



Universität Bremen

**Fachbereich Sozialwissenschaften
Masterstudiengang Politikwissenschaft (Lehramt)
Sommersemester 2019**

**Schülervorstellungen über Jüdinnen und Juden vor und nach
Teilnahme am Begegnungskonzept „Lei dir einen Juden“**

von

Olaf Schardt

**Master Thesis zur Erlangung
des akademischen Grades
Master of Education (M.Ed.)
in Politikwissenschaft/Politikdidaktik**

Gutachter

Erstgutachter: Dr. Marc Partetzke, Universität Bremen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Klee, Universität Bremen

Eingereicht von

Bremen, 05.10.2019

Olaf Schardt

Matrikel-Nummer: 4244731

Gneisenaustraße 71

E-Mail: oschardt@uni-bremen.de

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
1.1	Relevanz des Themas, Forschungsinteresse und Fragestellung	3
1.2	Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit	5
2.	Theoretische Grundlagen	7
2.1	Die Notwendigkeit einer theoretischen Begriffsdefinition des Antisemitismus	7
2.2	Die Theorie des Antisemitismus nach Moishe Postone	8
2.3	Definition des modernen Antisemitismus auf Basis der Theorie Postones	15
2.4	Verschiedene Ausdrucksformen des modernen Antisemitismus	16
2.4.1	Christlicher Antijudaismus	17
2.4.2	Vom islamischen Antijudaismus zum islamisierten Antisemitismus	20
2.4.3	Rassentheoretischer Antisemitismus	26
2.4.4	Sekundärer Antisemitismus	27
2.4.5	Israelbezogener Antisemitismus	36
2.4.6	Krypto – Antisemitismus	39
3.	Das Begegnungskonzept „Leih dir einen Juden“	40
4.	Empirischer Teil	41
4.1	Feldzugang und Stichprobenauswahl	41
4.2	Methoden der Datenerhebung	43
4.3	Methode der Datenanalyse	45
4.4	Ergebnisdarstellung	47
4.4.1	Ergebnisse der Inhaltsanalyse 1 (<i>vor</i> der Begegnung)	47
4.4.2	Ergebnisse der Inhaltsanalyse 2 (<i>nach</i> der Begegnung)	63
5.	Diskussion der Ergebnisse	75
5.1	Diskussion der Ergebnisse der Inhaltsanalyse I	75
5.1.1	Antisemitismus in Schülervorstellungen über äußerliche Merkmale von Jüdinnen und Juden	75
5.1.2	Antisemitismus in Schülervorstellungen über jüdische Religion, Religionspraxis und Symbolik	76

5.1.3	Antisemitismus in Schülervorstellungen über Juden als „Verräter“ und „Betrüger“	76
5.1.4	Antisemitismus in Schülervorstellungen über Juden im Nahostkonflikt I	78
5.1.5	Theoretische Überlegungen zu den Schülervorstellungen über Angriffe auf Juden	79
5.1.6	Antisemitismus in Schülervorstellungen über Juden als reiche, mächtige Kriegstreiber und versteckte Weltherrscher	81
5.1.7	Theoretische Überlegungen zu Schülervorstellungen über die Gründe von Judenhass	83
5.2	Diskussion der Ergebnisse der Inhaltsanalyse 2	85
5.2.1	Antisemitismus in Schülervorstellungen über Juden im Nahostkonflikt - nach der Begegnung	86
5.2.2	Antisemitismus in Schülervorstellungen über Juden als reiche, mächtige und heimliche Herrscher – nach der Begegnung	87
5.2.3	Theoretische Überlegungen zu Schülervorstellungen über Ursachen von Judenhass und Möglichkeiten der Bekämpfung – nach der Begegnung	92
5.3	Methodenkritik	92
6.	Fazit – Hypothesen aus der vorliegenden Arbeit	95
6.1	Hypothesen zu Schülervorstellungen <i>vor</i> der Begegnung	95
6.2	Hypothesen zu Schülervorstellungen <i>nach</i> der Begegnung	99
6.3	Hypothesen zu möglichen Veränderungen von Schülervorstellungen <i>durch</i> die Begegnung	100
7.	Ausblick	102
8.	BIBLIOGRAPHIE	104
8.1	Wissenschaftliche Quellen	104
8.2	Nicht-wissenschaftliche Quellen	110

1. Einleitung

1.1 Relevanz des Themas, Forschungsinteresse und Fragestellung

Antisemitismus, insbesondere Antisemitismus an staatlichen Schulen in Deutschland, wird in der öffentlichen Debatte der Bundesrepublik vermehrt als Problem wahrgenommen. Es wird im Rahmen von publizistischen Kommentaren, Feuilletons, Dokumentationen und Talkrunden, derzeit vieles zur Frage veröffentlicht, ob und wenn ja warum, Antisemitismus an Schulen in Deutschland in den letzten Jahren zugenommen hat.¹ Meine subjektive Wahrnehmung dieses Diskurses legt nahe, dass antisemitische Vorstellungen unter Schüler*innen in Deutschland eher zunehmen, als abnehmen. Unterdessen erlebe ich selbst, in der täglichen Praxis als Lehrkraft an einer Bremer Oberschule, immer wieder, dass die Anrede „du Jude“, als beleidigende Ansprache unter Schülern (in der bisherigen Erfahrung ausnahmslos männliche Schüler) verwendet wird. Die weite Verbreitung antisemitischer Vorstellungen unter Schüler*innen, die ich subjektiv hinter dieser Begriffsverwendung vermute, macht mich persönlich wütend. Diese Wut über eine subjektiv wahrgenommene Persistenz, bzw. einen Anstieg judenfeindlicher Vorstellungen unter Schüler*innen, ruft bei mir den Wunsch hervor, in der eigenen schulischen Arbeit, eine Pädagogik und Didaktik **anzustrengen**, die geeignet ist, antisemitische Vorstellungen bei Schüler*innen effektiv zu bekämpfen.

Bisherige Studien zum Thema Antisemitismus in Bildungskontexten, bestätigen meine subjektive Wahrnehmung darüber, dass Antisemitismus unter Schüler*innen, und allgemein in Bildungskontexten, ein weit verbreitetes Phänomen ist. So haben etwa Bernstein et. al. 2018 mit ihrer umfangreichen qualitativen Studie aufgezeigt, dass „Antisemitismus in Bezug auf Israel unter Schüler*innen und Lehrer*innen normalisiert“ ist (Bernstein et. al. 2018, S. 29), Antisemitismus von Lehrkräften als nicht-eigenständiges Phänomen „bagatellisiert“ wird (ebd.) und verbale, antisemitische Angriffe (vor allem mit Shoah-Bezug) von einigen Schüler*innen regelmäßig artikuliert werden (ebd. S. 29). Im Gutachten der Antisemitismusforscher/innen Salzborn und Kurth, über „Antisemitismus an der Schule“ (Salzborn/Kurth 2019), wird das Phänomen vor allem theore-

1 Siehe hierzu etwa (beispielhaft):

1. Schenk, Arnfried (DIE ZEIT), 18.04.2018: „'Hitler war ein guter Mann', sagt die Mitschülerin“
2. Bachner, Frank (Tagesspiegel), 10.04.2018: „Sein Vergehen: Er ist Jude“
3. Leinemann, Susanne: Interview mit Ahmad Mansour, Morgenpost 08.04.2018: „Antisemitismus an Schulen: „Wir brauchen mündige Schüler““

tisch aufgearbeitet. Salzborn und Kurth richten hilfreiche, jedoch sehr allgemein gehaltene, vor allem theoretische Handlungsanweisungen an bildungspolitische Akteure, Schulleiter*innen und Lehrkräfte (vgl. Salzborn/Kurth 2019, S.39f.). Im weitesten Sinne empirisch, werden dort lediglich themenbezogene Papiere bildungspolitischer Akteure bearbeitet, wie etwa jene der Kultusministerien der Länder, oder der Kultusministerkonferenz (ebd., S. 25f.). Konkrete didaktische Konzepte zur Antisemitismusprävention sind, in Bezug auf Vorstellungen von Schüler*innen über Jüdinnen und Juden, bisher überhaupt noch nicht empirisch begleitet worden. So beschreibt etwa Kiefer in seiner Studie „Antisemitismus und Migration“ (Kiefer 2017) zwar umfangreich, jedoch vor allem theoretisch, welche Schwierigkeiten etwa dem Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ begegnen, Antisemitismus unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft effektiv zu bekämpfen (vgl. Kiefer 2017, S. 56f.).

Im Herbst 2018 habe ich das Projekt zur Antisemitismusprävention „*Leih dir einen Juden*“, der jüdischen Menorah Gemeinde Bremerhaven e.V. kennengelernt. Das Engagement des Projektleiters Mircea Ionescu hat mich nachhaltig beeindruckt. Unter enormen persönlichem, ehrenamtlichen Aufwand, besucht Ionescu im Rahmen seines Projektes immer wieder Schulen und andere Bildungseinrichtungen, und versucht dort Aufklärungsarbeit gegen verbreitete antisemitische Klischees zu leisten (siehe „Projektvorstellung“, Kapitel 3.). Aus alledem ist der Wunsch entstanden, mich, im Rahmen der vorliegenden Abschlussarbeit, intensiv mit diesem Projekt auseinanderzusetzen. Um mich der Frage anzunähern, inwiefern ein solches Begegnungskonzept ein sinnvoller Beitrag zur schulischen Antisemitismusprävention sein könnte, möchte ich das Projekt nicht rein theoretisch untersuchen. Stattdessen erhoffe ich mir von der *empirischen* Erfassung der *Vorstellungen* teilnehmender Schüler*innen über Jüdinnen und Juden, Erkenntnisse über die Präventionsleistung des Projekts. Daher habe ich folgende Forschungsfrage formuliert:

Welche Vorstellungen haben Schüler*innen über Jüdinnen und Juden vor und nach der Teilnahme am Begegnungskonzept „Leih dir einen Juden“?

Diese zentrale Frage leitet die vorliegende Arbeit an. Ihr Erfolg soll sich daran messen, inwieweit es gelingt, diese Leitfrage zu beantworten.

1.2 Vorgehensweise und Aufbau der Arbeit

Auf die Einleitung folgt zunächst eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Antisemitismus. Der gesamte Forschungsprozess soll vorliegend ausdrücklich nicht im theoriefreien Raum stattfinden. Es soll vielmehr transparent gemacht, sowie kritisch reflektiert werden (vgl. 5.3), von welchen theoretischen Vorannahmen dieser Forschungsprozess maßgeblich beeinflusst ist.

Nach hier vertretener Auffassung ist die Antisemitismustheorie Moishe Postones, am ehesten dazu geeignet, das Phänomen des Antisemitismus in modernen kapitalistischen Gesellschaften wie der hiesigen, zu beschreiben. Diese Theorie wird daher zunächst ausführlich besprochen (2.2), um dann als Grundlage für einen *eigenen* Begriff des Antisemitismus (2.3), sowie für die Beschreibung verschiedener Ausdrucksformen dieses Phänomens (2.4), zu dienen. Diese verschiedenen Ausdrucksformen werden in ihren Eigenheiten separat vorgestellt und jeweils auf die Theorie Postones rückbezogen (2.4.1-2.4.6). Die theoretischen Überlegungen sind – um dies schon an dieser Stelle transparent zu machen – vom Autor dieser Arbeit *geteilte* Annahmen zum Wesen des Antisemitismus, welche ihn über den gesamten Forschungsprozess beeinflussen, und von denen er sich als forschendes Subjekt nicht freimachen kann. Es gibt, insbesondere in den Sozialwissenschaften, kein „voraussetzungsloses Wissen“ (Löblich 2014, S. 1) und entsprechend keine „voraussetzungslose Wissenschaft“ (ebd.). Theorien sollten daher auch im qualitativen Forschungsprozess schon als „organisierendes Prinzip“ (ebd.) dienen, da sonst im schlimmsten Fall unreflektierte, alltagsweltliche Vorannahmen dieselbe Funktion übernehmen würden (vgl. „Methodenkritik“, 5.3).

Nach einer kurzen Vorstellung des Begegnungskonzeptes „Leih dir einen Juden“ (3.), folgt der empirische Teil der Arbeit (4.):

Dabei werden 6 Schüler*innen, zunächst *vor* der Teilnahme an der Begegnung (Zeitpunkt: **T1**), befragt. In einem *zweiten Schritt*, werden dieselben 6 Schüler*innen *nach* der Teilnahme *erneut* befragt, um die Vorstellungen zu diesem Zeitpunkt (**T2**) zu eruieren². Alle 12 Interviews werden sodann in Schriftform gebracht. Aus den so entstandenen 12 Transkripten, werden sechs für die qualitative Inhaltsanalyse ausgewählt³. Drei dieser sechs, sind Transkripte von Interviews *vor* der Teilnahme am Begegnungskonzept (**T1**), drei davon Transkripte von Interviews mit *denselben* Personen, *nach* der Teilnah-

2 Zu den angewandten Interviewformen, vgl. Kapitel 4.2.

3 Zur Notwendigkeit dieser begrenzenden Auswahl, vgl. 4.3.

me (T2). Die Transkripte aus T1 und die Transkripte aus T2, werden *separat* der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring unterzogen. Es werden also *zwei* Inhaltsanalysen durchgeführt, **Inhaltsanalyse 1** (für die drei T1 – Interviews) und **Inhaltsanalyse 2** (für die drei T2 Interviews).

Im Rahmen dieser zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalysen, werden Kategorien zu den Vorstellungsmustern der Schüler*innen von Jüdinnen und Juden *induktiv* aus dem Interviewmaterial heraus gebildet und **am am** Ausgangsmaterial rücküberprüft (vgl. 4.3, siehe Tabellen I-III im Anhang 4+5). Sodann werden diese Kategorien der Vorstellungsmuster der Schüler*innen *vor* (4.4.1) und *nach* (4.4.2) Teilnahme am Begegnungskonzept, als Ergebnisse der Inhaltsanalysen dargestellt.

Die in 4.4 vorgestellten Kategorien werden dann im Kapitel 5. vor dem Hintergrund der theoretischen Annahmen aus Kapitel 2. diskutiert. Es wird also in Kapitel 5. untersucht, inwieweit sich die Kategorien aus der Vorstellungswelt der untersuchten Schüler*innen (4.4) *vor* und *nach* der Begegnung, auf das beziehen lassen, was in Kapitel 2. als Antisemitismus, samt seiner komplexen Ausdrucksformen, beschrieben wurde. Auch diese Diskussion wird für die Schülervorstellungen *vor* (5.1) und *nach* (5.2) der Begegnung separat vorgenommen.

Ziel der Arbeit ist es dabei ausdrücklich nicht, eine definitive Feststellung darüber zu treffen, ob Interviewpartner*innen nun *persönlich* als „Antisemit*innen“ einzustufen sind oder nicht. Warum eine solche Vorgehensweise nicht zielführend wäre, soll vorliegend mit Bernstein et. al. begründet werden. In ihrer Studie zur Antisemitismus in Bildungskontexten von 2018 führen diese aus:

Nicht jedes antisemitische Handeln gründet in Ressentiments und einer antisemitischen Persönlichkeitsstruktur, [...] oder in geschlossenen antisemitischen Weltbildern. Vielmehr kann Antisemitismus [...] Artikulationsformen finden, **ohne dass sich Akteure dessen bewusst sind**. In der Äußerung eines tradierten antisemitischen Stereotyps etwa wird letztlich ein kultureller Code angewendet, der eine lange Kontinuität [...] hat und kompatibel zu Weltanschauungen jeglicher Art ist. Dergestalt kann **eine antisemitische Äußerung von jemandem ausgehen, der über den situativen Rahmen seines Tuns hinausgehend kein Antisemit ist**. (Bernstein et al, S. 366, Hervorh. O.S.)

Die Schüler*innen werden folglich vorliegend *nicht* als Antisemit*innen, oder als beispielhafte Vertreter*innen für eine bestimmte Ausdrucksformen des Antisemitismus, entweder entlarvt, oder von diesem Vorwurf freigesprochen. Stattdessen wird untersucht ob, und wenn ja welche, Kategorien ihrer Vorstellungswelt, dem entsprechen, was den

theoretisch hergeleiteten Ausdrucksformen des modernen Antisemitismus entspricht. Eine Kritik der Grenzen der Aussagefähigkeit der vorliegend angewandten Methoden erfolgt noch in Kapitel 5 („Methodenkritik“, 5.3), bevor im Kapitel 6 schließlich die Leitfrage, im Rahmen eines Fazits, umfassend beantwortet werden kann. Die Arbeit endet mit einem Ausblick (Kapitel 7.) auf mögliche weitere Forschungsmöglichkeiten, die sich aus der Arbeit ergeben.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Die Notwendigkeit einer theoretischen Begriffsdefinition des Antisemitismus

Wenn Schülervorstellungen über Jüdinnen und Juden, vor und nach der Teilnahme an einem Projekt zur *Antisemitismusprävention*, erhoben und analysiert werden sollen, dann ist es selbstredend von zentraler Bedeutung, dass zunächst einen Begriff davon formuliert werden muss, was in der vorliegenden Arbeit unter *Antisemitismus* überhaupt verstanden werden soll.

Nach hier vertretener Ansicht, ist Antisemitismus nämlich mit Nichten schlicht nur als eine Unterkategorie „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (zum Begriff siehe Heitmeyer 2005, S. 5f.)⁴, zu verstehen. Bei dieser werden Gruppen von Menschen aufgrund ihrer wie auch immer gearteten Andersartigkeit – in diesem Fall wäre es die kulturell-religiöse – missachtet, ausgegrenzt und angegriffen (vgl. ebd. S. 6).

Wäre der Antisemitismus (lediglich) eine solche Unterform gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, dann wäre ein gesonderter Kampf gegen ihn, insbesondere in Kontexten von Bildungsinstitutionen, deutlich weniger dringlich. Das Konzept „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“⁵ etwa, oder Trainings gegen gruppenbezogenes Mobbing, wie sie an Bremer Schulen in einer gewissen Regelmäßigkeit stattfinden (Bremer Bürgerschaft 2014, S. 6f.), könnten den Hass gegen Jüdinnen und Juden „in einem Rutsch“ ebenso gut oder schlecht eindämmen, wie sie es vermögen, den Hass auf schwarze Menschen, Homosexuelle oder Behinderte einzudämmen. Der Kampf gegen Antisemitismus in der politischen Bildung, oder in der Erziehung insgesamt, wäre dann

4 Heitmeyer subsumiert den Antisemitismus jedoch unter diesen Begriff (Heitmeyer S. 6). Dies soll vorliegend dezidiert anders gesehen werden.

5 Zum schwierigen Unterfangen, Antisemitismusprävention in das Projekt mit einzubinden, siehe Kiefer 2017. 3f.

so gut oder so schlecht, wie der „Kampf gegen Ausgrenzung“ in Bildungsinstitutionen allgemein gelingt. Allenfalls wäre er so gut oder schlecht, wie diese Institutionen, und die dort wirkenden Pädagogen, es vermögen, den Schutz der Jüdinnen und Juden in ihre Bemühungen mit einzuschließen.

Ein solches Vorgehen kann, nach hier vertretener Auffassung, aber schon aufgrund der schwerwiegenden Wesensunterschiede des Antisemitismus, im Vergleich zu den genannten Formen des Hasses auf andere Gruppen, nicht funktionieren. Eine solche, unangemessene und verkürzte Form der Antisemitismusprävention, muss schon daran scheitern, dass die sie anwendenden Pädagogen oder Erzieher, das Wesen dessen, was sie bekämpfen wollen, fundamental missverstehen. Antisemitismus ist ein fundamental anderer Hass, als etwa Rassismus (vgl. 2.2.).

Daher soll hier ein Begriff vom Antisemitismus vertreten werden, welcher diesem Wesensunterschied hinreichend gerecht wird, und welcher die Spezifika des modernen Hasses auf Jüdinnen und Juden angemessen herausarbeitet und kontextualisiert. Um einen solchen Begriff des Antisemitismus theoretisch herzuleiten, soll vorliegend die Antisemitismustheorie Moishe Postones herangezogen werden.

2.2 Theorie des Antisemitismus nach Moishe Postone

Postone analysiert den Antisemitismus aus der Perspektive der politischen Ökonomie und entschlüsselt ihn am Beispiel der Shoah, jenes historischen Ereignisses, welches den Antisemitismus, auf die abscheulichste denkbare Art, materialisiert hat.

Dabei stellt Postone zunächst zutreffend fest, dass sich die Shoah vor allem qualitativ sehr wesentlich von anderen Pogromen/Völkermorden der Weltgeschichte unterscheidet. Postone schreibt:

„Bestimmte Aspekte der Ausrottung des europäischen Judentums bleiben so lange unerklärlich, wie der Antisemitismus als bloßes Beispiel für Vorurteil, Fremdenhaß und Rassismus allgemein behandelt wird, als Beispiel für Sündenbock-Strategien, deren Opfer auch sehr gut Mitglieder irgendeiner anderen Gruppe hätten gewesen sein können.

Charakteristisch für den Holocaust war der verhältnismäßig geringe Anteil an Emotion und unmittelbarem Haß (im Gegensatz zu Pogromen zum Beispiel); dafür aber ein Selbstverständnis ideologischer Mission, und, das wichtigste ist: Der Holocaust hatte keine funktionelle Bedeutung. Die Ausrottung der Juden war kein Mittel zu einem anderen Zweck. Sie wurden nicht aus militärischen Gründen ausgerottet oder um gewaltsam Land zu nehmen (wie bei den amerikanischen Indianern); es ging auch nicht um die Auslöschung der potentiellen Widerstandskämp-

fer unter ihnen [...] Die Ausrottung der Juden musste nicht nur total sein, sondern war sich selbst Zweck – Ausrottung um der Ausrottung willen –, ein Zweck, der absolute Priorität beanspruchte.“ (Postone 1988, S. 243)

Damit wird deutlich, dass der Hass auf Juden, im Vergleich zum Hass auf andere Gruppen, ein deutlich unnachgiebigerer Hass ist. Er dient keinem höheren Zweck, insbesondere die in der Nazipropaganda so prominenten Verlautbarungen zur angeblichen „Überlegenheit der arischen Rasse“ und der entsprechenden „Unterlegenheit der jüdischen Rasse“ (Przyrembel 2003, S.39), kann keine hinreichende Erklärung für das Ausmaß der planvollen Vernichtung liefern. Postone erkennt zutreffend, dass die Nazis die Judenvernichtung auch dann noch weiter mit allen ihnen zu Verfügung stehenden Mitteln zu vollenden gedachten, als dies tatsächlich *hinderlich* für die Kriegsinfrastruktur, und damit für das Fortbestehen des nationalsozialistischen Herrschaft insgesamt wurde:

„Eine funktionalistische Erklärung des Massenmords und eine Sündenbock-Theorie des Antisemitismus können nicht einmal im Ansatz erklären, warum in den letzten Kriegsjahren [...] ein bedeutender Teil des Schienenverkehrs für den Transport der Juden zu den Gaskammern benutzt wurde und nicht für logistische Unterstützung des Heeres.“ (Postone 1988, S. 243)

Diese Unbedingtheit des Vernichtungswillens gegenüber dem jüdischen Volk, ist nicht nur historisch ohne Beispiel, sie erfordert eine umfangreiche Analyse der sozialpsychologischen und historisch-materialistischen Bedingungen der Genese, der Verbreitung und der genauen Beschaffenheit dieses Vernichtungswillens. Eben diese Analyse liefert Postone in seiner Antisemitismustheorie:

Nach Postone liegt der Wesensunterschied des Antisemitismus zu anderen Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, wie etwa dem Rassismus, darin, dass dem Hassobjekt des Antisemiten eine besondere Form der *Macht* zugeschrieben wird (Postone 1988, S. 244).

In der gesamten Geschichte der christlich-westlichen Zivilisation, und als deren „integraler Bestandteil“ (ebd.) wurde und wird, laut Postone, den Juden die Macht zugeschrieben „Gott zu töten, die Beulenpest loszulassen [...] Kapitalismus und Sozialismus herbeizuführen [uvm.]“ (ebd. S. 244).

Alle diese, von Postone genannten Beispiele wahnhafter Vorstellungen über angebliche jüdische *Macht*, finden sich umfangreich belegt in den entsprechenden antijüdischen Werken, von den Anfängen christlicher Theologie⁶ in der Spätantike, über das Mittelal-

6 Kleinere Auswahl der unübersichtlich großen Menge an Literatur hierzu: Vgl. etwa Gager

ter (vgl. Toch 2013, S. 42) bis im Nationalsozialismus und auch danach (siehe etwa Waibl-Stöckner 2009, S.270-278). Auch in diesem Punkt ist Postone also vollumfänglich zuzustimmen.

Postone erkennt weiterhin, dass diese, den Juden angedichtete, spezielle *Macht* über den Lauf der Welt, qualitativ eine völlig andere Macht ist, als jene Macht, die etwa schwarzen Menschen aus Rassenhass heraus zugeschrieben wurde und wird. Während etwa die Macht, die schwarzen Menschen – wenn überhaupt – von Rassisten zugeschrieben wird, eine „konkrete, materielle und sexuelle Macht des Unterdrückten“ (ebd. S.244) sei, würden die Juden von Antisemiten als „unfassbar, abstrakt [und] allgemein [mächtig]“ (ebd.) imaginiert.

Postones Verständnis von Rassismus mag gemessen am Gegenstand ein wenig unterkomplex sein, die genannten Attribute treffen jedoch genau den Kern dessen, was auch die kontemporäre Rassismusforschung als Vorurteile gegenüber Schwarzen identifiziert (oder eben gerade nicht).

In seiner umfangreichen materialistischen Kritik des Rassismus hat etwa Tommie Shelby einige Attributionsmuster aufgelistet, die auf schwarze Menschen projiziert werden:

„Antiblack ideology wrongly claims that blacks are by their very nature inferior and thereby incapable of being the equal to whites in intellect and moral character; that blacks are inherently disposed to be lazy, uncontrollably emotional, and sexually promiscuous [...]“ (Shelby 2003, S. 169)

Es ist daher evident, dass etwa schwarze Menschen von Rassisten eben gerade *nicht* als versteckte und konspirative Herrscher, sondern als strukturell Unterlegene konstruiert werden, die es zum Vorteil der eigenen, angeblich überlegenen Rasse, auszunutzen und nach Belieben zu demütigen gilt (vgl. Shelby ebd.). Wenn ihnen überhaupt Macht zugeschrieben wird, dann ist diese situativ.

Folglich liegt Postone mit seiner Analyse richtig, dass der Antisemitismus sich fundamental vom Rassismus unterscheidet. Der Hass auf Jüdinnen und Juden ist daher richtigerweise eben gerade nicht als ein 'Treten nach unten' zu verstehen, sondern als der Hass gegenüber jener Gruppe, derer sich das antisemitische Subjekt strukturell unterlegen, und von der es sich bis zur phantasierten, völligen Handlungsunfähigkeit, fremdbestimmt wähnt.

An dieser Stelle lässt sich leicht nachvollziehen, warum einige Theoretiker, wie etwa

1985, S.3 f. / Nicholls 1995, S. 5 f. / Richardson und Ganskou 2006 . S. 5 f.

Ernst Simmel, im Antisemitismus einen dezidiert tiefenpsychologischen Wirkmechanismus sehen (vgl. Simmel 1978). Dies ist der Antisemitismus nämlich mindestens auch. Fremdbestimmt zu sein, ist einerseits notwendiger Bestandteil der menschlichen Entwicklung (vom Säugling zur Erwachsenen Person), andererseits ist strukturelle Fremdbestimmung (im Erwachsenenalter) die Folge historisch gewachsener, gesellschaftlicher Zustände. Das Gefühl, fremdbestimmt zu sein und sich dagegen wehren zu wollen ist schlicht anthropologische Grundkonstante. Postone will seine Theorie vom Antisemitismus daher auch explizit nicht in Konkurrenz zu jenen, eher subjektorientierten, tiefenpsychologischen Erklärungsansätzen sehen, sondern eben diese Ansätze, mit seiner Theorie in einen historisch-materialistischen, soziologischen Gesamtzusammenhang stellen (vgl. Postone 1988, S. 245).

Der Umstand, dass der Antisemitismus in gewisser Weise das Gegenteil des 'nach Unten tretenden' Rassismus ist, ist eine Erkenntnis, die angesichts des Umfangs und der Härte vorhandener Abwertungsrhetorik gegenüber den Juden, etwa in der nationalsozialistischen Propaganda, nicht oft genug betont werden kann. Für die Didaktik der Sozialwissenschaften ist dies, nach hier vertretener Auffassung, eine besonders wichtige Erkenntnis. Wird diese Abwertungspropaganda nämlich etwa im Geschichts- oder im Politikunterricht einer unzureichenden Kritik zugeführt – einer Kritik nämlich, die zwar die Herabsetzung der Juden als unmenschlich geißelt, die dahinterliegenden kollektiven Minderwertigkeits- und Ohnmachtsphantasien der Antisemit*innen jedoch unaufgedeckt lässt – dann besteht nicht einmal die Chance, dass Schülerinnen und Schüler, sich der Antwort auf die Frage nach dem „Warum“ der Shoah, auch nur im Ansatz nähern.

Die historische Genese des modernen Antisemitismus, ist in der Theorie Postones zentral für das Verständnis über sein Wesen. Postone will nämlich historisch-materialistisch erklären (vgl. ebd. S. 245 zweiter Absatz), welche gewachsenen, materiellen gesellschaftlichen Zustände die genannten Wahnvorstellungen einerseits hervorbrachten, und andererseits derart hegemonial werden ließen, dass die Shoah erst möglich wurde.

Um dies begreiflich zu machen, nutzt Postone die Theorie Karl Marx' zum Warenfetisch, welche er abweichend von der Hauptströmung marxistischer Denktradition folgendermaßen interpretiert:

Für Postone sind Waren nach Marx „Ausdrucksformen verdinglichter gesellschaftlicher Beziehungen und Denkweisen“ (Postone 1988, Anmerkungen, S. 285, Nr. 5). Damit in-

terpretiert er Marx anders als traditionelle Marxisten, die lediglich die ökonomische Basis allein als Ursprung aller gesellschaftlicher Verhältnisse sehen (vgl. ebd.). Vorliegend soll dieser zentrale Unterschied noch einmal in eigenen Worten formuliert werden: Ich verstehe Postone so, dass er gesellschaftliche Verhältnisse und Waren in einer Wechselbeziehung sieht: Die gesellschaftliche Totalität findet ihren Ausdruck in den Waren, während gleichzeitig die Produktion der Waren, die Waren selbst, und ihre Verteilung, die gesellschaftliche Totalität entscheidend prägt (vgl. hierzu Postone 1988, Anmerkung Nr. 5, S. 285). Entscheidend dafür, dass die so interpretierte Theorie des Warenfetisch, eine Erklärung für Wesen, Verbreitung und Intensität des modernen Antisemitismus liefern könnte, ist nach Postone der „Doppelcharakter [der Ware]“ (ebd. S. 247), seine Aufteilung in einen abstrakten „Wert“ und einen konkreten „Gebrauchswert“ (ebd.).

Während Postone mit Marx erkennt, dass sowohl der Wert, als auch der Gebrauchswert einer Ware *gleichermaßen* Ausdrucksformen der Herrschaft des Kapitals (und der damit einhergehenden kritikwürdigen Verhältnisse) sind, und auch beide *gleichermaßen* in den Waren ausgedrückt sind, geht der/die Antisemit*in nach Postone irrig von einer räumlichen Trennung von Wert und Gebrauchswert aus. Strukturell antisemitisches Denken, sieht nach Postone die Ware als „rein stofflich und dinglich“, (ebd. S.247) also lediglich den Gebrauchswert enthaltend, an. Weiterhin wird bei diesem Denkfehler die Ware gleichzeitig irrig, als von ihrer „gesellschaftlichen Dimension“ (vgl. ebd. S. 248) befreit, gedacht. Die Ware selbst erscheint folglich gleichermaßen konkret und dinglich, wie unschuldig und „rein“ von kritikwürdiger kapitalistischer Herrschaft.

Auf der anderen Seite aber wird *Geld* als der „einzige Ort des Wertes [...], als Manifestation des ganz und gar Abstrakten“ imaginiert, anstatt als „entäußerte Erscheinungsform der Wertseite der Ware selbst“ (Postone 1988, S. 248) verstanden. Das *Geld*, und nicht die kapitalistische Herrschaft insgesamt, wird damit für den (in diesem Moment schon strukturell antisemitisch denkenden) 'Antikapitalisten' zum Angriffspunkt für die Überwindung der schlechten gesellschaftlichen Zustände im Kapitalismus.

Das *Geld* wird als die „Wurzel allen Übels“ (ebd. S. 248) konstruiert. Das *Geld* wird nicht nur als abstrakte Komponente des Wertes einer Ware gesehen, sondern als *das Abstrakte* schlechthin, als das *Unheimliche*, das geradezu *Mystische*, vor allem aber als das *Falsche*, der kapitalistischen Herrschaft insgesamt, imaginiert.

Um zu verstehen, dass diese Art der unausgegorenen, und inhaltlich falschen Kapitalis-

muskritik, notwendigerweise zum Fundament des modernen Antisemitismus werden *musste*, ist es notwendig, sich noch einmal zu vergegenwärtigen, was einzig den Juden in der gesamten Geschichte abendländischer Denktradition (also schon weit vor der Etablierung kapitalistischer Herrschaftsstrukturen), als zentrale Eigenschaft immer wieder angedichtet wurde und wird:

Sie seien Inhaber einer abstrakten und auf unheimliche Art großartigen Macht, die sich darin zeigt, dass sie etwa „Gott töten [oder] die Beulenpest loslassen“ (Postone, S.244) könnten (siehe hierzu ausführlich 2.4.1). Gleichzeitig wurden Juden im Mittelalter aus handwerklichen Berufszünften verbannt und daher in der beruflichen Tätigkeit oftmals auf Handel und Geldwirtschaft beschränkt. Die Assoziation von Juden mit Geld, ist eine zentrale Folge dieses Prozesses. Die Kombination dieser beiden, den Juden zugeordneten Eigenschaften (Macht+Geld) macht sie zum idealen *konkreten* Gegenstand, in welchem sich der Hass auf das *Abstrakte*, das Unverständliche, das Unheimliche, der kapitalistischen Herrschaftsstrukturen wieder *konkretisiert*, und an welchem dieser Hass sich dann sogleich sehr *konkret* entladen kann. Im antisemitischen Wahn, soll die Vernichtung der Juden die abstrakte und unheimliche Herrschaft des Kapitals, ein für alle Mal beenden, und zwar nicht etwa symbolhaft, sondern ganz *konkret* (vgl. Postone, S, 251).

Die *einzig* abgrenzbare Gruppe, welche dieses Abstrakte und Unheimliche personalisiert, *kann* aus der soeben benannten historischen Entwicklung der gesellschaftlichen Realität, mindestens in Westeuropa und der islamischen Welt, eher jedoch global⁷, *nur* die Gruppe der Jüdinnen und Juden sein. Es ist aus der historischen Konstruktion der genannten kollektiven Zuschreibungen (siehe 2.4.1) heraus *unmöglich*, dass eine andere, als eben die Gruppe der Jüdinnen und Juden, das *Abstrakte*, Unfassbare und Falsche im Kapitalismus in einem kollektiven Wahn derart verkörpert, und in der Folge zur Zielscheibe eines Hasses wird, der unnachgiebig auf die restlose Vernichtung jedes einzelnen Mitglieds dieser Gruppe zielt. Genau hier liegt der Grund, sowohl für die historische Unvergleichbarkeit der Shoah mit anderen Genoziden, als auch für die ebenfalls einzigartige Gefahr für heute lebende Jüdinnen und Juden, die in ihrer potentiellen Wiederholung liegt.

Die besondere aktuelle Notwendigkeit und Nützlichkeit von Postones Antisemitismus-

7 Besonders erhellend, bezüglich dieser globalen Einzigartigkeit antisemitischer Eigenschaftszuschreibung, ist die neueste Studie zu Antisemitismus als „globalen ideologischen Kitt“ von Samuel Salzborn (vgl. Salzborn 2018)

theorie, liegt nach hier vertretener Ansicht unter anderem darin, dass sie eine solide theoretische Grundlage dafür bietet, das geschichtsvergessene, relativistische, gefährliche, und vor allem sachlich falsche Gerede à la „Gruppe XY sind die neuen Juden“⁸ in aller Entschiedenheit zurückzuweisen.

Den entscheidenden Beweis für die Richtigkeit seiner Theorie, sieht Postone in der folgenden Tatsache: Der moderne Antisemitismus wendet sich *einerseits* zwar gegen diverse Aspekte und Folgen des modernen Kapitalismus, beziehungsweise gegen die Juden als ihre angebliche Ursache. Postone zählt dafür beispielhaft „explosive Verstärkung, Untergang traditioneller Klassen, Aufkommen und Selbstorganisation des Proletariats“ (Postone 1988, S. 244) auf. *Andererseits* verhält sich derselbe Antisemitismus laut Postone „dem industriellen Kapital [...] gegenüber verdächtig still.“ (ebd. S.247). Auch hier ist Postone zuzustimmen. Es ist in der Tat frappierend, wie kooperativ sich etwa der angeblich so revolutionäre Nationalsozialismus gegenüber dem industriellen Großkapital verhielt und wie deutsche Großindustrielle ihrerseits mit dem Nationalsozialismus verschmelzen konnten (siehe zur Kooperation von Großindustrie und Naziregime ausführlich: Gillingham 2014).

Insoweit ist der Theorie Moishe Postones eine große Erklärungsleistung zuzubilligen. Ein, nach hier vertretener Ansicht, ebenfalls wesentliches Beweisstück dafür, dass Postones Theorie das Fundament modernen antisemitischen Denkens zutreffend beschreibt, ist das zentrale Propagandastück des modernen Antisemitismus: Die Lektüre der „Protokolle der Weisen von Zion“ wirkt auf den/die nüchterne/n Leser*in zwar in sich widersprüchlich und wirr, vor dem Hintergrund der Theorie Postones mutet es aber als geradezu zwangsläufig an, dass die dort genannten „jüdischen Weltverschwörer“ für sämtliche, sich gegenseitig widersprechenden Ideologien und Bewegungen der modernen Welt, ja sogar für den Antisemitismus selbst, (vgl. Sammons 2011 S. 56) verantwortlich zeichnen sollen. Die Juden sollen laut der „Protokolle“ – mittelbar über die Kontrolle des Geldes – in der Lage sein, Wirtschaftskrisen auszulösen, die Staatsverschuldung zu lenken, und letztlich die Menschen und ihre Gedanken kontrollieren (vgl. ebd. S. 64). „*Geld regiert die Welt – doch wer regiert das Geld?*“⁹, ist daher, nicht ohne

8 Hier eine kleinere Auswahl eben solcher Thesen aus der deutschsprachigen Medienlandschaft jüngster Zeit:

1. Langer, Armin (Tagesspiegel 09.09.2014): „Sind Muslime die neuen Juden?“

2. Plozzer, Elmar (SRF Online, 11.09.2017): „Sind Muslime die neuen Juden?“

3. Deutschlandfunk 28.07.2018: „Ist Islamfeindlichkeit der neue Antisemitismus?“

9 Zur Illustration: „Klagemauer.tv“: <https://www.klagemauer.tv/wer-regiert-das-geld>, abgerufen

Grund, die wiederkehrende rhetorische Ausgangsfrage antisemitischer Verschwörungstheoretiker, welche diese schon im Moment der Fragestellung mit „die Juden“, beantwortet zu haben glauben. Nicht jedoch greifen die Protokolle der Weisen von Zion *konkret* greifbare kapitalistische Ausbeutungsverhältnisse an. Jüdische Fabrikbesitzer werden zum Beispiel nicht direkt angeklagt. Die *Protokolle der Weisen von Zion* bieten stattdessen seit 1903 eine Erklärung für all jene kapitalistischen Herrschaftsverhältnisse, welche zu entschlüsseln, ohne modernen Antisemitismus, äußerst anstrengende und schwierige Übungen in *abstraktem* Denken erfordern würde.

Moishe Postone kann, nach hier vertretener Auffassung, moderne antisemitische Denkmuster sehr umfassend erklären. Aus diesem Grund soll seine Theorie die Grundlage für das bilden, was in der vorliegenden Arbeit unter Antisemitismus verstanden werden soll.

2.3 Definition des modernen Antisemitismus auf Basis der Theorie Postones

Antisemitismus ist nach hier vertretener Ansicht zutreffend auf den folgenden Begriff zu bringen:

*Antisemitismus ist Ausdruck eines wahnhaften Weltbildes. Der antisemitische Wahn spiegelt die Unfähigkeit des antisemitischen Subjekts wieder, die abstrakten Ungerechtigkeiten und Härten des modernen kapitalistischen Gesellschaftssystems, einerseits zu ertragen, und andererseits in ihrer Komplexität kognitiv zu durchdringen. Die Ohnmacht, die sich daraus ergibt, diese Zustände einerseits ertragen zu müssen, und andererseits nicht zu verstehen, kanalisiert sich im unbändigem Hass der Antisemit*innen auf diejenigen, die sie in diesem Wahn konkret für diese Zustände verantwortlich machen: Jüdinnen und Juden. (O.S.)*

Unter diesen, im Wesentlichen mit Hilfe von Postones Theorie hergeleiteten Begriff des Antisemitismus, lässt sich selbstredend nicht jedes antisemitische Denkmuster, jede gegen Jüdinnen und Juden gerichtete Aussage oder Handlung, die getroffen oder vorgenommen wird, direkt subsumieren. Das, was diese Definition auf den Begriff bringt, ist zwar nach hier vertretener Auffassung die strukturelle Ursache für jegliche, in der gegenwärtigen Gesellschaft hervortretenden Ausdrucksformen des Antisemitismus. Diese Ausdrucksformen sind jedoch derart vielfältig, dass ein einziger Antisemitismusbegriff

sie niemals hinreichend beschreiben könnte, ohne nicht in inakzeptablem Ausmaß an Klarheit zu verlieren. Daher werden zusätzlich in 2.4 verschiedene Ausdrucksformen dieses Antisemitismus der Gegenwart erläutert. Diejenigen antisemitischen Bilder und Vorstellungen, welche sich direkt unter die Definition subsumieren lassen, finden sich in der folgenden Tabelle:

<u>Moderner Antisemitismus - beispielhafte Bilder und Vorstellungen</u>
- Jüdinnen und Juden als „Internationales Finanzkapital/Herren des Geldes“
- Jüdinnen und Juden als „heimliche Drahtzieher“
- Jüdinnen und Juden als „raffgieriger Banker“
- Jüdinnen und Juden als „unfassbar reiche, unendlich einflussreiche Familien“
- Jüdinnen und Juden als „Kriegstreiber/heimliche Profiteure des Krieges“
- Jüdinnen und Juden als „versteckte Weltmacht“
- Die „jüdische Krake, die mit ihren Tentakeln die Welt im Würgegriff hält“ ¹⁰
- „Du Jude“ als Schimpfwort gebraucht /(<i>Assoziation mit Negativität per se</i>) ¹¹

2.4 Verschiedene Ausdrucksformen des modernen Antisemitismus

Der in 2.2 und 2.3 beschriebene Hass, auf Jüdinnen und Juden als Verkörperung abstrakter, unheimlicher und ungerechter kapitalistischer Herrschaft, äußert sich in eben jenen Elementen, die für ihn konstitutiv sind. In ihrem heutigen Ausdruck existieren diese Elemente jedoch nicht mehr isoliert, sondern sind nur das jeweils konkret hervortretende Hör- oder Sichtbare dessen, was nach hier vertretener Auffassung am treffendsten in der obigen Definition (2.3) auf den Begriff gebracht wurde. Die Auffächerung und Kategorisierung antisemitischer Ausdrucksformen, die im Folgenden unternommen wird, und bei der Analyse der Aussagen aus den Schülerinterviews (Kapitel 5.) verwendet wird, soll daher nicht den Blick darauf trüben, dass dieser Arbeit ein ganzheitlicher Begriff des Antisemitismus zugrunde liegt.¹²

Mit anderen Worten: Es gibt in der gegenwärtigen Gesellschaft keine Antisemiten, die lediglich „christliche Antijudaisten“ (2.4.1), „islamisierte Antisemiten“ (2.4.2), oder „rassentheoretische Antisemiten“ (2.4.3) sind. Wohl aber gibt es vielfältige Ausdrucks-

10 Siehe Nationalsozialistisches Hetzblatt „Stürmer“ 1938 zitiert nach Feuerherdt 2016, „Mena-Watch“, online 03.03.2016, siehe. BIBLIOGRAPHIE

11 Vgl. hierzu Bernstein et al. 2018, S. 6,7

12 Für einen solchen ganzheitlichen Begriff auch Salzborn, der von „Varianten im Ausdruck, nicht jedoch in der Substanz“ spricht (Salzborn 2013, S. 9)

formen des modernen Antisemitismus. Es werden nachfolgend sechs dieser Ausdrucksformen genannt, die den in 2.3 definierten, modernen Antisemitismus der Gegenwart, am prominentesten hervortreten lassen. Die Reihenfolge folgt lediglich einer gewissen historischen Logik und lässt keine Rückschlüsse auf die gesellschaftliche Bedeutung der jeweiligen Ausdrucksform zu.

2.4.1 Christlicher Antijudaismus

Der christlich-theologische Antijudaismus ist nach hier vertretener Auffassung nicht isoliert, sondern als ein konstitutives Element des modernen Antisemitismus zu betrachten. Er ist historisch gesehen die früheste, noch heute wirkende Quelle des Hasses auf Jüdinnen und Juden, ist aber heute nicht mehr Grund, sondern Ausdruck von Antisemitismus. Es mag also sein, dass sich ein/e Antisemit*in auch heutzutage noch auf christlich-theologische, antijüdische Vorurteile und Lügen beruft, sein/ihr Antisemitismus käme jedoch, nach hier vertretener Auffassung, unterdessen auch ohne diese Geschichten aus. Gleichwohl hat der christlich-theologische Antijudaismus negative Bilder, Gerüchte und Vorurteile über die Juden konstruiert und in der westlichen Denktradition verankert, ohne die der oben beschriebene moderne Antisemitismus sich nicht als solcher hätte konstituieren können. Welche Bilder, Gerüchte und Vorurteile sind dies?

Das Neue Testament, und dort ganz besonders das Matthäusevangelium, zeichnet ein Bild über das jüdische Volk, das Religionswissenschaftler als „hasserfüllt und ausgrenzend“ (vgl. etwa Thiede/Stingelin 2002, S. 24; Luz 1993, S. 314) bezeichnen. Der Theologe Ulrich Luz etwa sieht insbesondere im Kapitel 27 einen „Antijudaismus“ hervortreten, den er aufgrund seines Hasspotentials, als zentrales „theologisches Problem“ (Luz 1993, S. 310) sieht. Im Kern geht es dabei um die Behauptung, dass das jüdische Volk, angestachelt von ihren „Hohepriestern und Ältesten“ (Matthäus 27, Vers 1), *angeblich* die Hinrichtung von Jesus Christus (Matthäus 27, Vers 31), dem „leibhaftigen Sohn Gottes“ (siehe etwa Johannes 14, Verse 9-10, Johannes 10, Vers 30), vehement gefordert und damit mindestens mittelbar verursacht hätten. Nach der Lutherübersetzung etwa fragte der Machthaber Pilatus das jüdische Volk, ob es statt „dem Gerechten Jesus“ (Matthäus 27, Vers 19), lieber den „Verbrecher Barabbas“ hinrichten lassen wolle, worauf die Wahl des jüdischen Volkes *angeblich* eindeutig auf die Hinrichtung Jesu' fiel. (ebd.). In der nachfolgenden Passage (Matthäus 27, Verse 22-26) wird die enorme Aversi-

on gegenüber dem jüdischen Volk und ihren Gelehrten, die das Matthäusevangelium predigt, offenbar:

Pilatus sprach zu ihnen: Was soll ich denn machen mit Jesus, von dem gesagt wird er sei Christus? Sie sprachen **alle**: Laß ihn **kreuzigen!** ²³ Der Landpfleger sagte: **Was hat er denn Übles getan?** Sie schrienen aber noch mehr und sprachen: **Laß ihn kreuzigen!** ²⁴ Da aber Pilatus sah, daß er nichts schaffte, sondern daß ein viel größer Getümmel ward, nahm er Wasser und wusch die Hände vor dem Volk und sprach: Ich bin unschuldig an dem Blut dieses Gerechten, sehet ihr zu! ²⁵ **Da antwortete das ganze Volk und sprach: Sein Blut komme über uns und unsere Kinder.** ²⁶ Da gab er ihnen Barabbas los; aber Jesus ließ er geißeln und überantwortete ihn, daß er gekreuzigt würde. (Die Bibel, Matthäusevangelium Kapitel 27, Verse 22-26, Hervorhebungen Olaf Schardt)

Der Historiker Zsolt Keller beschreibt diese Passage als „*Blutruf*“ (vgl. Keller 2006). Keller zeigt einerseits auf, dass diese Passage höchstwahrscheinlich als eine Abgrenzungspolemik zu sehen ist, welche Matthäus womöglich notwendig erschien, um die neue Religion des Christentums erfolgreich gegenüber dem Judentum, aus dem es ja hervorging, abzugrenzen (Keller 2006, S. 133f.). Gleichzeitig jedoch ist der Vers, laut Keller, zentral dafür verantwortlich, dass sich die „absurde Idee einer jüdischen Kollektivschuld“ (Keller 2006, S. 13) verbreiten konnte.

Die lange und brutale Geschichte antijüdischer Progrome im Mittelalter (vgl. Abulafia, S. 55f.) legt (mindestens auch) Zeugnis darüber ab, dass sich eine extrem gefährliche *theologische* Idee auf unheilvolle Weise verbreiten konnte: Die Idee nämlich, die Juden würden *gleichzeitig* die Macht *und* die Niederträchtigkeit besitzen, *Gott höchstselbst* hinzurichten, noch dazu Gott in seiner unschuldigsten Form, der als wehrloser und (per Definition) milde und gerecht handelnde *Gottessohn*, den Menschen als einer der ihren gegenübertritt. In diesem, von der Bibel propagierten, angeblichen Mord am göttlichen, reinen und unschuldigen Jesus, liegt bereits ein Denkangebot an das spätere, mit den Zumutungen der Moderne hadernde Subjekt: Das Angebot nämlich, für alles *Undurchsichtige* und *Schlechte* in der modernen Welt, für die eigene *Ohnmacht* angesichts von Leid und Verderben, einen *konkreten, greifbaren Übeltäter* konstruieren zu können. Dieses Angebot liegt nicht etwa darin, dass vom Gottesmord notwendigerweise auf allumfassende jüdische Macht geschlossen werden müsste, sondern vielmehr darin, dass etwas allumfassend Niederträchtiges, eine unheimliche, ja teuflische Macht, ohne die Fähigkeit, Gott selbst zu töten, oder zumindest einen Teil von ihm hinzurichten, nicht denkbar erscheint. Christlich-theologischer Antijudaismus ist folglich eine *notwendige*

(ebenso Langmuir 1972, S.383), wenn auch nicht hinreichende *Bedingung* für modernen Antisemitismus. Es ist, angesichts einer Fülle an historischer und religionswissenschaftlicher Literatur, welche umfassend belegt, wie hegemonial das christlich-theologische antijüdische Ressentiment in der langen Periode des europäischen christlichen Mittelalters war¹³ und mit welcher zerstörerischer Kraft es Pogrom nach Pogrom über die europäischen Juden brachte¹⁴, nicht notwendig, diese Verfolgungsgeschichte vorliegend noch einmal detailliert nachzuzeichnen. Vielmehr ist es notwendig, darauf hinzuweisen, dass schon ein oberflächliches Wissen um diese Geschichte, in Kombination mit einem rudimentären Verständnis der Grundannahmen der Sozialpsychologie, ausreichen sollten, um sich vorstellen zu können, wie mindestens 1500 Jahre Matthäusevangelium auf das kollektive Gedächtnis des europäischen christlichen Abendlandes am Vorabend von Aufklärung, Industrialisierung und Moderne gewirkt haben mögen. Diese Hegemonie des antijüdischen Ressentiments im christlichen Mittelalter beschreibt der Historiker und Experte für jüdisches Leben im Mittelalter Nicholas de Lange zutreffend als „kulturellen Dauerzustand“ (de Lange 1978, S. 3). Ein „kultureller Dauerzustand“ (ebd.) systematischer, religiös begründeter Verleumdung von Jüdinnen und Juden.

Auf Basis der „Blutruf“-Verleumdung, erfolgte eine Ausgrenzung und Verfolgung jüdischer Gemeinden, die wiederum ihrerseits durch die Erfindung neuer antijüdischer Legenden zementiert wurde. Ein trauriger Höhepunkt des Wirkens antijüdischer Gerüchte christlicher Provenienz ist die Verbreitung Lüge, die Juden wären geheimer Auslöser der Beulenpest. Diese hatte tausendfachen Mord durch Verbrennung etwa in den Jahren 1348 bis 1351 zur Folge (Cohn 2007, S. 8).

Die (im Kern theologische) Wut auf Juden im Mittelalter, begründete Legenden über angebliche Ritualmorde, bei denen unschuldige christliche Kinder für jüdische religiöse Praxis geopfert und/oder verspeist würden. Auch hier drängt sich die Frage auf, inwie-

13 Siehe hierzu (beispielhaft):

1. Isaiah Shachars Studie zur "Judensau" (Shachar 1974),
2. Maurice Hayouns Zusammenstellung mittelantisemitischer Polemiken in „Contra Iudaeos“ (Hayoun 1996)
3. Ein aufschlussreicher Überblick über mittelalterliche antijüdische Ausgrenzungspraktiken in der ihrerseits historischen Doktorarbeit "Die Kennzeichnung der Juden im Mittelalter" vom Rabbiner Felix Singermann aus dem Jahr 1915 (Singermann 1915)

14 Siehe hierzu (beispielhaft)

1. Leo Trepp über Pogrome im Zuge des ersten Kreuzzugs 1096 (Trepp 1998, S. 66f)
2. Alfred Haverkamp über Pogrome im Zuge der Beulenpest (Haverkamp 1981, S. 27f.)
3. Alfred Haverkamp zur Geschichte Anti-jüdischer Pogrome speziell in deutschsprachigen Gebieten des Mittelalters (Haverkamp 1995, S. 6)

fern die Verbreitung eines solchen Mythos ohne die genannte und andere antijüdische Passagen aus dem neuen Testament möglich gewesen wäre. Nach hier vertretener Auffassung wäre sie es nicht. Christlicher Antijudaismus ist *conditio sine qua non* für den modernen Antisemitismus.

Zentrale Einsicht muss jedoch ebenfalls sein, dass diese Lügen und toxischen Zuschreibungen im Mittelalter zunehmend ein sozialpsychologisches Eigenleben entwickelt haben und ihre ursprüngliche religiöse „Begründung“ immer weniger benötigten, um in den Köpfen der Menschen verankert zu bleiben.

Im modernen Antisemitismus ist denn auch wenig vom genuin religiösen, antijüdischem Hass übrig. Der moderne Antisemit kommt ohne das neue Testament aus. Was jedoch geblieben ist, sind die im Mittelalter erzeugten Bilder von „teuflischer Macht“, von „Brunnenvergiftern“ oder gar „Kindermördern“.

Die Verankerung dieser Bilder als „kultureller Dauerzustand“ (s.o.) im Mittelalter, erlaubt es dem antisemitischen Subjekt der Moderne, in den so konstruierten Jüdinnen und Juden, einen *konkreten* Feind für seinen Hass auf *abstrakte* Herrschaft zu finden. Sie werden – originalgetreu oder mit minimalen Abweichungen – vom modernen antisemitischen Subjekt immer wieder bemüht um die eigene antisemitische Weltsicht zu rationalisieren und zu illustrieren.

<u>Ausdrucksform „christlicher Antijudaismus“ - beispielhafte Bilder und Vorstellungen</u>

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Jüdinnen und Juden als „Mörder Gottes“- Jüdinnen und Juden als „Mörder des unschuldigen Jesus“- Jüdinnen und Juden als „Auslöser epidemischer Krankheiten“- Jüdinnen und Juden als „Brunnenvergifter“- Jüdinnen und Juden als „teuflische Macht/Werkzeuge des Teufels“- Jüdinnen und Juden als „Kindermörder“ |
|--|

2.4.2 Vom islamischen Antijudaismus zum islamisierten Antisemitismus

In vielerlei Hinsicht gilt das, was über den christlichen Antijudaismus gerade geschrieben worden ist, analog für den sogenannten „islamischen Antijudaismus“: Hier wie dort enthalten religiöse Schriften einzelne Aussagen und Geschichten, welche die Gruppe

der Juden als niedrig und unwürdig darstellen. Es gibt jedoch ganz wesentliche Unterschiede, sowohl in den religiösen Texten selbst, als auch in der Geschichte des Umgangs muslimischer Gesellschaften mit jüdischen Minderheiten.

Zunächst zu den Grundlagen des religiös begründeten Antijudaismus in den „Urtexten“ islamischer Theologie, dem Koran und den Hadithen¹⁵: Das antijüdische Narrativ ist dort im Gegensatz zum „Neuen Testament“ (s.o.) *kein* zentraler Baustein der theologischen Leitsätze der Religion selbst. Der Glaube an Allah als den „einzigsten Gott“ und Mohammed als seinen „letzten Propheten“¹⁶ kommt – anders als die Kreuzigung des „Sohn Gottes“ – völlig ohne die Mitwirkung vermeintlich niederträchtiger Jüdinnen und Juden aus. Der Antijudaismus, der sich aus den religiösen Quellen des Islam selbst ableiten lässt, fällt daher weniger unerbittlich aus, als die Judenfeindschaft des neuen Testaments. Ihm „fehlt“, im Vergleich zum Christentum, das den Juden zugeschriebene Macht- und Bedrohungspotential. An keiner Stelle unterstellen islamische Primärquellen den Juden wirklich machtvoll zu sein. Im Gegenteil. Dem Leser islamischer Urtexte wird erzählt, die Juden seien, solange sie nicht konvertierten, den herrschenden Muslimen als sogenannte „Dhimmis“¹⁷ unterstellt, die im Rahmen einer erniedrigenden Zeremonie eine Sondersteuer zu entrichten hätten, ihre Demut gegenüber den islamischen Herrschern öffentlich bekunden müssten, ihre Religion nur im Privaten ausüben dürften, und niemals öffentliche Ämter bekleiden sollten (Lewis 2004, S. 23-25). Dies ist das krasse Gegenteil einer machtvollen Position. Der Judenhass aus dem Koran und anderen Primärtexten des Islam soll vorliegend auf keinen Fall verharmlost werden. Trotzdem ist der Unterschied in der Darstellung relevant. Schließlich liefert dieser Unterschied eine Erklärung dafür, dass jüdische Gemeinden unter muslimischer Herrschaft im Mittelalter zumeist im Vergleich mit den jüdischen Gemeinden im christlichen Herrschaftsbereich eher „milde“ behandelt wurden: Sie waren dort als „Dhimmis“, zwar durchweg struktureller Ausgrenzung und Erniedrigung ausgesetzt (Weinstock 2019, S. 16+17), weit weniger jedoch als im christlichen Mittelalter durch eine angstvoll religiös indoktrinierte Mehrheitsgesellschaft, ständig vom Pogrom bedroht (vgl. 2.4.1). Der Antijuda-

15 Den angeblichen Aussprüchen des „Propheten“ Mohammed, siehe. für eine ausführliche Darstellung und Kritik dieser Quelle, Motzki 2010, S. 57f.

16 Dies ist der zentrale Glaubenssatz des Islam, die sogenannte „erste Säule“, vgl. Watt 1970, S. 149

17 Zum Begriff des „Dhimmis“, sowie des damit einhergehenden „Dhimmitude“, dem „permanenten Status der Unterwerfung“ und seiner historischen Materialisierung im arabischen Raum, sehr ausführlich auch Ye'or 1985, S.1-25

ismus in islamischen Primärtexten und die sich daraus entwickelnde soziale Wirklichkeit mittelalterlicher islamischer Gesellschaften sind also folglich *nicht* wie ihre christlichen Pendanten als „conditio sine qua non“ für den modernen Vernichtungsantisemitismus zu sehen. Durch das fehlende Element der Machtzuschreibung können Jüdinnen und Juden, wenn sie etwa als „Dhimmis“ konstruiert werden, gerade *nicht* als konkrete Verkörperung abstrakter unheimlicher und ungerechter Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Kapitalismus erhalten.

Nun könnte man diese Erkenntnis als teilweise Entwarnung bezüglich des heutigen muslimischen Antisemitismus fehlinterpretieren. Für den modernen Antisemitismus in seiner islamisierten Ausdrucksform, liegt jedoch überhaupt *kein Grund für Entwarnung* vor. So wie der Blick ins Mittelalter wenig über das antisemitische Potential heutiger christlicher Theologie und Praxis aussagt, wird auch der Blick auf islamische Theologie und Praxis des Mittelalters, wenig erhellend sein, wenn man einigermaßen einschätzen möchte, wie groß die reale Bedrohung für Jüdinnen und Juden sein könnte, die vom *heutigen* Antisemitismus islamischer Spielart ausgeht. Um eben dies zu tun, muss der Blick auf die unheilvolle Verbindung gerichtet werden, die der eben beschriebene islamische Antijudaismus ab dem späten 19ten Jahrhundert mit der modernen europäischen antisemitischen Ideologie (vgl. 2.2) eingeht, die sich zu diesem Zeitpunkt bereits weitgehend ausgebildet hatte.

Die Entwicklung dieser unheilvollen Symbiose zeichnet der Islamwissenschaftler Michael Kiefer in seinem Artikel „Islamischer, islamistischer oder islamisierter Antisemitismus?“ (Kiefer 2006) nach. Kiefer zeigt dort detailliert auf, wie sich der moderne Antisemitismus in „drei Phasen“ (ebd. S. 306) im arabisch-islamischen Kulturraum verbreiten konnte und wie er in Verbindung mit dem politischen Islam zu einem „islamisierten Antisemitismus“ (ebd. S. 277) wurde.

Demnach kam die islamische Welt *erstmalig* in der „zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts“ (Kiefer 2006, S.290) mit den modernen antisemitischen Mythen von geheimer jüdischer Macht in Berührung. Diese Mythen wurden unter anderem von „westlichen [...] Diplomaten, Kaufleuten, Katholischen Priestern und Missionaren“ (ebd. S.290)“ im Osmanischen Reich verbreitet, von den dortigen Herrschern affirmativ aufgegriffen und unter Muslimen und Christen im Osmanischen Reich populär. Gleichzeitig wurden ebenfalls „europäische antisemitische Schriften [...] ins Arabische übertragen“ (ebd.

S.291) und im Osmanischen Reich veröffentlicht.

Alles, was vorher an antijüdischen Vorurteilen aus religiöser Tradition in der muslimischen Welt grassierte, sieht Kiefer nicht als Antisemitismus im heutigen, modernen Sinn (ebd.). Dem ist nach den obigen Ausführungen zum Wesen dieser Vorurteile zuzustimmen.¹⁸ Diese erste Phase der Ausbreitung beschränkte sich nach Kiefer auf den Herrschaftsbereich des Osmanischen Reiches (Kiefer 2006, S. 291).

Ab 1908, mit der Revolution der Jungtürken, gewann der, für den islamischen Kulturraum neue, Antisemitismus dann, laut Kiefer, in einer *zweiten Phase* massiv an Einfluss (ebd.). Die Revolution der Jungtürken brachte eine formale Gleichstellung aller Religionsgruppen im Osmanischen Reich, welche wiederum von vielen Moslems als „Schlag gegen den Islam“ (Kiefer 2006, S. 291) interpretiert wurde. Diese Reaktion überrascht nicht, wenn man sich noch einmal vor Augen führt, dass die strukturelle Diskriminierung von Juden und Christen als „Dhimmis“, weit über 1000 Jahre lang Teil islamischer Theologie und gängige gesellschaftliche Praxis im islamischen Kulturraum war (siehe oben).

Die negative Reaktion auf die rechtliche Emanzipation der Juden, beschränkte sich nunmehr jedoch nicht mehr darauf, auf deren „Dhimmi-Status“ zu beharren, sondern propagierte zunehmend eben jenes Bild von Juden als geheime Verschwörer und Drahtzieher, das in Europa bereits hegemonial war. Diesem Narrativ zu Folge waren Großereignisse wie „die Revolution [...] [nunmehr] wesentlich auf jüdische Machenschaften“ (Kiefer 2006, S. 291) zurückzuführen. Phantastereien über jüdische Allmacht wurden dann auch in der türkisch-osmanischen Presse prominent (ebd. S. 292). In der Gesellschaft des Osmanischen Reiches insgesamt blieb dieser neue Antisemitismus jedoch nach Kiefer „bis in die 1920er Jahre hinein [...] ein Randphänomen“ (ebd. S. 306).

Nach Kiefer bringt erst die *dritte Phase* mit dem „Palästinakonflikt die eigentliche Zäsur im muslimisch-jüdischen Zusammenleben“ (ebd.). Diese Phase, die bis heute anhält, erwirkte Kiefer zufolge, dass sich das Bild der Juden im muslimischen Kulturraum von der „unterlegenen und machtlosen Gruppe“, zu der „Gruppe, die schon immer den Islam bedroht hatte“, (Kiefer 2006 S. 298.) gewandelt hat. Notwendig geworden war diese Wandlung, da Juden in einem ehemals von Muslimen dominierten Gebiet einen eigenen

18 An dieser Stelle ist zu betonen, dass diese Kategorisierung lediglich der begrifflichen Trennschärfe, und nicht etwa der Verharmlosung des mittelalterlichen muslimischen Antijudaismus dienen soll.

Staat gegründet, den Dhimmi-Status dort also eigenmächtig abgelegt hatten. Dass dieser Staat nun auch noch aus mehreren, von muslimischen Nachbarstaaten mit dem Ziel seiner Vernichtung geführten Kriegen siegreich hervorging, stand umso mehr im krassen Widerspruch zum bisherigen Bild vom Juden als „unterlegenen Dhimmi“, weshalb eine Anpassung der Ideologie gegenüber der Gruppe der Juden notwendig erschien (vgl. ebd. S.293/294).

Kiefer zeigt detailliert auf, wie verschiedenste religiöse Gelehrte, vor allem aber moderne Islamisten, in dieser Phase, antisemitische Denkmuster aus Europa mit den dazu „passenden“ antijüdischen Koransuren und Hadithen, nach denen die Juden „Verräter“ und „Trickser“ seien, semantisch verknüpften (ebd. S. 299) und gezielt als Agitationsmittel gegen Israel, den neu gegründeten Staat der Juden einsetzten (Kiefer 2006 S. 295-297). Dabei wurden und werden, insbesondere in der jüngeren Geschichte, immer wieder sowohl Versatzstücke der NS-Propaganda als auch (sehr prominent) die Protokolle der Weisen von Zion verwendet (ebd. S. 299) um Israel als „künstliches Gebilde der zionistischen Weltverschwörer“ darzustellen. Die Zusammenarbeit mit europäischen Antisemiten, insbesondere mit ehemaligen Nationalsozialisten war dabei eng (ebd. S. 294). Insbesondere die islamistische Terrororganisation Hamas und ihr schiitisches, vom Iran aus gesteuertes Pendant „*Hizbu 'llāh*“ (*wortlich: Partei Gottes*), bemühen diese Bilder des „zionistischen Gebildes“ und seiner angeblichen „teuflischen Macht“, gegen welche anzukämpfen die „heilige Pflicht“ eines jeden Moslems sei¹⁹. Diese antiisraelische und antisemitische Propaganda, hat das Bild vom unterlegenen Juden folglich um 180 Grad gedreht und ihn als einen unheimlich mächtigen Feind Allahs und der Umma²⁰ konstruiert.

Nach hier vertretener Auffassung, ist es eben dieses Bedrohungs- und Ohnmachtsgefühl, welches im islamisiert-antisemitischen Subjekt einen ähnlich unbedingten Vernichtungswunsch gegen Jüdinnen und Juden erwachsen lässt, und ihn mindestens ebenso bedrohlich macht, wie den modernen Antisemitismus rein europäischer Provenienz.

Heutige antisemitische Ausdrucksformen in der islamischen Welt sind in „ihren wesentlichen Aspekten identisch mit dem europäischen Vorgänger“ (vgl. Kiefer 2006 S. 277). Es handelt sich also letztlich beim islamisierten Antisemitismus im Wesenskern um ei-

19 Für die Charta der Hamas: Croitoru 2007, S. 88-101

Für die Propaganda der Hisbollah: Patterson 2010, S. 206-209

20 Umma: Die „Gemeinschaft der gläubigen Muslime“, vgl. Mandaville 2010, S. 302 f.

nen von Europa in die muslimische Welt „exportierten“ Antisemitismus. Folglich ist der im Zuge großer Migrationsbewegungen aus muslimischen Ländern nach Westeuropa hier vermehrt auftretende Antisemitismus kein „Import“, sondern vielmehr ein „Re-Import“ (vgl. Kiefer, S. 281). Am Bedrohungspotential des islamisierten Antisemitismus für jüdische Gemeinden in Westeuropa ändert dies freilich nichts. Um von diesem Bedrohungspotential einen Eindruck zu bekommen lohnt der Blick in Nathan Weinstocks Studie „Der zerrissene Faden – wie die arabische Welt ihre Juden verlor“ (Weinstock 2019). In dieser Studie unternimmt Weinstock den Versuch, zu erklären, warum „99,5% der jüdischen Bevölkerung der arabischen Staaten ins Exil gezwungen [wurden]“ (Weinstock 2019, S. 13). Von „fast 900.000 Juden im Jahr 1945“ (ebd.) sind bis zum Jahr 2008 „noch 4500 übrig geblieben“ (ebd.). Weinstock sieht diesen erzwungenen Exodus – nach hier vertretener Ansicht fälschlicherweise – im Wesentlichen als das Endresultat von über 1000 Jahren muslimischer antijüdischer Theologie und Praxis. Er macht vor allem die oben beschriebene „Dhimmitüde“ (ebd. S.16-17) zentral verantwortlich und sieht im Import der Topoi des modernen Antisemitismus in der jüngeren Geschichte lediglich das „vorerst letzte Kapitel“ einer viel längeren Geschichte „genuin islamischer“ antisemitischen Denktraditionen (ebd. S. 383f.). Eine solche Deutung steht im Widerspruch zu dem, was Kiefer richtigerweise als „islamisierten Antisemitismus“ identifiziert hat, und ist daher nach hier vertretener Ansicht zurückzuweisen.

Dennoch demonstriert Weinstock im Rahmen seiner Studie sehr detailliert und anhand vieler Beispiele brutaler antisemitischer Pogrome und gewaltsamer Vertreibungen von Jüdinnen und Juden aus der arabischen Welt von 1947-1967, wie tief der Antisemitismus im kollektiven Bewusstsein dieser Gesellschaften verankert ist. Wie schon beim „christlichen Antijudaismus“ gilt auch hier: Muslimische Antisemiten sind in erster Linie moderne Antisemiten im Sinne von Postones Theorie. Sie bedienen sich aus sozial-historischen Gründen der spezifisch islamisierten Ausdrucksform, um ihr modern-antisemitisches Weltbild zu illustrieren und zu rationalisieren.

<u>Ausdrucksform „Islamisierter Antisemitismus“ - beispielhafte Bilder und Vorstel-</u>
--

<u>lungen</u>

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Jüdinnen und Juden als „Verräter des Islam“ - Jüdinnen und Juden als „Trickser und Verschwörer“ - Jüdinnen und Juden als „Feinde Gottes“ |
|--|

- Jüdinnen und Juden als „Gefahr für den Islam“
- Jüdinnen und Juden als „Zionisten und Kriegstreiber gegen Muslime“
- Israel als „künstliches Gebilde und teuflische Macht“
- Israel als „illegitimer Staat, dessen Vernichtung heilige Pflicht der Muslime ist“

2.4.3 Rassentheoretischer Antisemitismus

Rassentheoretischer Antisemitismus ist die absurde Idee, dass die den Jüdinnen und Juden zugeschriebenen Eigenschaften, die der moderne Antisemitismus konstruiert hat, in einer unveränderbaren, besonderen *Genetik* dieser Gruppe begründet liegt (vgl. Pätzold 1975). Die moderne antisemitische Rassentheorie sieht folglich *die* Ursache für alle schlechten und falschen gesellschaftlichen Zustände (vgl. 2.2.), ebenfalls in den *jüdischen Genen*. Diese Gene vollständig auszurotten, ist daher für einen modernen antisemitischen Rassentheoretiker der Schlüssel schlechthin zur Überwindung eben dieser Zustände. Dies ist nach hier vertretener Auffassung der *Kern* der antisemitischen Rassentheorie. Diese Theorie ist gleichzeitig mit dem modernen Antisemitismus im 19ten Jahrhundert entstanden, und nach hier vertretener Auffassung ebenso wie der christliche Antijudaismus dessen konstitutives Element. Eine phantasierte genetische Einzigartigkeit und Unveränderbarkeit der Gruppe der Juden ist notwendig, damit sie die Funktion, die sie für das antisemitische Subjekt erfüllen soll, auch tatsächlich erfüllen kann: Das in 2.3 beschriebene antisemitische Subjekt benötigt nämlich etwas *konkret Greifbares*, einen *stofflichen Gegner* (vgl. 2.2) für alles das, was ihm abstrakt und unbegreiflich bleibt an kapitalistischer Herrschaft, und was es dennoch erdulden und erleiden muss, ohne es zu verstehen (vgl. Definition 2.3). Könnten sich Jüdinnen und Juden aber, wie noch im christlichen oder muslimischen Antijudaismus, durch Konversion ihrer angeblichen Eigenschaften entledigen, dann blieben sie *unkonkret* und ungreifbar. Dieser Verflüchtigung muss das antisemitische Subjekt folglich Einhalt gebieten, was nur gelingt, wenn die Möglichkeit einer solchen Flucht durch die vermeintlich biologische Festschreibung des „Juden“ unterbunden wird. Aus diesem Grund entkoppelt der moderne Antisemit jüdische Identität von der Religion und konstruiert sie rein biologisch.

Die den Jüdinnen und Juden irrig zugeschriebenen, phänotypischen Merkmale und Verhaltensmuster, welche die antisemitische Rassentheorie entwickelt hat, und welche auch heutzutage immer wieder in antisemitischen Karikaturen bemüht werden, sind letztlich

als arbiträres Beiwerk dieser Ideologie zu sehen²¹. Sie stellen lediglich eine Illustration, und *nicht die Grundlage* des antisemitischen Weltbildes samt seines rassentheoretischen Elementes dar. Der Kampf gegen die Verbreitung dieser Stereotype – an der Schule oder sonst wo – muss folglich ein Kampf gegen die Metastasen des sozialpsychologisch deutlich tiefer verwurzelten Krebsgeschwürs des modernen Antisemitismus bleiben. Der einseitige Fokus auf dieses Element des Antisemitismus birgt unter Anderem die bereits in 2.2. benannte Gefahr einer Verwechslung antisemitischen Denkens mit dem, was heute gängigerweise unter Rassismus oder dem noch allgemeineren Begriff des „Othering“ (zum Begriff Dervin 2012 S. 181f.) verstanden wird. Ein breites und tiefes Verständnis über das Wesen des modernen Antisemitismus ist jedoch Voraussetzung für dessen Überwindung.

Für die Auswertung der Interviews, werden in der nachfolgenden Tabelle dennoch einige, allzu bekannte Bilder und Vorstellungen der antisemitischen Rassentheorie aufgelistet.

<u>Ausdrucksform „Rassentheoretischer Antisemitismus“ - beispielhafte Bilder und Vorstellungen</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Jüdinnen und Juden als „genetisch böse“ - „Das angeborene jüdische Wesen“ - Jüdinnen und Juden „von Natur aus“: „gierig/hinterhältig/negatives Adjektiv X“ - Jüdinnen und Juden als „von Natur aus“: „schlau/geschäftstüchtig/positiv-ambivalentes Adjektiv X“ - Jüdinnen und Juden haben „Hakennasen/Krummnasen/große Nasen“

2.4.4 Sekundärer Antisemitismus

Der „sekundäre“ Antisemitismus ist eine besondere Ausdrucksform des Judenhasses, die sich erst nach der Shoah entwickelt hat. Er beschreibt einen Judenhass, bei dem die „Verbrechen gegen die Juden [die Shoah, OS]“ systematisch „relativiert oder sogar geleugnet werden“ (Beyer et al. 2013, S. 583). Ein Hass, bei dem weiterhin die Schuld an der Shoah, wenn sie denn überhaupt als solche gesehen wird, im Rahmen einer „Um-

21 Dies ist so zu verstehen: Es ist meiner Ansicht nach völlig zufällig, dass etwa die „jüdische Hakennase“ und nicht etwa die „jüdische Oberlippe“ erfunden wurde. Schüler*innen zu „beweisen“, dass etwa die Existenz einer „jüdischen Hakennase“ Schwachsinn ist, wird für sich genommen niemals ein Beitrag im Kampf gegen moderne antisemitische Denkmuster sein können.

kehr“ (Beyer et al. ebd.), dem jüdischen Volk selbst angelastet wird, damit sich Antisemit*innen selbst entlasten können. Zutreffend sieht etwa Henrik M. Broder diese Form des Antisemitismus in der Aussage „Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen“ (Broder 2005, Überschrift Kapitel 5), ausgedrückt. Dem sekundär-antisemitischen Subjekt ist die Erinnerung an die Verbrechen der Shoah nämlich zumindest unterbewusst unangenehm. Der/die sekundäre Antisemit*in möchte sich nicht mehr schämen müssen, und hasst die Juden als Quell seiner (bewussten oder unbewussten) Scham. Henrik M. Broder führt in seiner Streitschrift „Der ewige Antisemit“ (Broder 2005) dazu weiter aus, dass der Antisemitismus nach der Shoah, auch deshalb so unerbittlich fortbesteht, „weil jeder überlebende Jude[...] Zeuge und Vorwurf zugleich [ist] [...]“ (Broder 2005, S. 11).

Theodor W. Adorno hat 1955 eine qualitative Analyse mehrerer Gruppendiskussionen veröffentlicht, die im Rahmen seiner Studie zum Schuldbewusstsein der deutschen Bevölkerung in der unmittelbaren Nachkriegszeit durchgeführt wurden (siehe Adorno 1955). Dabei stellt Adorno einen „offensichtlichen Zusammenhang [...] zwischen nicht-nationalsozialistischer Gesinnung und dem Zugeständnis des Wissens“ (Adorno 1955, S. 162) um die Verbrechen der Shoah fest. Das bedeutet im Umkehrschluss: Je antisemitischer und nationalsozialistischer die Diskussionsteilnehmer eingestellt waren, desto größer war ihr Impuls, die Schuld der Shoah von sich zu weisen und zu behaupten „von nichts gewusst“ (ebd. S. 158) zu haben.

Ein ideales Beispiel für den bereits von Adorno beschriebenen Reflex der Schuldabwehr, bietet ein 70 Jahre nach der Shoah geführtes Interview der KZ Gedenkstätte Bergen-Belsen mit der KZ-Aufseherin Hilde M²². Dort führt sie aus: „Ich hab doch nichts gemacht, was denn? In der kurzen Zeit?“. In Erinnerung an den im damaligen Kriegsverbrecherprozess gegen sie erhobenen, zentralen Vorwurf, sie habe eine Insassin „mit ihren Stiefeln totgetreten“, führt sie weiter aus: „Da musste ich lachen. Also das ist doch lächerlich, da ist doch....[verstummt]“. Anschließend erklärt Hilde M. die psychologische Funktion, welche die Schuldabwehr für sie hat, in eigenen Worten:

„Also, wenn ich nicht schlafen kann, manchmal hat man ja so eine Nacht. Dann kann man einfach nicht schlafen. **Dann sag ich mir das alles vor, was ich Ihnen heute erzählt hab.** [...] Daher ist das in meinem Kopf noch so drin.“ (Hilde M, Interview, Min. 09:11, Hervorh. O.S.)

22 Veröffentlicht im Rahmen der ARD – Sendung „Panorama“, abrufbar auf der Internetplattform „youtube“, siehe BIBLIOGRAPHIE, „Nicht-wissenschaftliche Quellen“

Die obigen Ausführungen, insbesondere das Beispiel von Hilde M., legen nahe, dass sekundärer Antisemitismus ein Phänomen ist, das sich auf die „Kriegsgeneration“ beschränkt. Er erscheint als ein psychologischer Selbstschutzmechanismus eben jener Deutscher, die während der Naziherrschaft gelebt haben und sich nun um die Frage herumdrehen wollen, welche Mitschuld am Genozid gegen das jüdische Volk sie selbst tragen.²³ Das trifft zu. **Eine solche Beschränkung der Personengruppe ist dennoch falsch.** In seiner Diplomarbeit „Sekundärer Antisemitismus in Deutschland nach 1989“ (Gerlich 2001), zeigt der Erziehungswissenschaftler und Historiker Horst Gerlich umfangreich auf, wie sich sekundär-antisemitische Denkmuster auf große Teile der Kinder-, Enkel- und sogar der Urenkelgeneration der Täter übertragen haben. Als Folge der Schuldabwehr der Kriegsgeneration, so Gerlich, konnte in der bundesrepublikanischen Gesellschaft „die Aufarbeitung der Verbrechen“ (Gerlich 2001, S.60) auch in „zweiten und dritten Generation“ (ebd.) nicht in dem Ausmaß erfolgen, das nötig gewesen wäre, um einerseits ein Verständnis über die Dimension des Grauens der Shoah, und andererseits ein diesem Grauen angemessenes Maß an Scham, Entsetzen und innerer Erschütterung, zu entwickeln (vgl. ebd. S. 60-63).

Gerlich ist aus folgender Überlegung heraus zuzustimmen: Jene Scham, jenes Entsetzen und jene Erschütterung, hätten sich in der ersten Generation gegen *sich selbst*, in der zweiten Generation gegen die *eigenen* Eltern, in den folgenden Generationen oftmals gegen die *eigene* Familiengeschichte, mindestens jedoch gegen das *eigene* nationalstaatliche politische Kollektiv richten müssen. Dies wurde und wird von vielen Menschen abgelehnt. Ein „positives Verhältnis der Deutschen zur eigenen Geschichte“²⁴, wie es desto häufiger und vehementer eingefordert wird, je länger die Shoah zurückliegt, ist mit diesem selbstkritischen Aufarbeitungsprozess zum Beispiel unvereinbar. Gerlich zeigt auf, wie stattdessen ein „Abwehrmechanismus“ (Gerlich 2001, S. 71) gebildet, und diskursiv ausgearbeitet wurde, deren „vorläufiger Höhepunkt“ (ebd. S.4) nach Gerlich die Rede Martin Walsers in der Paulskirche 1998 bildete. Und in der Tat ist es frappierend, wie explizit Walser in seiner Rede 'aktives Wegschauen' als ein probates Mittel anpreist, um das eigene Seelenheil angesichts der Shoah wiederherzustellen. Auszüge

23 Eine Schuld die entweder unmittelbar durch eigene Morde, eigene Mitwirkung an Aufbau und Betrieb der Vernichtungsinfrastruktur, oder mittelbar dadurch, dass das antisemitische Naziregime unterstützt oder zumindest nicht bekämpft wurde, entstanden ist.

24 Für diese Forderungen ist Frauke Petrys bekannte Forderung, den Begriff „völkisch“ wieder positiv zu besetzen, lediglich exemplarisch heranzuziehen

aus Walsers Rede im Wortlaut:

„Ich verschließe mich Übeln, an deren Behebung ich nicht mitwirken kann. Ich habe lernen müssen, **wegzuschauen**.[...] Unerträgliches muss ich nicht ertragen. Auch im **Wegdenken** bin ich geübt. Ich käme ohne **Wegschauen** und **Wegdenken** nicht durch den Tag und **schon gar nicht durch die Nacht**. Ich bin auch nicht der Ansicht, daß [sic] alles gesühnt werden muß.[...] Wenn mir aber jeden Tag in den Medien diese Vergangenheit [die Shoah, Anmerk. O.S.] **vorgehalten** wird, merke ich, daß sich **in mir** etwas gegen diese Dauerrepräsentation **unserer Schande wehrt**. Anstatt dankbar zu sein, für unaufhörliche Präsentation unserer Schande, fange ich an **wegzuschauen**. (Martin Walser, Rede in der Paulskirche 11.10.1998, Hervorh. O.S.)

Martin Walser und die KZ Aufseherin Hilde M. haben ein identisches Motiv. Sie wollen beide die seelische Belastung, die von der Erinnerung an ihre Schuld ausgeht, und die sie beide wohl „Nachts nicht schlafen“ lässt, endlich loswerden. Diese Schuld ist bei Hilde M. eine unmittelbare, sehr persönliche Schuld, bei Walser ist sie eine, zumindest eine als solche empfundene, Schuld als Mitglied eines schuldigen Kollektivs („**unsere Schande**“). Die Methoden von Hilde M. und Martin Walser unterscheiden sich ebenfalls nur graduell. Während Hilde M ihre Schuld schlicht leugnet, will Walser sie vergessen, indem er sie „wegdenkt“ und „wegschaut“, wenn er mit ihr konfrontiert wird. Gerlich ging 2001 davon aus, dass der „Höhepunkt“ öffentlich geäußerter Schuldabwehr in der BRD, den Walsers Rede seiner Ansicht nach darstellte, lediglich „vorläufig“ sein würde. Leider muss Gerlich angesichts der vom thüringischen Landesvorsitzenden der AfD, Bernd Höcke eingeforderten „Erinnerungspolitischen Wende um 180 Grad“ (Höcke 2017) auch in diesem Punkt zugestimmt werden. Eine „Wende um 180 Grad“ würde in Bezug auf die Erinnerung an die Gräueltaten der Shoah²⁵ nämlich bedeuten, dass diese nicht mehr betrauert und gemahnt, sondern derart umgedeutet werden, dass sie gefeiert und bejubelt werden könnten. Dies stellt gegenüber dem „wegdenken und wegschauen“ Walsers noch einmal eine deutliche Steigerung dar.

Um den Weg in eine Zukunft, ganz ohne seelisch belastende Erinnerungen an die Gräueltaten des nationalsozialistischen Vernichtungsantisemitismus, zu ebnen, phantasieren sich sekundäre Antisemit*innen eine Welt herbei, in der das jüdische Volk vom Opfer zum Täter stilisiert wird. Diesen Prozess beschreibt Gerlich in Rekurs auf Theodor W. Adorno zutreffend als „Täter-Opfer-Umkehr“ (vgl. Gerlich 2001, S. 68-72). Dabei werden jene Elemente der Geschichte der Shoah, welche die Schuld der Deutschen beweisen,

25 Eben darauf zielt Bernd Höcke ganz offensichtlich ab. Dies ergibt sich klar aus dem Kontext der gesamten Rede: Quelle: siehe BIBLIOGRAPHIE

systematisch auf die bereits beschriebene Art negiert und/oder kleingeredet (siehe oben, vgl. Gerlich 2001 S. 68). Gleichzeitig werden diejenigen Versatzstücke der Geschichte und Elemente der Gegenwart, in denen Deutschen, oder gar dem „Deutschen Volk“ vermeintlich oder tatsächlich Leid widerfährt, prominent in den Mittelpunkt des Diskurses gerückt (vgl. ebd., S. 69, S.70). Deutschland erscheint in diesem Narrativ als „verfolgtes Opfer“ (ebd.). Anschließend wird fieberhaft nach „Juden als Täter“ (ebd. S. 71) gesucht. Wo immer Jüdinnen und Juden vermeintlich oder tatsächlich anderen Menschen Leid zugefügt haben, wird dies mit weltmeisterlicher Akribie aufgearbeitet, mit den in 2.4.1 bis 2.4.3 gezeigten antisemitischen Stereotypen diskursiv verwoben, und schließlich triumphal veröffentlicht.

Um „Juden als Täter“ erfolgreich ausfindig zu machen, eignet es sich wohl am allerbesten, eine sowohl sachlich, als auch im Umfang unverhältnismäßige und einseitige „Kritik“ dessen vorzunehmen, was der jüdische Staat vermeintlich oder tatsächlich „mit den Arabern/ Palästinensern macht“ (Gerlich 2001, S.72).

Das liegt zum einen daran, dass sich Israel seit seiner Gründung ununterbrochen in einem bewaffneten Konflikt mit Nachbarstaaten und/oder bewaffneten Gruppen befindet. Da bewaffnete Konflikte schon ihrem Wesen nach nicht ohne Leid und „Schuld“ ablaufen, wird sich im Rahmen dieser „Israelkritik“ also schon deshalb eine für den sekundären Antisemiten so enorm wichtige, wie auch immer geartete „Schuld“ auf Seiten „der Juden“ ausfindig machen lassen. Zum anderen eignet sich Israel auch aus einem weiteren Grund als idealer Angriffspunkt, um „Juden zu Tätern“ zu machen: Jene Gruppen und Staaten, mit denen sich Israel im bewaffneten Konflikt befand, oder noch befindet, hatten in ihrer Geschichte *alle, ohne eine einzige Ausnahme*, zu irgendeinem Zeitpunkt ihrer Existenz das Ziel, Israel vollständig zu vernichten. Drei dieser Feinde Israels, die Terrororganisation Hamas, der Staat Iran, und die von dort gesteuerte „*Hizbu 'llāh*“ (*wortlich: Partei Gottes*) (vgl. 2.4.2), propagieren dieses Ziel bis heute (vgl. Byman 2003, S.58).

Ein Staat, der in einem bewaffneten Konflikt Feinden gegenübersteht, welche die restlose Vernichtung des gesamten Staatsvolkes offen als Ziel propagieren, und deren Kampfhandlungen offen auf die Zivilbevölkerung abzielen, befindet sich in einer äußerst schwierigen Sicherheitslage. In einer solche Lage können militärische, geheimdienstliche, oder polizeiliche Maßnahmen, die ihrerseits menschliches Leid hervorrufen, not-

wendig erscheinen, um die eigene Existenz langfristig zu gewährleisten. Es ist also wahrscheinlich, dass Israel solche Maßnahmen in diesem Konflikt ergriffen hat und in Zukunft auch weiter ergreifen wird.

Sobald Israel also irgendetwas tut, was vermeintlich oder tatsächlich menschliches Leid hervorruft, ist der/die oben beschriebene „sekundäre Antisemit*in“ sofort zur Stelle und ein/e Meister*in darin, diese Handlungen akribisch darauf hin zu untersuchen, wie *grausam* und *mies*, *unverhältnismäßig* und *willkürlich* sie denn wohl waren. Zwangsläufig wird Israel daher, unabhängig von den tatsächlichen Geschehnissen, für verantwortlich befunden und an den Pranger gestellt. Es sind nicht vermeintliche oder tatsächliche Qualen der Palästinenser, die sekundär-antisemitisch denkende Menschen durch ihre 'Israelkritik' zu lindern gedenken, sondern ihre eigenen, unterbewussten Schuldgefühle gegenüber der Gruppe der Jüdinnen und Juden. Denn wenn Israel, als Vertreter dieser Gruppe, vermeintlich als Täter entlarvt würde, dann wirkte die eigene, gefühlte oder tatsächliche Schuld gegenüber dieser Gruppe weniger schwer und belastend.

Das bedeutet freilich nicht, dass im Umkehrschluss jegliche Maßnahmen der israelischen Regierung oder des israelischen Militärs im Nahostkonflikt per Definition notwendig und angemessen sind. Noch weniger bedeutet es, dass jegliche Kritik an Kriegshandlungen und andere Maßnahmen Israels, als antisemitisch motiviert zurückgewiesen wird. Kriegshandlungen und andere Maßnahmen, die menschliches Leid produzieren oder Grundrechte von Menschen berühren, wie es bei der dauerhaften militärischen Besetzung der sogenannten „Westbank“ zweifelsohne der Fall ist, dürfen und sollten selbstverständlich einer Kritik unterzogen werden. In seinem klugen Essay zur Unterscheidung von legitimer Israelkritik und Antisemitismus weist der Sozialwissenschaftler Samuel Salzborn richtigerweise darauf hin, dass „in wiederkehrenden öffentlichen Debatten [...] gebetsmühlenartig wiederholt wird, nicht jede Kritik an Israel sei antisemitisch, [...] [obwohl] dies noch nie ernsthaft behauptet worden“ (Salzborn 2013, S. 1) ist. Salzborn weist mit Freud darauf hin, „dass die (präventive) Verneinung mehr über den Sprecher und seine unbewussten Affekte aussagt als über den Inhalt“ (ebd.). Militärische Maßnahmen, insbesondere die Besetzung der sogenannten „Westbank“, sind nämlich recht regelmäßig Gegenstand harscher Kritik, etwa aus der israelischen Zivilbevölkerung und Presselandschaft selbst, ohne dass ein reflexartiger Antisemitismusvorwurf die Folge wäre.

Es darf aber nach den obigen Ausführungen nicht mehr verwundern, dass die *Kritik*, wie sie in weiten Teilen der *deutschen* Medienöffentlichkeit zum Nahostkonflikt geäußert wird, in keinem Verhältnis zur *Kritikwürdigkeit* der Kampfhandlungen der dort beteiligten Staaten oder Gruppen steht. Stattdessen wird Israel deutlich häufiger als „Aggressor“ dargestellt und „stark negativ charakterisiert“, während palästinensischen Gruppen die „Opferrolle“ zukommt (Jäger und Jäger 2003, S. 29). Dies ist teilweise selbst dann noch der Fall, wenn Terroristen die Zivilbevölkerung (!) Israels direkt angreifen²⁶. Es gibt eine längere Liste an qualitativen Diskursanalysen, die einen „negativen News Bias“ (siehe Beyer 2007, S. 107, für das Beispiel „Tagesschau“) deutscher Leitmedien zuungunsten Israels offen legen. „Israel als Aggressor“ ist etwa der Grundtenor in den Tageszeitungen „Süddeutsche“, „Junge Welt“ und „Neues Deutschland“ (vgl. Galle 2010, S. 40f.).

In ihrem Essay „Wahrheit unter Beschuss - der Nahostkonflikt und die Medien“ geben die Journalisten Esther Schapira und Georg Hafner mehrere, ihrer Auffassung nach besonders herausragende, Einzelbeispiele für die Verbreitung sekundär-antisemitischer Thesen beim Thema Nahostkonflikt in den deutschen Medien. Eines diese Beispiele soll hier aufgeführt werden: In der Sendung „Hart aber Fair“ vom 21.01.2009 wurde „angesichts des Gazakrieges“ (Schapira/Hafner 2010, S.117) die Frage „*Wie weit geht unsere Solidarität mit Israel?*“ (ebd.) diskutiert. Die Talkgäste Norbert Blüm und Guido Steinbach trugen dabei vor, „Israel führe einen **hemmungslosen Vernichtungskrieg** gegen die Palästinenser“, was sich am „**Massaker** von Jenin 2002“ beweisen ließe (vgl. Schapira/Hafner 2010, S.117, Originalquelle:²⁷ Hervorh. O.S.). Der für das Format „Hart aber Fair“ typische „Online-Faktencheck“ wurde auf diese (inhaltlich völlig absurde) Aussage, so vermuten Schapira und Hafner, wohl deshalb nicht angewandt „weil der Redaktion gar nicht in den Sinn kam, dass es hier überhaupt etwas zu checken gäbe“ (ebd. S. 118). Blüm und Steinbach beschwerten sich anschließend darüber, dass sie dafür, dass sie den Mut hätten, Israel zu kritisieren, als Antisemiten verunglimpft würden (vgl. Video Fn. 27). Schapira und Hafner zeigen ebenfalls auf, dass Steinbach schon vor

26 „Tagesschau.de“ berichtet z.B. unter der Überschrift „Keine Versöhnung im Tempelberg-Streit“ so über einen palästinensischen Terroranschlag: „Ein älterer palästinensischer Mann steht vor seinem Haus und **wischt sich Tränen aus dem Gesicht. Sein Sohn hat am Vorabend drei Israelis getötet.**[...]Der Junge hat gesehen, **was die Israelis gerade an der Al-Aksa-Moschee machen**“, sagt er. **Sie töten, schlagen, verwunden die Menschen.** Es gibt keine Gebete in unserer Heiligen Stätte mehr.“ Wenn es diesen Ort nicht mehr gebe, sagt der Vater, dann verschwinde auch die Ehre der Muslime.“ siehe BIBLIOGRAPHIE

27 „Hart aber Fair“ veröffentlicht auf youtube am 25.06.2009, siehe BIBLIOGRAPHIE

seinem Auftritt bei „Hart aber Fair“, angebliche 'Verbrechen' Israels für eine Täter-Opfer-Umkehr benutzt hat ²⁸.

Das Vortragen der beiden 'Israelkritiker' Blüm und Steinbach bei Hart aber Fair lässt sich direkt unter den oben genannten Prozess der „Täter-Opfer-Umkehr“ subsumieren. Das in Fußnote 27 verlinkte Video, zeigt darüber hinaus auch audiovisuell, mit welcher sicht- und hörbaren Erregung Steinbach sein Anliegen in der Talkrunde vorträgt. Seine 'Israelkritik' scheint ihm ein sehr persönliches und emotionales Anliegen zu sein. Es liegt sehr nahe, auch wenn es freilich nicht nachgewiesen werden kann, dass der Grund dieser persönlichen Erregung, eher in dem oben beschriebenen Schuldabwehr-Reflex, als in tatsächlichem Mitgefühl für palästinensische Kriegsoffer zu finden ist.

All dies bedeutet nicht, dass die heutige bundesrepublikanische Gesellschaft aus lauter sekundären Antisemit*innen besteht. Es ist jedoch ein Teil der Erklärung dafür, warum diejenigen antisemitischen Einstellungen in Deutschland am verbreitetsten sind, die der Schuldabwehr, der Relativierung der Shoah und der „Täter-Opfer-Umkehr“ zuzurechnen sind. Eine Auswahl an Studien unter der gesamtdeutschen Bevölkerung:

1. 1994 meinen „**39%** [...] 'die Juden beuten den **Holocaust für ihre Zwecke** aus“ (Golub 1994, zitiert nach Gerlich 2001, S.5)
2. 1998 meinen „**50%** [...] 'die Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches ihren materiellen **Vorteil** zu ziehen“ (Ahlheim et al 1998, zitiert nach Gerlich 2001, S.5)
3. 1998 meinen „**63%** „[es soll] ein **Schlussstrich** unter die Diskussion über Judenverfolgung gezogen werden“ (Forsa 1998, zitiert nach Gerlich 2001, S. 5)
4. 2013 meinen „**41%** 'Die **Politik Israels** gegenüber den Palästinensern ist im Prinzip **das Gleiche** wie das, was die Nazis den Juden angetan haben“ (Hageman/Nathanson 2015, S. 40)
5. 2005 meinen „**68%**, Israel führe einen **Vernichtungskrieg** gegen die Palästinenser“ (Heyder et al 2005, S. 150f.)

Insbesondere die letzte Umfrage weist darauf hin, dass sekundär-antisemitische Positio-

28 „Wenn wir sehen, wie israelische Panzer durch palästinensische Dörfer fahren und sich die verzweifelten Menschen mit Steinen wehren, dann müssen wir im Blick auf Warschau und im Blick auf den Aufstand der Juden im Warschauer Ghetto auch fragen dürfen, war das dann nicht auch Terror?“ (Auszug aus Festrede Steinbachs 2003, zitiert nach Schapira/Hafner 2010, S. 118)

nen, sich inhaltlich mit Positionen des „islamisierten Antisemitismus“ (2.4.2) und des „israelbezogener Antisemitismus“ (2.4.5) überschneiden.

Es sind nach hier vertretener Auffassung gerade diese *Überschneidungen*, die den rasanten Anstieg des Antisemitismus in den letzten Jahren, und die besondere Gefahr für Jüdinnen und Juden in Europa, die von diesem Anstieg ausgeht, begründen. Diese *Überschneidungen* führen dazu, dass Personengruppen und Ideologien, die sich eigentlich antagonistisch gegenüberstehen (etwa Islamisten, arabische oder türkische Nationalisten und deutsche Neonazis), einen *gemeinsamen Nenner* im Hass auf Jüdinnen und Juden finden, was in unheilvollen Allianzen und einem brutalen antisemitischen Konsens münden kann.

Vorliegend wird daher über die Ausführungen Gerlichs hinaus vertreten, dass sich sekundär-antisemitische Denk- und Argumentationsmuster in ihrer Verbreitung nicht mehr auf die Personengruppe der Täter der Shoah und deren Nachkommen, also der Gruppe der „Deutschen ohne Migrationshintergrund“, beschränken. Sie werden ebenfalls von Personen übernommen, die keinen familiengeschichtlichen Bezug zur NS-Zeit aufweisen. Diesem weiteren Personenkreis mag zwar das für die Genese des sekundären Antisemitismus ursächliche *Motiv* fremd sein. Für die Lügengeschichten, die in Folge dieser speziellen Ausdrucksform modernen antisemitischen Denkens erzählt werden, sind sie dennoch ebenso anfällig.

Ausdrucksform „sekundärer Antisemitismus“ - beispielhafte Bilder und Vorstellungen

- „Mein/e Opa/Oma war zwar in der Wehrmacht/SS/NSDAP/BDM, aber mit dem Holocaust hatte der/die absolut gar nichts zu tun.“
- Jüdinnen und Juden „selbst schuld am Holocaust, wenn sie X,Y,Z machen“
- Jüdinnen und Juden „machen Geschäfte mit dem Holocaust“
- Jüdinnen und Juden „sollen endlich mal Ruhe geben mit dem Holocaust“
- Jüdinnen und Juden sind „schlimmer als die Nazis“
- „Schluss mit der dämlichen Bewältigungspolitik!“
- „Den“ Jüdinnen und Juden/Israelis „haben wir Deutschen schon genug gezahlt“
- Israel „behandelt die Palästinenser genau, wie die Nazis die Juden“
- „Netanyahu ist der neue Hitler“

2.4.5 Israelbezogener Antisemitismus

Israelbezogener Antisemitismus ist, nach hier vertretener Auffassung, im Kern schlicht der in 2.3. definierte moderne Antisemitismus, wenn er sich im Hass gegen den einzigen jüdischen Staat Israel ausdrückt. Er zeigt sich in der Vorstellung, Israel sei ein „künstliches und unnatürliches Gebilde“, (vgl. Harkabi 2017, S. 211), selbstredend im Gegensatz zu anderen Staaten in der Welt, welche das antisemitische Subjekt als „natürlich“ konstruiert. So wird Israel als „künstliches Krebsgeschwür“ (ebd. S. 346) im natürlichen Körper arabischer Nationen imaginiert.

Die „natürlichen“ Staaten würden demnach auf der „Realität“ ihrer Staatsvölker, basieren, während Jüdinnen und Juden dem antisemitischen Weltbild nach, gerade kein konkretes Volk, sondern Träger*innen abstrakter und unnatürlicher Herrschaft (vgl. 2.2.) seien. Aus diesem, auf den jüdischen Staat bezogenen Antisemitismus, entsteht ein geradezu zwanghafter Drang, Israel in seiner Existenz zu delegitimieren und in Gänze zu vernichten (Salzborn 2013 S. 10). Dieser Antisemitismus ist auch deshalb besonders gefährlich, da er eine „sozial akzeptierte Artikulation“ (Bernstein et al. 2018, S.37) des antijüdischen Ressentiments darstellen kann. Es wird eine „scheinbare Distanz zum Antisemitismus hergestellt, indem etwa das Wort 'Jude' durch 'Zionist' ersetzt wird“ (Bernstein et al. 2018, S. 37). So ermöglicht die israelbezogene Ausdrucksform des Antisemitismus es den Antisemit*innen, alles das, was sie gerne über Jüdinnen und Juden sagen würden, über „die Zionisten“ sagen zu können, ohne sozial sanktioniert zu werden (Bernstein et al. ebd.). Weiterhin befreit das Konstrukt der „bösen Zionisten“ Antisemit*innen auch von kognitiver Dissonanz. Diese würde etwa entstehen, wenn Antisemit*innen Juden persönlich kennenlernen, und diese nicht den antisemitischen Wahnvorstellungen entsprechen. Wenn Sympathie, oder gar der Wunsch, eine Beziehung oder Freundschaft zu einem Juden oder einer Jüdin aufzubauen, entsteht, kann sich der Antisemit schnell behelfen, indem er sich einredet, *dieser* Jude sei aber „kein Zionist“, sondern ein „guter Jude“.

Zur Abgrenzung von legitimer Kritik an israelischen Aktionen beim Nahostkonflikt einerseits, und israelbezogenem Antisemitismus andererseits, wurde bereits in 2.4.4 gezeigt, dass die Frage nach dem Motiv des/der 'Kritiker*in', die entscheidende Frage ist, von deren Beantwortung die Abgrenzung abhängt. Der 3D-Test von Natan Sharansky (siehe Sharansky 2004), kann daher nur ein Minimaltest sein, nach dem eine Aussage

definitiv antisemitisch ist. Wer Israel entweder „dämonisiert“, an „doppelten Standards misst“²⁹, oder in der Existenz delegitimiert (eins dieser drei, so der Test, siehe Sharansky 2004, S.2) denkt und argumentiert definitiv antisemitisch. Nach hier vertretener Auffassung kann eine 'Israelkritiker*in', der/die sich erfolgreich bemüht, nur Aussagen zu treffen, die für sich genommen diesen Test bestehen würden, trotzdem Antisemit*in sein, wenn nämlich das Motiv für die „Kritik“ ein antisemitisches Motiv ist (vgl. 2.4.2, 2.4.4). Da es Israel erst seit 1948 gibt, ist diese Ausdrucksform des modernen Antisemitismus, verglichen mit den vier zuvor genannten, ein relativ junges Phänomen. Es lassen sich dennoch mindestens drei explizit gegen Israel gerichtete antisemitische Denktraditionen identifizieren, welche sich zwar gegenseitig oft als Stichwortgeber dienen und stellenweise durchaus in Personalunion vertreten werden, jedoch aus verschiedenen Ideologien entspringen.

Israelbezogener, islamisierter Antisemitismus:

Eine der auf Israel bezogenen Denktraditionen, wurde bereits im Rahmen der Ausführungen zum „islamisierten“ Antisemitismus ausführlich dargestellt. Das Narrativ, der jüdische Staat sei ein Feind des Islam und der Umma, ein „illegitimes zionistisches Gebilde“ (Harkabi 2017, S. 345), für dessen „Vernichtung zu kämpfen die Pflicht aller Muslime“ (ebd. S. 132) sei, ist fester Bestandteil des *islamisierten Antisemitismus* (siehe 2.4.2). Gleichzeitig, auch das wurde anhand der Studie Michael Kiefers gezeigt, ist der Konflikt zwischen Israel und Palästina eine der zentralen Ursachen³⁰ dafür, dass der moderne Antisemitismus überhaupt auf so unheilvolle Weise islamisiert werden konnte.

Israelbezogener, linker Antisemitismus:

Beim israelbezogenen Antisemitismus der politischen Linken sind nach hier vertretener Ansicht drei Phänomene des modernen Antisemitismus miteinander verwoben.

Erstens war und ist jene falsche Kritik am Kapitalismus, die in der Theorie Postones den Kern des modernen Antisemitismus ausmacht (vgl. 2.2), in der Geschichte antikapitalistischer Bewegungen bis heute präsent. Für die KPD der 1930er Jahre hat etwa Olaf Kistenmacher umfassend aufgezeigt, wie diese Art falscher Kapitalismuskritik das antisemitische Ressentiment aufblühen ließ (vgl. Kistenmacher 2007, 2016). Schon Marx verbreitete antijüdische Denkmuster: „Welches ist der weltliche Grund des Juden-

29 also solche Standards bezüglich der Achtung der Menschenrechte, die er an andere Staaten niemals anlegt

30 „Ursache“ soll vorliegend im Sinne einer „conditio sine qua non“, nicht jedoch im Sinne einer Schuldzuweisung verstanden werden.

tums? Das praktische Bedürfnis, der Eigennutz. Welches ist der weltliche Kultus des Juden? Der Schacher. Welches ist sein weltlicher Gott? Das Geld.“ (Marx 1862, S. 257). Der Umgang der politischen Linken mit Israel als jüdischem Staat, ist durch diese Denktradition mitgeprägt. Israel wurde und wird folglich von Teilen der politischen Linken (bewusst oder unbewusst) als Repräsentant abstrakter finanzieller Macht und Konkretisierung des abstrakt Schlechten im Kapitalismus identifiziert und gehasst. Ein **zweites Phänomen** ist die historisch falsche Kategorisierung Israels als „imperialistisches, koloniales Projekt“³¹, gegen das sich dann eine bedingungslose Solidarität mit dem „Befreiungskampf des Palästinensischen Volkes“ (vgl. Edward Said, 2012) richtet. Das **dritte Phänomen**, ist der bereits in 2.4.4 als Schuldabwehr und Schuldumkehr beschriebene innerliche Drang, vermeintliche oder tatsächliche jüdische Täter*innen ausfindig zu machen, und sie in Israel, der Israelischen Regierung oder seinem Militär vermeintlich oder tatsächlich zu finden.

Israelbezogener, rechtsextremer Antisemitismus:

Die Motive und Ausdrucksformen des israelbezogenen, rechtsextremen Antisemitismus können vollständig den Ausführungen in 2.2. und 2.4.4 entnommen werden. Neben einer Projektion der fortgesetzt falschen Kapitalismus- und Imperialismuskritik des Nationalsozialismus auf den jüdischen Staat, sind Schuldabwehr und Schuldumkehr die zentralen Motive, wenn sich rechtsextremer Juden Hass explizit gegen Israel richtet.

Ausdrucksform „Israelbezogener Antisemitismus“ - beispielhafte Bilder und Vorstellungen

- Jüdinnen und Juden als „Zionisten und Kriegstreiber“
- Israel als „künstliches Gebilde und teuflische Macht“
- Israel führt „grausamen Vernichtungskrieg“
- Israel als „Wurzel allen Übels“
- „Israel muss vernichtet werden“
- „Die Existenz Israels ist Unrecht/Israel sollte nicht existieren“
- „Vernichtung Israels ist heilige Pflicht der Muslime“
- Israel „behandelt die Palästinenser genau, wie die Nazis die Juden“
- Israel „bringt absichtlich Kinder um/Kindermörder Israel“

31 Vgl. Veracini 2012 S. 26f., der in seiner Studie a priori von diesem Status Israels ausgeht

2.4.6 Krypto – Antisemitismus

„Krypto – Antisemitismus“ ist, anders als die genannten Ausdrucksformen des Antisemitismus, kein *inhaltlicher* Bestandteil antisemitischer Ideologie, sondern lediglich ein sprachliches Mittel, dessen sich Antisemiten bedienen, um ihren wie auch immer gearteten Antisemitismus zu verschlüsseln. Damit „Krypto- Antisemitismus“ funktioniert, braucht es mindestens zwei antisemitische Subjekte: Einen antisemitischen „Sender“, sowie einen antisemitischen „Empfänger“ der antisemitischen Botschaft. Die eigentliche Botschaft (das Gemeinte) wird vom Sender so verschlüsselt, dass das Gesagte nicht eindeutig als antisemitisch identifiziert werden kann. Der Empfänger jedoch kennt den „Schlüssel“, kann also das Gesagte nach Empfang wieder in das Gemeinte, die antisemitische Botschaft, übersetzen. In seinem Aufsatz „Antisemitismus und faschistische Propaganda“ (Adorno 2002) von 1945, zeigt Theodor W. Adorno anhand eines Beispiels auf, wie diese Verschlüsselung funktioniert:

„Ein Agitator sagt zum Beispiel: ›Jene dunklen Mächte, Sie wissen schon, wen ich meine‹, und die Zuhörer verstehen sofort, daß seine Bemerkungen gegen die Juden gerichtet sind. So werden die Zuhörer als eine In-Group behandelt, die schon alles weiß, was der Redner ihr sagen will, und die noch vor jeder Erklärung mit ihm übereinstimmt“ (Adorno 2002, zitiert nach Kistenmacher 2011)

Auf diese Art wollen sich Antisemit*innen entweder ihrer öffentlichen Identifikation als Antisemit*innen entziehen, oder eine strafrechtliche Verfolgung ihrer Hetze vermeiden. Dies ist schlicht deshalb ein Phänomen, da Hass auf Jüdinnen und Juden seit der Shoah in vielen Gesellschaften zumindest dann strafrechtlich bewährt, oder zumindest mit einem Tabu belegt ist, wenn er unverschlüsselt und direkt öffentlich geäußert wird. Als exemplarisch für eine „Verschlüsselung“, die lediglich jenen Judenhass verschlüsselt, der etwa in der BRD direkt strafbewehrt ist, kann etwa die Rede des Neonazis und Judenhassers Manfred Breidbach vom 01.05.2019 herangezogen werden. Diese Rede erklärt gleichzeitig auch die Funktion des Krypto-Antisemitismus aus Sicht des Antisemiten selbst:

„Und wenn der deutsche Arbeiter mal das Maul aufmacht, und die **internationalistische Krake, welche hinter allem steht**, beim Namen nennt, dann wird er in den Knast gesteckt. Wir dürfen die Dinge nicht beim Namen nennen. Bei **dem Namen**, der seit Ewigkeiten weltweit nichts weiter ist, als nur ein **Schimpfwort**. **Wir brauchen dieses Wort auch nicht zu benutzen. Denn Jeder weiß auch so, welcher alte Parasit damit gemeint ist.**“³²

32

Rede Manfred Breidbach auf der Demonstration der Neonazi-Partei „die Rechte“,

Im Rahmen des „Krypto-Antisemitismus“ - Beispielhafte Chiffren und Codes

- „Globalisten/Internationalisten/globale Elite“
- „Die Banker von der Wallstreet“
- „vaterlandslose Gesellen“
- „die globalen Israelis/die Zionisten“
- „die Krummnasen“
- „die Strippenzieher“
- „die *eigentlich* Mächtigen“
- „Tel Aviv steckt da doch schon wieder hinter“
- „George Soros und seine Machtclique“

3. Das Begegnungskonzept „Leih dir einen Juden“

Das Projekt „Leih dir einen Juden“ ist ein von Mircea Ionescu, dem Vorsitzenden der liberalen jüdischen Menorah Gemeinde Bremerhaven e.V., erdachtes Projekt, welches zum Ziel hat, „Antisemitismus durch persönliche Begegnungen abzubauen“ (Ionescu im Interview³³) Dabei können sich Schulen, aber auch sonstige Bildungseinrichtungen sowie kirchliche³⁴, andere religiöse oder nicht religiöse zivilgesellschaftliche Gruppen, ein Mitglied der Menorah Gemeinde für einen persönlichen Besuch „ausleihen“ um mit ihm ins Gespräch zu kommen und ihn persönlich kennenzulernen. Das primäre Ziel ist, Vorurteilen und Stereotypen gegenüber Jüdinnen und Juden durch das unmittelbare Gespräch mit Gruppen von (meist jungen) Menschen entgegenzutreten.

Mit dem Titel, so Mircea Ionescu, wolle das Projekt „etwas provozieren, aber auch ein Schmunzeln hervorrufen, um gerade mit jungen Leuten in Kommunikation zu treten“ (Ionescu, Fn. 33). Sekundäres Ziel ist es, Wissen über jüdisches Leben, jüdische Kultur und jüdische Geschichte zu vermitteln (vgl. Ionescu, Fn. 33). Aber auch diese Wissensvermittlung dient, in der Philosophie des Projektes, letztlich dem Abbau von Klischees und Stereotypen. So geht Mircea Ionescu davon aus, dass „ein Jugendlicher, der einen anderen mit 'du Jude' beschimpft“, meist „nicht weiß [...] wovon er redet“ (Ionescu, vgl. Fn. 33). Das Projekt will daher „Aufklärung und Fakten gegen antisemitische Kli-

dokumentiert vom Jüdischen Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus, veröffentlicht auf der Internet Plattform „youtube“ am 02.05.2019, siehe BIBLIOGRAPHIE, unwissenschaftl. Quellen

33 Heske, Christian, nord24.de, siehe BIBLIOGRAPHIE, unwissenschaftl. Quellen

34 EKD online, siehe BIBLIOGRAPHIE, unwissenschaftl. Quellen

schees stellen“ (ebd.). Aus datenschutzrechtlichen Gründen konnte die Begegnung, an der auch die untersuchten Schüler*innen teilgenommen haben leider nicht aufgezeichnet werden. Es haben insgesamt 23, überwiegend minderjährige Schüler*innen des elften Jahrgangs an einer gymnasialen Oberstufe im Bremer Westen teilgenommen, von denen nicht alle eine Einwilligung der Erziehungsberechtigten zur Tonaufnahme vorlegen konnten. Eine Tonaufnahme und Transkription wäre somit illegal nach der Datenschutzgrundverordnung gewesen. Der Ablauf der 90-minütigen Begegnung der Schüler*innen mit Mircea Ionescu soll daher lediglich in dichter Beschreibung wiedergegeben werden (siehe Anhang 1). Diese Beschreibung erhebt keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, ist *nicht* Teil der Empirie und soll nicht direkt Gegenstand der Auswertung sein, da der Fokus vorliegenden Arbeit auf den Vorstellungen der Schüler*innen, wie sie vor und nach dieser Begegnung geäußert werden, liegt. Es soll jedoch ein Eindruck vom Ablauf der Begegnung, der vom Autor wahrgenommenen Atmosphäre, der Dialoge zwischen Mircea Ionescu, den Schüler*innen und der Lehrkraft, sowie den bei der Begegnung besprochenen Themen, gegeben werden. Die Beschreibung findet sich im Anhang 1.³⁵

4. Empirischer Teil

In der vorliegenden Arbeit werden die Daten mit Hilfe der *qualitativen* Forschungsmethode erhoben und ausgewertet. Es werden vorliegend keinerlei statistische Messwerte erhoben oder analysiert, sondern subjektive Sichtweisen und Erfahrungen Einzelner tiefgründig analysiert (vgl. zum Unterschied quantitativer und qualitativer Methoden Creswell 2017, S. 13f.). Nachfolgend wird zunächst die Vorgehensweise in Bezug auf Feldzugang (4.1), Datenerhebungsmethode (4.2) und Datenauswertungsmethode (4.3) erklärt, bevor im Anschluss daran die Ergebnisse der Forschung umfassend dargestellt werden (4.4).

4.1 Feldzugang und Stichprobenauswahl

Nachdem der Beschluss feststand, Schülervorstellungen *vor* und *nach* Teilnahme am Begegnungsprojekt „Leih dir einen Juden“ zu untersuchen, habe ich Mircea Ionescu, Vorsitzender der Jüdischen Menorah Gemeinde Bremerhaven e.V., unter dessen Leitung

35 Für ein besseres Verständnis wird die Lektüre der dichten Beschreibung dringend (!) angeraten. Sie befindet sich nur deshalb im Anhang 1, da sie nicht Teil der Empirie ist.

das Projekt stattfindet, kontaktiert. Dieser zeigte sich sofort sehr interessiert an der Forschung und stimmte einer wissenschaftlichen Begleitung einer schulischen Begegnungsveranstaltung zu. Daraufhin haben wir uns gemeinsam auf die Suche nach einem zeitnahen Termin einer Begegnungsveranstaltung an einer Schule im Stadtgebiet Bremen gemacht. Die Wahl fiel auf eine Schule im Bremer Westen³⁶. Es handelt sich dabei um eine reine Oberstufe (Jahrgänge 11-13).

Die Begegnung sollte am 21.05.2019 im 11ten Jahrgang stattfinden. Ein dort tätiger Lehrer, den Mircea Ionescu und ich im Vorfeld auf einer politischen Diskussionsveranstaltung schon persönlich kennengelernt hatten, vermittelte mir den Kontakt zur Schulleitung. Bei dieser habe ich mich dann sofort um eine Genehmigung des Forschungsvorhabens bemüht. Der Schulleiter war ebenfalls sehr interessiert und hat, nachdem ich das Vorgehen der Einzelinterviews (mit Datenschutzbelehrung) erklärt hatte, seine Genehmigung schriftlich erteilt. Daraufhin habe ich dann eine Genehmigung vom Datenschutzbeauftragten der Senatorin für Bildung eingeholt. Die Schule selbst habe ich etwa eine Woche vor der Begegnung besucht, und im Fachunterricht derjenigen Schüler*innen hospitiert, die an der Begegnung teilnehmen sollten. Im Rahmen dieser Hospitationen, habe ich das Verfahren anonymisierter Interviews erklärt, und um „Mithilfe für meine Masterarbeit“ gebeten. Das genaue Thema habe ich nicht genannt, um die Vorstellungen der Schüler*innen nicht im Vorfeld schon zu beeinflussen. Es haben sich 9 Schüler*innen bereiterklärt, von denen ich 6 willkürlich und spontan ausgewählt habe. Sodann habe ich individuell Termine für Interviews von „30-45Minuten Länge“, jeweils vor und nach dem Termin der Begegnung ausgemacht, womit der Feldzugang und die Stichprobenauswahl hergestellt waren. Bei den sechs Schülerinnen und Schülern handelt es sich um:

1. Abbas (männlich, 18Jahre alt, im Herbst 2015 vor Kriegshandlungen aus Aleppo (Syrien) nach Bremen geflüchtet)
2. Bekir (männlich, 17 Jahre alt, Deutscher mit türkischem Migrationshintergrund)
3. Rick (männlich, 17 Jahre alt, Deutscher ohne Migrationshintergrund)
4. Sarabenne (weiblich, 17 Jahre alt, Deutsche mit maghrebinischem Migrationshintergrund)
5. Thorsten (männlich, 17 Jahre alt, Deutscher ohne Migrationshintergrund)

36 Name der Schule darf aufgrund der Datenschutzgrundverordnung (evtl. Zurückverfolgbarkeit der minderjährigen Interviewpartner*innen) nicht genannt werden.

6. Karo (weiblich, 17 Jahre alt, Deutsche ohne Migrationshintergrund)

Alle Namen wurden vom Verfasser aus Datenschutzgründen geändert (vgl. Transkripte der Interviews, Anhang 2+3).

4.2 Methoden der Datenerhebung

Für die Methode der Datenerhebung werden vorliegend zwei (graduell) unterschiedliche Interview-formen, gewählt:

1. Fokussiertes Interview (*nach* der Begegnung)

„Das fokussierte Interview soll „bestimmte Aspekte einer Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert und detailliert ausleuchten. Voraussetzung ist, dass die interviewte Personen eine im Interesse stehende Gemeinsamkeit haben.“ (Friebertshauser/Langer 2010, S. 441)

Vorliegend ist die „im Interesse stehende Gemeinsamkeit“ (ebd.) selbstredend die Teilnahme an der Begegnung. Die Schüler*innen sollen *nach* der Begegnung ihre Vorstellungen über die „als relevant erachteten Aspekte dieses Gegenstandes“ (ebd.). Als „relevante Aspekte“ bestimmt die Forschungsfrage Vorstellungen über Jüdinnen und Juden. Die Fragen des fokussierten Interviews nach der Begegnung, müssen „so offen formuliert [sein], dass die Proband*innen ihre Ansichten möglichst unbeeinflusst präsentieren“ (ebd.). Daher zielen die Einstiegsfragen möglichst offen auf „Eindrücke“ bzw. „wie hast du es erlebt?“ (vgl. Transkripte *nach* der Begegnung, Anhang 3) ab.

Gleichwohl soll der Fokus auf die Forschungsfrage im Gespräch nicht verloren gehen, weshalb, sollte der Gesprächsverlauf in eine für die Fragestellung irrelevante Richtung abdriften, mit „halb-strukturierten Fragen“ (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 441) zum Thema nachgehakt werden soll. Dabei ist eine „nicht-direktive Gesprächstechnik“ (ebd.) einzuhalten. Suggestivfragen sind unzulässig. Sollten bei der Auswertung der Transkripte (vgl. 4.3) Fragen entdeckt werden, welche die Probanden klar in eine bestimmte Richtung *lenken*, dürfen die Antworten darauf nicht verwendet werden, und müssen bei der Auswertung gestrichen werden (vgl. Auswertungstabelle I, Inhaltsanalyse II, Anhang 5).

2. Das problemzentrierte Leitfaden-interview (*vor* der Begegnung)

Vor der Begegnung kann das „fokussierte Interview“ aufgrund der (noch) fehlenden „gemeinsamen Erfahrung“ (s.o.) nicht Methode sein. Stattdessen wird das Interview *vor* der Begegnung „problemzentriert“ (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010 S. 442) durchge-

führt. Ausgangspunkt bei dieser Form des Interviews, ist laut Friebertshäuser/Langer „eine vom Forscher wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung“ (ebd.). Diese Problemstellung ist natürlich der Antisemitismus, schließlich handelt es sich bei der Begegnung um ein Projekt zur Antisemitismusprävention (siehe Kapitel 3.). Das bedeutet aber im Umkehrschluss gerade *nicht*, dass die Schüler*innen direkt zum Antisemitismus als gesellschaftliches *Problem* befragt werden. Das „methodische Verfahren muss am Gegenstand entwickelt und gegebenenfalls modifiziert werden“ (Witzel, zitiert nach Friebertshäuser/Langer 2010, S. 442). Vorliegend wäre es für die Offenheit des Forschungsprozesses fatal, würde den Schüler*innen von vorn herein deutlich gemacht, dass *problematische, gar antisemitische* Vorstellungsmuster der Gegenstand der Untersuchung sind. Dies entspräche einer klaren Suggestion, welche in der Spanne der *sozial erwünschten* Antwortmöglichkeiten gerade das ausschließt, was zentraler Gegenstand der Untersuchung sein soll. Niemand möchte in einem Interview etwas ausführen, das der Fragesteller von vorn herein als Problem beschreibt. Es soll im Gegensatz dazu eine Gesprächsatmosphäre (vgl. Leitfaden, Anhang 6), geschaffen werden, in der die Probanden möglichst umfangreich das schildern können, was tatsächlich Gegenstand ihrer Vorstellungswelt über Jüdinnen und Juden ist.

Das Interview beginnt daher mit der Aufforderung, Vorstellungen/Bilder, die bei den Worten „Jude, Jüdin, Judentum [...] als erstes durch den Kopf gehen“ (vgl. Leitfaden, Anhang 6), mit Hilfe von Malstiften zu Papier zu bringen (vgl. Bilder der Schüler*innen, Anhang 7). Diese Zeichnungen sollen dann von den Interviewpartnern erläutert werden. Schon diese Illustrationen könnten dann Anlass für umfangreiche Schilderungen eben jener subjektiven Vorstellungswelt über Jüdinnen und Juden bieten, die Gegenstand der Untersuchung sind. Dem schließt sich die Hauptphase des Interviews an, in dem der Interviewer vor allem auf die von den Schüler*innen vorgegebenen Themenkomplexe eingehen soll. In der „Reflexionsphase“ (ca. 15 Minuten vor Ende des Interviews) sollen vor allem „Nachfragen, Spiegeln des Gesagten, Verständnisfragen oder Konfrontationen mit Widersprüchen“ (Friebertshäuser/Langer 2010, S.443) vom Interviewer eingebracht werden. Gegenstandsorientierte Nachfragemöglichkeiten sind im Leitfaden festgehalten, stellen aber kein zwingendes Frage-Antwort-Gerüst dar (siehe Anhang 6).

Bei beiden Interviewformen, also sowohl *vor* und *nach* der Begegnung, gilt es, die Pro-

band*innen keinesfalls zu unterbrechen, soweit Äußerungen getätigt werden, die im weitesten Sinne noch dem Themenkomplex „Jüdinnen und Juden“ zugeordnet werden können. Die Transkripte der Interviews befinden sich im Anhang 2+3.

4.3. Methode der Datenanalyse

Als Methode der Datenanalyse wird vorliegend die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Nach Mayring ist es von höchster Bedeutung, bei der Analyse von Kommunikationsmaterial (wie etwa den vorliegenden Interviewtranskripten) „systematisch [und] regelgeleitet vor[zu]gehen“ (Mayring 2015, S. 50). Mayring führt weiter aus: „Systematik heißt dabei vor allem: Orientierung an vorab festgelegten Regeln der Textanalyse“ (ebd.), wobei „die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells der Analyse dabei am zentralsten [ist]“ (Mayring, ebd. S. 50/51). Ein solches, systematisches Vorgehen, ist nach hier vertretener Ansicht zielführend. Das Ablaufmodell, was hier Anwendung findet, wird nun beschrieben:

Teil des Forschungsprozesses ist nach Mayring zunächst die Bestimmung des Ausgangsmaterials (vgl. Mayring 2015, S. 54). Als Analyseeinheiten werden vorliegend die Transkripte der Interviews mit den Schülern Abbas, Bekir und Rick ausgewählt. Die Begrenzung des Ausgangsmaterials, auf insgesamt sechs Interviewtranskripte, ist notwendig geworden, um den erlaubten Umfang einer Masterarbeit nicht allzu deutlich zu überschreiten. Die übrigen sechs Transkripte der Schüler*innen Karo, Thorsten und Sarabenne sind im Anhang 2+3 einsehbar. Zur Begründung dieser Auswahl, lässt sich die „reine Zufallsauswahl“ (Mayring, ebd. S. 55) anführen. Freilich mindert diese Eingrenzung noch einmal zusätzlich die Aussagekraft, in Bezug auf die „Grundgesamtheit, über die Aussagen gemacht werden sollen“ (ebd.).

Ohnehin jedoch, sind die vorliegenden Schülervorstellungen äußerst weit von einer Repräsentativität entfernt. Dies gilt sogar unabhängig davon, ob als Grundgesamtheit Schüler*innen an staatlichen Schulen bundesweit, oder auch nur an Bremer Schulen festgelegt werden würde. Repräsentativität kann in beiden Fällen nicht hergestellt werden (vgl. Methodenkritik, 5.3).

Zur „Analyse der Entstehungssituation“ (Mayring, ebd. S. 55) soll die Motivation (vgl. 1.2) und theoretische Positionierung (2.2, 2.3) des Verfassers und Interviewers, sowie eine von ihm als locker und entspannt wahrgenommene emotionale Verfasstheit der Pro-

banden während der Interviewsituation, angeführt werden. Die „Richtung der Analyse“ (Mayring, ebd. S. 58) wird durch die Fragestellung vorgegeben. Die Analyse selbst ist vorliegend eine *zusammenfassende* Inhaltsanalyse, bei der es nach Mayring das Ziel ist,

„[...] das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015, S. 67).

Vorliegend werden zwei Inhaltsanalysen durchgeführt. Inhaltsanalyse I behandelt die Interviews *vor* der Begegnung (T1) und Inhaltsanalyse II die Interviews *nach* der Begegnung (T2). Bei beiden Inhaltsanalysen wird methodisch identisch vorgegangen:

Zunächst werden irrelevante Textbestandteile gestrichen und inhaltstragende Textstellen grammatisch vereinfacht paraphrasiert (Mayring 2015, S. 71, „Z1 Regeln“ S. 72). Diese Paraphrasen werden in die Auswertungstabelle I (siehe Anhang 4) aufgenommen.

Danach werden diese Paraphrasen generalisiert, also auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht (vgl. Mayring 2015, S. 71, S. 72 „Z2“). Durch diese Generalisierung, ist es in der Folge möglich, „inhaltsgleiche“ (ebd.) (auf diesem Abstraktionsniveau nunmehr irrelevante) Passagen, im Rahmen einer „ersten Reduktion“ (ebd. S. 72, „Z3“) zu streichen. So können die Generalisierungen weiter im Umfang reduziert in die Auswertungstabelle II (Anhang 4) überführt werden, ohne inhaltlich relevante Aussagen zu verlieren. Dort folgt die „zweite Reduktion“ (ebd., S.72, „Z4“). Dabei werden Aussagen zu denselben Themen zu ersten Kategorien (K) gebündelt, konstruiert und integriert (ebd, S. 71, S.72 „Z4“). Aus dieser Bündelung, Konstruktion und Integration entsteht ein Kategoriensystem der Kategorien K (siehe Anhang 8), sowie eine Anzahl an Kategorien K(n).

Die Anzahl (n=30), ist vorliegend jedoch zu hoch, um eine übersichtliche Ergebnisdarstellung zu gewährleisten. Daher wird in der Auswertungstabelle III der Prozess der Bündelung, Konstruktion und Integration erneut, diesmal an den Kategorien selbst vorgenommen. Das Ergebnis ist eine übersichtliche Anzahl an Oberkategorien (OK). Um die Kategorien der Inhaltsanalyse I (K, OK), von den Kategorien der Inhaltsanalyse II unterscheiden zu können, erhalten letztere ein Anführungszeichen (\rightarrow K', OK').

Das so entstandene Kategoriensystem der Oberkategorien (siehe Anhang 8), wird dann wieder mit dem Transkript selbst abgeglichen, um sicher zu gehen, dass es den Inhalt der Transkripte adäquat abbildet. Sollten aus dieser Rücküberprüfung Änderungen notwendig werden, so werden diese direkt in den Auswertungstabellen vorgenommen. Die

Oberkategorien der Auswertungstabelle III (Anhang 2+3) stellen folglich das *Endergebnis* des induktiven Forschungsprozesses der „zusammenfassenden Inhaltsanalyse“ nach Mayring dar. Im folgenden Kapitel „Ergebnisdarstellung“ (4.4) werden die Oberkategorien (OK, OK') einzeln vorgestellt. Dabei werden Originalzitate unter die Oberkategorien subsumiert, womit illustriert wird, dass die Oberkategorien einerseits induktiv aus den Transkripten entwickelt wurden, und andererseits diese auch adäquat repräsentieren.

4.4 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung wird für Inhaltsanalysen I+II getrennt vorgenommen. Die Zitate beziehen sich bei der Inhaltsanalyse I auf die Transkripte *vor* der Begegnung, bei Inhaltsanalyse II auf die Transkripte *nach* der Begegnung.

4.4.1 Ergebnisse der Inhaltsanalyse I – *vor* der Begegnung

OK 1: Vorstellungen über äußerliche, stereotypische Merkmale von Jüdinnen und Juden

Als äußerliche Merkmale werden phänotypische Merkmale („lange Nasen“, Abbas z. 13) und jüdisch-orthodoxe Kleidung/Haarschnitte („Hüte, Locken, Bart“), (Abbas z. 14f., Bekir z.131, Rick z.24) benannt. Diese werden weitgehend als *nicht* unbedingt reale Stereotype, etwa aus den Medien identifiziert (vgl. Bekir z. 133) oder als Vorstellungen über die Untergruppe „orthodoxe Juden“ (vgl. Rick z.24) differenziert dargestellt. Beispielhaft hierfür (Abbas z. 36-41):

S: Das heißt sozusagen, dass ist für dich das Bild sozusagen eines Juden, diese zweite Zeichnung?

A: Würd ich mal so ausdrücken, ja.

S: Okay. Ähm. Ist das so für dich die Regel, wie Juden sich kleiden und wie ...?

A: Überhaupt nicht. Das ist nur so wie sag ich mal, wie sie verurteilt würden beziehungsweise wie sie ausgedrückt werden =okay= immer so in den Filmen oder in den Medien. Ja Dokumentationen.

S: Also so ein stereotypisches Bild ja? =genau= (Abbas, z. 36-41)

Alle drei untersuchten Transkripte weisen in etwa dieses Vorstellungsmuster auf. Die Schülervorstellungen über das äußerliche Erscheinungsbild von „Juden“ (Aussagen beziehen sich nur auf das Bild männlicher Juden), weisen folglich eine Reflexionsebene

auf, auf der eine pauschale Übertragung dieser Vorstellungsmuster auf alle Juden zurückgewiesen wird.

OK 2: Vorstellungen über Jüdische Religion/Religionspraxis

und Symbolik

Es werden Vorstellungen über Judentum als Religion geäußert. Dabei wird die Synagoge als jüdisches Gotteshaus als Ort des Gebets (vgl. Abbas z.41), sowie die Möglichkeit einer Konversion zum jüdischen Glauben, beschrieben. Hier werden Parallelen zur eigenen Religion gezogen z.B. Bekir, (z. 315-331):

S: Wenn du oder ich jetzt auf die Idee kommen... „Judentum... das ist das Richtige“... Wie funktioniert das?

B: Ähh... Ich denke man muss.... sich einer Kultur dann annehmen, und muss halt bestimmte Sachen machen, um angenommen zu werden....halt bestimmte, an den Glauben... also ein Versprechen an den Glauben geben... Das man für immer an den glaubt... und für ihn betet... ja...Denk ich mal...

S: Also das bekennt man dann?

B: Hmm.. ja...

S: Darf ich dich nach deiner eigenen Religion fragen?

B: Ja – Moslem

S: Wie ist das da?

B: Da wird man auch anerkannt, man geht erst mal halt... man nimmt erst mal... man nimmt Koran, also geht damit zum „Hoscha“, also, auf Deutsch übersetzt „der Lehrer“ halt.... halt im Gebetshaus..., man muss eben bestimmte Verse nachlesen, aus dem Koran... Und somit willigst du halt ein, dass du feierlich zum Moslem wirst.

S: Und in der Art gehst du davon aus, dass sowas ähnliches

B: Ja, ich denke auch, da im Judentum...(Bekir, z.315-331)

Weiterhin werden religiöse Symbole teilweise benannt, z.b. wird die Menorah als „jüdische Lampe“ beschrieben (vgl. Rick z.16). Alle Transkripte nennen den „Stern“ in Zusammenhang mit Juden. Allerdings werden verschiedene Bedeutungen dieses Symbols genannt und jeweils nicht voneinander differenziert. Stern als: „Symbol für Judentum“ (Abbas z. 23), „Symbol für Antisemitismus/Judenstern“ (Bekir z.41, Rick z.21). Eine Differenzierung der Bedeutungen von „Davidsstern“ und „Judenstern“ wird nicht vorgenommen.

OK 3: Islamisch-religiöse Narrative über Juden als „Verräter“ und „Betrüger“

Abbas berichtet umfangreich von islamisch-religiösen Vorstellungen über Juden als Verräter und Betrüger. Dabei wird einerseits Unschlüssigkeit geäußert, ob religiöse Narrative für Juden heute gelten, andererseits werden eben diese Erzählungen aus dem Koran als „wahr“ affirmiert. Die zentralen Passagen im Wortlaut:

S: Wo hat dieser Krieg für dich begonnen, was sind die ersten...

A: Was sind die ersten Erinnerungen, die ich erinnern kann?

S: (zustimmend) hmm

A: Der Judenkonflikt fängt für mich.. lass mich kurz überlegen 860.. Das ist auch der Anfang von die ganze Islamgeschichte... Als die Muslime von den Juden betrogen worden. =okay= Und da hat , ist es immer übertragen, dass die Juden Verräter sind, wo man die auch schwer glauben kann. Beziehungsweise nicht.. ist genau wie beim Christentum mit Jesus Christus betrügen und ihn Kreuz gelassen, so kreuzen lassen. Was ein bisschen ähnliche Betrug sag ich mal. Und deswegen wurde immer so uns beigebracht im Religion schon, äh ja Moscheen oder so, dass das jüdische Volk auch ein Verräter ist. Das man denen schwer glauben kann. Und deswegen sag ich mal. Es hat auch schwer begonnen, von die Nahen Osten Problem. (Abbas, z. 167-174)

[...]

S: Das würde mich nochmal interessieren, du sagst 860. =Ja, ungefähr, ich weiß nicht ob da genau Datum, ich muss nochmal kurz nachgucken, aber so 8te, 8te Jahrhundert so = Also 860 sind, sagtest du „die Muslime von den Juden betrogen worden“ =genau=. Was war da los?

A: Was war da los? -Äh ja klar, das war diese Geschichte... Die Muslime wurden auch von ihre Heimatstadt betrogen, äh nicht betrogen, rausgeschickt, diese äh Mekka. Dann sind sie zu eine andere Stadt auch in Arabien hingereist.... Und da haben sie in eine große Berg, äh nein kein Berg,... Burg gelebt mit anderen Juden und damaligen Christen auch. Dann haben sie alle gemeinsam gelebt, da haben sie auch mit die andere Vereinbarungen gemacht, dass sie sich gegenseitig verteidigen, wenn wer – wenn irgendwas ist. Und dann haben sie in Frieden da drei Jahre gelebt. Und dann irgendwann, die Leute aus Mekka, die die Muslime dann erstmal weggeschickt haben, wollten die Muslime dann sag ich mal wieder erkämpfen. Und die konnten nicht reinkommen, weil da eine Burg war, aber die Juden waren auf einer Seite und die Muslime waren auf einer anderen Seite. Und ja, die Leute aus Mekka haben mit den Juden eine Vereinbarung gemacht, dass sie die da rein lassen können. Und dass sie diesen Friedensvertrag zwischen den... gebrochen haben.

S: Okay, dass heißt die haben sozusagen die Feinde =ins Burg reingelassen= in die Burg gelassen, laut dieser Geschichte, und damit sozusagen diese Gemeinschaft betrogen. Und so konnten dann die Feinde des Islam in die Burg rein. Hab ich das

richtig verstanden?

A: Hast du so richtig bezeichnet. (Abbas, z. 181-198)

[...]

A: Fernseher, Zuhause. Würde ich auch sagen, Moschee sagen.

S: Moschee auch?

A: Moschee würde ich sagen, weil es auch zu der Geschichte dazugehört, nicht weil die sagen, „Ja die Juden“, sondern einfach weil diese Umwandlung, weil es ein sehr wichtiger Teil des Islams war. Weil das war so einmal der Beginn von die Ausbreitung des Islams.

S: Und dann wurde sozusagen in der Moschee diese Geschichte erzählt, von den Juden, wie sie die Muslime betrogen haben?

A: Ja. =okay=

S: Ähm, darf ich dich fragen, wie stehst du persönlich zu dieser Geschichte? Denkst du ist das wahr?

A: Ich glaub daran, dass es wahr ist. Ich sag's auch so. Wie steh ich dazu? - Schwer zu sagen, was soll ich sagen, ob sie wirklich immer Betrüger sind, kann ich mir echt schwer äußern, weil ich – wir immer jetzt Generalisierung. Das war jetzt grade nur ein Volksstamm, die da gelebt haben, sag ich mal zufälligerweise zum Judentum gehörten. Die waren Verräter in der Zeit. Aber ich kann nicht sagen dass alle Verräter sind. Aber wie gesagt. Man hat's öfter gehört es gibt's auch oft so diese Alltagsgeschichten, dass Jude dich betrügen kann, wenn er es könnte. (Abbas, z. 223-238)

Im letzten Absatz stellt Abbas einen direkten Bezug dieser religionsgeschichtlichen Vorstellungen zu heutigen Vorstellungen von Juden als Verräter und Betrüger her. Er bezieht diese Vorstellungen dann auch direkt auf „Sprüche und Witze“ über Juden, denen er im Freundeskreis begegnet:

S: Welche Alltagsgeschichte?

A: Das ist keine Geschichte, sondern einfach so (schnippst), Sprüche einfach so, ja so: ***unverständlich***

S: Sag nochmal?

A: „Verarsch mich nicht, wie eine Jude“.

S: Und das hörst du im Alltag?

A: Im Alltag nicht, aber ich sag mal so: Man hört es ab und zu einfach, wenn irgendwas ist, wenn irgendwas passiert. Zum Beispiel unter Freunden oder so Witze, könnte man sowas hören, vielleicht. (Abbas, z. 239-246)

Abbas berichtet weiterhin von einer Strafe, die den Juden als „Verräter Gottes“ (vgl. Abbas, z.390) in Zukunft drohen würde. Dabei wird Unsicherheit geäußert, ob wirklich alle Juden als „Verräter Gottes“ zu sehen sein (vgl. Abbas, z.396), da sie eine höhere

Stellung als Ungläubige hätten (vgl. Abbas, z.390). In jeden Fall drohen für vergangene Sünden den Juden hohe Strafen (vgl. Abbas, z.406)

In den beiden anderen Transkripten finden sich ebenfalls Bezugnahmen auf „Witze und Sprüche“ im sozialen Umfeld, in denen Juden mit Verrat und Betrug assoziiert werden (vgl. Bekir z.160f. Rick z.213f.). Einen expliziten Bezug zu Vorstellungen über islamische Theologie und Religionsgeschichte stellt jedoch lediglich Abbas her.

OK4: Vorstellungen über Jüdinnen und Juden im Nahostkonflikt – Narrative, Emotionen, Positionen

Alle Transkripte beinhalten Berichte über Erzählungen/Meinungen und Diskussionen zum Nahostkonflikt in privatem Umfeld, Schulbildung und Medien. Diese Erzählungen folgen allesamt einem Narrativ, in dem Israel die Schuld am Nahostkonflikt trägt und als Aggressor dargestellt wird (vgl. Abbas, z.51f., Bekir, z.294f, Rick, z. 133f.). Von Auseinandersetzungen mit Gegenpositionen/Gegennarrativen wird nicht berichtet.

Varianz zwischen den Befragten, ist lediglich in Bezug auf den Grad der Affirmation festzustellen, der gegenüber diesem Narrativ geäußert wird. Es variiert auch der Grad der Verbindung dieses Narratives, mit weiteren Vorstellungen über Juden und das Judentum.

Abbas etwa berichtet nicht nur vom Narrativ über die „Schuld der Juden“ (vgl. Abbas z. 51) im Nahostkonflikt, sondern trägt dieses Narrativ dann auch affirmativ und emotional vor. Er äußert sowohl eine klare Positionierung in der Schuldfrage (z.69) als auch eine persönliche emotionale Betroffenheit (z.137) und Wut auf Israel (vgl. „das Blut kocht“, z. 70). Islamisch-theologische Narrative über Juden als „Verräter“ und „Betrüger“ (vgl. OK 3) werden in Bezug auf den Nahostkonflikt affirmiert und mit ihm inhaltlich verbunden (vgl. Abbas z. 167 „Judenkonflikt“). Dabei werden gleichzeitig Kongruenz und Differenzvorstellungen über „Juden als Zionisten“ geäußert: Einerseits wird der Nahostkonflikt in den Sinnzusammenhang eines längeren religionsgeschichtlichen Antagonismus zwischen Juden und Muslimen gestellt (vgl. ebd. z. 167f., OK 3), andererseits wird betont, „nicht wirklich was gegen jüdische Menschen [zu] haben“ (ebd. 63f.) und eigene Gefühle der Abneigung auf die Gruppe der Zionisten beschränkt sehen zu wollen (vgl. z.67f., z. 158,159). Die zentralen Passage hierzu im Wortlaut:

S: Darf ich dich fragen, welche Gefühle du so hattest, als du das gezeichnet hast, oder wenn du die Worte „Jude“, „Judentum“, was für Gefühle hast du im Kopf?

A: Also als ich das gezeichnet hab, ja ich hab versucht sag ich mal zu erinnern was man so als Stereotyp hat, so als Diskriminierung hört. Auch da. Aber ich hab nichts damit gespürt sag ich mal. Aber wenn ich das Wort Jude höre. Es kann sein, dass ich so.... Also ich bin selber Muslim und bei uns wird einfach öfter die Juden sehr anders behandelt, ausgedrückt, erklärt als vielleicht in andere Religionen. Also ich hab in Syrien auch gelebt also 15 Jahre und ich weiß diese ganze Geschichte zwischen Palästina, Israel und so, das wurde bei uns auch immer so gesagt, die Juden sind daran schuld. Wurde auch öfter in so Zeichnungen gesagt „Juden sollen sterben“. Aber also nicht immer wurde alles so allgemein gesprochen sondern also.... Ich drück mich nochmal anders aus: Gegen jüdische Menschen habe ich nichts, beziehungsweise hab ich nie irgendwas gehört gegen die jüdischen. Aber ... wie heißt nochmal es gibt so ein spezielles Wort. Die Juden, die ...äh... die äh sag sich mal *suio (unverständlich) ... Wie heißt das Wort nochmal?

S: Sag mir sonst, was das Wort beschreiben soll.

A: Die Juden, ähm, die versuchen einfach Israel weiter zu bauen, oder so.

S: Hmm, die Zionisten?

A:Ja. Zum Beispiel die habe ich öfter was gegen gehört, weil die sagen so: Die sind immer die Leute die in Israel gegen die Menschen oder die Muslime kämpfen und sag ich mal, es kann sein, weil ich damit größer geworden bin das ich damit sag ich mal ein Hass oder eine Gegenüberemotion für den habe, auch wohl gegen die jüdischen Menschen hab ich nicht wirklich was gegen.

S: Also, du sagst, korrigier mich ob ich das richtig verstanden habe, einen Hass auf Zionisten?

A: Ein Hass ist ein großes Wort, aber ich wurde damit so erzogen... nicht wegen weil ich Zuhause bin sondern wie ich in Schule ,zwischen die ältere Menschen, Geschichtebücher haben wir immer, an den Tag sind die Zionisten haben dieses Land erobert, haben die Pales-Palestinenser so geflüchtet und so und deswegen ist es immer so ein inneres ja sag ich mal: Das Blut kocht wenn man sowas hört, denkt immer so an die alte Bilder die man gesehen hat. So, ich hab als ich klein war immer die Nachrichten gesehen, es gab diese Krieg 2003 war das glaub ich und 2010 als in Palestina oder so richtig so ... viel Krieg war. Als ich klein war hab ich immer mitbekommen wie die Leute gelitten haben und ich hab auch die Bilder gesehen und deswegen...

S: Was waren das für Bilder?

A: Ja es gabs immer dieses ja so typisches Bild... und hab ich auch live gesehen wie ein Vater seine beide kleine Söhne äh, so hält und er versteckt sich hinterm ein Wassergehälter ähm, es war Metall so Wasser. Vor ihm wurd geschossen und er hält einfach die Kinder und er schreit dabei und weint und er umarmt die Kinder. Ich weiß nicht, ob sie später getroffen wurden, aber ich kann es mir vorstellen so: Vor dir ist so ein großer Wasserbehälter und dahinter so ein Vater und Kinder. Als ich klein war, war das immer so ein ausdrucksvolles Bild und dann seh sag ich mal mein arabischer Bruder, mein Nachbarnland sterben durch die Zionisten. =hmm=.

S: Und das ist auch so das was du denkst?

A: Was ich denke?

S: Also du hast grade diesen Satz gesagt.

A: Ja, klar klar. Ich würd mal zu 70% ja sagen, ich würde nicht sagen sag ich mal: Meisten Militärmenschen werd ich vielleicht als so bezeichnen, die dafür kämpfen. Aber als Volk werde ich ihn nicht so bezeichnen.

S: Du sagst, „das Blut kocht“. Ähm, kannst du das noch weiter beschreiben? Was für Emotionen sind das?

A: Blut kocht, äh... Hass, Angst vielleicht... Ähh... Blut kocht... Genervt zu sein... man möchte sich bewegen, man möchte da was gegen tun aber man kann nicht mehr sitzenbleiben. Aufregung kann man es auch so bezeichnen. Und hmm.. was noch dazu... ja, überhaupt nicht Liebe sag ich mal so... klar ja man möchte was hauen so oder man möchte etwas hauen dafür... hmm =also Wut könnte man?= Wut, klar.

S: Und das, sagst du, verbindest du mit dem Nahostkonflikt? =ja=. Wenn du versuchst dich zu erinnern, wann war das erste Mal, dass du von diesem Konflikt etwas gehört hast, und was waren da so die Bilder? Du hast vorhin kurz von der Kindheit erzählt, von Bildern aus dem Fernsehen, kannst du das noch nen bischen beschreiben. Wann das das erste Mal sozusagen aufkam?

A: Es kann sein, dass so erste Klasse irgendwann, so 6,7 Jahre alt war. Weil wir haben immer jeden Tag ne Schule, wir haben uns versammelt, jede Klasse eine Reihe hintereinander gemacht. Dann haben wir so sag ich mal nen Gruß gemacht bevor wir in die Klasse gegangen sind. Haben wir immer gesagt.... äh... muss ich übersetzen kurz, so: ein einzige arabische Nation, die alle versammelt für eine Flagge, eine Heimat und unter eine einzige Botschaft. Freiheit, Solidarität und Frieden. Und deswegen so wurde es immer so gezeichnet dass alle arabische Nation sich vereinigen. Wir haben das immer so... uns wurde nie gesagt „Palästina oder Israel“ uns wurde immer gesagt „Palästina“ oder „die eroberte Palästina“, nicht Israel. Und das wurde auch immer bei uns so: Keiner spricht das Wort, weil es einfach so kann man sagen so, ein Hasswort =okay=. Also weil es immer so, Palästin: wir teilen das nicht: Sagen die, es ist aufgeteilt. Sagen immer Palestin, oder die unterdrückte, koloniale Palästin =hmm=. **(Abbas, z. 45-110)**

Während bei Abbas also eine klare Positionierung in der Schuldfrage im Nahostkonflikt, sowie eine Verbindung von Vorstellungen über Juden als „Verräter“ und „Betrüger“ mit diesem Konflikt festzustellen ist, sind die Aussagen der Interviewpartner Bekir und Rick nicht unbedingt als affirmativ gegenüber diesem Narrativ einzuordnen.

So berichtet Rick etwa über eine klare Positionierung einer/s Lehrkraft/Sozialpädagogen in Bezug auf diesen Konflikt. Dieser hätte zum Beispiel vor mehreren Schülern im privaten Gespräch auf einer Abschlussfahrt erklärt, „dass Israel Kriege führt um dadurch eigenen Vorteil zu erhalten“ (Rick, z. 133). Der Sozialpädagoge führte laut Rick jüdi-

sche Machtgier als das zentrale Motiv für Israels Kriege an.

S: Okay, und da wurde dieser Konflikt als Beispiel angeführt?

R: Genau, dass Israel halt Krieg führen würde, mit Palästina um sein Gebiet zu erweitern, dass es diesen Konflikt schon länger gibt. Und dass Israel das machen soll, dass sie Krieg führen um Mitleid zu erhaschen, dass sich die USA auf Israels Seite stellt, damit sie mehr Kriege führen können und sowas.

S: Hat er irgendwas dazu gesagt, warum diese Kriege geführt werden?

R: Ja einfach, ja die Macht Israels zu stärken. einfach, ja die Macht Israels zu stärken.

S: Und was er am Ende gesagt hat war: „Israel will mehr Macht“?

R: Israel hat aktuell viel Macht, mehr als die meisten wissen, und diese Macht nutzen sie aus um noch mehr Macht zu erlangen

S: Okay, deren einziges Ziel ist...?

R: Macht. **(Rick z. 246- 257)**

Rick berichtet, dass er damals den Thesen der/s Lehrkraft/Sozialpädagogen zugestimmt hat, da er „keine Argumente“ (Rick z. 158) hatte und die „Beispiele“, die dieser nannte „für [...] schlüssig“ (Rick z. 160) hielt. Vor allem aber gibt er an, bei dieser Zustimmung auf die Autorität der Lehrkraft in Wissensfragen vertraut zu haben:

[...] damals zu dem Zeitpunkt dachte ich halt „ok“, Sozialpädagoge, so ähnlich wie nen Lehrer, hat ne Funktion uns zu bilden ähm, eigentlich keine Unwahrheit zu erzählen wie Sachen sind. Und ich dachte „Jo, wenn der das sagt, muss schon so sein“ **(Rick z. 162-165)**

Eine eigene Position zum Nahostkonflikt formuliert Rick nicht. Bekir berichtet, wie der Nahostkonflikt im Fachunterricht seiner Wahrnehmung nach dargestellt wurde:

B: Ähmm... Meinen Sie jetzt über die Juden?

S: Äh, ne.. über Israel/Palästina...

B: Öh.... äh.... Schule.... hmm... Wir haben öfters in der Schule das Thema drangenommen, dass Israel eher gewalttätig rangegangen ist an die Sache...Mit zu harten Mitteln übergegriffen haben... öfters mitbekommen... und natürlich, dass die Palästinenser sich gewehrt haben und somit kams auch zu Schießereien untereinander.

S: Also das ist so das grobe Bild aus dem Unterricht: „Die Israelis haben angefangen mit Gewalt“?

B: Äh... die Palästinenser haben dann mal...äh „zurückgeschlagen“ **(Bekir z. 293-298)**

Bekir macht sich dieses Narrativ aus dem Schulunterricht jedoch nicht zu eigen. Stattdessen drückt er Indifferenz gegenüber diesem Konflikt insgesamt aus („mir egal“, „in-

teressiert mich nicht“, Bekir z. 284-286) und richtet einen allgemeinen Appell für Gewaltlosigkeit an beide Seiten:

S: Also du würdest da keine Meinung zu haben wollen?

B: Also meine einzige Meinung wäre halt: Die sollen versuchen das in Frieden zu klären und so. Ohne Krieg... ja... **(Bekir z. 287-289)**

Weiterhin sieht er im Nahostkonflikt einen Grund für Ablehnung und verbale Angriffe gegenüber Juden in der heutigen Gesellschaft (Bekir z. 141-143).

Wie gezeigt, folgen die in den Interviewtranskripten vorgetragenen Vorstellungen über den Nahostkonflikt einem Narrativ, dass die Schuld am Nahostkonflikt allein Israel zuzuschreiben ist. Es variiert jedoch der Grad der Affirmation, von emotionaler vehementer Zustimmung (Abbas) über vage Skepsis (Rick) bis zu Indifferenz/Neutralität (Bekir).

OK 5: Vorstellungen von Judenhass und Gefährdung von Jüdinnen und Juden heute: Persönliches Umfeld/Schule/Gesellschaft

Aus allen drei untersuchten Transkripten gehen Schilderungen über wahrgenommene Abneigung gegen Jüdinnen und Juden als Gruppe hervor. Das betrifft sowohl die Wahrnehmung des persönlichen Umfelds, der Schule sowie in der Gesellschaft insgesamt. (vgl. etwa Abbas z. 238f., Bekir z. 258f., Rick z.197f.). Alle drei berichten über verbale Angriffe gegen Jüdinnen und Juden in Form von „Witzen“ oder „Sprüchen“, in denen Juden als minderwertig oder verachtenswert dargestellt werden (vgl. Abbas z. 238, Rick, z. 213, Bekir z. 144f.) Bekir berichtet zudem von gezielten Mobbing gegen einen jüdischen Mitschüler, der aufgrund der jüdischen Identität immer wieder mit Shoah-Bezug beleidigt wurde, bis er schließlich, eben aufgrund dieses Mobbing, die Schule verlassen hat. Die Passage wird hier zur Illustration im Wortlaut aufgeführt:

S: [...] Wir hatten früher in der Schule auch einen jüdischen Schüler und der wurde dann halt auch von anderen Mitschülern gemobbt. Und die Schule halt gewechselt...

S: Kannst du dich noch daran erinnern, wie das ungefähr abging?

B: Hmm... also wie er gemobbt wurde? äh... ja irgendwie so Beleidigungen halt... „Scheiß Jude“, dies das... „Geh mal ins Lager“.... Ja... „atme Gas ein“ dies das.

S: Solche Aussagen kamen von wem?

B: Ja Mitschülern.... Der ging nicht in meine Klasse der jüdische. Er war auch ein Jahrgang über mir... Aber es hat sich halt voll in der Schule rumgesprochen, dass er halt voll von seinen Mitschülern stark gemobbt wurde...

S: War das... also du kanntest Leute aus dieser Klasse?

B: Einige, ja...

S: Und die haben dir darüber berichtet?

B: Ja also, eigentlich.... Viele in der Schule wussten halt, dass dieser Schüler viel gemobbt wurde von irgendwelchen Schülern oder Personen.

S: Was waren so die Gründe, was hat die Leute angetrieben?

B: Ja das gab keine Gründe. Weil er Jude war, haben die ihn einfach gemobbt.

S: Wie hat die Klasse darauf reagiert?

B: Es gab natürlich viele, die sich für ihn eingesetzt haben, die das scheiße fanden... Ja, aber größer war ja immer... diese Angeber, die ihn weiter fertigmachen... ja... Er hat auch nach einer Zeit dann die Schule verlassen, also Schule gewechselt. So ist es dann zu Ende gegangen...

S: Und als er dann die Schule verlassen hat, war das Thema vorbei?

B: Ja, man hatte dann keine Person mehr zum fertigmachen halt.

S: Wie sind denn die Lehrkräfte damit umgegangen?

B: Ja, die Lehrkräfte waren halt sehr schockiert, die haben auch harte Konsequenzen gemacht... Elternbrief, mit der Schulleitung reden... dies das... Konferenz... Aber es hat halt nicht aufgehört. Es gab immer noch Sticheleien gegen ihn... Ja... Und so wollte er dann die Schule verlassen... Also er hatte kein Bock mehr... ja und dann ist er auch gegangen.

S: Darf ich fragen welche Schule das war?

B: Oberschule XXXX [im Bremer Westen]... da bei XXXXX -Platz....**(Bekir z. 144-173)**

Bekir berichtet weiter, dass nach diesem Vorfall „noch ein jüdischer Schüler auf der Schule“ war. Diesen hätte „die Schulleitung [...] geheim gehalten. Also die haben nicht gesagt, welcher der Jude war. Damit der nicht wieder gemobbt wird oder damit dem nicht andere Sachen passieren.“ (Bekir z. 181-186). Dieser Aussage Bekirs nach, hält eine Schulleitung einer Oberschule im Bremer Westen die jüdische Identität eines Schülers aus Angst vor verbalen Angriffen gegen diesen Schüler gezielt geheim.

Alle drei Interviewpartner betonen, selbst keine solche Sprüche und Witze zu äußern, beziehungsweise diesen Sprüchen ablehnend oder zumindest skeptisch gegenüberzustehen (Abbas z. 311, Bekir z. 339f., Rick z.229f.). Es wird weiterhin geäußert, dass sich Jüdinnen und Juden wohl von solchen verbalen Angriffen verletzt fühlen könnten (vgl. Abbas z. 274, Rick z.376f.). Bekir betont, dass er selbst, wenn er Jude wäre, diese eige-

ne jüdische Identität notfalls mit Gewalt (Bekir z. 211f.) gegen verbale Angriffe verteidigen würde. Er fordert ein, dass die Täter, und nicht die Opfer von judenfeindlichem Mobbing die Schule verlassen sollten (Bekir z. 341).

Andererseits erzählt beispielsweise Rick, dass er bei solchen Sprüchen teilweise im Freundeskreis aus einer Gruppendynamik heraus „mitlacht“:

R: „Dummer Jude“, oder hier „scheiß Kippaträger“, sowas.

S: Und wer wird da so bezeichnet? Also wenn du sagst „scheiß Kippaträger“, wird dann, wenn da jemand mit ner Kippah läuft, wird?

R: Also er wird dann nicht direkt angesprochen, aber so „ey, der scheiß Jude da drüben“ oder sowas. Ne also ist jetzt auch nicht alltäglich, aber...

S: Okay, und du hast sozusagen mit diesen Kumpels, da ist nen Mensch gelaufen, mit ner Kippah und dann...

R: Ja genau, das war jetzt ein Mal so, in Gröpelingen, da kam halt.... die waren auch leicht angetrunken, =hmm= vielleicht war es damit...

S: Hast du gefragt, was der Grund dafür sein könnte?

R: Nee... ich war ja auch einfach angetrunken und dann... Und sowieso, das waren glaub ich ich, und 4 Türken und wenn alle lachen, dann frag ich natürlich nicht „warum lachst du denn jetzt“ sondern da lach ich dann halt mit, weil es so in der Gruppe passiert.

S: Okay, das heißt du hast in dem Moment...

R: Ich hab mitgelacht, nicht weil ich es lustig fand, ich hab halt gelacht, weil... weil alle gelacht haben, ich dachte halt so „okay, lach halt mit“ (Rick z. 212-227)

Wie bereits gezeigt, stellt Abbas die im Bekanntenkreis geäußerten Sprüche und Witze gegen Juden, in einen Kausalzusammenhang mit Narrativen aus der islamischen Religionsgeschichte (vgl. OK 3, Abbas, z.236-246). Bekir und Rick äußern Unverständnis über verbale Angriffe gegen Juden und Hass auf Juden. Rick führt aus, dass womöglich Unwissenheit über jüdisches Leben heute, jüdische Geschichte und Kultur ein Grund für verbale Angriffe gegen Jüdinnen und Juden sein könnte (vgl. Rick z. 386).

Übereinstimmend wird berichtet, dass der Spruch „du Jude“ die Funktion einer Beleidigung im Bekanntenkreis hat, welcher den Adressaten wahlweise ernsthaft oder scherzhaft herabsetzen soll (vgl. Abbas z. 243f, Bekir z. 244f., Rick z. 228f., 378f.).

OK 6: Vorstellungen über Juden als reiche, mächtige Kriegstreiber und versteckte Weltherrscher

In allen drei Transkripten finden sich Berichte über Vorstellungen aus dem sozialen Umfeld der Interviewten, in denen Juden als Träger geheimer, vor allem finanzieller Macht

dargestellt werden (vgl. Bekir z. 55, z. 258f., Abbas, z. 237f., Rick z. 117f.). Dabei wird einerseits von Vorstellungen berichtet, in denen Juden „immer große Banken“ hätten und „damit sehr viel Geld verdient“ hätten (Bekir, z. 54-57). Teilweise wird dieses Bild affirmiert, insbesondere in Bezug auf negative Assoziationen wie Arroganz, Geiz und Diebstahl wird jedoch auch Skepsis geäußert. Dazu im Wortlaut Bekir:

S: Viele Leute sehen das als was schlechtes, was negatives... In welchem Zusammenhang? Warum?

B: Ja... äh... Viele sagen ja auch „Juden sind...“ ähh... „klauen sehr viel Geld weil die sehr viele Geschäfte mit dem Banksektor machen“... „die denken, die wären was besseres“... halt. [...]

S: Woher kommen diese Ideen? Dass die irgendwie „geizig sind“, oder was hattest du grade gesagt, „Geld geklaut“, oder wie hab ich das richtig verstanden?

B: Ja, halt, weil sie sehr viel Geld mit den Bankern, mit der Finanzierung machen, den Steuern... ja... denken viele „ja die Juden sind reicher... fühlen sich als was Besseres“, wenn die sehr viel Geld mit den Banken und so weiter machen...

S: Würdest du sagen, dass das so ist, dass viele Geschäfte gemacht werden?

B: Ganz ehrlich ich weiß nicht ob das so ist... ob das jetzt ganz viele... Also ich weiß schon, dass Banken, also dass die mit sehr viel Bankgeschäften sehr viel Geld machen... Das weiß ich schon... aber ob die jetzt viel Geld klauen, oder viel mit Steuern umsetzen, das weiß ich nicht. **(Bekir z. 257 -270)**

Bei Rick ist ein ähnliches Verhältnis von Teilaffirmation und Skepsis zu beobachten. Er berichtet ausführlich über ein Gespräch mit einem Lehrer/Sozialpädagogen mit mehreren Mitschülern auf der Abschlussfahrt der zehnten Klasse. Demnach präsentierte diese Lehrkraft Juden allgemein, und Israel besonders, als reiche, heimlich mächtige Kriegstreiber, deren finales Ziel die Weltherrschaft sei. In seinem Bericht beschreibt und rationalisiert Rick ebenfalls seine eigene und die Reaktion seiner Mitschüler auf die Thesen der Lehrkraft. Diese Passage soll hier im Wortlaut abgebildet werden:

S: Das heißt, einzelne Taten, die schlecht sind, von Mitgliedern einer Gruppe, werden auf alle =auf alle projiziert =

S: Und was wäre das bei Juden?

R: Ja, äh, gute Frage. Joar.... öh, kann ich gar nicht so sagen. Vielleicht, wir haben mal mit nem Lehrer drüber geredet, er meinte ähm, das die Juden äh, also die Politik besonders im Griff haben würden. Also, dass die Juden also, ähm wie soll man das erklären, dass die Juden also....

Also die wenigsten wissen das anscheinend und es ist auch nicht so, dass die Juden das einfach preisgeben. Aber sozusagen hinterrücks, dass die Juden ähm überall Machenschaften haben. Vielleicht kommt das daher, das Leute sagen „die

Juden“. Ich weiß auch nicht... Ich persönlich kenn mich auch gar nicht so krass aus sag ich mal, ich weiß auch nicht wofür die stehen so etwas, deswegen kann ich das auch gar nicht so wirklich sagen warum die gehasst werden sollen, oder warum Leute Juden hassen.

S: Nur dass ich das richtig verstehe, der Lehrer hat was genau gesagt?

R: Er hat gesagt, dass, ähm so Leute, ähm viele Leute gar nicht Wissen, dass die Juden Macht in Politik haben, ähm auch Kriege führen, nicht aber indirekt, durch Finanzierung, durch Gelder, solche Sachen. Also dass die Juden eigentlich größer sind als man denkt. Dass die auch viel mehr Einfluss haben auf die Welt als es aktuell danach aussieht.

S: Hat er da Beispiele genannt?

R: Öh, hmm... er hat glaub ich Kriege angeführt. Aber jetzt frag mich bloß nicht welche. Also er hat gesagt, dass Israel Kriege führt um dadurch eigenen Vorteil zu erhalten.

S: Ok, hat er da Beispiele genannt?

R: Hmm, oh ne, weiß ich grade nicht.

S: Für diese „Weltkontrolle“, hat er da irgendwie Beispiele genannt? Hat er das irgendwie weiter ausgeführt?

R: Hmm, ne. Kann ich grade nicht. Das ist bestimmt schon 2-3 Jahre her, das war in der 9ten oder 10ten, deswegen kann ich es mir, nicht mehr so genau daran erinnern.

S: Welcher Fachunterricht war das, kannst du dich daran erinnern?

R: Ne, das war in der Abschlussfahrt... ja das war in der 10ten. Abschlussfahrt. Das ist nen Sozialpädagoge gewesen, er hat uns begleitet und dann... ja. Gab's Einzelgespräche, also private Gespräche und dann kam einmal das Thema, das die Juden mehr Macht hätten, als es danach aussieht. =ok=.

S: Und er hat nicht gesagt es sei ein Gerücht, oder so und hat sich davon distanziert oder so?

R: Nein, also er hat gesagt es ist ne Tatsache, es ist ein Fakt.

S: Ok. Und darüber seid ihr dann ins Gespräch gekommen?

R: Ja also, wir haben, wir kamen am Abend von irgendwo her, und dann war ich mit 2-3 Kollegen und ihm am reden und dann kam irgendwie das Thema Judentum, oder Israel und die Juden zum Thema und dann meinte er, dass halt wir aufpassen sollten, dass es echt schon mehr passieren kann als uns lieb ist, dass die Juden zur Weltmacht werden könnten.

S: Ok. Hat er da irgendwie nen Zeitraum genannt?

R: Öh, nö, er meinte generell in naher Zukunft generell. Dass die Juden, Israel unterschätzt wird, dass die doch schon mehr Macht haben als...

S: Wie war so die Reaktion der Schüler darauf?

R: Ähm, also ich hab's so gesagt „Ja okay, kann gut sein hast schon Recht“. Weil ich einfach gar nicht den Wissensstand hatte, darüber zu Urteilen und ich auch

nicht widersprechen wollte. Weil ich gar keine Diskussion anfangen wollte, weil ich gar keine Argumente hatte, die ich dafür oder dagegen bringen konnte. Also, wie gesagt, ich kannte mich halt nicht so richtig aus damals aber... er hat's wirklich gut erklärt, er hat Beispiele genannt, die für mich schlüssig waren.

S: Welche waren das?

R: Ja, weiß ich halt nicht mehr. Aber damals zu dem Zeitpunkt dachte ich halt „ok“, Sozialpädagoge, so ähnlich wie nen Lehrer, hat ne Funktion uns zu bilden ähm, eigentlich keine Unwahrheit zu erzählen wie Sachen sind. Und ich dachte „Jo, wenn der das sagt, muss schon so sein“.

S: „Juden haben die Weltherrschaft, kontrollieren alles“, ist dir das schon vorher mal begegnet? Vor diesem Ereignis?

R: Ne, ne auf gar keinen Fall. Deswegen war ich ja auch so unvorbereitet. Hatte gar keine Argumente gehabt, die ich dafür oder dagegen nennen konnte. Weil ich halt davor nie so etwas gehört hatte, dass die Juden oder später Israel ne Weltmacht werden könnten oder sind schon.

S: Hat diese Lehrkraft oder dieser Sozialpädagoge irgendwas dazu gesagt woher er diese Informationen hat?

R: Ne das hat er nicht gesagt, er meint nur dass er das weiß. Dass er es weiß und wie es ist.

S: Okay.

R: Keine Quellen genannt.

S: Und die anderen Schüler haben wie darauf reagiert?

R: Auch wie ich, also wir waren wie gesagt zu viert und wir meinten „stimmt so, hast du Recht“, als „hört sich plausibel an“, „macht Sinn“, „kann gut sein“ und sowas. Also er hat eigentlich nur Zustimmung von uns erhalten. Eigentlich alle wussten nicht, wie wir darauf antworten sollten. Und wie wir es auch hätten verneinen können, dass es nicht so ist. Weil wir einfach keine Argumente hatten, die dagegen sprachen.

S: Und, ähm, ich mein so irgendwelche Ideen, was dagegen sprechen könnte, hat er auch nicht...

R: Nee

S: Ich meine das ist ja ein großes Thema, Weltherrschaft.

R: Auf jeden Fall. Ja... äh... Ne.

S: Also hat er nicht weiter...

R: Nicht weiter ausgeführt...

S: Okay. Habt ihr das nochmal irgendwann später nochmal thematisiert?

R: Ne... das war glaub ich ein Gespräch, wie lang ging das? 15 Minuten?

(Rick z.114-189)

Rick berichtet davon, dass er und seine drei Mitschüler beim Gespräch der/dem Lehrkraft/Sozialpädagogen in seinen Thesen zugestimmt haben. Gleichzeitig rationalisiert er

diese Zustimmung damit, dass er einerseits der Lehrkraft bzw. dem Sozialpädagogen eine gewisse intellektuelle Autorität eingeräumt hat, und andererseits kein Wissen über mögliche Gegenargumente gehabt hätte. Dies lässt auf eine gewisse, gleichwohl verhaltene ontologische Skepsis gegenüber den Thesen von heimlicher jüdischer Weltherrschaft und Kriegstreiberei, bei gleichzeitiger öffentlicher Affirmation dieser Thesen im sozialen (Schul-) Kontext schließen. Jedenfalls wird mehrfach betont, über kein Wissen zu verfügen, dass diesen Thesen entgegengehalten werden könnte.

OK 7: Vorstellungen über historische Entwicklung und Ursprünge des Hasses auf Juden, und Möglichkeiten der Bekämpfung von Judenhass heute

Alle Interviewpartner äußerten Vorstellungen über jüdisches Leid in Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus. Zentrales Element ihrer Vorstellungswelt ist dabei die Rassendiskriminierung und Ausgrenzung (vgl. Abbas z. 155, Bekir z. 68, Rick z. 21). Gegenüber diesen Praktiken äußern alle Probanden großes Unverständnis und Ablehnung (ebd.). Teilweise wird ein Gefühl der Empathie für die Opfer ausgedrückt (z.B. Rick z. 76f.). Vorstellungen über Ausmaß und Wesen der Shoah sind teilweise unvollständig bzw. falsch. So berichtet etwa Bekir zwar umfangreich über Willkür und Diskriminierung durch die Nazis in den jüdischen Ghettos, die ihm bei der Lektüre des Romans „Jacob der Lügner“ begegnet sei (vgl. Bekir z. 59f.). Er geht davon aus, dass ein Verstoß gegen willkürliche „Regeln“ der Nazis, die Hinrichtung (ebd. z. 89), oder die Verbringung ins KZ (ebd. z. 102) bedeuten konnte. Das KZ ist für Bekir der Ort von Zwangsarbeit bis zum Tod und massenhaften Hinrichtungen durch Gas (ebd. z. 89). Während all dies für sich genommen korrekt ist, zeigt folgende Passage klar ahistorische Vorstellungen über die Shoah bei Bekir auf:

S: Und das heißt sozusagen, dann war die Konsequenz KZ?

B: Ja oder halt hinrichten.

S: Und diejenigen die das nicht gemacht haben?

B: Meinen Sie jetzt, die die Fehler nicht gemacht haben? Die dürfen da halt normal leben, halt aber auch unterdrückt.

S: Ok und die haben dann überlebt?

B: Ja, aber..... ja, ich denke schon. **(Bekir z. 112-118)**

Bekir geht folglich davon aus, dass die Unterwerfung unter das Willkürregiment der Na-

zis in den jüdischen Ghettos, das Überleben seiner Bewohner hätte sichern können. Damit fehlt Bekir ein zentrales Wissensselement über das Wesen der Shoah: Die Räumung der jüdischen Ghettos und die unterschiedslose Verbringung ihrer Bewohner in die Vernichtungslager. Ohne ein Bewusstsein über dieses Element fehlt der von Bekir vorgebrachten Vorstellung ein Verständnis dafür, dass die Shoah auf die restlose Vernichtung *aller* europäischer Juden ausgerichtet war, dieses Ziel mit industriellen Mitteln verfolgt und auch beinahe vollständig verwirklicht wurde.

Während Abbas die religionsgeschichtlichen Narrative über Juden, als seinen ersten Kontakt mit dem Thema „Juden und Judentum“ anführt (Abbas z. 99f., OK 3), berichten Bekir und Rick, dass die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in der Schule ihr erster Kontakt mit dem Thema „Judentum“ gewesen sei (Bekir, z. 235, Rick z.277.). Rick und Bekir berichten, jenseits der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit im Geschichtsunterricht und der Besprechung des Nahostkonflikts (Bekir, z. 292f., OK 4, Rick z. 269) über keinerlei Wissen über jüdische Geschichte, jüdisches Leben oder jüdische Kultur, weder aus der Schule noch sonst wo her zu verfügen (Rick z. 280f., z. 319f., Bekir z. 235f.). Es liegen keinerlei Vorstellungen über die Situation von Juden in Antike, Mittelalter oder früher Neuzeit vor (Rick. z. 333f.). Rick berichtet, dass ihm über aktuelles jüdisches Leben und Kultur in Deutschland an der Schule bisher keinerlei Wissen vermittelt wurde (Rick z. 399f.).

Die Vorstellungen der Interviewten weisen verschiedene Erklärungen für Hass auf Juden heute auf: Abbas etwa geht davon aus, dass weit verbreitete Vorstellungen über die Rolle der Juden in der islamischen Religionsgeschichte, sowie das Verhalten der „Zionisten“ im Nahostkonflikt, wesentliche Gründe für heutigen Hass auf Juden sind (vgl. Abbas z. 159f, z.225, z. 51f.). Bekir spekuliert einerseits, dass viele Menschen Juden mit Geld und Arroganz assoziieren, und daraus Hass entsteht (vgl. Bekir z. 259). Andererseits sieht er den Hass Hitlers auf die Juden in die heutige Zeit getragen (Bekir z.260). Ebenfalls nimmt er das in seinem Umfeld verbreitete Bild von Juden als stark negativ wahr (Bekir z.261). Rick rationalisiert Juden Hass mit einer generellen Tendenz der Menschen, „Fremde“ oder Minderheiten allgemein, zu hassen. Er vergleicht den Hass auf Juden mit dem Hass auf Flüchtlinge. Beides hält er für irrational (Rick z.89f.). Darüber hinaus gibt er an, dass Thesen zu jüdischer Macht, Gier, Kriegstreiberei und Weltherrschaft ebenfalls zu Hass auf Juden führen könnten (vgl. z. 114-117).

Bekir und Rick sehen in einer Aufklärung über jüdisches Leben und Kultur die zentrale Möglichkeit, den Hass auf Juden heutzutage zu bekämpfen (Bekir, 347f., Rick z.389f.). Diese Empfindung könnte in einem Zusammenhang damit stehen, dass sie ihr eigenes Wissen darüber als unzureichend beschreiben (s.o.).

4.4.2 Ergebnisse der Inhaltsanalyse II – *nach* der Begegnung

OK'1: Vorstellungen über Persönlichkeit und Gesprächsleitung des Referenten

In allen drei untersuchten Transkripten, berichten die Probanden übereinstimmend und teilweise mehrfach, den Referenten als sympathisch, offen und humorvoll erlebt zu haben (Abbas, z. 15f., Bekir, z. 9, z. 161, z. 218, Rick, z. 6f.). Die Gesprächsatmosphäre wird allgemein als offen beschrieben, der Referent erlaubt und motiviert Nachfragen der Schüler*innen ausdrücklich (Abbas z. 16, Bekir z. 10, z. 226, 227). Ebenfalls übereinstimmend wird berichtet, die Begegnung als „schön“ empfunden, und dabei „viel gelernt“ zu haben, insbesondere über jüdische Religionspraxis und über die Gemeinde des Referenten (vgl. Abbas z. 18f., Bekir, z. 11f., Rick, z. 15f.). Der Referent wird als Wissensquelle erlebt (ebd.). Gleichzeitig berichtet etwa Abbas, dass die Gesprächsatmosphäre am Anfang „wenig Raum für Zwischenfragen“ (Abbas, z.21) zugelassen hätte, einige Fragen erst am Ende gestellt hätten werden können, und diese bis dahin vergessen wurden (Abbas, z. 23). Bekir berichtet, von sich aus lieber keine Nachfragen gestellt zu haben, da er „lieber passiv“ bleiben und keinesfalls den Erzählfluss des Referenten stören wollte (Bekir, z. 223f., z. 242). Er betont jedoch, dass er den Referenten als jederzeit offen für Nachfragen erlebt habe (Bekir, z. 238). Abbas und Bekir berichten, dass einzelne Aussagen des Referenten ihnen „unverständlich“, oder „schwer zu folgen“ geblieben sind (vgl. Abbas, z. 101, Bekir, z. 230). Rick berichtet, dass ihn das höhere Alter des Referenten und der damit einhergehende „Respekt“ von allzu kritischen Nachfragen abgehalten hätte. Hierzu im Wortlaut Rick:

S: Okay, wie hast du die Atmosphäre empfunden?

R: Wir haben da ja auch drüber gesprochen im Politikunterricht. Und das war glaub ich schon so, dass wir alle ein bisschen Respekt vor ihm hatten. Nicht aus Angst, sondern das war einfach, weil er schon ein bisschen älter war. Ich glaub es wäre besser, wenn er unter 40 gewesen wäre, wenn wir eine bessere Beziehung zu ihm gehabt hätten. Weil so. Generell. Man lernt es ja. Vor älteren Leuten Respekt haben und sowas. Deswegen glaub ich auch, dass die Hemmschwelle so kritische

Fragen zu stellen, dass die vielleicht ja so ... dass es die da gab. Aus Respekt ihm gegenüber ähm.. einfach Fragen nicht gestellt haben.

S: Was denkst du, was für Fragen wären sonst gestellt worden?

R: Ja kritischere.. oder... ja nicht respektlose. Einfach so... einfach kritischere Fragen, wo vielleicht seine Antwort ein bisschen emotionaler gewesen wäre.

(Rick z. 242-252)

Diese „kritischen“ Fragen, hätten sich auf Themenkomplexe wie Gerüchte über heimliche Weltherrschaft, und den Nahostkonflikt bezogen (Rick z. 259f.).

Abbas und Rick berichten, der Referent sei Fragen nach seinem persönlichen Standpunkt zum Thema „Zionismus“ und „Nahostkonflikt“ ausgewichen (Abbas, z. 37f., Rick z. 200f.). Dabei äußert Rick, dass der Referent „wie ein Politiker“ (Rick, z.209) geantwortet hätte.

Darüber hinaus äußern Abbas und Rick spekulative Einschätzungen zur persönlichen Position des Referenten zum „Zionismus“ (vgl. OK' 3).

OK' 2: Vorstellungen über jüdische Identität/Religion/Religiosität und Religionspraxis

Alle drei untersuchten Transkripte, enthalten Berichte davon, viel über jüdische Religionspraxis allgemein, und das Gemeindeleben des Referenten speziell, „gelernt“ zu haben (vgl. Abbas z. 18f., z. 150f. Bekir, z. 11f., Rick, z. 15f.). Dabei berichten die drei Probanden übereinstimmend, dass ihnen Differenzen zwischen „liberalem“ und „orthodoxen“ Judentum durch die Begegnung klarer geworden sind (Abbas, z. 160f., Bekir z. 99f., Rick z. 24f.). Die zentrale Vorstellung ist dabei, dass „liberale Juden“, wie der Referent, die Regeln der Torah nicht, wie die orthodoxen Juden, bis ins kleinste Detail anwenden, allgemein eine „lockerere“ Haltung gegenüber religiösen Regeln vertreten (vgl. Abbas, z. 160f., Bekir z. 99f., Rick z. 24f.), und für „Modernität“ und Gleichberechtigung einstehen, wobei Unsicherheit in Bezug auf die genaue Haltung des Referenten diesbezüglich geäußert wird. Dazu im Wortlaut Abbas:

S: Hat er im Laufe des Gesprächs noch mehr aus dem Gemeindeleben erzählt? Ist dir da irgendwas im Kopf geblieben?

A: Dass man von der Gemeinde irgendwann austreten kann, dass die den Rabbiner selbst wählen dürfen... Dass sie können selber diese Rabbiner einstellen, nicht wie es vielleicht beim... ähm, Christentum... und, er hat auch gesagt, dass sie diese Rabbiner selber finanzieren... Ich glaube die Gemeinde nicht.. kann ich mich nicht dran erinnern.

Und dann hat er erzählt, dass sie alle Feste feiern... gemeinsam da. Und... ähm noch was hat er gesagt... ja klar... das ist eine liberale Gemeinschaft, also...

S: Was bedeutet das, =liberal?=. Ja. In dem Zusammenhang jetzt.

A: Das sie Juden sind, dass sie auch die jüdische Tradition und, äh Regeln halten, aber trotzdem, dass sie moderni... modänersiert? =modern?=- modern, dass sie modern sind. Und dass sie moderne Regeln auch benutzen... diese ganze Gleichberechtigung... dass sie halt in dem Fall nicht... nicht orthodox sind, die ganze liberale Gesellschaft akzeptieren.

S: Was bedeutet das, „die ganze liberale Gesellschaft akzeptieren“? Was heißt das?

A: Gleichberechtigung, Demokratie, ich glaube sogar Regeln... so Regeln des Grundgesetzes vor der Regel der Religion. Kann ich mir auch vorstellen. Bin mir nicht sicher, ich...

S: Hat er das gesagt?

A: Ne hat er nicht, aber ich kann es mir so vorstellen. Wenn er sagt „ich bin liberal“ und er sagt: „erst mal Grundgesetz, diese ganzen Demokratie-Sachen, was dazugehört. Und dann kommt die Religion an zweiter Stelle. (Abbas z. 148-167)

Bekir äußert Vorstellungen darüber, dass der Referent Moslems und dem Islam positiv gegenüber steht und für religiösen Ausgleich und Verständnis eintritt (Bekir, z. 110f.). Abbas sieht sein Bild von monotheistischen Religionen als „Brüder“ durch den Referenten bestätigt (Abbas, z. 28f.). Die Vorstellung einer Dichotomie zwischen „liberal“ und „orthodox“, wird bei Abbas durch die Wiedergabe klarer normativer Aussagen gegenüber einigen als „orthodox“ vorgestellten religiösen Praktiken deutlich:

S: Jüdisch-Orthodox. Hat er davon was erzählt?

A: Ja, er meinte, normalerweise ist, was wir für ein Bild vom Juden haben, ist immer dieser schwarze Orthodoxe, mit Kappe, diese Hut auf dem Kopf, und... ja und dass da die ganze Zeit Diskriminierung zwischen Mann und 'Frau gibt. Dass sie, wenn sie beten gehen sagt der Mann „Danke, Gott, dass du mich nicht als eine Frau erschaffen hast“.

S: Und wie ist das mit diesem Satz bei.. ähm in seiner Gemeinde?

A: Er meinte, dafür „zeigen sie den Mittelfinger“. Dazu steht kein. Das finden sie alle blöd. Ja...Und einmal hat er erzählt, die Jungs bei den Orthodoxen. Die Jungs sollen sich die ganze Zeit lernen und die Frauen sollen nur arbeiten.

S: Und wie hat er sich dazu positioniert?

A: Er findet das alles Blödsinn. (Abbas z. 148-167)

Die Vorstellung einer Dichotomie zwischen orthodoxem und liberalem Judentum, wird bei Abbas weiterhin durch Vorstellungen über Differenzen und Vorwürfe zwischen den

Gruppen manifest:

A: [...] Ich glaube da gegenseitig gibt... Ich würde nicht sagen, da gibt es Hass. Aber sicherlich wird da gesagt, die Ungläubigen.

S: Wer sagt „die Ungläubigen“?

A: die Orthodoxen sagen zu den Liberalen, die Ungläubigen oder die weniggläubigen. Die nichts von der Religion hören wollen (**Abbas z. 195-199**)

Die Identifikation des Referenten als „liberaler Jude“ wird insbesondere bei Abbas und Rick für die Vorstellungen zu OK' 3 ebenfalls relevant.

OK' 3: Vorstellungen über Juden im Zusammenhang mit Israel, Zionismus und Nahostkonflikt

Abbas und Rick berichten, dass eine Diskussion über Nahostkonflikt und Zionismus zwischen Abbas und dem Referenten während der Begegnung stattgefunden hat (vgl. OK'1). Dabei sei der Referent teilweise Fragen ausgewichen, oder hätte „wie ein Politiker“ geantwortet (ebd.). Rick im Wortlaut:

R: Ja, ich glaub Abbas wollte es ansprechen, hat ne Frage gestellt. Und ich hab as Gefühl gehabt er ist ausgewichen und nicht so drauf eingegangen.

S: Wie hat er das gemacht?

R: Wie ein Politiker [S lacht-]. Beantwortet in dem Sinne. Aber nicht zu dem Thema, sondern ein bisschen drum herum geredet. =okay?=. Ja die Frage wurde nicht beantwortet. Er hat zwar was gesagt. Aber nichts, was seine Frage beantwortet hat.

S: Kannst du dich noch daran erinnern, was seine Frage war?

R: Ähm.. Ja zu den Zionisten glaub ich. Irgend....

[Schülerin kommt rein, lächelt und sagt „oh tut mir leid, ich komme auch nicht wieder“ und verlässt den Raum]

S: Okay, machen wir einfach weiter, was war dein letzter Satz?

R: Ähm, Abbas hat ne Frage gestellt, ähm wie der Jude zu Zionisten steht.

S: Und was war seine Antwort?

R: Äh, das weiß ich nicht... Er hat, ähm... drum rum geredet. Am Anfang dacht ich noch, er würde die beantworten, aber dann ging es glaub ich mehr so um den geschichtlichen Teil. (**Rick z. 206-220**)

Abbas im Wortlaut:

S: Dann sagst du, es gab die Möglichkeit Fragen zu stellen... =ja=, ähm.. hast du selbst Fragen gestellt?

A: Äh ... achso ja... Ich hab auch ähm das Thema Naher Osten Konflikt... ich bin ein bisschen da herangegangen.... Hat, wie er oder seine liberale Gemeinschaft sich zuordnet zu den Zionisten und dass sie dazu, wie die dazu stehen... Ja er hat angefangen mit dem Hintergrundwissen... und ... aber er hat es mir nicht gesagt wie er persönlich da drauf steht ob er es gut findet oder es schlecht findet, was sie da überhaupt machen.... Ja, er ist nicht wirklich dran... ja er hat es nicht wirklich erwähnt oder... ja... Ich konnte es nicht herauskristallisieren.

S: Du sagst aber, er hat Hintergrundwissen dazu?

A: Ja, er wollte erst anfangen mit „Was sind Zionisten? Was machen die da und was kenn ich unter das Wort zuordnen... Ich hab dann, ja... meine Meinung gesagt. Das war glaub ich „die Juden, die nach Palästina umgezogen sind, und die immer noch auf Suche nach einem vollständigem Israel-Staat sind.

S: Und was hat er dazu gesagt?

A: Ich glaube er hat mir nicht ganz... Er meinte „es ist deine Meinung“, hat er gesagt, dann hat er versucht das zu erklären... Aber ich glaube er hat mich nicht vollkommen zugestimmt.

S: Okay, und kannst du dich an seine Erklärung erinnern?

A: Nicht wirklich...Nein (**Abbas z. 34-49**)

In den Vorstellungen der beiden zum Nahostkonflikt scheint „Zionismus“ folglich ein entscheidendes Element zu sein. Dabei gehen beide von einer Definition des „Zionismus“ aus, die dem Wohl der „Araber“ in Palästina/Israel antagonistisch gegenübersteht, bzw. mit Krieg und Machtausbreitung Israels unausweichlich verbunden ist (Abbas, z. 72, Rick, z. 222).

Abbas im Wortlaut:

A: Definition wäre, die Juden, die nach Israel/Palästina umgezogen sind und die versuchen halt eine Israel-Staat zu begründen... und die Juden da ihre Freiheit und dass die alles genießen können, ich glaube auch ohne ein anderes Volk.... Dass da nur Juden herrschen [...] (**Abbas z. 72-74**)

Rick im Wortlaut:

S: Was ist ein Zionist?

R: Irgendein Kämpfer... ähm... Ich glaub ein Kämpfer, der dafür gekämpft hat um Israels Macht auszubreiten. (**Rick z. 221-223**)

Sowohl Abbas, als auch Rick, berichten, den Referenten als „liberal“ (vgl. OK'1) und „friedlich“ (vgl. Abbas z. 43, Rick z. 222) erlebt zu haben. Daraus schlussfolgern beide, dass es sich bei dem Referenten und seiner liberalen Gemeinde, unmöglich um „Zionisten“ handeln könne:

Abbas im Wortlaut:

S: Okay... würdest du aus dem was du gehört hast, sagen, Mircea Ionescu ist ein Zionist?

A: Ne.... äh... er ist überhaupt nicht... einfach weil, wie er mit uns geredet hat...die ganze Geschichte von seinem Leben in Israel erzählt hat... würde ich ihn überhaupt nicht so bezeichnen...Weil ich habs gehört von vielen, die sag ich mal die Zionisten, die als Zionisten leben, die sind die ganze Zeit in Tel-Aviv die bleiben da, die suchen so wenig wie möglich Kontakt mit den Arabern zu haben, aber bei ihm war es ganz... er war sehr entspannt und er hat auch gesagt „wir sind liberale Gemeinschaft“ Da hab ich mir gedacht. Die sind bestimmt nicht, die unterstützen bestimmt die nicht. Aber ich fand den trotzdem seine Haltung ein bisschen.... **(Abbas z. 50-57)**

Rick im Wortlaut:

S: Ähm, denkst du Mircea ist ein Zionist?

R: Kam nicht so rüber. Er meinte ja auch, erstens, er ist in Armenien aufgewachsen... Armenien glaub ich. Er meinte ja auch er ist ein Liberaler. Deswegen, Liberale kämpfen ja auch nicht, damit ein Land mehr Macht bekommen. Das würden ja eher die Orthodoxen tun. Von der Herkunft. Er ist ja nicht mal in Israel geboren. Genau er kam für mich nicht so rüber, wie...**(Rick z. 225-228)**

Beide versuchen das Verhältnis des Referenten zu Israel folglich jenseits dessen, was sie als „Zionismus“ stark negativ belegt sehen, zu erklären:

Abbas im Wortlaut:

S: Aber er hat von Israel erzählt, von seinem Leben in Israel? =Ja= Ist dir da irgendwas in Erinnerung geblieben?

A: Er meint, er ist öfter, er war überall, er war in Jerusalem, Al-Aqsa, er war Haifa, er war in Tel-Aviv... Ich weiß nicht ob er in Gaza war, ich glaub nicht, aber er meinte er war überall, er meinte er würde Israel oder Palästinenser, wie man es nennt, nicht wie er so... er kann es sich nicht vorstellen ohne die Araber, ohne die arabischen Märkte oder so. Deswegen so, er war sehr.. Und er hat so gesagt „wir wollen nicht die Araber vernichten“ sondern halt „bei uns haben“. Er meinte er wäre dafür, für einen gemeinsames Leben.

S: Okay, und das siehst du als unvereinbar mit Zionismus?

A: Ja **(Abbas z. 60-69)**

Rick im Wortlaut:

S: Wie steht er denn zu Israel?

R: Das hab ich nicht richtig rausgehört.... Er meinte glaub ich. Er findet Israel schön. Es gibt da glaub ich zwei Teile, die etwas strengeren und die offeneren. Er meinte ja auch, er findet beide Teile gut, beide Teile wichtig, damit es ausgeglichen ist. Er ist da auch gerne im Urlaub. Und er mag Israel an sich.

S: Also das heißt er ist öfter im Urlaub dort?

R: Ja nur im Urlaub, ja.

S: Und sonst noch, irgend eine Beziehung zu diesem Staat? =ne hab ich nicht

rausgehört=. Okay... Ähm, ist es für ihn ein Staat wie jeder andere?

R: Hmm, äh... Ich würd mal sagen ja... Ich hab nicht, ich weiß nicht was er dazu gesagt hat, deswegen kann ich es nicht genau beantworten.

S: Hmm... Überhaupt, was er zu dem Konflikt gesagt hat, da bist du dir nicht mehr sicher, ja?

R: Genau (**Rick z. 229-241**)

Es liegen folglich bei Abbas und Rick *nach* der Begegnung Kongruenz- und Differenzvorstellungen über Juden als Zionisten vor (vgl. Inhaltsanalyse I, OK 4). „Zionisten“ nehmen dabei einerseits die Rolle derjenigen Juden ein, die im Nahostkonflikt für Israels Macht und *gegen* ein friedliches Zusammenleben mit den Arabern kämpfen. Andererseits sind, in der Vorstellungswelt der beiden untersuchten Transkripte, diejenigen Juden gerade *keine Zionisten*, die liberal und friedliebend sind. Dabei fällt es offensichtlich schwer, ein Verhältnis des Referenten zu Israel jenseits dieses Konstruktes zu identifizieren (vgl. Rick z.236). Während bei Abbas und Rick die Vorstellungen über das Verhältnis des Referenten zum Staat Israel wesentlich über das Konstrukt „Zionist/kein Zionist“ moderiert werden, rezitiert Bekir auf die Frage nach „Israel/Palästina“ lediglich die positive Bezugnahmen des Referenten auf den Staat Israel und seine religiöse Vielfalt.

Bekir im Wortlaut:

S: Zur jetzigen Situation dort? Ist irgendwas ?

B: Halt über Israel? =Israel/Palästina= Er selbst hat ja auch gesagt, dass in Israel alle Kulturen leben. Moslems Christen auch... Er selber hat ja auch gesagt, dass es manchmal unnötige Streitereien gibt untereinander. Er selber hat ja auch gesagt „wenn ich da ankomme, ohne diese arabischen Märkte, die... auf dem Basar und so... ohne das, wäre es für mich halt nicht mehr Israel“. Er selber findet das ja auch schön... Ja... Er kann es sich halt nicht vorstellen, wenn es weg wäre. Auch wenn es zum Beispiel nicht sein Glaube ist. Er nimmt das auf und findet das selber halt schön. Ja. (**Rick z. 229-241**)

Zum Nahostkonflikt selbst berichtet Bekir lediglich davon, dass ein Vertrag, an dessen Inhalt er sich nicht erinnern könne, Thema in der Begegnung gewesen sei (vgl. Bekir z. 201f.).

OK' 4: Vorstellungen über jüdische Kleidungsstücke/äußerliches

Erscheinungsbild

Abbas berichtet, er hätte vom Referenten gelernt, dass sein bereits vor der Begegnung

als „stereotypisch“ und „nicht unbedingt real“ reflektiertes Bild von Juden, im wesentlichen den Kleidungstraditionen der orthodoxen Juden entspricht (Hut, Bart etc. vgl. Abbas z. 181). Rick berichtet, dass ihm diese Differenzierung zwischen dem Erscheinungsbild orthodoxer Juden und einem „normalen“, nicht äußerlich erkennbaren Erscheinungsbild liberaler Juden, durch die Begegnung noch einmal bestätigt wurde (Rick, z. 50f.). Damit entsprechen die Vorstellungen über das äußere Erscheinungsbild von Juden, bei Rick und Abbas im Wesentlichen den Vorstellungen, die sie bereits vor der Begegnung geäußert haben. Einzig Bekir berichtet, sich „einen Juden ganz anders vorgestellt“ zu haben (Bekir, z. 215). Bekir berichtet, sein „Bild eines Juden“ hätte sich durch die Begegnung stark verändert, er hätte sich das Aussehen deutlich anders vorgestellt (z. 214f.).

OK' 5: Vorstellungen und Gerüchte über Juden als reiche, mächtige und heimliche Herrscher + Vorstellungen über die historische Genese dieser Vorstellungen und Gerüchte

In allen drei Transkripten *nach* der Begegnung, finden sich Vorstellungen über Juden als reiche, mächtige und heimliche Herrscher, sowie Vorstellungen über die historische Genese eben dieser Vorstellungen (Abbas z. 220f., Bekir z. 188f., Rick z. 74). Die Vorstellungsmuster der Probanden unterscheiden sich jedoch sehr wesentlich in zwei Aspekten:

1. Zum einen wird die Frage, inwieweit heutige Vorstellungen über Juden als reiche, mächtige und heimliche Herrscher, das Resultat historischer Prozesse sind, sehr unterschiedlich beantwortet.
2. Zum anderen variiert der Grad der Affirmation, der diesen Vorstellungen *als solchen* gegenüber gebracht wird.

Zu 1:

Abbas und Rick tragen vor, dass Gerüchte über Juden und Geld einen Ursprung im Zinsverbot für Christen im Mittelalter haben könnten (vgl. Abbas z. 220f., Rick, z. 121). Bekir hingegen berichtet lediglich vage von „Konflikten zwischen Juden und Christen im Mittelalter (Bekir, z. 183). Er sieht keine Verbindung zwischen „Mittelalter“ und der heutigen Assoziation „Juden-Banken-Geld“ (Bekir, z. 50f.). Abbas sieht keine Verbindung zwischen Behauptungen über Juden als Verbreiter der Pest im Mittelalter, und dem heutigen Gerücht über Juden als „geheime Herrscher“ (Abbas, z. 261). Rick trägt vor, religiöser Fanatismus und Hass könnten über Generationen vom Mittelalter aus weiter-

getragen worden sein (Rick, z. 105f.). Die Assoziation „Juden und Finanzen“ geht nach Rick auf das Zinsverbot für Christen im Mittelalter zurück (Rick z. 120).

Zu 2:

Abbas und Rick und Bekir erzählen nach der Begegnung ausführlich von Gerüchten über Juden als finanzstarke, heimliche Herrscher. Dabei berichtet Rick von der Positionierung des Referenten zu diesen Gerüchten, wonach sie „Schwachsinn“ seien und verbreitet würden, um „Judenhass zu verbreiten“ (Rick z. 87-97). Bekir berichtet, dass das Gerücht „Juden haben viel Geld“, bei der Begegnung besprochen und vom Referenten zurückgewiesen wurde (Bekir, z.28). Bekir kann sich nicht mehr daran erinnern, ob über historische Gründe für diese Gerüchte gesprochen wurde (Bekir z. 50f.). Bei Rick und Bekir ist keine direkte Affirmation dieser Gerüchte zu verzeichnen.

Abbas hingegen berichtet umfassend und überwiegend affirmativ über Juden als finanzstarke, heimliche Herrscher und Kriegstreiber (Abbas z. 231f.). Er hält es für „wahrscheinlich“ (Abbas z. 267), dass diese Gerüchte wahr sind, oder zumindest einen wahren Kern enthalten (Abbas z. 232f.). Der Referent wird explizit davon ausgenommen, ein Teil der Verschwörung zu sein (Abbas z. 291). Abbas betont, dass sich seine Affirmation dieser Gerüchte nur auf einige wenige jüdische Familien oder jüdische Organisationen beziehen soll, nicht jedoch auf alle Juden (Abbas z. 293f.)

Abbas im Wortlaut:

S: Gab es zum Themenkomplex „Juden im Mittelalter“ während der Gesprächsrunde Informationen?

A: Ja. Da wurde besprochen... diese Gerücht, Vorurteil, dass die Juden das Geld beherrschen. Das kam aus dem Mittelalter. Weil da Juden nur mit dem Geld handeln durften. Und daher kam die These, dass Juden nur Geld haben.

S: Wurde besprochen, warum das so war? Das Juden im Mittelalter mit Geld gehandelt haben?

A: Weil sie kein andere Beruf annehmen durften. Sie durften kein andere Job arbeiten.

S: Wer hat das gesagt?

A: Ich glaube. Ich weiß nicht. Die Kirche hat es glaub ich entschieden. Kirche und Staat glaube ich damals waren sie eins. Ich glaube, dass der Staat das durchgesetzt hat.

S: Okay, und dieses, diese Idee von „der Jude mit dem Geld“ ist worauf zurückzuführen?

A: Was meinst du damit?

S: Was ist der Grund dafür, dass Leute das denken? So „die Juden, die haben das Geld“ und so ?

A: hmm.. ja. Ja das ist immer noch diese mittelalterliche Sache, oder ... ja es wird immer, diese ganze Mundpropaganda überall... organisierte jüdische ja, wie heißt nochmal..... =beschreib einfach=.... ja sind irgendwie eine Organisation, die die ganze Welt herrscht und nur aus Juden besteht und so, dass die immer die Medien... und Geld haben....alles mögliche

S: ok...?

A: Ja... das sagen alle dass, dann die meisten, das sind Juden die da sind

S: Und woher kommt das? Wo denkst du kommt das her, dass Leute sowas denken?

A: Keine Ahnung, ich meine was ich sagen wollte ist, sind halt die Freimaurerei. Freimaurertum.

S: ok. Und die Freimaurer sind jetzt Juden, oder was?

A: Ja das soll diese Organisation sein , die die Juden... wie gesagt diese Freimaurer ... Freitum

S: Ok. Und wie denkst du darüber?

A: Ich hab keine Ahnung. Ich hab wirklich keine Ahnung. Ich schon ab und zu mal was davon gehört, aber ich... nie was im Kopf geblieben, ich hab nur die Name im Kopf halt. Also Ahnung, oder wie ich dazu stehe... Ich hab nichts davon.

S: Bringst du das in irgendeiner Form mit dieser Mittelalter-Story in Verbindung?

A: Nein, überhaupt nicht. Weil ich glaub. Damals war es anders. Kann ich mir nicht vorstellen. =ja=(**Abbas z. 218-247**)

Dieser Abschnitt aus dem Transkript des Interviews mit Abbas *nach* der Begegnung, ist aus folgendem Grund besonders bemerkenswert: Zunächst berichtet Abbas vom mittelalterlichen Ursprung des Gerüchtes „Juden haben Geld“. Dieser Zusammenhang sei bei der Begegnung erörtert worden. In seiner Antwort auf die Frage „Was ist der Grund dafür, dass Leute denken 'die Juden haben das Geld'?“(Abbas, z.230), entfernt er sich jedoch rasch von dieser Erklärung, und berichtet von einer geheimen, reichen und mächtigen, jüdischen Organisation. Schließlich bekundet er, die Gerüchte über diese Organisation „überhaupt nicht“ (Abbas z.246) in Verbindung mit dem Mittelalter zu sehen. Eine Verbindung zwischen geheimer, jüdischer Macht und dem mittelalterlichen Gerücht, Juden hätten die Pest verbreitet sieht er nicht. Abbas im Wortlaut:

S: kannst du dir vorstellen, dass die Idee, dass die „Juden alles beherrschen“ und im Hintergrund alles kontrollieren, dass das, die aus genau diesen Geschichte heraus entstanden ist?

A: Schwer, weil damals waren die Juden sehr unterdrückt. Und wenn man die

gleichen Geschichten vergleicht, also damals und jetzt, dann... Damals waren sie unterdrückt. Wieso kann man aus der Geschichte sagen, dass sie jetzt grade die Herrscher sind?

S: Sind sie denn grade Herrscher?

A: Das weiß ich auch nicht.

S: Hältst du das für wahrscheinlich?

A: Ich würde mal vielleicht ja sagen...Weil ich hab viele Sachen gehört. Es gibt ja immer diese Verschwörungstheorien, youtube oder so... Dass alle Präsidenten... ja keine Ahnung. Alle Präsidenten kriegen immer Sachen... denen wird immer zuge- sagt was die halt machen sollen.

S: Kannst du Beispiele nennen, für so eine Theorie?

A: Weiß ich jetzt grade nicht. Was der Herrscher ist und was der Herrscher machen sollten. Grade fällt mir nichts ein, aber...

S: Okay, aber woher hast du von den Theorien gehört?

A: Youtube und so Kram so.. Youtube- Mund Propaganda ja ...

S: Was wird da dann so gesagt, kannst du das auf den Begriff bringen?

A: Ja es ist jetzt zum Beispiel Naher Osten Problem und so. Das sagen sie alle. Die hätten bestimmt Assad längst töten können. Und die haben einfach ihn dagelassen, weil sie ihn brauchen. Weil er vielleicht jetzt grade in Syrien Krieg durchführt. Damit er diese Militär schwächt. Damit die Leute nicht auf die Idee kommen, Israel anzugreifen oder sowas.

S: Okay, das heißt, sie steht für was?

A: Übermächtige so, die die ganzen Präsidenten kontrollieren können.

S: Und das sind Juden oder wie?

A: Die sagen diese.... Mauerreichtum...ich... wie hieß die nochmal...

S: „Freimaurer“ hattest du gerade gesagt.

A: Freimaurer, ja genau. Das sind diese Organisationen... und manche Leute sa- gen, das ist auch von Juden geherrscht. (Abbas z. 259-286)

OK' 6: Vorstellungen über Ursachen von Hass/Angriffen gegen Juden – Vorstellungen über Möglichkeiten der Bekämpfung des Hasses

Nach der Begegnung äußern Bekir und Rick Vorstellungen über die Ursachen von Ju- denhass und Angriffen gegen Juden einerseits, und Vorstellungen über Möglichkeiten, beides zu bekämpfen, andererseits. Bekir etwa führt Angriffe gegen Juden, wie etwa das Mobbing an Schulen, auf „Lügen über Juden“ zurück, die verbreitet werden würden, und von Menschen ohne Wissen geglaubt werden würden (Bekir z. 131). Dabei stützt er sich direkt auf Aussagen des Referenten (Bekir z. 134). Für Rick hingegeben bleiben die Ursachen für heutigen Judenhass zum großen Teil unerklärt (Rick z. 99f.). Rick im

Wortlaut:

S: Hast du irgendwelche Erklärungen davon?

R: Weshalb man Juden nicht mag? =ja= Ne. Weil wie gesagt, ich hab immer noch keine Informationen, wie das Judentum so ist.

S: Aus dem Workshop heraus, irgendwelche Ideen, woher dieser Hass kommt =Ne= geschichtlich vielleicht?

R: Ja... (seuftzt)... Ja, also wenn, vielleicht die Juden, von den Christen gegenüber... Weil damals die Christen ja auch... Die Christen im Mittelalter gesagt haben das Christentum ist das Christentum, alles andere ist falsch... und ja... aber warum jetzt die Christen oder Muslime heute den Juden gegenüber Hass zeigen... hab ich jetzt nicht gelernt.

S: Also du würdest sagen es basiert auf dem „ich hab die richtige Religion, du nicht“ - Gedanke?

R: Genau, das wurde auch gesagt, dass das das Problem ist. Das viele Leute sagen, Muslime „das Judentum ist nicht die richtige Religion“, die Christen sagen „Bhuddisten haben nicht die richtige Religion, Muslime nicht die richtige Religion“ Alles andere ist falsch.

S: Und dann geht man aufeinander los?

R: Ja, manche machen das dann so, einige sind so, Gewalt ist für die dann die einzige Lösung. **(Rick z. 100-113)**

Zeile 101 legt nahe, dass Rick die Quelle des Hasses auf Juden in der Religion des Judentums selbst, beziehungsweise in der Abneigung gegen diese Religion zu finden sei. Weiterhin geht er vom religiösen Absolutheitsanspruch anderer Religionen (Rick z. 110f.) als Quelle des Hasses auf Juden aus.

Bekir und Rick gehen beide davon aus, dass Bekämpfung von Unwissenheit – etwa durch eine Begegnung wie diese – verbale Angriffe gegen Juden zurückdrängen könnte (Bekir, z. 147f., Rick z. 154f.). Die Begegnung vermittelt für beide zumindest die Möglichkeit, etwas in der Denkweise der Täter zu verändern und Hass entgegenzuwirken (ebd.). Besonders Bekir äußert sich jedoch auch skeptisch gegenüber einer Wirkung. Dabei rekurren beide explizit auf die Begegnung, die sie selbst erlebt haben. Allerdings weisen auch beide darauf hin, dass die Möglichkeiten, Hass zu bekämpfen eng mit den Möglichkeiten, Menschen mit Aufklärung überhaupt zu erreichen, verknüpft sind. So spricht etwa Bekir von „Dickköpfen“ (Bekir z. 166), die man nicht überzeugen könne, und Rick von Menschen, die fest von der geheimen jüdischer Weltherrschaft überzeugt (Rick z. 170f.), und nicht durch Ansprachen und Argumentation erreichbar seien.

Mit dem Schüler Abbas konnte nicht mehr über Möglichkeiten zur Bekämpfung von Juden Hass gesprochen werden. Seine, für das Forschungsinteresse dieser Arbeit *höchst* relevanten, Ausführungen über jüdische Geheimbünde und Herrscherfamilien (vgl. Abbas, z. 218-322), füllten die für das Interview vorgesehene maximale Gesprächszeit leider weitgehend aus.

5. Diskussion

Nun sollen die Ergebnisse aus den Inhaltsanalysen anhand der theoretischen Überlegungen aus Teil 2 diskutiert werden. Diese Diskussion wird separat für Inhaltsanalyse I (5.1) und Inhaltsanalyse II (5.2) angestrengt. Darauf folgt eine umfangreiche Kritik der vorliegend angewandten Methoden (5.3).

5.1 Diskussion der Ergebnisse der Inhaltsanalyse I

In der folgenden Diskussion werden die Oberkategorien (OK), die im Rahmen der Inhaltsanalyse I gebildet wurden, in einen Bezug zu den theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2 gesetzt.

5.1.1 Antisemitismus in Schülervorstellungen über stereotypische, äußerliche Merkmale von Jüdinnen und Juden (OK 1)

Die von den Schülern *vor* der Begegnung geäußerten Vorstellungen über äußerliche Merkmale („lange Nasen, Hüte, Locken, Bart“, vgl. 4.4.1 ,OK 1) werden als nicht reale „Stereotype und Vorurteile“ (ebd.) entweder zurückgewiesen, oder als differenzierte Beschreibung der Gruppe „orthodoxe Juden“ verwendet. Zwar geben alle drei Probanden an, diesen Bildern und Vorstellungen in ihrem Umfeld zu begegnen (ebd.), es findet sich jedoch in den Transkripten *keine einzige Aussage*, in der sich diese Vorstellungen zu eigen gemacht werden.

Vorstellungen über angeblich jüdische phänotypische Merkmale wie „lange Nasen“ lassen sich unter das subsumieren, was in 2.4.3 als „rassentheoretischer Antisemitismus“ beschrieben wurde. Von solchen Vorstellungen berichtet ausschließlich Abbas. Er weist sie aber unmissverständlich als „nicht real“ (vgl. 4.4.1, OK1) zurück. Schülervorstellungen, die sich unter das rassistische Elemente des modernen Antisemitismus subsumieren ließen, finden sich folglich in den Transkripten nur an einer einzigen Stelle, und

dort werden sie nicht affirmiert, sondern zurückgewiesen. Im Übrigen finden sich, nach einer gewissenhaften Durchsicht, auch in den nicht systematisch-inhaltsanalytisch untersuchten Transkripten von Thorsten, Caro und Sarabenne (Anhang 2+3), keine Vorstellungen über essentiell jüdische, äußerliche Merkmale, die nicht entweder als „Stereotype“ zurückgewiesen, oder als weitgehend zutreffende Beschreibung der Untergruppe „orthodoxe Juden“ differenziert geäußert werden. In den Schülervorstellungen über angebliche, äußere Merkmale von Juden (es wurde ausschließlich über männliche Merkmale berichtet) vor der Begegnung, lässt sich folglich kein Antisemitismus erkennen.

5.1.2 Antisemitismus in Schülervorstellungen über jüdische Religion, Religionspraxis und Symbolik (OK 2)

Die in der Oberkategorie 2 zusammengefassten Vorstellungen der Schüler über jüdische Religion, Religionspraxis und Symbolik vor der Begegnung, sind mit der(n) in 2. dargestellten Theorie(n) des Antisemitismus nicht zu erklären, mithin nach hier vertretener Auffassung schlicht nicht antisemitisch. Gleiches trifft auf ähnliche Äußerungen der nicht systematisch untersuchten Transkripte zu.

5.1.3 Antisemitismus in islamisch-religiösen Narrativen über Juden als „Verräter“ und „Betrüger“ (OK3)

In 2.4.2 wurde ausführlich dargestellt, wie zentrale Elemente des modernen Antisemitismus im späten 19ten, vor allem aber im 20ten Jahrhundert Eingang in Teile islamischer Theologie(n), vor allem aber in islamistische Ideologie(n) fanden. Das Resultat dieser Entwicklungen wurde als „islamisierter Antisemitismus“ (vgl. Kapitel 4.2.4, Zitat Kieffer 2006) beschrieben. Islamisch-religiöse Narrative, in denen Juden als „Verräter und Betrüger“ der Muslime (vgl. OK 3) beschrieben werden, lassen sich direkt unter „islamisierter Antisemitismus“ subsumieren, und sind durch die dazu in Kapitel 2.4.2 dargelegte Theorie (und nicht etwa allein durch antijüdische Elemente der Urtexte islamischer Theologie selbst) erklärbar. Dazu ist festzuhalten, dass sich die Aussagen des Schülers Abbas vor der Begegnung, wie sie im Rahmen der Inhaltsanalyse systematisch zu OK 3 zusammengefasst wurden, tatsächlich im Wesentlichen nicht auf Koran und Sunna selbst, sondern auf Erzählungen aus Moscheen, Schulen und Medien beziehen

(vgl. OK 3). Erzählungen über „Juden als Verräter und Betrüger der Muslime“ sind eindeutig antisemitisch im Sinne des islamisierten Antisemitismus (vgl. 2.4.2).

Entscheidend für die Einordnung der Schülervorstellungen, ist jedoch vor allem die Frage, ob der Schüler diese Erzählungen *affirmiert*. Das neutrale Berichten über antisemitische Vorurteile und Stereotype, oder gar deren kritische Reflexion, konstituiert eben gerade kein antisemitisches Denkmuster (vgl. 5.1.1).

In OK 3 werden zwei verschiedene Formen der Affirmation in der Vorstellungswelt des Schülers Abbas manifest:

Zunächst geht der Schüler davon aus, dass die Erzählung über einen angeblichen Verrat der Juden an den Muslimen, tatsächlich aus dem Koran stammt (vgl. Abbas, z.382), und bestätigt den Inhalt dieser Erzählung als „wahr“ (vgl. Abbas z. 233f.). Er geht also von einer historischen Rolle eines „jüdischen Volksstamms“ (vgl. Abbas z. 235) als „Verräter und Betrüger“ im Rahmen der Entstehungsgeschichte des Islam aus. Allein diese affirmativen Bezugnahme auf eine vermeintlich historische Grundlage des „Verräter/Betrüger“-Narratives, stellt schon ein antisemitisches Denkmuster im Sinne von 2.4.2 dar. Der Schüler geht nämlich davon aus, dass antisemitische Vorstellungen ihre historische Grundlage in *realem* Verrat und Betrug von Jüdinnen und Juden haben. In dieser Vorstellung bildet ein für *real* gehaltener, historischer Verrat, den Ausgangspunkt für den Nahostkonflikt, den Abbas folgerichtig „Judenkonflikt“ (vgl. Abbas, z. 164-167) nennt. Der Grund für die Einordnung von Juden als Verräter und Betrüger setzen in dieser Vorstellung folglich Juden selbst. Ein solches Denkmuster macht Juden selbst für ihre Verfolgung durch Muslime verantwortlich und ist damit antisemitisch im Sinne von 2.4.2.

Das zweite Element der Affirmation bezieht sich auf die Frage, ob Juden heute auf Basis dieser Erzählung als Verräter und Betrüger gelten können. Die Vorstellung des Schülers hierzu, ist höchst ambivalent:

„Die waren Verräter in der Zeit. Aber ich kann nicht sagen dass alle Verräter sind. Aber wie gesagt. Man hat's öfter gehört es gibt's auch oft so diese Alltagsgeschichten, dass Jude dich betrügen kann, wenn er es könnte.“ (Abbas, z.236-238)

So wird in dieser Aussage zwar einerseits eine Generalisierung auf „alle“ Juden zurückgewiesen. Andererseits wird der Hinweis auf die heutigen „Alltagsgeschichten, dass [der] Jude dich betrügen [...]könnte“ (ebd.), gerade in Bezugnahme auf die für wahr gehaltene Geschichte gegeben. Damit wird insinuiert, dass die Verbindung von Juden mit Verrat und Betrug auch heute noch einen auf die Juden selbst zurückgehenden Ursprung

hätte. Die unter OK3 gesammelten Vorstellungen über Juden als „Verräter und Betrüger“, sind folglich als antisemitische Vorstellungen im Sinne eines „islamisierten Antisemitismus“ einzuordnen. Die konspirativ-machtvollen Zuschreibungen gehen im Kern auf den modernen Antisemitismus, wie ihn Postone beschreibt, zurück (vgl. 2.2, 2.4.3).

5.1.4 Antisemitismus in Schülervorstellungen über Jüdinnen und Juden im Nahostkonflikt (OK4)

In 2.4.5 wurde ausführlich dargestellt, wie sich verschiedene antisemitische Denktraditionen, in einem israelbezogenem Antisemitismus ausdrücken. Es ist wenig zielführend und schlechterdings unmöglich, die jeweiligen Denktraditionen einzelner, gegen Israel gerichteter Aussagen zu entwirren und als Ergebnis der jeweiligen Denktraditionen zu entlarven. Stattdessen sollen hier der Schülervorstellungen über Jüdinnen und Juden im Nahostkonflikt, wie sie vor der Begegnung geäußert, und zu OK 4 kategorisiert wurden, in einen Bezug zum israelbezogenen Element der Theorie des Antisemitismus gestellt werden:

Die einseitige Darstellung Israels als „Aggressor“ (4.4.1, OK4, S.52), im privaten Umfeld, in der Schulbildung und in den Medien, von der die Probanden in den untersuchten Transkripten unisono berichten (ebd.), ist in der Summe als Ergebnis eines antisemitischen Diskurses über Israel im Nahostkonflikt einzuordnen. Die Idee, dass Israel die Haupt- bzw. Alleinschuld an der Eskalation und Gewalt dort trägt, während die Palästinenser sich schlicht „wehren“ (4.4.1, OK4 S.55), resultiert aus den verschiedenen, kongruierenden antisemitischen Motivationslagen, die in 2.2, 2.4.3, 2.4.4 und 2.4.5 ausführlich besprochen wurden. Eine wichtige Erkenntnis ist weiterhin, dass die Probanden von keinerlei Auseinandersetzung mit Gegenpositionen berichten, weder an der Schule, noch im persönlichen Umfeld, oder in den Medien, die sie konsumieren (4.4.1, OK4, S.52). Die Vehemenz, mit der das Narrativ von Israel als „Aggressor“ etwa in der Schule vorgetragen wird, variiert den Berichten der Probanden nach. Während bei Bekir der Schulunterricht eher einen vagen Eindruck davon, dass „Israel eher gewalttätig ran gegangen ist [...] [und] die Palästinenser sich gewehrt haben“ (vgl. Bekir, z. 292f.) hinterlassen hat, berichtet Rick von einer sehr vehement vorgetragenen, klar antisemitischen Positionierung einer Lehrkraft. Diese **dämonisiert** Israel als

machtgierigen Kriegstreiber (Rick, 4.4.1, OK4, S.54/55 ,vgl. 2.4.5). Abbas berichtet davon, dass die Existenz Israels an seiner syrischen Schule schlicht geleugnet, dort niemals von „Israel“, sondern vom „eroberte[n] Palästina“ gesprochen wurde, und Israel dort ein „Hasswort“ war (vgl. Abbas z. 100-110, vgl. 2.4.5). Dies stellt eine klar antisemitische **Delegitimierung** des Existenzrechts Israels als jüdischer Staat überhaupt dar (vgl. 2.4.5).

In 4.4.1, OK4 (S.52f.) wurde gezeigt, dass eine große Varianz im Grad der Affirmation zu diesen Vorstellungen festzustellen ist. Diese reicht von vehementer, emotionaler Zustimmung (Abbas) über vage Skepsis (Rick) bis zu Indifferenz (Bekir) gegenüber den israelfeindlichen Narrativen aus Schule und sozialem Umfeld. Der Grad der Affirmation moderiert auch hier den **antisemitischen Gehalt** der Vorstellungen der Schüler selbst (vgl. 5.1.1, 5.1.3). Je mehr dieser Überzeugungen geteilt werden, desto stärker sind die israelbezogen-antisemitischen Denkmuster ein Teil der Vorstellungswelt der Schüler selbst.

5.1.5 Theoretische Überlegungen zu den Schülervorstellungen über Juden Hass und Gefährdung von Jüdinnen und Juden heute (OK 5)

Alle drei Probanden berichten vor der Begegnung, von einem sozialen Umfeld in welchem (meist verbale) Angriffe gegen Juden in einer gewissen Regelmäßigkeit stattfinden (vgl. 4.4.1, OK5, S.56f.). Besonders frappierend vor dem Hintergrund der Antisemitismustheorie Moishe Postones, sind dabei die Schilderungen des Schülers Bekir, über intensives Mobbing gegen einen jüdischen Schüler, und dem Umgang der Schulleitung einer Bremer Oberschule damit (vgl. 4.4.1, OK5, S.56, 57):

Zunächst ist festzuhalten, dass es der Schulleitung dort nicht gelungen ist, antisemitisches Mobbing derart einzudämmen, dass dem Opfer ein weiterer Besuch der Schule möglich gewesen wäre (ebd.). Die Situation hat sich, dem Bericht des Schülers nach, erst dadurch „beruhigt“, als der Jude die Schule, angesichts der ständigen Verbalattacken, verlassen hat. Dieser Umgang stellt ein soziales Klima in der Schule her, in der antisemitische Verbalattacken im Alltag normalisiert werden. Wiederkehrende Attacken stellen, selbst in dem von Bekir geschilderten Ausmaß, offensichtlich keinen Anlass dazu dar, die *Täter* der Schule zu verweisen, um dem *Opfer* den weiteren Schulbesuch zu ermöglichen. In der Wahrnehmung des Schülers „ist es [...] zu Ende gegangen“ (Be-

kir z. 164), als der Jude die Schule verlassen hat. In der Wahrnehmung des Schülers erfolgte die Befriedung des Schulalltags also durch die Beseitigung der jüdischen Präsenz an der Schule. Anhand von Postones Theorie soll hier kurz aufgezeigt werden, warum dieses Signal so fatal ist:

Die Theorie Postones zeigt klar auf, dass antisemitisches Denken auf die Entfernung der Jüdinnen und Juden, und generell allem, was für jüdisch gehalten wird, aus der Gesellschaft gerichtet sein *muss* (vgl. 2.2). Diskriminierung und Ausgrenzung, letztlich aber die Vernichtung aller Jüdinnen und Juden, ist sich im antisemitischen Wahn „selbst Zweck“ (vgl. 2.2.). Jüdinnen und Juden werden für *die* Quelle von Ungerechtigkeiten und menschlichen Qualen *schlechthin* gehalten (vgl. ebd.). Das Streben, Jüdinnen und Juden, etwa durch Mobbing, aus dem sozialen Umfeld zu entfernen, ist also eine direkte Folge des antisemitischen Wahns, und zwar unabhängig davon, ob sich die Täter der antisemitischen Kernthesen bewusst sind. Auch der Shoah-Bezug in den von den Tätern geäußerten Beleidigungen („geh mal ins Lager“, „atme Gas ein“, Bekir z. 149) ist alles andere als arbiträr. Dieser Shoah-Bezug ist auch nicht allein darauf zurückzuführen, dass die Täter das Opfer schlicht besonders hart treffen wollten. Stattdessen liegt in einer solchen, beleidigenden Erinnerung, an die systematische Vernichtung auch eine Vernichtungs*drohung*. In ihr wird der Wunsch offenbar, sich der als ultimativ zersetzend empfundenen Präsenz jüdischen Lebens, zu entledigen. Eben diesem Streben nach „Judenreinheit“ (zum Begriff vgl. Richter 2011, S. 4), hat die betreffende Schulleitung, sollten die Schilderungen des Schülers Bekir zutreffen, im Ergebnis nachgegeben.

Die Geheimhaltung der jüdischen Identität eines weiteren Mitschülers durch die Schulleitung aus Furcht vor erneuten antisemitischen Übergriffen (vgl. Bekir z. 183-186, 4.4.1, OK 5, S.57), ist, im Licht der Antisemitismustheorie Postones, ein mindestens ebenso fatales, wenn nicht sogar ein noch schlimmeres Signal an die Schüler*innen. Statt jüdische Präsenz und Identität an ihrer Schule, klar und unmissverständlich gegen antisemitische Angriffe, und als selbstverständlicher Teil der Schulgemeinschaft, zu verteidigen, kuscht die Schulleitung vor den Tätern, und drängt den neuen jüdischen Mitschüler zur Verschleierung seiner Identität. Dem antisemitischen Drang nach Ausgrenzung und Verdrängung jüdischen Lebens aus der Öffentlichkeit, wird damit erneut nachgegeben. Zusätzlich bedient die Geheimhaltung ungewollt jene Elemente des antisemitischen Wahns, der sich auf geheime jüdische Macht und konspiratives Verhalten jüdi-

scher Mächte (vgl. 2.2) bezieht. Spekulationen darüber, „wer wohl der Jude sein mag“, erscheinen überdies in dem von Bekir geschildertem Sozialklima der betreffenden Oberschule erschreckend wahrscheinlich. Auf den jüdischen Schüler würde in diesem Fall die permanente Angst warten, in seiner Identität erkannt, und zur Zielscheibe hasserfüllter Angriffe zu werden.

Zur Vorstellungswelt des Schülers Bekir selbst, ist an dieser Stelle festzuhalten, dass dieser sowohl die Angriffe selbst, als auch den Umgang der Schulleitung damit, vehement ablehnt („ich würde [die Täter] von der Schule schmeißen“ Bekir, z. 341). In allen drei untersuchten Transkripten, distanzieren sich die Probanden von Verbalattacken gegen Jüdinnen und Juden (vgl. 4.4.1, OK 5, S. 58). Aus einer sozialpsychologischen Sicht sind die Ausführungen von Rick besonders interessant, in denen er davon berichtet, trotz seiner eigentlich skeptischen Haltung, bei verbalen Attacken gegen Juden „mitzulachen“ (ebd.). Dies zeigt, wie sich antisemitische Ausgrenzung, auch unabhängig von der tatsächlichen Einstellung der Täter, durch Gruppenkonformität und Angst vor Ausgrenzung perpetuieren kann.

Die übereinstimmende Wahrnehmung der Probanden ist weiterhin, dass die Anrufung „du Jude“ die Funktion einer Beleidigung im sozialen Umfeld übernimmt. Dies bestätigen auch die übrigen Probanden (siehe etwa Sarabenne z. 196, Karolin z. 172, Anhang 3). Die Assoziation von „du Jude“ mit Negativität per se ist ebenfalls dem modernen Antisemitismus zuzuordnen. Alle Probanden betonen jedoch, solche Aussagen nur gehört, und nicht selbst getätigt zu haben.

5.1.6 Antisemitismus in Schülervorstellungen über Juden als reiche, mächtige Kriegstreiber und versteckte Weltherrscher (OK 6)

Vorstellungen über Juden als reiche, mächtige Kriegstreiber und versteckte Weltherrscher markieren das Fundament des modern-antisemitischen Weltbildes, wie Postone es skizziert hat (vgl. 2.). Diese Vorstellungen sind, verkürzt ausgedrückt, das Resultat einer Gleichsetzung kapitalistischer Ausbeutung mit Geldhandel und Zins, sowie der phantasierten Totalidentifikation von Jüdinnen und Juden mit Letzterem (vgl. 2.2, 2.3).

Vorstellungen über reiche, mächtige, kriegerische und nach Weltherrschaft gierende Juden, sind den Interviewpartnern in ihrem sozialen Umfeld und im Rahmen ihrer Schulbildung, den Transkripten nach, mannigfaltig begegnet (vgl. 4.4.1, OK 6, S.58f.). Bekir

und Abbas berichten zum Beispiel von „Gerüchten“ über reiche und diebische Juden (vgl. ebd.). Dass solche Vorstellungen selten als sicheres Wissen vorgebracht, sondern eher als Gerüchte weitergetragen werden, liegt im Wesen des modernen Antisemitismus begründet:

Im geht naturgemäß jede Evidenz ab, da er letztlich 'nur' eine Wahnvorstellung ist (vgl. 2.3). Die gespürte Notwendigkeit aber, antisemitische Thesen weiterverbreiten zu *müssen*, steigt bei Antisemit*innen proportional zur Reflexionsunfähigkeit. Das liegt schlicht daran, dass auch die Unfähigkeit, moderne gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen, bei modernen Antisemit*innen einen Beitrag zum subjektiven Leid-Empfinden leistet (vgl. Definition in 2.3). Wenn der/die Antisemit*in aber grade eben noch erkennt, oder wenigstens ahnt, dass dem von ihm/ihr vorgetragenen Vorwurf gegen 'die Juden', ein faktischer Nachweis fehlt, bleibt nur das Gerücht, um dennoch 'loszuwerden', was an antisemitischer Welterklärung 'auf der Seele brennt'.

Umso frappierender ist vor diesem Hintergrund der Bericht des Schülers Rick über eine Lehrkraft, die während einer Klassenfahrt mehreren Schülern eine umfassende antisemitische Welterklärung vorgetragen haben soll. Dieser Vortrag entspricht in seinen wesentlichen Elementen schlicht einer verdichteten Version der Protokolle der Weisen von Zion (vgl. 4.4.1, OK 6, S.59-62 , vgl. 2.2, S. 14), mit dem unwesentlichen Unterschied, dass zusätzlich Israel, als eine jüdische Keimzelle von Krieg und Elend weltweit, identifiziert wird. Der betreffende „Sozialpädagoge/Lehrer“ (ebd.), dessen Ausführungen Rick glaubwürdig dem Sinn nach wiedergibt (vgl. 4.4.1, OK 6, S.), ist anscheinend derart von der geheimen jüdischen Weltverschwörung überzeugt, dass der oben beschriebene Kunstgriff, Antisemitismus nur in der Form von Gerüchten zu verbreiten, ihm anscheinend überhaupt nicht mehr notwendig erscheint. Er präsentiert seine Vermutungen über heimliches, kriegerisches Streben der Juden nach Weltherrschaft, offen und direkt als „Tatsache[n], [...] Fakt[en]“ (Rick, z. 146). Dies lässt wiederum vermuten, dass der 'Sozialpädagoge' in seinem antisemitischen Wahn, die jüdische Weltverschwörung tatsächlich nicht nur stark vermutet, sondern anscheinend sogar sicher von ihr zu wissen glaubt. Ein derart abgeschlossenes antisemitisches Weltbild muss sich nicht mehr auf „Gerücht[e] über die Juden“ (Adorno 2018, S. 61) beschränken. Wo die eigenen dumm-dreisten Behauptungen, tatsächlich aufrichtig für die Realität gehalten werden, da müssen keine Gerüchte mehr geflüstert, da können dann 'Fakten' präsentiert werden. Die ab-

sichtliche Blindheit, gegenüber jeglicher gegenteiliger Evidenz, hat der Antisemit Konstantin von Gebattel schon 1919 unfreiwillig auf den Punkt gebracht. Er kommentierte die „Protokolle der Weisen von Zion“ mit den Worten: „ob es eine Fälschung ist oder nicht – jedenfalls entspricht es der Wirklichkeit“ (Gebattel 1919, zitiert nach Lohalm 1970).

Entscheidend für die Fragestellung, sind vorliegend aber die Vorstellungen der Schüler selbst. Dazu wurde bereits festgestellt (siehe 4.4.1, OK6 S. 61f.), dass Rick einerseits vage Skepsis gegenüber diesen Thesen äußert, andererseits angibt, dem Sozialpädagogen in seinen Äußerungen damals zugestimmt zu haben (ebd.). Seine Zustimmung wiederum, rationalisiert er mit fehlenden Gegenargumenten. Er gibt an, in seiner Schulbildung nichts gelernt zu haben, was er diesen Thesen hätte entgegenhalten können (ebd. S.62).

5.1.7 Theoretische Überlegungen zu den Schülervorstellungen über die Gründe von Judenhass

Fehlvorstellungen über die Shoah, und fehlende Kenntnisse über ihre materiellen und historischen Gründe sind nicht notwendigerweise mit Antisemitismus zu erklären.

Für ihre Einordnung als antisemitische Denkmuster, müsste ein Element der Schuldabwehr (vgl. 2.4.4, S.27 „sekundärer Antisemitismus“), oder ein anderes antisemitisches Motiv, als ursächlich für Fehlvorstellungen oder fehlende Kenntnisse nachvollzogen werden. Ein solcher Beweis kann freilich in den seltensten Fällen erbracht werden. Nach hier vertretener Auffassung, sind fehlende Kenntnisse über die materielle und historische Genese des Antisemitismus aber *in jedem Fall* ursächlich für die Unfähigkeit, ihn zu erkennen und zu bekämpfen (vgl. insbesondere 2.1). Mit Blick auf Postones Theorie sind Fehlvorstellungen über die Shoah besonders fatal:

Die Shoah illustriert die Unbedingtheit des Vernichtungswillens gegen Jüdinnen und Juden, der dem modernen Antisemitismus noch immer innewohnt (2.2. S.8+9). Ein Verständnis des modernen Antisemitismus, setzt ein Verständnis der Shoah folglich voraus (2.2, S.8+9). Ohne ein solches Verständnis, müssen den Schüler*innen historische, aber auch gegenwärtige und zukünftige antisemitische Gräueltaten unerklärlich bleiben. (2.2, S.8+9). Im besten Fall führt dies zu einem hilflosen 'Erstarren', angesichts unerklärlich bleibender Grausamkeiten, im schlechtesten Fall erfolgt der Rückgriff auf antisemiti-

sche Erklärungsangebote, welche die Motive für antisemitische Taten in Jüdinnen und Juden selbst begründet sehen (Letzteres etwa bei Abbas nachweisbar vgl. 5.1.3). Die untersuchten Transkripte weisen vor dem Hintergrund dieser Theorie ein frappierendes Maß an fehlenden Kenntnissen und Fehlvorstellungen auf:

Vorstellungen über jüdische Geschichte, jenseits der nationalsozialistischen Zeit und des Nahostkonfliktes, liegen bei Rick und Bekir überhaupt nicht (vgl. 4.4.1, OK 7 S.63) und bei Abbas nicht jenseits der in 5.1.3 beschriebenen Narrative des islamisierten Antisemitismus vor. Rick und Bekir berichten insbesondere, *keinerlei* Vorstellungen über den Themenkomplex „Juden im Mittelalter“ zu haben (ebd.).

Die Vorstellungen des Schülers Bekir über die Shoah sind in Bezug auf ihr wichtigstes Element, der systematischen Vernichtung, falsch (vgl. 4.4.1, OK7, S. 62).

Während bei Bekir falsche Vorstellungen über die Shoah klar aus dem Transkript hervorgehen, ist bei den übrigen Probanden lediglich festzustellen, dass sich die von ihnen geäußerten Vorstellungen über jüdisches Leid im Nationalsozialismus, auf Praktiken der Ausgrenzung und Erniedrigung beschränken. Die Shoah selbst ist allenfalls in vagen Vorstellungen über Tötungsmethoden, und nicht als systematisches Vernichtungsunternehmen präsent.

Vor diesem Hintergrund ist es daher kaum verwunderlich, dass die Schülervorstellungen darüber, was zu tun sei, um Hass auf Jüdinnen und Juden heute zu bekämpfen, vor der Begegnung sehr vage ausfallen. Der Schüler Bekir berichtet, man müsse an der Schule darüber aufklären, dass Juden „normale Menschen wie ich und du“ (Bekir, z. 349) seien, die „schon sehr schlechte Zeiten überlebt“ (ebd, z. 353) hätten. Den Schüler*innen müsse klar werden:

„wenn wir sie heutzutage immer noch so behandeln, *das macht man nicht* [...]. Damals war das ja Völkermord, wenn wir sie jetzt immer noch unterdrücken oder mobben, so können die ja nie zufrieden leben... ja... Ich denke das reicht eigentlich schon, ja.“ (Bekir. z. 355-357).

Im Licht der Theorie Postones liegt die Vermutung nahe, dass Bekir einer „bloßen Sündenbock[theorie] [des Antisemitismus]“ (Postone 1988, S.243, vgl. 2.2 S. 8) aufsitzt, die nicht erklärt, warum *gerade die Juden* im Nationalsozialismus Opfer geworden sind. Der Appell an die allgemeine Menschlichkeit, oder an Moralaxiome („das macht man

nicht“, Bekir, ebd.), erscheint im Licht dieser Theorie geradezu zwangsläufig. Auch Rick führt Judenhass vor allem auf eine generelle Tendenz des Menschen, „Fremde“ oder Minderheiten zu hassen, zurück (vgl. 4.4.1, OK7, S. 63). Weiterhin fordert er, Judenhass mit Aufklärung über das Judentum zu bekämpfen (Rick z. 389f.), basierend auf der Annahme, dass Judenhass in *möglicherweise* falschen Vorstellungen über jüdische Menschen und das Judentum begründet liegt (ebd.). Rick gibt vor der Begegnung an, diese Vorstellungen aufgrund fehlender Kenntnisse weder bestätigen, noch zurückweisen zu können (ebd.), was sich insbesondere auf die These der jüdischen Weltherrschaft (vgl. 5.1.6) bezieht, in deren Verbreitung er ebenfalls einen Grund für Judenhass erkennt.

Die fehlenden oder falschen Vorstellungen über die historischen Ursprünge des Hasses auf Juden aus den untersuchten Transkripten sind, mit Ausnahme derjenigen, die bereits in 5.1.3 besprochen wurden, eher keine antisemitischen Denkmuster. Sie führen jedoch nach hier vertretener Auffassung dazu, dass antisemitische Taten in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, den Probanden unerklärlich bleiben müssen. Einem erfolgreichen Kampf gegen Judenhass stehen diese Fehlvorstellungen insoweit entgegen, als dass der Kampf gegen Antisemitismus ein mindestens rudimentäres Verständnis dessen, was ihn hervorgebracht hat, verlangt (vgl. 2.1, 2.2.).

5.2 Antisemitismustheoretische Diskussion der Ergebnisse der Inhaltsanalyse II (*nach* der Begegnung)

In der nun folgenden Diskussion, werden die Oberkategorien (OK'), die im Rahmen der Inhaltsanalyse II (*nach* der Begegnung) gebildet wurden, in einen Bezug zu den theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2 gesetzt.

Zu den Oberkategorien OK' 1 („Referent“), OK' 2 („Religionspraxis“) und OK'4 („Erscheinungsbild“) wird eine solche Diskussion nicht angestrengt. Die Vorstellungen der Schüler zu diesen Kategorien sind im Wesentlichen nicht mit Antisemitismustheorie erklärbar und stehen für sich selbst (vgl. 4.4.2, OK' 1, OK' 2, OK' 4).

5.2.1 Antisemitismus in Schülervorstellungen über Juden im Zusammenhang mit Israel, Zionismus und Nahostkonflikt (nach der Begegnung, OK' 3)

In 2.4.5 wurde beschrieben, wie die Konstrukte „Zionismus“ und „Zionisten“ eine für den israelbezogenen Antisemitismus zentrale Rolle einnehmen, insbesondere, wenn israelbezogene antisemitische Aussagen von Personen vorgebracht werden, die vermeintlich oder tatsächlich keinen Hass gegen jüdische Menschen hegen. Die letztere Variante³⁷ mag zunächst wie ein Oxymoron wirken. Mit Bernstein et al. wurde jedoch bereits gezeigt, dass antisemitische Positionen auch von Menschen vertreten werden, die „über den situativen Rahmen [...] hinausgehend“ keine Antisemiten sind (vgl. 1.2 S. 6, zitiert nach Bernstein et al. 2018, S. 366). So werden Positionen zum Nahostkonflikt, in denen Israel als haupt- bzw. allein „Schuldiger/Aggressor“ ausgemacht wird, oftmals schlicht aus dem gesellschaftlichen Diskurs übernommen (vgl. 2.4.5, 5.1.4). Diese Positionen sind aber auch dann antisemitisch, wenn sie sich von Personen zu eigen gemacht werden, denen antisemitische Denkmuster ansonsten fernliegen.

Es verwundert nach alledem kaum, dass der Referent (den Transkripten nach) bei der Begegnung eingehend und investigativ zu seiner Position zum Zionismus befragt wurde (vgl.4.4.2 OK' 3, S.67f.). Dass „Zionismus“, in der Vorstellungswelt der Schüler Abbas und Rick, quasi ein Synonym für 'Unrecht gegen Araber' darstellt (vgl.4.4.2 OK' 3, S.68), ist primär als Folge von antisemitischen Diskursen über Israel und den Nahostkonflikt zu sehen.

In 2.4.5 (S. 36) wurde bereits beschrieben, wie das Konstrukt „Zionist*in“, von jener kognitiven Dissonanz befreit, die bei Antisemit*innen entsteht, sobald sich eine, wie auch immer geartete, positive, persönliche Beziehung zu einem Juden oder einer Jüdin anbahnt. Kongruenz- und Differenzvorstellungen von Juden als „Zionisten“ werden daher nicht zufällig *nach* der Begegnung direkt auf den Referenten bezogen. Der als „freundlich und locker“, vor allem aber als „friedlich und liberal“ (vgl.4.4.2 OK'1, S.64) wahrgenommene Referent, kann natürlich unmöglich ein Zionist sein, wenn Zionismus per Definition Unrecht gegen Araber bedeutet. Aber auch eine Aussage wie „Israel ohne die arabischen Märkte, das wäre für mich nicht Israel“ (Mircea Ionescu bei der Begegnung, zitiert nach Bekir, z. 237-239), ist nach den von Rick und Abbas vorgebrachten

37

Also antisemitische Aussagen von Menschen, die *tatsächlich* keine Antisemiten sind.

Definitionen von „Zionismus“, schon *antizionistisch*. In einer solchen Vorstellungswelt bleibt der Zionismus als dezidiert jüdisches Übel bestehen, während einzelne Jüdinnen und Juden aus dieser Gruppe vermeintlicher Übeltäter herausgenommen werden. Die nicht-Zionisten erscheinen als 'gute Juden'³⁸, deren Beziehung zum Staat Israel, wie etwa in der Vorstellung von Rick, kaum über ein „Er ist da auch gerne im Urlaub. Er mag Israel an sich“ (Rick z. 232, 233), hinausgehen kann. Rick „vermutet“, dass Israel für den Referenten ein „Staat wie jeder andere“ sei (Rick. z. 237-239). Es bestehen folglich bei ihm auch *nach* der Begegnung keinerlei Vorstellungen darüber, welche historischen Gründe den zionistischen Gedanken tatsächlich hervorbrachten, und welche besondere Bedeutung der Staat Israel, für eine Mehrheit der Jüdinnen und Juden weltweit aus genau diesen historischen Gründen hat.

5.2.2 Antisemitismus in Schülervorstellungen über Juden als reiche, mächtige und heimliche Herrscher (nach der Begegnung, OK'5)

Es wurde bereits theoretisch gezeigt, dass Vorstellungen über Juden als reiche, mächtige und heimliche Weltherrscher, die Essenz modernen antisemitischen Denkens ausmachen (vgl. 2.2). Ein zentrales Ziel des Begegnungsprojektes „Leih dir einen Juden“ ist laut Projektleiter Mircea Ionescu der Versuch, „Aufklärung und Fakten gegen antisemitische Klischees [zu] stellen“ (Kapitel 3., S.40). Daher sind die in 4.4.2, OK' 5 dargestellten, von den Schülern *nach* der Begegnung geäußerten Vorstellungen, von höchster Relevanz für die Frage, welchen Eindruck die Begegnung in der Vorstellungswelt der untersuchten Schüler wohl hinterlassen haben könnte³⁹.

Aus Sicht der in Kapitel 2. dargelegten Antisemitismustheorie, ist ein Verständnis gerade der antijudaistischen Denktradition im Mittelalter (2.4.1) und ihrer Folgen, ein wichtiger Baustein für den Abbau antisemitischer Vorstellungen. Wer die historische Genese antisemitischer Klischees durchblickt, kann sich dagegen immunisieren, sie zu glauben (vgl. 2.1, 2.2).

Rick und Abbas tragen nach der Begegnung vor, eine Verbindung, zwischen den Beschränkungen der Juden in der Wahl der Berufe (oft Handel und Geldleihe) im Mittelal-

38 Siehe für eine ausführliche Kritik der antisemitischen Praxis "gute und schlechte Juden" zu differenzieren: Friesel 2010, S. 27f.

39 Gleichwohl im Rahmen dieser Arbeit vom Beweis einer Wirkung im Sinne einer nachgewiesenen Kausalität nicht gesprochen werden kann, (vgl. Methodenkritik, 5.3, S. 92)

ter, und den heutigen Gerüchten über 'reiche Juden', zu sehen (vgl. 4.4.2, OK' 5, S.71+72). Negativ aus Sicht der Theorie ist hingegen, dass etwa Bekir einen solchen Zusammenhang auch nach der Begegnung nicht sieht (vgl. 4.4.2, OK' 5, S.71), und die Gründe für die Assoziation „Juden und Geld“ eher in einer freiwilligen und intelligenten Berufswahl vieler Juden sucht (Bekir, z. 33-66). Imaginierte, megalomane jüdische Finanzkraft, und Vorstellungen von einer übermenschlichen Macht der Juden, fusionieren in der modern antisemitischen Erzählung zu einer abgeschlossenen Welterklärung (vgl. 2.2). Aus diesem Grund ist es besonders ernüchternd, dass etwa Abbas, auch nach der Begegnung keine Verbindung zwischen mittelalterlichen Pestverbreiter-Mythen, und dem heutigen Gerücht über Juden als geheime Herrscher sieht (vgl. 4.4.2, OK' 5, S.72+73). Ihm bleibt wohl auch *nach* der Begegnung verschlossen, *warum* 'den Juden', nicht nur unglaublicher Reichtum, sondern vor allem auch unfassbare Macht angedichtet wird.

Zusammenfassend gesprochen, sind nach der Begegnung durchaus Versatzstücke einer aufgeklärten Analyse antisemitischer Mythen/Gerüchte in den Vorstellungen der Schüler wiederzufinden, diese verbleiben jedoch auf einem sehr oberflächlichen Niveau und treffen den Kern der historischen Gründe dieser Mythen/Gerüchte eher nicht.

Noch wichtiger, als ein Verständnis der historischen Genese antisemitischer Wahnvorstellungen, ist nach hier vertretener Auffassung die Frage, ob sich die Schüler diese Vorstellungen auch *nach* der Begegnung noch *zu eigen* machen:

Rick und Bekir weisen mehrfach auf die klare Zurückweisung antisemitischer Verschwörungsmysen durch den Referenten hin. Sie affirmieren in ihren Aussagen dann auch keine der Vorstellungen über Juden als reiche, heimliche Herrscher (vgl. 4.4.2, OK' 5 S.72). Bei Bekir kann höchstens noch von einer vagen Affirmation der 'reiche Juden'-Vorstellungen ausgegangen werden (vgl. 4.4.2, OK'5, S.72).

Bei Abbas hingegen liegt *nach* der Begegnung eine, zwar vage formulierte („ich würde mal vielleicht ja sagen“, Abbas, z. 267), aber dennoch klar erkennbare *Affirmation*, der Thesen zur versteckten Macht jüdischer Geheimbünde, und abnormal reicher jüdischer Familien, vor. Warum Thesen zur antisemitischen Weltverschwörung meist in der Form von Gerüchten („ich habe viele Sachen gehört“, Abbas, z. 267) weitergetragen werden, wurde bereits in 5.1.6 (S.81) eingehend erläutert. Diese Gerüchte scheinen bei Abbas derart tief verankert zu sein, dass er noch im selben Satz (!), in welchem er ihre *tatsäch-*

liche mittelalterlichen Herkunft, in Rekurs auf den Referenten erläutert, auf die Gerüchte selbst affirmativ zurückkehrt (Abbas, z. 231-234). In der Folge dreht sich das Gespräch hauptsächlich um die antisemitischen Gerüchte selbst. Verbindungen zum Mittelalter treten in den Hintergrund, werden teilweise sogar überhaupt nicht mehr gesehen (siehe Abbas, z. 246, z. 261). Damit zeigt Abbas sehr anschaulich, wie *aufklärungsresistent* sich das antisemitische Ressentiment gebiert. Der polnische Philosoph Leszek Kolakowski hat eben diese Aufklärungsresistenz in folgendem Zitat zugespitzt, aber dennoch im Kern zutreffend auf den Punkt gebracht:

„Der Antisemitismus [...] ist keine Doktrin, die kritisiert werden kann, sondern eine Haltung, deren soziale Wurzeln so geartet sind, daß sie keine Begründung erfordert. Man kann ihm keine Argumente entgegensetzen, denn er ist mit einer Reaktionsart verbunden, der die Beweisführung als Denkart fremd und verhaßt ist. [...]. Davon hat sich jeder überzeugt, der Gelegenheit hatte, mit einem Antisemiten eine jener hoffnungslosen Diskussionen zu führen, die immer dem Versuch ähneln, einem Tier das Sprechen beizubringen.“

(Kolakowski 1967, S. 161)

Wie schon bei der Verwendung des Konstruktes „Zionist“ (vgl. 5.2.1, S. 86), bewahrt auch hier die explizite Ausnahme des Referenten selbst, den Schüler vor kognitiver Dissonanz. Auf die Frage, was der Referent Mircea denn zu einem solchen Weltherrschaftsvorwurf wohl sagen würde, weist Abbas daher, nicht ohne Grund, noch einmal explizit darauf hin („dass das klar ist“, Abbas, z.293), dass nicht „die Juden“ (Abbas, z. 293), und schon gar nicht der als so „friedlich“ und „freundlich“ erlebte Referent (4.4.2 OK'1, S. 64f.), gemeint seien. Vielmehr betreffe diese Verschwörung lediglich wenige, überreiche Familien und Geheimbünde, die wiederum nur den Gerüchten nach höchstwahrscheinlich jüdisch seien (vgl. Abbas, z.285). Diese, den Gerüchten nach jüdischen, dunklen und geheimen Mächte, müssen dann jedoch für all das verantwortlich zeichnen, was dem antisemitisch denkenden Subjekt an abstrakter Herrschaft, Ungerechtigkeit und Leid, ansonsten unerklärlich bleibt (Antisemitismusdefinition, 2.3). Genau dieser Zusammenhang lässt sich in einer Aussage des Schülers Abbas direkt nachvollziehen:

„Ja es ist jetzt zum Beispiel Naher Osten Problem [...] Die hätten bestimmt Assad längst töten können. Und die haben einfach ihn dagelassen, weil sie ihn brauchen. Weil er vielleicht jetzt grade in Syrien Krieg durchführt. Damit er diese Militär

schwächt. Damit die Leute nicht auf die Idee kommen, Israel anzugreifen [...]“
(Abbas, z. 276-279)

Abbas ist im Jahr 2015 vor den Kriegshandlungen in der syrischen Stadt Aleppo nach Bremen geflüchtet (vgl. Interviewtranskript Abbas, Anhang 2+3). Der Verlust des eigenen Zuhauses ist zwangsläufig mit unmittelbar erlebtem, *konkretem* Leid verbunden. Gleichzeitig erscheint es Abbas nachvollziehbar absurd, dass in einer Welt, in der militärische Interventionen von Staaten immer wieder mit dem Schutz von Menschenrechten begründet werden, ein derart brutal und rücksichtslos agierender Despot, wie Assad, nicht gestürzt wird, obwohl dieselben Staaten völlig unproblematisch über die militärischen Mittel dazu verfügen würden. Die Gründe der Nicht-Intervention in Syrien, sind gleichwohl enorm komplex und unübersichtlich (siehe hierzu einführend Pradetto 2015 S. 15f.). Was aber gleichzeitig *abstrakt* unverstanden bleibt, und dennoch *konkret* als eigenes Leid empfunden wird, muss im antisemitischen Wahn geradezu zwangsläufig auf unheilvolle Umtriebe von Juden zurückgehen. Nur 'die Juden' sind im modern-antisemitischen Weltbild in der Lage, derartig machtvoll die Komplexität der Zustände zu kontrollieren, um diese Zustände dann durch unfassbar niederträchtiges, rücksichtslos auf Eigennutz gerichtetes Handeln (bzw. Unterlassen), zum Schlechten zu wenden (vgl. 2.2.).

Der Antisemitismusforscher Samuel Salzborn definiert Antisemitismus als „Unfähigkeit und Unwilligkeit, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen.“ (Salzborn 2010, S. 15).

Salzborn führt dazu aus:

„Im Antisemitismus wird beides vertauscht, das Denken soll konkret, das Fühlen abstrakt sein. [...] Die Weltanschauung soll konkret sein, das Gefühl aber abstrakt – was sowohl die intellektuelle, wie die emotionale Perspektive einer Inversion unterzieht, die psychisch aufgrund ihrer Dichotomie zu inneren Konflikten führen muss.“ (Salzborn . 2010. S.15)

In der Aussage des Schülers Abbas, zur Kontrolle jüdischer Mächte über den Bürgerkrieg in Syrien, wird das im Rahmen dieser Geschehnisse *konkret* erlittene Leid zu einem *abstraktem* Gefühl von Ungerechtigkeit („die haben ihn einfach dagelassen“, Abbas z. 277). Dieses Gefühl *abstrakter* Ungerechtigkeit, wird dann durch den antisemitischen Welterklärungsgedanken *konkret* erklärt: Es sind die im geheimen agierenden Juden, besonders aber ihr Staat Israel, die für Ungerechtigkeiten und Leid, mittelbar über

den Diktator Assad, verantwortlich zeichnen sollen.

5.2.3 Theoretische Überlegungen zu den Schülervorstellungen über Ursachen von Hass gegen Juden und die Möglichkeiten seiner Bekämpfung (nach der Begegnung, OK'6)

Aus der Sicht der in Kapitel 2. dargelegten Theorie, kann die zentrale Methode im Kampf gegen Judenhass nur die Aufklärung über seine historisch-materiellen Grundlagen sein. Diese führt idealerweise zu einem Verständnis über die Irrationalität des Antisemitismus bei den Schüler*innen, und dieses Verständnis wiederum, im besten Fall, zu einer Opposition gegen seine Klischees und Mythen. Im vorhergehenden Kapitel (5.2.2) wurde bereits gezeigt, dass die historischen Gründe für antisemitische Klischees, auch nach der Begegnung, nur in Versatzstücken ein Teil der Vorstellungswelt der Probanden sind. In 4.4.2, OK' 6 wurden die Vorstellungen der Schüler in den untersuchten Transkripten zur Frage, woher Judenhass eigentlich kommt, und was man dagegen unternehmen könnte, zusammengefasst (S.74 f.).

Dass es aus Sicht der Theorie positiv ist, dass etwa Bekir nach der Begegnung Mobbing gegen jüdische Mitschüler auf die Verbreitung von „Lügen über Juden“ zurückführt, und sich dabei auch noch direkt auf Aussagen des Referenten stützt (vgl. ebd.), ist offensichtlich.

Die in 4.4.2, OK'6 angeführten Aussagen des Schülers Rick hingegen, bieten aus Sicht der Antisemitismustheorie Anlass zur Sorge: Wenn Rick nach der Begegnung angibt, nicht zu wissen, „weshalb man Juden nicht mag“, weil er „immer noch keine Informationen [darüber habe], wie das Judentum so ist“ (Rick z. 100-101), dann muss davon ausgegangen werden, dass er *im Judentum selbst Gründe für Judenhass* vermutet. Zwar sind religiöse Narrative (vgl. „christlicher Antijudaismus“, 2.4.1, S.17) durchaus *historisch* kausal für den modernen Antisemitismus. *Dieser* Antisemitismus, der nach hier vertretener Auffassung die einzige, heutzutage relevante Quelle des Hasses auf Jüdinnen und Juden darstellt (vgl. 2.4, S.16), kommt jedoch völlig ohne religiösen Bezug aus (ebd.). Mit anderen Worten: Es ist für den heutigen Antisemitismus sekundär, welche grausigen Geschichten sich über das jüdische Volk im Neuen Testament, im Koran oder in der Torah wohl finden lassen mögen. Rick sitzt aus Sicht der Antisemitismustheorie einem fatalen Irrtum auf, wenn er vermutet, dass er den Gründen für Hass auf Jüdinnen

und Juden auf die Schliche käme, erführe er nur mehr über die *Religion* Judentum, sowie über die Gründe für die Haltung anderer Religionen zu dieser Religion.

Ambivalent sind die Aussagen beider Schüler zu den Grenzen der Aufklärung von „Dickköpfen“ einzuordnen. Die Skepsis der befragten Schüler, wird diesbezüglich vorliegend einerseits mit Verweis auf Lekesz Kolakowskis Zitat (5.2.2, S. 89) geteilt, andererseits sollten nach hier vertretener Ansicht im Kampf gegen Antisemitismus keine, auf die menschliche Vernunft und Reflexionsfähigkeit abzielende Methoden, unversucht bleiben, auch und gerade bei jenen Antisemit*innen, die man zunächst nicht für ein-sichtsfähig halten mag.

5.3 Methodenkritik

Die vorliegend angewandte, qualitative Forschungsmethode, bringt zunächst einmal Ergebnisse über die in den analysierten Transkripten geäußerten Vorstellungen der Probanden selbst. Darüber hinaus hat die vorliegende Arbeit leider geringe Aussagekraft. Vor allem aber hat diese Arbeit keine *Beweiskraft* in Bezug auf die Hypothesen zu Schüler-vorstellungen über Jüdinnen und Juden (vgl. 6.1, 6.2), die sich aus ihr generieren lassen, soweit sich diese Hypothesen auf eine Grundgesamtheit von Schüler*innen (etwa in der BRD, oder im Land Bremen) beziehen sollen. Die Überprüfung dieser Hypothesen in Bezug auf eine derartige, für den bildungspolitischen Diskurs relevante Grundgesamtheit, muss im Rahmen größerer Forschungsprojekte unter Verwendung quantitativer Methoden erbracht werden (vgl. 6. und 7.).

Die aus dieser Arbeit generierten Hypothesen darüber, welche *Änderungen* in den Schüler-vorstellungen *durch* das Erlebnis der Begegnung selbst *hervorgerufen* worden sein könnten (vgl. 6.3), bleiben ebenfalls unbewiesen. Eine solcher Beweis wäre nur im Rahmen einer *Wirkungsforschung* zu erbringen. Der Idee jedoch, gesicherte Erkenntnisse über tatsächliche *Wirkungen* didaktischer Maßnahmen in der Vorstellungswelt von Schüler*innen, durch systematische Untersuchungen erlangen zu können, begegnet, unabhängig von der Wahl der Methoden, generellen epistemologischen Bedenken: Es ist unmöglich, die subjektive Vorstellungswelt eines Individuums derart nachzuvollziehen, dass dieses „Nachvollziehen“ dem gleicht, was das in Frage stehende Subjekt selbst, sich *tatsächlich* vorstellt⁴⁰. Wenn aber schon nicht identisch nachvollzogen werden

40 Warum das so ist, zeigt der Philosoph Thomas Nagel in seinem Aufsatz „What is it like to be a bat?“ (Nagel 1974, S. 435-450)

kann, *was* der/die Schüler*in tatsächlich denkt und fühlt, wie können dann *Ursachen* einer *Änderung* dieser subjektiven Vorstellungen in der *Außenwelt* dem Beweis zugeführt werden? Unmöglich.

Auf das Thema der Arbeit bezogen bedeutet das: Der Beweis dafür, dass eine festgestellte Änderung in Schülervorstellungen über Jüdinnen und Juden *gerade* auf die Teilnahme an der Begegnung zurückgeht, ist schlicht nicht zu erbringen, unabhängig davon, welche Forschungsmethode man anwendet. Nun könnte man es für irre halten, das im Rahmen des Fazits *Hypothesen* zu eben einer solchen, möglichen Wirkung aufgestellt werden (6.3). Hypothesen, die letztlich weder verifiziert, noch falsifiziert werden können, weil sie der menschlichen Erkenntnis schlicht nicht zugänglich sind. Warum also überhaupt Hypothesen dazu aufstellen?

Die Alternative dazu, das eigene pädagogische und didaktische Handeln an systematisiert generierten Mutmaßungen (Hypothesen) zu orientieren, wäre im vorliegenden Fall die völlige pädagogische Handlungsunfähigkeit. Diese Unfähigkeit, etwas zu unternehmen, muss jedoch *gerade beim Thema Antisemitismus* an der Schule *unbedingt* überwunden werden. Selbstverständlich habe ich mir von dieser Arbeit daher auch Hinweise darauf erwartet, ob und wie die didaktische Intervention „Begegnung mit einem Juden“ in Bezug auf Antisemitismusprävention *wirkt*. Dass über diese Wirkung, der letzte Beweis wohl niemals zu führen sein wird, kann nicht der Grund dafür sein, keine Hypothesen dazu zu generieren. Hypothesen zu einer *möglichen Wirkung* finden sich daher in Kapitel 6.3.

Eine ebenso wichtige Kritik an der vorliegenden Arbeit, dürfte die implizite Beeinflussung der Empirie durch die von mir geteilten theoretischen Annahmen (vgl. 1.2) sein. Diese Beeinflussung kann sowohl bei der Datenerhebung (4.2), als auch bei Datenanalyse (Anhang 4+5) und der Ergebnisdarstellung (4.4) nicht ohne Weiteres abgestritten werden. Daher folgende Überlegungen:

Es kann, insbesondere beim Thema Antisemitismus kein neutrales Forschungsobjekt geben. Spätestens nach der Lektüre des theoretischen Teils über das Wesen des Antisemitismus (vgl. Kapitel 2.1-2.4), muss, bei einem Mindestmaß an Empathie und Einsehbarkeit, offensichtlich sein, dass die wissenschaftliche Bearbeitung des Antisemitismus seinem besseren Verständnis, letztlich aber auch und vor allem seiner Be-

kämpfung dienen sollte⁴¹. Entsprechend sind, nach hier vertretener Auffassung, Schülervorstellungen über Jüdinnen und Juden auch nicht „neutral“ zu erheben, sondern in Bezug zu eben jenem Phänomen zu setzen, das es als gesellschaftliches Übel anzugreifen gilt. Es wurde versucht, die antisemitismustheoretische, *normative* Einordnung der Schülervorstellungen, weitestgehend aus der induktiven Kategorienbildung (vgl. Inhaltsanalysen I+II, Anhang 4+5) und der Ergebnisdarstellung (vgl. 4.4.) herauszuhalten. Erst im Kapitel 5, dort jedoch *explizit* und *transparent*, findet diese Diskussion statt.

Formal ist diese Trennung gut gelungen. Es wurden also sämtliche, von den befragten Schülern vorgebrachte Vorstellungen über Jüdinnen und Juden, ohne eine explizite normative Wertung, in Kategorien überführt und dargestellt (vgl. 4.4).

Trotzdem ist es richtig, dass auch der empirische Teil, von mir als einem forschenden Subjekt erstellt wurde. In meiner, von der Antisemitismustheorie Moishe Postones geprägten, forschenden Subjektivität, halte ich nun einmal bestimmte Teile der Vorstellungswelt von Schüler*innen und Schülern über Jüdinnen und Juden für besonders relevant. Jene nämlich, die auf Antisemitismus (so wie ich ihn verstehe) hinweisen. Dieser besondere, *implizit* von der Theorie geprägte Fokus findet sich vor allem:

1. In den im Leitfaden festgehaltenen halb-strukturierten Fragen.
2. In den spontanen Nachfragen in den Interviews („Nachhaken“).
3. In der besonderen Aufmerksamkeit, die einigen Interviewpassagen im Rahmen der Inhaltsanalyse und der Ergebnisdarstellung zuteil wird.

All das bedeutet im Umkehrschluss aber gerade *nicht*, dass die Kategorien/Oberkategorien der beiden Inhaltsanalysen als theoretische, mithin als deduktive Kategorien zu sehen wären. Es ist gerade *nicht* der Fall, dass ich von Anfang an nur das Ziel verfolgt hätte, genau das in den Schülervorstellungen nachzuweisen, was ich in den Kapiteln 2.2-2.4 als Antisemitismus theoretisch definiert und erklärt habe.

Im Gegenteil:

Die im Kapitel „Ergebnisdarstellung“ (4.4) aufgelisteten Kategorien/Oberkategorien sind so ergebnisoffen, wie es mir *möglich* war, *induktiv* aus dem entstanden, was die betreffenden Schüler, unter einem *so minimal wie möglich* gehaltenen Maß der intersubjektiven Einflussnahme, zum Thema erzählt haben. Sie bilden das *beste, mir mögliche*

41 Wobei nach hier vertretener Auffassung der Erfolg von Bemühungen bei der Bekämpfung von Antisemitismus, insbesondere an der Schule, sehr wesentlich vom richtigen Antisemitismus-*Verständnis* abhängt (vgl. 2.1).

Abbild (vgl. Mayring 2015, S. 67), der in den Transkripten festgehaltenen Äußerungen zum Thema.

6. Fazit – Hypothesen aus der vorliegenden Arbeit

Nun soll die Forschungsfrage, nach den Schülervorstellungen *vor* und *nach* Teilnahme am Begegnungskonzept „Leih dir einen Juden“ beantwortet werden.

Dies soll in Form von Hypothesen geleistet werden, die aus der antisemitismustheoretischen Diskussion der Schülervorstellungen (vgl. Kapitel 5.1, 5.2) generiert werden können. Es werden Hypothesen zu Schülervorstellungen *vor* der Begegnung (6.1) und *nach* der Begegnung (6.2) aufgestellt. Weiterhin werden Hypothesen dazu aufgestellt, welche *Wirkung* die Begegnung (6.3) selbst in Bezug auf diese Vorstellungen wohl gehabt haben könnte. Insbesondere letztere Hypothesen, stehen unter den im Kapitel „Methodenkritik“ (5.3) geäußerten Vorbehalten.

6.1 Hypothesen zu Schülervorstellungen *vor* der Begegnung

Folgende Hypothesen zu den Schülervorstellungen über Jüdinnen und Juden beziehen sich auf den Zeitpunkt **T1**, *vor* der Teilnahme am Begegnungskonzept „Leih dir einen Juden“:

Hypothese 1: Das rassistische Element des Antisemitismus wird in Schülervorstellungen über Jüdinnen und Juden weitgehend zurückgewiesen

Keiner der untersuchten Schüler affirmiert in seiner Vorstellungswelt Ideen zu angeborenen, essentiell jüdischen, „Merkmalen“.

Dass Antisemitismus fundamental anders funktioniert als Rassismus, wurde in der vorliegenden Arbeit bereits theoretisch gezeigt (vgl. 2.1, 2.2). Die vorliegende Empirie zeigt jedoch darüber hinaus, dass jene Elemente des Antisemitismus, die auf „Rassentheorie“ bzw. Rassismus zurückgehen (vgl. 2.4.3), in den Vorstellungen der untersuchten Schüler nicht nachzuweisen sind (vgl. 5.1.1). *Keiner* der untersuchten Schüler geht von einer jüdischen Rasse aus. Vorstellungen über angebliche jüdische Merkmale werden schon *vor* der Begegnung als nicht reale „Stereotype“ oder „Diskriminierung“ zurückgewiesen.

Sollte diese Hypothese für eine Grundgesamtheit von Schüler*innen (etwa im Land Bremen, oder in der BRD) verifiziert werden können, muss Folgendes gelten: Pädago-

gisch-didaktische Anstrengungen, die auf eine Überwindung *rassistischer* Fehlvorstellungen über Jüdinnen und Juden angelegt sind, oder gar Antisemitismus selbst als Unterkategorie des *Rassismus* verstehen, müssen wirkungslos in Bezug auf Antisemitismusprävention bleiben. Die vorliegende Arbeit weist in diese Richtung.

Hypothese 2: Schülervorstellungen über das Judentum als Religion, sind weitgehend frei von Antisemitismus

Die von den untersuchten Schülern *vor* der Begegnung geäußerten Vorstellungen über das Judentum als Religion, religiöse Praxis oder Symbolik sind zwar teilweise völlig wirr und unzutreffend, jedenfalls aber lassen sie sich mit Antisemitismus, so wie er hier verstanden wird *nicht* erklären. Es ist zwar traurig, wenn Schüler zum Beispiel „Davidstern“ und „Judenstern“ semantisch durcheinanderbringen (vgl. 4.4.1, OK2, S. 49), *antisemitisch* ist ein solches Unwissen jedenfalls nicht. Es muss bezweifelt werden, dass die Verbreitung von Wissen über die Torah oder die Halacha, *für sich genommen*, einen wesentlichen Beitrag zur Antisemitismusprävention leisten kann. Im Gegenteil, muss es vor dem Hintergrund der Antisemitismustheorie als *problematisch* verstanden werden, wenn sich Schüler von mehr Wissen über die Religion des Judentums selbst, eine Erklärung des Hasses gegen Juden erwarten. *Diese* Fehlvorstellung muss im Kampf gegen Antisemitismus aufgeklärt werden.

Hypothese 3: „Islamisierter Antisemitismus“ ist in Schülervorstellungen über Juden als „Verräter und Betrüger der Muslime“ präsent

Der Schüler Abbas weist antisemitische Vorstellungen über Juden als „Verräter und Betrüger der Muslime“ auf. Seine Affirmation dieser Vorstellungen hat zwei Ebenen. Zunächst liegt eine affirmative Bezugnahme auf Narrative islamischer Theologie, so wie der Proband diese versteht, vor. Zusätzlich werden diese Narrative aber auch auf die Gruppe der Juden heute bezogen. *Beides* wird in Kapitel 5.1.3 (S.77), eingehend erläutert und problematisiert. Zur Verifizierung dieser Hypothese müssten solche Einstellungen im signifikanten Ausmaß bei einer repräsentativen Stichprobe für eine Grundgesamtheit an Schüler*innen (z.B. Land Bremen oder BRD) nachgewiesen werden.

Hypothese 4: „Islamisierter Antisemitismus“ findet sich vor allem bei Schüler*innen muslimischen Glaubens

Die Ausführungen des Schülers Abbas, die sich direkt auf Vorstellungen über islamisch-theologische Narrative beziehen, legen zunächst einmal nahe, dass Vorstellungsmuster

des islamisierten Antisemitismus eher bei *muslimischen* Schüler*innen zu vermuten seien. Vorliegend weisen aber die Ausführungen des Schülers Bekir, der ebenso wie Abbas angibt, gläubiger Muslim zu sein, zum Beispiel *überhaupt nicht* in diese Richtung. Bekir teilt *keine* der islamisiert-antisemitischen Vorstellungen, die etwa bei Abbas nachgewiesen wurden. Diese Hypothese wäre in Bezug auf eine Grundgesamtheit an *muslimischen* Schüler*innen zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Hypothese 5: Islamisierter Antisemitismus findet sich vor allem bei Schüler*innen muslimischen Glaubens mit arabischem Migrationshintergrund

Abbas gibt an, seine Vorstellungen nicht aus Koran und Sunnah selbst, sondern aus den Erzählungen in Moscheen, Schulen und Medien seiner Heimat zu beziehen (vgl. 5.1.3). Abbas ist 2015, drei Jahre vor dem Interview, aus dem arabisch-islamischen Kulturraum (Aleppo, Syrien) eingewandert. Seine Ausführungen könnten also die Vermutung nahe legen, dass derlei Vorstellungen eher bei jenen Muslim*innen verbreitet sein könnten, die einen arabischen Migrationshintergrund aufweisen. Die Entstehungsgeschichte des „islamisierten Antisemitismus“, die fast vollständig im arabisch-islamischen Kulturraum stattfand (vgl. 2.4.2, S.21f.), weist ebenfalls in diese Richtung. Zu untersuchen wäre daher die Prävalenz islamisiert-antisemitischer Einstellungen in der Gruppe der muslimischen Schüler*innen mit *arabischem* Migrationshintergrund.

Hinweise zu den Hypothesen 4+5:

Die mögliche Verifizierung einer signifikanten Verbreitung islamisiert-antisemitischer Vorstellungen bei *muslimischen* Schüler*innen (bzw. muslimischen Schüler*innen mit *arabischem* Migrationshintergrund), darf auf keinen Fall zu einer Stigmatisierung dieser Gruppe(n) in der pädagogischen Praxis führen.

Ein Bewusstsein für die Ausprägung „islamisierter Antisemitismus“, sollte ebenfalls nicht dazu führen, dass Lehrkräfte *diesen* Antisemitismus mit dem *übergeordneten* Phänomen „moderner Antisemitismus“ gleichsetzen. Dadurch bestünde Gefahr, dass Lehrkräfte den Kreis der Schüler*innen, mit möglicherweise antisemitischen Vorstellungen, fälschlicherweise auf Muslime, oder gar nur auf Muslime mit arabischem Migrationshintergrund begrenzen.

All das kann aber gerade *kein Argument* dafür sein, dass sich Lehrkräfte nicht intensiv mit dem Phänomen „islamisierter Antisemitismus“ auseinandersetzen sollten. Angesichts der demographischen Entwicklung ist eine intensive Auseinandersetzung mit

diesem Problem, und mit den Möglichkeiten seiner Bekämpfung *dringend* angezeigt.

Hypothese 6: Die in der Schulbildung vermittelten Narrative über den Nahostkonflikt befördern israelbezogenen Antisemitismus

Jegliche Narrative über den Nahostkonflikt, die den Probanden ihren Berichten nach im Rahmen ihrer Schulbildung begegnet sind, beschreiben Israel als Aggressor. Eine Auseinandersetzung mit Gegenpositionen erfolgte bis zur Begegnung, den Berichten der Probanden nach, nicht. Ein solches einseitiges, negatives Bild über den jüdischen Staat im Nahostkonflikt fördert letztlich die Delegitimierung seiner Existenz, und damit israelbezogenen Antisemitismus (vgl. 2.4.4, 2.4.5). Zu untersuchen wäre, ob die Behandlung des Nahostkonflikts im Unterricht an staatlichen Schulen in Deutschland tatsächlich signifikant einseitig ist und damit Antisemitismus befördert.

Hypothese 7: Einige Lehrkräfte/Sozialpädagogen nutzen ihre soziale und institutionelle Position für die Verbreitung antisemitischer Propaganda

Den Schilderungen des Schülers Rick zufolge, indoktriniert ein Sozialpädagoge mehrere Schüler im Rahmen eines persönlichen Gesprächs auf einer Abschlussfahrt mit antisemitischen Weltverschwörungsmysen (vgl. Rick, z. 117- 197, z. 241-259). Es ist unerträglich, dass es in Bremen offensichtlich einen „Pädagogen“ gibt, der seine Position dazu nutzt, Schüler völlig offen und unverschlüsselt, mit einer Ideologie zu indoktrinieren, die letztlich auf die Vernichtung jüdischen Lebens gerichtet ist (vgl. Rick ebd. iVm. 2.2). Zu untersuchen wäre, ob dies „nur“ ein unerträglicher Einzelfall ist, oder Kenntnisse über weitere, solche oder ähnliche Vorfälle in Bildungsinstitutionen zu erlangen sind. Des Weiteren wäre eine Untersuchung antisemitischer Einstellungen unter Lehrkräften generell *dringend* angezeigt.

Hypothese 8: Antisemitische Gerüchte über Juden als reiche, mächtige Kriegstreiber, begegnen Schüler*innen immer wieder im sozialen Umfeld und in der Schulbildung

(siehe 5.1.6, Hypothese bedarf keiner weiteren Erläuterung)

Hypothese 9: Fehlvorstellungen über Ziele und Methoden der Shoah korrelieren mit einem Unverständnis über Antisemitismus

Wenn Schüler*innen Kernelemente des modernen Antisemitismus nicht verstehen, muss ihnen die Shoah unerklärlich bleiben und umgekehrt. (vgl. 5.1.7, Hypothese bedarf keiner weiteren Erläuterung)

Hypothese 10: Schüler*innen des 11ten Jahrgangs (Bremen) haben kaum Vorstellungen über die historische Ursachen von Antisemitismus

(siehe 5.1.7, Hypothese bedarf keiner weiteren Erläuterung)

6.2 Hypothesen zu Schülervorstellungen *nach* der Begegnung

Folgende Hypothesen, zu den Schülervorstellungen über Jüdinnen und Juden, beziehen sich auf den Zeitpunkt **T2**, *nach* der Teilnahme am Begegnungskonzept „Leih dir einen Juden“:

Hypothese 11: Schülervorstellungen über „Zionismus/Zionisten“, sind von antisemitischen Narrativen über den Nahostkonflikt geprägt

In 5.2.1 wurde gezeigt, dass Vorstellungen der Schüler Rick und Abbas über „Zionismus“, dem entsprechen, was der israelbezogene Antisemitismus über den Staat Israel herbei phantasiert: Das Narrativ nämlich, dass Zionismus per Definition unvereinbar mit einem friedlichen Zusammenleben von Juden und Arabern im Nahen Osten sei. Eine Prävalenz solcher Fehlvorstellungen über das Konzept Zionismus müsste für eine Grundgesamtheit von Schüler*innen verifiziert werden.

Hypothese 12: Das Konstrukt „Zionist“ vermeidet bei antisemitisch denkenden Schüler*innen kognitive Dissonanz bei freundschaftlichen Begegnungen/Beziehungen mit Jüdinnen und Juden

Diese Hypothese ist äußerst schwer (oder gar nicht) dem empirischen Beweis zuzuführen. Sie wird aus theoretischen Erwägungen zu den Vorstellungen des Schülers Abbas *nach* der Begegnung *vermutet* (zur theoretischen Begründung: 2.4.5, S. 36 iVm. 5.2.1, S. 86).

Hypothese 13: Schüler*innen fehlen zentrale Kenntnisse über die historischen Ursachen des Zionismus und der Staatsgründung Israels

(siehe 5.2.1, Hypothese bedarf keiner weiteren Erläuterung)

Hypothese 14: Schüler*innen fehlen zentrale Kenntnisse über die besondere Bedeutung des Staates Israels für viele Jüdinnen und Juden

(siehe 5.2.1, Hypothese bedarf keiner weiteren Erläuterung)

Hypothese 15: Schüler*innen haben *nach* Teilnahme an der Begegnung „Leih dir einen Juden“, leicht erweiterte Vorstellungen über die historische Ursprünge antisemitischer Klischees

In 5.2.2 wird differenziert für die drei Probanden dargestellt, welche Vorstellungen über die historischen Gründe antisemitischer Klischees bei ihnen *nach* der Begegnung präsent sind (oder eben nicht). Im Vergleich zu den Vorstellungen *vor* der Begegnung (siehe 5.1.7) ist bei allen drei ein leichter Erkenntniszugewinn zu verzeichnen.

Hypothese 16: Schüler*innen vermuten auch *nach* Teilnahme an der Begegnung, die Gründe für antisemitische Klischees teilweise in den Juden selbst

(siehe 5.2.2, Hypothese bedarf keiner weiteren Erläuterung)

Hypothese 17: Schüler*innen affirmieren teilweise auch *nach* Teilnahme an der Begegnung, antisemitische Klischees über Juden als reiche, heimliche Herrscher

(siehe 5.2.2, Hypothese bedarf keiner weiteren Erläuterung)

6.3 Hypothesen zu möglichen Veränderungen von Schülervorstellungen *durch* die Teilnahme an der Begegnung

Folgende Hypothesen beziehen sich auf eine mögliche *Wirkung* der Begegnungsveranstaltung auf die Vorstellungen der Schüler*innen über Jüdinnen und Juden

Hypothese 18: Eine als positiv und freundschaftlich erlebte Begegnung mit einem Juden oder einer Jüdin, trägt *für sich genommen* nicht wesentlich zur Überwindung antisemitischer Vorstellungen bei Schüler*innen bei

Alle Probanden erlebten den Referenten als witzig, freundlich, friedlich und liberal. Die Begegnung mit ihm, wird jedoch für sich genommen gerade *nicht* als Widerlegung antisemitischer Vorstellungen über vermeintlich kriegerische Zionisten, oder „Juden als reiche heimliche Herrscher“ verstanden (vgl. 5.2.1, 5.2.2). Soweit diese Vorstellungen nach der Begegnung weiter präsent sind, wird der Referent explizit davon ausgenommen, teil der Gruppe vermeintlicher, jüdischer Übeltäter zu sein (ebd.).

Hypothese 19: Eine Begegnung mit einem Juden oder einer Jüdin, trägt *insoweit* zur Überwindung antisemitischer Vorstellungen bei Schüler*innen bei, wie sie über die Ursachen antisemitischer Mythen aufklärt

Kapitel 5.2.2 zeigt einen klaren negativen Zusammenhang zwischen einem Verständnis

der historischen Ursachen antisemitischer Mythen und Klischees, und der Affirmation dieser Vorstellungen auf. Je mehr die untersuchten Schüler eine Verbindung zwischen diesen Ursachen, und den heutigen Gerüchten, *nach* der Begegnung sehen, desto weniger gehen sie davon aus, dass an diesen Gerüchten selbst etwas „dran“ sein könnte. Der Fall Abbas zeigt, wie schwierig die Aufklärungsarbeit sich gestaltet, wenn antisemitische Mythen fest in der Vorstellungswelt eines Schülers verankert sind. Die Aussage des Schülers Bekir, der den Hass auf Juden, in direkter Referenz auf Aussagen des Referenten, auf die Verbreitung von „Lügen“ zurückführt (vgl. Bekir z. 130f.), weist auf eine *aufklärende Wirkung* der Begegnung „Leih dir einen Juden“ durch den Referenten Mircea Ionescu hin. Ernüchternd ist, dass sich Bekir nur wenige Tage nach der Begegnung, schon nicht mehr an die historischen *Ursachen* ihrer Entstehung erinnern kann, obwohl diese vom Referenten umfangreich thematisiert wurden (vgl. „Begegnung – Dichte Beschreibung“, Anhang 1).

Folgender Abschnitt aus dem Interview mit dem Schüler Rick soll noch einmal Möglichkeiten und Grenzen, der Aufklärung antisemitischer Mythen im Rahmen einer Begegnung illustrieren:

S: Du hattest mir, beim letzten Mal, im letzten Interview von einer Situation erzählt, bei der eine Lehrkraft, ein Sozialpädagoge, ähm, auf einer Klassenfahrt Schülern mitgeteilt hat, dass „Juden sehr viel kontrollieren, sehr viel mehr als man allgemein denkt“, dass sie „Kriege anzetteln“, und dass sie „im Hintergrund krumme Geschäfte machen“ =ja=, derlei Sachen. Hast du aus dem Workshop – und du hast zusätzlich gesagt, ähm, dass du damals nicht wusstest, wie du richtig darauf reagieren sollst, weil du =keine Argumente hab=, genau - würdest du sagen, du hast aus dem Workshop irgendetwas mitgenommen, was du in so eine solche Diskussion hättest einbringen können?

R: Hmm, also... Er hat ja auch gesagt, dass es diese Gerüchte gibt. Hat der Jude ja auch erzählt, dass er diese Gerüchte gehört hat, diese Verschwörungstheorien, ähm... ja... ob ich jetzt nen Argument dagegen... ja, hab glaub ich jetzt nicht so gelernt.... ne. =ok= Also, er hat ja gesagt „das ist Schwachsinn“, hat er erzählt, ja. Das ist Schwachsinn, dass diese Theorien absoluter, äh Blödsinn sind =okay=. Aber ob ich jetzt, sag ich mal son Argument dagegen...Ne **(Rick, z. 77-88)**

Die Einordnung antisemitischer Verschwörungsmythen als „Schwachsinn ... um Hass zu erzeugen“, geht direkt auf den Referenten und die Begegnung zurück. Dies weist auf eine aufklärerische *Wirkung* hin. Gleichzeitig gibt Rick an, keine Argumente gelernt zu haben, welche er diesen Verschwörungsmythen entgegenhalten könnte.

Generell muss festgehalten werden, dass die Aufklärung über antisemitische Ideologie eine **professionelle Aufgabe von Lehrkräften** ist, die nicht einfach auf Jüdinnen und

Juden, die ehrenamtlich Begegnungen organisieren, abgeschoben werden darf.

Wenn diese Aufklärungsarbeit der Lehrkräfte allerdings entweder nicht stattgefunden hat, oder wirkungslos blieb, (wie teilweise bei den drei Probanden), dann hängt auch die antisemitismuspräventive *Wirkung* einer solchen Begegnung, ganz wesentlich von der Aufklärungsarbeit ab, die sie leistet.

Hypothese 20: Eine Begegnung mit einem Juden oder einer Jüdin, trägt dazu bei, dass Schüler*innen weniger verächtliche Witze über Jüdinnen und Juden machen

Die letzte Hypothese wird mit einer Schüleraussage aus einem Interview *nach* der Begegnung begründet, das leider nicht Gegenstand der systematischen Inhaltsanalyse werden konnte:

S: Würdest du sagen, dass der Workshop dazu beigetragen hat, dass – weil du jetzt meinst, bei deinen Mitschülern, deiner Lerngruppe wärst du dir sicher, dass eine offene Haltung gegenüber Juden vertreten wird – würdest du sagen, „der Workshop hat dazu beigetragen“ ?

T: Ja. Also grade bei meinen Mitschülern. Also ich hatte ja so ein bisschen... also da kam es häufiger zum Thema so, weil halt Benjamin mein guter Freund ist. Aber ich denke bei meinen Klassenkameraden hat es ordentlich geholfen. Dass die da irgendwie gesehen haben. Ist ne ganz normale Religion einfach. So. Ja. Weil da auch letzte Woche hat Zelda aus meiner Klasse auch wieder irgendwas witziges über Juden gesagt und das kam direkt nach dem Workshop oder am Ende... ne nach der Schule war das, und es kam direkt zum Thema dass das ab jetzt nicht mehr so sein wird, dass wir irgendwie Witze über Juden machen, oder grade Zelda oder andere Menschen aus unserer Klasse. (Thorsten, z. 233-243)

7. Ausblick

Die vorliegende Arbeit verlangt nach einer quantitativen Überprüfung der im Fazit dargelegten Hypothesen, zu antisemitischen Einstellungen unter Schüler*innen allgemein, sowie speziell *nach* der Teilnahme an einer schulischen Begegnungsveranstaltung mit einem Juden. Die Frage, auf welche Grundgesamtheit von Schüler*innen sich solche quantitativen Untersuchungen beziehen sollen, hängt von vielen Erwägungen ab: Es könnte zum Beispiel forschungsökonomisch sinnvoll sein, sich zunächst umfangreich über Bremer Zustände ins Bild zu setzen, bevor Aussagen über eine Grundgesamtheit aller Schüler*innen in der BRD zu diesem Thema angestrebt werden. Auch ein Fokus auf Schüler*innen, mit einem bestimmten religiösen bzw. Herkunfts-Merkmal (vgl. 6. Hypothesen 4-5), könnte trotz der genannten Bedenken und Gefahren (vgl. 6., „Hinweise zu 4+5“), zielführend sein. Zusätzlich soll an dieser Stelle, angesichts der schockieren-

den Erzählungen des Schülers Rick über einen radikal-antisemitischen Sozialpädagogen, gefordert werden, dass quantitative Überprüfungen antisemitischer Einstellungen bei Pädagog*innen angestrengt werden.

Bei all diesen möglichen Studien, die aus den Überlegungen dieser Arbeit angezeigt scheinen, ergeben sich enorme Herausforderungen in Bezug auf die genaue Operationalisierung, insbesondere auf die Frage, wie dabei Objektivität, Reliabilität und Validität hergestellt werden können. Zu den generellen Bedenken, die einer Wirkungsforschung begegnen, vgl. „Methodenkritik“ (5.3).

8. BIBLIOGRAPHIE

8.1 Wissenschaftliche Quellen:

Abulafia, Anna (2001): Religious violence between Christians and Jews: medieval roots, modern perspectives. Heidelberg: Springer Verlag

Adorno, Theodor W. (1955): Schuld und Abwehr. Eine qualitative Analyse zum Gruppenexperiment. In: Ders. (Hrsg.): Gesammelte Schriften, Bd. 9.2.

Frankfurt: Frankfurt am Main 1997, S. 121-324. Online Zugänglich: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-476-05224-7_2 Zugriff: 23.05.2019, 15:46 Uhr.

Adorno, Theodor W. (2002): Antisemitismus und faschistische Propaganda. In: Simmel, Ernst (Hrsg.): Antisemitismus Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 2002

Adorno, Theodor W. (2018): Gesammelte Schriften in 20 Bänden: Band 4: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Suhrkamp Verlag, 2018. online einsehbar: https://giuseppicapograssi.files.wordpress.com/2013/08/minima_moral.pdf Zugriff 14.09.2019, 16:19 Uhr

Bernstein, Julia, et al. (2018): Mach mal keine Judenaktion! Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus Frankfurt: Universität Frankfurt Hausverlag.
Online Zugänglich:
https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaezte_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf Zugriff: 13.06.2019, 17:35 Uhr

Beyer, Heiko et al. (2013): Antisemitismus heute/Anti-Semitism Today. Erschienen in: *Zeitschrift für Soziologie* 42.3 (2013): S.186-200

Broder, Henryk M. (2005): Der ewige Antisemit: über Sinn und Funktion eines beständigen Gefühls. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag

Creswell, John/J. David (2017): Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: Sage publications.

Croituru, Joseph (2007): Hamas: der islamische Kampf um Palästina. München: C.H. Beck Verlag

De Lange, Nicholas (1978): Antisemitismus: IV: Alte Kirche. In: Theologische Realenzyklopädie 3. Oxford: Oxford University Press (1978)

Dervin, Fred (2012): Cultural identity, representation and othering.
In: Jackson, Jane (Hrsg.): The Routledge handbook of language and intercultural communication 2: S. 181-194

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis
In dies. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, München: BELTZ Verlag

Gager, John G (1985): The origins of anti-semitism: attitudes toward Judaism in pagan and Christian antiquity. Oxford: Oxford University Press

Galle, M. (2010): Die Berichterstattung der linken deutschen Tageszeitungen zum Gaza-Krieg 2009 und ihre Positionierung zu den Konfliktparteien.
Dresden: Bachelorarbeit am Institut für Kommunikationswissenschaft der Technischen Universität Dresden. Online zugänglich (Bezahlschranke):
<https://de.scribd.com/document/79025486/Die-Berichterstattung-der-linken-deutschen-Tageszeitungen-zum-Gazakrieg-2009-und-ihre-Positionierung-zu-den-Konfliktparteien>
Zugriff: 18:07.2019, 17:19 Uhr

Gerlich, Horst Peter (2001): Sekundärer Antisemitismus in Deutschland nach 1989. „Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen“.
Diplomarbeit an der Technischen Universität Berlin
Online zugänglich:
<http://www.fasena.de/download/forschung/Gerlich.pdf> Zugriff 17.06.2019, 15:15 Uhr

Gessler, Phillip (2006): Sekundärer Antisemitismus. Argumentationsmuster im rechtsextremistischen Antisemitismus.
In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.): Dossier Antisemitismus 2006.
Online zugänglich: Online Zugriff 22.07.2019 13:10 Uhr

Gillingham, John (2014): Industry and Politics in the Third Reich (RLE Nazi Germany & Holocaust): Ruhr Coal, Hitler and Europe. London: Routledge Verlag

Hagemann, Steffen/Nathanson, Robby (2015): Deutschland und Israel heute: verbindende Vergangenheit, trennende Gegenwart? Studie für die Bertelsmann Stiftung.
Online zugänglich:
https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_LW_Deutschland_und_Israel_heute_2015.pdf Zugriff 17.06.2019, 17:15 Uhr

Harkabi, Yehoshafat (2017): Arab attitudes to Israel. London: Routledge Verlag

Haverkamp, Alfred (1981): Die Judenverfolgungen zur Zeit des Schwarzen Todes im Gesellschaftsgefüge deutscher Städte.
In: Haverkamp (Hrsg.): Zur Geschichte der Juden im Deutschland des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit - Monographien zur Geschichte des Mittelalters 24 S. 27-93
Stuttgart: Verlag Anton Hiersemann

Haverkamp, Alfred (1995): Zur Siedlungs- und Migrationsgeschichte der Juden in den deutschen Altsiedelländern während des Mittelalters. Online zugänglich: <https://regionalgeschichte.net/fileadmin/Superportal/Bibliothek/Autoren/Haverkamp/HaverkampSiedlungJuden.pdf> Zugriff 23.07.2019, 17:39 Uhr

Hayoun, Maurice R. (1996): *Contra Iudaeos: Ancient and Medieval Polemics between Christians and Jews*. Vol. 10. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag

Heitmeyer, Wilhelm (2005): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004.

In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): *Deutsche Zustände, Folge 3* (2005): S. 13-34

Online zugänglich:

https://bagkr.de/wp-content/uploads/2018/07/IKG_2005_Heitmeyer_GMF-Konzept_Ergebnisse2002-04.pdf Zugriff: 23.07.2019 10:13 Uhr

Heyder, Aribert et. al. (2005): Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus. Erschienen in: *Deutsche Zustände: Folge 3*

Jäger, Siegfried/Jäger, Magarete (2003): *Medienbild Israel. Zwischen Solidarität und Antisemitismus* Münster: LIT Verlag

Beyer, R. (2007): Hamburg schaut nach Tel Aviv – News Bias und Israelkritik in der Nahost-Berichterstattung der Tagesschau. Eine Inhaltsanalyse aus kommunikationswissenschaftlicher und linguistischer Perspektive.

Magisterarbeit am Institut für Medienwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Online Zugänglich: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00009761 Zugriff 18.06.2019, 18:18 Uhr

Keller, Zsolt (2006): *Der Blutruf (Mt 27, 25): eine schweizerische Wirkungsgeschichte 1900-1950*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag

Kiefer, Michael (2006): Islamischer, islamistischer oder islamisierter Antisemitismus? Erschienen in: *Welt des Islams New Series Vol. 46. Issue 3* (2006) S. 277-306

Kiefer, Michael (2017): *Antisemitismus und Migration*. Veröffentlicht von: Aktion Courage eV, 2017. Online zugänglich:

http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen_als_pdf_/SORSMC-Baustein5-LoRes-Web.pdf Zugriff: 23.07.2019 10:57 Uhr

Kistenmacher, Olaf (2007): Vom „Judas“ zum „Judenkapital“. Antisemitische Denkformen in der Kommunistischen Partei Deutschlands der Weimarer Republik, 1918–1933. In: Matthias Brosch et. al. (Hrsg.): *Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland*. Berlin: Metropol Verlag: S. 69-86.

Kistenmacher, Olaf (2011): Sekundärer Antisemitismus kann nicht die alleinige Erklärung für linken Antisemitismus sein, denn den gab es schon vor 1945.
Erschienen in: *Phase 2~4 – Freud'sches Versprechen – Zum gesellschaftskritischen Potential der Psychoanalyse* 2011/2012

Kistenmacher, Olaf (2016): Arbeit und „jüdisches Kapital“. Antisemitische Aussagen in der KPD-Tageszeitung Die Rote Fahne während der Weimarer Republik.
Bremen: Verlag edition lumière

Langmuir, Gavin (1972): Reflections on Medieval Anti-Judaism: 4. Anti-Judaism as the Necessary Preparation for Anti-Semitism“
Erschienen in: *Berkely, California Viator* 2 University of California Press: S. 383-390.

Löblich, Maria (2015): Theoriegeleitete Forschung in der Kommunikationswissenschaft. Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft

Lohalm, Uwe (1970): Völkischer Radikalismus: Die Geschichte des Deutschvölkischen Schutz-und Trutz-Bundes, 1919-1923. Vol. 6. Kemmern: Leibniz-Verlag

Luz, Ulrich (1993): Der Antijudaismus im Matthäusevangelium als historisches und theologisches Problem. Erschienen in: *Evangelische Theologie* 53.4 (1993): S. 310-327

Mandaville, Peter (2010): Global Political Islam. London: Routledge Verlag

Marx, Karl (1862): Brief an Friedrich Engels.
In: Karl Marx und Friedrich Engels – Werke. Berlin: Dietz Verlag, Band 30. Berlin/DDR. 1990 S. 257-259.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. 12. überarb. Auflage.
Basel: BELTZ Verlag

Motzki, Harald (2010): Ewig wahre Quellen? Wie glaubwürdig sind die Hadithe?
In: Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.): Islamverherrlichung. Wenn Kritik zum Tabu wird. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-72.

Nagel, Thomas (1974): What is it like to be a bat?
Erschienen in: *The philosophical review* 1974/ 83.4: S. 435-450.

Nicholls, William (1995): Christian antisemitism: A history of hate
Lanham, Maryland (US): Rowman & Littlefield publishers

Patterson, David (2010): A genealogy of evil: Anti-semitism from Nazism to Islamic Jihad. Cambridge: Cambridge University Press

Postone, Moishe (1988): Nationalsozialismus und Antisemitismus: ein theoretischer Versuch. In Diner, Dan (Hrsg.): Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz.
Fischer Taschenbuch Verlag (1988): S. 242-254, Anmerkungen S. 285-287

Pradetto, August (2015): R2P, der Regimewechsel in Libyen und die Nichtintervention in Syrien: Durchbruch oder Sargnagel für die Schutzverantwortung.
In Staack, Michael/Krause, Dan (Hrsg.): Schutzverantwortung in der Debatte: Die „Responsibility to Protect nach dem Libyen-Dissens.
Berlin: Barbara Budrich Verlag: S.15-54

Przyrembel, Alexandra (2003): Rassenschande: Reinheitsmythos und Vernichtungslegitimation im Nationalsozialismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Richardson, Peter/Granskou, David (2006): Anti-Judaism in Early Christianity: Paul and the Gospels. Vol. 2. Waterloo (Canada): Wilfrid Laurier Univ. Press

Richter, Elihu D. (2011): Anti-semitism, Public Health and Genocide: From Racial Hygiene to the Culture of Death
Erschienen in: *GPN: Genocide Prevention Now* 6 (2011). Online einsehbar:
<http://www.ihgilm.com/wp-content/uploads/2016/01/antidem-public-health.pdf> Zugriff 17.08.2019, 17:39 Uhr

Said, Edward W. (2012): The politics of dispossession: The struggle for Palestinian self-determination, 1969-1994. New York City: Vintage Books

Salzborn, Samuel (2010): Zur Politischen Psychologie des Antisemitismus.
Erschienen in: *Journal für Psychologie* 18.1 (2010)
Online verfügbar:
<https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/viewFile/169/203> ,
Zugriff 15.09.2019

Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. In: *Neukirchener Theologische Zeitschrift* 28.1 (2013): S. 5-16.

Salzborn, Samuel, and Alexandra Kurth (2019): Antisemitismus in der Schule - Wissenschaftliches Gutachten, Berlin: TU-Berlin, Hausverlag. Online einsehbar:
<https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf> Zugriff 23.08.2019, 19:39 Uhr
Samuel Salzborn (2018): Globaler Antisemitismus. Eine Spurensuche in den Abgründen der Moderne. Weinheim: Beltz Juventa Verlag

Schapira, Ester/Hafner, Georg M. (2010): Die Wahrheit unter Beschuss—der Nahostkonflikt und die Medien. In: Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda (Hrsg.): Aktueller Antisemitismus: ein Phänomen der Mitte? Berlin: Verlag Walter de Gruyter S. 115-131.

Shachar, Isaiah (1974): The Judensau: A Medieval Anti-Jewish Motif and Its History
London: The Warburg Institute, University of London

Shelby, Tommie (2003): Ideology, racism, and critical social theory.
Erschienen in: *The Philosophical Forum*. Vol. 34. No. 2.
Oxford: Blackwell Publishing Ltd

Simmel, Ernst (1978): Antisemitismus und Massen-Psychopathologie.
Erschienen in: *Psyche* 32.5-6 (1978): 492-527. Im Internet zugänglich:
<http://autonomesseminar.blogspot.de/images/SimmelAntisemitismusundMassenPsycho-pathologie.pdf> Zugriff 23.08.2019, 17:34

Singermann, Felix (1915): „Die Kennzeichnung der Juden im Mittelalter“
Dissertationsschrift: Ludwig-Maximilians-Universität, München

Thiede, Carsten Peter/Stingelin, Urs (2002): Die Wurzeln des Antisemitismus: Judenfeindschaft in der Antike, im frühen Christentum und im Koran.
Gießen: Brunnen-Verlag

Toch, Michael: (2013): Die Juden im mittelalterlichen Reich. Berlin: Walter de Gruyter

Veracini, Lorenzo (2013): The other shift: Settler colonialism, Israel, and the occupation. Erschienen in: *Journal of Palestine Studies* 42.2 (2013): S. 26-42.

Waibl-Stockner, Jasmin (2009): Die Juden sind unser Unglück: antisemitische Verschwörungstheorien und ihre Verankerung in Politik und Gesellschaft.
Münster: LIT Verlag Münster

Watt, Montgomery (1970): The shahada.
In ders. (Hrsg.): Bell's Introduction to the Quran. Edinburg: Edinburgh University Press
Lewis, Bernard (2004): Die Juden in der islamischen Welt: vom frühen Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert. München: C.H. Beck Verlag

Weinstock, Nathan (2019): Der zerrissene Faden – wie die muslimische Welt ihre Juden verlor. Freiburg: Ca Ira Verlag

Ye'or, Bat (1985): The Dhimmi: Jews and Christians under Islam.
Plainsboro, NJ: Associated University Press

8.2 Nicht-wissenschaftliche Quellen:

Autor unbekannt (EKD – Landeskirche Hannover):
https://www.landeskirche-hannovers.de/evlka-de/presse-und-medien/nachrichten/2019/02/2019_02_11_4
Zugriff 05.07.2019 13:20 Uhr

Bachner, Frank (Tagesspiegel, 10.04.2018): Sein Vergehen: Er ist Jude. Online zugänglich: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/antisemitismus-an-berliner-schulen-sein-vergehen-er-ist-jude/21156700.html> Zugriff: 22.07.2019, 17:45

Benz, Wolfgang, (im Dialog mit Hizarci, Dervis, Deutschlandfunk 28.07.2018):
https://www.deutschlandfunk.de/wolfgang-benz-vs-dervis-hizarci-ist-islamfeindlichkeit-der.2927.de.html?dram:article_id=424071 Zugriff: 13.07.2019, 16:57Uhr

Breidbach, Manfred (Rede auf der Demonstration der Neonazi-Partei „die Rechte“, dokumentiert vom Jüdischen Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus). Veröffentlicht auf der Internet Plattform „youtube“ am 02.05.2019, <https://www.youtube.com/watch?v=HjrgaWcjpKA>, Zugriff 06.07.2019, 18:26 Uhr

Bremische Bürgerschaft (Drucksache 18/1283, Antwort des Senats auf die große Anfrage der Fraktion DIE LINKE „Mobbing an Schulen“), 25.02.14 https://www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2014-02-25_Drs-18-1283_f0ade.pdf Zugriff 22.07.2019, 17:34 Uhr

Die Bibel, Lutherübersetzung,
zitiert nach: https://www.bibel-online.net/buch/luther_1912/matthaeus/27/
Zugriff 12.07.2019 13:21 Uhr – 20.07.2019 23:40 Uhr

Feuerherdt, Alex: Die unausrottbare „Stürmer“- Krake“:
Online zugänglich: <https://www.mena-watch.com/mena-analysen-beitraege/warum-die-krake-eine-antisemitische-chiffre-ist/> 03.03.2016, Zugriff 17.07.2019

Heske, Chrstian (nord42.de):
<https://nord24.de/bremerhaven/eine-kleine-provokation-gegen-antisemitische-klischees>
Zugriff 05.07.2019 13:10Uhr

Heske, Chrstian (nord42.de):
<https://nord24.de/bremerhaven/praeventionsaktion-gestartet-persoенliche-begegnungen-sollen-antisemitismus-abbauen> Zugriff 05.07.2019 13:10Uhr

Höcke, Bernd (Rede vor der „Jungen Alternative Dresden“, 17.01.2019)
veröffentlicht auf: <https://www.youtube.com/watch?v=WWwy4cYRFIs>, eingestellt am 18.01.2017, Zugriff 21.07.2019, 17:49 Uhr

Kaman, Matthias (WELT.de, 11.09.2016):
Online zugänglich <https://www.welt.de/politik/deutschland/article158049092/Petry-will-den-Begriff-voelkisch-positivbesetzen.html> Zugriff 07.06.2019
KZ-Aufseherin Hilde M (im Interview der Sendung Panorama)
veröffentlicht auf: <https://www.youtube.com/watch?v=bvbiFnaQtgQ> (Minute 01:57 – Minute 08:58), veröffentlicht am 20.03.2015, Zugriff: 05.05.2019, 15:49 Uhr

Langer, Armin (Tagesspiegel 09.09.2014): Muslime sind die neuen Juden.
<https://www.tagesspiegel.de/politik/rassismus-und-antisemitismus-in-deutschland-muslime-sind-die-neuen-juden/10669820.html> Zugriff: 13.07.2019, 16:19Uhr

Leinemann, Susanne (Morgenpost 08.04.2018): „Antisemitismus an Schulen: „Wir brauchen mündige Schüler“, Interview mit Ahmad Mansour. Online Zugänglich: <https://www.morgenpost.de/berlin/article213949179/Antisemitismus-an-Schulen-Wir-brauchen-muendige-Schueler.html> Zugriff: 22.07.2019, 17:47

Plozza, Elmar (SRF Online, 11.09.2017): Sind Muslime die neuen Juden?
<https://www.srf.ch/news/international/sind-muslime-die-neuen-juden>
Zugriff: 13.07.2019, 16:33Uhr

Schenk, Arnfried (DIE ZEIT, 18.04.2018): 'Hitler war ein guter Mann', sagt die Mitschülerin. Online Zugänglich: <https://www.zeit.de/2018/17/antisemitismus-juden-muslime-schule-deutschland> Zugriff: 22.07.2019, 17:39
Tagesschau: Autor unbekannt: Bericht über Terroranschlag in Israel, „tagesschau.de“
29.07.2019:
<https://www.tagesschau.de/thema/israel/index.html>, abgerufen 01.08.2019

Verschwörungswebsite „Klagemauer.tv“:
<https://www.klagemauer.tv/wer-regiert-das-geld>,
Zugriff: 03.06.2019, 17:15 Uhr

Walser, Martin (1998): Erfahrungen beim Verfassen einer Sonntagsrede. Rede in der Paulskirche zur Verleihung des „Friedenspreises des deutschen Buchhandels“
Online zugänglich: <https://hdms.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/440/file/walserRede.pdf>
Zugriff: 17.06.2019, 17:15 Uhr