

Özcan, Aslıhan

Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen

Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 121-138. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2022)



Quellenangabe/ Reference:

Özcan, Aslıhan: Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen - In: Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 121-138 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305876 - DOI: 10.25656/01:30587

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305876>

<https://doi.org/10.25656/01:30587>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Hrsg.)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von

Kurt Beutler | Ulla Bracht | Hans-Jochen Gamm | Klaus Himmelstein
| Wolfgang Keim | Gernot Koneffke | Karl-Christoph Lingelbach | Gerd
Radde | Ulrich Wiegmann | Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann
| David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materiel-ler, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton |
Agnieszka Czejkowska | Martin Dust |
Andreas Eis | Christian Grabau |
Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann
(Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7315-7 Print
ISBN 978-3-7799-7316-4 E-Book (PDF)

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Editorial: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte <i>Carsten Büniger, Charlotte Chadderton, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Christian Grabau, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i> | 9 |
| I. Bildung nach dem Ende der Geschichte | 15 |
| Bildungsregime und Transformationskrisen <i>Andreas Eis, Ralf Mayer, Dirk Stederoth, Steffen Wittig</i> | 16 |
| Bildung zwischen den Enden: 1964–1973 <i>Florian Heßdörfer</i> | 31 |
| Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens <i>Tatjana Atanasoska</i> | 45 |
| Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien <i>Annika D’Avis und David Salomon</i> | 59 |
| II. Multiperspektivische Erinnerung | 75 |
| „Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft?! Transformationen der Disziplin Pädagogik im Lichte der Wiedervereinigungsprozesse nach 1990 <i>Kerstin Jergus</i> | 76 |
| Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten <i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch</i> | 89 |
| Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenpädagogik. Die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten und die Gegenwart rechter Gewalt <i>Johannes Bretting</i> | 108 |
| Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen <i>Ashlan Özcan</i> | 121 |

| | |
|---|-----|
| Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen <i>Sven Rößler</i> | 139 |
| III. Vergessene Möglichkeitsräume | 149 |
| Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie <i>Lasse Clausen</i> | 150 |
| Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung <i>Clemens Bach</i> | 163 |
| „It’s the end of the world as we know it / and they feel fine“ – Überlegungen zur Bedeutung geschichtsrevisionistischer Umdeutungen im Kontext coronabezogener Verschwörungserzählungen <i>Jana Sämann</i> | 176 |
| Historisches Stichwort | 187 |
| Expansive Bildungspolitik <i>Hauke Brunkhorst</i> | 188 |
| Jahresrückblick | 193 |
| Schlaglicht: Besonnenheit im Krieg? <i>Carsten Bünger</i> | 194 |
| Schlaglicht: Zeitenwende? <i>David Salomon</i> | 199 |
| Schlaglicht: Flucht und Geflüchtete in der EU <i>Charlotte Chadderton, Anke Wischmann</i> | 203 |
| Schlaglicht Österreich: Schon wieder ein neuer Kanzler, Untersuchungsausschuss und weitere Verfahren wegen Unvereinbarkeit mit dem Verfassungs- und dem EU-Recht <i>Agnieszka Czejkowska</i> | 206 |
| Schlaglicht Brexit: the United Kingdom leaves the European Union; what implications for academia? <i>Charlotte Chadderton</i> | 209 |

| | |
|---|-----|
| Rezensionen | 213 |
| Von der Aufarbeitung zum Gedenken und Erinnern. Neuere Literatur zur „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine Sammelrezension <i>Wolfgang Keim</i> | 214 |
| Wallach Scott, Joan (2019): Knowledge, Power, and Academic Freedom. New York: Columbia University Press. <i>Henning Röhr</i> | 237 |
| Corona-Monitor (Hg.) (2021): Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie. Wien, Berlin: mandelbaum. <i>Sabrina Schenk</i> | 241 |
| Verzeichnis der Autor:innen | 246 |
| Jahrbuch für Pädagogik | 251 |

Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus

Schuldbewältigungsstrategien im
postnationalsozialistischen Deutschland
mit einem Fokus auf schulische Kontexte
und muslimische Schüler:innen

Aslıhan Özcan

Zusammenfassung: Die zunehmende Wahrnehmung eines Antisemitismus, der „wieder“ da sei, wird insbesondere mit medialen Berichterstattungen über antisemitische Vorfälle in Schulen befördert. Dabei stellt sich die Frage, ob es tatsächlich die Fälle sind, die sich gehäuft haben, oder ob Antisemitismus derweil lediglich sichtbarer geworden ist. Das Bundeskriminalamt verzeichnete 2020 einen Anstieg antisemitischer Straftaten um knapp 16 %, womit sich die Tendenz der vorherigen Jahre wiederholt und ein neuer Höchststand seit Beginn der Erfassung erreicht wurde. Dieser Umstand ist nicht nur eine bestürzende Entwicklung, und wieso es zu derartigen Rekordwerten kommen konnte, ist ein zentrales Problemfeld, das untersucht werden muss. Die Behauptung, dass der Antisemitismus angestiegen sei, impliziert jedoch, dass er irgendwann überwunden war. Erklärungsansätze werden in einer Täter-Opfer-Umkehrung gefunden. Eine Ursache für den wiederkehrenden Antisemitismus sieht man in der Haltung von Muslim:innen. Damit werden nicht nur muslimische Schüler:innen stigmatisiert, sondern es wird auch verhindert, dass Antisemitismus als gesamtgesellschaftliches Problem wahrgenommen wird.

Abstract: The increasing perception of a return of Anti-Semitism is promoted particularly by media reports on anti-semitic incidents in schools. This raises the question of whether the cases have actually increased or whether Anti-Semitism has merely become more visible in the meantime. The German Federal Criminal Police Office recorded an increase in anti-semitic crimes of almost 16 % in 2020, repeating the trend of previous years and reaching a new peak since recording began. This circumstance reveals not only a dismaying approach. Why such record levels could occur is one central topic that needs to be studied and problematized. However, the other problem is the public perception that Anti-Semitism has ‘returned’ to the center of society, which dangerously implies that it was overcome at some point. Explanations are found in a perpetrator-victim-reversal. It is assumed that Anti-Semitism returned especially because of Muslims.

This does not only lead to a stigmatization of Muslim students, but also prevents Anti-Semitism from being perceived as a problem of society as a whole.

Keywords: Erinnerungskultur, Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus, Intersektionalität in der Schule

1 Ist Antisemitismus „wieder“ in der Mitte der Gesellschaft?

Am 8. Mai 1985 zitierte Bundespräsident Richard von Weizsäcker zum 40. Jahrestag des Kriegsendes einen Ausspruch des legendären chassidischen Rabbis Baal Schem Tov: „Das Vergessenwollen verlängert das Exil, und das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung“. (Weizsäcker 1985) Mit diesem Zitat legte Weizsäcker gewissermaßen den Grundstein für den heute für viele manifesten bundesdeutschen Erinnerungsdiskurs (vgl. Czollek 2019, S. 20 f.). Anstelle des Vergessens und der öffentlichen Tabuisierung der nationalsozialistischen Verbrechen trat ein erinnerungskultureller Umgang, der sich unter anderem in der Abhaltung von Gedenktagen und -kundgebungen sowie der Errichtung von Schand- und Mahnmahlen äußert. Ein anderer wichtiger Bestandteil dieser Erinnerungskultur ist das Narrativ des Befreiens. Dabei wurde Deutschland nicht befreit, sondern besiegt, denn ein Großteil der deutschen Bevölkerung hat das nationalsozialistische Regime bis zum endgültigen Kriegsende und darüber hinaus unterstützt (vgl. ebd.). Ein Blick auf die öffentliche Auseinandersetzung über Schuld, Verantwortung und Antisemitismus bekräftigt das Bedürfnis eines Großteils der deutschen Mehrheitsgesellschaft nach Entlastung.

Wolfgang Benz arbeitet heraus, dass die Tabuisierung des öffentlichen Antisemitismus seit 1960 zur politischen Kultur Deutschlands gehöre. Wer dieses Tabu breche, verliere unmittelbar nach dem jeweiligen Vorkommnis Amt und Ansehen (vgl. Benz 1995, S. 7). Dieses Kommunikationsverbot, welches sich nicht nur in der Entfernung nationalsozialistischer Überreste materieller, sondern auch sprachlicher Natur äußerte, hatte nach Einschätzung des Frankfurter Instituts für Sozialforschung jedoch nicht zur Folge, dass antisemitische Denkweisen aus den Köpfen der Menschen verschwinden. Der damalige Mitarbeiter des Instituts Peter Schönbach führte im Winter 1959/1960 eine Befragung zur sogenannten antisemitischen Welle durch. Bezugnehmend auf einen primären Antisemitismus im nationalsozialistischen Deutschland führte Schönbach in seiner Monografie „Reaktionen auf die antisemitische Welle im Winter 1959/1960“ den Begriff des „Sekundärantisemitismus“ (Schönbach 1961) ein. Theodor W. Adorno übernimmt diesen Begriff und erklärt:

„So hat es sich beispielsweise vor einiger Zeit bei einer Erhebung herausgestellt, daß Kinder aus kleinbürgerlichen und zum Teil auch aus proletarischen Kreisen eine gewisse Neigung zu antisemitischen Vorurteilen haben. Wir bringen das damit zusammen,

daß die Eltern dieser Kinder seinerzeit zu der aktiven Gefolgschaft des Dritten Reiches gehörten. Sie sehen heute nun sich gezwungen, ihren Kindern gegenüber ihre damalige Haltung zu verteidigen, und werden dadurch fast automatisch veranlaßt, ihren Antisemitismus aus den dreißiger Jahren aufzuwärmen. Unser Mitarbeiter, Peter Schönbach, hat dafür den recht glücklichen Ausdruck eines ‚sekundären Antisemitismus‘ geprägt. Diesen Dingen wäre nachzugehen“ (Adorno 1964, S. 89 f.).

Folgerichtig müsse nach Adorno von einem „Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz“ (Quindeau 2007, S. 162) die Rede sein. Dieser sei nie verschwunden, er durfte lediglich nicht mehr öffentlich kommuniziert werden. Etabliert wurden durch dieses Kommunikationsverbot allenfalls eine „Skandalisierungs- und Konfliktbereitschaft gegenüber antisemitischen Äußerungen“ (Stender 2010, S. 11) und ein Frontenwechsel in offiziellen Einrichtungen (vgl. ebd.).

Aus Werner Bergmanns Meinungsforschungen der Jahre 1946 bis 1989 geht hervor, dass dieser Frontenwechsel auch einen Meinungswandel auf individueller Ebene hervorbrachte (vgl. Bergmann 1991, S. 36, 502 f.). Antisemitische Einstellungen der bundesdeutschen Bevölkerung seien spätestens ab Mitte der 50er Jahre langsam, aber stetig weniger geworden. Gleichzeitig äußert er jedoch auch seine Zweifel bezüglich eines tatsächlichen Verlernprozesses, denn die Einstellungsänderung habe sich nur für antisemitische Einstellungen feststellen lassen, nicht jedoch in Bezug auf Ressentiments gegenüber anderen Minderheiten (Stender 2010, S. 11). Bergmann definiert dies als „quasi abgespaltene[n] Lernprozess“ (Bergmann 1991, S. 260). Doch selbst dieser abgespaltene Prozess des Verlernens antisemitischer Einstellungen scheint kein umfassender oder abgeschlossener zu sein. Die öffentliche moralische Ächtung solcher Einstellungen habe nämlich allenfalls die politisch-ideologischen Momente aus dem gesellschaftlichen Konsens an den rechtsextremen Rand gedrängt (vgl. Stender 2010, S. 12).

Es gebe jedoch empirisch nachweisbare Korrelationen dahingehend, dass gleichwohl das Bedürfnis nach Normalität, Schuldabwehr und gewisse antisemitische Einstellungen im gesellschaftlichen Mainstream bestehen blieben. Zu dieser Erkenntnis gelangte Bergmann unter anderem mithilfe repräsentativer Umfragen, in welchen 1990 noch fast die Hälfte der Befragten den Juden die Absicht unterstellten, um des eigenen Vorteils willen die Deutschen immerfort an ihre Schuld zu erinnern (vgl. Bergmann/Erb 1991, S. 260). In diesem Versuch einer sogenannten Täter-Opfer-Umkehr, ausgehend von einer gescheiterten Vergangenheitsbewältigung in Verbindung mit der einzigartigen Problematik der deutschen nationalen Identität und deren Herausbildung, sieht Bergmann den primären Antisemitismus einen Formwandel durchlaufen. Den aus diesem Formwandel hervorgehenden Antisemitismus betitelt Bernd Marin als einen „Antisemitismus ohne Antisemiten“ (Marin 1983), der weitestgehend ohne Jüd:innen funktioniere. Anknüpfend daran und an Beobachtungen Bergmanns (vgl. Bergmann 1990, S. 160 ff.) formuliert Wolfram Stender:

„Bemerkenswert ist [...], dass die sekundär-antisemitischen Normalisierungsverfechter und Vergangenheitsbewältiger in der öffentlich-politischen Diskussion dazu tendieren, Antisemitismus in toto als ein Problem der Vergangenheit abzutun und antisemitische Erscheinungen der Gegenwart zu leugnen oder zumindest zu bagatelisieren oder aber in der Weise zu externalisieren, dass sie als eine Gefahr erscheinen, die von außen den anti-antisemitischen Grundkonsens der bundesrepublikanischen Demokratie bedroht.“ (Stender 2010, S. 12)

Rund 30 Jahre nach diesen Beobachtungen kann Samuel Salzborns und Alexandra Kurths zufolge die öffentliche Präsenz von Antisemitismus nicht (mehr) gezeugnet werden. Die zunehmende Wahrnehmung von Antisemitismus wird insbesondere mit medialen Berichterstattungen über antisemitische Vorfälle in Schulen befördert (vgl. Bernstein 2020, S. 12 f.; El-Menouar 2019; Salzborn/Kurth 2020, S. 9; Stender 2010, S. 19 f.) Dabei stellt sich die Frage, ob es tatsächlich die Fälle sind, die sich gehäuft haben, oder ob sie derweil lediglich sichtbarer geworden sind (vgl. Salzborn/Kurth 2020, S. 9). Für Letzteres würden auch die zuvor diskutierten Beobachtungen Bergmanns und die empirischen Studien der Frankfurter Schule sprechen. Das heißt, auch wenn die von Bergmann beobachtete Kommunikationslatenz, also das Leugnen antisemitischer Aktualitäten in Deutschland, heute nicht mehr derart besteht, war seine Erkenntnis bezüglich einer externalisierenden Tendenz richtungweisend.

2 Oder ist es ein muslimisches Problem?

Heute äußert sich diese externalisierende Tendenz in einem generalisierenden Verdacht, nämlich dass Muslim:innen und/oder als solche Gelesene¹ Antisemitismus „wieder“ in die Mitte der Gesellschaft getragen haben. Befeuert wird diese sowohl antimuslimische als auch sekundär antisemitische öffentliche Wahrnehmung unter anderem durch journalistische Beiträge wie den Kommentar von Nicolaus Fest in der auflagenstarken „Bild am Sonntag“:

„Ich bin ein religionsfreundlicher Atheist. Ich glaube an keinen Gott, aber Christentum, Judentum oder Buddhismus stören mich auch nicht. Nur der Islam stört mich immer mehr. Mich stört die weit überproportionale Kriminalität von Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund. Mich stört die tötungsbereite Verachtung des Islam für Frauen und Homosexuelle. Mich stören Zwangsheiraten, „Friedensrichter“, „Ehrenmorde“.

1 Die Fremdbezeichnungen *Muslim:in* beziehungsweise *muslimisch* beruhen oftmals auf rassistischen Denkmustern, die davon ausgehen, dass Muslim:innen phänotypisch als solche auszusehen hätten. Mit dem Zusatz „und/oder als solche Gelesene“ wird hier darauf hingewiesen, dass weder bestimmte Phänotypen noch Namen, Nationalitäten, eigene oder Familienbiografien über tatsächliche Glaubenszugehörigkeiten Auskunft geben.

Und antisemitische Pogrome stören mich mehr, als halbwegs zivilisierte Worte hergeben. *Nun frage ich mich: Ist Religion ein Integrationshindernis? Mein Eindruck: nicht immer. Aber beim Islam wohl ja. Das sollte man bei Asyl und Zuwanderung ausdrücklich berücksichtigen! Ich brauche keinen importierten Rassismus, und wofür der Islam sonst noch steht, brauche ich auch nicht.*“ (Fest 2014, Herv. im Original)

Problematisch ist hierbei nicht die Thematisierung eines islamistischen Antisemitismus² an sich, sondern zum einen das komplette Ausblenden der eigenen Antisemitismen und zum anderen die stigmatisierende und essentialisierende Annahme, dass Muslim:innen per se antisemitisch seien (vgl. Attia 2009, S. 84; Bernstein 2020, S. 450 f.; Stender 2010, S. 24). Antisemitismus ist fraglos auch ein virulentes Problem unter Muslim:innen, jedoch gibt es aufgrund unpräziser Kategorisierungen und qualitativ unausgeglichener Fragestellungen in Studien keine belastbaren Forschungsergebnisse, geschweige denn repräsentative Erhebungen, die solch eine Tendenz bestätigen könnten (vgl. Schäuble/Scherr 2006, S. 51–79; Stender, S. 20, 25 f.).

In ihrer soziologisch-qualitativen Untersuchung zu Antisemitismus an Schulen in Deutschland thematisiert Julia Bernstein auch die Wahrnehmung des Antisemitismus von Muslim:innen. Sie konstatiert, dass die Mehrheit der von körperlichen Angriffen betroffenen Jüd:innen ihre Angreifer:innen als Muslim:innen identifiziert, problematisiert jedoch auch diese öffentliche Wahrnehmung (vgl. Bernstein 2020, S. 12). Denn solche Pointierungen von Muslim:innen im Kontext von Antisemitismus rücken

„eine Dimension des gegenwärtigen Antisemitismus in Deutschland in den Fokus, die in öffentlichen und politischen Debatten entweder ausgespart oder fälschlicherweise als alleiniges Problemfeld dargestellt wird. In beiden Fällen wird der gegenwärtige Antisemitismus in Deutschland relativiert und bagatellisiert; einmal indem sein offener gewalttätiger Ausdruck und die fehlende Reaktion darauf in der aktuellen gesellschaftlichen Konstellation nicht thematisiert werden, einmal indem seine historische Kontinuität, seine gruppen- und milieuübergreifende Verbreitung und gesellschaftliche Verankerung nicht thematisiert werden. Mehr noch, im scheinbaren Kontrast zum Antisemitismus von Menschen, die aufgrund der tatsächlichen oder vermeintlichen Religionszugehörigkeit oder Herkunft nicht der ‚deutschen Wir-Gruppe‘ zugeordnet werden, findet eine Verschiebung des gesamtgesellschaftlichen Problems auf eine Minderheit und dadurch ein Entlastungsbedürfnis einen Ausdruck“ (ebd.).

2 In manchen Beiträgen auch muslimischer oder islamischer Antisemitismus genannt, werden diese Bezeichnungen in diesem Beitrag abgelehnt, da sie implizieren, dass Muslim:innen per se eine antisemitische Haltung haben.

Gesamtgesellschaftliche Narrative über antisemitische Muslim:innen sind demnach unpräzise und diffizil. Sie werden den „transnationalen Vergemeinschaftungen“ und „hybridisierten Identitätskonstruktionen“ (Stender 2010, S. 10), ja den Mehrfachzugehörigkeiten von Muslim:innen nicht gerecht. Der Fokus auf eine angenommene Religionszugehörigkeit verneint schlussendlich vielfältige Realitäten und hat keinen sinnvollen Nutzen. Iman Attia konkretisiert diesen Gedanken und stellt fest, dass sich „die deutsch-türkische Migrationsgeschichte grundsätzlich von der palästinensisch-libanesischen Flüchtlingsgeschichte, dem irakischen StudentInnenaustausch in die DDR oder der Exilierung iranischer Oppositioneller“ (Attia 2009, S. 84) unterscheidet.

Diese exemplarisch benannte Diversität einer vermeintlichen Einheit gibt einen Hinweis auf andere Faktoren als die der unterstellten Religionszugehörigkeit. Ein differenzierter Blick auf ein vermeintliches muslimisches Ganzes ermöglicht es, einem Antisemitismus, der von diesem Ganzen zugeordneten Personen ausgeht, insgesamt besser greifen und folglich besser entgegenwirken zu können. Entscheidender als die Religionszugehörigkeit erscheinen der eigene sowie der Bildungsgrad der Eltern und die sozialstrukturell jeweils damit verbundene Milieuzugehörigkeit, Faktoren, die auch über finanzielle und weitere soziale Ressourcen Auskunft geben können.

3 Let's talk about anti-Muslim racism!

Wer von Rassismus spricht oder liest, meint oder denkt oftmals an die Ideologie der nationalsozialistischen Rassenhygiene oder an die Apartheid in Südafrika. Mithilfe rassistischer Erklärungsansätze rechtfertigten diese Regime, aber auch andere Gesellschaften mit kolonialen und imperialen Bestrebungen, „warum sie einem großen Teil der Erdbevölkerung den Status des Menschseins absprachen, obwohl sie doch gerade alle Menschen zu freien und gleichen erklärt hatten“ (Rommelspacher 2011, S. 25 f.). Insbesondere Bürgerrechtsbewegungen und der wachsende Einfluss der Kulturosoziologie auf geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer in der sogenannten *Post-World-War Era* trugen zur Aufarbeitung von Gräueltaten bei, weshalb auch deren Vehemenz und ideologischer Hintergrund nicht länger geleugnet oder ignoriert werden konnte. Für muslimische Marginalisierte gibt es keine derartigen Referenzpunkte in der jüngeren Vergangenheit. Dass antimuslimischer Rassismus noch immer nicht als strukturelle Diskriminierungsform anerkannt wird, mag auch in der klassischen und inhärent rassistischen Annahme begründet sein, dass Rassismus Menschen vor allem nach ihren Hautfarben hierarchisiert.

Stuart Hall misst vermeintlichen biologischen Unterschieden keine konstitutive, sondern eine funktionale Rolle bei. Der trotz gegenläufiger naturwissenschaftlicher Erkenntnisse andauernde Ausschluss bestimmter Menschengruppen

von Zugängen zu Ressourcen zeigt zum einen, dass es bei rassistischen Eigenschaftszuschreibungen nie um „objektive Bezugspunkte“ (Mecheril/Scherchel 2011, S. 42) ging und geht, sondern dass sie „Resultat von Definitionsprozessen“ (ebd.) sind. Rassismus kann also auch andere oder weitere Bezugspunkte als vermeintlich biologische haben.

In seinem zu den Gründungsdokumenten Postkolonialer Theorie gehörenden Werk „Orientalism“ (1979) legt Edward W. Said den Grundstein für die theoretische Erfassung von antimuslimischem Rassismus. Unter anderem mit Foucaults Diskursanalyse arbeitet Said den Konstruktionscharakter des sogenannten Orients heraus und definiert die Mechanismen des Andersmachens (*othering*) (vgl. Castro Varela/Dhawan 2007, S. 32). Es ist ein

„komplexer Prozess des Fremd- oder Different-Machens, der über eine dualistische Logik funktioniert, an dessen Ende die ‚Anderen‘ vis-à-vis dem ‚abendländischen Selbst‘ stehen. Die Beschreibung und Analyse dessen, was Said als Orientalismus bestimmt hat, eröffnet mithin Einblicke in die Produktion des hegemonialen Westens“ (ebd., S. 31).

Der „Orient“ sei eine Konstruktion europäischer Gelehrter, die mit der Entstehung der akademischen Disziplin des Orientalismus im späten 18. Jahrhundert anfangen, systematisch den konstruierten Raum des Orients zu beschreiben. Suids Kritik an diesen Beschreibungen, welche als Wissbegier des Kennenlernens kommuniziert wurden, die er jedoch als „Herrschaftslegitimierung und -stabilisierung“ (ebd., S. 33) benennt, gilt insbesondere der Selektivität der Narrative über den „Orient“ und seine Primitivisierung durch Homogenisierung (vgl. ebd.).

Sicherlich sind Narrative zwangsläufig immer selektiv, dem widerspricht auch Said nicht. Seine Beanstandung richtet sich an eine spezielle Selektivität, etwa eine solche, die Kontexte des „Orients“ erforscht und beschreibt, durch welche die „positionelle Höherstellung“ (Said 1999, S. 7) (*positional superiority*) Europas hergestellt und manifestiert wird. Zusätzlich zu der speziellen Selektivität dieser Narrative legt Said mit seinem Konzept des Orientalismus weitreichende Homogenisierungen des Orients dar und macht sie dadurch sichtbar (vgl. Castro Varela/Dhawan 2007, S. 33).

Der geografische Raum „von Nordafrika und der arabischen Halbinsel über den Nahen und Mittleren bis hin zum Fernen Osten“ (Attia 2007, S. 7) wurde zu einem großen Ganzen zusammengefasst, wodurch nicht nur vielfältige Geschichten, Kulturen, Sprachen, Ethnien, Nationen und Weltanschauungen homogenisiert, sondern globaler Reichtum primitivisiert wurde. Der Dualismus des Andersmachens ließe sich, ähnlich wie bei der räumlichen Konstruktion Westen vs. Orient, demnach auch bei der Konstruktion sozialer Gruppen wiederfinden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2007, S. 32 f.).

Im Grunde arbeitet Said globalgesellschaftliche Strukturen vor dem Hintergrund des sogenannten *discourse of power* des „Westens“ heraus und postuliert anknüpfend daran die Wirkmächtigkeit von „westlichen“ Grundannahmen über „den Orient“ und „die Muslim:innen“. Während das Andersmachen des Orients eben als Orientalismus bezeichnet wird, kann das *othering* von Muslim:innen als Muslimisierung bezeichnet werden, die auf naturalisierenden Diskriminierungsprozessen basiert.

Die zuvor konstatierte Arbitrarität des klassischen Rassismus wird an dieser Stelle erneut deutlich. Denn der Ausschluss und die Abwertung von Muslim:innen wird essentialistisch mit Verweis auf ihre Kultur und ihre Religion begründet. Bezugspunkt ist hier also eine vermeintlich homogene Kultur und die angenommene Religionszugehörigkeit zum Islam. Sie dienen gewissermaßen als Ersatz für den diskreditierenden Rassenbegriff und erfahren ihre Anwendung in rassifizierenden Diskriminierungsprozessen (vgl. Mecheril/Melter 2011, S. 16). Rommelspacher schreibt über antimuslimischen Rassismus:

„Dieser Rassifizierungsprozess ist keineswegs abgeschlossen und vielfach uneinheitlich und inkonsistent. So lässt sich derzeit lediglich sagen, dass je mehr ‚der‘ Islam zu einem Differenzierungsmerkmal gemacht wird, das das ‚Wesen‘ aller Muslime zu durchdringen scheint und sich wie eine biologische Eigenschaft von einer Generation auf die andere weitervererbt, desto eher kann man auch den antiislamischen Rassismus als einen Rassismus bezeichnen; je mehr also die ‚Andersheit‘ der Muslime in ihre ‚Natur‘ eingeschrieben wird und je mehr dies der Legitimation gesellschaftlicher Hierarchien und Herrschaftsverhältnissen dient“ (Rommelspacher 2011, S. 28).

Nicht zuletzt in Statistiken und mittlerweile gut dokumentierten Studien zeigen sich solche Diskriminierungserfahrungen von Muslim:innen in der Praxis, beispielsweise auf dem Wohnungsmarkt (vgl. BR Data/SPIEGEL online 2017), auf dem Arbeitsplatz und bei der Arbeitsplatzsuche (vgl. Peucker 2010, S. 19 f.). Weitere Beispiele sind journalistische Berichte und Darstellungen in Filmen, in welchen Muslim:innen in einen Zusammenhang mit Konflikten gesetzt werden (vgl. Hafez/Schmidt 2020). Dabei stellt sich nicht nur die Frage danach, weshalb negative Erzählmuster die deutsche Medienlandschaft dominieren, sondern auch, weshalb auf der expliziten Bezeichnung als Muslim:in beziehungsweise muslimisch überhaupt bestanden wird, wenn diese ohnehin keine adäquate Repräsentation muslimischer Lebensrealitäten darstellt. Es mag zunächst den Anschein haben, dass dies der Präzisierung halber geschieht; dabei ist eine unterstellte Religionszugehörigkeit in diesem Fall ähnlich aussagekräftig wie im Falle christlichen Glaubens (vgl. Stender 2010, S. 22). Zu folgern ist, dass „Muslim:in“ und „muslimisch“ als Abgrenzungsmarker für die nicht-muslimische eigene Gruppe fungieren sollen und rassistischen Denkmustern entspringen.

4 Antisemitismen und *white privilege* in Deutschland

Beschäftigt man sich mit Antisemitismus, kommt man wohl an Adornos Zitat nicht vorbei: „Der Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden“ (Adorno 2001 [1951], S. 200). Auch wenn damit die Eigenart des Antisemitismus nicht gänzlich gefasst werden kann, ist mit dem so bezeichneten Gerücht ein konstitutives Merkmal antisemitischer Ausdrucksformen benannt. Ähnlich wie bei Rassismen handelt es sich mindestens um vorurteilsbehaftete Ressentiments, um eine Diskriminierungsform. Nichtsdestoweniger unterscheidet sich Antisemitismus konzeptionell von vorurteilsbehafteten Ressentiments und muss deshalb auch klar von rassistischen Diskriminierungspraxen getrennt werden, denn

„Antisemitismus ist eine Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft, eine grundlegende Haltung zu [sic!] Welt, mit der sich diejenigen, die ihn als Weltbild teilen, alles in der Politik und Gesellschaft, das sie nicht erklären oder verstehen können oder wollen, zu begreifen versuchen. [...] Antisemitismus zielt als kognitives und emotionales System auf einen weltanschaulichen Allerklärungsanspruch: Er bietet als Weltbild ein allumfassendes System von Ressentiments und (Verschwörungs-)Mythen, die in ihrer konkreten Ausformulierung wandelbar waren und sind. Sie richten sich immer gegen Jüdinnen und Juden, da der Antisemitismus auf Projektionen [...] basiert. Antisemitismus ist zu verstehen als eine Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft, als eine spezifische Art zu denken und zu fühlen.“ (Salzborn 2020, S. 13)

Salzborns Definition verschafft ein besseres Verständnis des Umfangs von Antisemitismus, ist jedoch inhaltlich relativ vage definiert. Lars Rensman und Julius H. Schoeps postulieren, Antisemitismus stelle

„eine Struktur feindlicher Vorstellungen gegenüber Juden als Kollektiv dar, welche sich in Einstellungen, Mythen, Ideologie, Folklore, Bildern und Handlungen – soziale oder rechtliche Diskriminierung, politische Mobilisierung gegen Juden, kollektive und staatliche Gewalt – manifestiert, die dazu führen und darauf abzielen, Juden zu distanzieren, zu vertreiben und zu töten. Er stellt zudem eine moderne und politisch-kulturell situierte Form der Stereotypenbildung [und ein] Ensemble von Vorurteilen, Klischees, fixierten kollektiven Bildern, binären Codes und kategorialen Attribuierungen sowie diskriminierenden Praktiken gegenüber Juden [dar], die sich zur politischen Ideologie und zum Weltbild verdichten können.“ (Rensmann/Scheltes 2008, S. 12)

Beiden Definitionen zufolge steht insbesondere die Feindschaft gegenüber Jüd:innen und ihre Mystifizierung im Vordergrund. Demnach lässt sich festhalten, dass es sich bei Antisemitismus – anders als bei Rassismen – insbesondere um die aktive Konstruktion der „Anderen“ handelt und nicht um die Identitätsstiftung

der Mehrheitsgesellschaft. Oder wie es Barbara Schäuble und Albert Scherr formulieren:

„Rassistische Konstruktionen beinhalten i. d. R. Bewertungen, die die Minderwertigkeit der Fremdgruppe und die Höherwertigkeit der Eigengruppe belegen. [...] Dagegen sind antisemitische Konstruktionen oft mit der Idee der Höherwertigkeit und einer besonderen, international operierenden sowie unsichtbaren Macht verbunden. [...] Die Logik des Antisemitismus entspricht also nicht einem Rassismus, der als Begründung und Rechtfertigung sozialer Hierarchien fungiert, in denen rassistisch als minderwertig definierten Gruppen die unteren Positionen zugewiesen sind. Moderner Antisemitismus zielt in der Regel nicht auf Ein- und Unterordnung, sondern auf Abgrenzung, Ausgrenzung oder Vernichtung.“ (Schäuble/Scherr, S. 290 f.)

Neben dem zuvor thematisierten sekundären Antisemitismus als Erscheinungsform von Antisemitismus gibt es weitere Formen antisemitischer Diskriminierung. Beispielhaft wären primärer beziehungsweise nationalsozialistischer Antisemitismus, Krypto-Antisemitismus oder islamistischer Antisemitismus zu nennen.

„Der islamische Antisemitismus hat sich im 19. und 20. Jahrhundert als Verbindung vom islamischen Antijudaismus und modernem Antisemitismus europäischer Prägung entwickelt. [...] Jüdinnen und Juden werden in den Schriften des Islam sowohl positiv als auch negativ dargestellt. [...] Seine Verbreitung wurde durch Propaganda des nationalsozialistischen Deutschlands gefördert.“ (Bernstein 2020, S. 55)

Anzuerkennen, dass es sich bei islamistischen Antisemitismen um ein virulentes Problem unter Muslim:innen handelt, ist ein erster bedeutender Schritt für die Anti-Antisemitismearbeit. Jedoch darf bei dieser Arbeit der Entstehungskontext des Phänomens und somit der europäische Einfluss nicht unberücksichtigt bleiben, andernfalls entstünde die Gefahr, dass bei anti-antisemitischen Anstrengungen gleichzeitig antimuslimische Rassismen reproduziert werden. Um dies zu vermeiden, muss zum einen die strukturelle Diskriminierung von Muslim:innen in Deutschland anerkannt werden und zum anderen die Frage danach gestellt werden, wer in Deutschland strukturell privilegiert ist.

Nicht nur in öffentlichen, sondern auch in akademischen Kontexten scheinen solche kritischen Denkanstöße noch immer auf Abwehrreaktionen zu stoßen. Beispielhaft steht hierfür die am 25.01.2021 ausgestrahlte WDR-Sendung „Die letzte Instanz“, in welcher fünf Weiße, einflussreiche Personen des öffentlichen Lebens unermüdlich ihr vermeintliches Recht verteidigen, weiterhin rassistische und diskriminierende Ausdrucksformen pflegen zu dürfen. Unmittelbare Kritik an ihren Aussagen führte dazu, dass zwei der fünf dafür um Entschuldigung baten. Redaktion und Produktion jedoch störten sich anscheinend nicht an den angebrachten

Beanstandungen, und die Sendung wurde am 29.01.2022 erneut ausgestrahlt (vgl. Thorwarth 2021). In akademischen Zusammenhängen äußern sich etwaige Abwehrstrategien darin, dass Wissenschaftler:innen, die mit postkolonialen und kritischen Theorien arbeiten, ideologische Befangenheit unterstellt wird (vgl. Dirim/CastroVarela/Heinemann et al. 2016). Diese abwehrenden Vorwürfe werden oftmals damit begründet, dass Deutschland nie eine bedeutende Kolonialmacht gewesen sei, weswegen die Beschäftigung mit diesen Theorien ideologischen Intentionen entspringe (vgl. Attia 2009, S. 80). Vergewissert man sich, dass Rassismus oftmals ausschließlich als Mittel für und Ergebnis von kolonialen Bestrebungen verstanden wird, verwundert es nicht, dass ein Großteil der in Deutschland lebenden Weißen Personen sich nicht als solche verstehen und sich daher auch nicht in einer gegenüber nicht-Weißen Personen privilegierten Position sehen. Dabei bezeichnet ‚Weißsein‘ beziehungsweise ‚Weiß‘ keine biologische Eigenschaft

„,sondern eine politische und soziale Konstruktion. Mit Weißsein ist die dominante und privilegierte Position innerhalb des Machtverhältnisses Rassismus gemeint, die sonst zumeist unausgesprochen und unbenannt bleibt. Weißsein umfasst ein unbewusstes Selbst- und Identitätskonzept, das Weiße Menschen in ihrer Selbstsicht und ihrem Verhalten prägt und sie an einen privilegierten Platz in der Gesellschaft verweist, was z. B. den Zugang zu Ressourcen betrifft.“ (Akhtar 2012, S. 17)

Wie solche sozialen Konstrukte funktionieren und wie sich deren intersektionale Verflechtungen äußern, wird im folgenden Exkurs exemplarisch dargelegt.

5 Exkurs: Soziale Differenzkategorien und deren intersektionale Verflechtungen

Um Diskriminierung nachhaltig entgegenwirken zu können, bedarf es einer strukturellen Antidiskriminierungsarbeit. An deren Anfang steht, dass neben direkten auch indirekte Diskriminierungsformen anerkannt und in ihren Funktionsweisen erkannt werden. Werden soziale Kategorien definiert, werden diese indirekten strukturellen Diskriminierungspraxen sichtbar. Wichtig ist dabei, dass soziale Kategorien nicht arbiträr sind, sondern globalgesellschaftlichen Machtverhältnissen entspringen. Machtvoll sind sie deshalb, weil sie einen normativen Charakter haben, indem sie bestimmte Personen(gruppen) als Normalfall repräsentieren (vgl. Walgenbach 2017, S. 66 f.). Dadurch werden nach Said alle ‚Anderen‘ nicht nur als nicht normal durch das Raster fallen, sondern in einer binär oppositionellen Logik als ‚anders‘ beschrieben und degradiert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2007, S. 31).

Einen Konsens bezüglich der Kategorien, die in herrschaftskritische Sozialanalysen einbezogen werden müssen, gibt es nicht. Zu begründen ist dies mit

der historischen und kontextuellen Wandelbarkeit von Herrschaftsverhältnissen. Donna Haraway stellt fest: „Some differences are playful; some are poles of world historical systems of domination. ‚Epistemology‘ is about knowing the differences.“ (Haraway 1999, S. 281)

In der folgenden Tabelle werden geläufige Kategorien und deren Grunddualismen aufgelistet:

| Kategorie | Grunddualismus |
|---|---|
| race | weiß – <i>Person of Color</i> , schwarz |
| Sprache | Erstsprachler:innen – Zweit- und Fremdsprachler:innen |
| gender | männlich – weiblich, divers, trans, non-binary |
| Sexualität | hetero – LGBTQAI+ |
| Soziale Schicht | Akademiker:innen – Arbeiter:innen |
| Gesundheit | gesund – krank ohne Behinderung – mit Behinderung |
| Alter | Erwachsene – Kinder alt – jung |
| (angenommene) Religionszugehörigkeit | christlich – nicht-christlich |

Paul Mecheril führt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Differenzordnungen“ (2007) ein und stellt dar, wieso soziale Zugehörigkeiten nicht nur in einem Grunddualismus, also binär oppositionell funktionieren, sondern auch machtvoll sind. Er stellt fest, dass jede Person im Zuge ihrer jeweiligen Subjektwerdung sich diesen Differenzordnungen und damit einhergehend entsprechenden Privilegien oder Deprivilegien nicht entziehen kann. Nachdem man jedoch nicht nur einer privilegierten oder deprivilegierten Gruppe einer jeweiligen Kategorie zugehörig ist, bedarf es ein Konzept, das Mehrfachzugehörigkeiten fassen und dadurch Mehrfachdiskriminierungen sichtbar machen kann (vgl. ebd.). Der Ansatz der Intersektionalität ermöglicht dies, indem er soziale Zugehörigkeiten nicht voneinander isoliert konzeptualisiert, sondern als miteinander verflochten versteht. Begründerin des Konzepts ist Kimberlé Crenshaw, die Diskriminierung mit einer Straßenverkehrsmetapher verdeutlicht. Eine Person, die an einer Straßenkreuzung (*intersection*) steht, könne von einem, aber auch von mehreren, aus verschiedenen Richtungen kommenden Autos umgefahren werden (vgl. Crenshaw 1989, S. 149). Crenshaws Überlegungen zur Intersektionalitätstheorie fußen unter anderem auf der politisch-theoretischen Genealogie der angloamerikanischen *Black Feminism Theory* und der *Critical Race Theory* (vgl. Walgenbach 2012, S. 1). Hierbei wird oftmals auf die Gründung des *Combahee River Collective* 1974 in Boston als wegweisendes Momentum für die Intersektionalitätsforschung verwiesen (vgl. ebd., S. 3). In ihrer 1977 veröffentlichten Erklärung positionieren sich die Autor:innen als Schwarze, lesbische und sozialistische Feminist:innen und postulieren:

„The most general statement of our politics at the present time would be that we are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual, and class oppression, and see as our particular task the development of integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppressions that all women of color face.“ (Combahee River Collective 2017 [1977], S. 15–27)

Wie sich Mehrfachzugehörigkeiten und Mehrfachdiskriminierung in schulischen Kontexten äußern können, wird im Folgenden konkretisiert.

6 Das Ineinanderwirken von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus in schulischen Kontexten

Wird die zuvor unter anderem durch Berichterstattungen beförderte Homogenisierung muslimischer Diversität auch ähnlich undifferenziert, etwa als simplifizierende Kategorie der sogenannten muslimischen Schüler:innenschaft, auf schulische Kontexte undifferenziert angewandt und unreflektiert benutzt, werden sich ebendiese Schüler:innen in einer ausgrenzenden Zuschreibung wiederfinden. Zusammenfassungen der muslimischen Schüler:innenschaft zu einem großen Ganzen untersucht Florian Kuhne in seinem Beitrag „Die Kategorie ‚race‘ als Dilemma der geschichtsdidaktischen Forschung“ und zeigt die Handhabung solcher Kategorien konkret auf. In Studien, die beispielsweise über den Themenkomplex „Nationalsozialismus – Shoa – Nahostkonflikt“ Auskunft geben, ist der Unterrichtsgegenstand „in hohem Maße ‚der muslimische, männliche Jugendliche‘“ und „der ‚problemhafte‘ Schüler aus der Türkei oder dem arabischen Raum“ (Kuhne 2016, S. 134 f.).

Zu kritisieren seien an dieser Stelle, so Kuhne, nicht nur die unpräzisen Kategorisierungen, sondern der Fokus auf einer muslimischen Kategorie per se. Das Verhältnis, in welchem muslimische Schüler:innen beziehungsweise Nationalitäten, die einer solchen Kategorie zugeordnet werden, und nicht-muslimische Nationalitäten in Studien untersucht werden, sei exorbitant ungleichgewichtig, weshalb muslimische Schüler:innen in Stichproben stets auffallen.

Man möchte meinen, dass es doch den Rezipient:innen freistünde, Berichterstattungen und Studien, die ein negativ überstrapaziertes Bild von Muslim:innen vermitteln, schlicht und einfach als defizitär und unprofessionell abzulehnen. Jedoch handelt es sich nicht, wie angedeutet, um einzelne unmaßgebliche Berichte oder Studienergebnisse, sondern um ein gesellschaftlich dominantes Narrativ einer, wie behauptet, gefährlichen Religion; sie habe Antisemitismus wieder salonfähig gemacht. Diese Annahme hat derweil auch Eingang in schulische

Kontexte gefunden. Im Rahmen des Forschungsprojekts von Guido Follert und Stender schildert eine Schulsozialarbeiterin zur konstatierten Problematik:

„Ich habe das Gefühl, dass, wenn man nicht aufpasst, (...) dass sich das auch selbstständig. Weil ich's jetzt immer öfter gehört hab. Das hab ich vor ein paar Jahren gehört. Und das kann mit diesen Konflikten, denk ich schon ... ich glaube nicht, dass das zurückzuführen ist auf unsere Vergangenheit so direkt, sondern dann doch eher auf das Problem zwischen Israel und, und, äh, und den, äh, Palästina und, äh, so. Denk ich mal“ (in Follert/Stender 2010, S. 205).

Auch eine Lehrerin äußert sich in einem Interview und beschreibt: „das kommt nicht von Deutschen (aha), ne gar nicht, also das ist gar kein Thema, das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“ (ebd., S. 210). Mit diesen Darstellungen weisen beide Akteur:innen nicht nur Schuld und Verantwortung im Sinne einer Spielart sekundären Antisemitismus von sich, sondern konstruieren eine muslimische Problemgruppe in direkter Opposition zur unsichtbaren nicht-muslimischen Gruppe. Die von Bernstein durchgeführten Interviews unter anderem mit Lehrer:innen und Sozialarbeiter:innen zeugen ebenfalls von abwehrenden, sekundär antisemitischen und zugleich stigmatisierenden antimuslimischen Aussagen:

„Keine Ahnung ja ehhh [... Könnte auch sein, dass der Migrationsanteil hier an der Schule weniger gering ist, als zum Beispiel in kleineren Städten, Nähe der Großstadt [...]. Ich könnte mir vorstellen, dass aus der Ecke der Muslime vielleicht noch mehr Vorurteile gegenüber vorhanden sind und Antisemitismus herrscht. Könnte ja sein, dass es da so ein Gefälle gibt, ne. Wir sind hier ländlicher geprägt, die Menschen hier haben nichts gegen Juden“ (in Bernstein 2020, S. 163 f.).

„Ich hab immer das Gefühl, dass Antisemitismus in [Großstadt x] keinen Raum hat, da [Großstadt x] multikulti ist. Wenn da jemand kommt mit irgendeinem Hass, also ganz ehrlich, der wird dann auch verprügelt, denk ich mir dann immer. Das ist hier viel mehr in den Kaffern“ (ebd., S. 164).

„Generell kann man die Äußerungen, kann man das an der Herkunft unserer Schüler festmachen, es sind mittlerweile größtenteils Türken, aber auch sonstige Muslime. Und ich bild mir ein, dass überwiegend von muslimischen Schülern antisemitische Äußerungen kommen“ (ebd., S. 165).

Diese Ausführungen sind insofern antimuslimisch rassistisch, als sie muslimische Schüler:innen homogenisieren, abwerten, essentialisieren, der deutschen Wir-Gruppe als anders gegenüberstellen und sie schließlich für Antisemitismus an Schulen verantwortlich machen. Sie lenken vom eigentlichen Problem ab und verdecken dabei ein anderes, denn

„[w]enngleich aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus unter muslimisch geprägten Menschen virulent sind, verkehrt es die gesellschaftliche Realität vollends, wenn man das Problem auf eine wie auch immer konstruierte nationale, ethnische oder religiöse Gruppe beschränkt. [...] Dennoch muss eine zeitgemäße Anti-Antisemitismusbearbeitung im globalisierten Klassenzimmer spezifische Emotionen und Kontexte im Auge behalten, die durch Jugendliche mit muslimisch geprägtem Migrationshintergrund in den Unterricht getragen werden können.“ (Niehoff 2010, S. 255 f.)

Vor diesem Hintergrund muss es auch der Anspruch von Schule sein, Lebensrealitäten und Orientierungsbedürfnisse auch muslimischer Schüler:innen zu berücksichtigen und sie nicht nur als „passiven Untersuchungsgegenstand“ (Kuhne 2016, S. 143) anzusehen. Nur so kann Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus der Nährboden entzogen werden und Deutschland als Einwanderungsland gelingen.

7 Ausblick

Die Entfernung von Nationalsozialismus und Shoa wird für Schüler:innen mit jedem vergehenden Jahr größer. Das macht es für sie schwierig nachzuvollziehen, wieso die Verbrechen des NS-Regimes für sie heute bedeuten, dass sie bestimmte Denk- und Ausdrucksweisen nicht pflegen sollten. Insbesondere muslimische Schüler:innen sehen sich außerhalb eines historischen Verweisungszusammenhangs von Antisemitismus in Deutschland und legitimieren damit, sich einer Beschäftigung mit der Shoa zu entziehen und deren Relevanz in Frage zu stellen (vgl. Bernstein 2020, S. 452). Dadurch wird die Kontinuität und die eigene Verwobenheit in ihr dissoziiert. Das Desinteresse von muslimischen Schüler:innen, sich mit Antisemitismus zu beschäftigen, lässt sich auch damit erklären, dass ihnen entsprechende Bezüge zur deutschen Gesellschaft fehlen. Das erfahrene *othering* und die Exklusion aus der Mehrheitsgesellschaft aufgrund ihrer (angenommenen) Religionszugehörigkeit trifft diese Schüler:innen im Zentrum ihrer Lebensrealitäten. Denn ganz gleich, ob das Individuum Religion theologisch, spirituell, philosophisch oder nur als identitätsstiftende Tradition sieht, sie ist eine soziale Determinante, die zur Identitätsstiftung beitragen kann. Ein schulisches Umfeld, in dem der Islam vor allem als aggressiv oder regressiv charakterisiert wird, kann demnach nicht förderlich für pädagogische Zwecke sein. Viel zu lange wurden die Augen vor Abhängigkeitsverhältnissen jenseits von Tafel und Sitzreihe verschlossen, geleitet von einer Wunschvorstellung subjektiver Souveränität der zu Unterrichtenden (vgl. Lücke/Messerschmidt 2020, S. 54). Deshalb sind auch kritische Zugänge derart elementar, wenn Diskriminierung in schulischen Kontexten entgegengewirkt werden soll. Demnach bedarf es neben inklusiven und diversitätssensiblen Materialien auch eine Beschäftigung mit den sozialen Positionen und Positionierungen

einzelner Individuen im Klassenzimmer. Die Theorien der Intersektionalitätsforschung stellen sich für dieses Vorhaben als aussichtreich heraus. Sie beschäftigen sich nämlich nicht nur mit den einzelnen sozialen Kategorien, sondern eben auch mit deren intersektionalen „Differenzordnungen“ (Mecheril 2007). Insbesondere die Nähe zu den *Postcolonial Studies* und der herrschaftskritische Ansatz dieser Theorien scheinen in pädagogischen und fachdidaktischen Kreisen noch immer zu beunruhigen, weshalb sie in schulischer Praxis bisweilen wenig Anwendung finden. Dabei ist eine Auseinandersetzung mit Differenzordnungen und den damit einhergehenden strukturellen Privilegien beziehungsweise Deprivilegien unabdingbar, möchte man allen Schüler:innen einen gleichberechtigten und gerechten Zugang zu Bildung und Gesellschaft gewährleisten.

Es ist unstrittig, dass vor dem Hintergrund der nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands die Shoa nach wie vor einen Sonderstatus behalten muss, damit ihre „Wirkmächtigkeit als singuläres Ereignis“ nicht abnimmt und sie nicht „in Relation zu anderen Genoziden oder staatlichen Verfolgungs- und Ermordungsprogrammen“ (Kuhne 2016, S. 137) gestellt wird. Das darf jedoch weder Weiße Schüler:innen noch Weiße Lehrer:innen entlasten und dazu führen, weitere marginalisierte Schüler:innen und ihre Anliegen zu ignorieren oder sie lediglich an passender Stelle als passiven Unterrichtsgegenstand zu gebrauchen. Abschließend hierzu ein Zitat von Czollek, der die Komplexität intersektional wirkender sozialer Kategorien zusammenfasst: „Wer sich ein Deutschland ohne Muslim*innen wünscht, der wünscht sich auch ein Deutschland ohne Jüdinnen und Juden“ (Czollek 2019, S. 76).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2001 [1951]): *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1964): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: *Das Argument*, Jg. 6, H. 2: Schule und Erziehung I. Berlin, S. 88–104.
- Akhtar, Mostafa (2012): Rassismus wird gemacht. Eine Hausbau-Geschichte zur Bedeutungskonstruktion. In: *Berliner Entwicklungspolitische Ratschlag e. V.* (Hrsg.): *Wer anderen einen Brunnen gräbt... Rassismuskritik//Empowerment//Globaler Kontext*. Berlin.
- Attia, Iman (2009): *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Bielefeld: transcript.
- Benz, Wolfgang (1995): Einleitung. Alltäglicher Antisemitismus in der Bundesrepublik. In: Ders. (Hrsg.): *Antisemitismus in Deutschland. Zur Aktualität eines Vorurteils*. München: dtv.
- Bergmann, Werner (1990): *Der Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Ders./Strauss, Herbert A./Hoffmann, Christhard (Hrsg.): *Der Antisemitismus der Gegenwart*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Bergmann, Werner (1997): *Antisemitismus in öffentlichen Konflikten. Kollektives Lernen in der politischen Kultur 1949–1989*. Frankfurt a. M., New York: Campus
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer (1991): *Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946–1989*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bernstein, Julia (2020): *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz Juventa.

- BR Data/SPIEGEL online (2017): Wir müssen draußen bleiben. Warum Hanna zur Besichtigung eingeladen wird und Ismail nicht. www.interaktiv.br.de/hanna-und-ismail/index.html (Abfrage 24.01.2022).
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2007): Orientalismus und postkoloniale Theorie. In: Attia, Iman (Hrsg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: Unrast, S. 31–44.
- Combahee River Collective ([1977]): The Combahee River Collective Statement. In: Taylor, Keeanga-Yamahtta (Hrsg.): How we get free. Black feminism and the Combahee River Collective. Chicago: Haymarket Books, S. 15–27.
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, Volume 1989. Issue 1, S. 139–167. Chicago, S. 139–167.
- Czollek, Max (2019): Desintegriert euch! München: Hanser.
- Dirim, İnci/Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B./Khakpour, Natasha/Pokitsch, Doris/Schweiger, Hannes (2016): Nichts als Ideologie? Eine Replik auf die Abwertung rassistischer Arbeitsweisen. In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hrsg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- El-Menouar, Yasemin (2019): Religiöse Toleranz weit verbreitet – aber der Islam wird nicht einbezogen. Bertelmanns Stiftung. www.bertelmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/juli/religioese-toleranz-weit-verbreitet-aber-der-islam-wird-nicht-einbezogen (Abfrage 08.12.2021).
- Fest, Nicolaus (2014): Islam als Integrationshindernis. In: Bild am Sonntag. www.bild.de/news/standards/religionen/islam-als-integrationshindernis-36990528.bild.html (Abfrage 16.04.2021).
- Follert, Guido/Stender, Wolfram (2010): „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“. Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern. Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS.
- Haraway, Donna (1999): A Cyborg Manifesto. In: During, Simon (Hrsg.): The Cultural Studies Reader. London, New York: Routledge.
- Hafez, Kai/Schmidt, Sabrina (2020): Rassismus und Repräsentation. Das Islambild deutscher Medien im Nachrichtenjournalismus und im Film. www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/bewegt-bild-und-politische-bildung/314621/islambild-deutscher-medien#01 (Abfrage 24.01.2022).
- Kuhne, Florian (2016): Die Kategorie ‚race‘ als Dilemma der geschichtsdidaktischen Forschung. Reflexionen über Studien zu Geschichtsunterricht im Themenfeld Nationalsozialismus und Holocaust in ‚multikulturellen‘ Lerngruppen. In: Brüning, Christina/Deile, Lars/Lücke, Martin (Hrsg.): Historisches Lernen als Rassismuskritik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 133–146.
- Lücke, Martin/Messerschmidt, Astrid (2020): Diversität als Machtkritik. Perspektiven für eine intersektionales Geschichtsbewusstsein. In: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Marin, Bernd (1983): Ein historisch neuartiger „Antisemitismus ohne Antisemiten“. In: Bunzl, John/ders.: Antisemitismus in Österreich. Sozialhistorische und soziologische Studien. Innsbruck: Inn, S. 171–192.
- Mecheril, Paul (2007): ‚Diversity‘. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Heinrich Böll Stiftung. www.heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung (Abfrage 25.01.2021).
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2011): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Mecheril, Paul/Scherschel, Karin (2011): Rassismus und „Rasse“. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie- und -forschung. Schwalbach/Ts.
- Niehoff, Mirko (2010): Handlungsbedingungen einer Pädagogik gegen Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS.

- Peucker, Mario (2010): Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. Bamberg. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Experten/expertise_diskr_aufgrund_islam_religionszugehoerigkeit_sozialwissenschaftlich.pdf?__blob=publication-file&v=6 (Abfrage 25.01.2021).
- Rensmann, Lars/Schoeps, Julius H. (2008): Antisemitismus in der Europäischen Union: Einführung in ein neues Forschungsgeld. In: Dies. (Hrsg.): Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa. Berlin: VBB.
- Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Said, Edward W. (1979): Orientalism. New York: Vintage.
- Said, Edward W. (1999): Die Konstruktion des Anderen. In: Burgmer, Christoph (Hrsg.): Rassismus in der Diskussion. Berlin: Elefant Press
- Salzborn, Samuel/Kurth, Alexandra (2020): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz.
- Schäuble, Barbara/Scherr, Albert (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Widersprüchliche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendsszenen. In: Fritz Bauer Institut & Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 51–79.
- Schäuble, Barbara/Scherr, Albert (2009): Politische Bildungsarbeit und Antisemitismus bei Jugendlichen. In: Wiebke Scharathow/Leiprecht, Rudolf: Rassismuskritik. Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schönbach, Peter (1961): Reaktionen auf die antisemitische Welle im Winter 1959/1960. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Stender, Wolfram (2010): Konstellationen des Antisemitismus. In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden: VS: S. 7–40.
- Thorwart, Katja (2021): „Alles völlig überzogen“. In „Die letzte Instanz“ kehren privilegierte Weiße Rassismus unter den Teppich. www.fr.de/meinung/kommentare/wdr-die-letzte-instanz-weisse-rassismus-gottschalk-beisenherz-kunze-tv-kritik-sprache-diskriminierung-90187639.html (Abfrage 09.04.2022).
- Quindeau, Ilka (2007): Schuldabwehr und nationale Identität – psychologische Funktionen des Antisemitismus. In: Brosch, Matthias/Elm, Michael/Geißler, Norman/Simbürger, Brigitta E./Wrochem, Oliver von (Hrsg.): Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland. Vom Idealismus zur Antiglobalisierungsbewegung. Berlin: Metropol.
- Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität – Eine Einführung. www.portal-intersektionalitaet.de (Abfrage am 09.04.2022).
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Weizsäcker, Richard von (1985): Gedenkveranstaltung im Plenarsaal des Deutschen Bundestages zum 40. Jahrestag des Endes des Zweiten Weltkrieges in Europa. www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1985/05/19850508_Rede.html (Abfrage 27.03.2022).