum persischen Alltag.“³⁸

Wenn man die Sicht der (sunnitischen) Muslime auf ihre jüdischen Nachbarn zusammenfassen möchte, dann könnte man zum einen anführen, dass ihnen eine „bewusste Halsstarrigkeit“³⁹ zugeschrieben wurde. Denn schließlich waren sie von Rechtgläubigen umgeben, bekehrten sich aber nicht zum „wahren“ Glauben, sondern blieben ihrer eigenen (zweitbesten) Religion treu. Zum anderen spielte ein weiteres Gefühl mit hinein:

„Juden [...] genossen als monotheistische Buchreligion Toleranz und verbürgte Rechte in der vom Islam vorgeschriebenen Form, während sie gleichzeitig als minderwertig und verächtlich galten.“⁴⁰

Mit Verachtung ging also eine Gewissheit einher, dass das Judentum dem Islam gegenüber nachgeordnet war und dass sich dies auch in einer sozialen Inferiorität zu äußern habe⁴¹. Insofern kann man nach heutigen Maßstäben von einer Diskriminierung sprechen, sogar einer gruppenbezogenen Diskriminierung. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit war dies (zumindest in den sunnitisch geprägten Ländern) nicht.

2.2.5 19. und 20. Jahrhundert - Einfluss des westlichen Antisemitismus

Bis ins 19. Jahrhundert kann man also schließen, dass das Zusammenleben von Muslimen und Juden in den (sunnitisch geprägten) Ländern des Nahen und Mittleren Ostens „durch eine enge und weitgehend friedliche Verbindung geprägt“ war.⁴² Dies sollte sich jedoch ändern:

„Erst die Kolonialzeit führte zur Negativierung der Wahrnehmung der Juden als Teil der Fremdherrschaft. Diese Entwicklung begann bereits mit der folgenschweren Damaskus-Affäre im Jahr 1840, als ein vom französischen Konsulat initiiertes Ritualmordprozess einen Präzedenzfall geschaffen hatte.“⁴³

³⁸ ebd., S. 45

³⁹ ebd., S. 19

⁴⁰ von der Osten-Sacken und Uwer in: Gremliza (Hrsg.), 2001, S. 125.

⁴¹ Lewis, 1983, S. 42

⁴² Weiß in: Phase 2, 2003.

⁴³ Kiefer in: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.), 2007, S. 7

Denn mit der Kolonialherrschaft und den Forderungen der europäischen Großmächte an das Osmanische Reich, die rechtliche Position der nicht-muslimischen Untertanen an die der muslimischen anzugleichen, änderte sich die Wahrnehmung:

„Unter den veränderten Umständen in der Ära der europäischen Vorherrschaft hörte der Nichtmoslem auf, in moslemischen Augen verächtlich zu sein, er wurde gefährlich.“⁴⁴

Der vormalige *ḍimmi* konnte nun ein Agent der europäischen Länder sein, deren Machtinteressen vertreten und mit ihnen paktieren.

Zudem wurzelt in dieser Zeit die Einflussnahme und Ausbreitung des europäischen Antijudaismus und Antisemitismus im Nahen und Mittleren Osten. Gerade unter den christlichen Gemeinden nahm der Antisemitismus zu. Einen wirklichen Schub bei den Muslimen sollte der Antisemitismus erst zur Zeit des Nationalsozialismus bzw. in den darauf folgenden Jahrzehnten bekommen.

Trotzdem lohnt es sich einen Blick auf seine Anfänge zu richten, gerade auf die bereits oben aufgeführte berüchtigte „Damaskusaffäre“ (1840), bei der mehrere Mitglieder der jüdischen Gemeinde aufgrund von Vorwürfen, sie hätten einen christlichen Ordensmann und dessen muslimischen Diener umgebracht, von den osmanischen Behörden gefoltert und hingerichtet wurden. Erhoben wurden die Vorwürfe von den Ordensbrüder und dem französischen Konsul, die behaupteten, dass die Juden das Blut der beiden Männer für das Pessachfest benötigten.⁴⁵ Danach kam es in Damaskus (und anderen Städten des Nahen Ostens) zu gewalttätigen Übergriffen gegen jüdische Gemeinden. Lewis schließt, dass gerade der Vorwurf des Ritualmordes im 19. Jahrhundert im Osmanischen Reich zum Gemeinplatz wurde.⁴⁶ Gerade an diesem Vorwurf kann auch aufgezeigt werden, wie ein ursprünglich im christlichen Antijudaismus wurzelndes Element sich in den muslimischen Kontext adaptierte und hier „nutzbar“ gemacht wurde.⁴⁷

Dabei ist die Damaskusaffäre bei weitem nicht der einzige antisemitische Vorfall, der in Gewalttätigkeit und Ausschreitungen gipfelte. Roumani listet weitere Übergriffe in Libyen (bereits 1785), Algerien (1805, 1815, 1830) und Marokko auf (300 Tote zwischen 1864 und 1880)⁴⁸ Zahlreiche

⁴⁴ Lewis, 1987, S. 148

⁴⁵ vergl. Graetz, 1900, S. 481, ff.

⁴⁶ Lewis, 1984, S. 158

⁴⁷ Wind, 2005, S. 24

⁴⁸ Roumani, 1977, S. 26, f.

europäisch-jüdische Organisationen versuchten dementsprechend, ihre jüdischen Glaubensgenoss*innen im Nahen und Mittleren Osten zu unterstützen.⁴⁹

Ende des neunzehnten Jahrhunderts erschienen die ersten antisemitischen Pamphlete aus Europa in arabischer Übersetzung, insbesondere nach der Dreyfus Affäre in Frankreich. Auch das berühmte „Protokoll der Weisen von Zion“ wurde 1927 erstmalig in Kairo ins Arabische übersetzt. Laut Lewis gibt es (zumindest in den 1980er Jahren) keine Sprache, in der es mehr Übersetzungen und Editionen des Protokolls gibt.⁵⁰

Trotz all dieser Elemente sind der territoriale Konflikt um Palästina / Israel und der Einfluss des Nationalsozialismus die entscheidenden Faktoren zur Herausbildung eines Antisemitismus im Nahen und Mittleren Osten gewesen.

Bereits 1920 - also 28 Jahre vor der Gründung des Staates Israel - kam es in Jerusalem zu „anti-jüdischen Ausschreitungen, die erstmals Tote und zahlreiche Verletzte forderten.“⁵¹ 1929 kam es erneut zu einem großen Pogrom in Jerusalem, wobei die Gewaltwelle auf andere Gebiete übergriff. Nach sechs Tagen endeten die Ausschreitungen, bei denen 133 Juden starben.⁵² Bei beiden Gelegenheiten war eine Person federführend: Amīn al-Ḥusayni, der seit 1921 amtierende Mufti von Jerusalem. Laut Küntzel ist der Jerusalemer Mufti eine maßgebliche Gestalt, nicht nur in dieser Phase des Nahostkonflikts, sondern auch als großer Anhänger des Nationalsozialismus und Adolf Hitlers. Das Bild von Hitler mit al-Ḥusayni vom November 1941 ist weltberühmt.

Wie groß der Einfluss al-Ḥusaynis auf den modernen Antisemitismus im Nahen Osten wirklich ist, mag strittig sein.

„Al-Ḥusayni ist mit Sicherheit ein Judenfeind gewesen, aber er war kein einflussreicher und mächtiger Mann. Er hatte weder in den arabischen Staaten noch sonst irgendwo sonderlich viel Einfluss oder Gefolgschaft. Also der taugt nicht als der Kronzeuge dafür, dass Muslime sozusagen schon immer und genuin etwas gegen Juden hatten.“ (Experteninterview)

Fest steht, dass er ein Türöffner für die nationalsozialistische Ideologie und den damit verbundenen rassistischen Antisemitismus war, gerade durch seine Vernetzung mit Organisationen und Personen in der islamischen Welt. Zugleich spielt bei ihm aufgrund des Nahostkonflikts ein mit antisemitischen Elementen gekoppelter Antizionismus eine große Rolle. Damit finden wir in seiner

⁴⁹ Lewis, 1984, S. 146

⁵⁰ ebd., S. 165

⁵¹ Küntzel, 2004, S. 36

⁵² ebd., S. 36

Person (erstmal) zwei der wichtigsten Diskursstränge des modernen arabischen Antisemitismus verbunden. Abschließend ist an der Diskursfigur al-Ḥusayni spannend, dass er als Theologe ein religiöses Element in seine antisemitische Ideologie einflechten konnte. Darin ähnelt er anderen islamistischen Denkern, denen jedoch eine weitaus höhere Relevanz zukommt (z.B. Abu-l-A'la Mawdūdī oder Sayyid Qutb, s.u.).

Insgesamt ist jedoch die Rolle der Muslimbruderschaft (als der Prototyp einer islamistisch motivierten Bewegung im Nahen und Mittleren Osten) für die Verbreitung antisemitischer Einstellungen und die Verbindung von Antisemitismus und Islamismus höher zu bewerten (wobei Amīn al-Ḥusayni mit dieser engen Kontakt pflegte, insbesondere, da er längere Zeit im ägyptischen Exil lebte). Hierbei ist wichtig, dass der Gründer, Ḥasan al-Bannā, von zahlreichen Elementen des Nationalsozialismus angesprochen wurde, nicht zuletzt das „Führerprinzip“, nach dem er seine Organisation hierarchisch aufbaute.⁵³ Doch auch der Antisemitismus war ein wichtiges Element: im Frühjahr 1938 gab es z.B. von den Muslimbrüdern initiierte gewalttätige Ausschreitungen gegen Juden in Ägypten. Auf einer „parlamentarischen Konferenz für arabische und muslimische Länder“ verteilten die Muslimbrüder im Herbst 1938 Übersetzungen der „Protokolle der Weisen von Zion“ und 1939 wurden Bomben in Synagogen und Privathäusern von Juden in Kairo platziert.⁵⁴ Patterson schließt:

„Like the Nazis they considered the communists „to be one of their principal enemies“; also like the Nazis, they identified the communists with the Jews. Finally, like the Nazis, the Ikhwan (Muslimbrüder, Anmerkung d. Verfassers) would morph the Jew into any image associated with the evil of the hour: the capitalist, the communist, the racist, the colonialist, the violator of human rights, the war criminal, the perpetrator of apartheid, and so on to this day.“⁵⁵

Besondere Relevanz bei der Verbreitung von antisemitischen Ideen kommt Sayyid Qutb, dem „Chefideologen der Muslimbrüder“ in den sechziger Jahren zu. Symptomatisch mag hier sein bereits in den fünfziger Jahren geschriebenes „Essay“ „*ma' rakatunā ma' al-yahūd*“ (Unser Kampf mit den Juden) sein. Hier klagt Qutb in völliger Verkennung aller historischen Begebenheiten „die Juden“ an:

⁵³ Mitchell, 1993, S. 295

⁵⁴ Patterson, 2010, S. 132

⁵⁵ ebd., S. 133

„Von ihrem ersten Tag an waren Juden die Feinde der muslimischen Gemeinschaft. Die Juden waren es, die die Polytheisten aufhetzten, ihnen Versprechen machten und mit ihnen gegen die muslimische Gemeinschaft konspirierten.“⁵⁶

Er fährt fort:

„Hinter der Doktrin des atheistischen Materialismus steckte ein Jude; hinter der Doktrin der animalistischen Sexualität steckte ein Jude und hinter der Zerstörung der Familie und der Erschütterung der geheiligten Beziehungen in der Gesellschaft steckt ebenfalls ein Jude.“⁵⁷

Qutb schließt:

„Es ist also eindeutig, dass die schlimmsten Feinde der islamischen Gesellschaft die Juden sind, die sie von ihrem Glauben wegführen (...).“⁵⁸

Hitler wird für ihn ein von Gott Gesandter Retter, der gescheitert ist.⁵⁹ Spannend hieran ist, dass der Text „in erster Linie ein religiöses Traktat“ ist, das die in Vergessenheit geratenen „koranischen Direktiven und göttlichen Anweisungen“ gegen Juden mit neuem Leben erfüllen will (...).⁶⁰ Damit wird der Antisemitismus an „den Islam“ gebunden und als genuin islamisch umgedeutet. Anders gesagt, dieses Traktat kann als Diskursfragment gewertet werden, das den Strang eines „religiös verbrämten/ islamistisch fundierten Antisemitismus“ im antisemitischen Diskurs der islamischen Welt stärkt.

Das Traktat wurde allerdings erst nach Qutbs Tod im größeren Maße bekannt. Nach seiner Exekution 1966 unternahmen die Muslimbrüder intensive Anstrengungen, den Text zu verbreiten.⁶¹ Sowohl sein Korankommentar „*fī zilāli l-qur`ān*“ und die auf diesem basierende Schrift „*ma`ālim fī t-ṭarīq*“, die beide weitaus bekannter sind, übernehmen gängige rassistisch-antisemitische Elemente:

„Beyond this limited meaning, this statement about culture is one of the tricks played by world Jewry, whose purpose is to eliminate all limitations, especially the limitations imposed by faith and religion, so that the Jews may penetrate into body politic of the whole world and then may be free to perpetuate their evil designs. At the top of the list of these activities is

⁵⁶ Küntzel, 2007, S. 155

⁵⁷ ebd., S. 156

⁵⁸ ebd.

⁵⁹ Qutb, 1947

⁶⁰ Küntzel, 2007, S.3

⁶¹ Patterson, 2010, S. 139

*usury, the aim of which is that all the wealth of mankind end up in the hands of Jewish financial institutions which run on interest.*⁶²

Die Ideologie der Muslimbrüder, die bei ihnen nachweisbare Verbindung von rassistischem Antisemitismus mit Antizionismus und einer buchstabengetreuen, fundamentalistischen Lesart des Korans, bei der die oben angeführten antijüdischen Polemiken im Koran und der Sunna aus jedem Kontext gerissen werden, hat massiven Einfluss auf den gesellschaftlichen Diskurs, wichtigen Einzelpersonen und Organisationen im Nahen und Mittleren Osten genommen. Ayatollah Khomeini wurde davon genauso beeinflusst wie die PLO, die Hamas, oder die Hisbollah. Eine*r der befragten Expert*innen sieht deswegen auch Antisemitismus als eines der wichtigsten Merkmale des modernen Islamismus an:

*„Wenn man von den Kennzeichen des Islamismus und Salafismus spricht, dann ist der Antisemitismus ein wesentliches. Antisemitismus, eine Auslegung des Korans und anderer Textquellen in einem antisemitischen Rahmen, das ist immer gegeben.“*⁶³

Auch Organisationen wie al-Qaida und IS stehen damit selbstverständlich in dieser „Denktradition“. Nicht zu unterschätzen ist aber auch der Einfluss auf die Bevölkerung insgesamt, über Schulbücher, Zeitungen, Fernsehsender bis hin zu familieninternen Diskursen.

2.2.6 Gegenwart - Nahostkonflikt und Islamismus

Antisemitismus spielt bei Muslimen in Deutschland, auch bei muslimischen Jugendlichen eine Rolle in ihrer Lebensrealität. Sowohl wissenschaftliche Studien, wie auch Erfahrungen von pädagogischem Personal in Schulen, Jugendfreizeiteinrichtungen oder Offenen Ganztage zeigen dies.⁶⁴

Warum und in welchem Maße sind muslimische Jugendliche in Deutschland antisemitisch eingestellt? Wir können auf Basis des bisher Ausgeführten fünf Diskursstränge benennen, die den Antisemitismus im muslimischen Kontext (in Deutschland, in Europa und dem Nahen Osten) formen:

- antizionistische Einstellungen, die eng mit dem Nahostkonflikt verbunden sind
- rassistischer Antisemitismus aus der europäischen Tradition (gemischt mit Elementen des mittelalterlichen Antijudaismus)

⁶² Qutb, 2005, S.78

⁶³ anonymisiertes Experteninterview im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2.1.2 zur Methodik der Befragung und Auswertung

⁶⁴ vergl. Brettfeld und Wetzels, 2007; Klaus und Kiefer in: Stender et al., 2010.; Mansel und Spaiser, 2010; Greuel und Glaser, 2012; Jikeli, 2012

- Islamismus und eine damit verbundene buchstabengetreue Lesart und Interpretation von Aussagen in Quellentexten bezüglich Juden und Anders- bzw. „Ungläubiger“.
- konservativ-traditionsgebundene Lesarten des Korans und der Sunna, die latente, antisemitische Einstellungen relativieren und damit stützen⁶⁵
- der sekundäre Antisemitismus, der jedoch eine andere Rolle spielt, als z.B. für die deutschen Nachkriegsgenerationen.⁶⁶,

Diese Diskursstränge, die sich wechselseitig verstärken, haben nicht alle in jeder Situation und bei jedem antisemitisch eingestellten Jugendlichen das gleiche Gewicht. Es ist z.B. deutlich, dass sich bei militärischen Auseinandersetzungen im Nahostkonflikt die antizionistischen Einstellungen im Rahmen von Demonstrationen stärker Bahn brechen und in den Diskussionen der Jugendlichen eine größere Rolle einnehmen.⁶⁷ Gleichzeitig wird deutlich, dass es neben Unterschieden auch große Ähnlichkeiten zu Diskursen bei andersgläubigen, nicht-muslimischen Jugendlichen gibt:

„Von Bedeutung ist auch die Tatsache, dass bei herkunftsdeutschen Schülern ähnliche Bilder über Juden kursieren. Entstehungskontexte, Emotionalität und Begründungszusammenhänge sind zwar unterschiedlich, die Bilder jedoch ähneln sich.“⁶⁸

Auffällig ist für die Expert*innen, dass es keine einheitliche, durchgängige und geschlossene Ideologie ist:

„Also, was mir auffällt: das ist ein Zusammenspiel von ganz vielen verschiedenen Versatzstücken von Ideologien. Das ist nicht so, dass das eindeutig ist. Ich habe hauptsächlich mit muslimischen Jugendlichen gesprochen, die keine geschulten Islamistenkader oder Salafistenkader sind. Das waren Jugendliche, die nicht in irgendwelchen Organisationen eingebunden waren. Bei diesen Jugendlichen und das dürften ja die meisten sein, bei diesen Jugendlichen gibt es oft einen Antisemitismus, aber der besteht aus Versatzstücken, die sich aus ganz unterschiedlichen Ideologiefragmenten speisen.“⁶⁹

Dabei wird auch deutlich, dass ein muslimischer Kontext wenn überhaupt eher vage ist:

„Ich höre da manchmal etwas von einem Bezug auf den Koran, das sind dann aber eher Geschichten, die sie im Umfeld gehört haben. Das bedeutet entweder im Umfeld von einer

⁶⁵ Mansour in: Bundeszentrale für politische Aufklärung, 2012

⁶⁶ Nicht die Relativierung von Schuld und die Abwehr von Erinnerung eigener Geschichte stehen im Mittelpunkt, sondern die Negierung/ Relativierung der Judenverfolgung mit dem Ziel, „die Juden“ als übertreibende Nutznießer vermeintlicher Geschehnisse zu beschreiben und daran wieder antijüdische und antisemitische Themen anzuknüpfen (z.B. Geldgier).

⁶⁷ Wetzel in: Bundesministerium des Innern, 2004, S. 253; Biermann in: TAZ, 2014

⁶⁸ Demirel in: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.), 2007, S. 9

⁶⁹ anonymisiertes Experteninterview im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2.1.2 zur Methodik der Befragung und Auswertung

Moschee oder von Koranschulen wo sie diesen mehrjährigen Unterricht besucht haben oder bei irgendwelchen Verwandten. Das sind dann Geschichten, die z.B. darüber berichten, dass angeblich irgendeine Jüdin versucht hätte, Mohammed zu vergiften. Solche Geschichten halt, die sie von irgendwo aufgeschnappt haben, wo sie auch nicht mehr genau wissen, wo.“⁷⁰

Es bleibt die Frage, was die Entstehungskontexte sind, was die Motive und die Motivation von Muslimen, insbesondere muslimischen Jugendlichen mit antisemitischen Einstellungen sind.

Dabei ist zunächst die Rolle von Antisemitismus in der jeweiligen Herkunftsgesellschaft anzuführen. Wie unter Punkt 3.2.3 dargestellt, gibt es gerade im arabischen Kontext einen nachweislichen Diskurs seit dem 19. Jahrhundert, der sich in verschiedenen Ländern über verschiedene Institutionen erfolgt und gesamtgesellschaftlich wirksam ist; diese setzen sich auch mit der Migration fort und machen keinen Halt an Ländergrenzen. Neben der arabischen Welt spielt zudem im Iran und - wenngleich erst seit Neuerem - in der Türkei Antisemitismus eine gesellschaftliche Rolle. Wie unter Punkt 3.2.2 angerissen, sind antijüdische Einstellungen im Gebiet des heutigen Irans bereits im Mittelalter von größerer Relevanz als bei den sunnitischen Nachbarn. Diese Tradition wurde vom Revolutionsführer Ayatollah Rūḥollāh Mūsawī Ḥomeinī eindeutig ideologisch fortgeführt und gestärkt:

„Journalist Mohamed Heikal noted that Khomeini had a “profound conviction from the beginning the Jews have hated Islam and have tried to frustrate it.“ When the state of Israel was founded Khomeini immediately denounced it.“⁷¹

Hier ist z.B. der sogenannte al-Quds Tag, der nicht nur im Iran als Staatsfeiertag begangen, sondern auch in Deutschland seit den 80er Jahren von dem Iran nahestehenden schiitischen Organisationen organisiert wird, zu nennen. Dabei verbinden sich antisemitische Einstellungen mit dem antizionistischen Kurs wie auch mit einer Relativierung des Holocausts.⁷²

Der Antisemitismus in der Türkei ist insbesondere nach dem Vorfall um die Hilfslieferungen nach Gaza 2010 akuter geworden. Auch die regierende AKP zeigt sich seitdem nicht nur israelkritisch, sondern z.T. offen israelfeindlich und antisemitisch:

⁷⁰ ebd.

⁷¹ Harmon, 2005, S. 76

⁷² vergl. AJC, 2007

„So wirft Erdogan Israel „Staatsterror“ vor, beschimpft einen Protestanten nach dem tragischen Minenunglück in Soma als „israelische Brut“ und ein AKP-Politiker behauptet, hinter den Gezi-Protesten von 2013 stecke die „jüdische Diaspora“.“⁷³

Auch in den Experteninterviews wurde die israelkritische Haltung der jetzigen türkischen Regierung als Faktor benannt:

„Dazu kommt natürlich noch die veränderte Politik der Türkei, die von einer sehr pro-israelischen Haltung zu einer pro-palästinensischen Haltung gewechselt ist, was sich dann natürlich auch über Medien wieder in die türkischen Community hier wirkt.“⁷⁴

Eng mit dem Diskurs in den Herkunftsgesellschaften ist die Rolle der Medien verbunden (siehe auch Punkt 3.2.3):

„Antisemitische Propaganda wird von islamistischen Gruppen und bestimmten radikalen Imamen verbreitet. Jedoch spielen türkische und arabische Medien, hier vor allem Satellitensender wie al-Manar, TV 5, al-Jazeera oder MBC, eine ebenso große Rolle. Darüber hinaus werden seit einigen Jahren antisemitische Schriften auf türkischen Buchmessen in Berlin und anderen Städten verbreitet.“⁷⁵

Dabei ist gerade die Wirkung der Medien für die Wissenschaftler*innen bis heute schwer zu greifen:

„Man weiß, dass gerade Filme wie z.B. „Das Tal der Wölfe“ und dessen Nachfolger antisemitische Inhalte haben, die eher jetzt natürlich von türkischen Jugendlichen rezipiert worden sind. Man weiß von Jugendarbeitern, die mit Jugendlichen arbeiten, dass diese Filme Kultfilme bei Jugendlichen waren, aber empirische Daten haben wir da eigentlich nicht. Das sind immer so ich sage mal Zufallsprodukte, wenn man mit so einem Jugendarbeiter spricht, der einem etwas erzählt. Aber wir können nicht sagen, wie weit verbreitet das tatsächlich ist. Es ist schwer zu sagen, wie groß der Einfluss tatsächlich ist.“⁷⁶

Unterschätzt werden sollte sie jedoch nicht - gerade bei Jugendlichen, deren Medienkompetenz ggf. gering ist und die aus Kontexten kommen, in denen „absolute“ Wahrheiten angeboten werden, die über Medien transportiert werden. Das Internet wirkt dabei als Plattform, um nicht nur Nachrichten, sondern auch *Fake News* oder Hass in Sekundenschnelle zu verbreiten:

⁷³ Toprak in: Der Tagesspiegel, 2015

⁷⁴ anonymisiertes Experteninterview im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2.1.2 zur Methodik der Befragung und Auswertung

⁷⁵ Demirel in: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.), 2007, S. 9, f.

⁷⁶ anonymisiertes Experteninterview im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2.1.2 zur Methodik der Befragung und Auswertung

„Das Internet dient als Transportmittel der Stereotype und Vorurteile, da es als leicht zugängliches, anonymes Kommunikations- und Propagandamedium einfach nutzbar ist.“⁷⁷

Zudem gibt es im Internet, gerade in den „Sozialen Netzwerken“ die Möglichkeit des niederschweligen reziproken Austauschs und Feedbacks, der ggf. die Steuerung eines Diskurses erschwert, dafür aber multiple Möglichkeiten bietet, dass sich Diskurse stärken, ergänzen, adaptieren. Antisemitismus zeigt sich bereits seit Jahrhunderten als im höchsten Maße adaptiv, das Internet und die Schnelligkeit in den „Sozialen Netzwerken“ dürften diese Adaptionsprozesse weiter beschleunigen.

Ergänzend muss auch auf die Wirkung des sozialen Umfelds hingewiesen werden. Deutsche Jugendliche muslimischen Glaubens rezipieren antisemitische Diskurse aus den Herkunftsländern der Eltern oder Großeltern sei es über Gespräche im sozialen Umfeld oder die Medien. Sie sind Teil von gesellschaftlichen Systemen, die Handelnde wie Betroffene im antisemitischen Diskurs sein können. Dabei ist auffällig, dass neben „informellen“ gesellschaftlichen Systemen (wie Familie und peer-group) gerade offizielle, muslimische Organisationen kritisch betrachtet werden, was ihre Rolle im Diskurs angeht:

„Viele muslimische Institutionen und ihre Vertreter relativieren Antisemitismus als Problem unter Migranten. Das hilft nicht bei seiner Bekämpfung. (...) Hinzu kommt, dass Antizionismus oft pauschal als legitim gilt, selbst wenn er antisemitisch konnotiert ist.“⁷⁸

Man kann davon ausgehen, dass je stärker der antisemitische Diskurs in den verschiedenen gesellschaftlichen Systemen, in denen sich die Jugendlichen bewegen, ist, desto stärker antisemitische Einstellungen bei den Jugendlichen wirksam werden.

Zudem kann der „Glaube“ an antisemitische Wahrheiten stärker in gesellschaftlichen Gruppen ausfallen, in denen eine aus den Herkunftsländern mitgebrachte und z.T. über Generationen wirksame Machtdistanz gekoppelt an kollektivistische Strukturen und ein hohes Maß an Unsicherheitsvermeidung wirksam sind.⁷⁹ Die meisten Länder des Nahen Ostens zeichnen sich hierdurch aus.

Abschließend sind der Aspekt der Diskriminierungserfahrung und dem Status in der Aufnahmegeellschaft als Faktoren zu benennen. Dabei wird z.T. intensiv diskutiert, inwiefern Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen mit Islamophobie und eigenen Diskriminierungserfahrungen

⁷⁷ Wetzel in: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.), 2007, S. 11

⁷⁸ Mansour in: Bundeszentrale für politische Aufklärung, 2012

⁷⁹ vergl. <https://www.geert-hofstede.com/national-culture.html>

zusammenhängt.⁸⁰ In seiner umfangreichen Studie „Antisemitismus und Diskriminierungswahrnehmung junger Muslime in Europa“, für die er mit 117 männlichen Jugendlichen Interviews führte, verweist Jikeli in diesem Zusammenhang auf das langjährige Modell der Staatsbürgerschaft auf Basis des *ius sanguinis*, sprich auf Basis einer Abstammungslinie und der Zugehörigkeit zu einer „Ethnie“ in Deutschland.⁸¹ Dies zeigt, obwohl sich das deutsche Recht diesbezüglich nach 2000 geändert hat, indem auch dem Geburtsort für die Staatsbürgerschaft Bedeutung zukommt, seine Wirkung:

„Die Mehrheit der Interviewpartner in Deutschland identifiziert sich nicht als Deutsche, auch trotz ihrer deutschen Staatsangehörigkeit und ihrem Gefühl, in Deutschland zu Hause zu sein. (...) Diskriminierung und Ablehnung seitens der Mehrheitsgesellschaft sind relevante Faktoren für eine nicht-Identifizierung als Deutscher.“⁸²

Die Interviewpartner beschreiben, dass sie z.T. mit abwertenden Begriffen deutlich als „Nicht-Deutsche“ bezeichnet werden, wobei insbesondere das Aussehen als „Identitätsmarker“ wahrgenommen wird. Damit einher geht das Gefühl, gezielt als Muslim nicht gewollt bzw. sogar bekämpft zu werden.⁸³ Diese Ansicht wurde auch in einem Experteninterview geäußert:

„Ja, das ist natürlich die Solidarisierung der Muslime untereinander, in einer Umgebung, in der es immer wieder zum antimuslimischen Rassismus kommt, wo Diskriminierungserfahrungen wichtige Rollen spielen. Dann solidarisiert man sich auch mit denen, die eine viel größere Nähe zum Nahost-Konflikt haben als das eben z.B. die türkische Community.“⁸⁴

2.2.7 Fazit

Der bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland vorhandene antisemitische Diskurs ist insbesondere vom rassistisch motivierten Antisemitismus des 19. und 20. Jahrhundert und der Auseinandersetzung mit dem israelischen Staat sowie antizionistischen Stereotypen und Vorurteilen geprägt.

Diskriminierende Vorstellungen und Praktiken bis hin zu vereinzelt Übergriffen gegenüber Nicht-Muslimen sind zwar im Nahen und Mittleren Osten im Mittelalter bis zur Neuzeit nachzuweisen. Sie alleine erklären aber den heutigen Diskurs mit seinen Diskurssträngen nicht. Auch ein grundsätz-

⁸⁰ Schweiger, 2009

⁸¹ Jikeli, 2012, S. 104

⁸² ebd., S.105

⁸³ ebd., S. 106

⁸⁴ anonymisiertes Experteninterview im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2.1.2 zur Methodik der Befragung und Auswertung



licher antijüdischer Grundton und Interpretation polemischer Verse im Koran oder Textstellen in der Sunna (wie wir sie dann bei Sayyid Qutb finden) gibt es in der sunnitischen Tradition nicht. Grundlagen für eine aktive Diskriminierung von Juden im Alltag finden sich - gerade bei sunnitischen Theologen - jedoch durchaus, z.B. bezüglich der bereits oben benannten „Kopfsteuer“, der ğizya.⁸⁵ Erst in der Gegenwart zeigt sich eine Tendenz, diese antijüdischen Polemiken zu entkontextualisieren und zu verallgemeinern. Insbesondere islamistische Strömungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie (ganz nach dem Vorbild Qutbs) antijüdische, polemische Verse des Korans aus dem Kontext reißen und verabsolutieren. Damit wird ein scheinbar „genuin islamischer“ Diskursstrang eingebunden. Aber auch im konservativ-traditionellen theologischen Milieu zeichnet sich eine Tendenz ab, antijüdische Elemente der Quelltexte zu verallgemeinern und diesen Diskursstrang zu bedienen. Religiöse Texte und Glaubensinhalte werden dabei in einen antisemitischen Kontext gestellt, der sich bei einer genaueren theologischen sowie islamwissenschaftlichen Analyse so nicht halten lässt.

Dementsprechend kann nicht von einem muslimischen oder islamischen Antisemitismus gesprochen werden, denn dies würde beinhalten, dass „der Islam“ als Religion Judenfeindlichkeit predigt. Folglich kann nicht von einer koranimmanenten Judenfeindlichkeit gesprochen werden. Stattdessen sollte eher von einem antisemitischen Diskurs (der wiederum aus verschiedenen Diskurssträngen besteht) im muslimischen Kontext bzw. bei muslimischen Jugendlichen gesprochen werden. Damit werden Besonderheiten und Spezifika berücksichtigt, die diese Gruppe auszeichnen, ohne eine religiöse Konnotation zu beinhalten, die wie oben angeführt bei einer tieferen Auseinandersetzung der islamischen Primärquellen nicht haltbar ist.

⁸⁵ Lewis, 1984, S. 23

2.3 Forschungsstand zum Thema Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen in Deutschland

Die vorliegende IST-Analyse basiert auf einer explorativen Untersuchung in Dinslaken und Duisburg zum Thema Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen. Um diese einordnen zu können soll an dieser Stelle ein kurzer Überblick über den aktuellen Forschungsstand durch empirische Untersuchungen zum Thema Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen gegeben werden.

Auffällig ist dabei insgesamt, dass nur ein Teil der quantitativen und / oder qualitativen Studien ausschließlich auf dieses Forschungsthema abgestellt ist. Oft werden in umfassenderen Studien (z.B. zu Muslimen in Deutschland oder aber zu Jugendlichen) Items abgefragt, die mit dem Thema Antisemitismus verbunden sind. Eine weitere Auffälligkeit ist, dass oft auf die männlichen, muslimischen Jugendlichen fokussiert wird. Ein Großteil der Studien ist zudem nicht repräsentativ. Langzeitstudien, die sich ausschließlich der Thematik widmen, liegen nicht vor.

Bei der vorliegenden Datenlage schließt Schu im Jahre 2016 zu recht:

„Es lassen sich keine repräsentativen Untersuchungen oder Langzeitstudien finden, die einen Grunddatenbestand erbringen, welcher wiederum eine Quantifizierung wie Qualifizierung des Problems zuließe. Gesicherte, auf empirischer Forschung fußende Aussagen darüber, ob antisemitische Vorurteilsbekundungen bei migrantischen Jugendlichen aus muslimisch geprägten Ländern als „temporäre“ ereignisgebundene Phänomene auftreten oder aber als verfestigte Haltungen zu bewerten sind, fehlen.“⁸⁶

In einer der frühesten Studien „Muslime in Deutschland“ (2007) von Brettfeld und Wetzels greifen einzelne Items in umfassenderen Umfragen das Thema auf.⁸⁷ Einige Items wurden ebenfalls in der Befragung von Schüler*innen des Kriminologischen Instituts Niedersachsens berücksichtigt, die 2009 veröffentlicht wurde.⁸⁸ Bereits bei diesen beiden Befragungen wurde anhand der einbezogenen Items deutlich, dass Jugendliche islamischen Glaubens generell ein höheres Ausmaß an Antisemitismus zeigen, wobei das Ausmaß von weiteren Variablen, wie z.B. selbstgemachte Migrationserfahrung, Bildungsstand und Geschlecht eine Rolle spielen.

2009 veröffentlichte Harms die Ergebnisse seiner Befragung mit Fachpersonal in mehr als 40 Jugendeinrichtungen und MSOs in Berlin zum Thema Antisemitismus, wobei hier insbesondere die

⁸⁶ Schu, 2016, S. 15

⁸⁷ Brettfeld und Wetzels, 2007

⁸⁸ Baier et al., 2009

männlichen Jugendlichen im Fokus stehen.⁸⁹

2010 wurden die Ergebnisse der breiter angelegten Studie über „Lebenswelten junger Muslime in Deutschland“, publiziert.⁹⁰ Hier waren über 900 Jugendliche befragt worden. Deutlich wurde, dass neben den oben benannten Variablen auch die unterschiedlichen Herkunftsländer eine Rolle spielen sowie die Regionen des Nahen und Mittleren Ostens. Insgesamt wurde deutlich, dass Muslime aus dem Mittleren Osten (inkl. Irak) und dem Balkan weniger antisemitischen Aussagen zustimmten, als muslimische Jugendliche, die in Deutschland aufgewachsen waren oder aus dem Nahen Osten stammen (Ausnahme Irak).

Ebenfalls 2010 wurde von Mansel und Spaiser der Abschlussbericht zur Untersuchung „Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“ veröffentlicht.⁹¹ Diese mit über 2000 befragten Schüler*innen repräsentative Umfrage arbeitete neben dem (scheinbar) religiös legitimierten und klassischen Antisemitismus insbesondere auch den Faktor des israelbezogenen Antisemitismus bei den Jugendlichen heraus. 2012 veröffentlichte Spaiser mit Kraft und Freiheit einen Artikel, der dann auch insbesondere die Beziehung junger Muslime in Deutschland zum Nahostkonflikt beleuchtet.⁹²

2012 erschien die auf qualitativen Interviews beruhende Studie Jikelis „Antisemitismus und Diskriminierungswahrnehmungen junger Muslime in Europa“.⁹³ Diese konzentriert sich ausschließlich auf männliche Jugendliche aus dem muslimischen Kontext und konstatiert, dass antisemitische Einstellungen besonders bei Jugendlichen mit Affinitäten zu „fundamentalistischen“ Islaminterpretationen verbreitet sind.

In dem 2013 veröffentlichten Buch „Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten“ greifen Mansel und Spaiser neben anderen Arten gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (z.B. Homophobie) erneut das Thema Antisemitismus auf und setzen es in Bezug zu individuellen Ausgrenzungserfahrungen. In der nicht-repräsentativen Studie werden jedoch generell Ausgrenzungsdynamiken untersucht, nicht nur von muslimischen Jugendlichen.

⁸⁹ Harms, 2009

⁹⁰ Frindte et al., 2010

⁹¹ Mansel und Spaiser, 2010

⁹² Kraft et al., 2012

⁹³ Jikeli, 2012

2013 publizierte Seidenschnur seine Untersuchung zum Antisemitismus in ethnisch heterogenen Jugendkulturen, hierfür führte er Gruppendiskussionen mit Schüler*innen aus der Mittelstufe in den Bundesländern Hessen, Bayern und Niedersachsen durch. Teil der Gruppen waren hierbei auch muslimische Jugendliche. Dabei postuliert Seidenschnur in Anlehnung an Zygmunt Baumann den Begriff der „Nonchalance“, eine neue Form des Antisemitismus, der sich antisemitische, antizionistische und antijudaistische Elemente verbindet. In Bezug auf die muslimischen Jugendlichen verweist er zudem auf den Einfluss des Nahostkonflikts auf antisemitische Äußerungen.⁹⁴

Eine ebenfalls rein auf männliche Jugendliche bezogene Fallstudie veröffentlichte Schu 2016, bei der einzelne Fallstudien muslimischer Jugendlicher mittels der Methodik biographisch-narrativer Interviews beleuchtet werden.⁹⁵

Der Bericht des „Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus“ 2017 fasst die Ergebnisse der erfolgten Untersuchungen wie folgt zusammen:

- es gibt eine enge Verbindung zwischen sog. Israelkritik und Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen
- dabei werden Äußerungen gegen Israel so generalisiert, dass sie „alle Juden“ betreffen
- Hintergrund ist eine „imaginierte muslimische oder ethnische Kollektividentität“⁹⁶
- je stärker die Identifikation mit vermeintlich palästinensischer Seite (die natürlich auch eindeutig wird auf „die Muslime“) desto stärker antisemitische Einstellungen
- antisemitische Äußerungen liegen im Sagbarkeitsfeld der Community und tragen zu internen Bindungen bei (was die These der Nonchalance von Seidenschnur unterstreicht)
- neben dem Nahostkonflikt spielen Antiamerikanismus und Verschwörungstheorien, die auf Themen des rassistischen Antisemitismus rekurrieren, eine große Rolle
- es gibt einen deutlichen Zusammenhang zwischen fundamentalistisch-religiösen Ansichten und Antisemitismus
- inwieweit konsistente antisemitische Weltbilder vorhanden sind, ist auf Basis der vorliegenden Untersuchungen nicht bestimmbar.⁹⁷

⁹⁴ Seidenschnur, 2013

⁹⁵ Schu, 2016

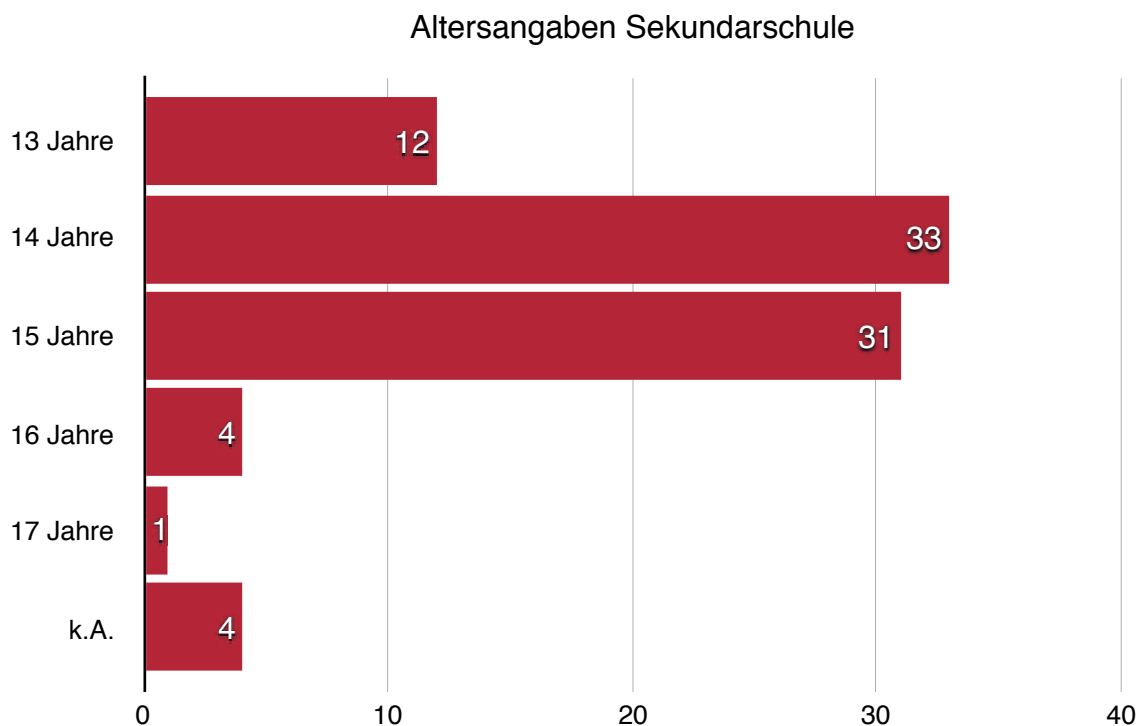
⁹⁶ Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus in: Deutscher Bundestag (Hrsg.), 2017, S. 80

⁹⁷ ebd., S. 80, f.

2.4 Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Umfrage unter Schüler*innen

2.4.1 Angaben zur Person und Religionszugehörigkeit

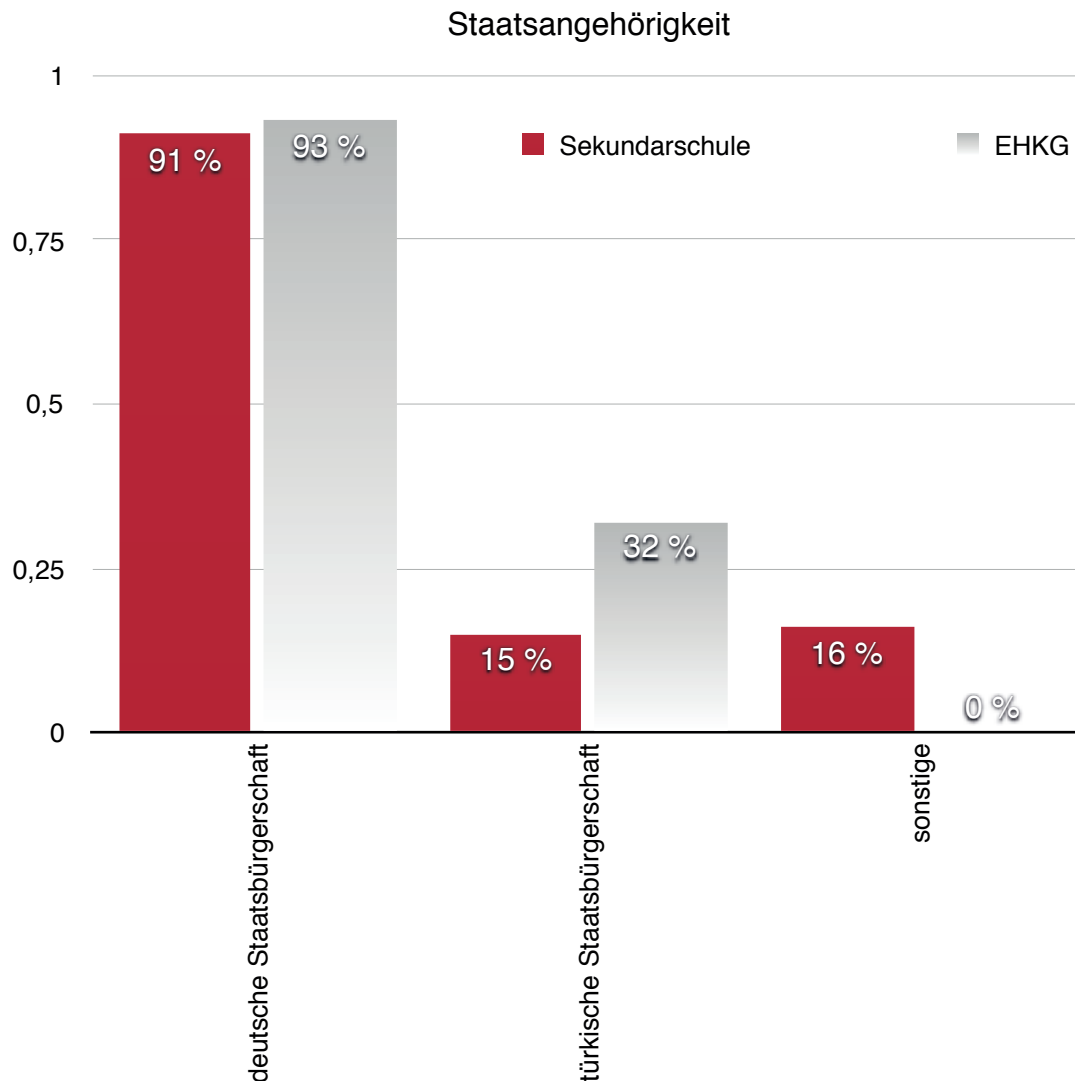
Die erste quantitative Befragung wurde im Herbst 2016 mit 85 Schüler*innen der achten Jahrgangsstufe an der Friedrich-Althoff-Schule (Sekundarschule) in Dinslaken durchgeführt. Hier von sind 31 weiblich, 54 männlich. Von der Altersstruktur her sind Dreiviertel der Schüler*innen 14 und 15 Jahre alt. 12 Jugendliche sind noch 13, vier gaben an 16 und eine*r 17 Jahre alt zu sein. Vier machten keine Angaben.



Im Herbst 2017 erfolgte die zweite Befragung mit den Schüler*innen der Oberstufe am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium Marxloh. Hier waren die Jugendlichen im Schnitt deutlich älter: 23 Teilnehmer*innen waren bis zu 16 Jahre alt, 12 zwischen 16 und 19.

An der Sekundarschule gaben über 90% der Befragten an, über eine deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen (wobei die Schüler*innen z.T. eine doppelte Staatsangehörigkeiten haben). Die größte Gruppe mit einem ausländischen Pass sind Jugendlichen mit türkischer Staatsangehörigkeit (elf), weitere 12 Schüler*innen sind polnische, russische, spanische, portugiesische, bosnische, marokkanische, niederländische, englische, französische und serbische Staatsangehörige.

Am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium gaben ebenfalls über 90% an, die deutsche Staatsangehörigkeit zu besitzen, elf Jugendliche verfügen jedoch (auch) über einen türkischen Pass (32%). Ein Jugendlicher traf keine Aussage.



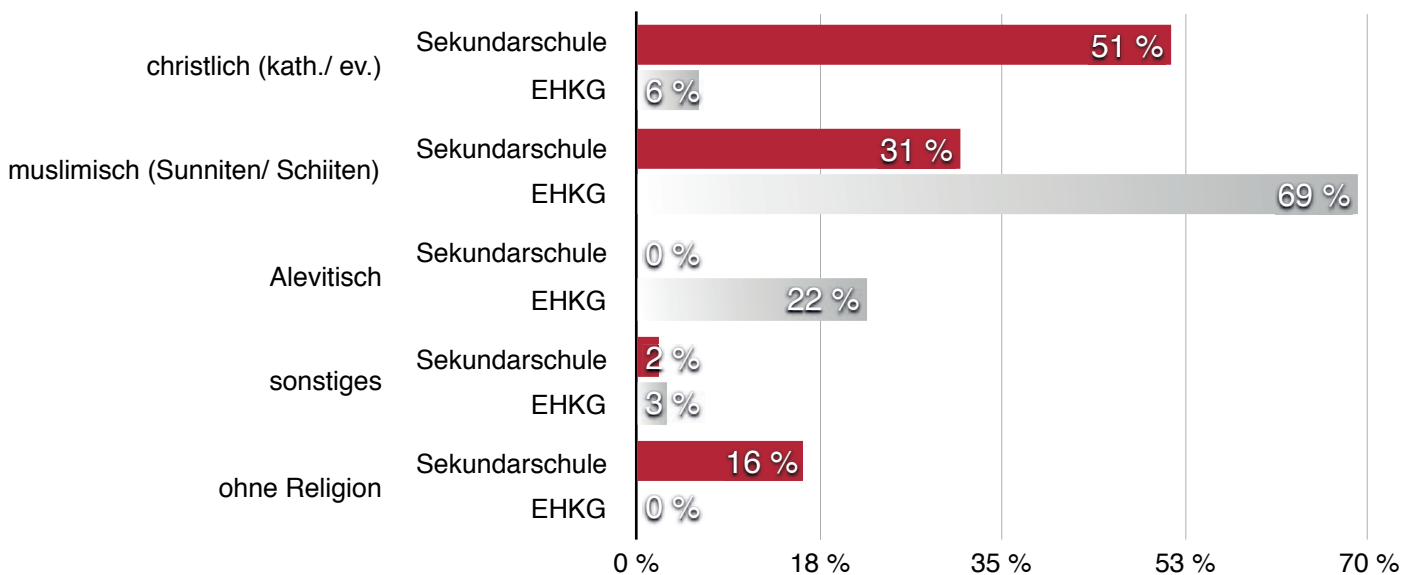
20 der Befragten an der Sekundarschule gaben an, ein türkischstämmiges Elternteil zu haben, bei acht Jugendlichen stammen beide Eltern aus der Türkei. Beim EHKG haben 25 Jugendliche Elternteile aus der Türkei, 10 gaben an, ihre Eltern seien „kurdisch“ (wovon wiederum acht äußerten, Kurden aus der Türkei). Ein Schüler sprach von einem deutsch-belgischen Hintergrund, ein weiterer, dass seine Eltern aus Indien stammten.

26 Schüler*innen der Jahrgangsstufe an der Sekundarschule (31%) bezeichneten sich selbst als muslimisch; jedoch konnten nur 18 angeben, ob sie sunnitisch (17 Jugendliche) oder schiitisch sind (eine Person). Interessanterweise scheint es an der Sekundarschule in dieser Stufe keine

Alevit*innen zu geben bzw. diese titulieren sich als „sonstige“ oder sehen sich als „muslimisch“. Dagegen gab es eine im Vergleich zu den sunnitischen Muslimen zwar kleine - aber deutlich vorhandene - Gruppe von Alevit*innen am EHKG, die sich auch selbst so bezeichneten.

Insgesamt war am Gymnasium auffällig, dass ihre Zugehörigkeit zur innerislamischen Strömung des Sunnitentums den Schüler*innen sehr bewusst ist: hier gaben 24 von 25 Muslim*innen dezi- diert an, Sunniten zu sein. Während 51% der Befragten an der Sekundarschule aus einem christlichen Kontext stammten, waren dies nicht einmal 10% am Gymnasium, wobei einer der bei- den, die sich als christlich bezeichneten gleichzeitig angab, aus einem evangelisch-alevitischen Elternhaus zu kommen. Zudem gab es eine Person jesidischen und eine Person jüdischen Glaubens (beide an der Sekundarschule) sowie einen Sikh (Gymnasium). 16% gaben an der Sekundarschule an, keiner Religion angehörig zu sein, beim EHKG wählte diese Option niemand.

Religionszugehörigkeit



Dies stellt in den folgenden Vergleichen eine besondere Herausforderung dar, die so gelöst wurde, dass

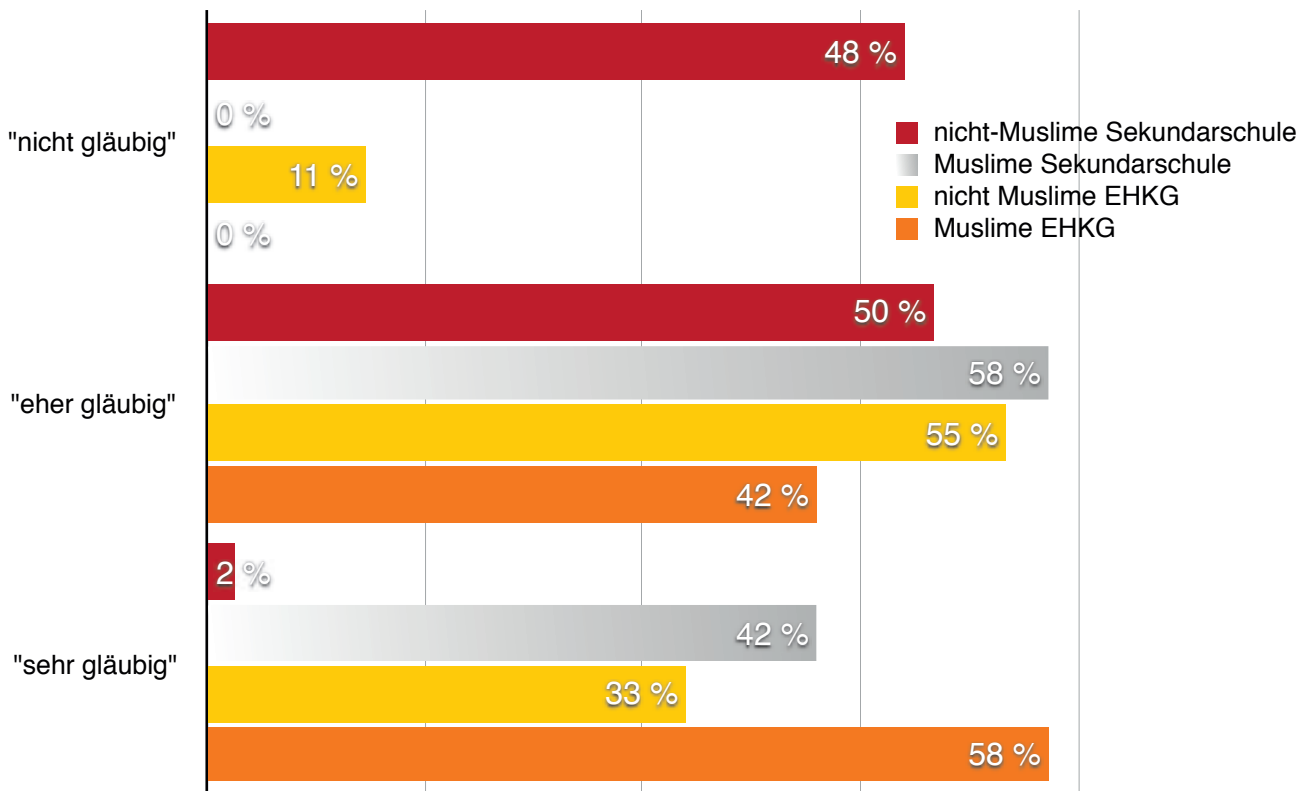
- Muslime - ob sunnitisch oder nicht - als gemeinsame Gruppe miteinander verglichen werden
- Aleviten als eigene religiöse Gruppe betrachtet werden, was jedoch keine Wertung beinhalten soll, ob das Alevitentum zum Islam gehört oder nicht

Bezüglich der eigenen Gläubigkeit schrieben 38 % an der Sekundarschule, nicht gläubig zu sein. 46 % bezeichneten sich als „eher gläubig“, 15% als „sehr gläubig“. Am EHKG gaben dagegen 97% an, eher gläubig (45%) bzw. sogar sehr gläubig (52%) zu sein. Nur ein alevitischer Jugendlicher gab an, „nicht gläubig“ zu sein. Dabei wurde deutlich, dass die Religiosität der muslimischen

Schüler*innen an beiden Schulen deutlich höher ist, als die der nicht-muslimischen Schüler*innen; im Falle des Gymnasiums gilt dies neben den sunnitisch-muslimischen Schüler*innen auch für die Alevit*innen.

An der Sekundarschule halten sich 15 von 26 Muslim*innen für eher gläubig (58% der befragten Muslime); 11 für sehr gläubig (42% der befragten Muslime). Dagegen halten sich bei den befragten 42 christlichen Jugendlichen in Dinslaken 48% für „nicht gläubig“, 50% für „eher gläubig“ und nur ein*e katholische*r Schüler*in gab an, er bzw. sie sei „sehr gläubig“. Von den 24 muslimischen Jugendlichen gaben in Duisburg 10 an, „eher gläubig“ (42% der befragten Muslim*innen, die die Frage beantworteten), 14 sogar „sehr gläubig zu sein (58% der befragten Muslim*innen, die die Frage beantworteten).

Religiosität



Bezüglich der Glaubenspraxis wurden ebenfalls Unterschiede deutlich. Während nur einer der katholischen Teilnehmer*innen und drei evangelische Teilnehmer*innen der Umfrage bei der Sekundarschule angaben, dass sie eine religiöse Einrichtung besuchen (ca. 10%), gab es 19 von 26 muslimischen Befragte, die muslimische Einrichtungen besuchen (über 70%). Auch über 70% der befragten Muslim*innen in Duisburg besuchen eine religiöse Einrichtung, während dies nur bei einem Viertel der Alevit*innen und keinem der teilnehmenden Christen der Fall ist.

Zudem gaben über 80% der muslimischen Schüler*innen in Dinslaken und 96% (!) in Duisburg an, Rituale des eigenen Glaubens (wie z.B. Fasten, Pilgern, Beten), auszuüben, während dies nur 14% der christlichen Schüler*innen in Dinslaken und keiner in Duisburg benannten. Bei den alevitischen Schüler*innen in Duisburg ergab sich auch das Bild einer starken religiösen Glaubenspraxis (86%).

In den ergänzenden qualitativen leitfadengestützten Interviews in Dinslaken zeigte sich bezüglich der Religiosität ein großer Unterschied zwischen männlichen und weiblichen muslimischen Schüler*innen. Vier der männlichen muslimischen Interviewpartner gaben an, täglich mehrmals zur Moschee zu gehen und zu beten sowie am Wochenende den Koranunterricht zu besuchen. Die Glaubenspraxis wurde von diesen Schülern als sehr intensiv dargestellt. Die weiblichen Befragten gehen nach den Angaben im Interview entweder unregelmäßig oder gar nicht in die Moschee. Ähnliche Aussagen machen sie bezogen auf ihre Gebetspraxis.

Generell fühlten sich jedoch nicht signifikant mehr muslimische Schüler*innen gut über die eigene Religion informiert (Zustimmung bei 87%) als christliche Schüler*innen (Zustimmung bei 81%) bzw. die befragten Jugendlichen insgesamt (Zustimmung bei 78%).

2.4.2 Eigene Diskriminierungserfahrung

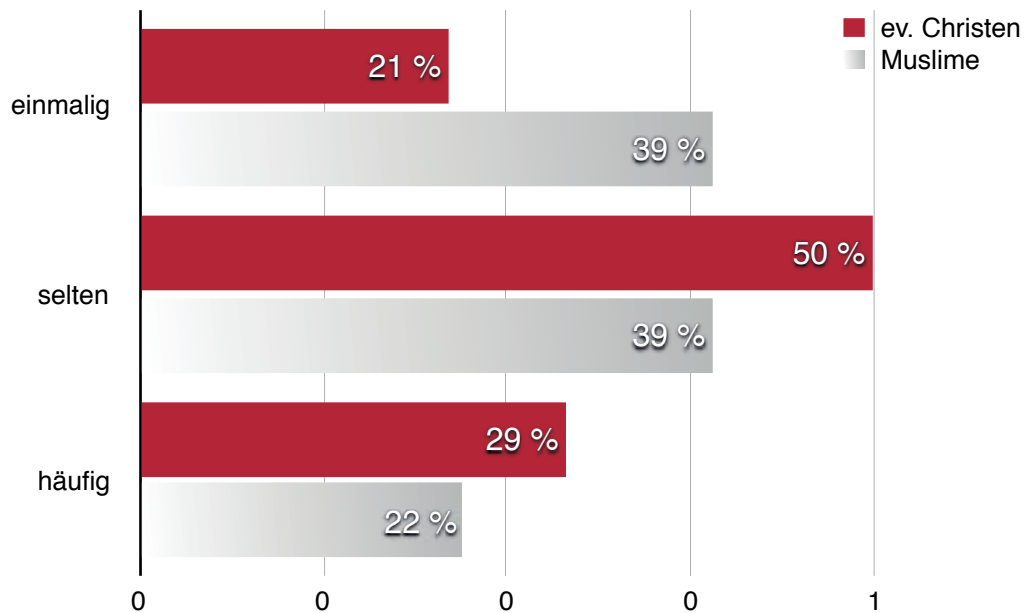
Aufgrund der eigenen Religionszugehörigkeit fühlen sich an der Sekundarschule in Dinslaken neben den muslimischen Teilnehmer*innen der Umfrage insbesondere auch evangelische Schüler*innen diskriminiert.

42% der muslimischen Jugendlichen fühlen sich diskriminiert, hiervon 78% nur einmalig bzw. selten, 22% häufig. Aber auch 41% der evangelischen Schüler*innen machen aufgrund der eigenen Religion diskriminierende Erfahrungen (71% einmalig oder selten, jedoch 29% häufig), während sich nur 13% der katholischen Schüler*innen dies ankreuzten (100% hiervon einmalig oder selten). Dies bedeutet, dass sich mehr evangelische Schüler*innen häufig diskriminiert fühlen (29%), als muslimische Schüler*innen (22%).

Die Werte bei den evangelischen Schüler*innen erstaunen auf den ersten Blick. Auf den zweiten Blick lassen sich diese Ergebnisse durchaus mit Studien zu Mobbing und Gewalt im Schulalltag erklären, die religionsunabhängig sind. Einer Umfrage des Verbandes Bildung und Erziehung im Jahr 2016 unter knapp 2.000 Lehrerinnen und Lehrern zufolge nimmt die Gewalt an Schulen zu. So gaben 59 Prozent der Befragten an, dass die Gewalt, ob körperlich, psychisch oder Formen

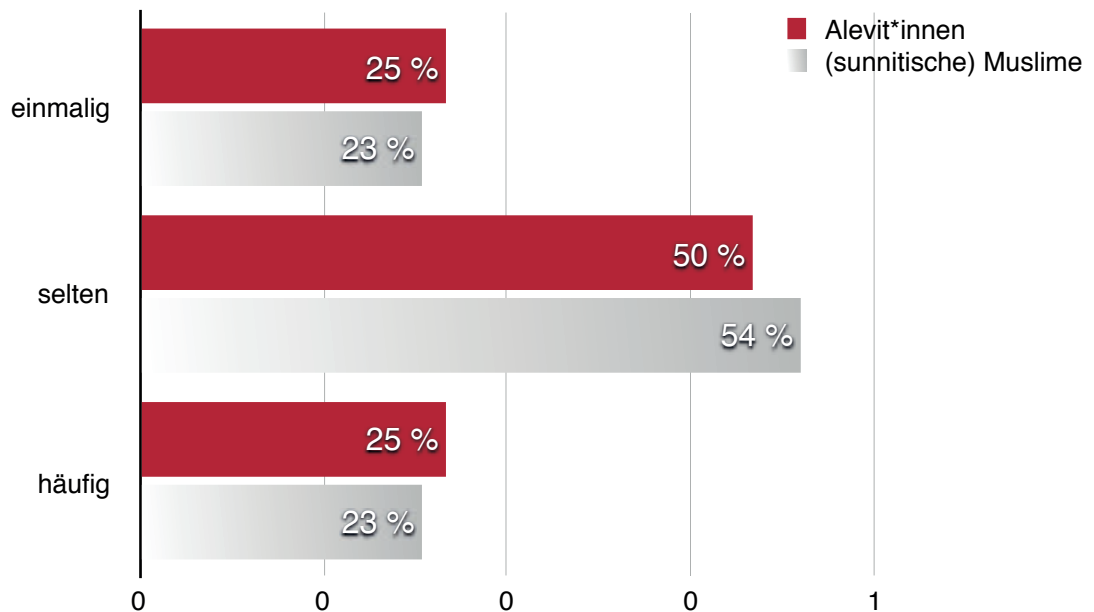
des Mobbings in den vergangenen fünf Jahren zugenommen habe. Je älter die Lehrkräfte sind, desto stärker das Gefühl.⁹⁸

Diskriminierungserfahrung Schüler*innen Sekundarschule



Anders stellt sich die Diskriminierungserfahrung bei den 35 am Gymnasium in Marxloh befragten Schüler*innen dar.

Diskriminierungserfahrung Schüler*innen EHKG



⁹⁸ <https://de.statista.com/infografik/12287/einschaetzung-von-lehrkraeften-zu-gewalt-an-schulen/>

Hier gaben 52% der sunnitisch-muslimischen und 50% der alevitischen Jugendlichen an, bereits diskriminiert worden zu sein (auch der Sikh, der sich an der Umfrage beteiligte, wies darauf hin). Von Seiten des christlichen bzw. der christlichen Jugendlichen wurde dagegen keine Diskriminierungserfahrung erwähnt.

Immerhin scheint es - über alle religiösen Anschauungen hinweg - sowohl an der Sekundarschule, wie auch am EHKG einen mögliche Zusammenhang zwischen Intensität der religiösen Praxis und der Diskriminierungserfahrung zu geben. Denn 61% der Schüler*innen aus Dinslaken, die z.B. religiöse Einrichtungen besuchen, geben an, auch diskriminiert zu werden (41% einmalig, 35% selten und 24% häufig). In Duisburg waren es sogar 72% derjenigen, die angaben, dass sie die Moschee bzw. das Cem aufsuchen, die eine Diskriminierungserfahrung gemacht hatten (23% einmalig, 54% selten und 23% häufig).

2.4.3 Zugehörigkeit zu einer Minderheit

Nur 20 der muslimischen Teilnehmer*innen und 39 der christlichen Teilnehmer*innen sagten an der Sekundarschule aus, ob sie sich einer religiösen Minderheit zugehörig fühlen. Dabei wurde deutlich, dass noch fast die Hälfte der (sunnitischen) muslimischen Jugendlichen, die sich äußerten, dies bejahen, während weder von jüdischer oder jesidischer Seite diese Sicht geteilt wurde (die in Deutschland auch einer religiösen Minderheit angehören). Am EHKG äußerten sich alle Jugendlichen zu dieser Frage. Dabei gab etwas mehr als die Hälfte der Befragten an, einer Minderheit anzugehören (19 von 35).

Zugehörigkeit zu einer Minderheit

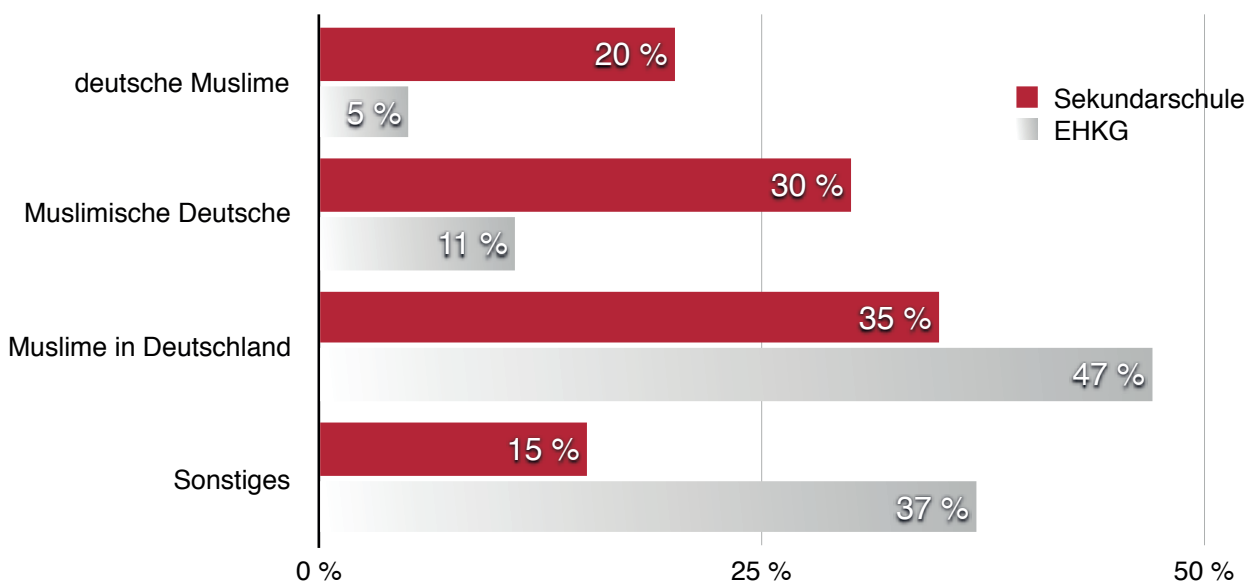
	kath.	ev.	sunnitisch	schiitisch	alevitisch	jesidisch	jüdisch	sonstige
ja Sekundarschule	1	0	9	0	0	0	0	0
ja EHKG	0	0	14	0	4	0	0	1
nein Sekundarschule	13	25	10	1	0	1	1	1
nein EHKG	1	1	11	0	4	0	0	1

Bezüglich der muslimischen Jugendlichen wurde in beiden Fällen zudem abgefragt, wie sie die Minderheit, zu der sie sich angehörig fühlen, bezeichnen würden:

- als „deutsche Muslime“

- als „muslimische Deutsche“
- als „Muslime in Deutschland“
- anders

Damit sollte zum einen gemessen werden, ob die Schüler*innen sich eher als deutsche Staatsbürger*innen (Kategorien „deutsche Muslime“ und „muslimische Deutsche“) oder eher nicht als deutsche Staatsbürger*innen („Muslime in Deutschland“) wahrnehmen. Zum anderen wurde angedacht abzufragen, ob die Teilnehmer*innen, die sich als deutsche Staatsbürger*innen wahrnehmen („deutsche Muslime“) oder primär als Muslime („muslimische Deutsche“) sehen. Insgesamt machten 20 der muslimische Schüler*innen an der Sekundarschule und 19 der sunnitisch-muslimischen bzw. alevitischen Schüler*innen zu dieser Frage Angaben.



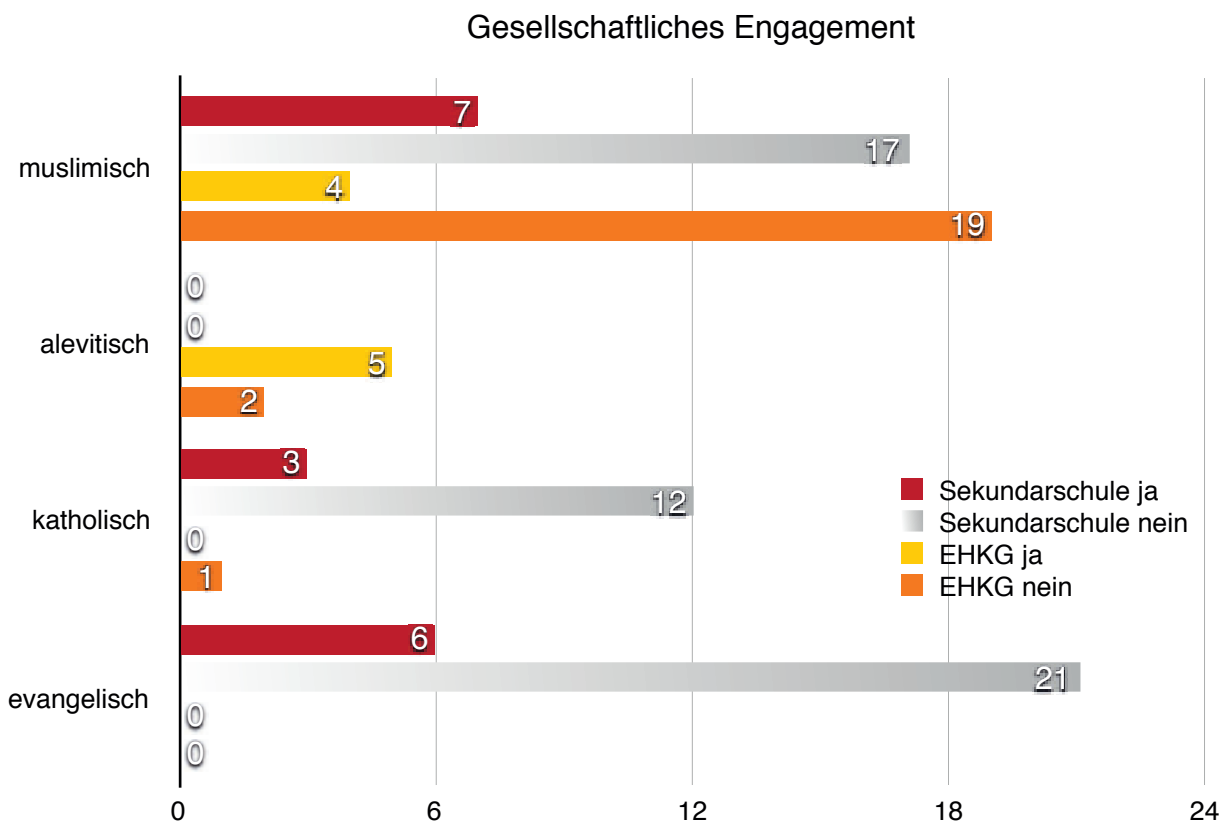
Die Schüler*innen, die „Sonstiges“ an der Sekundarschule ankreuzten, ergänzten „Muslim“, „hab keine Ahnung“ und „weiß nicht, was das bedeutet“ an. Beim Gymnasium gaben drei „Aleviten“, eine Schülerin „muslimische Türkin“, eine Schülerin „kurdische Muslime“ und ein Schüler „kurdischer Alevite in DE“ an.

Dementsprechend ergibt sich hier ein differenziertes Meinungsbild. Während die Hälfte der Muslime an der Sekundarschule sich als „Deutsche“ zu empfinden scheinen, tun dies nur 16% der sunnitischen Jugendlichen am Gymnasium. 35% in Dinslaken und 47% in Duisburg äußerten demgegenüber, sich dezidiert zuerst als Muslim und nicht als deutsche Staatsbürger*innen anzusehen bzw. „nur“ in Deutschland als Muslime zu leben. Diese in Duisburg noch stärker ausgeprägte, aber auch in Dinslaken deutlich wahrzunehmende Tendenz, kann mit Diskriminierung und der Erfahrung zusammenhängen, dass die Mehrheitsgesellschaft exklusiv handelt, indem sie

Muslim*innen und Alevit*innen zumeist primär auf Basis ihrer Religion wahrnimmt und nicht als deutsche Mitbürger*innen. Aber auch die segregierenden Einstellungen in den jeweiligen Communities, die starke Anbindung an das Herkunftsland der ersten und ggf. zweiten Einwanderergeneration zeigt hier möglicherweise eine Wirkung.

2.4.4 Gesellschaftliches Engagement

Im Rahmen der Umfrage wurden die Schüler*innen auch gebeten, anzugeben, ob sie politisch oder ehrenamtlich aktiv sind. Insgesamt ist festzuhalten, dass das gesellschaftliche Engagement generell nicht hoch ist.



Dabei sind aber in Dinslaken überdurchschnittlich viele muslimische Schüler*innen engagiert (ein Drittel), während in Duisburg das Engagement bei den Alevit*innen hoch ist (über zwei Drittel).

2.4.5 Allgemeine Angaben zum Thema Judentum - Abfrage eines generellen Kenntnisstands

2.4.5.1 Freie Assoziationen zum Begriff „Juden“ und „Judentum“

Der Fragebogen begann mit einer offenen Frage: die Schüler*innen sollten assoziieren, welche drei Begriffe ihnen spontan zum Begriff „Juden“ einfielen (einige äußerten mehr Begriffe, andere weniger).

Dabei lassen sich die Assoziationen grob in fünf Kategorien einteilen:

- Religion
- Holocaust
- Israel
- Antisemitismus/ Vorurteile
- sog. Israelkritik (nur bei Schüler*innen des EHKG)

Dabei gab es die meisten Begriffe an der Sekundarschule im Bereich „Religion“. 86 Benennungen können dem zugeordnet werden. 30 Schüler*innen assoziierten mit dem Begriff „Jude“ die Religion Judentum. 25 fielen verschiedene Elemente der Gebetskleidung ein (z.B. die Kipa, oder der Tefillin) sowie religiöse Gebote wie das Tragen der Schläfenlocken (*Peot*) ein. 20 assoziierten mit Jude die Thora. Jeweils vier Schüler*innen dachten an die Synagoge und den Begriff Monotheismus. Drei Jugendliche führten das Beten an.

Das Wortfeld „Religion“ war dagegen am EHKG nicht das meist benannte - hier wurden mehr Begriffe rund um das Thema „Holocaust“ aufgeführt (siehe unten). Im Wortfeld „Religion“ wurde am meisten das Wort Synagoge (13 TN) benannt, gefolgt vom Begriff Davidstern (acht Nennungen, wobei sich natürlich auch den Wortfeldern „Israel“ und „Holocaust“ zuordnen ließe) und Thora (sieben Benennungen). Dann folgten nur vereinzelte aufgeschriebene Begriffe wie z.B. „Religion“ (zwei Personen), Kipa (zwei Personen), Bar Mitzwa (zwei Personen).

73 Assoziationen wurden an der Sekundarschule aus dem Themenbereich „Holocaust“ benannt. Diese lassen sich wiederum drei größeren Kategorien zuordnen: „Judenverfolgung“ (44 mal angeführt), „Nationalsozialismus“ (23 Benennungen) und „Krieg“ (sechs Angaben). Zu der ersten Kategorie gehören Begriffe wie „Judenstern“ (neunmalige Nennung), „Verfolgung“ (dreimalige Benennung), „KZ“ (einmalig benannt), „Anne Frank“ (zweimal benannt) „Mord/ Tod“ (10-malige Benennung), „Vergasen“ (19-mal benannt). Den Nationalsozialismus bzw. die Nazis führten fünf Schüler*innen an, 18 notierten Adolf Hitler. Sechs Personen gaben den Zweiten Weltkrieg an.

Im Wortfeld „Holocaust“ gab es bei den Gymnasiasten zwölf Begriffe, diese wurden jedoch weitaus häufiger aufgeführt als die elf Begriffe des Feldes Religion (53 Nennungen zu 38 Nennungen). Was die drei Subfelder „Judenverfolgung“, „Nationalsozialismus“ und „Krieg“ angeht, so lassen sich eindeutig die meisten Begriffe dem Bereich der „Judenverfolgung“ zuordnen (31) - hier werden Assoziationen wie „Davidstern“ (ein Begriff, der ja wie oben beschrieben mehreren Wortfeldern angehören kann; acht mal benannt), „Holocaust“ (sechs mal benannt), Völkermord/ Genozid (sechs mal benannt), KZ/Auschwitz (vier mal benannt), Unterdrückung (vier mal benannt), Vergasung (drei mal benannt) und Schimpfwort (einmal benannt; auch ein Wort, das sich noch einem anderen Themenfeld, nämlich dem Antisemitismus zuordnen lässt). Daran schließen Wörter aus dem Feld „Nationalsozialismus“ an: Hitler (16 TN) und Nazi (drei TN). „Krieg“ bzw. Weltkrieg wurde nur von zwei Schüler*innen aufgeschrieben.

11 Assoziationen gab es zum Komplex Israel an der Sekundarschule: hier wurde zum einen „Jerusalem“ (sechs Schüler*innen) und „Israel“ (fünf Schüler*innen) aufgeschrieben. Das Wort „Israel“ wurde auch von sieben Teilnehmer*innen vom EHKG benannt, „Jerusalem“ dagegen nur von einem Schüler. Dagegen könnten auch die oftmalige Assoziation des „Davidsterns“ dem Wortfeld „Israel“ zugeordnet werden (acht Nennungen). Auffällig ist im Gegensatz zur Sekundarschule, dass auch Begriffe wie „Netanjahu“, „Zionist“ (jeweils zweimal aufgeführt) und „Wand“ (ein Schüler) hier anschließen.

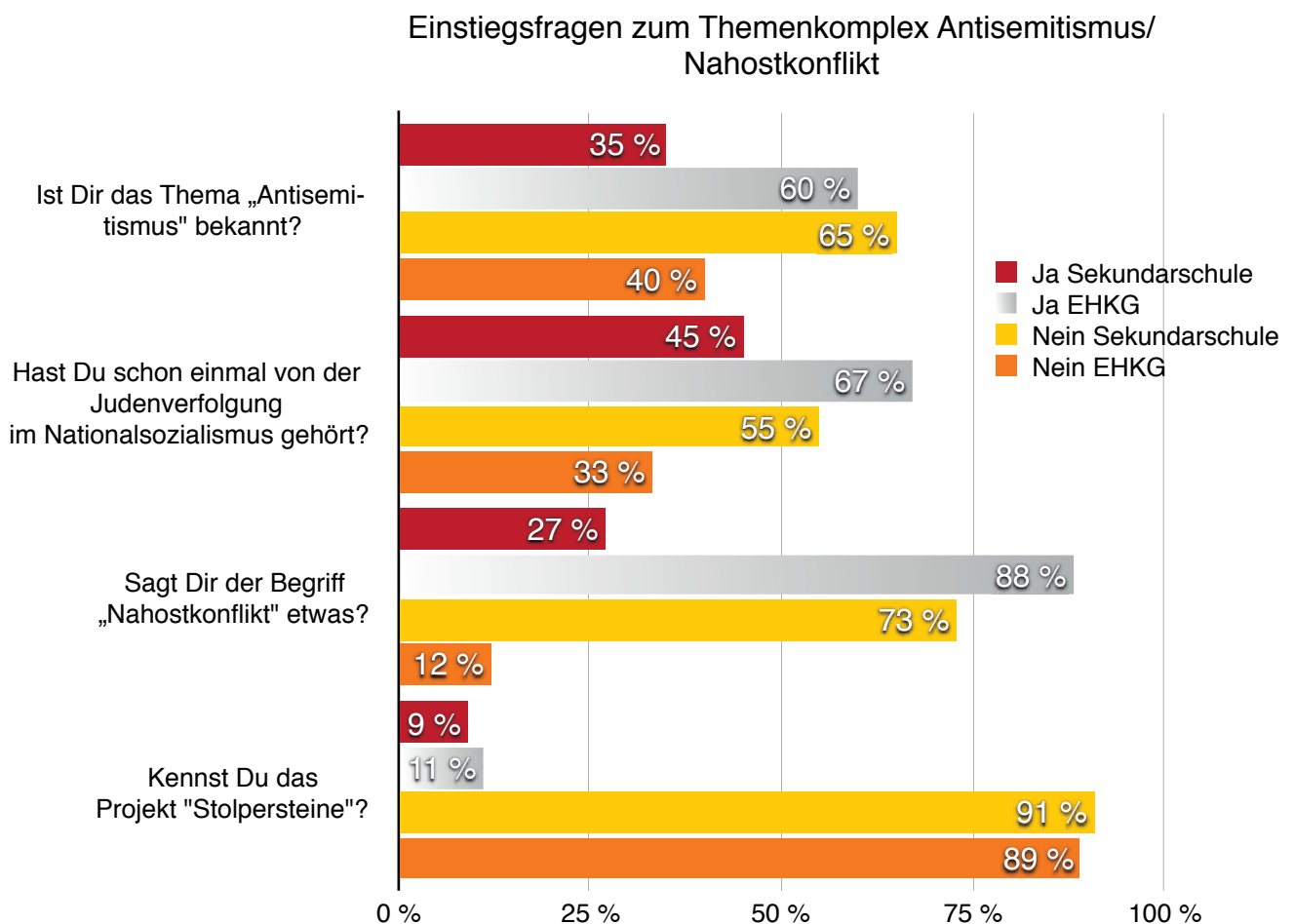
Negativ konnotierte Begriffe im Sinne von Antisemitismus wurden an am EHKG proportional deutlich häufiger assoziiert als an der Sekundarschule. An der Sekundarschule schrieben zwei Schüler*innen Begriffe wie „Reichtum“ und „Aberglaube“ auf, jeweils einE SchülerIn äußerten „geizig“, „an allem Schuld“ und „böse“ (also insgesamt drei Schüler*innen von insgesamt 75 Befragten). Dagegen führten vier von 35 befragten Teilnehmer*innen am EHKG Begriffe an, die primär oder sekundär an Antisemitismus gebunden sind bzw. sein können. Eindeutig trifft dies auf Äußerungen wie „Schimpfwort“, „reiche Leute“ und „bleiben unter sich“ zu (jeweils einmalig benannt). Aber auch der Begriff des kāfir (im Koran auf „Ungläubige bezogen) und die Äußerung „Unterdrückung Palästinas“ können Anknüpfungsmöglichkeiten bieten. Dass dies bei den Jugendlichen, die diese Begriffe aufschrieben, auch der Fall ist, machte eine weitere individuelle Auswertung ihrer Befragungsbögen deutlich.

Ausschließlich bei den Gymnasiasten gab es zudem ein Wortfeld, dessen Äußerungen auch eine sog. Israelkritik abdecken (können). Dies ist bei den Begriffen „Zionist“ und „Netanjahu“ (jeweils zwei Nennungen) wie auch bei dem Wort „Wand“ (einmalige Nennungen) möglich, bei der Assoziation „Unterdrückung der Palästinenser“ (einmalig aufgeführt) wahrscheinlich. Dass diese

möglicherweise israelkritischen Begriffe mit antisemitischen Einstellungen verbunden sind, wurde erneut bei der individuellen Auswertung deutlich. Jeder dieser Jugendlichen stimmte in Folge antisemitischen und isarelkritisch-antisemitischen Äußerungen zu.

2.4.5.2 Genereller Kenntnisstand zum Themenkomplex Antisemitismus und Nahostkonflikt

Im Anschluss an diese Möglichkeit des offenen Assoziieren wurden den Schüler*innen mehrere geschlossene Fragen gestellt, mit dem Ziel, einen generellen Kenntnisstand abzufragen. Hierbei ergab sich ein insbesondere für die Sekundarschule eher erschreckendes Bild: 65% der Schüler*innen gaben an der Sekundarschule an, das Thema „Antisemitismus“ wäre ihnen nicht bekannt, 54% sagten aus, sie hätten noch nie von der Judenverfolgung in der NS-Zeit gehört, 73% kannten den Begriff „Nahostkonflikt“ nicht und über 90% konnten mit dem Begriff „Stolpersteine“ nichts anfangen.



Etwas anders stellt sich die Situation am Gymnasium dar. Immerhin 60% der Oberstufenschüler*innen scheinen das Thema „Antisemitismus“ zu kennen (dass trotzdem 40% von Oberstufenschüler*innen mit dem Begriff nichts anzufangen wissen, bleibt jedoch hervorzuheben). 33% kennen nach eigener Aussage das Thema der Judenverfolgung im Nationalsozialismus nicht. Dass das Projekt „Stolpersteine“ - das es selbstverständlich auch in Duisburg, auch im Duisburger Norden gibt - bei fast 90% nicht bekannt ist, ist mehr als beklagenswert. Immerhin haben deutlich mehr Jugendliche am Gymnasium als an der Sekundarschule schon etwas vom Nahostkonflikt gehört, wobei hier der hohe Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus dem Nahen Osten natürlich ebenso eine große Rolle spielt wie das Alter, das mit einem größeren Interesse an politischen Themen einhergeht.

2.4.5.3 Mögliche Ursachen für den mangelnden Kenntnisstand

Welche Gründe gibt es für diesen defizitären Kenntnisstand und wie passt dieser zu den oben aufgezählten Assoziationsketten bei den Kategorien

- Holocaust
- Antisemitismus
- Israel?

Eine Möglichkeit ist, dass die Assoziationen jeweils von denjenigen stammen, die auch im weiteren Fragebogen angaben, dass sie die abgefragten Items wie z.B. „Judenverfolgung“ oder „Antisemitismus“ kennen. Ein andere, wahrscheinlichere Variante ist, dass Schüler*innen zwar Begriffe und Namen wie „Adolf Hitler“, „Nationalsozialismus“, „Judenverfolgung“, „Judenstern“ etc. kennen, dies aber nicht mit übergeordneten Kategorien wie z.B. „Antisemitismus“ verbinden. Ähnliche Überlegungen lassen sich für die Kategorie „Israel“ und die Frage „Sagt Dir der Begriff ‚Palästinenserkonflikt‘ etwas?“ anstellen. Insbesondere bei den jüngeren Jugendlichen der Sekundarschule, die sich aufgrund des Alters noch weniger für Politik interessieren, scheint dies plausibel.

Die Ergebnisse der ergänzenden Leitfadeninterviews an der Sekundarschule stützen diese Annahme: auch hier wurden ähnliche Assoziationen zum Judentum genannt (v.a. Kipa, Thora, Synagoge und Ernährungsvorschriften), die Begriffe werden jedoch in keinen Kontext gestellt und wirken wie auswendig gelernt. Bei Nachfragen zu einzelnen Details zeigte sich, dass kein fundiertes Wissen hinter diesen Assoziationen steht. Vor allem beim Thema „Nahostkonflikt“ ist das Wissen sehr bruchstückhaft und diffus. Es gibt Verwechslungen mit dem Konflikt in Syrien, Israel wird als Stadt bezeichnet und die Schüler*innen führen an, dass „Israel andere Länder bombardiert“, ohne

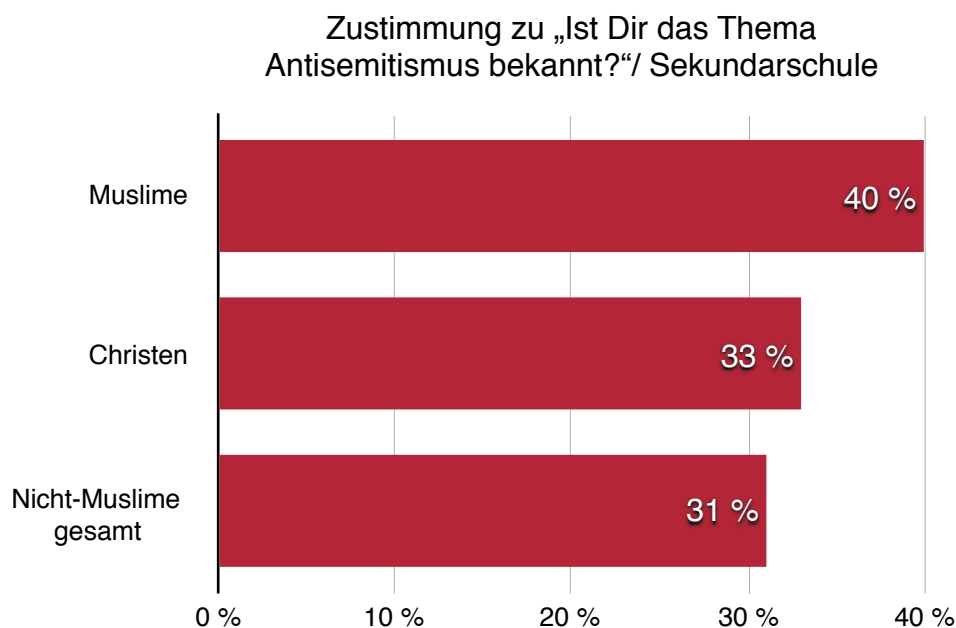
dies mit den Begriffen „Nahostkonflikt“ oder „Palästina“ in Verbindung zu bringen. Eine tiefe Auseinandersetzung mit den Themen kann demnach kaum vorausgesetzt werden.

Ob diese Erklärung (die Befragten interessieren sich wenig für Politik) bei den älteren Jugendlichen vom EHKG greift, ist unwahrscheinlich. Durchweg zeigte sich insbesondere in der teilnehmenden Beobachtung ein großes Interesse an politischen Prozessen und am Nahostkonflikt. Insgesamt waren die Jugendlichen im Schnitt auch besser informiert. Trotzdem bleibt die hohe Zahl an Schüler*innen einer Oberstufe, die keine Informationen besitzen bzw. bei denen die Kenntnisse ebenso bruchstückhaft und unzusammenhängend sind wie an der Sekundarschule. Mögliche Gründe zeigten sich in den Treffen mit den beiden Referentinnen Lamy Kaddor und Rabeya Müller. Zum einen wurden nur begrenzt Quellen rezipiert, die eine eindimensionale Sicht verstärken. Zum anderen besteht die mangelnde Medienkompetenz der Schüler*innen - „Wahrheiten“ werden akzeptiert, Quellen kaum hinterfragt oder kontextualisiert. Abschließend bestand eine hohe Tendenz, komplexe Zusammenhänge zu vereindeutigen und sich vorhandener Wissenslücken nicht bewusst zu sein bzw. hinter vermeintlichen „Wahrheiten“ zu verbergen.

Immerhin scheint sich ein großer Teil der Schüler*innen an beiden Schulen ihrer Wissensdefizite bewusst zu sein und wünscht diese zu verringern (siehe Punkt 2.4.6).

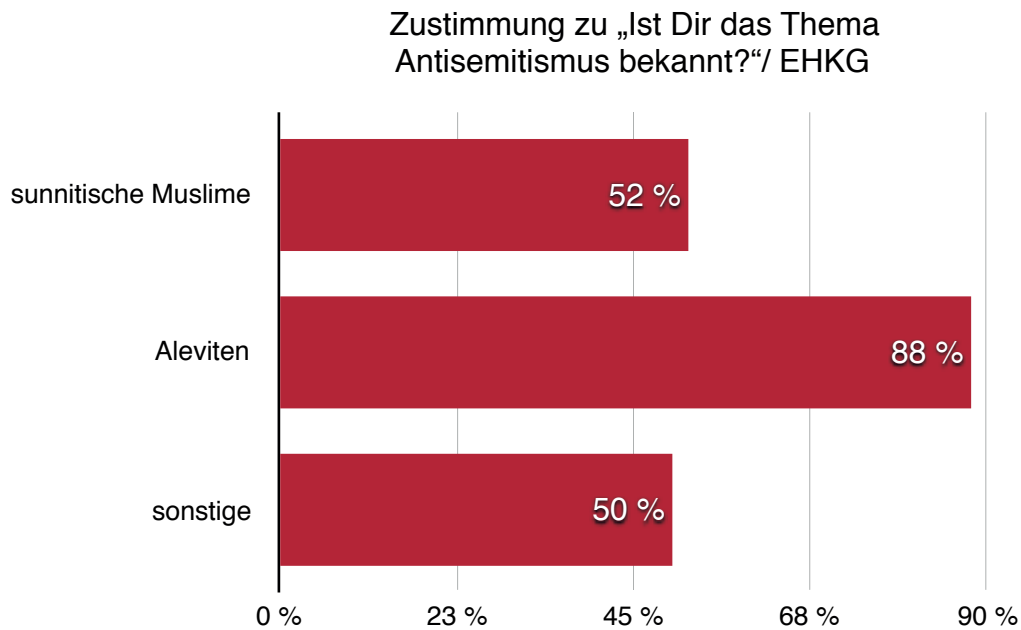
2.4.5.4 Zusammenhang von religiöser Zugehörigkeit und generellem Kenntnisstand

Wenn man die oben benannten vier Fragen mit dem Merkmal „religiöse Zugehörigkeit“ in Beziehung setzt, kann der Kenntnisstand für die jeweiligen Schülergruppen an den Schulen weiter differenziert werden.



Bei der Frage „Ist Dir das Thema Antisemitismus bekannt?“ bejahten prozentual mehr Muslime in Dinslaken (26 Personen; 40% Zustimmung) als Christen (42 Personen; 33% Zustimmung) bzw. als die Gruppe der Nicht-Muslime gesamt (58 Personen; 31% Zustimmung) die Frage.

Interessant war am EHKG, dass hier im Vergleich zu den sunnitisch-muslimischen und sonstigen (ein Katholik, ein Sikh) die alevitischen Teilnehmer*innen deutlich informierter waren.

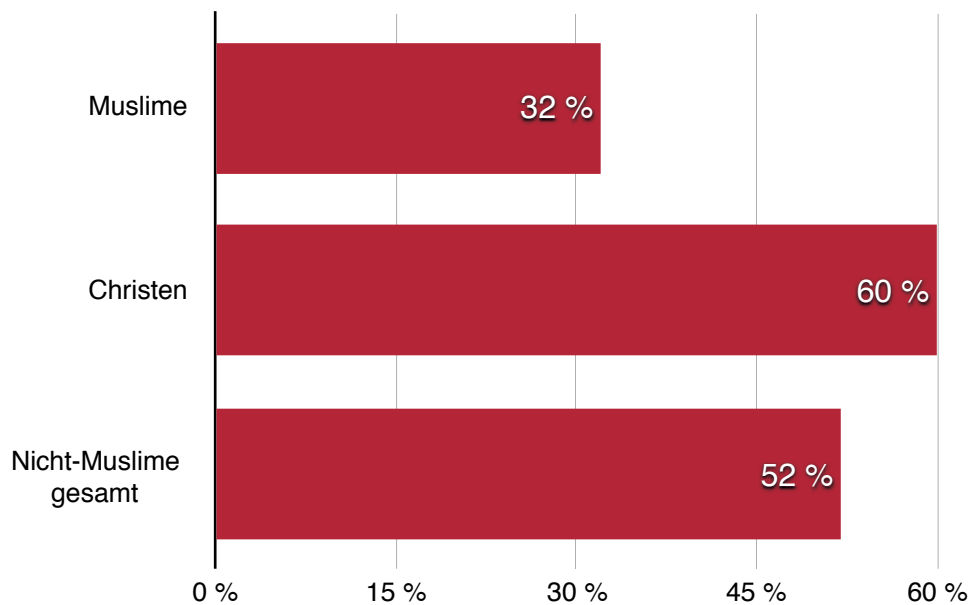


Auch bei der Frage zum Palästinenkonflikt gaben an der Sekundarschule prozentual mehr Muslime (26 Personen; 38% Zustimmung) als Christen (42 Personen; 24% Zustimmung) und Nicht-Muslime gesamt (58 Personen; 19% Zustimmung) an, den Begriff zu kennen. Bezüglich der Umfrage EHKG lässt sich hier kein signifikanter Zusammenhang zwischen Religion und Kenntnisstand erkennen - fast 90% kennen den Konflikt, über alle Religionsgrenzen.

Nur vier sunnitisch-muslimische Schüler*innen gaben an, noch nie etwas von dem Konflikt gehört zu haben, während sowohl bei den alevitischen wie allen anderen Religionsgruppen 100% informiert waren.

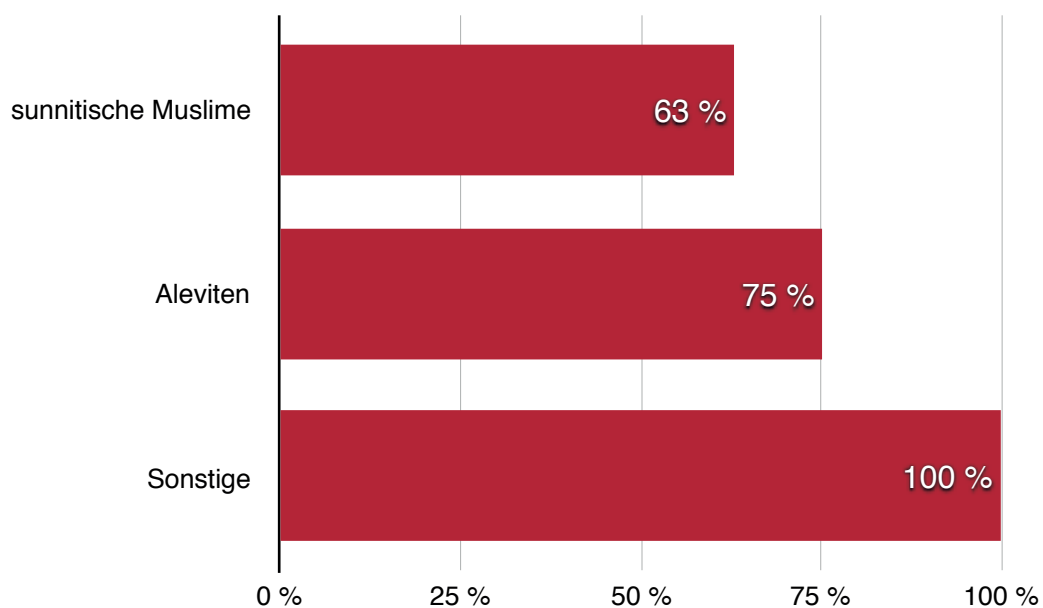
Hinsichtlich der Kenntnis des Projekts „Stolpersteine“ sind die Abstände zwischen den Gruppen an der Sekundarschule gering und daher wenig signifikant: 10% der befragten christlichen bzw. 10% der befragten nicht-muslimischen Jugendlichen gaben an, das Projekt zu kennen. In der Gruppe der Muslime waren dies acht Prozent. Am Gymnasium in Duisburg-Marxloh kannten von 35 Befragten überhaupt nur 4 sunnitische Schüler*innen die „Stolpersteine“, ansonsten überwiegt auch hier (über alle religiösen Gruppen hinweg) die Unwissenheit.

Bejahung von „Hast Du schon einmal von der Judenverfolgung im Nationalsozialismus gehört?“/
Sekundarschule



Bei der Frage „Hast Du schon einmal von der Judenverfolgung im Nationalsozialismus gehört?“ stimmten in Dinslaken prozentual deutlich mehr Christen (42 Personen; 60% Zustimmung) und Nicht-Muslime gesamt (58 Personen; 52% Zustimmung) zu, als Muslime (26 Personen; 32% Zustimmung).

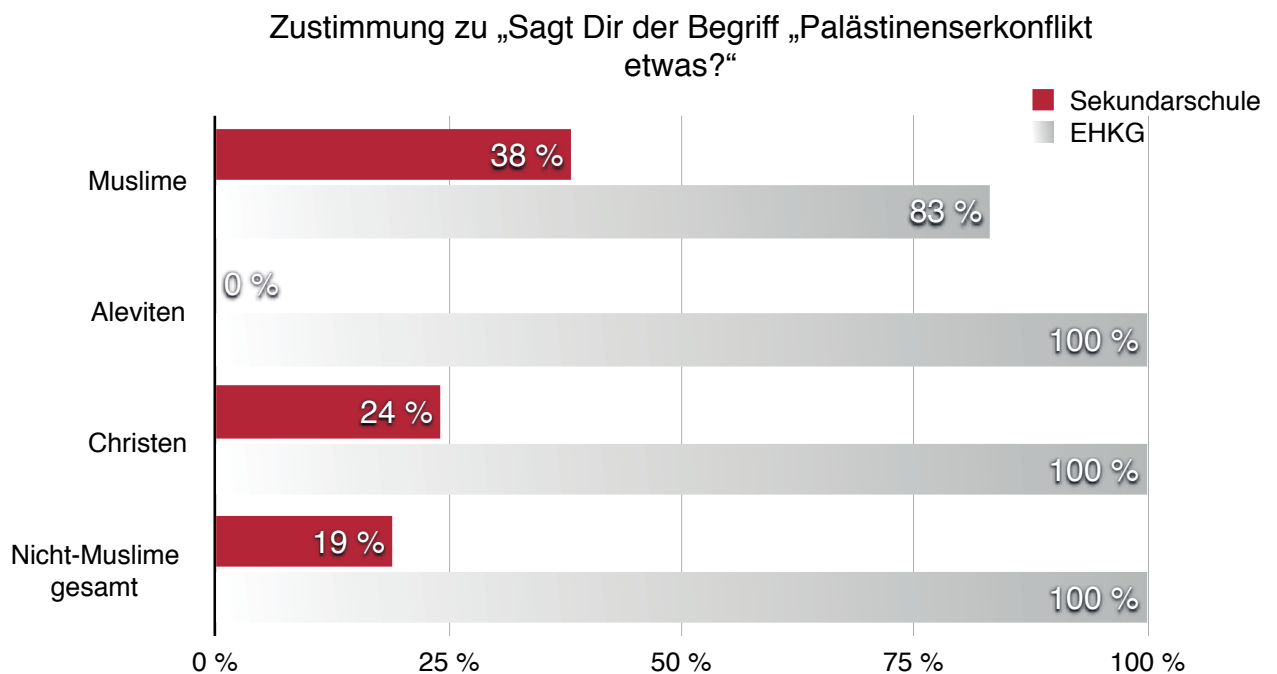
Bejahung von „Hast Du schon einmal von der Judenverfolgung im Nationalsozialismus gehört?“/
EHKG



Hier ist beim EHKG sowohl bei den alevitischen wie sunnitisch-muslimischen Schüler*innen ein erstaunlich hoher Prozentsatz nicht informiert: 37% der sunnitisch-muslimischen Oberstufenschüler*innen (!) gaben an, sie hätten noch nie von der Judenverfolgung im Nationalsozialismus gehört. Immerhin auch 25% der Alevit*innen bekannten dies.

Daraus lässt sich schließen, dass es Themenfelder gibt, die an der Sekundarschule (deutlich) eher den nicht-muslimischen Schüler*innen bekannt sind - insbesondere die Themen „Judenverfolgung“ und „NS-Zeit“, während die Komplexe „Antisemitismus“ (tendenziell) und „Palästinakonflikt“ (deutlich) eher muslimischen Schüler*innen bekannt sind.

Beim EHKG sticht dagegen insgesamt der Bekanntheitsgrad des Nahostkonflikts über alle Religionsgruppen hinweg hervor, während bezüglich der Themenfelder „Antisemitismus“ und „Judenverfolgung“ der erhöhte Kenntnisstand bei den Alevit*innen zu bemerken ist.



Dass der Nahostkonflikt an beiden Schulen bei muslimischen Schüler*innen einen hohen Bekanntheitsgrad hat, überrascht wenig - denn dieser Konflikt wird nicht nur in den arabischen Ländern, sondern auch in der türkischen Kultur bzw. bei muslimischen Gruppen weltweit mittlerweile verstärkt wahrgenommen. Eine Tendenz dabei, sich mit den (vermeintlich immer) muslimischen Palästinensern zu solidarisieren, ist deutlich und wird von Medien aus den jeweiligen Heimatländern unterstützt (siehe auch Punkt 2.4.9).

Die Interviews haben dies an der Sekundarschule ebenfalls offen gelegt. Die befragten Muslime bringen zwar ebenso wenig wie die nicht-muslimischen Interviewpartner fundiertes Wissen in die-

sem Bereich mit, sie vertreten aber dennoch mehrheitlich die Einstellung, dass Israel Schuld sei und die Palästinenser eher die Opferrolle einnehmen:

„Mir tun die (Palästinenser, Anmerkung des Verfassers) schon Leid, weil das sind ja auch nur Menschen und wenn die sich dann bekämpfen, da sind ja auch Unschuldige, die dann einfach so sterben, obwohl die nix gemacht haben. Die (Palästinenser, Anmerkung des Verfassers) tun mir mehr Leid, weil die (Israelis, Anmerkung des Verfassers) machen das ja, weil die (Israelis, Anmerkung des Verfassers) lassen die (Palästinenser, Anmerkung des Verfassers) ja einfach töten obwohl die nix machen.“⁹⁹

Dass der Begriff des Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen stärker geläufig ist, als bei den Kontrollgruppen „Christen“ und „Nicht-Muslime gesamt“, mag damit zusammenhängen, dass sich ein großer Teil der muslimischen Jugendlichen unlängst im islamischen Religionsunterricht mit dem Thema Judentum beschäftigt hat.

2.4.5.4 Bedeutung des Begriffs „Jude“ im Kontext Antisemitismus und Nahostkonflikt

Zum allgemeinen Fragenkatalog zum Einstieg gehörte auch noch die Frage „Was bedeutet für Dich der Begriff ‚Jude‘?“. Hier konnten drei Möglichkeiten unter Mehrfachnennung gewählt werden:

- Ein Jude ist jemand, der der jüdischen Religion angehört (Antwortmöglichkeit 1).
- Ein Jude ist jemand, der in Israel lebt (Antwortmöglichkeit 2).
- Der Begriff ‚Jude‘ ist ein Schimpfwort (Antwortmöglichkeit 3).

Hintergrund für diese zunächst uneinheitlich erscheinende Fragestellung war, zum einen herauszufinden, wie stark der Zusammenhang zwischen „Judentum“ und „Israel“ bei den Jugendlichen stereotyp gesehen wird. Die letzte Wahlmöglichkeit bezieht sich darauf, dass die Verwendung des Begriffs „Jude“ mittlerweile wieder auf vielen Schulhöfen und Peer-Groups als Schimpfwort verwendet wird.

„Deutlich zeigt sich dies z. B. in der Wahrnehmung des Nahostkonflikts, die zunehmend mit antisemitischen Deutungen und Zuschreibungen einhergeht. „Du Jude“ ist bei vielen Jugendlichen aus einem islamischen Sozialisationskontext zu einem gängigen Schimpfwort geworden.“¹⁰⁰

Indem diese Möglichkeit einbezogen wurde, sollte ein möglicher, direkter Bezug zur Lebensrealität der Jugendlichen geschaffen werden. Während bei der dritten Wahlmöglichkeit die Relation zum Antisemitismus eindeutig ist, besteht bei der zweiten Aussage nur in Korrelation mit anderen Fra-

⁹⁹ anonymisiertes Interview mit Schüler*innen im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2 zur Methodik der Auswahl, Befragung und Auswertung

¹⁰⁰ Kiefer, 2013, S.10

gen die Möglichkeit, eine antisemitische Tendenz nachzuweisen. Insofern ist das Benennen dieser Antwort alleine nicht hinreichend.

Erfreulich war, dass nur 7 von insgesamt 85 befragten Schüler*innen an der Sekundarschule angaben, dass für sie der Begriff ‚Jude‘ ein Schimpfwort ist (8%). Auch am Gymnasium ist die Situation ähnlich (9%). Dabei waren unter diesen an der Sekundarschule keine muslimischen Schüler*innen, dafür vier katholische und zwei evangelische Jugendliche. Am EHKG stammten die Angaben von zwei sunnitischen und einem/ einer alevitischen Schüler*in. 14 Befragte an der Sekundarschule (16%) meinten, für sie sei „ein Jude jemand, der in Israel lebt.“ Dem stimmten acht Schüler*innen am Gymnasium zu (23%) 82 Jugendliche (97%) in Dinslaken und 91% in Duisburg verbinden mit der Begrifflichkeit die Zugehörigkeit zu jüdischen Religion.

	konfessionslos	katholisch	evangelisch	alevitisch	muslimisch
Ein Jude ist jemand, der der jüdischen Religion angehört/ Sekundarschule	100 %	93 %	96 %	0 %	100 %
Ein Jude ist jemand, der der jüdischen Religion angehört/ EHKG	0	100 %	0	100 %	88 %
Ein Jude ist jemand, der in Israel lebt/ / Sekundarschule	15 %	13 %	19 %	0 %	15 %
Ein Jude ist jemand, der in Israel lebt/ EHKG	0	0	0	25 %	24 %
Der Begriff ‚Jude‘ ist ein Schimpfwort/ Sekundarschule	8 %	27 %	7 %	0 %	0 %
Der Begriff ‚Jude‘ ist ein Schimpfwort/ EHKG	0	0	0	12,5 %	8 %

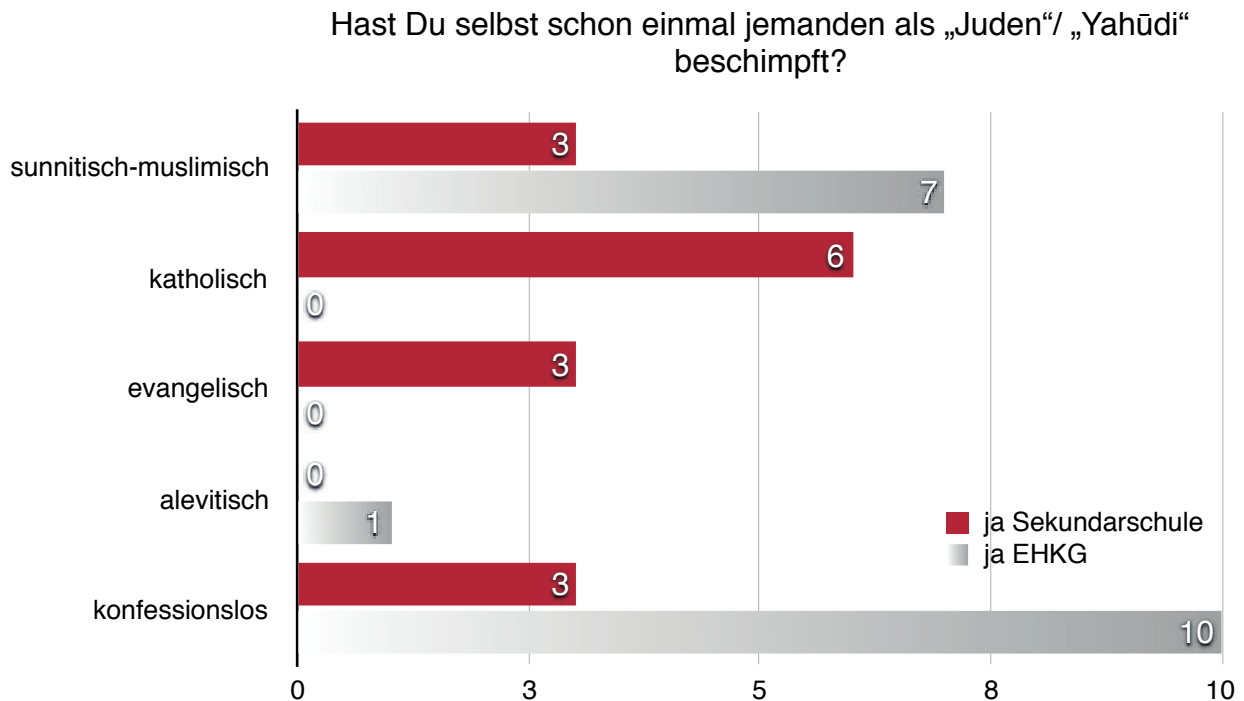
Während sich bezüglich der Antwortmöglichkeiten eins und zwei an der Sekundarschule die Gruppen „konfessionslos“, „katholisch“, „evangelisch“ und „muslimisch“ wenig unterscheiden, fällt bei der dritten Antwortmöglichkeit auf, dass 27% der befragten katholischen Jugendlichen zustimmten - mit Abstand die größte Gruppe.

Eine solche Tendenz, dass eine Gruppe der dritten Aussage sehr viel deutlicher zustimmt als die anderen, zeichnet sich am Gymnasium so deutlich nicht ab - es gibt bei den teilnehmenden Alevit*innen wie auch den Sunnit*innen eine vorhandene, aber im Vergleich zu den katholischen Schüler*innen an der Sekundarschule doch relativ geringe Zustimmung.

Die Jugendlichen wurden zudem an anderer Stelle im Fragebogen befragt, ob sie selbst schon einmal jemanden als „Juden“/ „Yahüdi“ (arabisch für „Jude“) beschimpft haben. Knapp 18% gaben

in Dinslaken von der gesamten Gruppe an, dies bereits getan zu haben; hiervon waren drei konfessionslos, sechs katholisch, drei evangelisch und drei (sunnitisch) muslimisch.

Prozentual deutlich mehr wird der Begriff am Gymnasium als Schimpfwort eingesetzt - knapp 28% der Teilnehmer*innen gaben an, sie hätten das Wort Jude/Yahūdi schon so genutzt. Hiervon waren die meisten sunnitisch-muslimisch (21%).



Insgesamt stechen die muslimischen Schüler*innen an der Sekundarschule nicht hervor; eher scheint diese eindeutig antisemitische motivierte Nutzung des Begriffes „Jude“ bzw. *Yahudi* durchgängig bei allen Schüler*innen in einem gewissen Prozentsatz vertreten zu sein, wobei die Verwendung bei den katholischen und konfessionslosen Jugendlichen überproportional groß ist (40% der katholischen Befragten und 30% der Konfessionslosen gegenüber 12% der sunnitisch-muslimischen Schüler*innen und 11% der evangelischen Befragten).

Zudem scheint den Jugendlichen in Dinslaken auch z.T. nicht klar zu sein, warum dieser Begriff überhaupt als Schimpfwort verwendet wird bzw. vollkommen unreflektiert gebraucht wird, wie auch in den begleitenden Interviews deutlich wurde:

„Das ist halt ne Beleidigung oder? Man sagt ‚der ist halt Jude‘, das schreit man ja nicht ohne Grund; ja weil die Juden vielleicht auch schlecht behandelt wurden so.“¹⁰¹

„Ja, sagen wir's so, ich habs auch mal gemacht, aber jetzt mach ich das nicht mehr nur wir machen so Scherze über Hitler und so also wir machen das in unserer Klasse schonmal Spaß über Hitler und so und früher also in der 6./7. Klasse so haben wir rumgeschrieen "Juden vergasen" oder "Judenvergaser" oder "du Hitler" und so. Aber wir hatten gar nichts gegen Juden.“¹⁰²

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch, dass in Dinslaken 35% aller befragten Jugendlichen angaben, dass es in ihrem Bekanntenkreis Menschen gibt, die Juden nicht besonders positiv gegenüber eingestellt sind. Hier ist ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen festzustellen. 46% aller muslimischen Schüler*innen bejahten dies (12 Personen), bei immerhin 29% der katholischen und 33% der evangelischen Jugendlichen, während auch 31% der Konfessionslosen zustimmten. Welche Rolle das Umfeld bezüglich antisemitischer Einstellungen bei den Jugendlichen selbst haben kann wird u.a. unter Punkt 4.6 weiter dargestellt.

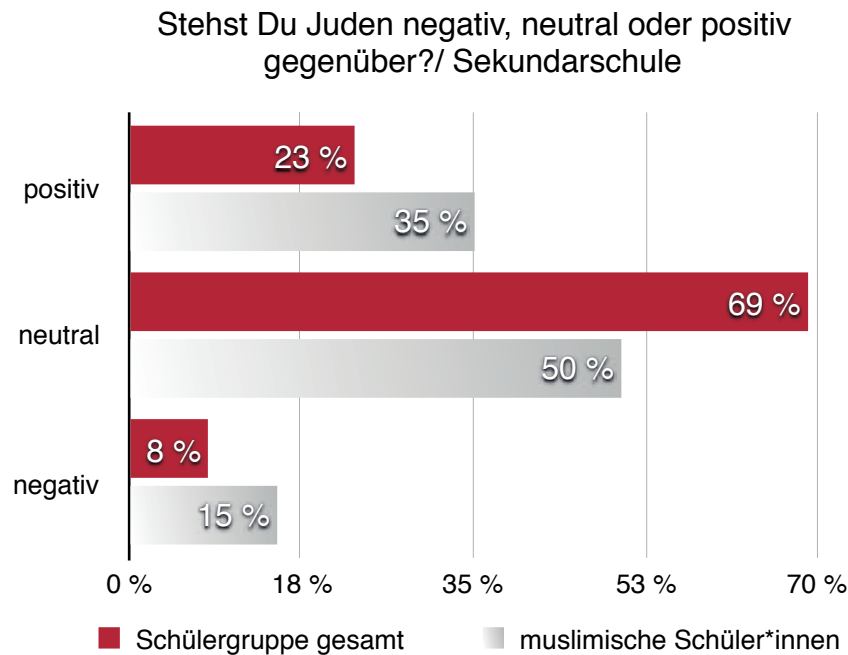
Aufgrund der Gruppenzusammensetzung lässt sich am EHKG nur die Aussage treffen, dass die sunnitischen im Vergleich zu den alevitischen Schüler*innen das Wort Jude/Yahūdi stärker als Schimpfwort einsetzen - Aussagen lassen sich zu den christlichen Schüler*innen aufgrund der geringen Beteiligung an der AG nicht treffen. Insgesamt kann nur noch einmal festgehalten werden, dass sich die Verwendung einer deutlich größeren „Beliebtheit“ erfreut, als in Dinslaken. Hier dürfte ebenfalls der gesellschaftliche Kontext eine wichtige Rolle spielen, ebenso wie die Gleichsetzung von „Juden“ und „Israelis“ und die einseitige Parteinahme im Nahostkonflikt.

¹⁰¹ anonymisiertes Interview mit Schüler*innen im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2 zur Methodik der Auswahl, Befragung und Auswertung

¹⁰² ebd.

2.4.6 Einstellung gegenüber Menschen jüdischen Glaubens

Im Fragebereich zu den generellen Einstellungen der einzelnen Schüler*innen wurde deutlich, dass die Jugendlichen in Dinslaken mehrheitlich eher nicht negativ gegenüber Menschen jüdischen Glaubens eingestellt sind. 23% der Schüler*innen gaben an, eine positive Einstellung zu haben, 69% sind neutral. Nur 8% gaben an, Juden gegenüber negativ eingestellt zu sein. Deutlich wird aber eine Abweichung bei den muslimischen Schüler*innen. Alle 26 machten Angaben; 15% beschrieben dabei ihre Einstellung als eher negativ, 50% als neutral und dafür 35% als positiv.



Obwohl die Abweichung nicht nur im positiven Bereich, sondern auch im negativen Bereich erfolgt, gaben bei der Frage, „Wie verständlich ist es für Dich, wenn Menschen negativ gegenüber Juden eingestellt sind“ über 70% der muslimischen Schüler*innen an, dass ihnen dies „eher nicht verständlich“ (17%) bzw. „überhaupt nicht verständlich“ (54%) ist. Im Vergleich sagten dies nur 47% der befragten Jugendlichen insgesamt aus. In den qualitativen Interviews waren ausschließlich positive Einstellungen zu hören:

„Das sind ja auch normale Menschen im Grunde, also ganz in Ordnung, ich habe da keine Bedenken.“¹⁰³

„Das finde ich normal halt, dass die auch so hier leben, weil wir dürfen auch selber hier leben so als türkische Mitbürger.“¹⁰⁴

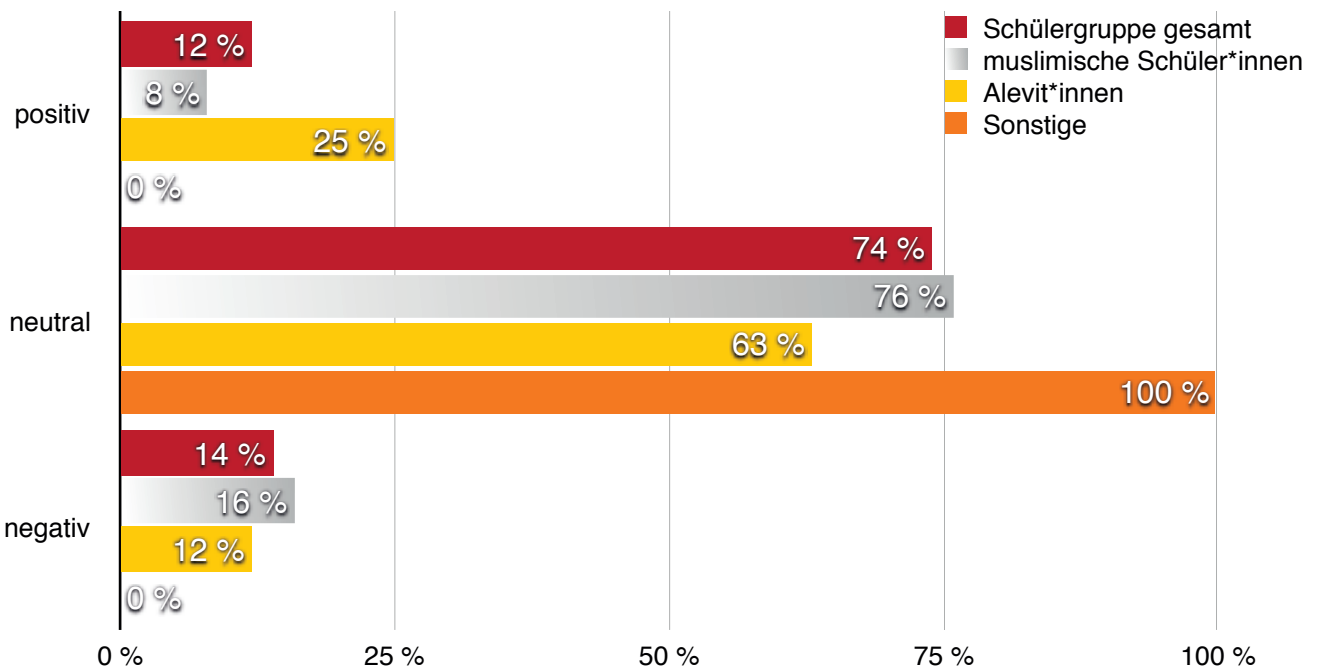
¹⁰³ ebd.

¹⁰⁴ ebd.

„Also auf jeden Fall, ich bin jetzt nicht so rassistisch oder sag so bah, der ist Jude, also ich denk so, Mensch ist Mensch.“¹⁰⁵

In Duisburg ist der Anteil derjenigen, die Juden/ Jüdinnen gegenüber persönlich eher negativ eingestellt sind, mit 14% höher als an der Sekundarstufe. Geringer ist auch der Anteil der positiv Eingestellten mit nur 12%, während sich 74% als „neutral“ beschreiben. Dabei ist hier kein signifikanter Unterschied zwischen den alevitischen und den sunnitisch-muslimischen Schüler*innen erkennbar. Die beiden Jugendlichen mit christlichen bzw. sikhistischen Hintergrund äußerten sich neutral.

Stehst Du Juden negativ, neutral oder positiv gegenüber?/ EHKG

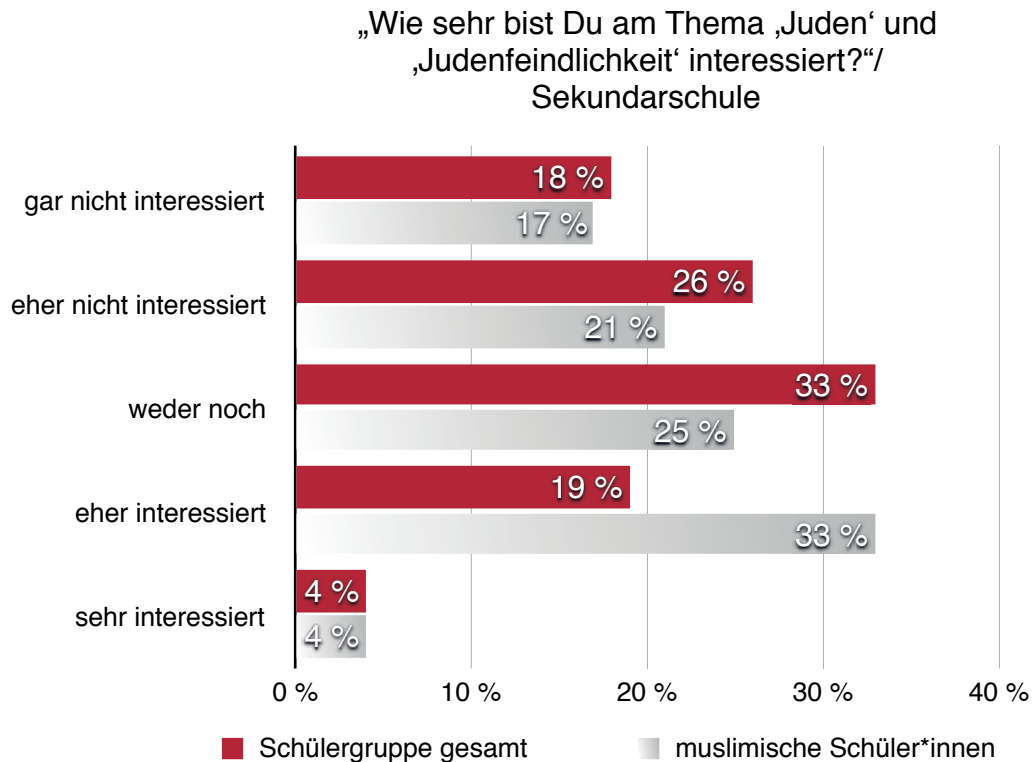


Bei der Frage, „Wie verständlich ist es für Dich, wenn Menschen negativ gegenüber Juden eingestellt sind“, antworteten in Duisburg acht von 35 Befragten, dass dies ihnen eher oder voll und ganz verständlich sei (immerhin 23%). Nur 34% konnten dies überhaupt nicht oder eher nicht nachvollziehen, während die restlichen Schüler*innen (43%) sich nicht entscheiden konnten. Hinsichtlich der Zustimmung („eher verständlich“ und „voll und ganz verständlich“) ergab sich kein nennenswerter Unterschied zwischen den Sunnit*innen und Alevit*innen. Allein im Bereich Ablehnung und der Neutralität ist eine Differenz sichtbar: während die alevitischen Jugendlichen der Aussage stärker mit Ablehnung begegnen (38% gegenüber 28% bei den sunnitischen Be-

¹⁰⁵ ebd.

fragten), stehen ihr mehr sunnitische Schüler*innen neutral gegenüber (48% gegenüber 38% bei den Alevit*innen).

In den Bereichen „Wie sehr bist Du am Thema ‚Juden‘ und ‚Judenfeindlichkeit‘ interessiert?“ und „Fühlst Du Dich gut über das Judentum informiert?“ ergaben sich ebenfalls an den Schulen Unterschiede.

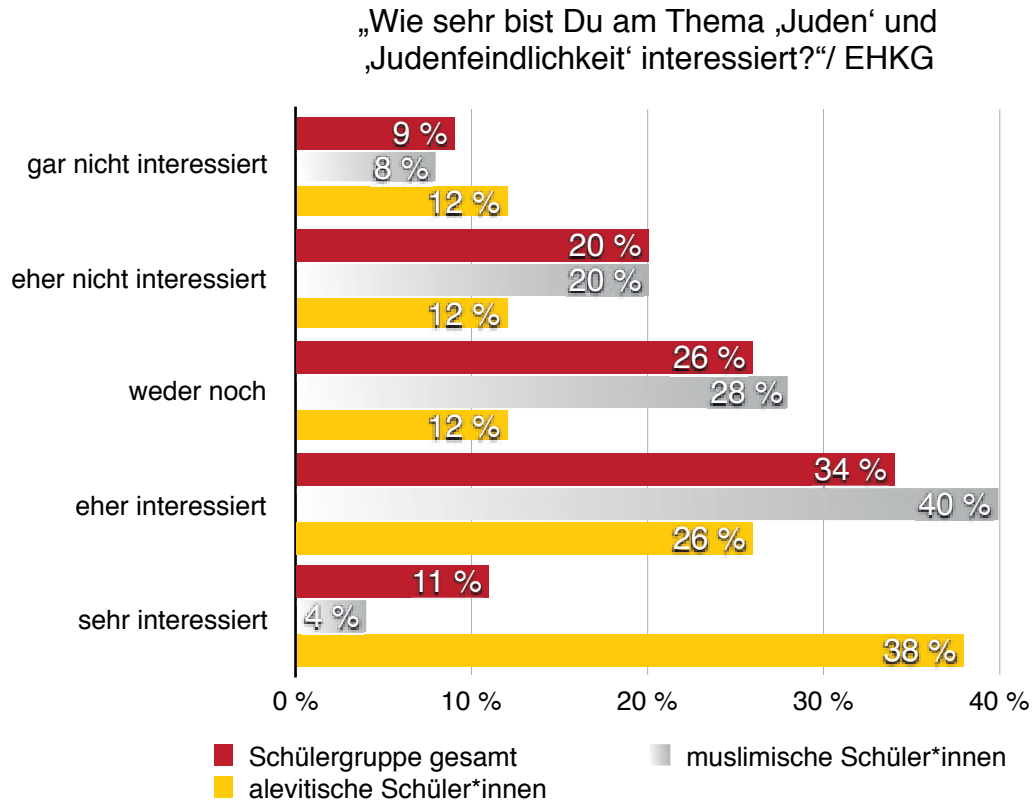


Während sich an der Sekundarschule 37% der muslimischen Befragten als „eher interessiert“ (33%) und „sehr interessiert“ (4%) am Thema ‚Juden‘ und ‚Judenfeindlichkeit‘ bezeichnen, sagten dies nur 23% der Schüler*innen insgesamt aus.

Am Gymnasium war dagegen mit etwas über 45% ein großer Teil der Schüler*innen insgesamt eher bzw. sehr interessiert. Dabei sind insbesondere die alevitischen Befragten mit fast 64% hervorzuheben, während sich „nur“ 44% der sunnitischen Jugendlichen in den Bereichen eher und sehr interessiert positiv äußerten.

Hinsichtlich des Wissens um das Judentum fühlten sich in der gesamten Gruppe der Jugendlichen in Dinslaken nur 48% gut informiert, während bei der Gruppe der Muslime 71% angaben, sich gut informiert zu fühlen. Hier besteht ein deutlicher Unterschied zum Gymnasium in Marxloh, an dem nur 26% meinten, sie verfügten über Wissen bezüglich des Judentums.

Besonders auffällig ist dabei, dass 100% der alevitischen und 64% der sunnitischen Jugendlichen, die die Frage beantworteten, dies negierten. Also scheint insbesondere bei den alevitischen Schüler*innen ein individuell wahrgenommenes Manko zu bestehen.



Die Angaben zu den drei Fragen „Wie verständlich ist es für Dich, wenn Menschen negativ gegenüber Juden eingestellt sind“, „Wie sehr bist Du am Thema ‚Juden‘ und ‚Judenfeindlichkeit‘ interessiert?“ und „Fühlst Du Dich gut über das Judentum informiert?“ divergieren zwischen den Schulen ggf. deswegen, da ein Teil der muslimischen Jugendlichen sich wie oben beschrieben in Dinslaken bereits im Rahmen des islamkundlichen Unterrichts mit dem Thema Judentum intensiv auseinandergesetzt haben. Hier wurden nicht nur religiöse und gesellschaftspolitische Aspekte rund um „das Judentum“ und seine Beziehung zum Islam besprochen und diskutiert, sondern auch eine Synagoge besucht.

Spannend bleibt dann aber im Ergebnis der Befragung an der Sekundarschule die im Vergleich zur Gesamtgruppe relativ hohe Zahl derjenigen muslimischen Jugendlichen, die dem Judentum negativ gegenüber stehen. Vorstellbar wäre, dass ein Teil der Schüler*innen trotz der intensiven Bearbeitung des Themas im Unterricht weiterhin selbst Vorurteile hegt oder aber, dass diese Angaben

von denjenigen stammen, die keinen Religionsunterricht besuchen und daher nicht sensibilisiert werden konnten.

Dagegen wird bei den Oberstufenschüler*innen in Duisburg einerseits ein größeres Interesse am Thema deutlich - wenig verwunderlich, da sie sich extra zu der AG gemeldet hatten. Andererseits scheint das bei sich selbst wahrgenommene Wissensdefizit jedoch noch stärker zu sein, als an der Sekundarschule - 100% der Alevit*innen und 64% der Sunnit*innen bekundeten hier einen Wissensmangel.

2.4.7 Kategorie „Zustimmung zu Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Juden im Nationalsozialismus“

In dieser Kategorie wurden den Schüler*innen insgesamt fünf Aussagen präsentiert, denen sie „gar nicht“, „eher nicht“, „weder noch“, „eher“ und „voll und ganz“ zustimmen konnten.

Bei drei der Aussagen äußerten sich an der Sekundarschule 85 Schüler*innen, bei zwei 84. In Duisburg äußerten sich bei zwei Fragen 100% der Befragten, während bei zwei Fragen nur 33 bzw. bei einer Frage 32 Jugendliche antworteten. Bei der Auswertung wurden zusätzlich Fragen aus dem Block „Erfahrungen mit Juden im Alltag“ hinzugezogen.

Hinsichtlich der besonderen historischen Verantwortung Deutschlands gegenüber der jüdischen Glaubensgemeinschaft stimmten bei der Gesamtgruppe in Dinslaken nur 20% der Schüler*innen eher bzw. voll und ganz zu, während dies bei 28% der muslimischen Befragten der Fall war. Die Zustimmung differiert hierbei in Duisburg bei der Gesamtgruppe nur unwesentlich: 23% stimmten insgesamt zu. Deutliche Unterschiede gibt es jedoch bei den muslimischen Befragten: bei den Sunnit*innen gab es 48% Zustimmung.

Während bei der Aussage „In der Judenverfolgung in der NS-Zeit gab es keine 6 Mio. Opfer. Diese Zahlen sind übertrieben“, bereits erschreckende 53% (!) der Schüler*innen in Dinslaken insgesamt eher bzw. voll und ganz zustimmten, waren dies bei den muslimischen Befragten 56%, wobei der Satz derjenigen, die voll und ganz zustimmten mit 32% fast doppelt so hoch war, wie bei den Jugendlichen insgesamt (18%).

Deutlich geringer - wenn auch immer erschreckend hoch - fiel die Zustimmung mit „eher“ (12%) sowie „voll und ganz“ (9%) in Duisburg mit insgesamt 21% aus. Immerhin 61% meinten, dass sie „gar nicht“ oder „eher nicht“ zustimmten. Dabei stimmten der Aussage „In der Judenverfolgung in der NS-Zeit gab es keine 6 Mio. Opfer. Diese Zahlen sind übertrieben“ ausschließlich sunnitische Muslim*innen und keine*r der Alevit*innen bzw. Angehörige anderer Religionen zu.

Nur 8% der Befragten insgesamt und der muslimischen Teilnehmer*innen bejahten an der Sekundarschule die Aussage, dass „Juden ihre Rolle als Opfer der Judenverfolgung ausnutzen“ zu. Auch am EHKG war die Zustimmung niedrig (14%), aber höher als an der Sekundarschule. Von den fünf Personen, die zustimmten, waren vier Sunnit*innen.

An der Sekundarschule stimmen 56% aller Jugendlichen eher (24%) bzw. voll und ganz (32%) zu, dass es an der Zeit sei, „dass unter die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands ein Schlussstrich gezogen wird.“ Dem stimmen auch 24% der muslimischen Schüler*innen eher aber nur 19% voll und ganz zu (!). Ähnlich alarmierend ist die Situation bei der AG in Duisburg: 46% stimmten „eher“ oder „voll und ganz“ zu, dass dies getan werden solle. 48% der Sunnit*innen und 29 % der Alevit*innen sowie ein christlicher Jugendlicher äußerten sich hierzu positiv.

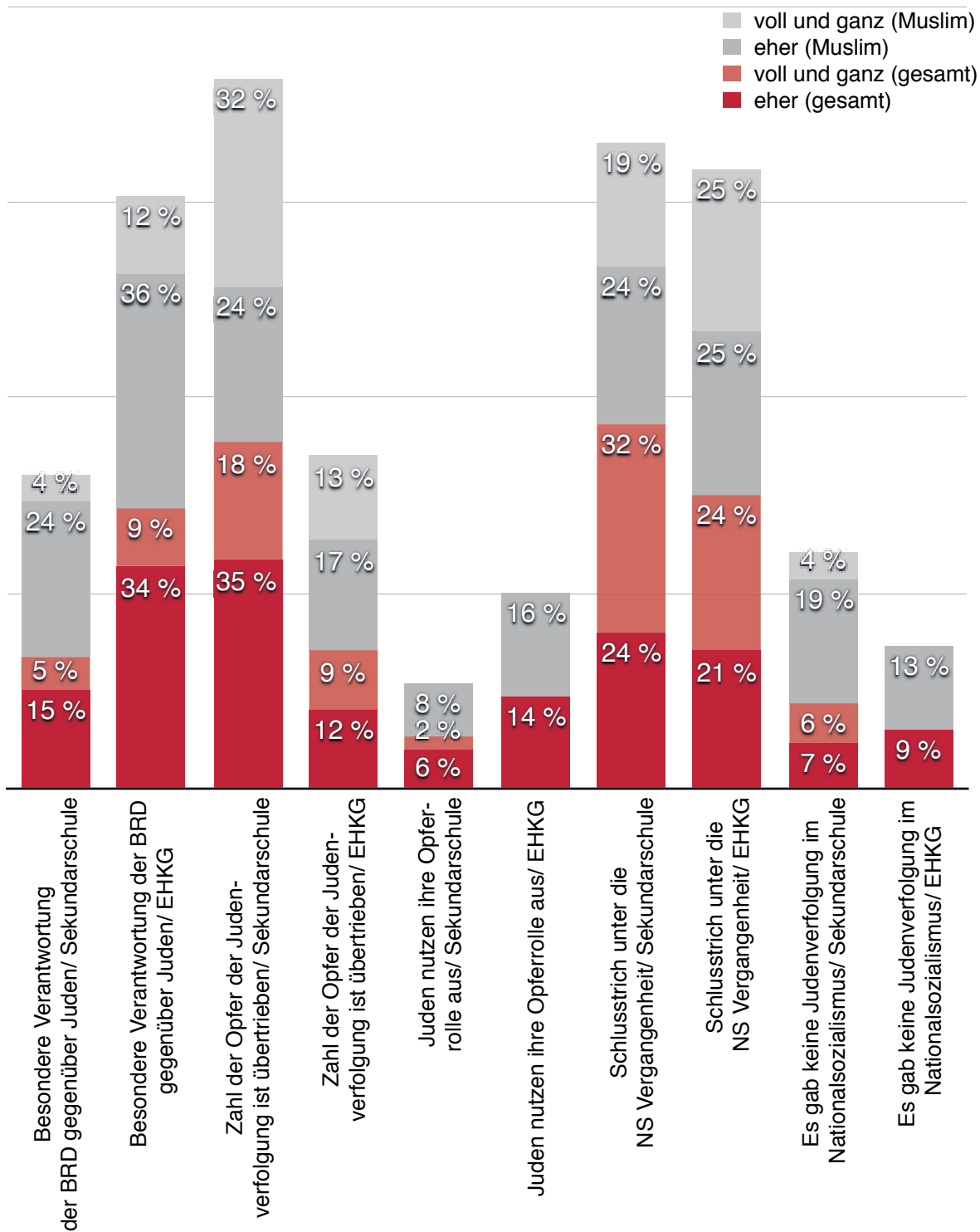
Die diesen Komplex abschließenden Aussage „Es hat keine Judenverfolgung in der NS-Zeit gegeben“ bestätigen in Dinslaken 13% der Jugendlichen insgesamt (7% stimmen eher, 6% voll und ganz) zu. Dagegen äußerten sich 23% der muslimischen Teilnehmer*innen bejahend (19% stimmen eher, 4% voll und ganz zu). Etwas geringer war die Zustimmung am EHKG: hier stimmten 9% (alle drei sunnitische Jugendliche) der Aussage „Es hat keine Judenverfolgung in der NS-Zeit gegeben“ eher zu (niemand voll und ganz).

Nur ein Bruchteil der Schüler*innen insgesamt gab an, dass im eigenen Umfeld überhaupt über die Judenverfolgung in der NS-Zeit gesprochen wurde. 82% der Jugendlichen (bei 82 Beantworter*innen der Frage) in Dinslaken und 74% der Teilnehmer*innen in Duisburg (bei 35 Beantworter*innen der Frage) gaben an, dass dies nicht der Fall sei. Dabei wird deutlich, dass die Quote in Dinslaken bei den Schüler*innen, die einer Religion angehören höher ist. 28% der Muslim*innen und 17% der Christ*innen gaben an, dass die Judenverfolgung ein Thema im sozialen Umfeld ist, während dies nur bei 8% der Jugendlichen der Fall ist, die keiner Religion angehören. Eine ähnliche Differenzierung gibt es in Duisburg nicht, da dort keine*r der Schüler*innen angab, sie/er gehöre keiner Religion an. Aber auch zwischen der Religionsgruppe der sunnitischen und der alevitischen Teilnehmer*innen gab es keinen signifikanten Unterschied. Abschließend gilt es noch grundsätzlich zu beachten, dass aufgrund der Fragestellung „Wird in deinem Umfeld über die Judenverfolgung in der NS-Zeit gesprochen?“ nicht beinhaltet, was (qualitativ) gesagt wird.

Es wurde deutlich, dass im Allgemeinen wenig in Familien und Freundeskreis darüber diskutiert wird. In Dinslaken schrieben vier Personen (8%), dass die Verfolgung Thema im Familienkreis sei. Im Freundeskreis scheint die Diskussion etwas intensiver mit 18% (neun Personen) zu sein. In Duisburg wurde bei drei Personen die Verfolgung in der Familie (30% von denen, die eine Antwort gaben) bzw. im Freundeskreis bei sechs Personen (60% von denen, die eine Antwort gaben) the-

matisiert. Sowohl an der Sekundarschule wie auch am EHKG wird bei den muslimischen Schüler*innen die Verfolgung eher im Freundeskreis und/ oder der Schule thematisiert als im familiären Kontext. Diese Beobachtung wird in Dinslaken durch die qualitativen Interviews erhärtet.

Zustimmung Kategorie „Juden im Nationalsozialismus“



Bei christlichen Jugendlichen in Dinslaken sehen die Zahlen etwas anders aus. Während drei Jugendliche die Angabe machten, in ihren Familien über die Judenverfolgung zu sprechen (14%), tut nur ein katholischer Teilnehmer dies im Freundeskreis. Damit ist für Jugendliche muslimischen Glaubens die Peer-Group bei dieser Themenstellung anscheinend weitaus relevanter als bei den christlichen Teilnehmer*innen.

2.4.8 Kategorie „Zustimmung zu Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - allgemein“

In dieser Kategorie wurde anhand von zehn Fragen erfasst, wie sich die Schüler*innen hinsichtlich gängiger Stereotypen, Vorurteile und antisemitischen Vorstellungen positionieren. Dabei wurden Aussagen gewählt, die z.T. Diskurse aufgreifen, die bereits aus dem europäischen Mittelalter stammen, z.B. die Verbindung von „den Juden“ und Reichtum/ Geld (laut Zick und Küpper eine als „weltlich“ einzustufende Begründung¹⁰⁶). Typische Aussagen in diesem Bereich sind z.B. „Die Juden haben eine besondere Einstellung zu Geld.“ „Juden sind reich.“

Ein weiterer Aussagenkomplex greift den seit dem 19. Jahrhundert gängigen Diskurs „die Juden“ und Macht/ Weltherrschaft auf (laut Zick und Küpper eine als „politisch“ zu kategorisierende Begründung¹⁰⁷).

In diesem Bereich sind die Fragen „Die Juden versuchen die Welt für sich zu erobern.“, „Juden manipulieren andere Menschen.“, „Juden beherrschen die Medienlandschaft.“, „Juden haben zu viel Einfluss.“. Ein dritter Fragenkomplex greift gezielt rassistisch-biologistische Diskursstränge der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in den Nationalsozialismus hinein auf: „Juden sind intelligenter als andere Menschen.“, „Juden kann man am Aussehen erkennen.“ und „Juden sind minderwertig.“ Flankierend zu den drei Komplexen wurde die Aussage „Mit Juden kann man nicht befreundet sein.“ aufgeführt, die in den verschiedensten Diskurssträngen mit jeweils spezifischer Konnotation eine Rolle spielen kann.

In dieser Kategorie konnten die Befragten erneut „gar nicht“, „eher nicht“, „weder noch“, „eher“ und „voll und ganz“ zustimmen. Im Schnitt äußerten sich in Dinslaken 83 der Befragten; nur in einem Fall verweigerten 4 Schüler*innen die Aussage. Die Beteiligung in Duisburg lag ähnlich hoch - es waren durchschnittlich 34 Jugendliche.

¹⁰⁶ vergl. Zick und Küpper, 2011, S. 10

¹⁰⁷ ebd., S. 10

Insgesamt wurde bei der Auswertung deutlich, dass im Schnitt 12% der Schüler*innen der Jahrgangsstufe in Dinslaken den antisemitischen Äußerungen eher oder voll und ganz zustimmten. Unwesentlich unterscheidet sich hierbei die Zustimmungsrate bei den muslimischen Schüler*innen. Hier liegt eine Zustimmung (eher oder voll und ganz) im Schnitt bei 11%. Hervorzuheben ist, dass es dementsprechend einzelne Fragen gab, bei denen muslimische Teilnehmer*innen bedingt oder deutlich stärkere Zustimmung zeigten. Dies betrifft in Dinslaken die Aussagen:

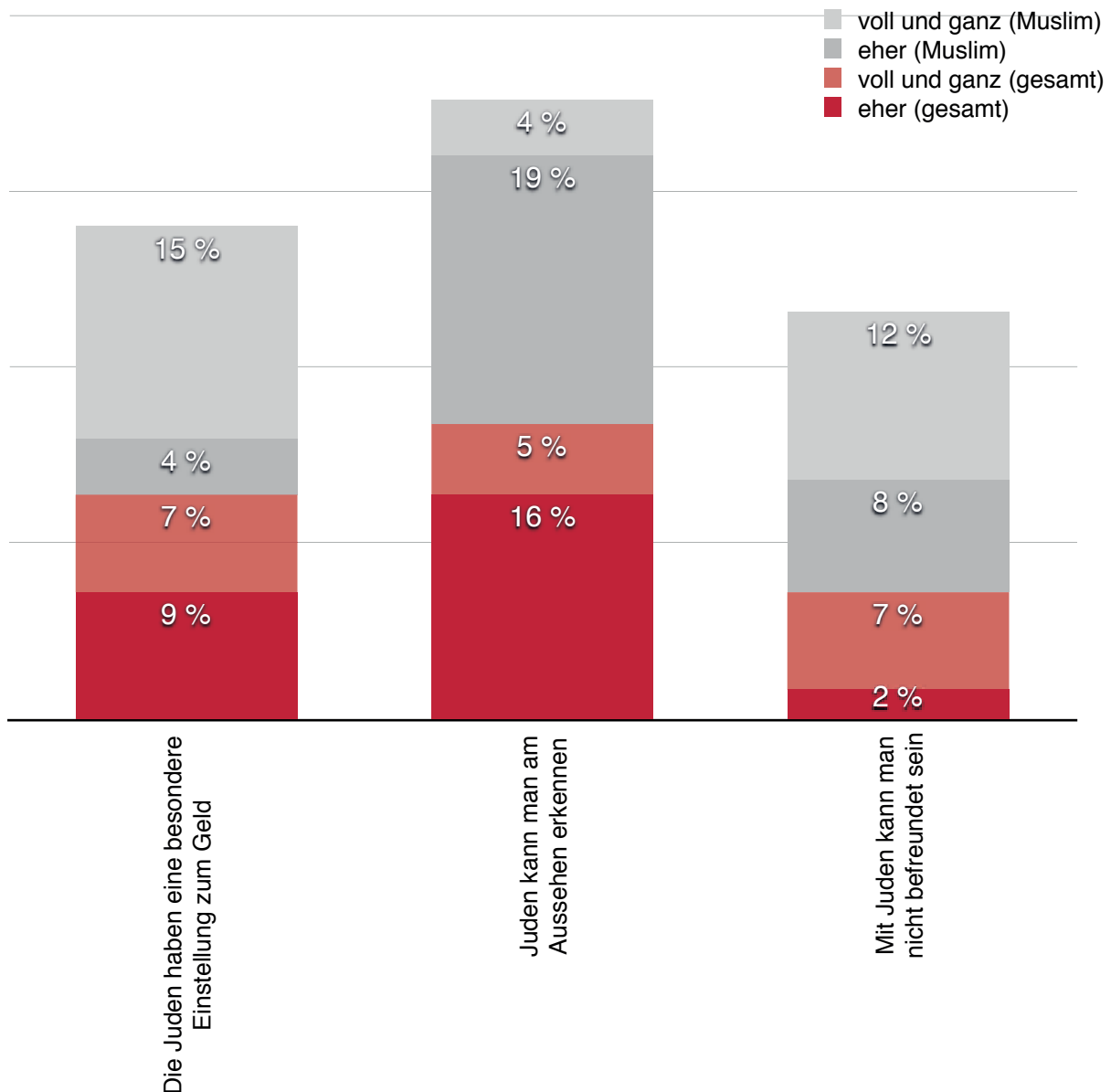
- Die Juden haben eine besondere Einstellung zu Geld (Zustimmung bei Nicht-Muslimen 16%, bei Muslimen 19%).
- Mit Juden kann man nicht befreundet sein (Zustimmung bei Nicht-Muslimen 9%, bei Muslimen 20%).
- Juden kann man am Aussehen erkennen (Zustimmung bei Nicht-Muslimen 21%, bei Muslimen 23%).

Zudem waren dies an der Sekundarschule die drei Aussagen mit der höchsten Zustimmungsrate bei Muslim*innen bzw. die zwei Aussagen mit der höchsten Zustimmungsrate bei Nicht-Muslim*innen. Sämtliche anderen Aussagen haben eine Zustimmungsrate zwischen 9% und 12% (Nicht-Muslim*innen) bzw. 4% und 12% bei Muslim*innen. Damit spielen zwei bzw. drei typische antisemitische Vorstellungen aus dem aus dem Mittelalter stammenden Diskursstrang sowie aus dem rassistisch-biologistischen Strang des 19./20. Jahrhunderts eine Rolle bei der Sicht von Jugendlichen auf „die Juden“ an dieser Schule.

Während in der vorherigen Kategorie der Unterschied zwischen Duisburg und Dinslaken unwesentlich war, wird er hier deutlich: im Schnitt stimmten 26,5% (!) der Jugendlichen am EHKG antisemitischen Aussagen in diesem Bereich zu. Dabei ist die Zustimmungsrate bei drei Fragen jedoch so gering, dass die ansonsten bei den restlichen sieben Fragen noch deutlich höhere Zustimmung von 32%, gedrückt wird. Denn bei den Aussagen „Mit Juden kann man nicht befreundet sein“, „Juden haben einen höheren IQ“ und „Juden sind minderwertig“ lag die Rate der Zustimmung im Schnitt bei knapp 12%.

Die Zustimmungsrate der muslimischen Schüler*innen liegt in dieser Kategorie im Schnitt um 5,5% höher bei 32%. Aber auch hier sind es insbesondere die drei o.g. Aussagen „Mit Juden kann man nicht befreundet sein“, „Juden haben einen höheren IQ“ und „Juden sind minderwertig“, die gemeinsam mit einer vierten „Juden sind reich“, die ansonsten höhere Zustimmung von 41% (!) senkten. Hervorzuheben ist, dass gerade letztere Aussage bei den anderen Gruppen eine höhere Wertung erhielt (30%)

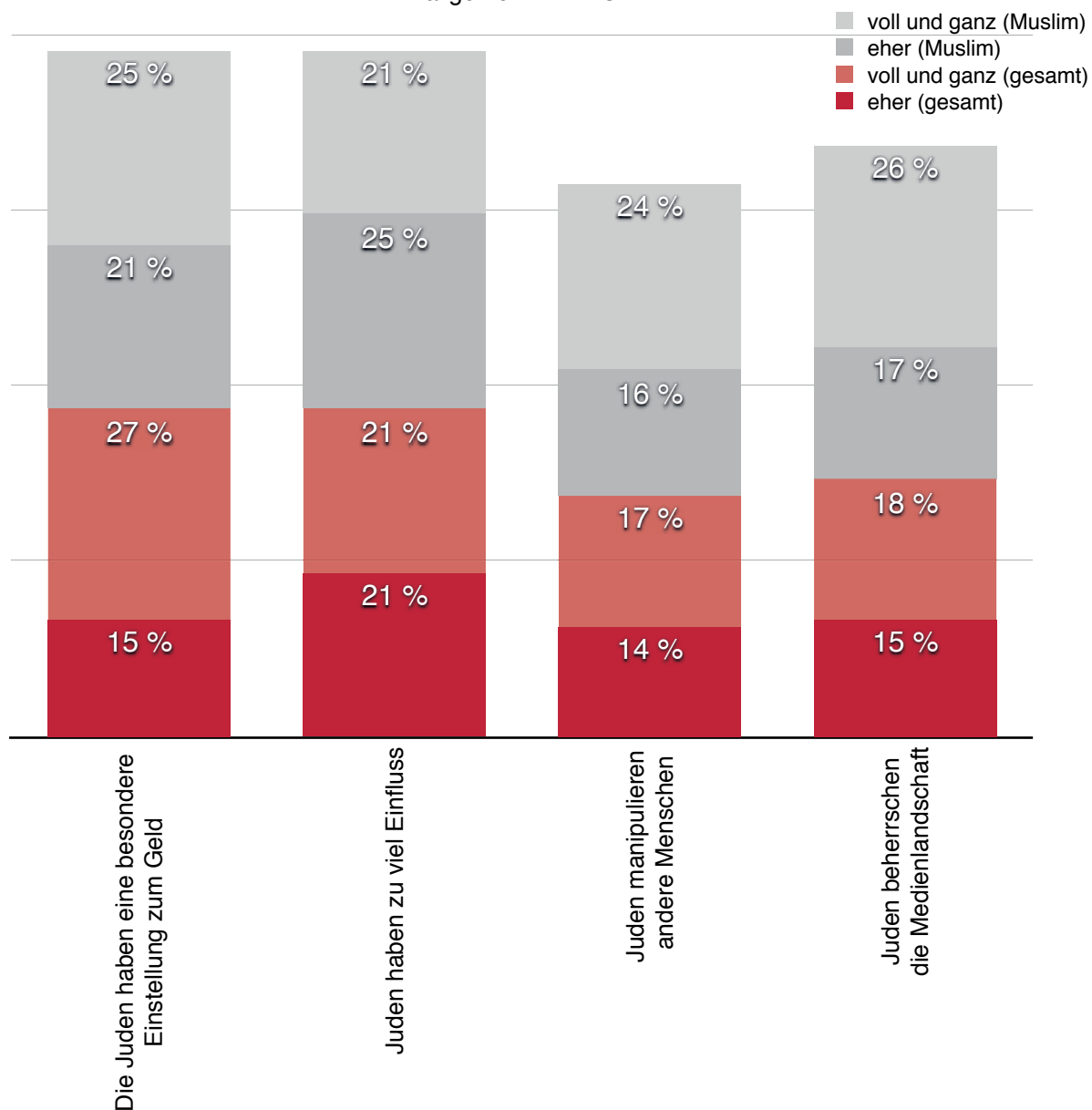
Zustimmung Kategorie „Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - allgemein“/
Sekundarschule



Die vier am höchsten gewichteten Aussagen bei Muslim*innen sind:

- Die Juden haben eine besondere Einstellung zu Geld (Zustimmung bei Muslimen 46%, bei allen anderen Befragten 33%).
- Juden haben zu viel Einfluss (Zustimmung bei Muslimen 46%, bei allen anderen 30%).
- Juden manipulieren andere Menschen (Zustimmung bei Muslimen 40%, bei allen anderen 10%)
- Juden beherrschen die Medienlandschaft (Zustimmung bei Muslimen 40%, bei allen anderen 10%)

Zustimmung Kategorie „Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - allgemein“/ EHKG



Nur bei insgesamt drei Aussagen „Die Juden haben eine besondere Einstellung zu Geld“, „Juden haben zu viel Einfluss“ und „Juden sind reich“ gab es bei anderen Gruppen als den sunnitischen Muslim*innen in Duisburg einen Zustimmung von 30% bis 33%. Ansonsten lagen die Zustimmungsraten zwischen 0 und 10%.

Insbesondere die antisemitischen Diskurse aus den Ideologien des 19. und 20. Jahrhunderts werden hier bedient - im Gegensatz aber weniger als in Dinslaken zum Thema „Aussehen“, als eher zu den Themenfeldern „Reichtum“, „Macht“, „Wirkmächtigkeit“. Deutlich wurde bereits im Kapitel 3.2.3 und 3.2.4, dass diese Elemente insbesondere im 20. Jahrhundert im Nahen Osten Einzug



neiten und bis heute wirksam sind. Es kann angenommen werden, dass sowohl die Rezeption von Medien wie auch Diskurse in der Community, die sich aus den Herkunftsländern - hier insbesondere der Türkei - speisen, die Sicht der Jugendlichen in Duisburg prägt. Wie sehr hier die Verbindung mit dem Thema „Nahostkonflikt“ eine Rolle spielt, wird sich im folgenden Kapitel zeigen.

2.4.9 Kategorie „Zustimmung zu Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Nahostkonflikt“

In dieser Kategorie wurden den Schüler*innen insgesamt acht Aussagen präsentiert, denen sie „gar nicht“, „eher nicht“, „weder noch“, „eher“ und „voll und ganz“ zustimmen konnten. Zudem gab es zwei Fragen. Im Schnitt machten 82 Schüler*innen der Friedrich-Althoff-Schule und 34 Jugendliche am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium Angaben in dieser Kategorie.

Dabei konzentrierten sich die Aussagen zum Teil auf antiisraelische und antisemitische Diskurse (z.B. mit den Aussagen „Deutsche Juden sind mitschuldig am Konflikt zwischen Israel und Palästina.“ oder „Die Juden nehmen den Palästinensern ihr Land weg.“). Es gab jedoch auch die neutrale Aussage: „Es gibt sowohl auf Seiten der Israelis als auch auf Seiten der Palästinenser Opfer im Nahost-Konflikt.“ Zudem wurde abgefragt, wie die Items „Jude“ und „Israeli“ in der Wahrnehmung der Schüler*innen miteinander verbunden sind („Alle Israelis sind Juden.“ und „Alle Juden sind Israelis“).

Deutlich ist, dass die Zustimmung zu den Aussagen bei muslimischen Schüler*innen an beiden Schulen durchweg größer ist, als bei der Schülerschaft insgesamt. Dabei gab es Aussagen, bei denen die Zustimmung nur bedingt größer war, wie z.B.:

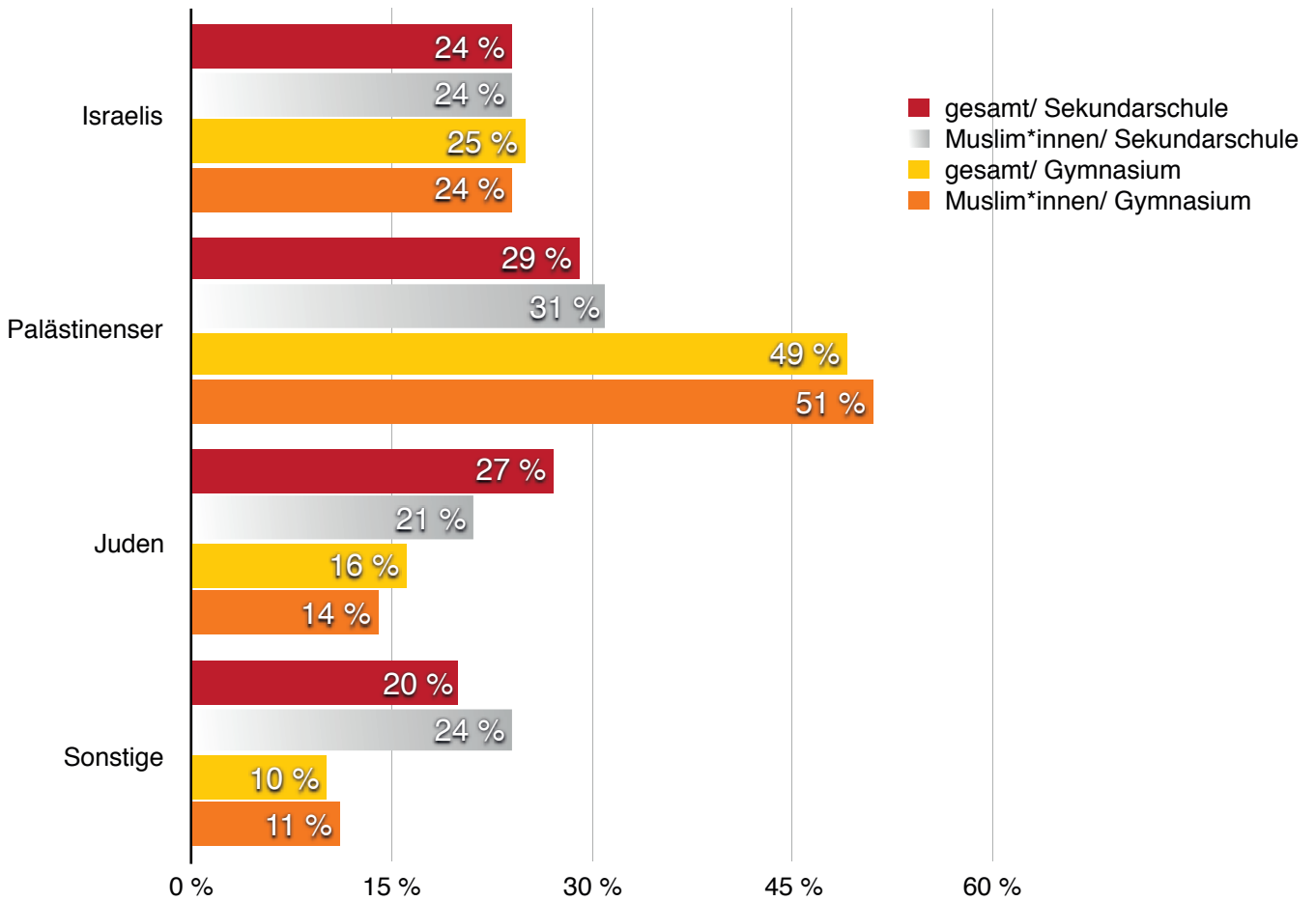
- „Alle Israelis sind Juden.“ (Sekundarschule)
- „Alle Juden sind Israelis.“ (Sekundarschule)
- „Es gibt sowohl auf Seiten der Israelis als auch auf Seiten der Palästinenser Opfer im Nahost-Konflikt.“ (Sekundarschule und Gymnasium)
- „Die Juden nehmen den Palästinensern ihr Land weg.“ (Gymnasium)
- „Die Juden sind schuld am Nahostkonflikt“ (Gymnasium)

Bei der ersten, unten auch graphisch dargestellten Aussage zur Opfersituation („Es gibt sowohl auf Seiten der Israelis als auch auf Seiten der Palästinenser Opfer im Nahost-Konflikt.“) ist die Zustimmung an der Sekundarschule (23% der Nicht-Muslime bzw. 25% der muslimischen Schüler*innen) gegenüber dem Gymnasium in Marxloh geringer: hier sahen 44% insgesamt und sogar 48% der befragten sunnitischen Jugendlichen, dass es auf beiden Seiten der Konfliktlinie Opfer gibt. Dies ist umso erstaunlicher, da die Gruppe am Gymnasium ansonsten vielen Vorurteilen und Stereotypen zum Konflikt stärker zustimmte (z.B. bei der Vermengung der Begriffe „Israeli“ und „Jude“, siehe unten).

Um die Aussagen zur Opfersituation weiter zu differenzieren, wurde dieses Bild im Rahmen einer anderen Frage: „Welche der genannten Gruppen sind Opfer im Nahost-Konflikt?“ beleuchtet. Hier

konnten die Befragten unter Mehrfachnennung „Israelis“, „Palästinenser“, „Juden“ und „Sonstige“ angeben.

„Welche der genannten Gruppen sind Opfer im Nahost-Konflikt?“

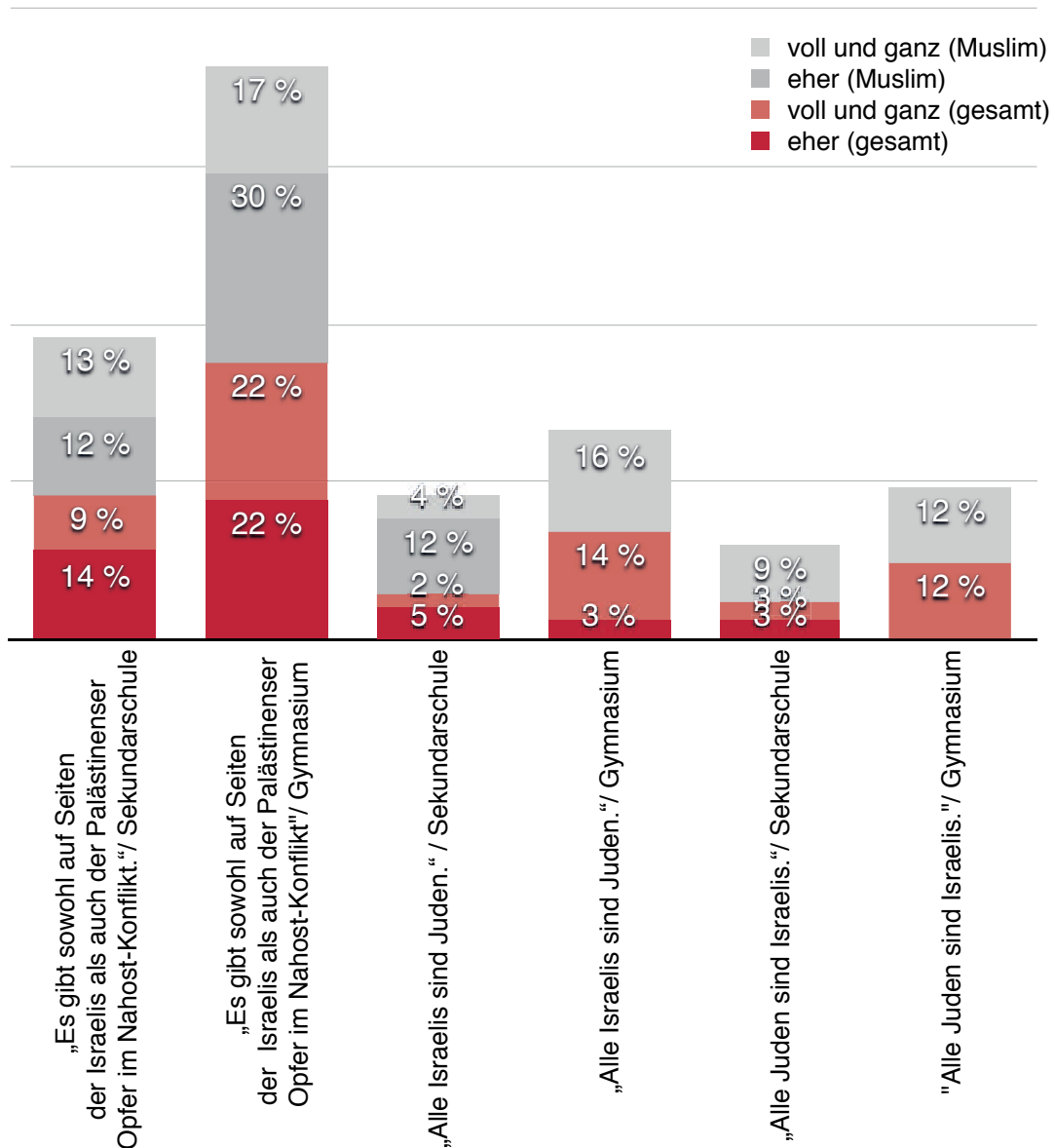


Grundsätzlich muss hierzu aufgeführt werden, dass sowohl an der Sekundarschule wie auch am Gymnasium sowohl Israelis wie auch Palästinenser und sogar dezidiert „Juden“ als Opfer des Konflikts benannt werden. Insgesamt ist dabei der Unterschied zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Schüler*innen innerhalb der jeweiligen Schulen nicht groß. Maximal sechs Prozentpunkte und vier Prozentpunkte Unterschied ergeben sich einmalig, ansonsten liegt die Differenz im Schnitt nur bei ein bis zwei Prozent.

Auffallend ist der Unterschied zwischen den Schulen, insbesondere bei der Angabe zu Palästinensern als Opfer im Konflikt - hier sticht das Gymnasium mit durchschnittlich 50% Zustimmung gegenüber einer im Schnitt 30%-igen Zustimmung hervor. Nicht ganz so signifikant ist der Unter-

schied bei der Zustimmung dazu, dass Juden Opfer im Konflikt sind: während im Schnitt am Gymnasium nur 15% zustimmten, äußerten sich im Schnitt 24% der Jugendlichen in Dinslaken positiv.

Zustimmung Kategorie „Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Nahostkonflikt“



Wenn man diese Ergebnisse mit der Zustimmung/ Ablehnung der anderen Fragestellungen zusammenfügt, ergibt sich an beiden Schulen zum einen eine eher negative Sicht auf Israel im Nahostkonflikt. Es lassen sich aber zum anderen über eine tendenziell einseitige Sicht auf den Konflikt hinaus eine negativ konnotierte Verbindung zwischen den Begriffen „die Juden“ (im Falle des Gymnasiums sogar: „die deutschen Juden“), „Nahostkonflikt“, „Israel“ herausarbeiten, die de-

finitiv eine antisemitische Ausprägung hat. Diese ist bei muslimischen Schüler*innen z.T. deutlicher als bei ihren andersgläubigen Mitschüler*innen. Zudem wird ein signifikantes Gefälle zwischen der Sekundarschule und dem Gymnasium evident.

Bei der quantitativen Umfrage zeigt sich eine Tendenz zum Antisemitismus an beiden Schulen insbesondere an der Zustimmung zu den Aussagen:

- „Der Staat Israel führt einen Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser.“
- „Die Juden nehmen den Palästinensern ihr Land weg.“
- „Die Juden sind am Nahostkonflikt schuld.“ deutlich.

Zustimmungsquoten zu diesen Aussagen liegen in Dinslaken bei den muslimischen Schüler*innen zwischen 38% und 54%, während sie bei der Gruppe gesamt zwischen 21% und 28% liegen. In Duisburg liegt die Zustimmung sogar bei bis zu 84%. Dass es gerade beim EHKG zudem auch eine hohe Zustimmung zur Aussage, dass „deutsche Juden mit schuld an der Situation in Palästina“ seien, gibt (24% insgesamt und 33% der sunnitischen Schüler*innen), verstärkt die Korrelation zwischen sog. Israelkritik und Antisemitismus.

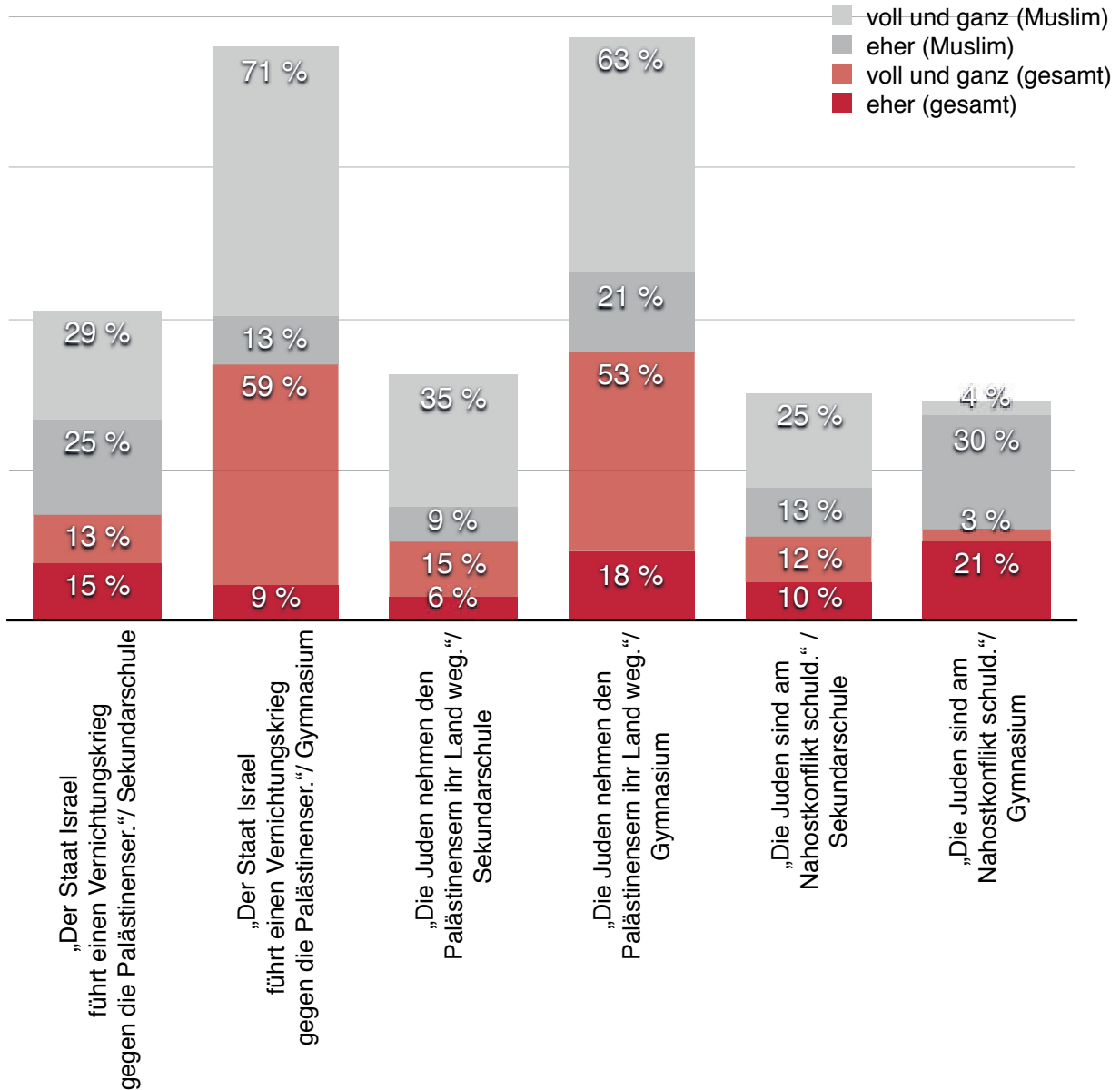
Was führt dazu, dass gerade bei den muslimischen Befragten - im Falle des Gymnasiums den sunnitischen Schüler*innen - dieser Zusammenhang eine solche Rolle spielt? Die z.T. deutlich höhere Bejahung lässt sich darauf zurückführen, dass diese Personengruppe den Nahostkonflikt zum einen in ihrem sozialen Umfeld bereits grundsätzlich stärker diskutiert: 43% der muslimischen Jugendlichen an der Friedrich-Althoff-Schule und 64% am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium gaben an, dass in ihrem Umfeld über den Nahostkonflikt gesprochen wird. Dass die Jugendlichen insgesamt in Duisburg-Marxloh politisierter sind, zeigt sich daran, dass bei den nicht-sunnitischen Jugendlichen (mehrheitlich Alevit*innen) sich immerhin auch 50% mit dem Thema in ihrem sozialen Umfeld auseinandersetzen (während dies nur 20% der Befragten insgesamt in Dinslaken tun). Hintergrund ist hier vermutlich, dass bei den alevitischen Schüler*innen mit türkischen Hintergrund das Thema in der Familie und der Peer Group aufgrund der gefühlten Bindung an den Nahen Osten wie für sunnitische Muslim*innen eine hohe Relevanz hat.

Daran gekoppelt ist, dass die muslimischen (und alevitischen) Schüler*innen direkt oder indirekt durch tendenziöse Berichterstattung und entsprechender Einstellungen im familiären Umfeld und Freundeskreis geprägt werden, die eine israelkritische Sicht mit antisemitischen Einstellungen verbinden.

„Das Besondere am Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen ist natürlich der politische Hintergrund, der da eine Rolle spielt, die Existenz Israels und die Empathie für die

muslimischen Nachbarn Israels, die sich im Konflikt mit diesem Staat befinden. Der politische Konflikt wird mit Feindschaft gegen Juden verknüpft.“ (Experteninterview)

Zustimmung Kategorie „Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Nahostkonflikt“



Auch Mor verweist darauf, dass die „Grenze zwischen Antisemitismus und Anti-Israelismus“ fließend ist.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Mor in: Ministerium des Inneren des Landes Brandenburg, 2007, S. 7

Dementsprechend groß ist gerade bei den muslimischen Schüler*innen auch die Ablehnung der Existenz des Staates Israel im Nahen Osten. In Dinslaken lehnten 50% derjenigen, die diese Frage beantwortet hatten ab, in Duisburg sogar 75%.

2.4.10 Kategorie „Zustimmung zu Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Religion“

In dieser Kategorie wurden den Schüler*innen insgesamt sieben Aussagen präsentiert, denen sie „gar nicht“, „eher nicht“, „weder noch“, „eher“ und „voll und ganz“ zustimmen konnten. Im Schnitt machten 83 Schüler*innen an der Sekundarschule und 30 Schüler*innen in Duisburg Angaben in dieser Kategorie.

In der Kategorie wurden Aussagen gemischt, die entweder stärker dem christlich geprägten Antijudaismus des Mittelalters („Die Juden sind verantwortlich für den Tod Jesu.“) oder aber eher einem islamischen Kontext entspringen („Die Juden haben ihre Schrift verfälscht.“, „Juden sind wie ausgestoßene Affen und Schweine.“, „Juden glauben, dass Ezra der Sohn Gottes ist.“). Dazu gab es zwei Aussagen, die religionsübergreifend antisemitisches Gedankengut widerspiegeln: „Juden hassen andere Religionen (z.B. Islam, Christentum).“, „Meine Religion ist dem Judentum überlegen.“.

Immerhin 17% der christlichen und 20% der muslimischen Schüler*innen in Dinslaken stimmten der Aussage „Juden hassen andere Religionen (z.B. Islam, Christentum).“ zu. Dieser Aussage stimmten in Duisburg ausschließlich die sunnitischen Jugendlichen mit 33% zu. Zudem meinten in Duisburg 56% der sunnitischen und 13% der alevitischen Befragten, ihre Religion sei dem Judentum überlegen. Dem stimmten in Dinslaken 19% der befragten christlichen Jugendlichen und 34% der Muslime zu.

Letztere Sichtweise wurde allerdings in den qualitativen Interviews in Dinslaken gar nicht vertreten. Hier wurde das Judentum einfach als eine weitere Religion wie das Christentum und der Islam bezeichnet, ohne, dass es eine Rangordnung gab:

„Also ich finde eigentlich, dass alle Religionen gleichberechtigt behandelt werden sollen, weil jeder ist ja ein Mensch.“¹⁰⁹

Besonders waren die Zustimmungsraten in der quantitativen Umfrage bei den Aussagen, die eigentlich nur für bestimmte religiöse Gruppe einen Sinn machen. Die Aussage „Die Juden sind

¹⁰⁹ anonymisiertes Interview mit Schüler*innen im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2 zur Methodik der Auswahl, Befragung und Auswertung

verantwortlich für den Tod Jesu.“ greift einen der „klassischen“ christlich-antijudaistischen Diskurse des europäischen Mittelalters auf. Dieser stimmen 15% aller Schüler*innen der Sekundarschule und 10% der Gesamtbefragten in Duisburg zu. Wenn man dies weiter differenziert, bejahten in Dinslaken ein Drittel der katholischen und 15% der evangelischen Schüler*innen eher bzw. voll und ganz. In Duisburg stimmte der eine katholische Schüler eher zu.

Zustimmung Kategorie „Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Religion“



Sowohl an der Friedrich-Althoff-Schule wie auch am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium gab es aber auch unter Nicht-Christ*innen Stimmen, die diese Aussage zum Tod Jesu bejahten. Zwei muslimische Schüler*innen gaben jeweils in Dinslaken und Duisburg an, der Aussage eher bzw. voll und

ganz zuzustimmen, obwohl diese Aussage aus islamischer Sicht keinen Sinn macht. Denn bereits im Koran wird deutlich herausgestellt, dass Jesus nicht am Kreuz gestorben ist (Sure 4, Vers 157).

Umgekehrt gibt es aber auch ähnliche Einstellungen bei den Fragen, die eigentlich nur für Schüler*innen aus dem islamischen Kontext einen Sinn machen. Die Aussage „Juden sind wie ausgestoßene Affen und Schweine“ bezieht sich auf Sure 5, Vers 60:

„Sag: Soll ich euch von etwas Schlimmeren Kunde geben im Hinblick auf eine (gewisse) Belohnung (die Frevler aus euren eigenen Reihen) bei Gott (erhalten haben)? (Leute) die Gott verflucht hat, und auf die er zornig ist, und aus denen er Affen und Schweine und Götzendiner gemacht hat. (...).“¹¹⁰

Dieser Vers wird in der traditionell-sunnitischen Koranexegese insbesondere auf Juden bezogen, die Frevler sind, d.h. Gottes Geboten nicht nachkommen. Der Vers steht historisch im unmittelbaren Zusammenhang mit der Zurückweisung des Propheten Muhammad durch Juden und Christen, wird aber oft von fundamentalistischen Muslimen wie auch Nicht-Muslimen aus diesem historischen Kontext gerissen und z.T. in islamisch-fundamentalistischen wie auch islamfeindlichen Kreisen verallgemeinernd als Grundlage antisemitischer Äußerungen genommen.

Ähnliches gilt für die Aussagen „Die Juden haben ihre Schrift verfälscht“ und „Juden glauben, dass Ezra der Sohn Gottes ist.“ Beide beziehen sich auf Verse aus dem Koran. Die Verfälschung der Schrift ist ein Vorwurf, der an mehreren Stellen im Koran gegenüber Juden und Christen erhoben wird. Islamwissenschaftlich ist sicher, dass auch diese Vorwürfe in den historischen Kontext der Auseinandersetzung mit jüdischen Stämmen in Medina gesetzt werden müssen, da es zeitlich früher anzusiedelnde, positiv konnotierte Verse zu Thora und Bibel im Koran gibt.

Bei den kritischen Äußerungen bezüglich einer Verfälschung kann z.B. auf Sure 2, Vers 75 oder Sure 5, Vers 13 verwiesen werden:

„ Wie könnt ihr (Muslime) verlangen, daß sie (d.h. die Juden) euch glauben, wo doch ein Teil von ihnen das Wort Gottes gehört und es daraufhin, nachdem er es verstanden hatte, wissentlich entstellt hat!“¹¹¹

„Und weil sie ihre Verpflichtungen brachen, haben wir sie verflucht. Und wir machten ihre Herzen verhärtet, so daß sie die Worte (der Schrift) entstellten (indem sie sie) von der Stelle weg(nahmen) an die sie hingehören. Und sie vergaßen einen Teil von dem, womit (oder: woran) sie erinnert worden waren. Und du bekommst von ihnen (d.h. den Juden) immer (wieder) Falschheit zu sehen - mit Ausnahme von (einigen) wenigen von ihnen (die aufrichtig

¹¹⁰ Der Koran, 5,60

¹¹¹ ebd., 2,75

und zuverlässig sind). Aber rechne es ihnen nicht an und sei nachsichtig! Gott liebt die Rechtschaffenen.“¹¹²

Auch wenn deutlich betont werden muss, dass es äußerst fraglich ist, aus diesen Versen einen generellen Verdacht einer „Verfälschung der Schrift“ abzuleiten, da dies einen bereits in den Versen deutlichen Bezug auf einen konkreten Kontext und Anlass außer acht lässt, bilden sie doch eine Basis für die sowohl in der traditionellen sunnitischen Theologie wie auch im Volksmund etablierte Idee einer generell zu konstatierenden Schriftverfälschung durch Juden (und Christen)¹¹³.

Auch die koranische Aussage zu Ezra ist in diesen Zusammenhängen angesiedelt:

Sure 9, Vers 30: „Die Juden sagen: ‚Uzair (d.h. Ezra) ist der Sohn Gottes.‘ Und die Christen sagen: ‚Christus ist der Sohn Gottes.‘ Das sagen sie nur so obenhin. Sie tun es (mit dieser ihrer Aussage) denen gleich, die früher ungläubig waren. Diese gottverfluchten (Leute) (w. Gott bekämpfe sie)! Wie können sie nur so verschroben sein!“

Aus der jüdischen Theologie ist diese Idee nicht abgeleitet und wirkt befremdlich. Brumlik verweist in dem von Günther und Zankel herausgegebenen Sammelband „Abrahams Enkel: Juden, Christen, Muslime und die Shoa“ auf die Möglichkeit, wie ggf. ein apokryphes „Viertes Buch Ezra“ und / oder bestimmte jüdische Gruppierungen aus dem Jemen, die Ezra eine besondere Verehrung haben zukommen lassen, diesen Vers beeinflusst haben könnten.¹¹⁴ In Teilen der sunnitischen Theologie wie auch im Volksglauben wird allerdings die Aussage unkritisch generalisiert und die Behauptung aufgestellt, genau wie das Christentum sei auch im Judentum die aus islamischer Sicht nicht haltbare Idee, Gott habe einen Sohn, gängig.

Vor dem Hintergrund dieser Erklärungen muten die Zustimmungsraten der muslimischen Schüler*innen gerade in Dinslaken erstaunlich gering an. Der Aussage „Juden sind wie ausgestoßene Affen und Schweine.“ stimmt nur ein sunnitisch-muslimischer Befragter in Dinslaken zu, während dies in Duisburg bei vier Sunnit*innen der Fall ist. Auf die Aussage, Ezra sei der Sohn Gottes, gibt es bei den Muslim*innen an der Friedrich-Althoff-Schule sogar keinerlei Zustimmung, in Duisburg stimmen nur zwei Sunnit*innen zu. Bei der Frage nach der Verfälschung der Schrift ergibt sich ein deutlicher Unterschied zwischen beiden Schulen. Während die Zustimmung in Dinslaken nicht groß ist - nur 13% der muslimischen Schüler*innen in Dinslaken stimmen „eher“

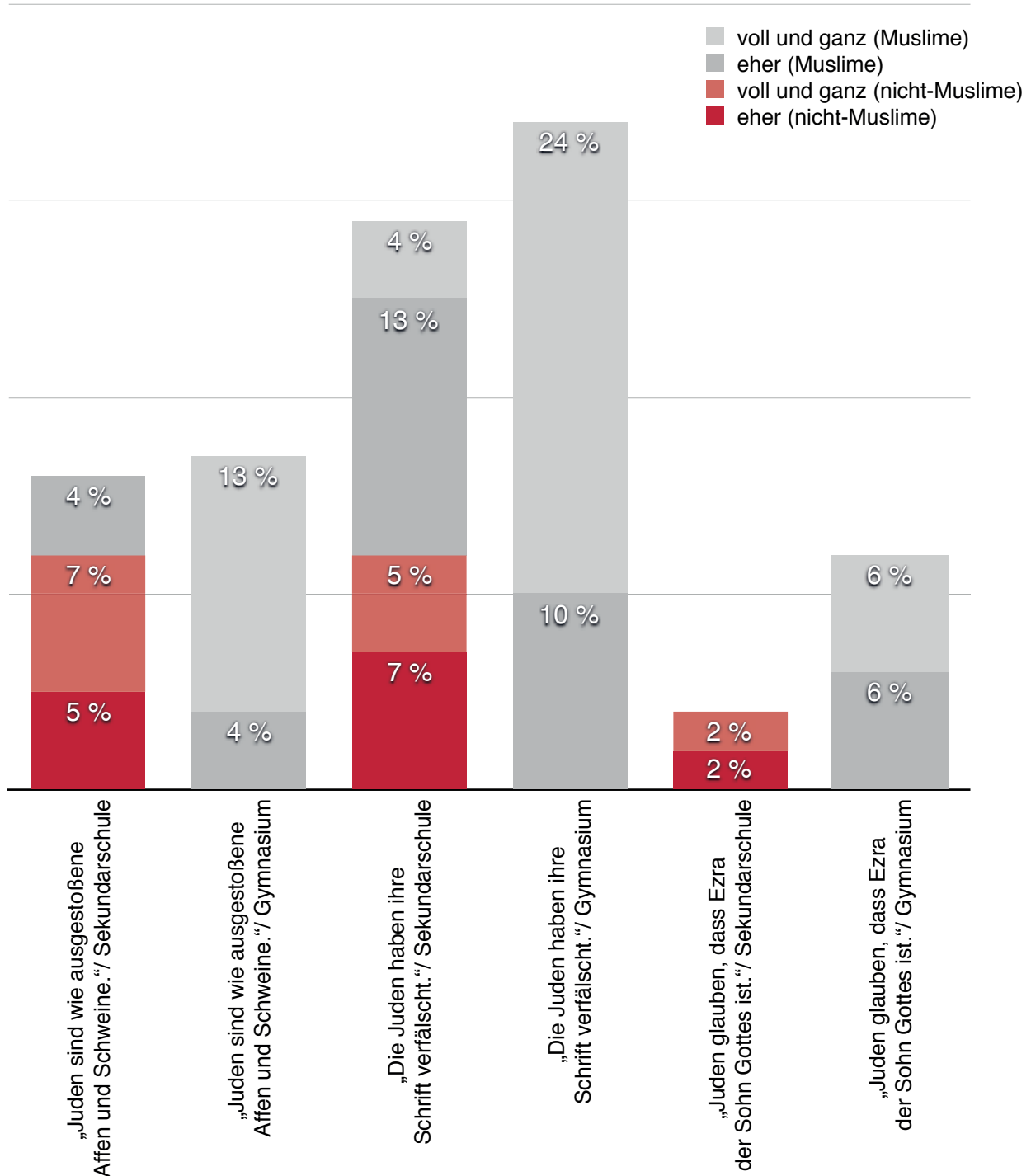
¹¹² ebd. 5,13

¹¹³ Schirmmacher, 2004, S. 3

¹¹⁴ Brumlik in: Günther und Zankel, 2006, S.86, ff.

zu - sticht Duisburg deutlich hervor. 10% der sunnitischen Jugendlichen bejahen „eher“, 24% sogar „voll und ganz“.

Zustimmung Kategorie „Stereotypen, Vorurteilen und antisemitischen Vorstellungen - Religion“



Auffällig ist, dass sich (ausschließlich in Dinslaken) gerade die christlichen Schüler*innen zu diesen (für sie eher sinnlosen) Aussagen positiv äußerten. 12% (fünf Teilnehmer*innen) bejahten die Aussage „Juden sind wie ausgestoßene Affen und Schweine.“ eher (zwei Schüler*innen) bzw. voll und ganz (drei Schüler*innen). Ebenfalls fünf christliche Jugendliche stimmten dem Satz „Die Juden haben ihre Schrift verfälscht.“ zu. Immerhin zwei stimmten zu, dass Juden glaubten, dass „Ezra der Sohn Gottes“ sei.

Als Erklärungen für Zustimmung von christlichen Jugendlichen zu im islamischen Kontext angesiedelten Äußerungen und umgekehrt zur Zustimmung muslimischer Schüler*innen zu dem christlich-antijudaistisch Diskurs entspringenden Themen bieten sich an, dass

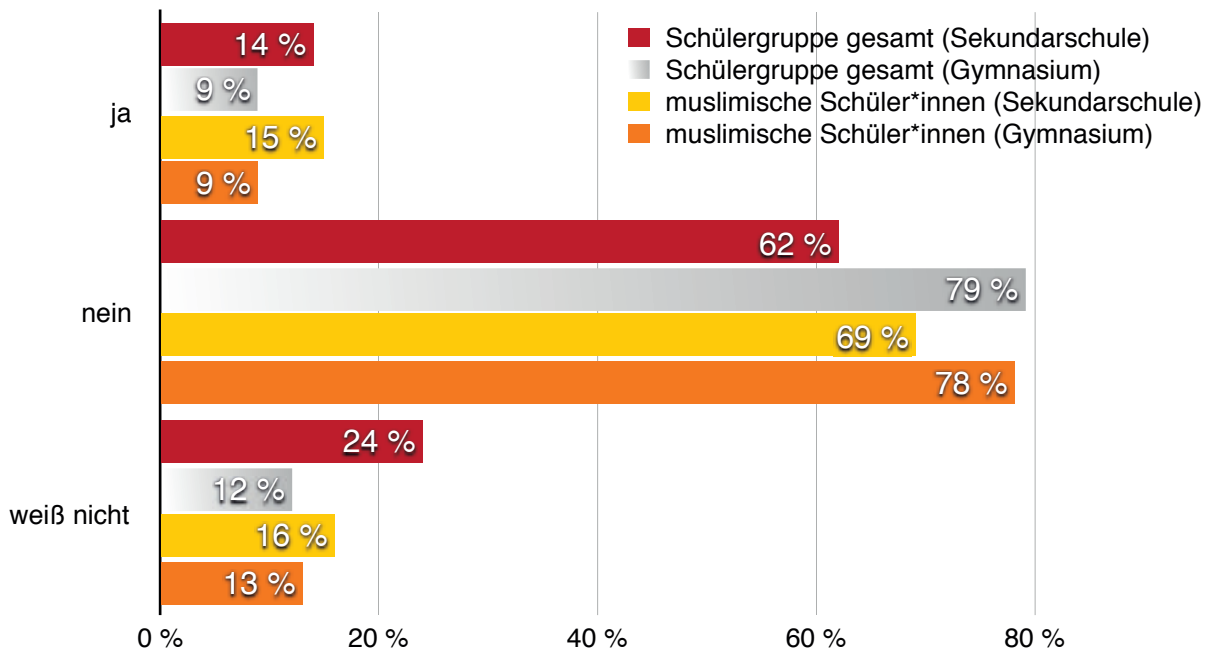
- die Jugendlichen, die bei anderen religiösen Gruppen vorhandenen antijüdischen bzw. antisemitischen Ideen gehört und aufgegriffen haben.
- Jugendliche über wenig Wissen ihrer eigenen Religion gegenüber verfügen und deswegen fälschlicherweise die Äußerungen auf ihre religiösen und weltanschaulichen Ansichten beziehen.
- einige Jugendliche mit vorhandenen antisemitischen Einstellungen die Äußerungen spontan ansprachen.
- einige Jugendliche willkürlich angekreuzt haben.

Insbesondere aber das mangelnde Wissen über die eigene Religion sollte hierbei hervorgehoben werden. Denn auch wenn viele der muslimischen Jugendlichen angaben, religiös zu sein, bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass sie wirklich über die eigene Religion informiert sind. Das wurde auch in den qualitativen Interviews in Dinslaken und bei der teilnehmenden Beobachtung in Duisburg deutlich. Religiös sein hieß für die praktizierenden Jugendlichen, dass sie (gerade bei den männlichen Befragten) wenn möglich Beten und ggf. in die Moschee gehen (selten Freitagsgebet, öfter religiöse Unterweisung, Teilnahme am islamischen Religionsunterricht).

2.4.11 Kategorie „Erfahrungen mit Menschen jüdischen Glaubens und dem Judentum im Alltag“

In dieser Kategorie waren 15 Fragen bzw. Aussagen angesiedelt. Ein besonderer Schwerpunkt lag darauf, zu erfragen, wie die persönliche Begegnung mit Menschen jüdischen Glaubens und die Auseinandersetzung mit dem Judentum erfolgt. Zum einen wurde gefragt, ob man persönlich Menschen jüdischen Glaubens kenne und wenn ja, woher.

Kennst Du einen Juden/ eine Jüdin oder mehrere Juden persönlich

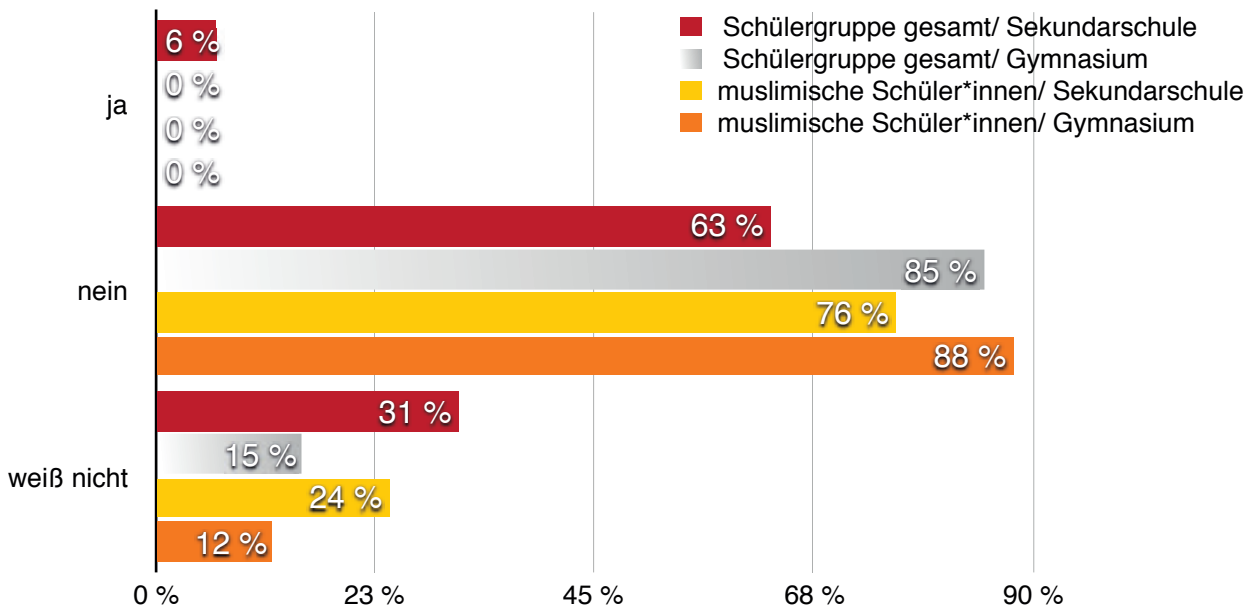


Nur 14% der Schüler*innen an der Sekundarschule und 9% am Gymnasium bejahten dies, 24% (Sekundarschule) bzw. 12% (Gymnasium) wussten es nicht, 62% (Sekundarschule) bzw. 79% (Gymnasium) verneinten. Bei Zustimmung wurde angegeben, man kenne Juden/ Jüdinnen aus dem Freundeskreis (drei Angaben), der Schule (drei Angaben), dem Besuch einer Synagoge (zwei Angaben). Konfessionelle Gruppenzugehörigkeit spielte an beiden Schulen hierbei keine Rolle, die Gesamtgruppe unterschied sich nicht stark von der Gruppe der muslimischen Schüler*innen.

Einen Unterschied gab es bei der Frage, ob man mit Menschen jüdischen Glaubens befreundet sei nur an der Sekundarschule zwischen den Religionsgruppen. Während in der ganzen Gruppe immerhin 6% angaben, dies sei der Fall, bejahte dies niemand bei der Gruppe der muslimischen Jugendlichen. Am Gymnasium in Marxloh wusste keines der Mitglieder irgendeiner religiösen Gruppe von Juden/ Jüdinnen im eigenen Freundeskreis.

Immerhin fast die Hälfte aller Schüler*innen gab in Dinslaken an, bereits einmal eine Synagoge besucht zu haben (44%) und sogar 81% der muslimischen Schüler*innen, die die Frage beantworteten, bejahten dies. Hier besuchten die Schüler*innen im Rahmen des Islamischen Religionsunterrichts unterschiedliche Gotteshäuser. Das Bild in Duisburg-Marxloh ist dagegen ein ganz anderes: 83% der Jugendlichen insgesamt und 84% der sunnitischen Befragten waren noch nie in einer Synagoge gewesen.

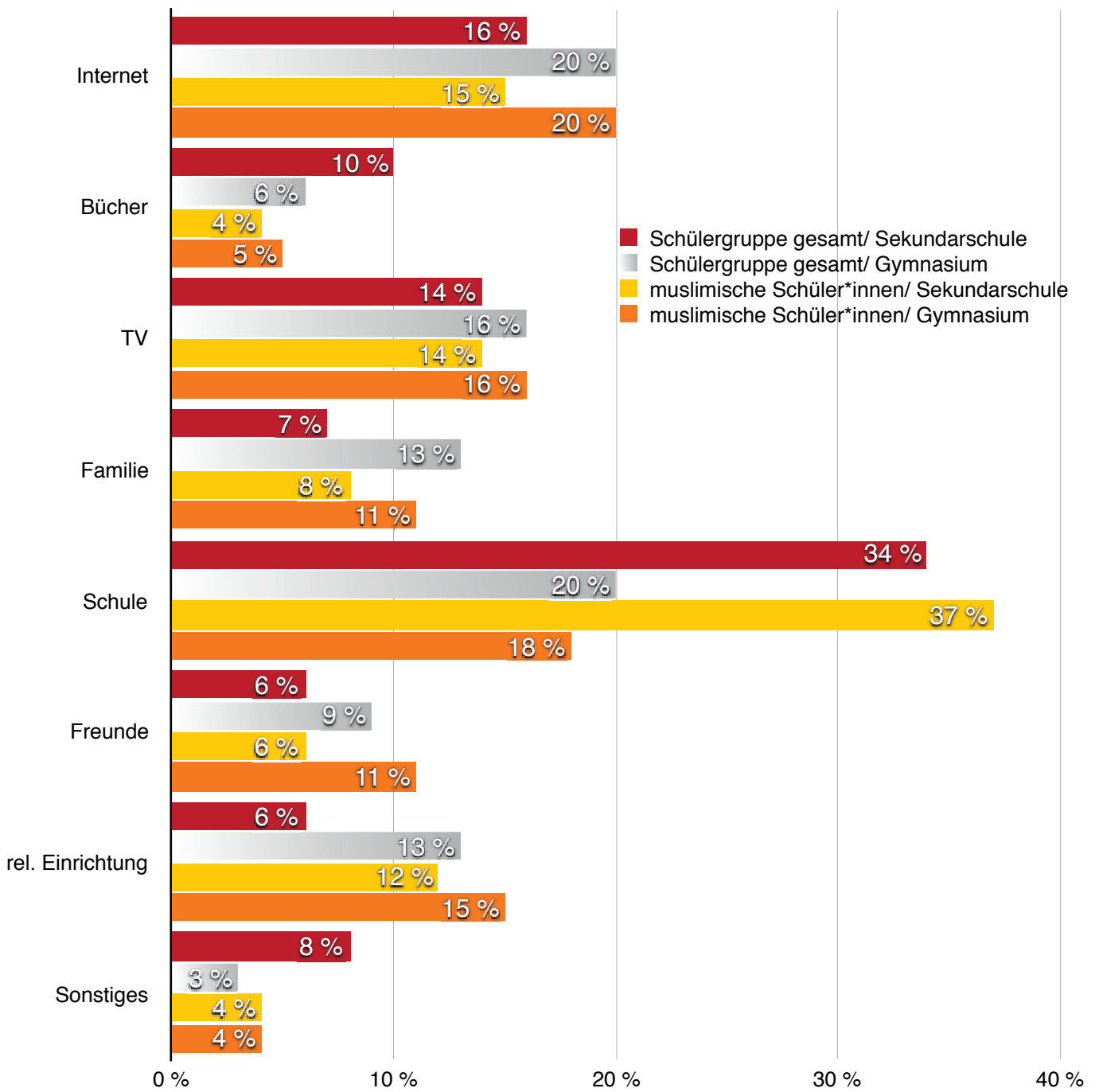
Befindet sich in Deinem Freundeskreis einE JugendlicheR jüdischen Glaubens



Ein hoher Prozentsatz äußerte sich an der Sekundarschule positiv bezüglich der Frage, ob man sich schon einmal über das Judentum informiert habe. 72% aller Schüler*innen bejahten dies und sogar 96% der muslimischen Jugendlichen stimmten zu. Etwas anders ist das Bild am Gymnasium - nur 57 hatten sich bereits informiert, bei den befragten Sunnit*innen waren es 56%.

Bezüglich der Quellen ergeben sich kaum Unterschiede zwischen muslimischen Schüler*innen und der Gruppe als ganze. Bei der Sekundarschule fällt die unterschiedliche Nutzung von Büchern als Quellen zwischen Gesamtgruppe und muslimischen Schüler*innen auf: während 10% insgesamt angeben, ihr Wissen aus Büchern zu beziehen, sind es von den muslimischen Jugendlichen nur 4%. Auch bei der Nutzung religiöser Einrichtungen zur Beschaffung von Informationen zum Judentum ergibt sich an dieser Schule ein Unterschied. Neben den muslimischen Schüler*innen hatten nur jeweils zwei katholische und zwei evangelische Schüler*innen angegeben, sich in religiösen Einrichtungen über das Judentum zu informieren.

Wo hast Du Dich zum Thema „Judentum“ informiert?



2.4.12 Häufung antisemitischer Aussagen

Um zu untersuchen, ob es Schüler*innen gibt, die besonders häufig den genannten antisemitischen Aussagen zustimmen, wurde für jeden einzelnen Schüler sowohl ein Mittelwert über alle 30 Einstellungsfragen der Themenbereiche „NS-Zeit“, „Juden allgemein“, „Nahostkonflikt“ und „Religion“ hinweg berechnet. Des Weiteren wurde der Mittelwert der Antworten innerhalb eines jeden Bereichs ausgewiesen.

Für jeden Themenbereich kann nun ausgemacht werden, wie viele Schüler*innen antisemitische Einstellungen aufweisen. Diese Tendenz wird festgemacht an einem arithmetischen Mittel $\geq 3,5$ (leicht antisemitische Tendenz) bzw. ≥ 4 (stärker antisemitische Tendenz). Dies ist so zu erklären, dass es aufgrund der gewählten Skala eine neutrale Einstellung bei genau 3 gibt. Kreuzt ein SchülerIn häufiger 4 oder 5 an, so liegt sein Mittelwert über dem Wert 3. Je häufiger er/sie 4 oder fünf ankreuzt, desto höher wird sein Mittelwert.

Bei den 85 befragten Schüler*innen in Dinslaken gibt es im Themenbereich „NS-Zeit“ insgesamt 12 Schüler*innen mit antisemitischer Tendenz (14%), davon vier mit stärkerer antisemitischer Tendenz (5%). Unter diesen 12 Schüler*innen ist eine*r muslimischen Glaubens. Sieben Schüler*innen sind christlichen Glaubens, drei Schüler*innen gehören keiner Konfession an, ein*e SchülerIn macht keine Angaben. Im Themenbereich „Judenverfolgung und Drittes Reich“ gab es in Duisburg einen muslimischen Schüler, der stark antisemitische Einstellungen äußert (Mittelwert über 4).

In der Kategorie „Juden allgemein“ gibt es an der Sekundarschule vier Schüler*innen mit antisemitischen Einstellungen (5%), eineR darunter hat einen Mittelwert ≥ 4 . Unter diesen Schüler*innen gibt es zwei Muslime, einen Christen und eine*r ohne Angaben. Am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium gibt es dagegen prozentual gesehen mit drei muslimischen Schüler*innen deutlich mehr antisemitische Einstellungen, in allen drei Fällen sogar starke antisemitische Einstellungen (9%).

Im Bereich „Nahostkonflikt“ gibt es in Dinslaken acht Jugendliche (9%) mit antisemitischer Tendenz, darunter vier mit stärkerem Antisemitismus. Von den acht Jugendlichen sind fünf muslimischen Glaubens. Während die Muslime in den anderen Kategorien bislang keine auffällige Gruppe waren, ist es in diesem Bereich anders. Von den vier Schüler*innen mit stärkerer antisemitischer Tendenz sind immerhin drei muslimischen Glaubens. Aus den anderen Glaubensgruppen (nicht religiös, christlich und sonstiges) findet sich jeweils einer in dieser Kategorie, der antisemitische Einstellungen aufweist. Am Gymnasium in Duisburg ist der Trend noch deutlicher: hier haben 20% (sechs muslimische Schüler*innen und ein Alevit) starke antisemitische Einstellungen.

Im Themenkomplex „Religion“ findet sich in Dinslaken kein Muslim mit antisemitischen Einstellungen, dagegen vier Christen (zwei hiervon mit stärkerer Tendenz) und zwei Schüler*innen ohne Angaben zur Religion (7% insgesamt). Am Duisburger Gymnasium gibt es mehrere Schüler*innen mit leichten antisemitischen Einstellungen (Mittelwert zwischen 3,5 und unter 4), zwei muslimische Schüler*innen zeigen starke antisemitische Einstellungen (6%).

Betrachtet man den Gesamtmittelwert über alle vier Kategorien hinweg an der Sekundarschule in Dinslaken, finden sich sechs Schüler*innen, deren Mittelwert $\geq 3,5$ ist (7%). Ein Schüler hat einen Mittelwert ≥ 4 . Unter diesen sechs Schüler*innen finden sich zwei Muslime, je einE SchülerIn mit katholischer und evangelischer Konfession, einE SchülerIn ohne Religionszugehörigkeit sowie einE SchülerIn ohne Angaben. Der Schüler mit dem besonders hohen Mittelwert und somit über die Themenbereiche hinweg mit einer stärkeren antisemitischen Tendenz ist evangelisch. Wenn man die sechs Schüler mit einer allgemeinen antisemitischen Tendenz in Dinslaken genauer untersucht, lässt sich festmachen, dass es keine auffälligen Gemeinsamkeiten zwischen den Schüler*innen gibt. Sie unterscheiden sich bezüglich Glaubenszugehörigkeit, Geschlecht, Alter, eingeschätzter Stärke des Glaubens, Lebenszufriedenheit und anderen möglichen erklärenden Variablen. Zwei Aspekte sind jedoch besonders interessant: Zum einen berichten die beiden muslimischen Schüler*innen mit antisemitischer Tendenz, dass es im Bekanntenkreis mehrere Personen gibt, die jüdenfeindlich eingestellt sind. Dies berichten die anderen vier Schüler*innen nicht. Hier kann eine mögliche Erklärung in der starken Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt liegen. Zum anderen ist besonders hervorzuheben, dass es lediglich eine Schülerin in dieser Gruppe gibt, die zum Teil offen „israelkritisch“ auftritt. Lediglich bei dieser Schülerin unterstützen auch die Antworten auf andere Fragen im Fragebogen die Einstellung vollkommen und sie gibt selbst an, negativ gegenüber Juden eingestellt zu sein. Bei den muslimischen Schüler*innen ist dies ähnlich festzustellen: auch sie geben an, negativ gegenüber Juden eingestellt zu sein. Bei den anderen Fragen neigen sie jedoch dazu, gar nicht zu antworten.

Die drei anderen Schüler hingegen, auch der mit der stärksten antisemitischen Tendenz, geben selbst an, Juden gegenüber neutral eingestellt zu sein und auch die anderen Fragen sind sehr unterschiedlich beantwortet worden. Hier kann man möglicherweise von einer Art unbewussten oder unreflektierten Antisemitismus sprechen. Ergänzend dazu ist außerdem interessant, dass vier Jugendliche eine negative Einstellung gegenüber Juden angegeben haben, diese sich anhand ihrer Antworten und der berechneten Mittelwerte jedoch gar nicht zeigt.

Betrachtet man den Mittelwert über alle Themenkomplexe der Einstellungsfragen in Duisburg insgesamt, gibt es vier Schüler*innen, die über alle Bereiche hinweg tendenziell antisemitische Ein-

stellungen geäußert haben. Zwei Schüler*innen sind im Mittelwertbereich zwischen 3,5 und 4 angesiedelt, bei zwei Schüler*innen liegt der Mittelwert über 4. Die Gruppe scheint homogener, als die Gruppe mit hohen Werten in Dinslaken, denn bei allen vier Schüler*innen handelt es sich um sunnitische Muslime. Diese Homogenität ist auch der Zusammensetzung der gesamten Gruppe geschuldet (es gab nur einen christlichen und einen sikhistischen Jugendlichen, ansonsten waren alle Teilnehmer*innen Sunnit*innen oder Alevit*innen). Drei von den betroffenen Jugendlichen geben an, stark gläubig zu sein, alle besuchen religiöse Einrichtungen und praktizieren ihren Glauben. Zwei der Schüler*innen sind weiblich, zwei männlich und alle türkischstämmig. Alle vier Schüler*innen sind voll und ganz zufrieden mit ihrem Leben; lediglich eine Schülerin gibt an, selbst Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben. Drei dieser Schüler*innen geben an, dass im Bekanntenkreis schlecht über Juden geredet wird und der Nahostkonflikt im familiären Umfeld oder unter Freunden ein Thema ist. Alle vier Jugendlichen sehen ihre eigene Religion als überlegen an. Besonders interessant ist, dass die Jugendlichen sich bis auf einer selbst als neutral gegenüber Juden empfinden und sogar ein Interesse am Thema besteht. Zwei der Jugendlichen verstehen jedoch, dass es Leute gibt, die negativ über Juden reden. Auffällig ist ferner, dass einer der männlichen Jugendlichen sogar politisch engagiert ist. Der andere männliche Jugendliche ist insgesamt von seinen Daten her besonders auffällig. Er hat den antisemitischen Aussagen sehr oft „voll und ganz“ zugestimmt, sagt selbst, dass er negativ gegenüber Juden eingestellt sei und hat eher kein Interesse am Thema „Judentum“.

Im Vergleich zwischen Dinslaken und Duisburg muss abschließend festgehalten werden, dass gerade die Zustimmung zu antisemitischen Äußerungen, die mit dem Nahostkonflikt zusammenhängen, bei muslimischen Jugendlichen höher ist: von acht immer wieder zustimmenden Schüler*innen in Dinslaken sind fünf muslimisch, in Duisburg sind es sogar alle vier immer wieder bejahenden Personen.

2.5 Zusammenfassung und Zwischenfazit zur IST-Analyse

In der vorliegenden explorativen Untersuchung, die auf der quantitativen Befragung von insgesamt 120 muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen in Duisburg und Dinslaken zwischen 13 und 19 Jahren sowie auf qualitativen Interviews mit ausgewählten Schüler*innen aus dieser Gesamtgruppe basiert, wird deutlich, dass Antisemitismus kein muslimisches Problem ist, jedoch ein Problem bei Menschen islamischen Glaubens sein kann. Laut der Studie „Antisemitische Mentalitäten“ von Zick und Küpper von 2011 stimmen „ein Fünftel bis ein Sechstel (23,7% in 2003 bis

14,1% in 2006) der deutschen Bevölkerung (...) nach wie vor einer traditionellen Facette von Antisemitismus zu (...).¹¹⁵ Ähnliches lässt sich auch von den beiden untersuchten Schülergruppen sagen, wobei antisemitische Thesen vereinzelt deutlich höhere Zustimmungsraten erzielen, nicht nur bei muslimischen Schüler*innen.

Wie im Kapitel „Häufung antisemitischer Aussagen“ dargestellt, gibt es aber nur bei einem Teil der Schüler*innen eine Tendenz zu einer in sich geschlossenen, kohärenten Ablehnung und Feindschaft gegen Juden. Betrachtet man den Mittelwert über alle Themenkomplexe der Einstellungsfragen in Duisburg, gibt es vier Schüler*innen, allesamt sunnitische Muslim*innen, die insgesamt über die Bereiche hinweg tendenziell antisemitische Einstellungen geäußert haben (11%). Zwei Schüler*innen liegen im Mittelwertbereich zwischen 3,5 und 4 und zwei Schüler*innen mit einem Mittelwert über 4.

In Dinslaken finden sich sechs Schüler*innen, deren Mittelwert $\geq 3,5$ beträgt. Ein Schüler hat einen Mittelwert ≥ 4 . Insgesamt weisen dort also 8% der Schüler*innen eine Tendenz zu einem kohärenteren antisemitischen Weltbild auf. Unter den sechs Schüler*innen mit dem Mittelwert $\geq 3,5$ finden sich zwei Muslime, je einE SchülerIn mit katholischer und evangelischer Konfession, einE SchülerIn ohne Religionszugehörigkeit sowie einE SchülerIn ohne Angaben. Der Schüler mit dem besonders hohen Mittelwert und somit über die Themenbereiche hinweg einer stärkeren antisemitischen Tendenz ist evangelisch.

Wenn man die beiden Gruppen über die Frage, wie stark der Trend zu geschlossenen antisemitischen Weltbildern ist, hinaus betrachtet, fällt auf, dass es nach eigenen Aussagen eine hohe Unkenntnis über das Thema der Judenverfolgung in der NS-Zeit gibt. 55% der Jugendlichen in Dinslaken generell und sogar 68% der Muslim*innen geben dies an. In Duisburg sind es „nur“ 37 % der muslimischen und 33% der Schüler*innen gesamt - allerdings waren die Befragten Oberstufenschüler*innen, die z.T im kommenden Jahr das Abitur machen. Zu diesem hohen Stand an Unkenntnis passt, dass die „Stolpersteine“ generell unbekannt sind - im Schnitt kannten 90% der Schüler*innen beider Schulen diese Form des Gedenkens nicht. Dabei gibt es sowohl in Dinslaken wie auch in Duisburg (auch in Duisburg-Marxloh) Stolpersteine.

An der Friedrich-Althoff-Schule gibt es zudem eine hervorzuhebende hohe Zustimmung zum Satz „Der Begriff Jude ist ein Schimpfwort“ bei katholischen Schüler*innen (27%) - trotzdem setzen sowohl christliche, wie auch muslimische und nicht-konfessionell-gebundene Jugendliche in Dinslaken das Wort Jude als Schimpfwort ein (18%). Dabei ist die Nutzung dieses „Schimpfworts“ am

¹¹⁵ ebd., S. 20

Elly-Heuss-Knapp Gymnasium noch weitaus ausgeprägter: 28% der Schüler*innen insgesamt und 21% Muslim*innen gaben dies an.

Im Themenkomplex „Zustimmung zu antisemitischen Aussagen, die die NS-Zeit betreffen“ war auffällig, dass die Zustimmung in Dinslaken zu den Thesen im allgemeinen höher war. So bejahten an der Sekundarschule deutlich mehr Jugendliche die Aussage, die Zahl der Opfer bei der Judenverfolgung sei übertrieben eher bzw. voll und ganz (53% insgesamt; 56% der Muslim*innen) als am Gymnasium in Duisburg (21% insgesamt; 30% Muslim*innen). An beiden Schulen gibt es bei Muslim*innen wie Nicht-Muslim*innen eine starke Überzeugung, einen Schlussstrich unter die NS-Vergangenheit zu ziehen, die mit 56% Zustimmung insgesamt in Dinslaken erneut höher ausfiel als in Duisburg (45%).

Neben dem Themenblock der NS-Zeit wurde bei beiden Schulen auch nach Zustimmung zu allgemeinen antisemitischen Vorstellungen gefragt. Bei der Schülerschaft beider Schulen bejahten Schüler*innen verschiedenen „Thesen“. Diese ist in Duisburg deutlich stärker ausgeprägt als in Dinslaken und immer ausgeprägter bei den befragten muslimischen Schüler*innen als bei der Gesamtgruppe. An beiden Schulen gab es Zustimmung zur Aussage, dass Juden eine besondere Einstellung zum Geld hätten. An der Friedrich-Althoff-Schule pflichteten dem 16% der Jugendlichen insgesamt und 19% der Muslim*innen eher bzw. voll und ganz bei. Deutlich mehr Jugendliche bejahten diese „These“ noch einmal am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium: 42% der Jugendlichen im allgemeinen und 46% der Muslim*innen stimmten zu.

In Dinslaken wurde zwei zusätzlichen Aussagen oft beigeprägt. Zum einen gaben 21% der Gesamtgruppe und 23% der Muslim*innen an, dass „Juden am Aussehen zu erkennen seien“. Zum anderen teilen 9% die Ansicht eher bzw. voll und ganz, dass man „mit Juden nicht befreundet sein könne“. Dem stimmten sogar 20% der muslimischen Jugendlichen eher bzw. voll und ganz zu.

Drei andere Aussagen fanden dagegen am Gymnasium in Duisburg größeren Zuspruch. Hier pflichteten 42% der aller Befragten und 46% der Muslim*innen eher bzw. voll und ganz zu, dass „Juden haben zu viel Einfluss“ haben. Zudem fanden die Aussagen „Juden manipulieren andere Menschen“ (31% der Gesamtgruppe, 40% der Muslim*innen) und „Juden beherrschen die Medienlandschaft“ (33% der Gesamtgruppe, 43% der Muslim*innen) eher bzw. voll und ganz Zustimmung.

An beiden Schulen sind antisemitische Vorstellungen im Kontext des Nahostkonflikts vertreten. Dabei sind diese auch hier zumeist deutlich stärker bei den Duisburger als bei den Dinslakener Jugendlichen vorhanden und immer ausgeprägter bei den befragten muslimischen Schüler*innen als bei der Gesamtgruppe. Am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium kennen z.B. deutlich mehr

Schüler*innen (88%) den Begriff „Nahostkonflikt“ als an der Friedrich-Althoff-Schule (27%). Auffällig in diesem Zusammenhang ist auch die hohe Zustimmung zur Aussage „Ein Jude ist jemand, der in Israel lebt“ bei den Gymnasiast*innen: 24% Muslim*innen und 25% Alevit*innen bejahen dies.

Der Aussage, dass Israel einen „Vernichtungskrieg“ gegen die Palästinenser führe, stimmten 54% der Muslim*innen (28% der Gesamtgruppe) an der Sekundarschule und 84% der Muslim*innen in Duisburg zu (68% der Gesamtgruppe). Ähnlich hohe Zustimmungswerte erzielte der Satz „Juden nehmen Palästinensern ihr Land weg.“: 28% aller Befragten und 44% aller muslimischen Befragten in Dinslaken bejahen dies eher oder voll und ganz. Erneut deutlich höher die Werte in Duisburg: hier äußerten sich 68% der Jugendlichen bzw. sogar 84% der muslimischen Jugendlichen zustimmend. Auch die These, dass „die Juden am Nahostkonflikt schuld seien“ traf auf Verfechter*innen: an der Sekundarschule stimmten 22% aller Schüler*innen und 38% der muslimischen Schüler*innen zu, in Duisburg 24% aller Befragten und - im Gegensatz zu Dinslaken - „nur“ 34% der Muslim*innen.

An beiden Schulen wurde insbesondere von muslimischen Jugendlichen Meinungen im Bereich Religion vertreten, die antisemitisch sind bzw. an antisemitische Diskurse anbinden können. Erneut stechen die Duisburger gegenüber den Dinslakener und die muslimischen gegenüber den nicht-muslimischen Schüler*innen hervor. Der Aussage, dass „Juden andere Religionen hassen“ stimmten an der Friedrich-Althoff-Schule 17% Christ*innen und 20% Muslime zu. In Duisburg bejahen dies ausschließlich die muslimischen Jugendlichen mit 33%. Auch die Überlegenheitsgefühle der eigenen gegenüber allen anderen Religionen sind bei den Muslim*innen deutlicher (Duisburg 56%, Dinslaken 34%) als bei den Nichtmuslim*innen (13% der Alevit*innen am Gymnasium, 19% der Christ*innen an der Sekundarschule).

Spannend war, dass - vermutlich aufgrund von Unwissenheit über die eigene Religion - religions-typische Aussagen, die in antisemitischen Kontext gesetzt werden können, nur bedingt bejaht wurden. Einzige Ausnahme ist hierbei die Bejahung von 34% der muslimischen Jugendlichen am Gymnasium zu „Die Juden haben ihre Schrift verfälscht.“ Hervorzuheben ist in diesem Kontext, dass es auch vollkommen sinnlose Zustimmungen gab, z.B. dass Muslime zustimmten, dass „Juden für den Kreuzestod Jesu verantwortlich seien“ oder aber Christ*innen, die angaben, dass „Juden wie ausgestoßene Affen und Schweine seien“. Hieran wird deutlich, wie wenig die Jugendlichen diese Aussagen sinnvoll der eigenen und fremden Religion zuordnen können.

Persönliche Erfahrungen mit Jüdinnen und Juden hat es bei Muslim*innen und Nicht-Muslim*innen an beiden Schulen kaum gegeben. Hauptquelle für Informationen ist durchweg bei allen primär die

Schule, gefolgt von Internet und Fernsehen sowie (besonders im Falle der muslimischen Schüler*innen) religiöse Einrichtungen.

Die Fakten stützen die in Kapitel 3.2.4 getroffene Annahme, dass muslimische Jugendliche tendenziell offener für antisemitische Vorurteile sind, insbesondere wenn sie im Kontext der Kritik an Israel und des Nahostkonflikts geäußert werden. Diese werden an Stereotypen und Vorurteile gekoppelt, die weltweit geäußert werden, also auf keinen Fall typisch für Muslim*innen sind, z.B. die Verflechtung von Medien und Judentum, der angebliche Hang von Juden zu Geld oder aber eine angenommene Machtgier. Daran gekoppelt sind antisemitische Diskurse, die in Deutschland vielleicht eine wichtigere Rolle spielen, z.B. dass die Zahl der jüdischen Opfer des NS-Systems übertrieben sei oder aber, dass endlich ein Schlussstrich unter die NS-Vergangenheit gezogen werden müsse. Trotzdem sind auch diese Aussagen im Nahen Osten Teil des antisemitischen Diskurs. Dass judenfeindliche oder -kritische Äußerungen, die auf der Bibel oder aber den Koran fundieren, nur bedingt Grundlage für antisemitische Ideen sind, muss festgehalten werden. Neben der Unkenntnis über eigene Religion (trotz der gerade bei Muslim*innen oft angesprochenen angeblich hohen Relevanz des Islam), spielt vielleicht gerade in Dinslaken ein weiterer Faktor eine Rolle:

„Bekannt ist es nur, dass die Stadt Dinslaken ein Problem damit hat und dass es ja Lohberg als Stadtteil gibt, wo es ja solche Entwicklungen und Einstellungen in den vergangenen Jahren gab und die Frau Kaddor hat an mich herangetragen, dass es also notwendig ist, hier frühzeitig präventiv zu arbeiten und da sehen wir natürlich eine Möglichkeit auch die präventive Arbeit in Schule insbesondere im islamischen Religionsunterricht, weil da ja genau die Kinder sitzen, die eventuell potentiell gefährdet sein könnten, in solche Sachen hinein rutschen zu können.“¹¹⁶

Die muslimische Jugendlichen der achten Jahrgangsstufe der Sekundarschule konnten sich im Religionsunterricht bereits vor Beginn des Projekts mit dem Judentum auseinandersetzen. Dies könnte auch erklären, warum hier Zustimmungsraten zu antisemitischen Äußerungen geringer war, als in Duisburg. Ein weiteres Argument wäre, dass die Jugendlichen in diesem Alter noch unpolitisch sind und sich weniger mit Themen wie dem Nahostkonflikt auseinandersetzen. Zudem waren sie bei der Befragung 2016 oft zu jung, um vom Gazakonflikt 2014 geprägt zu sein, den die Oberstufenschüler*innen vielleicht schon bewusster erlebt hatten.

Abschließend muss darauf verwiesen werden, dass es fruchtbar sein könnte, nicht nur den Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen, sondern darüber hinaus generell bei Jugendlichen mit (und ohne) Migrationshintergrund zu beleuchten:

¹¹⁶ anonymisiertes Experteninterview im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2.1.2 zur Methodik der Befragung und Auswertung

„Wir wissen ja auch nicht, wie der Antisemitismus, wir reden jetzt immer nur über Menschen mit Migrationshintergrund, die muslimisch sind, wir wissen aber genau so wenig von Menschen, die einen russischen, einen russisch-deutschen Hintergrund haben, also die sogenannten Russland-Deutschen. Die werden ihren Antisemitismus, den sie aus der Sowjetunion mitgebracht haben, nicht mal eben so an der Grenze vergessen haben und genauso geht es auch mit polnisch-stämmigen Menschen, wir haben hier in Berlin ne große polnische Community. Der Antisemitismus in Polen ist ungebrochen stark.“¹¹⁷

Damit könnte das Bild weiter ausdifferenziert werden, sowohl, was in der jeweiligen Community primär greifende antisemitische Diskurse angeht wie auch, wie sich die Diskurse zwischen den Communities im gemeinsamen Aufenthaltsland Deutschland verschränken.

¹¹⁷ ebd.

3. Ideen für ein Kerncurriculum

3.1 Vorstellung vorhandener Ansätze

Neben zahlreichen Untersuchungen, die das Thema des Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen mehr oder minder stark aufgreifen, gibt es auch Publikationen zur praktischen Präventionsarbeit, die für das im Rahmen des Projekts Extreme out zu erstellende Kerncurriculum, aber auch in anderen pädagogischen Zusammenhängen der präventiven Arbeit mit Jugendlichen nutzbar gemacht werden können. Im Folgenden sollen vier ausgewählte Ansätze exemplarisch vorgestellt werden.

Zum einen kann hier auf die eher didaktischen-pädagogischen Ideen der „**Task Force Education on Antisemitism**“ (ein vom AJC koordiniertes Netzwerk von Praktiker*innen) verwiesen werden, die bereits eine Übersicht erstellt, welche Elemente eine erfolgreiche präventive Jugendarbeit (mit muslimischen und nicht-muslimischen Jugendlichen) beinhalten muss. Dazu zählen aus Sicht der Expert*innen z.B.:

- professionelle Ansprechpartner*innen für Jugendliche, die die Lebensrealitäten der Jugendlichen kennen, diese aber auch über ihre (ggf. bislang enge) Lebens- und Erfahrungswelt hinausführen
- gesellschaftliche Vielfalt in der Teambesetzung
- Empathie bedeutet nicht Kritiklosigkeit gegenüber den Jugendlichen und ihren Ansichten
- Unterscheidung zwischen Problemen, die Jugendliche haben (z.B. Diskriminierung) und Problemen, die sie verursachen (z.B. Rassismus, Antisemitismus, Frauenfeindlichkeit etc.)
- Selbstkritischer Ansatz der Pädagog*innen
- Jugendliche sollen unterstützt werden für ihr eigenes Verhalten Verantwortung zu übernehmen
- Relevanz von Medienkompetenz
- Stärkung der individuellen Identität der Jugendlichen unter Reflektion des vorhandenen Selbstkonzepts
- Problematisierung von Antisemitismus sollte einen besonderen Raum erhalten.¹¹⁸

Zum anderen finden sich praktische methodische Ansätze aus der konkreten Arbeit in der Broschüre der „Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Kiga)“ „**Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis- Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit**“, in der sich u.a. pädagogische Praxishilfen wie z.B.

¹¹⁸ Task Force Education on Antisemitism in: AJC, 2006

- der dreischrittige Ansatz „Wie Ausgrenzung funktioniert - zur Funktion von Vorurteilen und Antisemitismus“ mit Gruppenübungen und Arbeitsgruppeneinheiten
- Verbindung eines Quiz mit jüdischen Biographien in der Einheit „Zwischen Emanzipation, Holocaust und Überleben“
- Arbeit mit dem Film „1948 Jüdischer Traum - Arabisches Trauma. Wie Israel entstand“ mit anschließender Gruppenarbeit.

Ein weiterer spannender Praxisansatz ist ein **Dialogprojekt der Stadt Essen**. Hier liegt der Schwerpunkt auf einer dialogischen Auseinandersetzung mit dem Lebensalltag von Jugendlichen im Rahmen der Extremismusprävention (ins. der Islamismusprävention). Das Projekt „Interkultureller Dialog - Jugendliche im Gespräch über Gott und die Welt, Heimat und Herkunft, Facebook und die Liebe“ der damaligen RAA/Büro für interkulturelle Arbeit in Kooperation mit dem Jugendamt der Stadt Essen wurde 2006 initiiert. Vor diesem Hintergrund qualifizierte die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit die ersten Dialogbegleiter*innen nach der Dialogmethode von Hartkemeyer. In Kooperation mit lokalen Partnern (z.B. Bildungs- und Jugendeinrichtungen sowie Moscheen) wurde mit acht Gruppen gestartet, an denen Jugendliche zwischen 14 und 16 Jahren teilnahmen.

Im wöchentlichen Turnus hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, gemeinsam ihre eigenen Interessen, Werte, Motivationen und Ziele in einem geschützten Raum (Container) offen zu betrachten: Die Methode des Dialogs „(...) fördert Selbstaufklärung als Beschaffung von Information. Sie steuert bewusst gegen Gefühle von Ohnmacht, Isolation und Sinnlosigkeit. Es werden Antworten auf Fragen, Lösungen für Probleme, Gemeinschaftserlebnisse, realisierte Tagträume, Akzeptanz und Anerkennung durch die Gruppe gesucht.“

Auch wenn bei diesem Projekt nicht der Schwerpunkt auf der Bearbeitung antisemitischer Einstellungen lag, so war dies doch ein wichtiges Thema. Eine der Dialogbegleiter*innen berichtete im persönlichen Gespräch:

„Wir haben uns ja über mehrere Jahre getroffen. Die Themen Nahostkonflikt und Antisemitismus, standen immer wieder im Raum. Gegen Ende unserer gemeinsamen Zeit sagte einer der Jugendlichen in meiner Gruppe ‚diese Scheißjuden‘. Darauf erwiderte ein anderer, der eigentlich auch immer solche Kommentare abgegeben hatte: ‚Warum sagen wir das eigentlich? Wir kennen doch gar keine Juden‘. Daran schloss sich dann ein langer und intensiver Austausch zwischen den Teilnehmern an, aber eins war mir in dem Augenblick deutlich: Das hat vielleicht jetzt Monate gedauert dahin zu kommen, aber die Jugendlichen haben das selbst gemacht, die sind selbst an den Punkt gekommen zu sehen, dass ihre Ansichten auch falsch sein können. Ohne dass da ein Lehrer oder Erwachsener mit erhobenen Zeigefinger stand. Ich denke, das bleibt denen viel mehr im Kopf als jede Unterrichtsstunde zum dritten Reich.“

Ebenfalls dialogisch wurde im Modellprojekt „Ibrahim trifft Abraham“ gearbeitet, das sich dem Thema Antijudaismus und Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen ebenfalls im Kontext der Salafismusprävention mit männlichen muslimischen Jugendlichen in Düsseldorf widmete. Neben muslimischen Jugendlichen nahmen jedoch auch Jugendliche anderer Konfessionen teil.

Hierbei wurde Dialoggruppenarbeit mit einem Wettbewerb verbunden. Die Inhalte in den Dialoggruppen waren nicht fest vorgegeben, alles was an das übergeordnete Thema „Ibrahim trifft Abraham“ angeknüpft werden konnte, konnte von den Jugendlichen im Rahmen des partizipativen Projektansatzes eingebracht werden. Begleitet wurden die Jugendlichen bei den 15 bis 20 Treffen von jeweils zwei erfahrenen Projektmitarbeitern. Nachdem in einer ersten Phase Themen- und Aktivitätsvorschläge gesammelt und gemeinsam diskutiert worden waren, wurden darauf aufbauend die Vorschläge, die ausgewählt wurden, in der zweiten Phase, umgesetzt. Diese reichten von Exkursionen und Freizeitaktivitäten über Diskussionsrunden und Rollenspiele hin zu Videoarbeiten oder Wissenswettbewerben. An diese zweite Phase schloss sich eine letzte an, in der ein Aktionsvorschlag detailliert ausgearbeitet wurde, der sich direkt auf das Thema „Ibrahim trifft Abraham“ bezog.¹¹⁹

Abschließend soll auf die von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegebene Methodensammlung „**Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus**“ verwiesen werden, die Ende 2017 erschien. Allerdings wendet sich diese Sammlung generell an Menschen, die sich mit der Thematik Antisemitismus kritisch auseinandersetzen wollen - nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene.

3.2 Empfehlungen der Expert*innen

Auch die interviewten Expert*innen haben ihre Einschätzungen zur Erstellung eines Kerncurriculums abgegeben. Sie äußerten Ideen und Hinweise zu zentralen Themen, aber auch zu den zu vermittelnden Kompetenzen der Jugendlichen.

3.2.1 Methodisch-didaktische Ansätze

Zur Frage, was genau in einer solchen Arbeitsgruppe behandelt werden sollte, gaben die Experten nur teilweise konkrete Themenvorschläge, zentraler seien vielmehr die Aussagen, die diese einzelnen Themen verkörpern können.

¹¹⁹ Kiefer, 2013, S. 11, f.

Grundlegend für das Kerncurriculum ist nach Ansicht der Experten, dass klar sein müsse, dass es sich beim Antisemitismus gerade bei Muslimen nicht um ein rein religiöses Thema handle, sondern es sehr stark mit Politik (Nahost-Konflikt) verknüpft und auch ein gesellschaftliches Thema sei. Dies solle berücksichtigt werden, da allein die Thematisierung religiöser Grundlagen nicht ausreiche, um das Phänomen hinreichend zu beleuchten und damit auch präventiv etwas zu erreichen.

Bezogen auf die Themenbereiche äußern die Interviewpartner einige Ideen. Als wichtig wurde zum einen die Darstellung des Leides, das Juden in der Geschichte bereits erfahren haben, angesehen. Die Jugendlichen könnten so besser verstehen, dass Juden immer wieder aufgrund ihrer Religion und damit verbundener Vorurteile verfolgt wurden. Hierzu eigne sich neben der Besprechung verschiedener historischer Situationen vor allem auch der Besuch von Gedenkstätten (z.B. Konzentrationslager, Haus der Wannseekonferenz, lokale kleinere Gedenkstätten). Dieses Erleben im eigentlichen Sinne habe häufig mehr Eindruck auf die Jugendlichen und wirke hierdurch länger und intensiver. Ebenso sollten auch aktuelle religiöse Einrichtungen besucht werden, um den unmittelbaren Kontakt zu Juden zu ermöglichen und positive Erfahrungen mit Menschen dieser Glaubensrichtung zu machen. Begegnungsprojekte allgemein seien gute Möglichkeiten, Vorurteile abzubauen. Hier sei jedoch zu beachten, Mitarbeiter*innen oder Aktive zu finden, mit denen man gut religionspädagogisch arbeiten könne - nicht jedeR sei gut geeignet, da er/sie ja auch die Jugendlichen mitreißen können müsse.

Auch die Behandlung des Themas Judenverfolgung in der NS-Zeit wird von den Befragten als notwendig angesehen, wobei hier zentral sei, es so darzustellen, es kein bloßes „historisches“ Ereignis, sondern eine Situation sei, zu der über Familienmitglieder, über die Stadtentwicklung, oder aktuelle politische Diskurse ein direkter Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit bestehe.

Entscheidend sei bei allen Themen auch immer, dass ein Vergleich zwischen Judentum und Islam bzw. Juden und Muslimen stattfinde, der vor allem auf die Gemeinsamkeiten fokussiere (ggf. muss hier der Vergleich je nach Teilnehmergruppe um weitere Konfessionen ausgeweitet werden). Eine ausschließliche Darstellung von Unterschieden und Besonderheiten der Juden, baue zwar durch Wissen gewisse Vorurteile ab, könne aber dennoch dazu führen, dass die Andersartigkeit im Vordergrund bleibe.

Ebenso zentral sei auch die Darstellung der Vielfalt jüdischen Lebens, da nur so deutlich wird, dass es sich bei „den Juden“ nicht um eine homogene Gruppe handelt, sondern dass es auch dort verschieden strenge Religionsausübungen, Lebenswege und Einstellungen gibt. Es müsse vermit-

telt werden, dass man ebenso wenig wie bei allen anderen Gruppen nicht über „den Juden an sich“ sprechen kann.

Ferner fordert ein Interviewpartner, ein Kerncurriculum zur Antisemitismusprävention solle unbedingt die Judenfeindschaft als eine Ausprägung des Phänomens der Minderheitendiskriminierung unter vielen entlarven. Ihm ist es besonders wichtig, dass die Ausgrenzung von und die Gewalt gegenüber Juden darauf basiert, dass willkürlich ein Feindbild generiert werde und dies nur eine Möglichkeit der Reaktion auf Minderheiten sei. Hier erscheint auch eine gute Verknüpfung zur aktuellen Muslimfeindlichkeit oder zum Thema der Verfolgung anderer Religionen möglich zu sein.

3.2.2 Zu vermittelnde Kompetenzen und Fähigkeiten

Wichtig sei, dass die Jugendlichen eine Differenzierungsfähigkeit entwickeln, um zwischen Staat bzw. Politik und Religion bzw. Glaube zu unterscheiden. Juden seien nicht dasselbe wie Israelis und die Politik eines Staates hänge nicht unbedingt mit dem Glauben der dort lebenden Menschen zusammen, so die Expert*innen.

Ferner sollten die Schüler*innen ein Bewusstsein für ihre eigenen Vorurteile entwickeln. Sie müssten erkennen, wenn es sich um Vorurteile handelt und die Konsequenzen derartiger Einstellungen für andere Menschen einschätzen können.

Hiermit verbunden sei außerdem eine gewisse Sensibilisierung für die Situation anderer Menschen, so die Fähigkeit, Mitgefühl zu entwickeln sowie die Möglichkeit, die Lebensumstände und Probleme anderer auf das eigene Leben und die eigene Situation anzuwenden („Wie würde ich mich fühlen, wenn ich nur unter Polizeischutz in die Moschee gehen könnte“). Die personale Kompetenz der Selbstreflexion sei hiermit eng verbunden.

Bezogen auf die religiösen Inhalte stellt ein Interviewpartner es als bedeutsam heraus, dass Jugendliche lernen, die religiösen Texte nach ihrer Aussage zu hinterfragen und nicht alles wörtlich zu nehmen. Diese Fähigkeit, zu interpretieren und nach der Hauptaussage hin zu analysieren, sei zentral, um sich grundsätzlich davon zu befreien, im Namen des eigenen Glaubens gegen andere Religionen vorzugehen.

3.2.3 Sonstiges

Es ist wichtig, in religiös gemischten Teams zu arbeiten, um einerseits die Möglichkeiten eines gemeinsamen Auskommens miteinander bereits zu verkörpern und um andererseits zu



gewährleisten, dass die Ergebnisse der Arbeitsgruppe nicht an der Akzeptanz der Gruppenleiter scheitern. Die Akzeptanz sei ggf. von Muslimen zu Muslimen anders. Außerdem sollte man beachten, dass die AG-Leitung eine gewisse Stellung bei den Jugendlichen habe, da diese sich sonst nicht öffnen und das Projekt dann wesentlich weniger bewirken könne.

Wie in jeder pädagogischen Einheit ist es aus Sicht der Expert*innen außerdem wichtig, verschiedene Methoden zu verwenden. Es gebe nicht für alle Schüler*innen einen einheitlichen besten Weg. Da jedeR Jugendliche auf verschiedene Lernformen und Methoden positiv reagiere, solle man eine Methodenvielfalt umsetzen, um letztlich jede*n zu erreichen.

4. Ergebnisse der Erprobungsphase des Kerncurriculums

Sowohl an der Sekundarschule in Dinslaken wie auch am Gymnasium in Duisburg-Marxloh griffen mehrere Ebenen des Kerncurriculums ineinander, um sowohl intellektuell-rational wie auch emotional-affektiv eine Auseinandersetzung mit dem Thema zu initiieren.

Es wurden jeweils zehn Treffen mit den Jugendlichen durchgeführt, in denen inhaltlich zum Thema Antisemitismus im Kontext von Religion, Zeitgeschichte und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Identitätssuche gearbeitet wurde. Dabei gab es neben Inputs der Referent*innen auch spielerische Elemente (z.B. Quiz), Gruppendiskussionen und Referate durch die beteiligten Jugendlichen selbst.

Flankierend hierzu kamen jeweils sechs mehrstündige künstlerische Workshops, in denen Elemente der darstellenden Kunst (Theater, ins. Improtheater und das Erarbeiten kurzer Szenen, Literatur, ins. Poetry Slam und Erarbeitung von Texten sowie Musik, ins. Rap) dominierten. Diese Ergebnisse wurden im Rahmen von Abschlussveranstaltungen jeweils in der Aula der Schulen präsentiert.

Abgerundet wurden diese Treffen durch Besuche der in Duisburg ansässigen Synagoge und des EL-DE-Hauses (NS-Dokumentationszentrum, ehemalige GeStaPo-Zentrale) in Köln.

Um die Wirksamkeit des Kerncurriculums zu messen, wurde zunächst angedacht, die Jugendlichen im Projektverlauf quantitativ zu befragen. Schnell wurde jedoch deutlich, dass dies die Jugendlichen an beiden Schulen überfordert hätte - bereits die umfassende Eingangsbefragung war für die Teilnehmer*innen grenzwertig, so das Feedback der Pädagog*innen, die die Befragung begleitet hatten. Dabei war dieses Werkzeug für die Schüler*innen der Sekundarschule noch problematischer als für die Jugendlichen des Gymnasiums. Zum einen spielte das Alter eine Rolle (die Jugendlichen der Sekundarschule stammten aus der Mittelstufe, Stufe acht bzw. Stufe neun). Relevanter erscheinen jedoch die Bildungsferne und das hohe Maß an Konzentrationsschwäche zu sein, das bei einem großen Teil der Teilnehmer*innen konstatiert werden muss. Sogar die Oberstufenschüler*innen des Gymnasiums waren nur bedingt fähig, sich längere Zeit auf ein Thema zu konzentrieren.

Deswegen wurden zwei alternative Wege der Messung der Ergebnisse gewählt: die teilnehmende Beobachtung von Expert*innen des Ibis Instituts bei ausgewählten Treffen, Workshops und Ausflü-

gen sowie qualitative Interviews mit dem begleitenden Fachpersonal nach der unter Punkt 2.1 vorgestellten Pädagogik.

4.1 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

4.1.1 Gruppe Friedrich-Althoff-Schule Dinslaken

Die Treffen mit den Jugendlichen an der Sekundarschule in Dinslaken fanden im Rahmen einer AG für die Jahrgangsstufe neun statt. In dieser Jahrgangsstufe müssen sich die Schüler*innen für eine AG ihrer Wahl entscheiden. Die Teilnahme ist zwar nicht vollkommen freiwillig, jedoch werden Fehlzeiten nicht geahndet.

Über das Schuljahr 2016/ 2017 nahmen Jugendliche an insgesamt 16 Treffen teil. Dabei mussten z.T. Treffen nachgeholt werden, sei es, weil der Unterricht insgesamt ausfiel, sei es, weil die Schüler*innen nicht zum vereinbarten Termin kamen (!). Zudem fluktuierten die Teilnehmerzahl - bei den insgesamt sechs Treffen, an denen Expert*innen von Ibis an Treffen teilnahmen waren teilweise 11 Schüler*innen anwesend, z.T. aber auch nur sieben. Der Altersschnitt lag zwischen 13 und 15 Jahren.

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung fiel auf, dass die Gruppe insgesamt schwierig war. Die Jugendlichen waren wenig motiviert, oft unkonzentriert bis hin zu vollkommener Verweigerung. Sie waren teilweise weder für die beiden Pädagog*innen noch für die Künstler erreichbar, reagierten gegenüber diesen unwirsch bis hin zu direkt unverschämt. Auch unterschiedliche methodische Ansätze - von der Diskussion über „spielerische“ Ansätze bis hin zur theatralen Arbeit - wurden immer wieder abgeblockt. Zwar gab es bei einigen Treffen plötzlich Augenblicke, wo die Schüler*innen sich öffneten, aber die Dynamik setzte sich im nächsten Treffen nicht fort.

Auffällig war, dass die Jugendlichen anscheinend zahlreiche andere „Baustellen“ in ihrem Leben hatten, die Aufmerksamkeit banden. Insbesondere innerfamiliäre Konflikte schienen hier eine Rolle zu spielen. Daneben wurde die Bildungsferne mehr als deutlich - es fiel einem großen Teil der Jugendlichen schwer, einen Transfer zu leisten, Grundsätzliches musste immer wieder neu erklärt werden. Nur einzelne Schüler*innen waren fähig (oder gewillt), vorbereitet zu den Treffen zu kommen. Bei einem großen Teil der Schüler*innen war ein besonderer Förderbedarf vorhanden. Hier spielten neben den sozioökonomischen Problemlagen auch nicht vorhandene intellektuelle Fähigkeiten eine Rolle.

Ein weiterer Punkt, der besonders evident war, waren bestimmte auffällige Einstellungen, die eher von den muslimischen, als den nicht-muslimischen Schüler*innen geäußert wurden, z.B. ein hohes Maß an Patriotismus mit den Herkunftsländern (zumeist der Eltern) oder die Idee, dass es eine Hierarchie zwischen Ländern und Religionen gibt (beispielsweise, dass „der Islam“ wertiger ist als „das Christentum“). Dies deckt sich auch mit der Eingangsbefragung.

Äußerst spannend war die Dynamik, die sich bei den Treffen mit den Künstlern entfaltete. Angenommen war, dass gerade der künstlerische Ansatz die Jugendlichen besonders interessieren würde (z.B. die Möglichkeit zu rappen). Erfahrungen aus anderen Projekten hatten gezeigt, dass dies gegenüber der dialogischen Arbeit zumeist der bevorzugte Teil ist. Hier jedoch verweigerten sich die Jugendlichen vollkommen. Obwohl die Künstler sehr niederschwellig mit den Jugendlichen versuchten zu arbeiten, ihre eigenen Erfahrungen mit Ausgrenzung und Antisemitismus schilderten, verschiedene Angebote machten, war lange Zeit nicht klar, ob es überhaupt eine Abschlussveranstaltung geben konnte. Letztlich waren die Schüler*innen bereit, Texte zu schreiben und gemeinsam auf einer Bühne vor ihrer gesamten Jahrgangsstufe vorzustellen (siehe Punkt 8, Anhang). Erst während der Generalprobe und der Aufführung wurde den Jugendlichen deutlich, dass sie etwas geleistet hatten und darauf stolz sein konnten. Es war interessant zu sehen, dass die Teilnehmer*innen erst an diesem Punkt so motiviert waren, dass mit ihnen sinnvoll hätte (weiter) gearbeitet werden können.

Hervorzuheben ist, dass es zudem kaum Unterstützung durch die Schule gab - sei es bei der Ansprache der Schüler*innen, der Organisation der AG oder aber der anvisierten Fahrt nach Auschwitz (die nicht stattfinden konnte, da die Schulleitung die Termine von Pflichtpraktika der Teilnehmer*innen nicht an die externen Referent*innen weitergegeben hatte).

Trotz dieser Probleme fiel insgesamt auf, dass die Jugendlichen aus der AG etwas mitnahmen - bis auf diejenigen, die sich quasi total verweigerten und dementsprechend nicht erreichbar waren. Insbesondere durch die vertiefende Arbeit, Texte zu entwickeln und diese dann zu präsentieren scheint für den größeren Teil der Gruppe der Zusammenhang von Antisemitismus, gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und eigenen Erfahrungen hergestellt worden zu sein. Dies wurde gerade während der Generalprobe deutlich, als diejenigen, die gerade nicht auf der Bühne standen, sich zu „ihren“ Texten austauschten.

4.1.2 Gruppe Elly-Heuss-Knapp Gymnasium Duisburg

Aufgrund der Erfahrungen an der Sekundarschule wurde entschieden, die zweite Erprobungsphase am Elly-Heuss-Knapp Gymnasium mit Schüler*innen der Stufe 11 durchzuführen. Damit sollte ein Vergleich ermöglicht werden, welche Wirkung das Kerncurriculum, der inhaltliche wie die künstlerische Aspekt, auf Jugendliche hat, die älter sind, über mehr Hintergrundwissen verfügen und aufgrund der intellektuellen Entwicklung eher Transferleistungen erbringen können. Gleichzeitig war eine Vergleichbarkeit gegeben, da ein Großteil der Schüler*innen ebenfalls aus bildungsfernen und sozio-ökonomisch eher schwachen Milieus stammten.

Die AG am Gymnasium, die verbindlich und auch mit einer Benotung der Leistungen verbunden war, umfasste eine deutlich größere Gruppe - es hatten sich 22 Personen für die AG entschieden, die zwischen 16 und 18 Jahren alt waren. Trotz der Verbindlichkeit gab es auch hier eine hohe Fehlquote - z.T. fehlten sieben Schüler*innen, teils entschuldigt, teils unentschuldigt. Auch mit dieser AG wurden 16 Treffen durchgeführt, die alle von einer Lehrkraft des Gymnasiums begleitet wurden.

Grundsätzlich fiel in der teilnehmenden Beobachtung auf, wie unruhig die Teilnehmer*innen waren, besonders wenn in Betracht gezogen wird, dass es sich um eine gymnasiale Oberstufe handelt. Es dauerte durchweg ca. 15 bis 20 Minuten um den Lärmpegel zu reduzieren und die Gruppe auf ein arbeitsfähiges Niveau zu bringen. Die Passivität der begleitenden Lehrkraft trug nicht dazu bei, eine Arbeitsatmosphäre herzustellen, dies wurde ausschließlich den - den Schüler*innen weniger bekannten - externen Fachkräften überlassen. Tatsächlich zeigte sich in Rücksprache mit der Schulleitung, dass die Jahrgangsstufe insgesamt als sehr schwierig und eher leistungsschwach gilt; dies scheint in besonderem Maße auch noch einmal auf die Jugendlichen, die sich für diese AG gemeldet haben, zuzutreffen (siehe Punkt 4.2).

Trotzdem gelang es, diese Jugendlichen zu erreichen. Bereits im November waren beide Referent*innen, Lamy Kaddor und Rabeya Müller, bei den Jugendlichen als Expert*innen und Ansprechpartner*innen für spontane, teils private Fragen gesetzt. Auch die begleitende Beobachterin von Ibis wurde von den Jugendlichen angenommen und in Diskussionen einbezogen.

Bei jedem Treffen war deutlich, dass sich zu Beginn der Stunde erst einmal viel Druck aus dem „normalen“ Schulalltag abbauen musste, das Verhalten der Schüler*innen war dementsprechend fast schon „überschäumend“, es wurde durcheinander gesprochen, verschiedene Diskussionen brandeten auf, es wurde gelacht und gescherzt. Obwohl dies, wie oben angedeutet, dazu führte, dass bis zu 20 Minuten vergingen, um mit der eigentlichen Arbeit beginnen zu können, war immer klar, dass die Jugendlichen sich nicht so verhielten, weil das Thema sie nicht interessierte oder

weil sie die Referent*innen nicht respektierten. Es schien eher das Gegenteil der Fall zu sein - endlich dem Schulalltag entkommen bot sich hier ein Raum, in dem sich Jugendliche wohl und angenommen fühlten. Hier zeigte sich auch die Problematik, die das Gesamtprojekt durchzog, sei es in Dinslaken, sei es in Duisburg: eine Veranstaltung die „nicht ganz“ schulisch ist, aber auch „nicht ganz“ in die Freizeit fällt, die - zumindest in den Köpfen der Teilnehmer*innen - nicht die gleiche Verbindlichkeit hat wie der „normale“ Unterricht, gleichzeitig aber auch nicht vollkommen freiwillig ist. Letztlich forderte die Methode eine immer wiederkehrende, eigene Entscheidung der Jugendlichen mitzumachen, teilzunehmen, für sich aktiv etwas zu gestalten. Diese Anforderung an die Schüler*innen ist hoch, was auch den Expert*innen im Feedback deutlich war (siehe Punkt 4.2).

Auch der Habitus spielte hier eine entscheidende Rolle - die Jugendlichen entstammen nicht dem Milieu des Bildungsbürgertums, sondern kamen wie beschrieben aus bildungsbenachteiligten Familien. Die Bildungsbenachteiligung koinzidiert dabei - wenig überraschend - mit autoritären, patriarchalen Strukturen. Deren Wirkung zeigte sich besonders in der Diskussion. Flexibilität im Denken, die Fähigkeit, eigene Positionen oder Quellen zu hinterfragen war nur bedingt ausgeprägt. Gerade bei den religiös interessierten Jugendlichen wurde dies stark deutlich - sie beriefen sich auf (vermeintliche) Autoritäten, deren Aussagen sie als „Wahrheiten“ anerkannten. Wenn sie konfrontiert und ihnen alternative Sichtweisen angeboten wurden, waren sie bereit, diese anzunehmen, gerade von den beiden als Expert*innen gesetzten Referent*innen - von selbst schienen sie jedoch diese Leistung einer kritischen Einordnung nicht erbringen zu können. Dies tut jedoch der Begeisterung und der Intensität, mit der diskutiert wird, keinen Abbruch - wenn sich die Jugendlichen auf ein Thema eingelassen haben, dann beendet erst das Klingeln der Schulglocke die lebhaften Gespräche - eine vollkommen andere Situation als an der Sekundarschule in Dinslaken.

Dabei neigten gerade die religiös interessierten Teilnehmer*innen - ein Mädchen und zwei Jungen - dazu, sich selbst als Expert*innen zu stilisieren. Dies war nicht nur für diese AG typisch, sondern anscheinend grundsätzlich der Fall. Es war von zentraler Wichtigkeit, dass die Referent*innen diese Jugendlichen immer wieder einbanden, konfrontierten und ihre Meinungen als das darstellten, was sie waren (eben eine Meinung unter vielen). Dabei gelang es, diese Teilnehmer*innen nicht zu verlieren, sondern zum Überdenken eigener Positionen und vermeintlicher absoluter „Wahrheiten“ zu bewegen, was als großer Erfolg der Maßnahme bewertet werden darf.

Dass die Schüler*innen für eine gymnasiale Oberstufe eher schwach waren, zeigte sich nicht nur am Grad der eigenständigen Reflektionsfähigkeit, sondern auch im Bereich des Wissens um den

Themenkomplex Antisemitismus, Holocaust, Nationalsozialismus. Während des Besuchs des EL-DE-Hauses (ehemalige GeStaPo-Zentrale in Köln) zeigten die Teilnehmer*innen unglaubliche Wissensdefizite. So stellten Schüler*innen die Frage „Wo liegt eigentlich Auschwitz?“ oder gaben als sichere Drittländer, in die sich jüdische Bürger*innen während des Zweiten Weltkriegs flüchten konnten Polen, Tschechei und Holland an.

Gleichzeitig zeigte sich gerade bei dem Besuch des EL-DE-Hauses, dass die Zeit der Verfolgung jüdischer Menschen im Nationalsozialismus für die Jugendlichen weit weg ist, was durch den Migrationshintergrund verstärkt wird. Auch dieser Herausforderung begegneten die Referent*innen dezidiert, indem immer wieder - sei es bei der Fahrt nach Köln, sei es im normalen AG-Geschehen - der Bezug zur heutigen Zeit, zu den momentanen Entwicklungen, aber auch zu moralischen Fragen (Wie sollte ich mich als gläubiger Mensch verhalten, wenn Diskriminierung und Verfolgung passieren?) und nicht zuletzt zu eigenen diskriminierenden Erfahrungen (Wie werde ich als „Türke“, als „Muslim“, als Jugendlicher aus Marxloh diskriminiert?) herstellten. Deutlich wurde, dass dies immer wieder wunde Punkte traf, sei es indem Abwehrreaktionen einsetzten (Sollen doch die anderen was machen!) oder aber eigene Diskriminierungserfahrungen und Erlebnisse hoch kamen.

Dass gerade die eigene Biographie der Referent*innen bei den Jugendlichen zur „Street Credibility“ beitrug, zeigte sich stark bei dem Einsatz der Künstler*innen. Gandhi Chahine, Sivaz (Ertuğrul Öztaskin) und Germain Bleich. So erstaunte z.B. Gandhi Chahine, der selbst einen drusischen Hintergrund hat und dessen Eltern aus dem Gebiet des heutigen Israels stammen, die Jugendlichen mit der These „Ich kenne kein Palästina, das gibt es nicht, ich kenne da nur Israel.“ und mit seinem kritischen Blick auf die muslimischen Staaten, die immer auf „das palästinensische Problem“ hinweisen würden, um eigene Machtinteressen durchzusetzen, gleichzeitig selbst jedoch für Palästinenser*innen im eigenen Land wenig taten.

Die Gestaltung des künstlerischen Programms - theatrale Arbeit und Rapp - ist z.T. trotzdem zäh. Gerade die theatrale Arbeit ist für die Jugendlichen eine Herausforderung, auf die sie sich schlussendlich jedoch besser einlassen als die Schüler*innen in Dinslaken - bei der Abschlussveranstaltung präsentieren die Jugendlichen ein kurzes Theaterstück, tragen Gedichte vor und rappen frei auf der Bühne. Dabei greifen sie insbesondere eigene Diskriminierungserfahrungen auf und wechselseitige Vorurteile zwischen „Deutschen“ und „Türken“.

Durch die Gesprächskreise und die künstlerische Arbeit zieht sich ein Element, dass neben der Frage nach Konzentrationsfähigkeit, Reflektionsfähigkeit und Wissen immer wieder hervortritt: die Frage des kontinuierlichen, disziplinierten Arbeitens an einem Thema. Sowohl in den Diskussio-

nen, dem Bearbeiten von Arbeitsblättern, den Referaten wie auch in der theatralen und musischen Arbeit muss immer wieder „von vorne“ begonnen werden, die Jugendlichen erneut „eingefangen“ und eingebunden werden, vorhandenes und erarbeitetes Wissen wieder „hervorgekitzelt“ werden. Dies machte die Arbeit für die Referent*innen z.T. sehr mühsam (siehe Punkt 4.2).

Abschließend muss auf die Zusammenarbeit zwischen externen Referent*innen und der Schule/ dem Lehrpersonal eingegangen werden. Generell war auch in Duisburg die Unterstützung durch die Schule, insbesondere die begleitende Lehrerin, eher gering, die Referent*innen machten deutlich, dass sie sich mehr Begleitung gewünscht hätten (siehe Punkt 4.2). Dass die Absprachen und die Kooperation nicht optimal ist, zeigt sich an mehreren Punkten, wie der Ansprache der Jugendlichen, der Benotung der Schüler*innen, die Gestaltung des Ablaufs (z.B. wird eine Referentin erst während des Unterrichtsgeschehens informiert, dass Pausen einzuhalten sind) oder der Unterstützung bei der Organisation von Besuchen und Fahrten (so z.B. bei der Organisation einer Fahrt nach Dachau, die schlussendlich an der Finanzierung scheiterte).

4.2 Feedback des begleitenden Fachpersonals

4.2.1 Wahrnehmung der Schüler*innen und ihrer Mitarbeit

Grundsätzlich wurden beide Gruppen, mit denen das Kerncurriculum erprobt wurde, wenn auch z.T. aus unterschiedlichen Gründen als problematisch empfunden. Ein großes Thema war aus Sicht der externen Referent*innen wie auch der begleitenden Evaluator*innen die Motivation der Jugendlichen:

„Wir hatten Tage und Wochen, da sind wenige gekommen, z.T. wegen des Ramadan, dann gab es wieder Nachholtermine, dann hatten die das wieder vergessen. Da gab es an beiden Schulen Schwänzerei und in beiden Fällen ist das und das muss man deutlich sagen, das Problem der Schule. (...) Dafür kann ich als externe Referentin ja gar nicht Sorge tragen, obwohl wir uns sogar da eingeklinkt haben mit Whats-App Gruppen, über Soziale Netzwerke.“¹²⁰

„Am Gymnasium, da gab es auch Schüler, die haben sich völlig entzogen. Das ist doch echt frustrierend, wenn man sich da Mühe gibt, alle zu erreichen. Von 25 Leuten gab es da einen harten Kern von zehn, fünfzehn. Die wollten. Der Rest, der sitzt da und hockt die Zeit ab und erwartet dann noch eine gute Note.“¹²¹

¹²⁰ anonymisiertes Interview mit dem Fachpersonal im Rahmen des Projekts, siehe Punkt 2.1.2 zur Methodik der Befragung und Auswertung

¹²¹ ebd.

Insgesamt erschien es den Fachkräften im Projekt so, als seien insbesondere Jugendliche zu den AGs gekommen, die wenig motiviert waren bzw. deren Motivation im Falle des Gymnasiums darin lag, dass sie zwar benotet wurden, jedoch keine Facharbeit schreiben mussten.

„Die, die sich für die AG gemeldet haben, die hatten keinen Bock, eine Facharbeit zu schreiben. Das waren also sowieso Leute, die den Weg des geringsten Widerstands gehen wollten.“¹²²

Die Relevanz des Projekts, die Ergebnisse, die jeder individuell für sich aus einem solchen Format ziehen kann, waren zu Beginn der AGs den Jugendlichen nicht ansatzweise bewusst (wobei auch die Rolle der Schulen als Kooperationspartner zu beleuchten ist, siehe Punkt 4.2.6). Es zeigte sich, dass hier eine der großen Herausforderungen bestand - den Teilnehmer*innen immer wieder zu verdeutlichen, dass es **ihr** Projekt war, dass sie selbstwirksam und aktiv das Projekt mit ihren Mitteln mit gestalten können und müssen:

„Generell scheint es für die Jugendlichen schwierig zu sein, sich als selbstwirksam wahrzunehmen, zu erkennen, das hier ist Meins, hier bin ich verantwortlich, nicht irgendein Lehrer, nicht ein Künstler, nicht ein Referent und so weiter, sondern ich, ich selbst. Das kann eine Generationsfrage sein, dass die sich eher bespaßen lassen wollen. Aber für mich war das immer wieder befremdlich.“¹²³

„Ich habe mich schon manchmal gefragt, warum begreifen die das nicht als Chance, mit Profis zu arbeiten? Da meine ich alle im Team, wir alle sind Profis, bringen was mit. Statt dessen war das für die immer ein ‚Müssen‘, was dann auch irgendwie blöde war. Da fragt man sich schon, machen wir hier was falsch? Oder liegt es an denen? Und genau das, das sollte nicht unser Ansatz sein und das ist eigentlich auch nie unser Ansatz.“¹²⁴

Ein wichtiger Punkt zur Einschätzung der Schüler*innen und der im Prozess im wieder erfolgten (Selbst-)Reflektion der Referent*innen war die Wahrnehmung der sozio-ökonomischen Hintergründe der Schüler*innen in Kombination mit einem hohen Maß an Verhaltensauffälligkeit:

„Wir hatten in beiden Fällen die Besonderen, die Granaten, um es mal so zu formulieren. (...) Bei einer Gruppe von 25 Leuten so viele verhaltensauffällige Jugendlichen dabei zu haben, das entfaltet Wirkung. (...) Dass man viele problematische Schüler erreichen will, dass kann ich verstehen. Aber - dann muss man vielleicht sagen, wir geben den Referentinnen, denen, die völlig fremd sind und die die Leute nicht gar nicht kennen, eine kleinere Gruppe.“¹²⁵

¹²² ebd.

¹²³ ebd.

¹²⁴ ebd.

¹²⁵ ebd.

„Das antwortet der (Schüler, Anm. d. Verf.) mir: ‚Ja, was wollen Sie denn schlimmes machen, mich verprügeln, das hat mein Vater doch auch schon oft.‘ Und dann stehst Du da und denkst Dir ‚Was? Was erleben die in ihrem Alltag eigentlich?‘ Das zeigt doch wie traurig das ist.“¹²⁶

Dabei sei im Falle der Sekundarschule noch ein höherer Förderbedarf bei den Schüler*innen hinzugekommen:

„Auf der Sekundarschule gab es Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Förderbedarf, das waren keine Jugendliche, die durch herausragende Leistungen glänzten. Die intellektuellen Fähigkeiten waren am Gymnasium im Durchschnitt natürlich größer. Wobei beide Stadtteile und beide Klientels natürlich schon einen ähnlichen Hintergrund haben - vornehmlich türkischer Migrationshintergrund, sozial prekäre Lage bzw. Schichten. Trotzdem war der Bildungsunterschiede recht groß.“¹²⁷

Positiv wirkten sich im Vergleich natürlich das Alter und die größeren intellektuellen Fähigkeiten der Gymnasiasten aus:

„Im direkten Vergleich der beiden Schulen miteinander hat es am Gymnasium besser funktioniert als an der Sekundarschule, aus einem einfachen Grund - das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium war trotz aller Defizite größer. (...) An der Sekundarschule musste man bei Null anfangen.“¹²⁸

Jedoch müssen diese Fähigkeiten nicht überbewertet werden, wie die Beispiele bei Punkt 4.1.2 zeigen. Es entspricht kaum dem üblichen Standard an Vorwissen einer gymnasialen Oberstufe, wenn die Schüler*innen nicht einmal wissen, in welchem Land Auschwitz liegt. Hierzu bemerkte eine Referentin:

„Weil die Schüler am Gymnasium schon älter waren, weil man da hätte mehr erwarten können, umso enttäuschender war nicht nur deren Wissensdefizite, sondern erst Recht deren Verhalten über längere Strecken.“¹²⁹

Die Kombination aus mangelnder Motivation, prekärer Lebenssituation und Verhaltensauffälligkeit gipfelte bei manchen Teilnehmer*innen in kompletter Verweigerung, sich zu beteiligen :

„Ich erinnere mich da an einen Jungen in der Sekundarschule, der die komplette Stunde den Kopf auf dem Tisch liegen hatte, während Gandhi und Germaine mit den Jugendlichen über die Abschlussveranstaltung diskutierten. Diese Diskussion an sich war schon irre, aber

¹²⁶ ebd.

¹²⁷ ebd.

¹²⁸ ebd.

¹²⁹ ebd.

dieser Jugendliche, das war eine totale Verweigerung - er war nicht gezwungen, er war freiwillig in der AG, er hätte alles machen können, von rappen über Poetry-Slam, Texte schreiben, dichten, Theater, was weiß ich, einfach alles und macht - nichts. Außer zu zeigen, ‚Ich will mit euch nichts zu tun haben.‘ Vielleicht wäre er einfach besser gegangen.“¹³⁰

„Eine Schülerin hat z.B. eine vollkommene Verweigerungshaltung gezeigt. Wollte dann aber eine gute Note. Wir sind mehrfach zu ihr gegangen, während der Gesprächskreise, während der künstlerischen Arbeit, haben mit ihr gesprochen, gesagt, sie soll sich doch beteiligen, verschiedene Wege aufgezeigt. Da kam null Reaktion. Immer nur ‚Nein‘. (...)“¹³¹

Dabei konnte sich dann auch ein Prozess in der Gruppe entwickeln, der es für die Referent*innen und die anderen Jugendlichen erschwerte, weiterzuarbeiten:

„An der Sekundarschule hatte ich den Eindruck, dass da einige waren, die waren ganz motiviert, die kannte ich aus anderen Zusammenhängen. Wenn man die kriegt, dann liefern die, dann wollen die auch mitmachen. Das hat man dann bei der Abschlussveranstaltung gemerkt, die waren dann auch stolz auf das, was sie erarbeitet haben. Aber die wurden von den anderen immer wieder ausgebremst. Ähnliche Gruppendynamiken entfalteten sich dann auch am Gymnasium. Das kann nur bedingt von Menschen aufgefangen werden, die zwar Profis sind, aber eben auch nur einmal pro Woche oder alle vierzehn Tage mit den Jugendlichen arbeiten.“¹³²

Dies schlug sich im Prozess nieder:

„Also aus meiner Sicht mussten die Leiterinnen der Gesprächsgruppe, die Künstler immer wieder bei Null anfangen. Oder fast bei null. Die Leute einfangen, sie motivieren. Immer wenn es in einer Stunde super lief - ich erinnere mich da an eine Improtheatersequenz am Gymnasium, das war so genial, wir haben alle, wirklich alle so viel Spaß gehabt, die sind echt aus sich rausgegangen, ich dachte, ‚Jetzt ist der Knoten geplatzt‘. Und dann erzählten mir die anderen zwei drei Wochen später: ‚Nee, beim nächsten Mal ging alles wieder von vorne los.‘“¹³³

Die sich verweigernden, andere ausbremsenden Jugendlichen konnten auch in einem - im Falle des Gymnasiums nur bedingt - offenen Format nicht erreicht werden. Selbstverständlich sind sie Ausnahmen und nicht die gesamte Gruppe. Trotzdem stellt sich für die externen Referent*innen hier die Frage, wie und ob man im Rahmen von Kooperation (siehe Punkt 4.2.6) und Methode (siehe Punkt 5.2.4) noch etwas ändern kann, um diese Jugendlichen zu erreichen.

¹³⁰ ebd.

¹³¹ ebd.

¹³² ebd.

¹³³ ebd.

4.2.2 Wirkung auf die Schüler*innen

Trotz der beschriebenen Herausforderungen muss an dieser Stelle deutlich unterstrichen werden, dass die Teilnehmer*innen an beiden Schulen vom Projekt profitiert haben:

„Insgesamt fand ich das Projekt ziemlich gut für unsere SchülerInnen (sic) und denke, dass es das viel öfter, am besten regelmäßig geben sollte. Ich denke auch, dass es zumindest Denkanstöße für alle mit sich gebracht hat (...).“¹³⁴

„Die Jugendlichen nehmen mehr mit, als wir denken oder auch als was sie selbst denken. Das ist aus meiner Erfahrung in solchen Projekten oft der Fall. Das arbeitet in denen, oft ganz subtil.“¹³⁵

In den dem Prozess immanenten Feedbackrunden war auffällig, dass die Jugendlichen den Effekt nur schwer artikulieren konnten:

„Ich denke, dass da schon einiges hängen geblieben ist. An beiden Schulen. Das fällt den Jugendlichen nur extrem schwer, das zu formulieren. Sogar den Oberstufenschülern, aber das Thema, dass hier nicht ‚normale‘ Oberstufenschüler waren, das hatten wir ja schon.“¹³⁶

Zudem war deutlich, dass die Jugendlichen auf die Rückfragen der Referent*innen und Evaluatorminnen auch teilweise sozial erwünscht antworteten:

„(...) Was die SchülerInnen (sic) genau mitgenommen haben, ist schwer zu beurteilen die Reflexionen, die sie mir gegeben haben, zielen zumeist auf das, von dem sie glauben, dass wir es lesen wollen (keiner wird ab jetzt mehr ein Problem mit Juden haben...).“¹³⁷

Spätestens bei den Abschlussveranstaltungen waren die Teilnehmer*innen, bis auf wenige Ausnahmen, auf der Bühne präsent und stolz auf das, was sie den anderen Jugendlichen und Lehrer*innen an der jeweiligen Schule vom Projekt zeigten.

„Bei den Abschlussveranstaltungen hat man gemerkt - jetzt sind sie im Thema, jetzt sind sie davon berührt. Deswegen waren diese Veranstaltungen bei allem Hin und Her, den Tränen und dem Sich-Zieren wichtig. Denn da verbindet sich doch was im Kopf: ‚Ich stehe auf ´ner Bühne und die anderen nehmen mich wahr. Mit dem, was ich hier zeige.‘ Und das, was gezeigt wird, das ist doch Ergebnis eines Prozesses. Ich glaube, da wurden wichtige Weichen gestellt.“¹³⁸

¹³⁴ ebd.

¹³⁵ ebd.

¹³⁶ ebd.

¹³⁷ ebd.

¹³⁸ ebd.

Dabei verwiesen die Referent*innen noch einmal besonders auf den langfristigen Effekt, auch auf das Umfeld:

„Nicht alles wird sofort bewusst. Nicht alles wird sofort wirken. Aber es wird wirken, auch auf das Umfeld der Jugendlichen. Wenn die verstanden haben: ‚Es ist nicht lustig, wenn ich diskriminiert werde, es ist also auch nicht lustig wenn andere diskriminiert oder sogar verfolgt oder getötet werden, nur weil sie jüdisch sind oder schwul oder schwarz.‘ dann reagieren sie anders. Nicht immer, das wär ja naiv. Wer ist schon immer mutig und steht für andere auf. Aber wir haben ihnen Gründe mitgegeben mutig zu sein und Wege aufgezeigt wie man mutig ist. Das ist der Anfang.“¹³⁹

4.2.3 Einschätzung des Kerncurriculums

Grundsätzlich war das Feedback zum Kerncurriculum positiv. So äußerte z.B. eine begleitende Lehrkraft:

„Besonders gut fand ich die Module zum Islam (da habe ich selbst auch eine Menge gelernt). Da sind viele auf jeden Fall ins Grübeln gekommen und werden hoffentlich ihre Schlüsse ziehen bzw. sich vielleicht weitergehend bilden/mit dem Koran auseinandersetzen. Und der letzte praktische Teil war super, vor allem die Hip-Hop-Gruppe war begeistert und hat meines Erachtens tolle Ergebnisse gehabt!“¹⁴⁰

Auch die Referent*innen waren insgesamt überzeugt:

„Ich finde das Kerncurriculum ist gut. Das liegt nicht daran, dass ich nicht selbstkritisch bin, das bin ich. Aber die Inhalte, die Methode, die sind trotz aller Probleme gut angekommen, das habe ich gemerkt.“¹⁴¹

Kritisch wurde von der begleitenden Lehrkraft am Gymnasium die Einordnung von Antisemitismus in den größeren Rahmen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und die damit einhergehenden Anknüpfungspunkte für andere Formen dieses Denkens und Verhaltens gesehen:

„Die Module zum Antisemitismus haben mir dagegen weniger gefallen. Antisemitismus firmierte (sic) als eine Form des Rassismus unter anderen, was nicht dem Stand der Forschung entspricht und die Spezifik des Antisemitismus, die ihn so gefährlich macht, verfehlt.“¹⁴²

¹³⁹ ebd.

¹⁴⁰ ebd.

¹⁴¹ ebd.

¹⁴² ebd.

Bei der Erstellung der vorliegenden Dokumentation wurde diskutiert, inwieweit sich diese Anmerkung in das Kerncurriculum weiter einarbeiten lässt. Dabei waren sich die Fachkräfte, die die IST-Analyse und das Kerncurriculum erstellt haben, jedoch einig, dass gerade für die Ansprache der Jugendlichen die dem Projektansatz zu Grunde liegende Einordnung, dass Antisemitismus eine Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ist, beibehalten werden muss:

„Ich denke, wir sehen, dass die Jugendlichen die Gefahren von Antisemitismus eher begreifen, wenn man einen Bezug zu eigener Diskriminierung herstellt. Selbstverständlich ist Antisemitismus etwas anderes als Islamfeindlichkeit oder Homophobie, das ist klar. Aber gerade die Ergebnisse unseres Projekts zeigen doch: wenn Jugendliche sich an eigene Diskriminierung erinnern, die sie als Gruppe erfahren haben und sei es, dass sie Vorurteile erleben, weil sie aus einem bestimmten Stadtteil kommen, dann macht sie das sensibler für andere Formen von dem, was wir als ‚gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit‘ bezeichnen. Daran knüpfen wir an.“¹⁴³

Zudem würde dies auch dem zuwiderlaufen, was die für das Projekt interviewten Expert*innen als relevant benannt haben: ein Kerncurriculum zur Antisemitismusprävention solle unbedingt die Judenfeindschaft als eine Ausprägung des Phänomens der Minderheitendiskriminierung unter vielen entlarven (siehe Punkt 3.2.1), um Anknüpfungspunkte zu schaffen.

Andere Kritikpunkte wurden ebenfalls beleuchtet und anschließend im Team diskutiert. Dies betraf zum einen die Methode der Abwechslung von Gesprächsrunden und theatraler Arbeit an Stelle von Blöcken:

„Die Mischung zwischen Inhalte, sprich Gesprächsrunden und Kunst, die finde ich gut, nur die Aufteilung in zwei Blöcke, die war nicht so gut, da müssen wir vielleicht noch mal gucken, ob wir das nicht anders durchmischen, das im Wechsel stattfinden lassen.“¹⁴⁴

Die Referent*innen und auch die Evaluator*innen waren sich hierbei einig, dass es sinnvoll erscheint, diese Durchmischung künftig zu implementieren.

Daneben wurde das Setting angesprochen:

„Vielleicht müssen wir doch etwas an der Methode ändern. Ich denke da ist das Stichwort: Schule. In der Schule, im Klassenraum, innerhalb der Schulatmosphäre, damit ist das für das Empfinden der Kids nichts anderes als die Fortsetzung von Schule.“¹⁴⁵

¹⁴³ ebd.

¹⁴⁴ ebd.

¹⁴⁵ ebd.

„Es war nicht so gut, dass das nicht rein auf freiwilliger Basis war, sondern immer eine AG im schulischen Rahmen, am Gymnasium sogar mit Noten. (...) Ich könnte mir gut vorstellen, dass man das eher außerschulisch verortet.“¹⁴⁶

Neben den Nachteilen, das Kerncurriculum im schulischen Rahmen durchzuführen, wurden aber auch die Vorteile angesprochen:

“ Es ist natürlich aber auch so, dass man hier Leute erreicht, die man außerhalb der Schule mit so einem Thema gar nicht erreicht. Ich weiß, Zwang ist nicht optimal, aber es ist doch so, dass Leute mit antisemitischen Einstellungen eher nicht von alleine in ein Projekt kommen, dass sich damit auseinandersetzt. Sich also einfach an ein Jugendzentrum oder ähnliches anzuhängen, das kann auch schwierig sein.“¹⁴⁷

Wenn die Methode abgeändert würde, dann sei ein höherer Personalschlüssel und eine engere Zusammenarbeit mit den Jugendlichen auch über einen längeren Zeitraum nötig:

„Das kann man dann nicht mal als eine halbjährige AG machen. Dann muss man dauerhaft vor Ort sein und ganz langsam das Vertrauen aufbauen, ggf. auch über andere Themen und dann irgendwann, wenn die Basis da ist mit den Jugendlichen daran arbeiten. Aber das schlägt sich nieder im Personal. Dann kann man so ein Projekt nicht mit dem Personalschlüssel machen, den wir hatten.“¹⁴⁸

4.2.4 Arbeit der externen Referent*innen

Das Verhalten der Jugendlichen und die oft als gering empfundene (organisatorische) Unterstützung durch die jeweilige Schule führte natürlich auch bei den externen Kräften immer wieder zu Frustration, die bearbeitet werden musste (siehe hierzu auch Punkt 4.2.5):

„Unser Ansatz ist immer, wir arbeiten nicht für das Geld, wir wollen was verändern. Sonst kann man auch was anderes machen. Dann ist das umso frustrierender, wenn man die Jugendlichen nicht so erreicht, wie man will. Manchmal habe ich echt gedacht - das ist Schmerzensgeld.“¹⁴⁹

„Auch wenn wir den praktischen Prozess nur begleitet haben, es ist uns natürlich aufgefallen, dass die Arbeit von Euch (die Leiterinnen der Gesprächskreise Anm. d. Verf.) und Gandhi und den anderen natürlich sehr intensiv war. Intensiv und manchmal auch etwas frustrierend,

¹⁴⁶ ebd.

¹⁴⁷ ebd.

¹⁴⁸ ebd.

¹⁴⁹ ebd.

das kann ich mir schon vorstellen, wenn man so viel reingibt und dann immer wieder Mauern einreißen muss.“¹⁵⁰

Um die Arbeit trotzdem optimal gestalten zu können war deswegen ein regelmäßiger Austausch, insbesondere zwischen der Projektleitung und den Künstlern sehr wichtig:

„Für Gandhi war das wahnsinnig schwierig da reinzukommen. (...) Am Gymnasium, da gab es mehrere Krisensitzungen mit ihm, wo er mir erzählt hat, wie schwierig er die Gruppe fand und wir immer wieder nach steuern, nachbessern mussten.“¹⁵¹

„Ohne den Austausch wäre das nicht gegangen, das hätte gar nicht funktioniert. Alleine, damit man immer wusste, wie ist gerade der Stand bei den Jugendlichen, was ist Thema.“¹⁵²

Daneben war es für den Erfolg der Arbeit auch wichtig, manchmal deutliche Worte für die Jugendlichen zu finden:

„Eine Sitzung vor dem Auftritt, da habe ich dann gesagt ‚Ok Leute, es ist Euer Auftritt und Ihr werdet Euch blamieren. Ihr könnt Euch einbringen mit Fragen, Inputs, Ideen, alles ist drin. Wenn Ihr keinen Bock habt, ok, dann nicht.‘ Da haben sie dann schon ziemlich blöd aus der Wäsche geguckt und gesagt ‚Ja das ist jetzt aber kurzfristig.“¹⁵³

Die Ergebnisse der Arbeit mit den Jugendlichen wurde dann von den Expert*innen auch sehr unterschiedlich eingeschätzt:

„Die Rapper, ja die haben gearbeitet. Aber ich habe mich manchmal gefragt, ob die das nicht nur einfach als Möglichkeit genutzt haben, sich feiern zu lassen. Dass die gar nicht begriffen haben, dass das ein Medium ist, um sich mitzuteilen, zu reflektieren. Für die war das eher ‚Hey, das ist cool, das ist geil, ich kann mich feiern lassen.‘ Wo war die Botschaft, wo ist die Haltung? (...) ‚Deutsche Kanaken‘ ist da ein bisschen wenig. Das kann in jedem normalen Rap-School-Projekt von uns entstehen, da hätte ich mir mehr Bezug zum Thema gewünscht“¹⁵⁴

„(...) Und der letzte praktische Teil war super, vor allem die Hip-Hop-Gruppe war begeistert und hat m.E. tolle Ergebnisse gehabt!“¹⁵⁵

¹⁵⁰ ebd.

¹⁵¹ ebd.

¹⁵² ebd.

¹⁵³ ebd.

¹⁵⁴ ebd.

¹⁵⁵ ebd.

„Mir hat es am Gymnasium besser gefallen als in Dinslaken, was die Schülerinnen und Schüler so erarbeitet haben. Irgendwie hatte ich den Eindruck, dass das mehr ihres war, ihr eigenes.“¹⁵⁶

Abschließend muss bemerkt werden, dass das Feedback der Kooperationspartner, der Sekundarschule und dem Gymnasium, zur Arbeit der externen Fachkräfte durchweg positiv war:

„Also ich habe in Dinslaken mitbekommen, dass der Rektor zufrieden war, dass er an der Arbeit nichts auszusetzen hatte. Und in Duisburg habe ich ja selbst mit Hr. Rinn gesprochen, der war dankbar und sah die Jugendlichen selbst sehr kritisch.“¹⁵⁷

4.2.5 Kooperation und Zusammenarbeit

Von Seiten der externen Fachkräfte und der Projektleitung wurde die Zusammenarbeit mit den beiden Schulen sehr kritisch gesehen. Dies bezog sich zum einen, insbesondere am Gymnasium, auf die Zusammensetzung der Gruppe:

„Das Gymnasium wusste von der Problematik bei den Jugendlichen, die wussten, was passiert, wenn gerade diese Schüler aufeinander stoßen und sie haben das bewusst zugelassen. Damit wurden wir ein Stück weit ins kalte Wasser geworfen.“¹⁵⁸

Dabei wurde auch selbstkritisch vermerkt, dass man sich eventuell im Vorhinein noch stärker mit der Schule hätte austauschen müssen, anstatt dies dem Gymnasium zu überlassen:

„Es lag nicht am Konzept, an unserer Erwartung, sondern die Konstellation vor Ort, dass sich vorher zu wenig Gedanken gemacht wurde, wer sitzt da eigentlich von Seiten der Schule, wer begleitet das und wie.“¹⁵⁹

Dagegen sei man in Dinslaken auf die Schüler*innen besser vorbereitet gewesen, was jedoch weniger an der Unterstützung der Schule gelegen habe, als an dem Vorwissen der Referent*innen selbst:

*„Lamy (Kaddor, Anm. d. Verf.) hat die (Schüler*innen, Anm. d. Verf.) ja zum größten Teil gekannt, das war glaube ich schon mal recht gut, um die von Anfang an einschätzen zu können. Aber das alleine genügt natürlich nicht. Wenn man sich vorstellt, Du kommst da einmal in der Woche hin, dann muss natürlich auch die Organisationsstruktur vor Ort etwas machen, dass die Teilnehmer regelmäßig kommen, dass ihnen deutlich gemacht wird, dass das*

¹⁵⁶ ebd.

¹⁵⁷ ebd.

¹⁵⁸ ebd.

¹⁵⁹ ebd.

wichtig ist. Alleine zu sagen: ‚Toll, macht mal die AG, wir haben hier die Anmeldeliste der Jugendlichen‘, das ist dann schon wenig.“¹⁶⁰

Dementsprechend hätten sich die Referent*innen insgesamt mehr Begleitung während der praktischen Arbeit mit den Jugendlichen gewünscht:

„Bei beiden Schulen gab es nicht viel Anteilnahme. Und das kam von der Leitung her. Klar ein Schulleiter, der hat auch viel anderes zu tun. Aber wenn der signalisiert, uns ist als Schulleitung, als Lehrkräfte, als Schule das hier total wichtig, dann hat das eine Signalwirkung, an die Lehrer, an die Schüler.“¹⁶¹

„Wir hatten uns erhofft, wenn wir die Schule wechseln, dass wir dann auch eine bessere Begleitung haben. Das hat sich nur sehr bedingt erfüllt. Das haben wir als begleitende Kräfte z.B. bei der Antragstellung für eine längere Fahrt nach Auschwitz bzw. Dachau bemerkt. Wir waren da sowohl an der Sekundarschule wie auch am Gymnasium vollkommen allein. Das war frustrierend.“¹⁶²

Wie gering die organisatorische Begleitung war, spiegelt sich z.B. darin, dass den externen Kräften in Dinslaken ein Datum für eine mögliche Fahrt nach Auschwitz genannt wurde, für das die Fahrt organisiert und eine Förderung über das ‚Lokale Bündnis für Demokratie und Toleranz‘ akquiriert wurde. Nur durch Zufall stellte sich dann jedoch heraus, dass die Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt nicht nach Auschwitz fahren konnten, da sie in einem Pflichtpraktikum waren, was die Schulleitung vergessen hatte bei den von ihnen vorgeschlagenen Terminen zu berücksichtigen. Daraufhin konnte die gesamte Fahrt abgesagt werden und die Fördergelder mussten an die Stadt Dinslaken zurückgegeben werden:

„Das war natürlich ein Hammer. Wenn man sich vorstellt wieviel Arbeit dadrin gesteckt hat, die Förderung zu bekommen. Die Arbeitszeit, das war eigentlich überhaupt nicht abgedeckt, das war ein Surplus von uns allen für die Jugendlichen. Und dann scheitert das, weil die Schule die eigenen Termine nicht mehr wusste. Wir hatten keine Unterstützung bei der Antragstellung, wir hatten keine Unterstützung bei der Organisation der Fahrt, das haben wir alles selbst gestemmt und das einzige, was sicher gestellt werden musste, nämlich dass die Schüler vom Unterricht freigestellt werden können, das funktioniert dann nicht.“¹⁶³

Zumindest habe es am Gymnasium die Begleitung durch eine pädagogische Kraft aus dem Lehrerkollegium gegeben, die jedoch nur bedingt hilfreich gewesen sei:

¹⁶⁰ ebd.

¹⁶¹ ebd.

¹⁶² ebd.

¹⁶³ ebd.

„Die begleitende Lehrkraft erschien mir eher überfordert mit der Wucht an ja, wie sage ich das ... der Wucht an Disziplinlosigkeit der Schülerinnen und Schüler in Kombi mit der Altersstufe und der Zusammensetzung der Gruppe.“¹⁶⁴

„Es gab da immer wieder Gespräche mit der Schulleitung. Aber die begleitende Lehrkraft, die erschien mir da eher bremsend, die wollte die Probleme nicht an die große Glocke hängen, das klassische Fehlverhalten der Schüler. Es wäre wünschenswert gewesen, eine durchsetzungsfähigere Lehrkraft an unserer Seite gehabt zu haben.“¹⁶⁵

Dabei habe eventuell auch die interne Kommunikation nur bedingt funktioniert:

„Der Rektor schien mir immer wieder total überrascht, da gab es anscheinend nicht so viel Feedback vom Lehrpersonal an die Schulleitung.“

Die Zusammenarbeit im engeren Team - sprich zwischen den Fachkräften vom LIB e.V., dem Music Office Hagen und dem Ibis Institut - wurde dagegen positiv bewertet:

„Das war in beiden Fällen gut, wir sind ein eingespieltes Team, da gibt es kurze Wege und es war klar, was wir wie wollen. Es geht um das Empowerment von Jugendlichen und das haben alle im Blick. Gerade auch die Einstellung der Künstler, die fand ich genau richtig.“¹⁶⁶

Problematisch wurde dagegen die Kooperation mit dem Geldgeber, dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gesehen:

„Das hat natürlich nichts mit der Erprobung des Kerncurriculums zu tun, aber wenn wir über Kooperationen sprechen, die Zusammenarbeit mit dem BAMF war schwierig. Das lag aber daran, dass dort sehr viel Personalwechsel war. Wieviele unterschiedliche Ansprechpartner hatten wir da? Ich glaube vier oder fünf in drei Jahren. Einzeln waren die eigentlich alle immer nett, aber wenn man gerade einen Draht hergestellt hatte und wusste, wie der Sachbearbeiter alles genau haben möchte, dann kam der nächste. Und natürlich, dass es immer wieder irgendwelche neuen Formulare gab, das war unglaublich, was da für Zeit draufging, um das gleiche nochmal `runterzutippen, nur wieder in einer anderen Form, in eine andere Tabelle.“¹⁶⁷

¹⁶⁴ ebd.

¹⁶⁵ ebd.

¹⁶⁶ ebd.

¹⁶⁷ ebd.

4.3 Rückmeldungen der Jugendlichen

Es gab im Zuge der beiden jeweils einjährigen Eprobungsphasen des Projekts sehr viele Rückmeldungen und Entwicklungen von bzw. bei den Jugendlichen zu verzeichnen, die zum größten Teil positiv waren.

Trotz anfänglicher Unlust bei einigen Jugendlichen, sich mit solch komplexen Themen über ein Schuljahr lang zu beschäftigen, wuchs im Laufe des Projekts das Engagement, auch gerade der Schüler*innen, die sich zu Beginn mit dem Thema schwer getan hatten. Dazu trug das große Engagement des pädagogischen Teams bei, aber auch die Formulierung des Angebots, in einem sicheren Raum über eigene Überzeugungen und Erfahrungen sprechen zu dürfen. Die damit einhergehenden z.T. schwierigen und emotionalen Situationen, konnten vom Team aufgefangen werden. Dies war ein Punkt, den die Teilnehmer*innen stark wertschätzten, auch wenn dies nicht immer in Worte gefasst werden konnte. Der Austausch im sicheren Raum ging mit dem zunehmenden Bedürfnis, sich über private Probleme (Familie, Freundeskreis) auszutauschen, einher. Dafür wurden zum Teil Pausen oder die Zeit nach dem Projektkurs genutzt.

Immer wieder standen islam-theologische Fragen im Raum, die im Kontext unterschiedlichster Module bei Jugendlichen aufkamen. Dabei spielt natürlich eine Rolle, dass die emotionale Bindung an „den Islam“ bei vielen muslimischen Jugendlichen relativ stark ausgeprägt ist (bei allen Wissensdefiziten und ggf. nur bedingt aktiver Glaubenspraxis). Die Teilnehmer*innen schätzten die Möglichkeit, sich außerhalb einer etablierten religiösen Struktur wie z.B. einer Moscheegemeinde (an die ja nicht alle gleichermaßen Anbindung haben und deren jeweilige ideologische Bindung zudem kritisch gesehen werden muss) über ihren Glauben auszutauschen und gerade in der Referentinnen Lamy Kaddor und Rabeya Müller zwei theologische Instanzen zu haben, die ansprechbar waren und deren Antworten als fundiert empfunden wurden

Viele Rückmeldungen von Projektteilnehmer*innen würdigten die Entstehung einer echten Diskurskultur während der Projektlaufzeit. Meinung und Gegenmeinung auszudrücken bzw. zu akzeptieren nahmen deutlich zu. Dies wurde von den Jugendlichen selbst immer wieder als eine Bereicherung benannt, denn hierdurch änderten sich auch Hierarchien und Dynamiken in der Gruppe: Schüler*innen, die sich zu Beginn selten einbrachten und ggf. geringes Ansehen genossen wurden eingebunden und bekamen einen Raum.

Parallel organisierten die Teilnehmer*innen eigene Kommunikationsformate wie Emailverteiler und Whatsapp-Gruppen, um sich besser organisieren und austauschen zu können.

Nach den unterschiedlichen Exkursionen bedankten sich Teilnehmer*innen beim Lehrpersonal für die Möglichkeit, eine andere Sicht wahrzunehmen und auch Gemeinsamkeiten zwischen Juden und Muslimen, Judentum und Islam festzustellen. Dabei stand im Mittelpunkt, dass nicht mehr das Fremde, Andere, sondern das Gemeinsame gesehen wurde, so z.B. bei der Geschichte eines jüdischen Jugendlichen in der NS-Zeit.

Immer wieder kam es zu hoch emotionalen Momenten, weil Jugendliche über eigene Diskriminierungserfahrungen berichteten. Gelegentlich war sogar eine Aussprache in der Gruppe möglich. Verletzungen wurden thematisiert und es gelang, diese sensibel in den Kontext des jeweiligen Themenmoduls zu setzen.

Obwohl immer wieder Bekundungen von Teilnehmer*innen zu vernehmen waren, dass ihnen die Projektdauer zu lang erscheint, ging den Meisten im Kurs zum Ende hin dann das Projekt viel zu schnell zu Ende. Tatsächlich bedankten sich die Jugendlichen im Nachgang des Projekts durchweg auf unterschiedliche Art und Weise beim pädagogischen Personal für ihr Engagement, lobten auch die deutlichen Worte, die gefunden wurden, um zu motivieren, aber auch einmal Grenzen zu setzen. Dies unterstreicht noch einmal, wie neben der Methodik auch die Person der Referent*innen selbst wirken.

Wie stark hier z.T. im Verlauf der Monate auch persönliche Bindungen wurden, zeigt sich nicht nur daran, dass die Jugendlichen untereinander vernetzt bleiben, sondern darüber hinaus auch Verbindungen zu den Referent*innen bestehen blieben. Auch ein Wunsch nach Fortführung und Wiederholung des Projekts wurde von einigen Teilnehmer*innen geäußert. Hier spielt auch der Erfolg, gemeinsam eine Aufführung bestritten zu haben und damit wahrgenommen worden zu sein, eine wichtige Rolle.

4.4 Zusammenfassung und Zwischenfazit zur Erprobungsphase

Ein oberflächlicher Blick auf die vorgestellten Prozesse und Herausforderungen der Erprobungsphase mag dazu verführen, die Schwierigkeiten in den Vordergrund zu stellen und das Projekt selbst zu hinterfragen - wie kann es gelingen, mit Jugendlichen, deren Alltag wie dargestellt von multiplen Deprivationen geprägt ist, intensiv und zielorientiert zu einer Thematik wie Antisemitismusprävention zu arbeiten. Kann es überhaupt gelingen?

Auf Grund der Erfahrungen, auch der oft herausfordernden Erfahrungen, muss diese Frage mit einem „Ja“ beantwortet werden. Die Erprobungsphase von Extreme Out hat gezeigt, dass diese

Jugendlichen gewonnen, sensibilisiert und aktiviert werden können. Dafür gibt es jedoch Gelingensbedingungen:

- bei den Referent*innen und Fachkräften war eine hohe Anpassungsfähigkeit und Flexibilität gefordert. In jeder Stunde, bei jedem Treffen galt es, den Raum für einen vertraulichen Austausch zu erweitern - oder gar erneut zu schaffen.
- dementsprechend wichtig war es, ein gut aufeinander eingespieltes Team zu haben, das sich kennt und schnell austauscht, um proaktiv auf Prozesse reagieren zu können.
- der Blick, gerade bei den Referent*innen und Fachkräften musste immer wieder dezidiert auf die Ressourcen, Potentiale und Chancen der Teilnehmer*innen gelegt werden. Hier galt es durchweg eine Haltung zu etablieren, die eben nicht das Defizit in den Mittelpunkt stellt, sondern das, was gelingt, was die Schüler*innen erreichen, was diese stärkt.
- dabei dürfen die Schüler*innen aber auch nicht „in Watte gepackt“ werden. Klare und deutliche Benennungen von Fehlverhalten und dessen Folgen sind genauso wichtig wie das grundlegende Verständnis.
- das professionelle Personal muss erkennen, dass nicht alle erreicht werden können und wollen. Selbstverständlich sind alle Beteiligten gefordert, möglichst alle anzusprechen und zur Partizipation zu bewegen. Die Umsetzung des Curriculums hat jedoch noch einmal gezeigt: nicht die, die sich verweigern dürfen im Mittelpunkt stehen, sondern die, die mitmachen, die sich einbringen.
- auch das Irreguläre und Ungeplante bietet eine Chance, die man erkennen und im Prozess nutzen kann. Erneut ist hier gerade die Flexibilität der Fachkräfte gefordert.
- es bedarf der Unterstützung durch das umliegende System Schule - denn sonst müssen die Externen einen großen Teil der eigenen Ressourcen aufbringen, um Strukturen zu erarbeiten und zu halten, die eigentlich von Schule selbst mit weniger Aufwand bereitgestellt werden können. Dies damit verbundene Arbeitserleichterung ist nicht zu unterschätzen.

Trotz aller Herausforderungen, die detailliert vorgestellt wurden, werten die Fachkräfte, die das Projekt begleitet haben, die Umsetzungsphase als Erfolg. Dies hängt mit der Haltung dieser Externen zusammen:

„Für uns stehen diese Jugendlichen im Mittelpunkt. Klar, manchmal ist es schwierig, aber letztlich geht es darum, diese Jugendlichen zu stärken, mit ihnen gemeinsam an etwas zu arbeiten. Wenn wir uns nicht auf sie einlassen könnten, dann wären wir da falsch.“¹⁶⁸

¹⁶⁸ ebd.



Die Rückmeldungen der Jugendlichen unterstreicht diese Sicht.

Auf Grund der Erfahrungen, der Haltung der Fachkräfte und der beinhalteten Anforderung an die eigene Professionalität wurde das Kerncurriculum in Anschluss an die Erprobungsphase noch einmal intensiv überarbeitet. Das Ergebnis wird im folgenden vorgestellt (vgl. Punkt 5). Zudem wurden auf Basis der in der Erprobungsphase gemachten Erfahrungen Handlungsempfehlungen für die pädagogische Bildungsarbeit formuliert (vgl. Kapitel 6).

5. Zentrale Elemente des Kerncurriculums

Das Kerncurriculum für das Projekt „Extreme Out“ nimmt bundesländerübergreifend die fachdidaktisch und pädagogisch begründeten Bildungs- und Erziehungsziele der Bildungsstandards der KMK auf und versteht sich als Ergänzung hierzu. Das vorliegende Kerncurriculum eignet sich für die Entwicklung schul- bzw. institutionsinterner Curricula. Die Kompetenzformulierungen sind eine Richtungsorientierung für diese Ausgestaltung, die es ermöglicht, situationsbedingte Besonderheiten zu berücksichtigen.

Das vorliegende Kerncurriculum kann als „best practice“ verstanden werden, da es in zwei Durchläufen für die Klasse 9 bzw. Q1 (Gymnasiale Oberstufe) (Jahrgang 2016/2017 bzw. 2017/2018) erprobt und modifiziert worden ist. Dabei wurden insbesondere auch die in Kapitel vier vorgestellten Herausforderungen einbezogen, um diesen im Rahmen der künftigen Umsetzung und Anwendung des Curriculums proaktiv begegnen zu können.

Es richtet sich in erster Linie an pädagogisches Personal und Multiplikator*innen in der Jugendarbeit. Die Beschäftigung mit dem Thema Antisemitismus fällt in viele Zuständigkeitsbereiche. Dies können und sollten städtische oder religiös-orientierte (jüdische, christliche, islamische) Jugendeinrichtungen sein. So könnte dieses Kerncurriculum nicht nur im Kontext der schulischen Bildung eingesetzt werden, sondern auch außerschulisch in der Moschee, im Jugendheim oder bestimmte Module auch in Jugendsporteinrichtungen in der praktischen Präventionsarbeit Anwendung finden. Wie auch von der „Task Force Education on Antisemitism“ beschrieben:

- sind hierfür vor allem professionelle Ansprechpartner*innen nötig, die die Lebensrealitäten der Jugendlichen kennen und dadurch auch diese über ihre, bis dahin gegebenenfalls engen Erfahrungswelten, hinausführen können.
- muss es ein pädagogisches Team, das empathisch aber selbstkritisch auftritt, geben.
- muss das Team gesellschaftliche Vielfalt abbilden und so die Möglichkeit eines gemeinsamen Miteinanders bereits verkörpern.¹⁶⁹

Zudem wird ein besonderer Schwerpunkt auf der Etablierung eines religiös gemischten Teams liegen, um wie von den Expert*innen unter Punkt 3.2.3 gefordert, die Akzeptanz der Gruppenleiter*innen bei weiten Teilen der Teilnehmer*innen zu gewährleisten.

Das Projekt „Extreme Out“ richtet sich in erster Linie an muslimische Schüler*innen und Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund. Häufig ist deren Herkunftssprache nicht

¹⁶⁹ Task Force Education on Antisemitism in: AJC, 2006

Deutsch. Ihr Verhältnis zum religiösen, kulturellen und sozialen Umfeld ist meist sehr ambivalent, da es sich hier nicht um homogene Milieus handelt. Sehr häufig ist die Identitätsfrage für viele Jugendliche mit Migrationshintergrund und islamischer Religionszugehörigkeit durch Brüche gekennzeichnet (siehe auch Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Umfragen, Punkt 2.4). Die Eigenwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung gehen hier sehr oft auseinander. Ziel soll nun sein, antisemitische Einstellungen mit Jugendlichen mit muslimischer Glaubenszugehörigkeit gemeinsam zu beleuchten und die Auseinandersetzung damit anzustreben, um sie zu stärken und dabei zu unterstützen, ihren Lebensentwurf als gleichwertig (zu allen anderen Lebensentwürfen in unserer Gesellschaft) zu verstehen und sich stärker gegen Rassismus, Hass und Hetze, insbesondere gegen Antisemitismus, zu engagieren (Empowerment).

„Extreme Out“ soll Jugendlichen nicht nur grundlegende Informationen über das Judentum und die antisemitischen Formen in der Geschichte Deutschlands sowie im aktuellen Diskurs vermitteln, sondern ihnen auch Möglichkeiten eröffnen, sich auf religiös-theologischer Ebene mit der Thematik auseinanderzusetzen. Fragen nach einem koranimmanenten Antisemitismus und den Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam werden hier aufgegriffen. Grundsätzlich sollen Jugendliche in die Lage versetzt werden, historischen und aktuellen Antisemitismus in all seinen Ausdrucksformen zu erkennen und einzuordnen. Hierzu ist zunächst die Stärkung der individuellen Identität der Jugendlichen unter Reflektion des vorhandenen Selbstkonzepts wichtig. Die Jugendlichen sollen zum einen dabei unterstützt werden, für ihr eigenes Verhalten Verantwortung zu übernehmen, und zum anderen erlernen, zwischen Problemen zu unterscheiden:

- denen sie ausgesetzt sind (z.B. Diskriminierung, Mobbing, Gewalterfahrungen) und Problemen
- die sie selbst verursachen (wie Rassismus, Antisemitismus, Frauenfeindlichkeit oder Homophobie).

5.1 Kompetenzen und Kompetenzerwerb

Kompetenzen umfassen nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen, sondern auch die Bereitwilligkeit sowie die Einstellungen, über die Schüler*innen verfügen sollten, um aktuellen Herausforderungen in ihrem Alltag (digitaler Fortschritt, Globalisierung, Diversität etc.) gewachsen zu sein. Dabei spielen die von den Expert*innen unter Punkt 3.2.2 benannten Kompetenzen und Fähigkeiten wie Differenzierungsfähigkeit, Bewusstsein um eigene Vorurteile, Sensibilisierung für die Situation anderer und Entwicklung von Mitgefühl sowie die Fähigkeit zur quellenkritischen Analyse eine besondere Rolle.

Kompetenzerwerb zeichnet sich dadurch aus, dass die Jugendlichen zunehmend komplexere Aufgabenstellungen bewältigen können. Hierfür sind ein gesichertes Wissen sowie die Kenntnis und Anwendung fachbezogener Verfahren Voraussetzung. Schüler*innen besitzen eine solche Kompetenz, wenn sie zur Problemlösung auf vorhandenes Wissen zurückgreifen können und, bei Nichtvorhandensein, in der Lage sind, sich das erforderliche Wissen zu beschaffen. Wie die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Umfrage zeigen, ist diese Kompetenz der Wissensbeschaffung aber nur bedingt gegeben - Kontakte zu Juden und Jüdinnen sind nur begrenzt da, Synagogen oder ähnliche Einrichtungen werden nur im schulischen Kontext besucht, privat erfolgt eine Information insbesondere bei Muslim*innen durch religiöse Einrichtungen, Internet und Fernsehen, alles Quellen, deren Zuverlässigkeit für objektive, zuverlässige Information zumindest fragwürdig sind (vgl. Punkt 2.4.11).

Es ist dementsprechend notwendig, dass Jugendliche im Rahmen des Projekts erlernen, zentrale Kontexte zu erkennen und angemessene Planungen zwecks kreativer und konstruktiver Lösungsstrategien durchzuführen, wobei das jeweilige Ergebnis auch selbst überprüft werden kann. Am ehesten bringen die Schüler*innen solche Kompetenzen aus dem schulischen Kontext, sprich aus anderen Fachbereichen mit, sind es aber noch nicht gewohnt, sie auf den religiösen und soziokulturellen Kontext zu übertragen. Deshalb soll auf die bereits vorhandenen Fähigkeiten zurückgegriffen und deren Transfer und Aufbau systematisch gefördert werden. Vorhandenes Wissen ist in diesem Kontext auch oft emotional gebunden, was eine Bearbeitung häufig erschwert. Ebenfalls ist es wichtig, bereits auf diesem Gebiet Erlerntes zu nutzen und eine Perspektiverweiterung verständlich und als legitim erkennbar zu machen. Hinzu kommen der Erwerb und die Weiterentwicklung von kognitiven, metakognitiven sowie ressourcenbezogenen Lernstrategien, wie z.B. Memorieren, Elaborieren, Bewertung und Gewichtung von Themen oder auch Zeitmanagement. Die Relevanz der Medienkompetenz sowie dialogische Auseinandersetzungen fördern hierbei die Selbstaufklärung und Motivation bei der Beschaffung von Information.

In diesem Kerncurriculum werden sowohl inhaltsbezogene als auch prozessbezogene Kompetenzbereiche ausgewiesen, deren Verknüpfung aufgezeigt wird. Die prozessbezogenen (Verfahren, um Wissen anwenden zu können) und inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind z.B.:

- Verstehen von Symbol- oder Fachsprache und deren Anwendung
- Beherrschen fachspezifischer Methoden und Verfahren zum Erkenntnisgewinn
- Kenntnis von Verfahren zum selbstständigen Lernen und zur Reflexion
- Überblick über Zusammenhänge gewinnen und sie für Problemlösungsstrategien einsetzen können

- Wahrnehmungskompetenz für Kontinuität und Veränderung im Bereich Zeit und Raum
- Analysekompetenz hinsichtlich von Quellen und Darstellungen
- Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung im Bereich Zeit und Raum
- Orientierungskompetenz bei Veränderungen im Bereich Zeit und Raum
- Reflexionskompetenz in Hinblick auf die eigene Identitätsfindung.

5.2 Beitrag des Projekts „Extreme out“ zur Prävention bzw. Aufarbeitung gegen Antisemitismus

Die Schüler*innen sind als Individuen mit ihrer eigenen Biographie in eine Verknüpfung aus historischen, sozialen und religiös-kulturellen Bezügen und Prozessen eingebunden und verfügen darüber hinaus häufig über eigene religiöse Emotionen und Merkmale, aus denen sie ihre Selbstwahrnehmung und Identität speisen. Die Jugendlichen erfahren bei dem vorliegenden Projekt, was Menschen jüdischer Herkunft erlebt und erlitten haben - etwas, was aus Sicht der befragten Expert*innen zentral ist, um Empathie entwickeln zu können (vgl. Punkt 3.2.1) - und wie vielschichtig der Antisemitismus ist. Hier dient schon der Einstiegsfragebogen, der Stereotype, Vorurteile und antisemitische Vorstellung zu den Themenkomplexen „ Antijudaismus und rassistischer Antisemitismus“, „Juden und die Zeit des Nationalsozialismus“ , „Nahostkonflikt“ und „Religion“ in Beziehung setzt, um so die Jugendlichen in einem ersten Schritt zu sensibilisieren (vgl. Punkt 2.4.5 - 2.4.11).

Im Anschluss beschäftigen sich die Jugendlichen mit dem Phänomen des Rassismus bzw. der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit und deren Auswirkungen auf die eigene Identität durch das Entdecken religiös konnotierter Stereotypen und Vorurteile zu interpretierenden religiösen Schriften über Belege für mittelalterlichen bis neuzeitlichen Antijudaismus und Antisemitismus (z.B. das bekannte Bild des ‚geldgierigen und großnasigen jüdischen Wucherers‘). Durch eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik auf mehreren Ebenen (politisch, theologisch, religionspraktisch und weltlich-sachlich) - unter Hinzuziehung zuverlässiger wissenschaftlicher und theologischer Quellen - können sie die eigene Identität und ein reflektiertes Religionsverständnis gewinnen. Die Überprüfung der eigenen Identität erfordert auch eine Auseinandersetzung mit dem kollektiven und kulturellen Gedächtnis in Deutschland und bedingt eine Reflexion und individuelle Verknüpfung mit dieser Thematik.

Aus der intensiven Beschäftigung mit geschichtlichen Fakten, religiösen Zusammenhängen und dem eigenen Identitätsverständnis erwachsen zunächst keine Anleitungen für Entscheidungen,

aber Einsichten in Vorurteile, Machtkämpfe und deren Rechtfertigungsversuche. Das Projekt soll Jugendliche dazu ermutigen, aufgrund eigener Erkenntnisse und der Reflexion darüber, eigene Positionen zu entwickeln (besonders im eigenen sozialen Umfeld). Das ermöglicht Problembewältigung und eigenständig begründetes Handeln. Genau um dieses Empowerment von Jugendlichen muslimischen Glaubens soll es bei „Extreme Out“ gehen.

Somit wird ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen auf den Grundlagen eines freiheitlich demokratischen Rechtsstaats sowie dem eigenen, reflektierten Religionsverständnis geleistet. Dazu gehören auch die eigene Mitgestaltung der Wertebeständigkeit und die Erkenntnis, dass auch die eigene Religion kein abgeschlossenes Weltbild vermittelt, besonders, wenn klar wird, dass gegenwärtige Bedürfnisse und Interessen mit einbezogen werden müssen. Die Jugendlichen sollen dafür sensibilisiert werden, dass religiöse Argumentation in aktuellen Debatten in der Regel zur Stützung machtpolitischer oder traditioneller Standpunkte herangezogen wird. Außerdem lernen sie einzuschätzen, dass Antisemitismus gerade bei Muslim*innen kein rein religiöses Thema, sondern immer stark mit Politik und dem Nahost-Konflikt verwoben ist. Gleichzeitig erkennen sie auch, dass es ein historisch-gesellschaftliches Thema ist, das aus den Herkunftsländern der Eltern oder sogar Großeltern übertragen wurde. Hier müssen die Jugendlichen eine Differenzierungsfähigkeit entwickeln, um zwischen Staat bzw. Politik und Religion bzw. Glaube zu unterscheiden. Jüd*innen sind nicht dasselbe wie Israelis und die Politik eines Staates hängt nicht zwangsläufig mit dem Glauben der dort lebenden Menschen zusammen. Hier erfahren die Schüler*innen dann ein Bewusstsein für ihre eigenen Vorurteile, stammen sie auch gegebenenfalls von glaubwürdigen Familienmitgliedern, aus Fernsehen, dem Web oder sozialen Medien sowie natürlich in erster Linie aus religiösen Texten, die sie lernen müssen, zu hinterfragen und nicht alles wörtlich zu nehmen (vgl. auch Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Umfrage, Punkt 2.4.11).

Die Schüler*innen müssen lernen, Informationen zu kategorisieren und zu ordnen. Dazu gehören auch in zunehmendem Maße der Umgang und die Auseinandersetzung mit Medien und sozialen Netzwerken. Sie müssen erlernen, diese zu interpretieren, kritisch zu bewerten und sie, unter Zuziehung der selbst erworbenen Erkenntnisse, selbstständig und vernunftorientiert zu benutzen. Die von der Task Force Education on Antisemitism geforderte Medienkompetenz ist dementsprechend auch für dieses Curriculum zentral.¹⁷⁰

¹⁷⁰ Task Force Education on Antisemitism in: AJC, 2006

Die Kompetenzen lassen sich in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und auf unterschiedlichen Niveaus nutzen, wobei die Umsetzung von einer Hinführung über eine Vertiefung zu einer eigenständigen Verfügbarkeit gehen soll.

Dabei ist es notwendig, Quellen und darstellende Texte einzuordnen und interpretieren zu lernen. Eventuell kann auch durch die Anwendung von Hypothesen ein fiktiver Perspektivwechsel eingeleitet werden, der reale Problemstellungen bewusst macht. Die Kompetenzbereiche stellen einen Spiegel fachlichen Handelns und strukturgebender Fähigkeiten dar. Diese werden durch die inhaltlichen Schwerpunkte bestückt.

Religion und Kultur stellen durch ihren unmittelbaren Zusammenhang zur jeweils aktuellen Lebensrealität der meisten muslimischen Schüler*innen eine zentrale Ordnungskategorie dar, was sowohl in den Umfragen wie auch in der Arbeit mit den Jugendlichen an der Sekundarschule und dem Gymnasium mehr als deutlich wurde. Je mehr religionspezifische Argumente genutzt werden, desto wichtiger ist es, sie mit realen theologischen Grundlagen vergleichen zu können. Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Umfrage an beiden Schulen zeigt jedoch, dass (nicht nur bei Muslim*innen) hier ein großes Defizit besteht - die Kenntnisse von Aussagen der eigenen Religion zum Judentum sind erstaunlich gering (vgl. Punkt 2.4.10). Aber nur auf der Basis eines verbindlichen Fachwissens können Einordnungen vorgenommen und Zusammenhänge erkannt werden. Entscheidend ist dementsprechend die Vermittlung zeitgemäßer Interpretationen islamischer Quellen, um Lebensalltag und Religiosität miteinander verknüpfen und leben zu können.

Wie in jeder pädagogischen Einheit ist es auch hier wichtig, verschiedene Methoden zu verwenden. Es gibt nicht für alle Schüler*innen einen einheitlichen idealen Weg. Unterschiedliche Lernformen werden verschieden angenommen. Der vielfältige Einsatz von Identifikationsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkten an die Lebenswelten der Schüler*innen sowie handlungsorientierte Methoden ermöglichen eine hohe Partizipation. Das direkte Wahrnehmen bzw. Erleben von Begegnungen, Situationen und Gedenkstätten macht häufig tiefen Eindruck auf die Jugendlichen, wirkt nachhaltig und nicht eindimensional. Vor allem die Vielfalt von Menschsein wird entdeckt: Wie bei uns allen, handelt es sich auch bei „den Juden“ nicht um eine homogene Gruppe, sondern um Menschen mit verschieden strengen Religionsausübungen, Lebenswegen, Nationalitäten und Einstellungen. Gerade das Aufgreifen der Vielfalt des modernen Judentums in Deutschland und der Welt wurde deswegen von den Expert*innen als ein wichtiger Aspekt genannt, den es zu vermitteln gilt (vgl. Punkt 3.2.1).

So soll dieses Kerncurriculum zur Antisemitismus-Prävention auf der Individualebene die Judenfeindschaft als eine Ausprägung des Phänomens der Minderheitendiskriminierung unter vielen ent-

larven und als menschenfeindliche und ethisch nicht vertretbare Haltung erkennbar machen - sowohl unter Einbeziehung der Kernaussagen der Religion des Islams wie auf Basis westeuropäischen Werteverständnisses von Toleranz und damit Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Ein willkürliches Feindbild wurde generiert, erfuhr Ausgrenzung und Gewalt. Haben die Jugendlichen das erkannt, ist ihnen vielleicht auch eine Verknüpfung zur aktuellen Islamfeindlichkeit möglich und sie können selbst zu Multiplikatoren werden, die Ideen von religiöser Toleranz in das gesellschaftliche Umfeld tragen. Auf der Diskursebene behält der Antisemitismus immer eine singuläre Stellung und ist nicht unmittelbar mit anderen abwertenden Ideologien vergleichbar.

Das dazu erstellte Lernangebot beinhaltet sieben Module zu den Themenfeldern „Was ist Antisemitismus?“, „Judentum“, „Judenfeindlichkeit im Koran und weiteren autoritativen Schriften“, „Nachost-Konflikt“ sowie „Identität“, „Islamfeindlichkeit“ und „Begegnung schaffen“.¹⁷¹

5.3 Überblick über Module und deren Kerninhalte

5.3.1 Modul 1: Was ist Antisemitismus?

5.3.1.1 Kompetenz

Wissensaneignung, Welche unterschiedlichen Formen von Antisemitismus gibt es?; Was kann man dagegen tun? Konzept von Ungleichheitsideologien erfassen; es gibt nicht „das Judentum“

5.3.1.2 Situationsanalyse

Muslimische Jugendliche wachsen hinsichtlich des Themenbereichs des Antisemitismus in sehr ambivalenten Lebenswelten auf. Das soziale Umfeld in der muslimischen Gemeinschaft in Deutschland ist tendenziell äußerst kritisch im Hinblick auf das Judentum eingestellt und hat dabei bestimmte Vorurteile und Stereotype entwickelt, was sich auch in den unter Punkt 2.4.9 und 2.4.10 vorgestellten Ergebnissen der qualitativen und quantitativen Befragung zeigt. Andererseits hat die Bundesrepublik Deutschland durch ihre Vergangenheit eine historische Verpflichtung und hat sich lange Jahre mit Antisemitismus und seinen Folgen beschäftigt. Die Verantwortung und das Gedenken für bzw. an den Holocaust gehören zur deutschen Staatsraison. Da dies von den befragten Jugendlichen (nicht ausschließlich, aber auch Jugendliche islamischen Glaubens) oft hinterfragt wird, gilt es, die Relevanz der Gedenkkultur mit den Teilnehmer*innen gemeinsam als aktuell und angemessen herauszuarbeiten (vgl. Punkt 2.4.7).

¹⁷¹ Im Folgenden erwähnte Arbeitsblätter sind nicht in diese Dokumentation eingearbeitet.

Verschärft wird die Verwendung von Vorurteilen und Stereotypen bei Menschen muslimischen Glaubens durch die Situation im Nahen Osten und durch eine augenscheinlich religiöse Motivation – unabhängig davon, ob biographische Bezüge zum Nahen Osten überhaupt eine Rolle spielen; auch dies lässt sich aus den Ergebnissen der qualitativen und quantitativen Umfrage ableiten (vgl. Punkt 2.4.9). Dabei wird „das Judentum“ mit einer Rasse bzw. Gruppe gleichgesetzt, ohne genaue Analyse, was unter den vorgegebenen Begriffen zu verstehen ist und wie die Termini sachlich zu verorten sind. Dieses Modul dient deshalb sowohl der Begriffsklärung als auch der Reflexion zur Wahrnehmung und Einordnung von Zuweisungen, sowie der Klärung des eigenen Standpunkts. Dabei stehen einerseits – durchaus auch problematische - (historische, politische, theologische) Vergleiche und andererseits notwendige Differenzierungen im Vordergrund.

5.3.1.3 Begründung des Themas

Antisemitismus und Rassismus sind Begriffe, die oft synonym verwendet werden. Auch in internationalen Gremien und Verlautbarungen werden unterschiedliche Definitionen des Themas genutzt und damit keine wirklich klaren Strukturen sichtbar. Noch diffuser sind auch die Vorstellungen bei den Schüler*innen. So fehlt es ihnen z.B. häufig schlichtweg an Wissen und/oder Erfahrung, dass Menschen zur selben Ethnie gehören und trotzdem oder gerade deshalb unterschiedliche religiöse Zugehörigkeiten haben können. Die daraus folgende Einordnung in Bezug auf „zugehörig“ und „nicht zugehörig“ wird dazu genutzt, die ‚nicht-zugehörige‘ Gruppe abzuwerten und dies durch ‚biologische Fakten‘ zu legitimieren. Dass diese noch aus dem rassistischen Antisemitismus stammenden Diskurse, Ideen und Begriffe auch bei den befragten Schüler*innen eine Rolle spielen zeigt sich an den unter Punkt 2.4.7 vorgestellten Ergebnissen. Dementsprechend muss gerade die Verwendung des Begriffs „Rasse“ in der NS-Ideologie in ihrer Pseudowissenschaftlichkeit entlarvt werden. Denn sonst besteht die Gefahr, dass im Diskurs Begriffe unkritisch weiter verwendet oder gar durch vermeintlich „objektive“, neue Begriffe ersetzt werden, die jedoch die alten, antisemitischen Inhalte weiter transportieren und im Diskurs anknüpfungsfähig machen.

5.3.1.4 Didaktische Überlegungen

Viele Schüler*innen würden den Vorwurf des eigenen Rassismus bzw. rassistischen Verhaltens weit von sich weisen. Deshalb muss auch die unterschwellige Form von Rassismus, häufig in Form von Alltagsrassismus, auf der Individualebene als eine Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit thematisiert und erkannt werden. Rassistische Denkstrukturen, Verhaltensmuster und Praktiken werden angewandt, ohne dass es den meisten bewusst ist. Vieles, was im Alltag als normal gilt und nicht als diskriminierend wahrgenommen wird, muss identifiziert und analysiert werden, z.B. ‚der Sarotti-Mohr‘, der Begriff ‚Negerkuss‘ oder eben auch „Du Jude“ (vgl. Punkt

2.4.5). Schüler*innen lernen, problematische Begriffe zu vermeiden und eigene zu prägen. Wenn es darum geht, klare Positionen zu beziehen, müssen Schüler*innen lernen, auch Zivilcourage zu entwickeln und beispielsweise rassistische Äußerungen oder rassistisches Verhalten in der Schule nicht unwidersprochen hinzunehmen.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
u.a. Definitionscompetenz	Was ist Rasse? Ist der Mensch eine Rasse? Wo finden wir den Begriff (z.B. im GG)? Was verstehen wir unter Apartheid, Ethnie usw.	Erkennen und differenzieren lernen, was biologistischer und was politisch motivierter Antisemitismus ist; Ursachen und Wirkungen in einem historischen Überblick kennen lernen.	Zuordnungen von Aussagen, z.B. von Eibl-Eibesfeld, Hitler etc.
Definitionscompetenz	Antisemitische Äußerungen erkennen und zuordnen. Eigene Definition/en des Begriffs erarbeiten.	Standortbestimmung Sensibilisierung der Wahrnehmung von Antisemitismus.	Gruppenarbeitsphasen
Definitionscompetenz	Was ist ein Semit?	Erkennen gemeinsamer Wurzeln von Juden/Jüdinnen und (arabischen) Muslim*innen.	Lernen, sein Selbstbild nicht zu verschlechtern, sondern den Anderen mit sich aufzuwerten.
Urteilskompetenz	Wo begegnet mir Antisemitismus oder Rassismus?	Als antisemitisch oder rassistisch empfundene Aussagen mit der gemeinsam erarbeiteten Definition vergleichen.	Formate im TV, soziale Medien, Internet hinterfragen und kritische Sichtweisen entwickeln.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Urteilskompetenz	Bin ich rassistisch? Bin ich antisemitisch?	Anhand der gemeinsam erarbeiteten Definition von Rassismus und Antisemitismus eigene Aussagen überprüfen.	
Definitionskompetenz	Erste Definition von Jude/Jüdin erstellen.	Erkennen, dass Definitionen von außen oft wenig mit dem eigenen Selbstkonzept zu tun haben und dies sowohl für einen selbst als auch für andere gilt. Konsequenzen überlegen.	

Einzel- und Gruppenarbeitsphasen, Recherche, Zuordnungsdiskussion, Erstellen eines „Definitionsstrahls“, Projektstagebuch anlegen.

5.3.2 Modul 2: Wissensvermittlung zum Thema Judentum

5.3.2.1 Kompetenz

Religiöses und historisches Wissen erlangen und einordnen; Religiöse Vielfalt als Gewinn für jede Gesellschaft erkennen; lebendiges Judentum in Deutschland wahrnehmen

5.3.2.2 Situationsanalyse

Die Vorstellung muslimischer Jugendlicher über das Judentum speist sich meist aus überlieferten Erzählungen oder auch aus Koranversen, die unreflektiert und oft polemisch eingesetzt werden. Meist gibt es keine eigenen Erfahrungen mit dem Judentum, Juden oder jüdischer Kultur wie auch die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Umfrage gezeigt haben (vgl. Punkt 2.4.11). Aus diesem Grund sind die Ressentiments gegenüber „dem Jüdischen“ so groß. Dieses Modul dient entsprechend der Klärung, was Judentum tatsächlich ist, vor allem, welches Selbstverständnis z.B. in Deutschland lebende Jüdinnen und Juden haben. Denn gerade das Judentum ist durch seine Pluralität kennzeichnend und zeigt zugleich, dass es „das Judentum“ nicht gibt. Damit wird eine

zentrale Empfehlung der befragten Expert*innen aufgegriffen, die gerade auf die Relevanz der Darstellung der Vielfalt jüdischen Lebens verweisen, vgl. Punkt 3.2.1.

5.3.2.3 Begründung des Themas

Die Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Islam sind bei näherer Betrachtung größer als die zwischen anderen abrahamitischen Glaubensgemeinschaften, vor allem, was die Bedeutung des Schriftverständnisses und der jeweiligen Sprache für den rituellen und praktischen Alltag betrifft. Besonders das Gottesverständnis und die meisten Reinheitsvorschriften, wie beispielsweise die rituelle Reinheit, das Schächten und der Umgang mit der weiblichen Menstruation erfahren in der jeweiligen Theologie eine ähnliche Auseinandersetzung. Der strikte Monotheismus verbindet diese beiden Religionen eng miteinander. Auch von Seiten der befragten Expert*innen wurde betont, dass es gilt, die Gemeinsamkeiten zwischen den Religionen herauszuarbeiten (vgl. Punkt 3.2.1).

Die Schüler*innen lernen, auch vor dem Hintergrund menschlicher Grunderfahrungen, verschiedene Wahrheits- und Wirklichkeitskonzepte als Perspektive zu erkennen und zu differenzieren. Diese Reflexionsgrundlage führt schließlich zur Einsicht in die Gleichwertig- und Selbstverständlichkeit des Judentums.

5.3.2.4 Didaktische Überlegungen

Die Schüler*innen lernen, religiös bedeutsame Inhalte der jüdischen Gemeinschaft wahrzunehmen, zu beschreiben, einzuordnen und zu deuten (Sachkompetenz). Dazu ist es notwendig, die Fähigkeit zu religiösen Sprach- und Ausdrucksformen zu entwickeln und beispielsweise zentrale Fachbegriffe zu verstehen und in elementarisierte Form umzusetzen. Dazu bedarf es strukturierter Kenntnisse über unterschiedliche Strömungen innerhalb des Judentums, auch in seiner Beziehung zu anderen Religionen und Ideologien.

Daraus resultierend erschließen, analysieren und stellen die Schüler*innen fachbezogene Prozesse und Strukturen dar. Besonders im Hinblick auf die Methodenkompetenz stehen dabei die Aneignung von Erkenntnissen mittels dialogischen Lernens, z.B. durch Recherchieren und Erläutern von Zusammenhängen, besonders unter Einbeziehung informations- und kommunikationstechnologischer Medien, im Vordergrund.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Differenzierungskompetenz	Wer ist ein/e Jude/ Jüdin?	Selbstwahrnehmung einzelner Angehöriger dieser Gruppen als Individuum und nicht als Kollektiv.	Lebenszyklus als Ausdruck religiöser Identität; Thora als zentrale Quelle des Judentums
Urteilskompetenz	Wie viele jüdische Menschen lebten vor 1933 und wie viele leben heute in Deutschland oder in unserer Stadt?	Einordnen der ‚Größenverhältnisse‘ und Ursachenforschung, warum die Zahlen divergieren.	Vermeintliche Wahrheiten aus dem eigenen Umfeld widerlegen können.
Vermittlungskompetenz	Anhand der erarbeiteten Definition und dem Vergleich mit der Selbstwahrnehmung der Betroffenen eine eigene ‚Standarderklärung‘ „Was ist...“ erarbeiten und aufschreiben.	Wissen über die jeweils angesprochenen Gruppen qualifiziert weitergeben können.	Jüdische Geschichte mittels Zeitstrahl erarbeiten.
Deutungskompetenz Handlungskompetenz	Sich gegenseitig die ‚Standarderklärungen‘ vorstellen und diskutieren.	Multiplikatorenwissen und -fähigkeiten erarbeiten; erworbenes Fachwissen reflektieren, deuten und kommunizieren können.	

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Urteilskompetenz	Arbeitsblatt: Antisemitisch oder nicht? (wie unter Punkt 4.2 beschrieben sind Arbeitsblätter nicht Teil dieser Dokumentation)	Antisemitische Äußerungen eindeutig identifizieren und von anderen Äußerungen unterscheiden lernen.	
Sachkompetenz	Untersuchung des Grundgesetzes der Bundesrepublik: welche Gesetze verhindern eine rassistische Diskriminierung verhindern?	Erkennen lernen, welche Rolle der Staat heute bei antisemitischen Vorgängen spielt und wie sie transferiert werden können.	

Historische, auch biographische Berichte bearbeiten, Perspektivwechsel durch Kommunikation (z.B. durch Vorlesen von Lebensberichten), Rollenkarten, vortragen bzw. erklären können, kontroverses Diskutieren lernen, evtl. Schnitzeljagd in der Stadt (gibt es jüdenfeindliche Schmierereien), Fotos sammeln.

5.3.3 Modul 3: Judenfeindlichkeit im Koran und in weiteren autoritativen Schriften

5.3.3.1 Kompetenz

Umgang mit den wichtigsten Quellen im Islam erlernen; historisierende-kontextualisierende Lesart kennenlernen; unterschiedliche Koraninterpretationen kennenlernen und Missbrauch von islamischen Schriften erkennen.

5.3.3.2 Situationsanalyse

Muslimische Jugendliche berufen sich häufig auf koranische oder prophetische Aussagen, wenn sie das Judentum kategorisieren, oft jedoch ohne wirkliche Kenntnisse, wie sich auch im Rahmen der explorativen Analyse gezeigt hat (vgl. Punkt 2.4.10). Dieses Modul beschäftigt sich vornehmlich damit, wie die entsprechenden Koranverse einzuordnen sind und wo die Gemeinsamkeiten

und Unterschiede zum Islam liegen. Durch eine Auseinandersetzung des koranischen Menschenbilds lässt sich sowohl das Verhältnis zu anderen Religionsgemeinschaften als auch zu anderen ethnischen Gruppierungen erarbeiten. Aber auch die zweite theologische Hauptquelle der islamischen Lehre, die Sunna (prophetische Überlieferung als Richtschnur für die religiöse Praxis) enthält Aussagen, die ohne intensive Auseinandersetzung, ebenfalls judenfeindliche Positionen enthält. Die Jugendlichen werden hierbei in die Lage versetzt, mit Vergewisserung auf ihre eigenen religiösen Quellen, eine Vorstellung und eine Definition vom Judentum zu erarbeiten (Juden als Schriftbesitzer und Schutzbedürftige, Monotheisten, Gottergebene etc.) und grundsätzlich den Umgang mit Koranversen zu erlernen, die nur durch eine historisierend -kontextualisierende Lesart zugänglich sind.

5.3.3.3 Begründung des Themas

Hermeneutische Verfahren besitzen im Religionsunterricht ihre Signifikanz. Die Fähigkeit, in religiösen Fragen einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, ihn zu erörtern und zu begründen ist nicht nur für das vorliegende Thema, sondern auch für die gesamte religiöse Grundeinstellung und Entwicklung innerhalb der muslimischen Gemeinschaft von großer Relevanz. Diese Urteilskompetenz schließt auch ein, andere Positionen und Überzeugungen zu reflektieren und zu durchdenken, um einen eigenen Standpunkt einnehmen und verteidigen zu können. In diesem Kontext beziehen sich die Sachurteile auch auf die Deutung von religiösen Texten. Das ist beispielsweise die Grundlage dafür, als junge Erwachsene Werturteile und normative Kategorien und eigene Wertmaßstäbe entwickeln zu können. Dabei sollte es auch darum gehen, für eigene Glaubenswahrheiten einzustehen, dabei gleichzeitig anderen Glaubenswahrheiten mit Respekt entgegenzutreten. Der Absolutheitsanspruch darf nicht zur Abwertung von Andersgläubigen führen.

5.3.3.4 Didaktische Überlegungen

Koranische und prophetische Texte stellen für viele muslimische Jugendliche einen hohen Wertmaßstab dar, auch wenn sie selbst nicht unmittelbar praktizierend sind. Bildungsprozesse hinsichtlich des Schriftverständnisses haben in Bezug auf hermeneutische Zugänge zum Koran einen besonderen Stellenwert zur Entwicklung eines stärkeren individuellen Religionsverständnisses. Jugendliche suchen nach zuverlässigen Maßstäben und Orientierungshilfen in einer heterogenen Gesellschaft, besonders hinsichtlich einer Auslegung für die Lebenspraxis im eigenen unmittelbaren sozialen Umfeld.

Die Erziehung zur Selbstbestimmung schließt auch die Auseinandersetzung mit Vorgaben im Soll-Kann-Bereich mit ein und die Schüler*innen bekommen Instrumentarien an die Hand, um sich mit ihrem Glauben und ihrer Religion als Ganzes auseinanderzusetzen.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Handlungskompetenz Interpretationskompetenz (Umgang mit den Hl. Schriften)	Das Menschenbild nach dem Koran.	Koranische Aussagen Gottes über seine Schöpfung, besonders die Schaffung des Menschen, Kennenlernen des Satanischen Prinzips.	Schöpfungsbericht im Alten und Neuen Testament
Sachkompetenz	Aussagen des Korans recherchieren und sich damit intensiver beschäftigen.	Unterschiedliche Übersetzungen kennenlernen.	Verbesserung des eigenen Religionsverständnisses
Urteilskompetenz	Scheinbar widersprüchliche Aussagen kennenlernen und bewerten.	Differenzieren lernen zwischen <i>asbābu n nuzūl</i> -Texten („Gründe für die Herabsendung“) und Texten mit uneingeschränktem Gültigkeitsanspruch.	
Deutungskompetenz	Auseinandersetzung mit Sure 5, Vers 60	Umgang mit ‘schwierigen Aussagen’ im Koran erlernen, Hintergrundwissen ins Bewusstsein bringen.	

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Handlungskompetenz	Weitere Aussagen über Menschen anderer Glaubensrichtungen im Koran recherchieren.	Unterschiedliche Textgattungen wahrnehmen, koranische Aussagen verstehen und einordnen können.	
Sachkompetenz	Aussagen Luthers zur jüdischen Gemeinschaft	Judenfeindlichkeit ist in vielen anderen Offenbarungsschriften enthalten.	
Sachkompetenz	Aussagen von Nietzsche	Antijudaismus und Antisemitismus erkennen und auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen.	
Sachkompetenz	Aussagen aus der Zeit vor 1945	Antijudaismus und Antisemitismus erkennen und auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen.	Mit Aussagen von muslimischen Personen vergleichen

Einordnung von historischem Wissen; Wirkmacht von Fach- und Geschichtswissen gegen Antisemitismus erkennen; Konflikttheorien erlernen; Wert von Frieden erkennen und sich dafür einsetzen

5.3.4.2 Situationsanalyse

Muslimische Jugendliche erleben Antisemitismus zwar oft öffentlich als Tabubruch, aber innerhalb der eigenen Community häufig als salonfähiges Verhalten. Dabei vermischt sich unreflektiert eine sog. Israel-Kritik mit der Solidarisierung mit den vermeintlich (nur muslimischen) Palästinensern

und dem dadurch stellvertretend empfundenen Opfer-Status. Im Elternhaus, im Freundeskreis sowie in islamischen Institutionen und türkischen oder arabischen Medien wird ein Bild vom Palästina-Konflikt entworfen, das den Antisemitismus als normal darstellt und damit gesellschaftlich verstärkt. Beispielsweise der Ship-to-Gaza Zwischenfall 2010 oder die „Operation Protective Edge“ im Gazastreifen 2014 wurden medial groß herausgestellt. Karikaturen zum Nahost-Konflikt oder Filme wie „Tal der Wölfe“ beeinflussen die sog. Israelkritik im Allgemeinen, den Antisemitismus im Besonderen. Häufig wird der ursprüngliche Territorialkonflikt als Glaubenskampf zwischen Juden und Muslimen umgedeutet, um ideologische Ziele zu verfolgen. Auch im Rahmen der quantitativen und qualitativen Umfrage zeigte sich diese Tendenz (vgl. Punkt 2.4.9).

5.3.4.3 Begründung des Themas

Bei immer wiederkehrenden militärischen Auseinandersetzungen im Nahen Osten verstärken sich antizionistische und antisemitische Diskussionen der Jugendlichen. Aussagen wie „Die Juden nehmen den Palästinensern ihr Land weg“ oder „Die Juden führen einen Vernichtungskrieg gegen Palästina“ (vgl. Fragestellungen Punkt 2.4.9) aus der Medienpropaganda der Herkunftsländer oder von israelkritischen Familienmitgliedern speisen als Ideologiefragmente den unreflektierten Antisemitismus der Schüler*innen hierzulande. Je geringer die Medienkompetenz und damit auch die Differenzierungskompetenz, desto eher wird an „absolute Wahrheiten“ geglaubt. Dazu kommen eigene Diskriminierungserfahrungen in Deutschland und das Gefühl, als Muslim nicht gewollt oder sogar bekämpft zu werden (z.B. auf dem Schulhof, in der Nachbarschaft etc.). Diese Erfahrungen beflügeln eine gesteigerte Nähe zu den Opfern des Nahost-Konflikts und eine Solidarisierung mit den Herkunftsländern in diesem Sinne. Wissensvermittlung und Differenzierung von unterschiedlichen Informationsquellen können dieser Tendenz entgegenwirken.

5.3.4.4 Didaktische Überlegungen

Was wissen die Jugendlichen über den Nahost-Konflikt und seine Entstehungsgeschichte? Was hat dieser Konflikt mit ihrer eigenen Lebensrealität zu tun und derer von Juden, die beispielsweise in der gleichen deutschen Stadt leben und gleich alt sind? Warum identifizieren sich so viele muslimische Jugendliche (auch jene ohne biographischen Bezug) mit dem Nahost-Konflikt? In einem geschützten Raum sollten Dialoge die Selbstaufklärung fördern und so bewusst gegen Gefühle von Ohnmacht und Sinnlosigkeit steuern. Der Opferbegriff sollte beidseitig beleuchtet werden, die Darstellung des Leides, das Juden in der Geschichte bereits erfahren haben, nicht verglichen, aber gesehen werden, damit Jugendliche verstehen, dass Juden immer wieder aufgrund ihrer Religion und damit verbundenen Vorurteilen verfolgt wurden. Vermeintlich „absoluten Wahrheiten“ von is-

raelkritischen Verwandten oder türkischen und arabischen Medien müssen aufgearbeitet werden und „echte Wahrheiten“ erlebt werden.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Differenzierungskompetenz	Was ist der Nahost-Konflikt? (Vorgeschichte und Entstehungsgeschichte des Staates Israel; Kriegserfahrungen der Herkunftsländer mit dem Staat Israel)	Anwendbares Wissen bei entsprechender Erfahrung von Medien oder Familiendiskursen zum Thema Israel. Die politische und religiöse Dimension unterscheiden lernen.	Vergleichbarkeit von Mediendarstellung in Deutschland gegenüber den Herkunftsländern
Urteilskompetenz	Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff und der Bedeutung von „Opfer“ sollte aus unterschiedlicher Perspektive (israelisch / palästinensisch) erfolgen. Kritisches Hinterfragen der Solidarität der muslimischen Jugendlichen mit den Palästinensern, obwohl sie diese persönlich vielleicht genauso wenig kennen wie einen Juden.	Einordnen der eigenen Empfindsamkeit gegenüber einer aktuellen Situation unter Bezugnahme historischer Wahrheiten.	Erfahrung von eigener Ausgrenzung und Gewalt kann in Kontext gesetzt werden.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Sachkompetenz	Geschichtliche Ursprünge und aktuelle Geschehnisse in Nahost erarbeiten und einordnen.	Nachrichten von Propaganda unterscheiden / Antisemitismus von konkreter Kritik an politischen Entscheidungen oder Situationen in Israel unterscheiden.	Sprachkompetenz entwickeln z.B. „Nicht alle Juden sind Israelis“.
Vermittlungskompetenz	Anhand des erarbeiteten Wissens die mögliche Selbstwahrnehmung als solidarischer „Israelfeind“ und damit die antisemitischen Einstellungen in der eigenen Community aufdecken.	Wissen über den Nahost-Konflikt qualifiziert weitergeben können und dem Antisemitismus im eigenen Umfeld entgegenwirken.	Selbstbewusstsein auch bei eigenen Ausgrenzungserfahrungen haben und Andere stärken.
Deutungskompetenz Handlungskompetenz	Altes und neues Wissen gegenüberstellen und diskutieren.	Multiplikatorenwissen und -fähigkeiten erarbeiten. Erworbenes Fachwissen reflektieren, deuten und kommunizieren können auch mit älteren Respektspersonen, z.B. in der Familie oder islamischen Institutionen.	Die Kompetenz entwickeln das Phänomen der Minderheitendiskriminierung gegebenenfalls auch auf andere Bereiche erweitern zu können: Frauenfeindlichkeit, Homophobie etc.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Urteilskompetenz	Vertiefung: Was weiß ich über den Nahost-Konflikt? Warum fühle ich mich solidarisch? Sind Juden mit Israel gleichzusetzen?	Antisemitische Äußerungen eindeutig identifizieren und von anderen Äußerungen unterscheiden lernen.	
Sachkompetenz	Lernziel: Politik von Religion zu trennen. Man kann kritisch gegenüber konkreten Missständen in Israel sein ohne dabei die Existenz des Staates Israel zu verneinen und damit antisemitisch zu denken oder gar zu handeln.	Erkennen lernen, wie man manipuliert werden kann und mit Wissen gegensteuern.	Auch ausserhalb des Nahostkonflikts eine Haltung in schwierigen Situation entwickeln.

Historische, auch biographische Berichte bearbeiten, Nachrichtenvergleiche im Hinblick auf Wahrheiten (Video oder Zeitung), Perspektivwechsel durch Kommunikation (z.B. durch Vorlesen von Lebensberichten, Dialogen mit Zeitzeugen), Exkursionen, kontroverses Diskutieren lernen, Überprüfung der eigenen Solidaritätsempfindungen, Problematik von historischen Vergleichen

5.3.5 Modul 5: Identität

5.3.5.1 Kompetenz

Wer bin ich und wer will ich sein? Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Gegenüber erkennen; Vielfalt als Gewinn und Potenzial unserer Gesellschaft begreifen; erst durch mein Gegenüber erkenne ich mich.

5.3.5.2 Situationsanalyse

Identität ist ein soziales Konstrukt, das im Grunde die Frage beantwortet, wer jemand ist und wie man sein will. Jeder Mensch hat eine individuelle Identitätswahrnehmung, die dem menschlichen Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit, also einer Selbstverortung dient. Die Eigenwahrnehmung ist immer eng an die gelegentlich anders vernommene Fremdwahrnehmung gekoppelt. Identität stellt die Brücke zwischen dem inneren Selbst, also der Individualität, und dem Wunsch nach Akzeptanz des sozialen Umfeldes dar. Das erfordert Kompromissbereitschaft, die sich bei Jugendlichen erst herausbilden muss. In diesem Modul sollen die Jugendlichen erarbeiten, sich der eigenen Identität, des eigenen Standpunktes bewusst zu werden und so, in sich ruhend, die Einordnung in die verschiedenen sozialen Umfelder und deren Anforderungen vorzunehmen. Dabei sollte die Frage der "Gleichheit in der Verschiedenheit" entsprechenden Raum einnehmen. Die Relevanz dieses Moduls wird durch die Stellungnahme der Expert*innen der Task Force Education on Antisemitism ebenso unterstrichen¹⁷² wie durch die Erfahrungen des Dialogprojekts der Stadt Essen (vgl. Punkt 3.1).

5.3.5.3 Begründung des Themas

Besonders muslimische Jugendliche erleben sich selbst im Fokus einer ‚Mosaikidentität‘ bzw. einer hybriden Identität, die sie ständig herausfordert, ihr eigenes Selbstkonzept zu reflektieren. In vielen öffentlichen Debatten über das friedliche Zusammenleben in einer Migrationsgesellschaft steht der Begriff der Identität im Fokus und dient dazu, Menschen mit Migrationshintergrund und muslimischen Glauben als Fremde zu stigmatisieren. Diese Stigmatisierung, die mit Diskriminierung einhergeht zeichnete sich auch im Rahmen der qualitativen und quantitativen Umfrage mit den Jugendlichen an beiden Schulen ab (vgl. Punkt 2.4.2).

Die eigene Identität wird dabei in Abgrenzung zum Anderen/Fremden definiert. Besonders der kulturelle und religiöse Aspekt findet dabei Eingang in alle Gesellschaftsschichten und scheint einen Stabilisierungseffekt der kollektiven islamischen Selbstwahrnehmung zu vermitteln. Deshalb muss klargestellt werden, dass solche kollektiven Konstrukte einer identitätsstiftenden Gemeinschaftsideologie oft Basis für systematische Ausgrenzung waren. Die Schüler*innen lernen vordringlich zu verstehen, dass es sowohl für eine adäquate Selbstwahrnehmung als auch eine entsprechende Fremdwahrnehmung notwendig ist, einen relevanten Bezug zu den identitätsstiftenden Elementen (wie Herkunftskultur, Sport, Familie, Religion, sexuelle Orientierung etc.) zu haben. Ein individuell

¹⁷² Task Force Education on Antisemitism in: AJC, 2006

entwickeltes Selbstkonzept kann dann als Gegengewicht zu den ‚Fremdzuweisungen‘ funktionieren.

5.3.5.4 Didaktische Überlegung

Bei einer auf Identitätsförderung zielenden religiösen Bildung, die die Fähigkeit und Bereitschaft zur Verständigung zwischen allen gesellschaftlichen Gruppen zum Ziel hat, ist die Fähigkeit, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, unabdingbar. Viele muslimische Jugendliche kennen dies innerislamisch relativ gut, da sie das ‚Switchen‘ zwischen unterschiedlichen sozialen Feldern gewohnt sind. Sie sind es gewohnt, Unterschiede zwischen Muslimen auszumachen, auch wenn dies nicht bedeutet, dem gegenüber tolerant und aufgeschlossen zu sein. Der Perspektivwechsel hinsichtlich anderer gesellschaftlicher Gruppierungen ist ihnen jedoch nicht so geläufig. Mit ihrer eigenständig erarbeiteten und realisierten Identität können sie danach religiöse Ausdrucksformen und Handlungsweisen entwickeln, die auf einem umfassenderen, durchaus religiösen Verstehen der Welt basiert, das sie mittels einer entsprechenden Handlungskompetenz zur Mitgestaltung der Welt ermutigt. Die Realisierbarkeit darf über den schulischen Kontext hinausweisen.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Sach- und Definitionskompetenz	Vertiefung: Wer bin ich (ohne Namensangabe), aufhängen und andere raten lassen: erkennen sie mich auch?	Sich selbst einordnen lernen; Beobachten, wie andere einen sehen.	
Urteilskompetenz	Bildangebote und die Frage: Wo möchte ich mitmachen? Womit will ich nichts zu tun haben? Wer sieht das auch so?	Aufarbeitung: Wie grenzen wir uns ab und warum? Wertekatalog entwickeln.	

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Handlungskompetenz	Vertiefung: Welche Rolle spielt Religion für das jeweilige Individuum? Eventuell führen Jugendliche Inter-	Eigene religiöse Biographie analysieren und reflektieren - gibt es auch Jugendliche aus anderen Religionen oder ohne Religion,	
Handlungskompetenz	Eine gemeinsame Grundlage für da Zusammenleben schaffen – mit und ohne Religion.	Fünf allgemeingültige Werte benennen.	
Sensibilisierung für Feinbilder und deren Überwindung	Eine Vorurteilswand bauen und versuchen, wieder abzubauen.	Erkennen, dass eigene Vorurteile ähnlich denen sind, die sich gegen einen selbst richten und erfahren, wie schwierig es ist, sie wieder abzubauen.	

Vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, Identitätspass erstellen, Bilder – und Wertekatalog, Interview mit Auswertung, Vorurteilswand.

5.3.6 Modul 6: Islamfeindlichkeit

5.3.6.1 Kompetenz

Warum wollen wir andere aus- und uns abgrenzen? Unterschied zwischen konstruktiver Kritik am Islam und Islamfeindlichkeit erkennen; Islamismus ist die andere Seite der Medaille (beides muss als gleichwertig erkannt und bekämpft werden).

5.3.6.2 Situationsanalyse

Muslimische Jugendliche sehen sich im Alltag stetig mit einer latenten Ablehnung ihrer Religion und Herkunftskultur und damit ihrer Identität als Individuum konfrontiert, die ihnen eine

gesellschaftliche Teilhabe auf ‚gleicher Augenhöhe‘ erschwert. Die Religion aber ist gerade auch deshalb ein vermeintlich starkes Element zur Orientierung und Identitätsbildung. Trotzdem teilen muslimische Jugendliche durchaus die vielfältigen Interessen ihrer nichtmuslimischen Mitschüler*innen. Das bedeutet, dass sie in vielen Fällen bereits andere Wertevorstellungen als ihre Eltern und Großeltern entwickelt haben. Es haben sich teilweise auch ihre Überzeugungen dynamisch verändert, allerdings verstehen sie sich durch die zunehmende Islamfeindlichkeit gezwungen, auch tradierte Vorstellungen zu verteidigen, weil ihre Religion in Gänze und damit ein wichtiger Teil ihrer eigenen Identität angegriffen und in Frage gestellt wird (vgl. Punkt 2.4.2, insb. die Antworten der Jugendlichen bezüglich eigener diskriminierender Erfahrungen). Oft verhindert dies eine Reflexion und Weiterentwicklung muslimischer Diskurse, die für eine differenzierte und mündige Selbstbeurteilung wichtig wären. Es findet häufig eine Form von Flucht in Richtung Religion und Rückzug in die Familie statt.

5.3.6.3 Begründung des Themas

Islamfeindlichkeit richtet sich häufig zunächst gegen ein imaginäres und damit abstraktes Bild vom Islam, Muslimen oder als islamisch identifizierte Objekte und überträgt sich dann auf die reale Religion oder reale Muslim*innen, ohne zu überprüfen, ob das vorurteilbehaftete Bild mit der Lebenswirklichkeit übereinstimmt. Real vorliegende Probleme erfahren eine Art Islamifizierung, gegen die sich Muslim*innen nicht wehren können – vor allem, weil Menschen mit beispielsweise türkischem oder arabischem Migrationshintergrund in erster Linie als Muslim*innen gesehen werden. Dieses Modul soll im ersten Schritt dazu dienen, muslimische Jugendliche in die Lage zu versetzen, islamfeindliche Äußerungen zu analysieren und eigene Reaktionen darauf zu erarbeiten. Im weiteren Verlauf geht es darum, die Mechanismen der Ausgrenzung zu erkennen und diese mit dem eigenem Ausgrenzungsmechanismus in Bezug zu stellen. Wichtig ist hier der Erwerb der Kompetenz, im eigenen Opferbewusstsein (hinsichtlich der Islamfeindlichkeit) gleichzeitig ein Täterbewusstsein (hinsichtlich der eigenen gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, insbesondere antisemitische Einstellungen) zu erkennen. Hier ist ein hohes Maß an Selbstreflexion gefragt.

5.3.6.4 Didaktische Überlegung

Den Schüler*innen sollen sozial-kommunikative und kognitive Fähigkeiten zu konstruktiven Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Positionen als Handlungskompetenz erlernen. Wesentlich ist, dies als eine Position in der pluralen Gesellschaft zu erfassen.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Definitionscompetenz	Vorurteile (aus dem Vormodul) gegen Muslim*innen wieder aufgreifen und bearbeiten lernen.	Argumentieren und einordnen lernen.	
Handlungskompetenz	Eine islamfeindliche Äußerung aufgreifen und einen fiktiven Brief an die Zeitung, die diese veröffentlicht hat, schreiben.	Ausgrenzungsmechanismen erfassen lernen, sich dagegen mit rechtsstaatlichen Mitteln wehren können.	
Empathie	Diskussion: Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus? Wenn ja, warum?	Unterschiede und Gemeinsamkeiten eines ausgrenzenden Mechanismus erkennen und gegensteuern können.	
Urteilskompetenz	Zeigt der Koran einen Ausweg aus diesem Mechanismus? „Die goldene Regel“ im Koran bzw. der Sunna entdecken.	Neben dem Verstand und dem Wissen auch lernen wie koranische oder prophetische Aussagen für Lösungsstrategien genutzt werden können und wie sie einzuordnen sind.	

Rollenspiele, Argumentationsstränge (mit GG und ggfs. Koran) entwickeln, Doppelcharakter von Klischees tabellarisch erfassen, Medienanalyse, Transfer von Bedeutung der Diskriminierung gegen die eigene Person / Gruppe auf eine Metaebene und Bezug zum Antisemitismus.

5.3.7 Modul 7: Praxis/ Begegnungen schaffen

5.3.7.1 Kompetenz

Kompetenz: Umgang mit dem ‚Anderen‘, Gewinn von Vielfalt erkennen; Vielfalt als Gewinn und Potenzial unserer Gesellschaft begreifen.

5.3.7.2 Situationsanalyse

Muslimische Jugendliche (wie auch Jugendliche generell) haben kaum bzw. nur in seltenen Fällen Umgang mit Menschen jüdischen Glaubens. Dies war auch bei den befragten Gruppen der Fall (vgl. Punkt 2.4.11). Gerade die Relevanz der direkten, persönlichen Erfahrungen unterstreichen jedoch die Expert*innen (vgl. Punkt 3.2.1).

Zudem haben die (muslimischen) Jugendlichen Schwierigkeiten, Israelis und Juden/Jüdinnen voneinander zu unterscheiden, was sich in auch in der qualitativen und quantitativen Befragung zeigte (vgl. Punkt 2.4.5 und 2.4.9).

Oft ist den Schüler*innen islamischen Glaubens außerdem nicht klar, dass sie ihnen mit vergleichbaren (wenn auch nicht gleichsetzbaren) Vorurteilen begegnet wird wie jene, die sie selbst gegen jüdische Menschen haben¹⁷³. Die Jugendlichen benötigen Begegnung, um aus den Erfahrungen, das Miteinander zu erlernen. Durch das Erkennen des Andersseins im Gegenüber gelingt ein tieferes Verständnis des eigenen Ichs.

5.3.7.3 Begründung des Themas

Die weit verbreiteten antisemitischen Stereotypen finden sich nicht nur bei Jugendlichen muslimischen Glaubens wieder, sondern werden durch den allgemeinen Trend des erweiterten sozialen Umfelds bestärkt. Daher ist es wesentlich, gemeinsame Wurzeln mit anderen Religionen hervorzuheben und gemeinsame Strategien gegen Vorurteile und Klischees zu entwickeln. Wenn jemand sich selbst als Bereicherung der Gesellschaft versteht, weil er bzw. sie ihr Potenzial darin entfalten kann, sollten auch Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen ebenfalls als eine solche verstanden werden. Die gemeinsame Verantwortung für die Gesellschaft, in der wir leben, kann auch nur gemeinsam getragen werden. Dieses Modul dient in erster Linie dazu, einen solchen Gewinn an Kenntnissen für sich selbst zu verorten und ihn auch mit entsprechenden Mitteln in die eigene Community hineinzutragen.

¹⁷³ Schiffer et al. 2010

5.3.7.4 Didaktische Überlegungen

Durch die Fähigkeit, Dinge wahrzunehmen und zu beschreiben, lernen die Jugendlichen, die bisher gedeuteten Fakten zu verstehen und in ihrem Selbstverständnis zu respektieren.

Es gilt, unmittelbar Erfahrungen zu schaffen durch originäre Begegnungen an außerschulischen Lernorten. Durch das eigene Vorbereiten von Befragungen und Erkundungen vor Ort lernen die Schüler*innen zu kommunizieren und an einem wesentlichen Aspekt der Gesamtgesellschaft teilzuhaben. Die unmittelbare Erfahrung an ausgesuchten Lernorten und das direkte Zusammen treffen verstärkt die Fähigkeit Handlungen begründet zu beurteilen und selbst gewonnene Erkenntnisse auch in die eigene Community hinein darzustellen und anzuwenden.

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Empathie und Handlungskompetenz	Treffen jüdischer Bürger (Zeitzeugen) und Synagogenbesuch; evtl. Exkursion in ehemalige Vernichtungslager.	Ängste und Vorurteile überwinden; Argumentationsstränge gegen Holocaustleugner*innen entwickeln.	
Sachkompetenz Urteilskompetenz	Jüdisches Leben in Deutschland Exkursion: Stolpersteine, Ausstellung ‚Juden in Deutschland‘.	Vertiefung: Historische Verantwortung in Deutschland, die bis heute nachwirkt aufzeigen.	
Sachkompetenz Handlungskompetenz	Recherchieren: Werke jüdischer Künstler*innen (von Chagall bis Amy Winehouse).	Vertiefung: Beitrag von jüdischen Künstler*innen im Erleben des eigenen Alltags einbeziehen.	
	Film: Typisch Jude		

Kompetenzen	Inhalte	Lernziele	Mögliche Ergänzung und Vertiefung
Handlungskompetenz Urteilskompetenz	Moscheebesuch und Gespräch mit den Verantwortlichen, ob sie Kontakte zu jüdischen Gemeinden bzw.	Beide Seiten empathisch in Verbindung bringen; Brückenbauerqualitäten erproben; eigenes Wissen abfragen und einsetzen.	
Handlungskompetenz	Plädoyer einüben: Wie sollen Muslim*innen Menschen jüdischen Glaubens bzw. Roma und Sinti begegnen.	Eigene Reflexionen und Erkenntnisse über das Gesamtthema umsetzen und Fähigkeiten entwickeln, das an andere weiter zu geben.	
	Abschlussdebatte führen: Wie kann das Zusammenleben unterschiedlichster religiöser sowie ethnischer Gruppen in Deutschland funktionieren? Was kann man gemeinsam gegen Hass und Hetze unternehmen?	Vertiefung: Beitrag von jüdischen Künstler*innen im Erleben des eigenen Alltags einbeziehen.	

Exkursionen, Debatten, Film(e), Besuch einer Synagoge und jüdischen Gemeindezentrums, Gang über einen jüdischen Friedhof, Besuch eines jüdischen Museums oder eines Museums, in dem jüdische Kunstwerke vorhanden sind, jüdische Musik kennen lernen, Fahrt nach Auschwitz oder anderen Gedenkstätten planen.

6. Fazit

Das Projekt Extreme Out - Empowerment statt Antisemitismus, das von Ende 2015 bis Ende 2018 umgesetzt wurde, war ein ambitioniertes Projekt, das die Problematik des Antisemitismus als eine Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bei Jugendlichen aus muslimischen Kontexten beleuchtete und bearbeitete. Wichtig war hierfür:

- eine grundlegende historische Einordnung, welche Zusammenhänge zwischen Antisemitismus und islamischer Religion, Kultur und Geschichte existieren bzw. nicht existieren
- ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand zum Thema antisemitische Tendenzen bei muslimisch geprägten Jugendlichen in der BRD
- eine explorative Analyse, die diese Tendenzen vertiefend untersucht und mit Tendenzen bei nicht-muslimischen Jugendlichen vergleicht
- die Erstellung eines Basiscurriculums, das auf den Ergebnissen der vorherigen benannten Arbeitsschritten fußt
- die Erprobung des Basiscurriculums in zwei Durchgängen/ Erprobungsphasen mit betroffenen Jugendlichen (Gesprächsrunden und theatrale Arbeit)
- die Evaluation der Erprobungsphasen
- die Anpassung des Curriculums zu einem Kerncurriculum, das dann an externe Fachkräfte aus dem Bildungsbereich bzw. der Jugendarbeit weitergegeben und genutzt werden kann.

Ziel war immer, zum einen Antisemitismus bei muslimisch sozialisierten Jugendlichen auf Basis des Verständnisses von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Toleranz entgegenzuwirken. Hierfür wurden antisemitische Tendenzen, aber auch andere Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit beleuchtet und die Teilnehmer*innen sensibilisiert. Zum anderen wurden die Schüler*innen im klassischen Sinne des Empowerments gestärkt, eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten abseits radikaler Ideologien zu finden. Schlussendlich wurde die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Wille, aktiv in der Gesellschaft auf Basis der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu partizipieren, unterstützt.

Ohne eine externe Förderung durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge wäre diese intensive Arbeit so nicht möglich gewesen. Aber auch die Zusammensetzung eines interdisziplinären Teams, das theologisches, islamwissenschaftliches und pädagogisches mit Elementen der empirischen Sozialforschung, der Soziologie sowie der praktischen Arbeit mit Jugendlichen vor Ort vereinigte, war unabdingbar für das Gelingen des Projekts.

Insgesamt konnten sämtliche anvisierten Ziele und daran gebundene Teilschritte umgesetzt werden. Wie unter Punkt vier deutlich wurde, gab es in der konkreten Umsetzung Herausforderungen, die insbesondere aus multiplen Deprivationen der Teilnehmer*innen und infrastrukturellen bzw. kooperativen Problemstellungen resultierten. Diesen konnte jedoch in dem interdisziplinären Team immer proaktiv begegnet werden, so dass das Projekt nicht nur für das Team, die teilnehmenden Jugendlichen und Institutionen erfolgreich verlief, sondern die Ergebnisse auch in der pädagogischen Arbeit anderer Einrichtungen genutzt werden können.

Neben dem Kerncurriculum (vgl. Kapitel 5) sind dabei auch die im Folgenden aufgeführten Handlungsempfehlungen von besonderem Interesse für die Praktiker*innen.

6.1 Handlungsempfehlungen für die (pädagogische) Bildungsarbeit

Die Herausforderung im Umgang mit Jugendlichen muslimischen Glaubens, die antisemitische Einstellungen einnehmen, besteht darin, sie **trotz selbst erfahrener Ausgrenzungen und ihrer gesellschaftlich marginalisierten Position, für andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu sensibilisieren**. Viele Jugendliche rechtfertigen ihre antisemitischen und menschenfeindlichen Einstellungen dadurch, dass sie durch die zunehmende Islamfeindlichkeit selbst abgewertet und diskriminiert werden. Hier tritt ein Mechanismus in Kraft, der höchst bedenklich ist. Viele Mitglieder der Minderheit der Muslime suchen in einer noch kleineren Minderheit häufig eine Art Sündenbock, um selbst erfahrene Diskriminierung durch Verschwörungstheorien zu erklären und durch das ‚Othering‘ und anschließender Abwertung („Israelpolitik“, „Jüdischer Glaube“, „Weltverschwörung“) eigen- und fremdzugeschriebene Defizite zu verkraften. Die ganze Widersprüchlich- und Hilflosigkeit dieser Haltungen wird erst dann sichtbar, wenn man von einigen Jugendlichen erfährt, dass sie für sich beanspruchen, sich als Muslime in einer ähnlichen Opferposition wie Juden zu befinden. Aus dieser Perspektive fordern sie dann ähnliche Solidarisierungsprozesse ein wie Mitglieder und Organisationen jüdischer Zugehörigkeit („Opferneid“).

6.1.1 Handlungsempfehlungen für den Umgang mit deutschen Jugendlichen im Kontext antisemitischer Einstellungen

Vor dem Hintergrund dieser Komplexität sozialpsychologischer Vorgänge im Jugendalter verbunden mit gesamtgesellschaftlich zunehmenden Ausgrenzungsmechanismen von Minderheiten und deren gemachten Erfahrungen ergeben sich nach zwei Jahren Praxiserfahrung mit deutschen Jugendlichen folgende Handlungsempfehlungen, die sich z.T. insbesondere auf muslimische Teil-

nehmer*innen beziehen, jedoch auch immer auf die Arbeit mit Jugendlichen anderer oder keiner Religionsangehörigkeit angewendet werden können:

1. Es muss gelingen, Jugendliche muslimischen Glaubens mit ihren individuellen Biographien **als gleichwertige Mitglieder in unserer Migrationsgesellschaft** zu respektieren und dies für die Bildungsarbeit zu vermitteln.
2. Diese Gleichwertigkeit von unterschiedlichen „deutschen“ Lebensentwürfen beginnt mit der Sprache und Ansprache: Es handelt sich um **deutsche Jugendliche muslimischen Glaubens**. Sie sind weder nur „Türk*innen“, „Migrant*innen“, „Araber*innen“ oder nur „Muslim*innen“. Sprache muss hier sensibler und bewusster angewendet werden, um für die pädagogische Arbeit nicht bereits von Anfang an selbst Gruppen („Die Deutschen“ vs „Die Muslime“) zu kategorisieren, die vermeintlich nicht zusammengehören.
3. Eine **Differenzierung von Muslim*innen mit unterschiedlichsten politischen und religiösen Positionen** ist unabdingbar im Umgang und für die Arbeit. Die Fähigkeit, auch innerhalb der muslimischen Community zwischen unterschiedlichen Positionen und Einstellungen zu unterscheiden, ist zwingend notwendig, um glaubhaft Jugendliche muslimischen Glaubens für die eigene Differenzierungsfähigkeit gegenüber Mitmenschen zu stärken.
4. Für die Bildungsarbeit mit muslimischen Jugendlichen ist die **Aneignung von Wissen über unterschiedliche islamische Strömungen, islamischen Kulturen und der Geschichte** vonnöten. Dazu gehören auch aktuelle Belange von Muslim*innen in Deutschland (Geschichte, Organisationsstruktur, Handlungsfelder).
5. Der **Bearbeitung islam-theologischer Fragen** muss genügend Raum gegeben werden. Wie verdeutlicht spielt die Zugehörigkeit zum Islam für viele Teilnehmer*innen mit islamischer Sozialisation eine wichtige Rolle. Dieses Redebedürfnis über religiöse Zusammenhänge sollte bei der Projektarbeit berücksichtigt werden.
6. Antisemitismus unter Deutschen muslimischen Glaubens ist weder ein „neues“ Phänomen noch ist dieser völlig anders als bisherige Formen von Antisemitismus zu verstehen. Demzufolge ist es notwendig, **Muslim*innen im Kontext von Antisemitismus nicht zu sehr hervorzuheben, um sie damit möglicherweise selbst zu marginalisieren**.
7. Es bedarf einer **stärkeren Auseinandersetzung mit den Mechanismen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit** (GMF). Hier ist insbesondere das Phänomen der **Islamfeindlichkeit** hervorzuheben. Die meisten deutschen Jugendlichen muslimischen Glaubens sind regelmäßig islamfeindlichen Einstellungen in unterschiedlichsten Kontexten ausgesetzt (Familie,

Gesellschaft, Medien, Politik). Diese Erfahrungen müssen ernst genommen und ebenfalls thematisiert werden, um Empathisierungsprozesse gegenüber Jüdinnen und Juden in Gang zu setzen.

8. Die **Vermittlung unterschiedlicher jüdisch-deutscher Lebensentwürfe** muss vorgenommen werden. Dabei sind mehrere Begegnungen und weiterführende Aktivitäten und Verbindungen zwischen Jüdinnen und Juden und Muslim*innen notwendig. Dadurch erst können notwendige Differenzierungs- und Empathisierungsprozesse in Gang gesetzt werden.
9. Die Vermittlung von Unterschieden, aber auch Parallelen zwischen Judentum und Islam, aber auch zwischen Jüdinnen und Juden und Muslim*innen mit ihren jeweils eigenen **Herausforderung als deutsche Minderheit** sollte geschehen. Eine anschließende Begegnung können Solidarisierungsprozesse weiter ausbauen.
10. Für die Arbeit mit geflüchteten muslimischen Jugendlichen müssen **Fluchtursachen, Integrationsprozesse, aber auch erlebte Ausgrenzungserfahrungen von Geflüchteten** thematisiert und ebenfalls im Kontext eigener Ausgrenzungsmechanismen gegenüber anderen bzw. Jüdinnen und Juden problematisiert werden.
11. Es geht um nicht weniger als die **gleichwertige Anerkennung unterschiedlicher Lebenswelten und Lebensentwürfen von Jugendlichen** - die bei vielen von Aus- und Abgrenzung von einer vermeintlichen Mehrheit geprägt sind - bei gleichzeitiger Aufklärung und Sensibilisierung durch Solidarisierung, Empathisierung und Differenzierung.
12. Eine zentrale Empfehlung ist **Etablierung eines sicheren Raums**, in dem die Teilnehmer*innen über eigene Erfahrungen und Überzeugungen sprechen können, ohne direkt einer (auf Grund asymmetrischer Machtverhältnisse oft als „erschlagend“ wahrgenommen) Kritik durch Fachkräfte ausgesetzt zu sein. Dies beinhaltet nicht, als Fachkraft Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit nicht aktiv entgegenzuwirken. Vielmehr umfasst es eine Sensibilität für die asymmetrischen Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Jugendlichen und ein Versuch, diese soweit wie möglich zu überbrücken, um dialogisch Handeln zu können.
13. Wie unter Punkt vier aufgezeigt ging der Austausch im sicheren Raum mit dem **zunehmenden Bedürfnis, sich über private Probleme (Familie, Freundeskreis) auszutauschen**, einher. Dafür wurden zum Teil Pausen oder die Zeit nach dem Projektkurs genutzt. Diese Gesprächsbereitschaft von Jugendlichen sollten pädagogische Teams unbedingt erkennen und würdigend in Anspruch nehmen, um den Lernerfolg des Jugendlichen möglicherweise zu erhöhen.

14. Die Etablierung eines sicheren Raum ermöglicht eine **Dialog- und Diskurskultur, die vielen Teilnehmer*innen so nicht bekannt bzw. wenig eingeübt ist**. Dementsprechend wichtig ist es, in solchen Projekten diese Dialog- und Diskurskultur zu pflegen, damit Meinung und Gegenmeinung ausgedrückt werden können und die Akzeptanz unterschiedlicher Sichtweisen zunimmt.
15. Unterschiedliche **Exkursionen** bieten (neben Gesprächsrunden und der theatralen Arbeit) eine **direkte Möglichkeit, eine andere Sicht wahrzunehmen** und oft ganz persönlich Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Gruppen (z.B. Juden und Muslim*innen) festzustellen. Wichtig ist hier auch die Arbeit mit Zeitzeug*innen und Betroffenen (z.B. Jüdinnen/ Juden, die in der BRD einmal Opfer von Übergriffen oder Diskriminierung geworden sind).
16. Eigene **Diskriminierungserfahrungen und Verletzungen** können traumatische Folgen haben und sehr tief gehen. Es ist wichtig, dieses **hoch emotionalen Momente thematisiert und sensibel in den Kontext des jeweiligen Themenmoduls zu setzen**.
17. Die Teilnehmer*innen sollen ermutigt werden, **eigene Kommunikationsformate** wie Emailverteiler und Whatsapp-Gruppen, zu organisieren, um sich besser organisieren und austauschen zu können. Die Einbeziehung der Social Medias sollte aber gezielt thematisiert werden, so dass ein kompetenter Umgang mit diesen Medien erfolgt und die oben benannte Dialog- und Diskurskultur sich auch hier niederschlägt.

6.1.3 Empfehlungen für die Zusammenarbeit mit den Schulen

Der Erfolg eines Projektkurses, der über ein ganzes Schuljahr laufen soll, hängt wesentlich von seiner **Implementierung im regulären Stundenplan** der jeweiligen Gruppe ab. Deshalb sind folgende Punkte für die Zusammenarbeit mit Schulen zu berücksichtigen:

1. Der Erfolg des Projekts hängt im Wesentlichen von der **eigenen Motivation und Überzeugung des Lehrpersonals bzw. des pädagogischen Teams** ab, das sich über ein Jahr lang mit dem Thema, aber eben auch mit den individuellen Lebenswelten der Teilnehmer*innen auseinandergesetzt. Wenn die Möglichkeit besteht, sollten diese Projektkurse aus mindestens einem Lehrer-Tandem und weiteren pädagogischen Mitarbeiter*innen zusammengesetzt sein.
2. Das Projekt sollte in den **verpflichtenden Regelunterricht** eingebettet werden und nicht als freiwilliges Angebot im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag formuliert werden. Ansonsten bleibt die Teilnahme der Jugendlichen nur unregelmäßig und damit der Lernerfolg weitestgehend aus.

3. Bei der Einbettung des Projekts in den Regelunterricht sollte auf die **Auswahl des Projekttitels** geachtet werden. Die wenigsten Jugendlichen kann man zu einem Projekt verpflichten, das „Antisemitismus (unter muslimischen Jugendlichen)“ heißt. Niemand der Jugendlichen würde sich nämlich als Antisemit verstehen. (Titelvorschläge: „Abgrenzungsmechanismen und eigene Erfahrungen im Alltag“ oder auch „Kein Platz für Rassismus“ oder „Wir gehören zusammen – gegen Ausgrenzung“)
4. Das Projekt sollte eine **schul- und sozialpädagogische Begleitung** beinhalten. Sehr häufig ließen Jugendliche tiefe Einblicke in ihr Privatleben zu. Häufig berichteten sie von Ausgrenzungserfahrungen und anderen für sie als tragisch empfundenen Begegnungen mit Mitmenschen. So können auch immer wieder Familiengeschichten Erwähnung finden, die solch eine Begleitung von Schul- und Sozialpädagog*innen notwendig macht. Gegebenenfalls ist es bei einigen Teilnehmer*innen angezeigt, ihre Integrationshelfer an diesem Projekt teilnehmen zu lassen, um auch hier eventuelle Gespräche im Anschluss führen zu können.
5. Die Teilnahme am Projekt sollte eine **Würdigung auf dem Schulzeugnis** finden. Möglicherweise auch mit einer entsprechenden Beurteilung. Die Mitarbeit in einem einjährigen Projekt zu (Formen von Rassismus und) Antisemitismus verlangt Jugendlichen durchaus einiges ab, das seine Würdigung vor dem Hintergrund weiterer Bewerbungen für Ausbildungsstellen oder weiterführende Abschlüsse finden sollte. In diesem Kontext erweist sich das Ausstellen von Zertifikaten über die aktive Teilnahme und die Leistung des Jugendlichen als durchaus sinnvoll.
6. Um den Ansatz des Empowerment weiter zu stärken, empfehlen wir eine weitere Würdigung des Projekts, aber vor allem der **Leistung der Beteiligten durch eine öffentliche Präsentation und Inszenierung** des kreativen Outputs, der sich auf die inhaltlichen Inputs bezieht.
7. Zusätzlich können Schulen sich überlegen, solche **Projektkurse in ihr Schulprogramm einzubinden**, um von Grund auf die Positionierung der Schule in diesen Belangen zu demonstrieren (z.B. als „Schule ohne Rassismus“). Zusätzliche Elternabende und Elternbriefe sollten zum Projekt(verlauf) angeboten werden, um auch Eltern davon zu überzeugen, dass die Durchführung eines solchen Projekts an der Schule seine Berechtigung und seinen Mehrwert für das eigene Kind darstellt.
8. Die **Sensibilisierung und Weiterbildung des Kollegiums** hinsichtlich antisemitischer, aber eben auch islamfeindlicher Einstellungen sollten durch Fort- und Weiterbildungen angeboten werden. Das gesamte Kollegium sollte mit diesen Themen vertraut gemacht werden, weil die

Inhalte eines solchen Projekts durchaus auch in andere Unterrichtseinheiten angesprochen werden können und sollten.

9. Das Projekt bietet an sehr vielen Stellen die Möglichkeit, **fächerübergreifend** aufgegriffen zu werden. Dadurch könnte das Projekt eine noch viel größere Wirkung für sehr viel mehr Jugendliche entfalten, weil unterschiedliche Aspekte in unterschiedlichen Kontexten aufgegriffen werden können und damit ein ganzheitlicher Zugang gewährleistet würde.
10. Im Rahmen des Projekts sollte die Schule **unterschiedliche Formate begleitend anbieten**, um das Thema stärker in den Schulalltag – nicht nur für Jugendliche – zu integrieren. Hier ist ebenfalls an Eltern, Lehrer*innen und weitere Interessierte zu denken. So könnten beispielsweise Vorträge, Diskussionsabende, Podiumsdiskussionen, aber eben auch Gespräche mit Überlebenden des Holocausts, Mitglieder der nächsten jüdischen Gemeinde oder Exkursionen dorthin angeboten werden. Unter Hinzuziehung lokaler Medien kann eine Schule so ihr gesellschaftspolitisches Engagement weiter bekannt machen.

6.1.4 Empfehlungen für weitere Folgeprojekte

Folgeprojekte sollten Antisemitismus unter Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland untersuchen und auf dieser Grundlage didaktische Materialien und Bildungsveranstaltungen zum Antisemitismus erstellen sowie schließlich Bildungsveranstaltungen für Pädagogen und weitere Multiplikatoren durchführen. Hierfür dient das erarbeitete und erprobte Kerncurriculum als wesentliche Grundlage. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses sollte dabei die Frage stehen, unter welchen sozialen, lebensweltlichen und biographischen Bedingungen junge Menschen in der Migrationsgesellschaft antisemitische Positionen übernehmen und welche Formen des Antisemitismus dabei Bedeutung erlangen. Solch ein Untersuchungsvorhaben sollte auf die Analyse antisemitischer Narrative in verschiedenen sozialen Milieus zielen und auf dieser Grundlage didaktisches Material für die schulische Bildungsarbeit in der Antisemitismusprävention entwickeln.

7. Literaturliste

7.1 Primärquellen

Der Koran. Übersetzung von Rudi Paret. Stuttgart, Berlin, Köln. 1996.

Qutb Sayyid: Fī zilāl al-qurʾān. Kairo. 1954.

Qutb Sayyid: „Maʿālim fī ṭ-ṭarīq“. Kuwait. 1989.

Qutb Sayyid: Maʿrakatunā maʿa al-yahūd. Kairo. 1947.

Qutb Sayyid: „Milestones.“ (<http://majalla.org/books/2005/qutb-nilestone.pdf> 28.04.2016, 17.42 Uhr)

7.2 Sekundärquellen

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): „Die Juden sind schuld. Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft am Beispiel muslimisch sozialisierter Milieus. Beispiele, Erfahrungen und Handlungsoptionen aus der pädagogischen und kommunalen Arbeit.“ Berlin. 2009.

American Jewish Committee Berlin Office (Hrsg.): „Überlegungen für eine pädagogische Arbeit zum Thema Antisemitismus mit Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern.“ Berlin. 2006.

American Jewish Committee Berlin Office (Hrsg.): „L’antisémitisme « Made in Iran »: Les dimensions internationales de la Journée d’Al Qods.“ Berlin. 2007

Baier, Dirk et al: „Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt: Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen.“ Hannover. 2009.

Benz, Wolfgang: „Was ist Antisemitismus?“ Bonn. 2004.

Benz, Wolfgang et al. (Hrsg.): „Antisemitismus und radikaler Islamismus.“ Essen. 2007.

Benz, Wolfgang: „Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Legende von der jüdischen Weltverschwörung.“ München. 2007.

Benz, Wolfgang et al.: „Der Hass gegen die Juden. Dimensionen und Formen des Antisemitismus.“ Berlin. 2008.

Benz, Wolfgang: „Antisemitismus und Islamkritik.“ Berlin. 2011.

- Benz, Wolfgang und Brigitte Mihok: „Handbuch des Antisemitismus: Literatur, Film, Theater und Kunst.“ Oldenburg. 2015.
- Bergmann, Werner: „Geschichte des Antisemitismus.“ München. 2002.
- Biermann Sibylle: „Muslimische Jugendliche in Deutschland - Vom Straßenlärm übertönt.“ 2014. <http://www.taz.de/!5033548/> (29.04.2016, 09:52 Uhr).
- Bouman, Johan: „Der Koran und die Juden. Die Geschichte einer Tragödie.“ Darmstadt. 1990.
- Bundeszentrale für politische Bildung: „Dossier Antisemitismus“ 2006. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/37962/sekundaerer-antisemitismus?p=all> (25.04.2016, 14.45 Uhr).
- Brettfeld, Karin und Peter Wetzels: „Muslime in Deutschland - Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt - Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen.“ Hamburg. 2007.
- Bundesministerium des Inneren (Hrsg.): „Extremismus in Deutschland. Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme.“ Berlin. 2004.
- Bundesministerium des Inneren (Hrsg.): „Neuer Antisemitismus? Judenfeindschaft im politischen Extremismus und im öffentlichen Diskurs.“ Berlin. 2005.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): „Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. 11 Aktivitäten für die schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung.“ Bonn 2016.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Berlin 2017. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf> (25.04.2016, 22.28 Uhr).
- Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (Hrsg.): „Jahrbuch 2008.“ Wien. 2008.
- Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (Hrsg.): „Die Nahost-Berichterstattung zur Zweiten Intifada in deutschen Printmedien, unter besonderer Berücksichtigung des Israel-Bildes. Analyse diskursiver Ereignisse im Zeitraum von September 2000 bis August 2001.“ Duisburg. 2003.
- Fatah, Tarek: „The Jew Is Not My Enemy: Unveiling the Myths that Fuel Muslim Anti-Semitism.“ Toronto. 2011.
- Frindte, Wolfgang et al.: „Lebenswelten junger Muslime in Deutschland.“ Berlin. 2011.

- Gebhardt, Richard et al. (Hrsg.): „Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft: Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit.“ Weinheim, Basel. 2012.
- Georgi, Viola: „Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland.“ Hamburg. 2003.
- Gorzewski, Andreas: „Islamisiert, nicht islamisch. Religiöse Judenfeindlichkeit und Antisemitismus unter Deutschlands Muslimen.“ in: Bedford-Strohm, Heinrich et al (Hrsg.): „zeitzeichen. Evangelische Kommentare zu Religion und Gesellschaft. Heft 10/2014.“ Berlin. 2014. <http://www.zeitzeichen.net/geschichte-politik-gesellschaft/2014/antisemitismus-unter-muslimen/> (12.04.2016, 16.34 Uhr).
- Grätz, Heinrich: „Geschichte der Juden. Vom Beginne der Mendelssohnschen Zeit 1750 bis in die neueste Zeit 1848.“ Band 11. Leipzig.1870.
- Gremliza, Hermann G. (Hrsg.): „Hat Israel noch eine Chance? Palästina in der neuen Weltordnung.“ Hamburg. 2001.
- Greuel, Frank et al. (Hrsg.): „Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Erscheinungsformen und pädagogische Praxis in der Einwanderungsgesellschaft.“ Halle. 2012.
- Harmon, Daniel E.: „Ayatollah Ruhollah Khomeini.“ Philadelphia. 2005.
- Harms, Susanna: „Antisemitismus - ein Problem unter vielen. Eine Befragung in Jugendclubs und Migrant/innen-Organisationen.“ Berlin. 2009. <http://www.amira-berlin.de/Material/Publikationen/64.html> (12.04.2016, 16.49 Uhr).
- Heinrich, Thorsten: „Antisemitismus heute: Inhalte, Verknüpfungen, Argumente: Mit besonderem Fokus auf islamischen Antisemitismus.“ 2015.
- Holz, Klaus: „Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft.“ Hamburg. 2005.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (Hrsg.): „Jugendliche zum Thema Antisemitismus: Zwischen „bin sowieso nicht interessiert“ und „wichtig, sich mehr damit zu beschäftigen“. Ergebnisse einer projektbezogenen Umfrage des IDA.“ Düsseldorf. 2004.
- Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.) „Migration und Soziale Arbeit. 3-4 2008.“ Frankfurt am Main. 2008.

- Internet History Sourcebooks Project: „The Status of Non-Muslims Under Muslim Rule.“ New York. 1996. <https://legacy.fordham.edu/halsall/source/pact-umar.asp> (30.04.2016, 09:17 Uhr)
- Jäger, Siegfried: „Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.“ Duisburg. 1999.
- Jikeli, Günther: „Antisemitismus und Diskriminierungswahrnehmungen junger Muslime in Europa.“ Essen. 2012.
- Jikeli, Günther und Joëlle Allouche-Benayou (Hrsg.): „Perceptions of the Holocaust in Europe and Muslim Communities.“ Heidelberg, New York, London. 2013.
- Jikeli, Günther et al. (Hrsg.): „Umstrittene Geschichte: Ansichten zum Holocaust unter Muslimen im internationalen Vergleich.“ Frankfurt am Main. 2013.
- Jikeli, Günther: „Antisemitic Attitudes among Muslims in Europe: A Survey Review.“ New York. 2015. http://isgap.org/wp-content/uploads/2015/05/Jikeli_Antisemitic_Attitudes_among_Muslims_in_Europe1.pdf (12.05.2016. 16:56 Uhr).
- Jikeli, Günther: „Einstellungen von Geflüchteten aus Syrien und dem Irak zu Integration, Identität, Juden und Shoah. Forschungsbericht Dezember 2017.“ Berlin. 2017.
- Jikeli, Günther: „European Muslim antisemitism. Why Young Urban Males Say They Don't Like Jews.“ Bloomington, Indianapolis. 2015.
- Khosrokhavar, Farhad: „Anti-Semitism of the Muslims in France: the case of the prisoners.“ Stanford. 2008. <https://stanford.edu/dept/france-stanford/Conferences/Islam/Khosrokhavar.pdf> (12.05.2016. 16:55 Uhr).
- Kiefer, Michael: „Antisemitismus in den islamischen Gesellschaften. Der Palästina-Konflikt und der Transfer eines Feindbildes.“ Düsseldorf. 2002.
- Kohlstruck, Michael und Peter Ullrich: „Antisemitismus als Problem und Symbol – Phänomene und Interventionen in Berlin.“ Berlin. 2014.
- Koopmanns, Ruud: „Religious fundamentalism and out-group hostility among Muslims and Christians in Western Europe.“ Amsterdam. 2013. https://www.wzb.eu/sites/default/files/u8/ruud_koopmanns_religious_fundamentalism_and_out-group_hostility_among_muslims_and_christian.pdf (12.05.2016. 16:52 Uhr).
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.): „Pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft.“ Berlin. 2006.

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.): „„WAS NUN?“ Ein Brett- und Rollenspiel für die offene Jugendarbeit zu individuellen Perspektiven und kollektiven Zwängen.“ Berlin. 2007.

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.): „Israel, Palästina und der Nahostkonflikt. Ein Bildungs- und Begegnungsprojekt.“ Berlin. 2011.

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.): „Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit.“ Berlin. 2013.

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (Hrsg.): „Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz. Materialien zur Geschichte und zu den Erfahrungen einer Bildungsreise Kreuzberger Jugendlicher.“ Berlin. 2005.

Küntzel, Matthias: „Islamischer Antisemitismus und deutsche Politik.“ Berlin, Münster, Wien, Zürich, London. 2007.

Küntzel, Matthias: „Djihad und Judenhaß. Über den neuen antijüdischen Krieg.“ Freiburg. 2003.

Land Brandenburg (Hrsg.): „Antisemitismus. Gleichklang zwischen den Extremen. Eine Veranstaltung des Verfassungsschutzes am 22. November 2007 in Potsdam.“ Potsdam. 2007.

Lewis, Bernhard: „„Treibt sie ins Meer!“ Die Geschichte des Antisemitismus.“ Frankfurt am Main. 1987.

Lewis, Bernard: „Die Juden in der islamischen Welt.“ München. 2004.

Mallmann, Klaus Michael et al.: „Halbmond und Hakenkreuz: Das "Dritte Reich", die Araber und Palästina.“ Darmstadt. 2010.

Mansel, Jürgen und Viktoria Spaiser: „Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen, verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.“ Bielefeld. 2010.

Mansour, Ahmad: „Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen. Wir brauchen mehr Aufklärung!“ in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): „Dossier Antisemitismus.“ Bonn. 2012. <http://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/148081/antisemitismus-unter-muslimischen-jugendlichen?p=all> (12.04.2016, 12:23 Uhr).

Mansour, Ahmad: „Der neue Antisemitismus Was tun gegen Feindbilder muslimischer Jugendlicher?“ in: Reisch, Elisabeth (Hrsg.): „Tribüne. Zeitschrift zum Verständnis des Judentums. Heft 204.“ Frankfurt. 2012. http://www.tribuene-verlag.de/T204_Mansour.pdf (11.04.2016, 14.27).

Mansur, Salim: „Arab and Muslim Antisemitism: A Muslim Perspective.“ New York. 2014.

- Marz, Ulrike: „Kritik des islamischen Antisemitismus: Zur gesellschaftlichen Genese und Semantik des Antisemitismus in der Islamischen Republik Iran.“ Berlin, Münster, Wien, Zürich, London. 2015.
- Mitchell, Richard P: „The Society of the Muslim Brothers.“ Oxford. 1993.
- Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (Hrsg.): „Berliner Zustände. Ein Schattenbericht über Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus.“ Berlin. 2015.
- Patterson, David: „A Genealogy of Evil.“ Cambridge. 2010.
- Phase 2: „Europäischer und arabischer Antisemitismus.“ Leipzig. 2003.
- Phase 2: „Unbehagen von Gewicht.“ Leipzig. 2009.
- Policy. Politische Akademie 21 (Hrsg.): „Antisemitismus und radikaler Islamismus. Forschung und aktuelle Entwicklungen.“ Berlin. 2007.
- Rabinovici, Doron et al. (Hrsg.): „Neuer Antisemitismus?: Eine globale Debatte.“ Berlin. 2004
- Rauschenberger, Katharina et al.: „Antisemitismus und andere Feindseligkeiten: Interaktionen von Ressentiments.“ Frankfurt, New York. 2015.
- Roumani, Maurice: „The Case of the Jews from Arab Countries: A Neglected Issue.“ Tel Aviv. 1977.
- Schiffer, Sabine et al.: „Antisemitismus und Islamophobie – Neue Feindbilder, alte Muster.“ 2010. <https://heimatkunde.boell.de/2010/04/01/antisemitismus-und-islamophobie-neue-feindbilder-alte-muster>. (24.04.2016, 16.05 Uhr).
- Schu, Anke: „Antisemitismus und Biographie: Fallstudien männlicher, muslimisch-migrantischer Jugendlicher in Deutschland als Basis kritischer Jugendarbeit.“ Weinheim, Basel. 2016.
- Seidenschnur, Tim: „Antisemitismus im Kontext. Erkundungen in ethnisch heterogenen Jugendkulturen.“ Bielefeld. 2013.
- Schirmacher, Christiane: „Warum Muslime die Bibel für verfälscht halten.“ 2004. www.islaminstitut.de (24.04.2016, 15.31 Uhr).
- Stender, Wolfram et al. (Hrsg.) „Konstellationen des Antisemitismus: Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis.“ Wiesbaden. 2010.
- Task Force Education on Antisemitism: „Überlegungen für eine pädagogische Arbeit zum Thema Antisemitismus mit Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Ländern.“ Berlin. 2008. <http://www.ajcgermany.org/atf/cf/>



%7B46AEE739-55DC-4914-959A-D5BC4A990F8D%7D/AJC_TF_Antisemitism.pdf (12.05.2016, 16:14 Uhr).

Tibi, Bassam: „From Sayyid Qutb to Hamas. The Middle East Conflict and the Islamization of Antisemitism.“ Yale. 2010.

Toprak Cigdem: „Antisemitismus in der Türkei. Hass gegen Juden: „Allah soll Hitler segnen.““ 2015. <http://www.tagesspiegel.de/politik/antisemitismus-in-der-tuerkei-ein-diplomatischer-wendepunkt-israelfeindlichkeit-der-akp/12497310-3.html> (28.04.2016, 10.32 Uhr).

Watt, Montgomery W. und Alford T. Welch: „Der Islam I.“ Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz. 1980.

Wetzels, Juliane: „Moderner Antisemitismus unter Muslimen in Deutschland.“ Heidelberg. 2014.

Wind, Jost: „Antisemitismus in muslimisch – arabischen Staaten.“ Bielefeld. 2005.

Wistrich, Robert: „Muslimischer Antisemitismus.“ Berlin. 2012.

WZB Mitteilungen (Hrsg.): „Migration und Integration. Die Herausforderungen der Vielfalt.“ Berlin. 2013. https://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/wm142gesamt.pdf (12.05.2016, 16.53 Uhr).

Zick, Andreas und Beate Küpper: „Antisemitische Mentalitäten. Bericht über Ergebnisse des Forschungsprojektes Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland und Europa. Expertise für den Expertenkreis Antisemitismus.“ Berlin. Stand 2011.

7.3 Websites

<https://www.geert-hofstede.com> (29.04.2016, 11.15 Uhr)

8. Anhang

8.1 Eindrücke von der Auftaktkonferenz

8.1.1 Ablaufplan

Die Auftaktveranstaltung von „Extreme out - Empowerment statt Antisemitismus“ fand am Donnerstag, 08.12.2016, von 10:00 Uhr bis 15:00 Uhr im Robert-Bosch-Berufskolleg, August-Thyssen-Straße 45, 47166 Duisburg, statt.

10:00 – 10:05	Begrüßung Ulrike Spliethoff (Robert-Bosch-Berufskolleg)
10:05 - 10:20	Begrüßung und Projektvorstellung Lamya Kaddor (LIB e.V., Projektleitung Extreme Out)
10:20 - 10:35	Geleitwort Bundestagspräsident Dr. Norbert Lammert
10:35 - 10:55	Fachinput zum Thema Antisemitismus Dr. Juliane Wetzel (TU Berlin)
10:55 – 12:15	Wissenschaftliche Podiumsdiskussion zum Thema Antisemitismus bei muslimischen Zuwander*innen mit Lamya Kaddor (LIB e.V.), Prof. Dr. Juliane Wetzel (TU Berlin), Peter Krumpholz (RISP Duisburg) Moderation: Joachim Frank (Kölner Stadtanzeiger)
12:15 – 13:00	Pause
13:00 – 13:15	Vorstellung erster Ergebnisse Stephanie Schoenen (Ibis Institut)
13:15 – 14:30	Theologische Podiumsdiskussion mit Vertretern verschiedener Religionsgemeinschaften mit Rabeya Müller (LIB e.V.), Volker Haarmann (Ev. Kirche Rheinland), Eric I. Gunia (Zentralrat der Muslime)



Moderation: Patricia Jessen (Ibis Institut)

14:30

Schlusswort

8.1.2 Fachinput Dr. Juliane Wetzel

Antisemitismus ist ein wandelbares Phänomen, das sich den jeweiligen Zeitläuften anpasst. Verwendung finden die immer gleichen, über Generationen tradierten Stereotypenmuster, die auf aktuelle Ereignisse reagieren und sich entsprechend variiert vor allem gegen Juden als imaginiertes Kollektiv richten. Antisemitismus begegnet uns in allen gesellschaftlichen Schichten, in allen religiösen Spektren und sozialen Milieus. Judenfeindschaft ist im radikalen Islamismus ebenso wie im rechtsextremen Lager wichtigster Träger und konstitutiver Bestandteil der Ideologie. Auch das extreme linke Spektrum ist nicht frei von antisemitisch konnotierten Konstrukten, die aber keine elementare Komponente linksextremer Denkstrukturen sind.

Diskurse allerdings, die den Nahostkonflikt bzw. antizionistische Imperialismus-Zuschreibungen oder die Finanz- und Zinspolitik entsprechend linksextremer Denkschemata thematisieren, können antisemitische Inhalte transportieren. Klassische rassenideologische Formen des Antisemitismus finden sich im Wesentlichen heute nur noch in einigen randständigen rechtsextremen Gruppierungen.

Im Allgemeinen vermeidet die Szene Analogien zum nationalsozialistischen Rassenantisemitismus, weil sie durchaus erkannt hat, dass sie damit jegliche Optionen anschlussfähig an die Mehrheitsgesellschaft zu sein, verwirken würde. Im rechtsextremen Spektrum dominiert ebenso wie in der Mehrheitsgesellschaft neben dem sekundären Antisemitismus, der sich aus Schuld- und Schamgefühlen und einer Verdrängung der Verantwortung für den Genozid an den europäischen Juden speist, der Antizionismus, verstanden als israelbezogener Antisemitismus. In der Regel bleiben solche judenfeindlichen Dispositionen latent, d.h. sie werden allenfalls unterschwellig und in subtiler Weise nach außen getragen. Manifeste Antisemitismus, d.h. jene Formen, die in tätlichen oder verbalen Übergriffen auf Juden oder Personen, die als solche wahrgenommen werden bzw. deren Institutionen kulminieren, finden sich heute im rechtsextremen, aber auch im radikal islamistischen Spektrum. Wenn wir allerdings Internet-Hate-Crimes in die Betrachtung einbeziehen, ist brutale antisemitische Hetze keinesfalls auf diese extremen Strömungen beschränkt. Antisemitische Inhalte sind in den sozialen Netzwerken präsenter denn je und dies nicht nur als Reaktion auf bestimmte Ereignisse, sondern immer mehr auch in proaktiven Formen. Eine zentrale Rolle spielt der Nahostkonflikt als Plattform für Äußerungen, die vermeintlich nicht den Hautgout haben antisemitisch zu sein, weil sie sich gegen Israel oder Israelis richten.

Welchen Mobilisierungseffekt der Nahostkonflikt auf die extremen politischen Ränder ausübt, manifestiert sich in höheren Werten antisemitischer Straf- und Gewalttaten in Phasen der Radikalisierung der Auseinandersetzung zwischen Israelis und Palästinensern wie etwa 2002 (antisemitische Welle europaweit), 2006 (2. Libanonkrieg), 2009 (Operation Gegossenes Blei- Beginn Ende Dezember 2008/Ende Januar 2009), 2010 die Mavi Marmara Affäre (Gaza-Flottille) und schließlich der Gazakrieg im Jahr 2014 und die pro-palästinensischen Demonstrationen.

Trotz der Trigger-Ereignisse im Nahen Osten basieren in Deutschland die Straf- und Gewalttaten mit antisemitischem Hintergrund, die zu 90% von Personen aus dem rechtsextremen Umfeld verübt werden, überwiegend auf Formen des sekundären Antisemitismus, d.h. einem Antisemitismus wegen Auschwitz, der sich aus Schuld- und Schamgefühlen und einer Verdrängung der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit speist. Die Täter sehen sich als ausführende Organe einer Haltung, die durchaus anschlussfähig an die Mehrheitsgesellschaft ist. Der Antisemitismus wegen Auschwitz ist eng mit dem Holocaust und der Erinnerung daran verknüpft und gipfelt in einer Schuldprojektion auf „die Juden“. Juden würden die Deutschen angeblich ständig an die NS-Verbrechen erinnern. Diese Form des Antisemitismus wird in aktuellen Debatten häufig auf Israel übertragen und ist inzwischen in vielen europäischen Ländern aktuell, etwa wenn ein jüdischer Opferstatus abgelehnt und daraus folgend das Existenzrecht des Staates Israel bestritten wird. Die Holocaust-Leugnung ist die extremste Form des sekundären Antisemitismus. Auch sie wird heute gegen Israel verwendet, indem der Holocaust in Abrede gestellt oder als „Mythos“ bezeichnet wird. Dieses sekundären Antisemitismus, über den sich die internationale rechtsextreme Szene vernetzt, bedient sich auch das radikale islamistische Spektrum (siehe z.B. Holocaust Cartoon Contest Iran), um die anti-israelische Propaganda mit Schuldprojektionen aufzuladen, die unterstellt, die Staatsgründung Israels basiere auf der Lüge des Holocaust.

Auch im linken Spektrum lassen sich Versatzstücke eines sekundären Antisemitismus konstatieren, wenn bis heute Begriffe analog zur NS-Terminologie Verwendung finden, um Israel zu diskreditieren. Eine derartige Terminologie ist heute mit gleicher Stoßrichtung auch in der arabischen Welt verbreitet. Die Vorstellung, Israel führe einen „Vernichtungskrieg“, hat sich in der Öffentlichkeit bereits derart verfestigt, dass 2011 in Deutschland 47,7% (2004: 68,3%) der Befragten eher bzw. voll der Aussage zustimmten „Israel führt einen Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser“.

In der wissenschaftlichen und öffentlichen Auseinandersetzung zum Thema Antisemitismus stand jahrelang – zu Recht - der Rechtsextremismus im Fokus. Zumindest in der Öffentlichkeit hat sich dieses Bild völlig verändert, anders als Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wird der Anti-

semitismus der Rechtsextremen kaum noch thematisiert. Die öffentliche Wahrnehmung hat sich gänzlich verschoben. Heute stehen im Fokus der Debatten über Antisemitismus nahezu ausschließlich nur noch „die Muslime“. Für die Mehrheitsgesellschaft dient diese einseitige Zuschreibung als willkommener Vorwand, sich nicht mit dem eigenen Antisemitismus auseinandersetzen zu müssen und zudem noch eine Gruppe als die eigentlichen Täter zu identifizieren, die im Zuge eines zunehmenden antimuslimischen Rassismus, in der Mehrheitsbevölkerung negativ konnotiert ist. Zu befürchten ist, dass die inzwischen in Teilen der jüdischen Community geäußerten Ängste vor Antisemitismus in den Reihen der Flüchtlinge Wasser auf die Mühlen derer sind, die gegen Muslime hetzen. Anhänger von Pegida und AfD geben vor, sie seien die Verfechter eines christlich-jüdischen Abendlandes mit gemeinsamer „Leitkultur“. Solches philosemitische Geschwafel dient einzig und alleine dazu, gegen Muslime zu hetzen. Die einseitige Zuschreibung auf „die Muslime“ bzw. die „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ wirft eine Reihe von Problemen auf.

Zunächst stellt sich die Frage, ob Antisemitismus im Einwanderungskontext ein Phänomen ist, das sich auf eine bestimmte Gruppe beschränken lässt.

Die Ergebnisse der Studien des Soziologen Wolfram Stender und seiner Kollegen von der Fachhochschule Hannover haben gezeigt, dass Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund in einem viel breiteren und differenzierteren Rahmen untersucht werden muss. Die Forschungsgruppe hat in Diskussionen mit Schülern (Spätaussiedler, mit türkischem/arabischem Hintergrund, autochthone Deutsche) und in Einzelgesprächen mit Lehrern und Schulsozialarbeitern herausgefunden, dass das Sprechen über „Juden“ von antisemitischen Stereotypen durchsetzt war. Im Gegensatz zu der Gruppe der türkisch-/arabisch-stämmigen Schüler wurden in der Gruppendiskussion der jugendlichen Spätaussiedler offen und brutal antisemitische Stereotype geäußert.

Die Bewertung des Phänomens Antisemitismus bei Menschen aus migrantischen Sozialisationkontexten erfordert eine Differenzierung herkunftsspezifischer Einflüsse und Unterschiede, vor allem sind einfache, einseitige Zuschreibungen zu vermeiden.

Islamistische Demonstranten, die sich jährlich zum Ende des Ramadan nicht nur in Berlin, sondern auch in vielen anderen europäischen Städten anlässlich des von Ayatollah Khomeini ins Leben gerufenen Al-Quds-Tages (Jerusalem-Tag) versammeln und sich gegen die „Zionisten“ wenden, machen ebenso wie radikale islamistische Gruppierungen nur einen verschwindend kleinen Teil des Bevölkerungsanteils mit muslimischem Migrationshintergrund aus. Tauchten auf den Al-Quds-Demonstrationen in den letzten Jahren vereinzelt Anhänger der rechtsextremen Szene auf, so

beteiligten sich durchaus auch kleinere Gruppen aus dem antizionistischen extrem linken Spektrum.

Von der Staatsgründung Israels 1948 bis in das Jahr 1967 (Sechs-Tage-Krieg) war im linken Spektrum der Bundesrepublik eine pro-israelische Haltung verbreitet. Das änderte sich als Israel siegreich aus dem Sechs-Tage-Krieg hervorging. In den 1970er und 1980er Jahren spielte der Antizionismus in der Linken eine nicht unerhebliche Rolle. Heute stehen sich zwei diametral entgegengesetzte Lager gegenüber: Die „Antideutschen“, die sich aus Teilen der radikalen Linken gebildet haben, jegliche Kritik an Israels Politik ablehnen und uneingeschränkt solidarisch mit dem jüdischen Staat sind, und jene, die aus der kommunistischen und trotzkistischen, PDS- und DKP-nahen Traditionslinken kommen, von der angeblichen „jüdischen Weltherrschaft“ sprechen und die Zerschlagung des Staates Israel fordern.

Neben den Zuschreibungen, Israel sei rassistisch, imperialistisch und faschistoid, wurden in der Linken auch immer wieder alte antisemitische Motive instrumentalisiert, wie der angebliche Gegensatz von „raffendem“ (nur auf der Macht des Geldes beruhendem) und „schaffendem“ (mit der Hände Arbeit erworbenem) Kapital. Sie sind bis heute aktuell und kulminieren in den Vorstellungen eines „konkreten Volkes“, den produktiv arbeitenden Palästinensern und einer „abstrakten Macht“ – Israel. Verknüpft wird dies mit verschwörungstheoretischen und antiamerikanischen Konnotationen: Juden werden als „Geldhaie“ der „Wall Street“ bzw. der „Ostküste“ imaginiert, die die USA und Europa unter Druck setzen Israel zu unterstützen. Hier bestehen durchaus Anschlussmöglichkeiten an rechtsextreme Ideologeme.

Wie sich immer wieder bei Demonstrationen „für Palästina-Solidarität“ gezeigt hat, an denen sich auch rechtsextreme Gruppierungen zu beteiligen versucht haben, können solche Inhalte anschlussfähig an rechtsextreme Agitationsfelder sein. Auch Palästinensertücher, lange ein Symbol linker Haltungen, sind bei Teilen der Rechtsextremen, als antiisraelisches Symbol heute ebenso attraktiv wie Aufkleber mit dem Slogan „Solidarität mit Palästina“ (Junge Nationaldemokraten). Allerdings werden im Gegensatz zu rechtsextremen Parteien und Gruppierungen antisemitische Einstellungen zumindest in Teilen des linken Lagers kritisch hinterfragt. Ein geschlossenes antisemitisches Weltbild findet sich hier nur selten, vorhandene antisemitische Einstellungen allerdings werden häufig nicht reflektiert oder gar nicht erst als solche erkannt. Sie können daher zu antisemitischen Stereotypisierungen führen, wie dies insbesondere im Kontext von „sog. Israelkritik“ möglich ist.



Abschließend ist es wichtig festzustellen, dass der Antisemitismus kein verbindendes Element der politischen Extreme ist. Rechtsextreme und radikale Islamisten haben im Antisemitismus allenfalls virtuell (im Internet) und - sehr punktuell - ein gemeinsames Thema gefunden.

Der antimuslimische Rassismus der Rechtsextremen steht einer engeren Verbindung mit dem radikalen Islamismus entgegen, insofern werden auch gemeinsame antisemitische Grundhaltungen nicht zu einer engeren Zusammenarbeit führen. Demgegenüber sind Teile des Linksextremismus eher offen für israelbezogenen Antisemitismus als gemeinsames Rüstzeug mit

islamistischen Gruppierungen in ihrer pro-palästinensischen Haltung. Werden solche inhaltlichen Übereinstimmungen aber öffentlich, dann gibt es innerhalb des Spektrums eine Gegenbewegung bis hin zur Skandalisierung, die letztlich in ihrem kritischen Umgang mit solchen Positionen einen weitgehenden Konsens und eine gemeinsame Strategie verhindert.

Stehen antisemitische Vorurteile, Klischees und Ressentiments nicht in direktem Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, werden also unterschwellig oder in subtileren Formen geäußert bzw. finden metaphorisch Verwendung, werden sie heute häufig nicht als solche wahrgenommen und jene, die sich ihrer bedienen, weisen jegliche Anlehnung an mögliche antisemitische Muster weit von sich. Ob aus Unwissenheit oder bewusst verweigerter Auseinandersetzung mit dem Phänomen, über Generationen tradierte antijüdische Vorurteile schleichen sich auf diese Weise immer wieder in den öffentlichen Diskurs ein.

Insbesondere lässt sich dies über den Umweg (Umwegkommunikation) der Kritik an der israelischen Regierung bzw. der IDF äußern. Israelbezogener Antisemitismus dient bis weit in die Mitte der Gesellschaft als Plattform für judenfeindliche Äußerungen ohne die Gefahr einer möglichen Strafverfolgung. Die in Umfragen in den letzten dreißig Jahren ermittelten Werte von 15-20% latenter antisemitischer Haltungen in der Mehrheitsgesellschaft bleiben von den Ereignissen im Nahen Osten allerdings relativ unberührt.

8.2 Ergebnisse aus der Arbeit an der Sekundarschule

Die im folgenden präsentierten Texte sind die Ergebnisse der Arbeit mit den Jugendlichen an der Sekundarschule in Dinslaken. Die Teilnehmer*innen haben insgesamt vier Texte erarbeitet, die sie in Monologen und Dialogen vorgetragen haben. Darin spiegeln sich ihre Erfahrungen mit dem Thema und ihre eigenen Gedanken.

8.2.1 Text 1: Abraham und Ibrahim

Abraham, arabisch Ibrahim, gilt als Stammvater des Judentums, des Christentums und des Islams. Abraham, oder Ibrahim, hatte zwei Söhne, Ismael und Isaak. Die Juden sehen Isaak als ihren Vorfahren, die Muslime sehen sich als Nachkommen von Ismael. Das klingt alles nach einer Geschichte, die uns an die gemeinsamen Wurzeln erinnert und daran, dass wir Vieles gemeinsam haben. Abrahams Glaube war so stark, dass er Gott seinen Sohn, unabhängig davon, ob es Ismail oder Isaak war, opfern wollte. Daran erinnert das Opferfest, das Muslime weltweit feiern. War Abraham ein Muslim? Ganz sicher nicht. War Abraham ein Jude? Sicherlich auch nicht. Aber er suchte nach der Wahrheit. Aber die Wahrheit lässt sich nicht so leicht erkennen. Egal, ob die alten Geschichten wirklich so stattgefunden haben oder nicht, sie erinnern uns an eine gemeinsame Herkunft und daran, dass der Glaube an einen einzigen Gott mit Liebe zu tun hat. Mit Liebe zu Gott und zu den Menschen. Der Hass kann die Liebe verdrängen. Aber auch die Liebe kann den Hass besiegen. Es liegt allein an uns, was wir zulassen.

8.2.2 Text 2: Besser sein

Sprecher*in 1: Ich bin besser als du, weil ich ein Junge bin.

Sprecher*in 2: Ich bin besser als du, weil ich ein (-e) Christ (-in) bin.

Sprecher*in 3: Ich bin besser als du, weil ich Markenklamotten trage.

Sprecher*in 4: Ich bin auf jeden Fall besser als du, weil ich eine helle Haut habe.

Sprecher*in 5: Ich bin besser als du, weil ich ein teures Handy habe.

Sprecher*in 6: Also, ich bin besser als du, weil ich ein Muslim (-a) bin.

Sprecher*in 7: Ich bin besser als du, weil ich bessere Noten habe.

Sprecher*in 1: Hör zu, ich bin besser als du, weil ich ein Deutscher bin.

Sprecher*in 2: Ich bin besser als du, weil ich ein Jude / eine Jüdin bin.

Sprecher*in 3: Ich bin besser als du, weil ich ein Mädchen bin.

Sprecher*in 4: Ich bin besser als du, weil meine Eltern Geld haben.

Sprecher*in 5: Ich denke, ich bin besser als du, weil ich dünn bin.

Sprecher*in 6: Ich bin besser als du, weil ich einen Freund / eine Freundin habe.

Sprecher*in 7: Immer müssen wir besser sein als andere. Und finden dafür ganz viele Gründe. Einige habt ihr gehört, es gibt aber noch viel mehr. Viel, viel mehr. Warum ist das so? Und warum müssen wir immer besser sein als andere? Fühlen wir uns dadurch besser? Und macht es überhaupt Sinn, andere runter zu ziehen, um sich besser zu fühlen? Ich denke, das kann es nicht sein. Warum können wir nicht einfach unterschiedlich sein und trotzdem alle gleich? Und uns respektieren, so wie wir sind?! Das würde unser Leben deutlich lebenswerter machen!

8.2.3 Text 3: Freundschaft

Sprecher*in 1: Was ist überhaupt Freundschaft? Und was macht Freundschaft aus? Und wofür braucht man eigentlich Freunde? Jemand hat gesagt: Freundschaft ist eine Seele in zwei Körpern. Freundschaft bedeutet Ehrlichkeit, Respekt und Treue. Freundschaft bedeutet aber auch Verständnis, Hilfsbereitschaft und Loyalität. Freundschaft ist etwas Besonderes. Jeder Mensch kann sich glücklich schätzen, der Freundinnen oder Freunde hat. Freundschaft heißt Vertrauen. Du vertraust deinem Freund oder deiner Freundin deine Gedanken und Geheimnisse an. Sie wissen Dinge von dir, die sonst niemand weiß.

Sprecher*in 2: Freundschaft kennt kein Geschlecht.

Sprecher*in 3: Freundschaft kennt kein Alter.

Sprecher*in 4: Freundschaft kennt keine Hautfarbe oder Herkunft.

Sprecher*in 5: Freundschaft kennt kein Geld.

Sprecher*in 6: Freundschaft kennt keine Religion.

Sprecher*in 1: Können Christen und Muslime Freunde sein?

Alle: Ja, sie können!

Sprecher*in 2: Können Christen und Juden Freunde sein?

Alle: Ja, sie können!



Sprecher*in 3: Können Juden und Muslime Freunde sein?

Alle: Ja, sie können!

Sprecher*in 4: Können Menschen, ganz egal, ob sie religiös sind oder nicht, auch Freunde sein?

Alle: Ja, sie können, denn Freundschaft hat mit Menschen zu tun.

8.2.4 Text 4: Manche sagen...

Sprecher*in 1: Manche sagen: Alle Muslime sind gute Menschen. Alle Juden sind schlechte Menschen. Alle Christen sind schlechte Menschen

Sprecher*in 2: Andere behaupten: Alle Muslime sind schlechte Menschen. Alle Juden sind gute Menschen. Alle Christen sind schlechte Menschen

Sprecher*in 3: Und andere sind der Meinung: Alle Muslime sind schlechte Menschen. Alle Juden sind schlechte Menschen. Alle Christen sind gute Menschen.

Sprecher*in 4: Wir hören: Alle Deutschen sind Nazis. Alle Araber sind Terroristen. Alle Polen klauen usw., usw.

Sprecher*in 5: Warum beurteilen wir ein ganzes Volk? Oder eine Religion? Oder eine Gruppe? Oft auch, ohne jemanden davon persönlich zu kennen? Vielleicht, weil es einfacher ist? Oder auch, weil wir uns dadurch besser fühlen? Nachdenken ist anstrengend. Und auf Menschen zuzugehen und sie kennenzulernen, ist auch nicht einfacher.

8.3 Ergebnisse aus der Arbeit am Gymnasium

8.3.1 Plakat für die Abschlussveranstaltung



8.3.2 Theaterszene 1 - „Birthday-Szene“

Annika: „Sag mal, stimmt das, dass du die ganze Klasse zu deinem Geburtstag eingeladen hast?“

Max: „Ja, wieso?“

Annika: „Wieso? Das heißt doch, dass die beiden Batman-Fans auch kommen werden...“

Yvonne: „Batman-Fans?“

Annika: „Ja, Edisa und Fatima. Die Kopftuchträgerinnen.“

Yvonne: „Ach so, du meinst die beiden Pinguine.“

(beide lachen)

Max: „Hey, übertreibt nicht gleich. Ich kann doch nicht die Klasse einladen, nur die beiden nicht.“

Annika: „Natürlich kannst du das. Es ist doch deine Party. Außerdem kommen dann auch Ahmed und Mustafa, die beiden Bombenleger.“

Yvonne: „Was wollen die vier Dschihadisten denn überhaupt da? Die trinken keinen Alkohol, essen kein Fleisch, was nicht helal ist und tanzen nicht. Die machen deine Feier kaputt.“

Annika: „Ich verstehe echt nicht, warum du die eingeladen hast!“

SZENENWECHSEL

Zeynep: „Stimmt das, dass Max euch zu seiner Party eingeladen hat?“

Edisa: „Ja, das stimmt. Wieso?“

Zeynep: „Ihr geht doch nicht hin, oder?“

Fatima: „Doch, wir wollten hingehen.“

Edisa: „Er hat uns doch eingeladen.“

Fatima: „Wir freuen uns schon sehr darauf!“

Zeynep: „Echt jetzt?! Und was wollt ihr dort machen? Alkohol trinken und Schweinefleisch essen?“

Edisa: „Nein, natürlich nicht. Wir wollen einfach nur mit unserer Klasse feiern.“

Fatima: „Außerdem ist das doch nett von Max, dass er uns eingeladen hat.“

Mehdi: „Nett? Der hat euch eingeladen, um sich über euch lustig zu machen.“

Zeynep: „Hast du schon die Sprüche wegen deines Kopftuchs schon vergessen?“

SZENENWECHSEL

Annika: „Seitdem Fatima ein Kopftuch trägt, weigert sie sich, Männern die Hand zu geben. Sogar bei unseren Lehrern. Das ist doch nicht normal so was!“

Yvonne: „Was ist bei denen überhaupt normal?! Und nachher kommt Mustafa auf die Idee, sich in die Luft zu sprengen! Damit er in den Himmel kommt.“

(beide lachen)

Max: „Haha, das ist NICHT lustig!“

Annika: „Stimmt. Das ist eher traurig. Oder beides. Naja, vielleicht machen wir uns auch unnötig Gedanken. Die beiden Mädchen dürfen bestimmt gar nicht kommen, weil der Vater oder einer ihrer Brüder ihnen das sowieso verbieten wird.“

Yvonne: „Stimmt. Die beiden haben doch zuhause sowieso nichts zu melden. Eine Frau hat bei denen doch keinen Wert.“

Annika: „Das ist richtig. Die müssen zuhause die ganze Arbeit machen. Und von denen trägt doch keine freiwillig ein Kopftuch. Das bestimmt alles der Vater!“

Yvonne: „Oder der Bruder. *(zu Max)* Max, überleg dir gut, ob du die wirklich dabei haben willst! Sie werden dir ganz sicher deine Party zerstören!“

Max: „Ihr habt mir beide echt bei meiner Entscheidung geholfen.“

Annika: „Geht doch!“

Max *(steht auf)*: „Ihr beide seid jetzt raus! Auf Wiedersehen!“ *(er lächelt und geht)*

SZENENWECHSEL

Edisa: „Es gibt schon ein paar Leute, die sich über mein Kopftuch lustig machen. Aber meine Freunde akzeptieren das.“

Fatima: „Und die, die das nicht verstehen, müssen trotzdem damit leben. Schließlich herrscht hier Religionsfreiheit.“

Mehdi: „Kann sein. Aber die meisten hassen euch. Hassen uns. Und ganz ehrlich, die Christen haben doch keine richtigen Regeln.“

Zeynep: „Genau. Die Mädchen machen, was die wollen. Die haben jede Woche einen neuen Freund. Oder mehrere gleichzeitig. Die haben sogar Kinder, ohne zu heiraten.“

Edisa: „Ich finde das auch nicht gut. Aber das muss jede für sich selbst entscheiden.“

Fatima: „Und wieso denkt ihr, dass ihr über Andersgläubige wie Juden, Christen oder Atheisten urteilen dürft?!

Mehdi: „Weil wir das können. Die meisten glauben nicht einmal an Gott. Und halten sich trotzdem für etwas Besseres.“

Zeynep: „Ich an eurer Stelle würde auf keinen Fall hingehen. Ihr müsst euch eure Freunde schon besser aussuchen.“

Fatima: „Das werde ich. Bestimmt!“

Edisa: „Ich auch. Ganz sicher!“

Fatima und Edisa zusammen: „Ihr gehört jedenfalls nicht mehr dazu. As-salam aleikum.“ *(beide stehen auf und gehen)*

8.3.3 Theaterszene 2 - „Horizonte oder Yilmaz vs. Müller“

SZENE 1

Familie Yilmaz (Mutter Edisa, Vater Burak, Tochter Fatima und Tochter Elif) sitzt am Esstisch. Die Mutter bringt ihrem Mann eine Tasse Tee und setzt sich zu den anderen an den Tisch. Die Eltern unterhalten sich mit ihren Töchtern über eine anstehende Klassenfahrt.

Burak: „Natürlich fährst du nicht mit auf die Klassenfahrt. Meine Tochter fährt nicht mit diesen Deutschen irgendwohin und übernachtet. Du bist ein muslimisches Mädchen und keine Prostituierte.“

Alisha: „Ja, Baba! Ich weiß, wie du das siehst und dass du dir Sorgen machst. Aber ich sehe meine Klasse nach diesem Schuljahr nie wieder.“

Elif: „Baba, was ist so schlimm daran? Alisha weiß doch, wo ihre Grenzen sind. Du und Anne¹⁷⁴ habt sie doch gut erzogen.“

¹⁷⁴ türkisch für „Mutter“

Alisha: „Und ich verspreche dir, dass ich als erste in meinem Zimmer sein werde. Und dass ich nichts machen werde, was nicht in deinem Sinne wäre. Und meine Klasse ist voll nett, ihr kennt sie nur nicht!“

Burak: „Du weißt, was ich von diesen Schweineessern halte. Das sind Ungläubige, die haben keine Ehre. Wo Drogen und Alkohol sind, ist der Teufel nicht weit. Du bleibst hier!“

Elif: „Anne, sag doch auch mal was dazu! Wie ist deine Meinung?“

SZENE 2

Familie Müller (Mutter Sabine, Vater Frank, Tochter Julia und Tochter Simone) sitzt am Esstisch. Der Vater liest gerade die Zeitung und findet Gefallen an einem Artikel.

Frank: „Der Seehofer hat es endlich ausgesprochen. Der Islam gehört nicht zu Deutschland. Die Türken und Araber und all diese anderen Kameltreiber haben hier in unserem Land nichts zu suchen.“

Mutter: „Ach, Schatz, reg dich nicht auf. Du weißt doch, wir Deutschen haben hier sowieso nichts mehr zu sagen!“

Julia: „Aber in der Regierung sitzen doch nur Deutsche.“

Simone: „Merkel, Seehofer, Spahn, Altmaier, Scholz, Braun, Heil ..“

Vater: „Oh, meine Töchter haben auf einmal Ahnung von Politik. Schön, schön. *(mit einer lauten Stimme)* Die sind doch alle gekauft, spätestens von den Juden. Ihr könnt froh sein, dass ihr noch kein Kopftuch tragen müsst. So wie deine komische Elif aus deiner Klasse. *(Pause)* Schatz, ich hab Durst. *(seine Frau steht auf und holt ihm ein Bier, er trinkt, dann)* Sag mal, triffst du dich eigentlich noch mit dieser Terroristin?

SZENE 3

Edisa: „Dein Vater hat dir doch gerade gesagt, dass er das nicht möchte, dass du mitfährst. Also, hör auf deinen Vater!“

Alisha: „Mama, „hör auf deinen Vater“ ist doch keine Meinung.“

Elif: „Anne, Alisha möchte wissen, wie DU darüber denkst.“

(Die Mutter wirft einen Blick zum Vater, schaut ihre beiden Töchter an und atmet tief durch.)

Edisa: „Euer Vater weiß, was das Richtige für euch ist. Er ist das Familienoberhaupt. Und er hat das Sagen! Und außerdem möchten wir nicht, dass die Nachbarn schlecht über euch reden. Ihr habt viel schneller einen schlechten Ruf als euch lieb ist.“

Burak: „Eure Mutter weiß, im Gegensatz zu euch, was sich gehört. Und was ihre Rolle ist. Diese Deutschen beeinflussen euch in eurer Meinung. Ich werde mit deinem Lehrer reden und ihm sagen, dass du nicht mitfahren wirst.“

Alisha: „Baba, das kannst du nicht machen. Ich werde dann noch mehr ausgegrenzt.“ (*Alisha ist den Tränen nahe*)

Elif: „Anne, Baba, lasst sie doch wenigstens das eine Mal mitfahren. Die Klassenfahrt bedeutet Alisha das doch so viel!“

Burak (*steht auf und haut auf den Tisch*): Es reicht! Stellt nie wieder meine Autorität in Frage. Ich habe euch gesagt, dass ich das nicht möchte. Du fährst nicht auf diese Klassenfahrt. (*er zeigt dann auf Elif*) Und das gilt auch für dich! Wir sind Muslime! Mit diesen Deutschen möchten wir nichts zu tun haben! Demnächst kommst Du noch mit so einem nach Hause, da kannst Du dann ja gleich einen Juden heiraten. Wo sind wir eigentlich?

SZENE 4

Julia: „Ja, also, wir treffen uns in der Schule. Sie ist doch in meiner Klasse.“

Frank: „Schlimm genug, dass sie in deiner Klasse ist. Aber ich meine, du triffst dich nicht mehr privat mit ihr, oder?! Meine Tochter hat keine stinkenden Muslime als Freunde.“

Simone: „Papa, Elif ist voll nett, du kennst sie nur nicht. Sie ist hier geboren, und Julia und sie kennen sich seit der Grundschule.“

Sabine: „Da siehst du’s. Hier geboren, aber immer noch nicht angepasst. Die kommen hierhin und machen, was die wollen. Und wir Deutschen sind so dumm und lassen uns das auch noch gefallen. Haben wir ja schon immer, Zigeuner, Juden, Muslime, immer trifft es uns.“

Julia: „Elif macht nicht, was sie will. Außerdem haben sie und ihre Schwester fast die gleichen Probleme wie wir und ...“

Frank (*unterbricht sie, indem er auf den Tisch haut. Danach steht er auf*): „Ruhe jetzt! Was ist mit euch los? Habt ihr nicht begriffen, was ich euch die ganze Zeit beibringen möchte?! Wir sind Deutsche! Mit dem ganzen Pack möchten wir nichts zu tun haben!“