

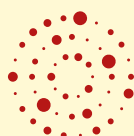


FÜR LEHRKRÄFTE

FÜR SCHULLEITUNGEN

Wahrnehmen – Benennen – Handeln

Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen



ZSL
 Zentrum für Schulqualität
 und Lehrerbildung
 Baden-Württemberg



Landeszentrale
 für politische Bildung
 Baden-Württemberg



Baden-Württemberg
 MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

1	VORWORT MINISTERIN DR. SUSANNE EISENMANN	5
2	EINLEITUNG	7
3	BASISWISSEN ANTISEMITISMUS	13
3.1	Einführung	13
3.2	Antisemitismus – Begriffsgeschichte und die lange Tradition der Judenfeindschaft mit ihren Ausdrucksformen (Tom Uhlig, Katharina Rhein)	14
3.2.1	Begriffsgeschichte und -problematik	14
3.2.2	Die lange Tradition der Judenfeindschaft und ihre Ausdrucksformen	15
3.2.3	Antisemitismus heute: Auftreten und Erscheinungsformen	20
3.2.3.1	Schuldabwehrantisemitismus	21
3.2.3.2	Israelbezogener Antisemitismus	22
3.2.3.3	Verschwörungsmysmen	24
3.2.4	Verbreitung von Antisemitismus in der Bevölkerung	25
3.3	Alltagsantisemitismus in Deutschland aus jüdischen Perspektiven (Marina Chernivsky und Prof. Dr. Julia Bernstein)	31
3.4	Antisemitische Hassrede in impliziter Gestalt (Dr. des. Matthias J. Becker)	37
3.5	Eine globale Gerüchteküche: einige antisemitische Erzählungen, ihre Ursprünge und Verbreitung in islamisch-religiösen Zusammenhängen (Dr. Benno Köpfer, Aaron Kunze)	42
3.6	Ausgewählte Sozialräume: Wo kommt Antisemitismus zum Tragen?	48
3.6.1	Antisemitismus im Internet (Interview mit Aytekin Celik, Friederike Hartl)	48
3.6.2	„Mache Cash, wie die Rothschilds“ – Antisemitismus im Gangsta-Rap (Jakob Baier)	52
3.6.3	Empirische Befunde zu Antisemitismus an der Schule (Sybille Hoffmann, Felix Steinbrenner)	55
3.7	Antisemitismus und antisemitische Vorfälle in Baden-Württemberg (Dr. Michael Blume und Simone Helmschrott)	60
4	PÄDAGOGISCHE UND DIDAKTISCHE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DEN UMGANG MIT ANTISEMITISMUS IN DER SCHULE	65
4.1	Einführung (Sybille Hoffmann, Felix Steinbrenner)	65
4.2	Grundlegende praktische Ansatzpunkte für den Umgang mit Antisemitismus in der Schule (Tami Rickert)	66
4.3	Antisemitischen Äußerungen in Schule und Unterricht begegnen (Kiana Ghaffarizad)	74
4.4	„Don’t panic!“ – Intervention gegen und Prävention von Antisemitismus von muslimisch geprägten Schülerinnen und Schülern (Hakan Turan)	78
4.5	Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen im Unterricht (Tami Rickert)	86
4.6	Nationalsozialismus und Shoah im Geschichtsunterricht	89
4.6.1	Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht (Dr. Noa Mckayton)	89
4.6.2	Die Bedeutung von Empathie und Emotionen bei der Vermittlung des Holocaust im Unterricht (Dr. Noa Mckayton)	94

4.6.3	Zeitzeuginnen im Film – Die Geschichte der Stuttgarter Auschwitz-Überlebenden Dita Wollach (Florian Jäger)	101
4.6.4	Wie wirksam sind Gedenkstättenbesuche gegen Antisemitismus? (Dr. Martin Ulmer)	104
4.7	„Eigentlich dürfte man sie keines Wortes würdigen.“ Verschwörungsmythen zum 11. September 2001 im Geschichtsunterricht (Dr. Jelko Peters)	110
4.8	Multiperspektivität im Blick auf den Nahost-Konflikt als Verstehensangebot für einen komplexen Sachverhalt (Christa Kaletsch, Tami Rickert)	117
4.9	Antisemitismus in der Schule: Entwicklung von Konzepten für die Intervention und Prävention – Eckpunkte für Schulleitungen und Schulentwicklungsteams (Sybille Hoffmann)	122
5	GRUNDLEGENDES ZUR VERMITTLUNG JÜDISCHER GESCHICHTE, RELIGION UND KULTUR IN DER SCHULE	127
5.1	Einführung (Thomas Müller)	127
5.2	Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule	129
5.3	„Die Ambivalenz moderner Lebenswelten“ am Beispiel der deutsch-jüdischen Geschichte des Kaiserreichs. Ein Vorschlag zum unterrichtlichen Einstieg diesseits des Antisemitismus (Thomas Müller)	133
5.4	Begegnung ist nicht alles – Reflexionshilfen zur Begegnungspädagogik (Prof. em. Dr. Monique Eckmann)	138
5.5	Die Gefahr der einzigen Geschichte – Reflexionshilfen zur Behandlung Israels im Unterricht (Sybille Hoffmann, Carmen Shamsianpur)	143
6	UNTERRICHTSVORSCHLÄGE	153
6.1	Auseinandersetzung mit Verschwörungsmythen: Der E-Learningkurs der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: „Sind denn alle verrückt hier?“ (Viktor Kappel)	154
6.2	Prävention von israelbezogenem Antisemitismus durch multiperspektivische Zugänge: Arbeit mit dem Film „1948 – jüdischer Traum, arabisches Trauma. Wie Israel entstand.“ (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, Berlin [KIgA])	156
6.3	Prävention von sekundärem Antisemitismus durch Kontroversität im respektvollen Umgang mit der Erinnerung: Unterrichtsbeispiel „Darf man das?“ (KIgA)	162
6.4	Jugendbuchlektüre für das Fach Deutsch: „Die Jagd nach dem Kidduschbecher“ (Bernd Kretschmar)	165
7	WEITERFÜHRENDE ANGEBOTE	169
7.1	Unterrichtsmaterialien	169
7.2	Begegnungsangebote	170
7.3	Bildung und Beratung sowie Fortbildungsangebote	170
7.3.1	Baden-Württemberg	170
7.3.2	Bundesweit und international	171
	IMPRESSUM	173



Liebe Leserin, lieber Leser,

Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das die Integrität und die Unversehrtheit und Sicherheit von Jüdinnen und Juden angreift sowie das gesamtgesellschaftliche demokratische Miteinander insgesamt gefährdet. Entschlossenes Handeln gegen Antisemitismus ist deshalb immer eine Aufgabe unserer staatlichen Institutionen, fordert aber auch die gesamte Zivilgesellschaft.

Leider macht Antisemitismus auch vor unseren Schultüren nicht halt. Schulen spiegeln immer gesellschaftliche Entwicklungen wider. Schulen müssen kraft ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags die Herausforderung der Prävention von und Intervention gegen einen zunehmend aggressiven Antisemitismus annehmen. Dabei richten sich viele Hoffnungen und Erwartungen an Schule, die durch die Schulpflicht die Möglichkeit hat, alle jungen Menschen zu erreichen und zugleich garantieren muss, dass alle – auch jüdische Schülerinnen und Schüler – dort eine sichere Lern- und Lebenswelt finden.

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg hat im Schuljahr 2018/19 eine Gesamtstrategie zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen entwickelt, in deren Rahmen vielfältige Maßnahmen (z. B. im Bereich Fortbildungen von Schulleitungen und Lehrkräften) durchgeführt werden sowie eine Meldepflicht von antisemitischen Vorfällen, die an Schulen nach § 90 Schulgesetz oder strafrechtlich geahndet werden, eingeführt wurde.

Die vorliegende Handreichung ist in diesem Kontext zu sehen. Sie möchte Schulen und alle am Schulleben beteiligten Menschen unterstützen, einen kompetenten Umgang mit Antisemitismus zu finden. Bewusst enthält die Handreichung deswegen nicht nur Unterrichtsvorschläge und -materialien, sondern auch Grundlagenartikel zu gegenwärtigen Erscheinungsformen von Antisemitismus, die sich gegen Israel richten, sich in Verschwörungsmythen äußern oder mit dem Ruf nach einem „Schlussstrich“ unter die NS-Vergangenheit verbunden sind. Alle diese Erscheinungsformen können sich auch in Schulen zeigen.

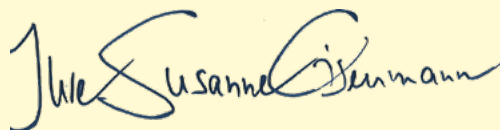
Ohne die Kenntnis der damit verbundenen maßgeblichen Begrifflichkeiten sowie der historischen und globalen Zusammenhänge kann Antisemitismus nicht erkannt und entsprechend dagegen vorgegangen werden.

Das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) und die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) haben in fruchtbarer Kooperation die Konzeption und redaktionelle Begleitung der vorliegenden Handreichung übernommen. Bei der Entwicklung des Gesamtkonzepts sind die Perspektiven von insgesamt sechszwanzig Autorinnen und Autoren und neun Expertinnen und Experten des begleitenden Beirats sowie die Empfehlungen des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Bundestags eingeflossen.

Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die sich an dieser Handreichung beteiligt haben. Die Beiträge spannen einen weiten Bogen, um ein möglichst umfassendes Bild des hochkomplexen Phänomens Antisemitismus und dessen pädagogischen Bearbeitungsmöglichkeiten zu zeichnen.

Dank gilt ebenso dem Beirat aus Expertinnen und Experten, die das Konzept der Publikation kontrovers diskutiert, mit ihrer fachlichen Expertise kritisch begleitet und durch eigene Beiträge ergänzt haben.

Ich bin davon überzeugt, dass diese Handreichung mit den dazugehörigen Multiplikationselementen Schulen und alle am Schulleben beteiligte Menschen dabei unterstützen wird, kompetent mit Antisemitismus umzugehen. Die Ausgangslage hierfür ergibt sich aus den Grundrechten sowie aus dem pädagogischen Auftrag zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung.



Dr. Susanne Eisenmann

Ministerin für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg

2 Einleitung

Antisemitische Vorfälle an Schulen wie etwa monatelanges antisemitisches Mobbing haben in den letzten Monaten deutschlandweit große mediale Aufmerksamkeit erhalten. Wir lesen von Hitlergrüßen in Klassenzimmern, makabren „Witzen“ über den Holocaust sowie antisemitischen Beschimpfungen, Demütigungen und Bedrohungen jüdischer, aber auch nichtjüdischer Schülerinnen und Schüler. Die Fälle zeigen mehreres: erstens, dass Antisemitismus an Schulen ein aktuelles Phänomen ist, das eine Querschnittsaufgabe der Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellt und nicht nur Fächern wie Geschichte, Religionsunterricht oder Ethik überlassen werden sollte. Zweitens, dass Antisemitismus nicht nur ein Problem von sogenannten „Brennpunktschulen“ ist, sondern in allen Schularten mit unterschiedlicher Schülerschaft vorkommen kann. Drittens, dass Antisemitismus nicht an konkrete Jüdinnen und Juden adressiert sein muss, so etwa, wenn auch nichtjüdische Kinder antisemitisch beschimpft und bedroht werden und „Jude“ als gängiges Schimpfwort auf Schulhöfen genutzt wird, und viertens, dass von Seiten der Schulleitungen und der Lehrkräfte zuweilen eine gewisse Handlungsunsicherheit darüber zu bestehen scheint, wie Antisemitismus professionell begegnet werden kann. Diese Unsicherheit verhindert, dass genaues Hinschauen, zeitnahes Besprechen und der Situation angemessenes Handeln stattfindet. Jüdische Schülerinnen und Schüler können dadurch die Erfahrung machen, bei Antisemitismuserfahrungen nicht ernst genommen und nicht ausreichend geschützt zu werden.

Die vorliegende Handreichung hat das Ziel, dieser Unsicherheit entgegenzuwirken und Schulleitungen und Lehrkräfte zu ermutigen und zu unterstützen, Antisemitismus in der Schule professionell entgegenzuwirken. Dabei geht es zunächst darum anzuerken-

nen, dass Antisemitismus als gesamtgesellschaftliches Phänomen auch in Schulen hineinwirken kann und auch Schulen damit keine antisemitismusfreien Räume sein können. Auch eine Verortung alleine an den gesellschaftlichen Rändern (z. B. Rechtsextremismus, Salafismus etc.) würde zu kurz greifen – die Handreichung soll Lehrkräfte für aktuelle und besonders für die subtilen Erscheinungsformen von Antisemitismus im Alltag sensibilisieren und aufzeigen, warum wir als gesamte Gesellschaft dagegen antreten müssen. Sie soll auch die Bereitschaft und den Mut fördern, das hochkomplexe Thema im Unterricht zu behandeln.

Antisemitismus braucht keine Präsenz von Jüdinnen und Juden. Eine Erzählung, ein Verschwörungsmythos oder eine Handlung muss sich noch nicht einmal direkt auf Jüdinnen und Juden beziehen, um antisemitisch zu sein. Dies ist ein entscheidendes Merkmal von Antisemitismus, welches ihn auch grundlegend von anderen Diskriminierungsformen, wie zum Beispiel Rassismus, unterscheidet. So zeigt sich Antisemitismus oft als eine vermeintlich umfassende Welterklärung, welche die komplexen politischen, sozialen und ökonomischen Gemengelagen unserer Gegenwart ignoriert und stattdessen die Welt in ein vereinfachtes und damit die Wirklichkeit verzerrendes „Gut“ und „Böse“, „Opfer“ und „Täter“ aufteilt.¹

Diese pauschale Aufteilung hindert nicht nur daran, die politischen, sozialen und ökonomischen Verhältnisse und Strukturen unserer Gegenwart grundlegend zu verstehen, sondern sie kann auch gefährliche Konsequenzen (inkl. Straftaten) haben. Aus diesem Grund bedarf Antisemitismus immer einer eigenständigen

¹ Detailliertere Erklärungen zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Antisemitismus und Rassismus vgl. Seite 20 in Kapitel 3.2.2 dieser Handreichung.

Beachtung und Bearbeitung, wenngleich der Gesamtkontext und die Gleichzeitigkeit unterschiedlichster Diskriminierungsformen immer mitgedacht werden sollte. Das bedeutet auch, dass Antisemitismus im Unterricht nicht als eine Unterform von Rassismus behandelt werden sollte und nicht nur als eine der verschiedenen Ausdrucksformen eines gruppenbezogenen Vorurteils verhandelt wird.

Um sich antisemitisch zu äußern und zu handeln, ist es zwar zweitrangig, ob Jüdinnen und Juden tatsächlich in der Situation anwesend sind – dennoch sind Ausgrenzung, Mobbing oder nicht preisgegebene Identität Teil der Realität jüdischer Kinder und Jugendlicher im Bildungssystem in Deutschland. Es gibt viele engagierte und sensible Lehrkräfte, die Antisemitismus als eine menschenverachtende Haltung und Diskriminierungsform ernst nehmen und dagegen vorgehen. Gleichzeitig zeigen einige in der Öffentlichkeit stark wahrgenommene Fälle z. B. aus Berlin, dass betroffene Kinder und Jugendliche zuweilen nicht genügend unterstützt werden und nicht klar genug Stellung gegen antisemitische Äußerungen und Handlungen bezogen wird.

Antisemitische Ressentiments zeigen sich in vielfältigen und ganz unterschiedlichen Ausdrucksformen. Dass die Bezeichnung „Jude“ in Jugendszenen oftmals als Schimpfwort missbraucht wird, ist nur eine davon. Andere Formen von Antisemitismus sind nicht so explizit, sondern viel subtiler und lassen sich daher manchmal nicht sofort als antisemitisch erkennen. Außerdem gibt es ganz andere antisemitische Erzählungen, die derart in der Alltagskommunikation eingebettet sind, dass sie den meisten Nichtjüdinnen und Nichtjuden als „normal“ erscheinen. Wird dann auf den antisemitischen Gehalt einer Aussage hingewiesen, ist das Erstaunen oder gar die Empörung oft groß. Antisemitismus ist fester Bestandteil extrem rechter und islamistischer Ideologien. Ebenso kann er jedoch in politisch linken Zusammenhängen auftauchen, oft in Form von Antiimperialismus oder einer verkürzten Israel- und Kapitalismuskritik. Oder aber er zeigt sich in religiösen Zusammenhängen, wo er vermeintlich

über bestimmte Referenzstellen in den Primärtexten von Christentum und Islam belegt wird. Zusammengefasst bedeutet das: Antisemitische Stereotype, Erzählungen und Verschwörungsmymen können in allen gesellschaftlichen Gruppen, Milieus und Schichten vorkommen – ob im Sprechen und Handeln oder im Schweigen und Nichtstun.

Was aber kann Schule dem entgegensetzen? Die Handreichung geht der Frage nach, inwieweit Bildung GEGEN Antisemitismus wirken kann. Denn die pädagogischen Herausforderungen sind vielfältig: Zum einen sind antisemitische Konstrukte nicht rational, sondern affektiv aufgeladen. Sie können also nicht nur auf der kognitiven Ebene durch Wissensvermittlung bearbeitet werden. Zum anderen ist Antisemitismus häufig unsichtbar und wird nicht erkannt. Den Trägerinnen und Trägern ist er manchmal selbst nicht einmal bewusst. Bekannte verbale Abwehrreaktionen wie „ich bin kein Antisemit, aber ...“ bzw. „das war nicht so gemeint“ verdeutlichen dieses Problem.

Antisemitismus ist kein vorrangiges Problem von Jugendlichen oder von Schulen, sondern ein Problem der gesamten Gesellschaft. Somit sind Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen nicht alleine dafür verantwortlich, gegen Antisemitismus zu arbeiten, sondern die gesamte Gesellschaft. Schulen sind allerdings eine wichtige Sozialisationsinstanz für junge Menschen sowie Orte, in denen sich gesamtgesellschaftliche Problemlagen und Auseinandersetzungen widerspiegeln: Präventiv und korrektiv menschenverachtenden Einstellungen zu begegnen, ist eine Möglichkeit und ein Auftrag von Schulen. Dieser Auftrag beinhaltet neben der bloßen Wissensvermittlung ausdrücklich auch die Förderung sozialer Kompetenzen, Demokratieerziehung und die Vermittlung der Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Nicht zuletzt deswegen ruhen derzeit viele Hoffnungen auf der schulischen Bildung, zumal deren Bildungsangebote durch die in Deutschland wirksame Schulpflicht alle jungen Menschen erreichen. Es gilt aber zu bedenken, dass auch Erwachsene – Pädagoginnen und Pädagogen nicht ausgenommen – Gefahr laufen können,

sich unbeabsichtigt antisemitischer Bilder zu bedienen, die sich eventuell in medialen Diskursen, Zeitungskarikaturen, aber auch Schulbüchern finden lassen. Professionelles Handeln gegen Antisemitismus in der Schule beinhaltet deswegen immer auch die kritische Reflexion der eigenen Bilder und des eigenen pädagogischen Handelns.

Die vorliegende Handreichung hat das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg gemeinsam mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg erarbeitet. Sie möchte Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter und andere an Lernprozessen Beteiligte darin unterstützen, Antisemitismus als Problem ernst zu nehmen und professionell im schulischen Kontext zu bearbeiten. Beraten wurde die Redaktion bei der Konzeption der Handreichung von der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main sowie vom Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (ZWST) in Berlin, der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) in Berlin und dem American Jewish Committee (AJC) in Berlin. Ein vielfältig zusammengesetzter Beirat, das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg sowie Dr. Michael Blume, der Beauftragte der Landesregierung gegen Antisemitismus, haben die Erstellung des Heftes kritisch und konstruktiv begleitet.

Die Komplexität der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus kann nicht anhand einfacher Handlungsrezepte vermittelt werden. In das vorliegende Heft hat deswegen eine *Vielzahl von jüdischen und nichtjüdischen Perspektiven aus Wissenschaft und pädagogischer Praxis* in Form von Autorenbeiträgen Eingang gefunden. Diese Zusammenarbeit und Mitwirkung von Personen mit unterschiedlichen Professionen, professionellen Aufträgen, Erfahrungen und wissenschaftlichen Hintergründen hat zur Folge, dass eine Broschüre entstanden ist, die ein *sehr breites Spektrum an Perspektiven und Positionen* abbildet. Die durch die bewusste Textauswahl erreichte *Multiperspektivität und Kontroversi-*



tät (Beutelsbacher Konsens) soll wichtige Impulse und Denkanstöße geben und die Reflexion des eigenen professionellen Auftrages und der pädagogischen Handlungspraxis anregen. Von der Redaktion am Rand ergänzte Marginalien liefern dabei ergänzende Kommentare, Reflexionshilfen und begriffliche Erläuterungen.

Der Titel „Wahrnehmen – Benennen – Handeln“ verweist auf die drei zentralen Handlungsfelder bei der Bearbeitung von Antisemitismus in der Schule. Mittels der Handreichung sollen die Leserinnen und Leser befähigt werden, in diesen drei Feldern professionelles Handeln kontinuierlich zu reflektieren und auszubauen.

Wahrnehmen bedeutet dabei, Antisemitismus in seiner gesamtgesellschaftlichen Dimension (auch jenseits rechtsextremer oder islamistischer Milieus) in seinen vielfältigen und subtilen Erscheinungsformen, auch in Form jugendkultureller Codes und Chiffren, zu erkennen und ernst zu nehmen. Dies schließt auch die Anerkennung der Erfahrungen von Jüdinnen und Juden mit Antisemitismus in Deutschland ein, genauso wie eine kritische Analyse von Lernmaterialien und der eigenen Vorurteile.



Auch das *Benennen* von Antisemitismus bzw. seiner Ideologiefragmente ist wichtig, umso mehr, da sich Schulen derzeit im Zentrum gesamtgesellschaftlicher Debatten um Meinungsfreiheit, Menschenwürde, Neutralität und Streitkultur befinden. Was ist wann und in welchem Zusammenhang eine legitime Meinungsäußerung? Wo endet die Meinungsfreiheit und wo wird die Würde einzelner Schülerinnen und Schüler verletzt? Welche Äußerung kann ich einfach stehen lassen und wo gilt es, als Lehrkraft Position zu beziehen und Antisemitismus in aller Deutlichkeit zu benennen und zurückzuweisen? Das klare Benennen von Antisemitismus, aber auch anderer Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Schule, stärkt Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Wenn Antisemitismus benannt anstatt als interpersoneller „Konflikt“ zwischen Lernenden bagatellisiert wird, kann die Schule als geschützter Ort, an dem alle Lernenden sich „frei von Furcht vor Diskriminierung (...) äußern können“ (BP 2016 Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt)², erlebt werden.

Handeln meint ein kompetentes und professionelles Eintreten gegen Antisemitismus aller am Schulleben beteiligten Menschen: im Unterricht, der Schulent-

wicklung, der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern sowie bei der Übergabe von strafrechtlich relevanten Fällen an die zuständigen Behörden. Professionelles Handeln ist dabei aber mehr als ein Intervenieren in akuten Fällen: Die Entwicklung präventiver Konzepte oder die Erweiterung bereits bestehender Krisenpläne, für die konkrete Fälle der Anlass sein können, kann nur unter Beteiligung aller, vor allem der Schulleitung, geleistet werden.

Die vorliegende Handreichung gliedert sich in vier Teile. Teil I beinhaltet Basiswissen, Teil II pädagogische Reflexionshilfen und didaktische Konzepte, Teil III eine Auswahl an Unterrichtsmodulen und Unterrichtsmaterialien zum Einsatz im eigenen Fachunterricht. Im Teil IV wird ein Überblick über bestehende Materialsammlungen, Fortbildungs- und Beratungsangebote bereitgestellt. Für die verschiedenen Themenbereiche konnten einschlägige Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Bildungspraxis gewonnen werden, die bereits publizierte Artikel in angepasster Form zur Verfügung gestellt oder diese für die Handreichung neu verfasst haben.

Bei der Vermittlung von Basiswissen galt es, die hochkomplexe Geschichte sowie die gegenwärtigen Er-

² http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTv; letzter Zugriff am 7.10.2019.

scheinungsformen von Antisemitismus darzustellen und dabei auch auf Herausforderungen bei dessen Erfassung einzugehen. Zentrale Befunde von repräsentativen Bevölkerungsumfragen wurden dabei genauso thematisiert wie erste qualitative Studien, die sich dem Phänomen Alltagsantisemitismus aus jüdischen Perspektiven annähern, ohne dabei den Anspruch auf Repräsentativität und/oder direkte Übertragbarkeit auf die Situation in Baden-Württemberg beanspruchen zu können. Der Blick auf verschiedene Sozialbereiche (z. B. Internet, Rap) möchte auch für antisemitische Codes und Chiffren sensibilisieren, die in der Arbeit mit Jugendlichen besonders relevant sind.

Im zweiten Teil der Handreichung werden verschiedene Vorüberlegungen und pädagogische Konzepte zur direkten oder indirekten Behandlung des Themas Antisemitismus in der Schule erörtert. Dabei geht es neben grundlegenden Gedanken beispielsweise um eine altersgerechte, nicht überwältigende Behandlung der Shoah, die den zunehmenden zeitlichen Abstand und das allmähliche Verschwinden der Zeitzeugenschaft sowie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse in heterogenen Lerngruppen in den Blick nimmt. Allerdings steht in diesem Teil der Handreichung nicht alleine die Vermittlung der Vergangenheit im Zentrum: Die Schülerinnen und Schüler sollen vor allem auch befähigt werden, aktuelle antisemitische Haltungen wahrzunehmen und sich auf einer soliden Wertebasis dagegen zu positionieren. Beispielsweise geht es um eine multiperspektivische Behandlung des Nahostkonflikts im Fachunterricht, die angemessene Darstellung der Vielfalt jüdischen Lebens in Geschichte und Gegenwart, Gegennarrative zu einer verengten jüdischen Geschichte von Verfolgung und Vernichtung und zielführende Formen von Begegnungspädagogik und Gedenkstättenpädagogik. Reflexionshilfen zum Umgang mit antisemitischen Äußerungen und Handlungen in der Schule und zur Behandlung antisemitischer Stereotype im Fachunterricht sowie Anregungen zur Verzahnung von Prävention und Intervention in einem Schulkonzept runden diesen Teil ab.

Die im dritten Teil der Handreichung bereitgestellten Materialien und Unterrichtsvorschläge stellen eine Auswahl aus bereits publizierten Materialien dar und sollen zur Behandlung von Antisemitismus im eigenen Fachunterricht anregen, die über eine Historisierung von Antisemitismus weit hinausgeht und beispielsweise Verschwörungsmythen und Schuldabwehrantisemitismus thematisiert. Die Materialien wurden mit freundlicher Genehmigung der Verlage und Urheberinnen und Urheber verschiedenen Publikationen entnommen und sollen auch Impulse für die Entwicklung eigener Materialien geben sowie Lehrkräfte ermutigen, „heikle“ Themen wie beispielsweise den Nahostkonflikt im eigenen Unterricht zu behandeln. In der Regel können alle Materialien kostenlos entweder aus der Handreichung kopiert oder im Internet heruntergeladen werden. Ausnahmen bilden Lektüre- und Filmempfehlungen für den Fachunterricht, die bei den jeweiligen Verlagen bezogen werden können.

Hinweise auf online verfügbares Bild-, Film- und Quellenmaterial erleichtern die Anpassung bzw. Weiterentwicklung der Materialien mit Blick auf Vorwissen und Kompetenzen der jeweiligen Lerngruppe. Empfehlungen für eine Lektüre im Deutschunterricht sowie Hinweise auf E-Learning-Module und Filme für den Unterricht runden den Teil ab.

Da es sich bei den hier publizierten Materialien nur um einen kleinen Ausschnitt des verfügbaren Materials handelt, werden im Anschluss weitere hilfreiche Publikationen und Organisationen in einer kommentierten Sammlung vorgestellt.

Die Handreichung kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Vielmehr ist ihr Ziel, in den drei Hauptbereichen Basiswissen, pädagogische Zugänge und Unterrichtsmaterial auf begrenztem Raum einen möglichst umfassenden Überblick zu geben. Damit soll vielfach vorhandenen Unsicherheiten entgegengewirkt und die Handlungskompetenz sowohl der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler gegen Antisemitismus gestärkt werden.

Projektbeirat und Redaktion

PERSPEKTIVWECHSEL

ZUSCHREIBUNGEN

BATTLE-RAP
ANTISEMITISMUS 2.0

SOZIALE MEDIEN

ISRAELBEZOGENER ANTISEMITISMUS
DISKRIMINIERUNG
VERSCHWÖRUNGSMYTHEN
JUDENFEINDSCHAFT CODE

KONTINUITÄTEN

JÜDISCHE
PERSPEKTIVEN

GANGSTER RAP
JUGENDKULTUR

UMWEGKOMMUNIKATION

GERÜCHTE
NAHOSTKONFLIKT

RASSISMUS
ANTIJUDAISMUS
ANTISEMITISMUS
ALLTAGSANTISEMITISMUS
STEREOTYPE
VERSCHWÖRUNGSMYTHEN
HATE SPEECH

ANTISEMITISMUSERFAHRUNGEN

DÄMONISIERUNG
DOPPELSTANDARD
DELEGITIMIERUNG

3 Basiswissen

Antisemitismus

3.1 Einführung

Pädagogisches Handeln gegen Antisemitismus an der Schule ist ohne ein solides Basiswissen zur langen und komplexen Geschichte und Gegenwart von Antisemitismus nicht möglich. Das vorliegende Kapitel liefert deswegen zunächst einen Überblick über die lange

Geschichte der Feindschaft gegenüber Jüdinnen und Juden und führt dabei auch in die Begriffsgeschichte des Antisemitismus ein. Moderne Erscheinungsformen von Antisemitismus wie Verschwörungsmythen, Schuldabwehrantisemitismus und israelbezogener Antisemitismus werden in ihren Grundzügen und in ihrer Verbreitung in der Bevölkerung dargestellt, um im Anschluss einen genaueren Blick auf Codes und Chiffren in jugendkulturellen Kontexten zu werfen.

In einem Unterkapitel wird auch das Phänomen von Antisemitismus unter Musliminnen und Muslimen diskutiert und dabei eine differenzierte Sichtweise angeregt, die die Problematik weder verharmlost noch pauschalisiert, ein Aspekt, der gerade für die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus von zentraler Bedeutung ist.

Die Beschäftigung mit dem Phänomen Antisemitismus bliebe aber unvollständig ohne die Erfahrungen von Jüdinnen und Juden mit Antisemitismus im Alltag und auch in der Schule miteinzubeziehen.

Dieser Perspektivwechsel ist auch deswegen so wichtig, weil eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus die Kenntnis der Erfahrungen, Sicht- und Deutungsweisen von jüdischen Menschen in Deutschland braucht, um wirksame Strategien gegen Antisemitismus entwickeln zu können. Vor allem der Beitrag zu Antisemitismus in der Schule, der erste empirische Befunde zu Antisemitismuserfahrungen jüdischer Jugendlicher, Lehrkräfte und Eltern in der Schule zusammenfasst, kann dabei unterstützen, den eigenen Blick zu schärfen und das eigene Handeln zu reflektieren. Ein Beitrag des Beauftragten der Landesregierung gegen Antisemitismus rundet das Kapitel ab und stellt den Bezug zu Baden-Württemberg her, indem zentrale Befunde zu Antisemitismus im Land sowie erste Maßnahmen und Gegenstrategien vorgestellt werden.

3.2 Antisemitismus – Begriffsgeschichte und die lange Tradition der Judenfeindschaft mit ihren Ausdrucksformen

(Tom Uhlig, Katharina Rhein)³

3.2.1 BEGRIFFSGESCHICHTE UND -PROBLEMATIK

Mit Antisemitismus wird die Feindseligkeit gegenüber Jüdinnen und Juden bezeichnet. Judenfeindschaft existiert schon sehr lange und geht damit einher, dass Jüdinnen und Juden in verallgemeinernder Form negative Eigenschaften, angebliche körperliche und charakterliche Merkmale, zugeschrieben werden. Antisemitismus reicht allerdings über die Feindschaft gegen konkrete Personen hinaus und dient als eine Form der Welterklärung, die Jüdinnen und Juden für ökonomische und soziale Prozesse verantwortlich macht. Insbesondere der Welterklärungsanspruch des Antisemitismus unterscheidet diesen von anderen diskriminierenden und menschenfeindlichen Haltungen und Denkweisen.

Antisemitismus dient als Welterklärungsmuster. Diese Funktion unterscheidet ihn von anderen Diskriminierungsformen.

Wesentliche Funktion des Antisemitismus ist die Stabilisierung des eigenen Selbstbildes in verschiedene Richtungen. Jüdinnen und Juden werden sowohl negative Eigenschaften der Unterlegenheit zugeschrieben, in deren Kontrast das Selbst an Stärke gewinnt, als auch Eigenschaften machtvoller Überlegenheit, die das Selbst in eine Opferposition rücken und moralisch legitimieren. Man fühlt sich bedroht von Jüdinnen und Juden, ihnen wird etwa die Schuld für soziale Ungleichheit zugewiesen oder sie gelten als „Zersetzer“⁴ der Nation. Der moderne Antisemitismus bedient sich dabei jahrhundertealter judenfeindlicher Ressentiments und Stereotype, passt sie jedoch immer wieder den Erfordernissen der jeweiligen Gegenwart an:

Einerseits, indem er sich zeitgenössische Ausdrucksformen sucht und andererseits, indem er auf aktuelle individuelle oder gesellschaftliche Problemlagen die falschen Antworten liefert.

Der Begriff Antisemitismus wurde von Wilhelm Marr geprägt, der ihn 1879 in seiner Hetzschrift „Der Sieg des Judentums über das Germanentum“ popularisierte. Der judenfeindliche Marr forderte gegenüber bisherig gängigeren christlich-theologischen Begründungen der Judenfeindschaft, dem sogenannten Antijudaismus, eine „wissenschaftliche“, „rassentheoretische“ Begründung. Es sollten damit die emotionalen, irrationalen Wurzeln des Hasses auf Jüdinnen und Juden überspielt werden. Vordergründig scheint der Begriff Antisemitismus auf die Feindschaft gegen Semiten zu zielen, womit Angehörige semitischer Sprachgemeinschaften bezeichnet werden. Zu den semitischen Sprachen zählen etwa Hebräisch oder Arabisch. Von solchen sprachlichen Verwandtschaften versuchten Rassentheoretiker auf biologisch-rassische Gemeinsamkeiten zu schließen. Die mit Antisemitismus bezeichnete Form der Feindschaft gegen Menschen richtete sich allerdings immer gegen Jüdinnen und Juden. Da über diese begriffliche Schwierigkeit bisweilen versucht wird, das Phänomen als solches wegzureden, indem gesagt wird, dass Jüdinnen und Juden keine Semiten seien oder Araber als Semiten keinen Antisemiten sein könnten etc., ist es wichtig, die Geschichte des Begriffes zu kennen. Im Falle solcher Diskussionen kann man sich bestenfalls einigen, von Judenfeindschaft zu sprechen.

³ Dieser Text basiert auf Planungen für einen Podcast der Bildungsstätte Anne Frank. Alle Podcasts der Bildungsstätte finden sich unter folgendem Link: <https://anchor.fm/bs-anne-frank/>; letzter Zugriff am 6.8.2019.

⁴ Um über die Geschichte des Antisemitismus zu sprechen, ist es bisweilen notwendig, selbst antisemitische Bilder aufzurufen. Auch wenn wir davon ausgehen, dass der Kontext deutlich macht, dass diese Bilder immer problematisiert werden müssen, setzen wir sie zur besseren Kenntlichkeit in Anführungszeichen.

Ein weiteres Problem in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus ist, dass es noch keine allgemein akzeptierte Definition des Phänomens gibt. Die Bundesregierung hat im September 2017 die sogenannte Arbeitsdefinition Antisemitismus angenommen, die eine praxisnahe Definition von Antisemitismus bieten soll: „Der Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“ Die Definition selbst ist recht sparsam gehalten, bietet jedoch darüber hinaus eine Reihe von Beispielen, etwa zu israelbezogenem Antisemitismus, die eine Einschätzung erleichtern können.⁵

Der Begriff ist bei allen gebotenen Problematisierungen jedoch mittlerweile in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen und wird auch im Folgenden verwendet.

3.2.2 DIE LANGE TRADITION DER JUDENFEINDSCHAFT UND IHRE AUSDRUCKSFORMEN

Die Judenfeindschaft hat eine lange Tradition. Jüdinnen und Juden waren als Angehörige einer Minderheit an unterschiedlichen Orten und aus diversen Gründen immer wieder Diskriminierungen und Verfolgungen ausgesetzt. Antisemitismus hat dabei Eingang in scheinbar alltägliche Denk- und Handlungsweisen gefunden. Viele antisemitische Bilder, Denkfiguren und Mythen ziehen sich durch die Geschichte und werden immer wieder, teils in aktualisierten Formen, aufgegriffen. Um die aktuellen Bezüge auf die lange Tradition dieser Bilder erkennen zu können, ist es nötig, sich mit ihrer Geschichte zu befassen. Dabei ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass es sich nicht allein um Vorstellungen handelt, sondern mit ihnen

durch die Geschichte hindurch immer wieder konkrete gegen Jüdinnen und Juden gerichtete Maßnahmen bis hin zu gewalttätigen Ausschreitungen und schließlich zum organisierten Massenmord verbunden waren.

Christlicher Antijudaismus

Der christliche Antijudaismus ist so alt wie das Christentum selbst. Religionsgeschichtlich betrachtet wurde er durch einen Prozess ausgelöst, in dem sich Juden, die zugleich Jesusanhänger waren, vom etablierten Judentum abgesetzt haben. Diese Absetzbewegung begann vermutlich um das Jahr 70 n. Chr. Die Zerstörung des herodianischen Tempels bedeutete für das damalige Judentum nicht nur eine militärische Niederlage, sondern führte zu einer tiefen religiösen Identitätskrise. In dieser Krisensituation gab es vor allem einen religiösen Druck auf diejenigen Juden, die behauptet haben, dass mit der Person Jesu der Messias erschienen sei. Die Anhänger dieser neuen Glaubensgruppe mussten sich nun entscheiden, ob sie ihren Jesusglauben aufgaben und somit weiterhin der Synagogengemeinschaft angehören konnten, oder ob sie wie bisher an Jesus als den Messias glaubten, dann aber nicht mehr am jüdischen Gottesdienst in der Synagoge teilnehmen konnten. Dass sich auf diese Weise Judenchristen von der Synagoge getrennt haben, war historisch genau eine Folge dieser Entscheidungssituation.

Diese Abgrenzung vom Judentum wurde auf der christlichen Seite nicht selten mit der sogenannten *Substitutionstheologie* begründet: Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein waren christliche Theologen der Meinung, dass auf dem göttlichen Heilsweg das Judentum durch das Christentum ersetzt worden sei. Diese Position, die das Judentum in extremer Weise abwertet, bildete zusammen mit dem Glauben, dass Gott in Jesus Mensch geworden sei, den theologischen Hintergrund für das zentrale Motiv des Antijudaismus, dass das Judentum das Volk der „Gottesmörder“ sei. Zum einen ist dieser Vorwurf schon aus

Die Betonung von Differenz zu den jüdischen Traditionen und Glaubenspraktiken scheint, neben einer Übernahme und Anpassung z. B. von jüdischen Festen, konstitutiv für die Etablierung des Christentums als eigenständige Glaubensgemeinschaft gewesen zu sein.

Antisemitische Bilder, Denkfiguren und Mythen waren durch die Geschichte hindurch Grundlage für judenfeindliche Handlungen.

⁵ Vgl. Beispiele des European Forum on Antisemitism. Online unter: <https://european-forum-on-antisemitism.org/definition-of-antisemitism/deutsch-german>; letzter Zugriff am 22.10.2018.

juristischen Gründen falsch, da es zurzeit Jesu nur in der rechtlichen Kompetenz des römischen Statthalters lag, die Todesstrafe zu verhängen. Insofern kann die Entscheidungsgewalt über Leben und Tod bei keiner jüdischen Gruppe und bei keiner jüdischen Institution gelegen haben. Zum anderen liegt argumentativ gesehen eine ungerechtfertigte Verallgemeinerung vor: Lässt man sich historisch auf die Evangelien ein, so gab es im jüdischen Establishment durchaus Stimmen, die im Fall Jesu für die Todesstrafe plädierten. Was einzelne machen, kann aber nicht einem ganzen Volk angerechnet werden.

Ein zweites antijudaistisches Motiv ist das des Verrats, wobei die biblische Figur des Judas in der Auslegung von Kirchenvätern zum Sinnbild für die Juden wurde. Im gegenwärtigen Sprachgebrauch zeigt sich die Stabilität dieser christlichen gegen Juden gerichteten Motive etwa daran, dass Heuchler bis heute als „Pharisäer“ oder Verräter als „Judas“ bezeichnet werden.

Die Gegnerschaft gegenüber dem Judentum führte zu zahlreichen Schuldzuweisungen gegenüber Jüdinnen und Juden. Dabei vermischten sich religiöse mit alltagspraktischen und ökonomischen Motiven, indem Jüdinnen und Juden für zahlreiche Probleme verantwortlich gemacht wurden, für die die Menschen nach einer Erklärung suchten, etwa wenn ihnen die Schuld an Krankheiten wie der Pest oder an verunreinigtem Trinkwasser gegeben wurde. Dass Menschen an Seuchen erkrankten oder ein Brunnen verunreinigt wurde, war im Mittelalter keine Seltenheit, allerdings wurden damals derlei Katastrophen naturwissenschaftlich falsch verstanden. Die Annahme, dass Jüdinnen und Juden Brunnen vergiftet hätten, beruhte auf der falschen Vorstellung, vergiftete Luft und vergiftetes Wasser würden eine Seuche auslösen. Die Behauptung der Brunnenvergiftung, um Christinnen und Christen zu töten, folgte einem bestimmten Argumentationsgang: Erstens: Eine Seuche würde durch „verpestete“ Luft und Wasser, also Gift, übertragen. Zweitens: In

der Antike wurden bereits Brunnen im Krieg vergiftet. Drittens: Aus der in Theologie und Volksfrömmigkeit präsenten Anklage des „Gottesmords“ wurde geschlossen, dass sich Jüdinnen und Juden im Kampf mit Christus und damit mit allen Christinnen und Christen befänden und wie im Krieg die Brunnen vergiftet würden. Immer wieder führten diese Schuldzuweisungen zu judenfeindlicher Hetze, Ausschreitungen und Pogromen bis hin zur Vernichtung ganzer jüdischer Gemeinden. Gerade die Periode der Pest (1347–1361), in der etwa ein Drittel der europäischen Bevölkerung der Krankheit erlag, war eine Phase der extremen Judenverfolgung. Viele jüdische Gemeinden wurden ausgelöscht durch ein Zusammenspiel von Epidemien und Verfolgung. Genaue Zahlen sind schwer zu ermitteln, aber in Städten wie Mainz oder Straßburg wurden allein mehrere Tausend Juden getötet.⁶ Hinzu kamen spezielle Regelungen und Gesetze, die Juden aus Städten oder Ländern (z. B. 1492 nach der Reconquista, also der christlichen Rückeroberung von Spanien) auswies oder ihr Leben auf unterschiedliche Weise erschwerten.

Ein weiteres antijüdisches Stereotyp ist die im 13. Jahrhundert nach Deutschland gelangte Ritualmordlegende, der zufolge die Juden das Blut von geraubten christlichen Kindern zum Backen des Pessachbrotes verwenden würden. Mit diesem Verschwörungsmythos sollten etwa Kriminalfälle aufgeklärt werden, wenn Leichen (misshandelter) Kinder gefunden wurden. Fast immer wurden die beschuldigten Juden anschließend getötet, sei es durch Lynchmobs oder durch Hinrichtung nach unter Folter erpressten Geständnissen.⁷ Auch wurde den Jüdinnen und Juden vorgeworfen, sie würden Hostien schänden. Hostien und Wein werden im Ritus der Eucharistie gewandelt und als „Leib und Blut Christi“ verstanden.

Mit dem Vorwurf des Hostienfrevels oder der Hostienschändung ist die Vorstellung verbunden, die Beschuldigten hätten die Schändung des Leibes Jesu

Nach katholischem Verständnis werden in der Eucharistiefeier Brot und Wein in den Leib und das Blut Christi verwandelt.

⁶ Vgl. Laquer, Walter: *Gesichter des Antisemitismus – Von den Anfängen bis heute*. Berlin, 2008: S. 76ff.

⁷ Vgl. ebd.: S. 71ff.

Christi aus Hohn an den Hostien nachvollzogen. Folge waren auch in diesen Fällen unter Folter erpresste Geständnisse und die Hinrichtung auf dem Scheiterhaufen sowie oft die Enteignung und Vertreibung der ortsansässigen jüdischen Bevölkerung.

Auffällig an der Selbstlegitimation des christlichen Antijudaismus ist zum einen, dass hier stets die eigene Aggression den anderen, also den Jüdinnen und Juden zugeschrieben wurde: Die Verfolgung, Unterdrückung und Ermordung rechtfertigte sich damit, dass es die christliche Bevölkerung sei, die in Wahrheit unter der jüdischen zu leiden hätte. Täter-Opfer-Umkehr ist bis heute ein zentrales Merkmal der Judenfeindschaft.

Zum anderen zeigt sich hier bereits die Funktion des Antisemitismus als Welterklärungs- bzw. Weltdeutungsmuster: Das Leiden, hier vor allem hervorgerufen von damals falsch erklärten naturhaften Ereignissen, wird auf das böartige Wirken von Jüdinnen und Juden zurückgeführt und damit vermeintlich versteh- und beherrschbar gemacht. Bestand in der Logik dieser religiös geprägten Judenfeindschaft zumindest theoretisch noch die Möglichkeit, der Ausgrenzung und Verfolgung durch Konvertieren zum Christentum zu entgehen, war diese Möglichkeit beim späteren rassistisch begründeten Antisemitismus nicht länger gegeben.

Ökonomisch begründete Judenfeindschaft

Diverse kirchliche Verfügungen erschwerten Juden und Jüdinnen das Leben und schlossen sie in vielerlei Hinsicht gesellschaftlich aus. So wurden sie etwa von öffentlichen Ämtern ausgeschlossen und mussten sich vielerorts durch ihre Kleidung als Juden kennzeichnen. Ab dem 16. Jahrhundert wurden sie an vielen Orten zudem gezwungen, in abgegrenzten Stadteilen, Gassen oder Ghettos zu wohnen. Auch mussten sie vielfach Sondersteuern entrichten – das sogenannte Judenregal –, wodurch sie zum Objekt ökonomischen Kalküls von Fürsten und Königen wurden. Ein Fürst konnte beispielsweise durch eine augenscheinlich „judenfreundliche“ Gesetzgebung Jüdinnen und Juden locken, sich in seinem Herrschaftsbereich niederzulassen,

um sie dann mit zusätzlichen Steuern zu drangsaliieren. Die gesellschaftlichen Maßnahmen, die den Jüdinnen und Juden das Leben erschwerten, bildeten im Europa des Mittelalters kein einheitliches politisches Programm: Vielmehr ist die Willkür, mit der Restriktionen und sonstige Strafen verhängt wurden, selbst das charakteristische Moment dieser Epoche. Der Wechsel eines Papstes konnte für eine jüdische Gemeinde einen kleinen Schritt zur Emanzipation oder aber fatale Konsequenzen bedeuten. Sie waren mehr oder minder den Einstellungen und Launen wie dem politischen und ökonomischen Kalkül der jeweiligen Herrscher ausgeliefert.

Juden blieb oft der Zugang zu den Zünften versperrt, was die Erwerbsmöglichkeiten einschränkte, denn viele Handwerke durfte nur ausüben, wer Mitglied in einer Zunft war. Berufe, die ihnen offenstanden, waren solche, die von Christinnen und Christen geächtet oder ihnen untersagt waren, weil es Christinnen und Christen bis ins 15. Jahrhundert nach kirchlichem Recht nicht erlaubt war, Zinsen zu nehmen; solche Berufe waren etwa Trödelhandel, Pfandleihe oder Kreditvergabe. Allerdings war der historische Einschluss der Juden in die Zirkulationssphäre, also in das Handelswesen, niemals absolut: Im Gegenteil hat die überwältigende Mehrzahl der Jüdinnen und Juden in Europa handwerkliche und landwirtschaftliche Berufe ausgeübt. Auch haben Christinnen und Christen selbstverständlich im Geldverleih gearbeitet, kirchliches Recht hin oder her. Zudem war der Beruf des Geldverleihers nicht mit dem Bankwesen heute zu vergleichen, sondern für die Gewerbetreibenden extrem risikoreich. Dass der größte Teil der Juden und Jüdinnen keineswegs reich war, sondern unter erschwerten Bedingungen den Lebensunterhalt verdienen musste, ändert nichts daran, dass sich das judenfeindliche Bild vom „reichen und mächtigen Juden“ bis heute gehalten hat.⁸

Juden galten und gelten dabei als „Schacherer“, als „raffgierige“ und „arbeitsscheue“ „Ausbeuter“ etc. Die Assoziation von Jüdinnen und Juden mit dem Finanz-

Täter-Opfer-Umkehr ist unabhängig vom christlichen Antijudaismus auch heute ein zentrales Merkmal von Antisemitismus: Die Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden wird mit dem Verhalten von Jüdinnen und Juden begründet und gerechtfertigt.

Die historische Wirklichkeit war differenziert: Nicht alle Jüdinnen und Juden arbeiteten im Handelswesen.

Der Antisemitismus hat die Tendenz, die Welt den eigenen Ressentiments und Bildern gemäß zu verändern und ist insofern realitätsumbildend.

⁸ Vgl. zu diesen Aspekten die Broschüre der Bundeszentrale für politische Bildung: *Jüdisches Leben in Deutschland (Informationen zur politischen Bildung 307)*. Bonn, 2010 sowie Liepach, Martin (Hrsg.): *Das jüdische Mittelalter*. Frankfurt, 2001.

wesen hat also wahrscheinlich in dieser Zeit ihre Wurzeln, wobei auffällt, dass hier das antisemitische Ressentiment erst das hervorgebracht hat, worauf sich später der Hass richtet: Die Jüdinnen und Juden wurden in Berufe gedrängt, für die man sie dann verurteilte. Diese Tendenz des Antisemitismus, die Welt den eigenen Ressentiments und Bildern gemäß zu verändern, ist bis heute charakteristisch geblieben.

Moderner Antisemitismus

Mit der Moderne setzte ein grundsätzlicher gesellschaftlicher Wandel ein. Diese großen Umbrüche lassen sich mit Schlagworten wie Industrialisierung, Kapitalismus, bürgerliche Revolutionen, Säkularisierung oder Aufklärung beschreiben und können die großen Umwälzungen insbesondere ab dem 18. Jahrhundert bestenfalls andeuten. Klar ist aber, dass all das auch mit großen Verunsicherungen, Zweifeln und Fragen der Menschen verbunden war: Es wurde nach Erklärungen und Verantwortlichen für diese zunehmend komplexeren Entwicklungen gesucht, die oft keinen gesteigerten Lebensstandard mit sich brachten, sondern Armut und Unsicherheit.

Antisemitische Versuche, die Welt zu erklären, führten damals wie heute abstrakte gesellschaftliche Prozesse auf machtvolle Entscheidungen von Einzelnen zurück, auf das bösartige Wirken einer Handvoll Verschwörer, die im Hintergrund die Fäden ziehen würden. Der moderne Antisemitismus konnte auf tradierte Formen der Judenfeindschaft zurückgreifen, aus dem „Wucherer“ wurde der „kapitalistische Ausbeuter“, aus dem „raffgierigen Juden“ die „Heuschrecke“.

Mit der Aufklärung und der bürgerlichen Revolution waren ein Gleichheitsanspruch und die Idee des Universalismus verbunden, (der zwar von Beginn an eingeschränkt blieb, weil die Bürgerrechte zunächst nicht für alle galten, z. B. nicht für Frauen oder Menschen in den europäischen Kolonien), durch die bisherige ge-

ellschaftliche Privilegien und Machtverhältnisse teilweise in Frage gestellt wurden. Auch das führte zu Konflikten, sodass Jüdinnen und Juden oft mit Universalismus oder demokratischen und liberalen Ideen identifiziert wurden. Hieraus entwickelte sich eine „Intellektuellenfeindschaft“ oder die wahnhaftige Vorstellung einer von Jüdinnen und Juden geleiteten und beherrschten liberalen und demokratischen Presse. All das sind Bausteine antisemitischer Verschwörungsideologien, die auf die tradierten jüdenfeindlichen Ressentiments zurückgreifen und sie entsprechend der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen modifizieren. Dabei sind solche antisemitischen Verschwörungsideologien in sich hoch widersprüchlich, was sich etwa darin zeigt, dass Jüdinnen und Juden zugleich als Anführerinnen und Anführer der Arbeiterbewegung galten und andererseits als skrupellose Kapitalisten. Diese Widersprüchlichkeit ist in sämtlichen antisemitischen Argumentationsmustern zu finden: Es gibt kaum ein Bild, für das es nicht auch das Gegenteil gäbe.

Im antisemitischen Bewusstsein sind Jüdinnen und Juden einerseits schwach und gleichzeitig mächtig, verweiblicht und patriarchal, lüstern und verkopft, intelligent und dumm – es sind diese Widersprüche und Ambivalenzen, die eigentlich die eigenen sind, aber im Antisemitismus auf die Jüdinnen und Juden projiziert werden.⁹

In der Moderne begann eine wesentliche Verschiebung, die bis heute anhält: Mit dem zunehmenden Abstraktionsgrad gesellschaftlicher Prozesse wird auch der Antisemitismus immer abstrakter. Während sich im christlichen Antijudaismus der Hass noch auf bestimmte jüdische Einzelpersonen und Gemeinden oder die Jüdinnen und Juden als Glaubensgemeinschaft richtete, gilt der Angriff in der Moderne nun dem Jüdischen.¹⁰

Das antisemitische Weltbild ist nicht kohärent, sondern durch eine große Widersprüchlichkeit gekennzeichnet.

⁹ Unter Projektion versteht man in der Psychoanalyse das Übertragen und Verlagern eines innerpsychischen Konfliktes auf Andere. So werden etwa eigene Gefühle und Wünsche, die jedoch in einem Widerspruch zu den eigenen bzw. den gesellschaftlichen Normen stehen, auf andere projiziert, denen dieses Verhalten unterstellt und vorgeworfen wird. In die Theorie des Antisemitismus wurde der Begriff der Projektion von den beiden Philosophen Theodor W. Adorno und Max Horkheimer in ihrem Werk „Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente“ eingeführt, das zuerst im Jahr 1947 in Amsterdam erschien. Zur aktuellen Debatte siehe: Brunner, Markus: „Vom Ressentiment zum Massenwahn.“ In: Charlotte Busch, Martin Gehrlein, Tom David Uhlig (Hrsg.): Schiefheilungen. Zeitgenössische Betrachtungen über Antisemitismus. Wiesbaden, 2016: S. 13–36.

¹⁰ Vgl. Salzborn, Samuel: Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich. Frankfurt a.M./New York, 2010: S. 319ff.

Es wurden im Laufe der Zeit zahlreiche Artikel und Traktate verfasst, die etwa herausfinden wollten, was das Jüdische in der Musik, der Kunst, der Zeitung, des Charakters, der Wirtschaft etc. sei, wie es prominent etwa Richard Wagner für die Musik getan hat.¹¹ Auch wenn das Ressentiment sich letzten Endes wieder konkrete Opfer sucht, ist es selbst doch um einiges abstrakter geworden. Diese Entwicklung, dass von Nichtjüdinnen und Nichtjuden versucht wurde, das vermeintlich Jüdische zu definieren, ging stark mit der Herausbildung moderner Nationalstaaten einher.

Nationaler Antisemitismus

Ab dem 18. Jahrhundert und verstärkt im 19. Jahrhundert entstand in Europa der moderne Nationalismus. Mit den nationalen Ideen und den nationalen Bewegungen wuchs gerade auch in den deutschen Kleinstaaten der Antisemitismus. Die mit dem Nationalismus verbundene Herausbildung einer nationalen Identität und einer nationalen Gemeinschaft erforderte ein Gegenbild, von dem man sich abgrenzen konnte. Ein solches Gegen- oder Fremdbild waren im deutschen Kontext insbesondere die Jüdinnen und Juden. Auf sie wurde projiziert, was als nicht-deutsch galt. Indem Jüdinnen und Juden negative Eigenschaften zugeschrieben wurden, stabilisierte man das nationale Selbstbild und wertete es auf.

Ein anderes populäres Feindbild in Deutschland waren die Franzosen. Während sie als äußerer Feind bekämpft wurden, stellten die Juden den Feind im „Inneren“ dar. Viele Jüdinnen und Juden lebten assimiliert, aber die Tatsache, dass sie sich dadurch nicht mehr ohne weiteres von den nicht-jüdischen Deutschen unterschieden, stellte für Antisemiten nur eine umso größere Bedrohung dar. Juden galten als nationslos und dadurch als potenzielle Gefahr für Nation und nationale Identität und damit letztlich als Feind aller Nationen. Klaus Holz spricht hier von der „Figur des Dritten“, mit der „der Jude“, der weder als In- noch als

Ausländer gilt, im Antisemitismus eine Bedrohung für Nationen überhaupt darstellt.¹²

All das geschah zu einem Zeitpunkt, als nach der Französischen Revolution und der damit verbundenen Idee eines Nationalstaates mit Bürgerrechten auch Juden – zumindest in Frankreich – als Staatsbürger anerkannt wurden und andernorts darüber diskutiert wurde, Juden die Bürgerrechte zu gewähren. Beim nationalen Antisemitismus ging es also auch um die Frage der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung von Juden als gleichberechtigte Staatsbürger, um die Judenemanzipation. In den vom napoleonischen Frankreich besetzten deutschen Staaten wurden entsprechende Rechte zudem einfach eingeführt, wodurch sich beide Feindbilder – Franzose und Jude – noch verschränkten.

Gerade der deutsche Nationalismus hatte eine starke völkische Ausprägung, die auch dadurch befördert wurde, dass die Unsicherheit um eine gemeinsame deutsche nationale Identität angesichts der Kleinstaaterei besonders groß war. Insofern gewann ein rassistisch begründeter Antisemitismus, auf den sich später auch der Vernichtungsantisemitismus des NS-Regimes stützte, insbesondere hier an Bedeutung.

Rassistischer Antisemitismus

Die mit der Aufklärung aufgekommenen Ideen von Gleichheit und Bürgerrechten und entsprechende politische Forderungen und Ansprüche standen im Widerspruch zu den kolonialen imperialen Großmachtbestrebungen der europäischen Gesellschaften. Umso relevanter wurden „wissenschaftliche“ Theorien, welche die Unterdrückung weiter Teile der Menschheit (der Kolonisierten) legitimierten, indem sie „Rassenunterschiede“ behaupteten.

Entsprechende rassistische Theorien wurden auch auf andere Gruppen bezogen, z. B. auf Sinti und Roma, aber auch auf Jüdinnen und Juden. Die „jüdische Rasse“ galt dabei als Bedrohung für die in einer vermeintlichen Hierarchie ganz oben stehende „arische

Der moderne Antisemitismus richtete sich nicht mehr allein gegen Jüdinnen und Juden, sondern gegen alles Jüdische.

Die nationale Identität kommt nicht ohne Gegenbild aus, als welches Jüdinnen und Juden fungierten.

¹¹ Zur Debatte um Richard Wagners Antisemitismus vgl. Friedländer, Saul/Rüsen, Jörg (Hrsg.): *Richard Wagner im Dritten Reich*. München, 2000.

¹² Vgl. Holz, Klaus: *Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung*. Hamburg, 2001: S. 270.

Antisemitismus erfüllt die Funktion moralischer Legitimation des Selbst.

Rasse“. Die den Jüdinnen und Juden meist auch zuvor schon zugeschriebenen körperlichen und charakterlichen Merkmale wurden nun auf die angebliche „Rasse“ zurückgeführt. Damit galten sie als unveränderlich, ein Übertritt zum Christentum stellte folglich keine Möglichkeit mehr dar, der antisemitischen Verfolgung zu entgehen. Entsprechend der rassistischen Logik, wonach die „jüdische Rasse“ die Identität der „arischen“ zersetzen würde, sollte deren Fortbestand durch die Vernichtung der Jüdinnen und Juden gewährleistet werden. NS-Ideologie und -Politik entwickelten diese Überlegungen weiter, wie sie populär etwa von Joseph Arthur de Gobineau (1816–1882) und im Anschluss daran durch Houston Stewart Chamberlain (1855–1927) vertreten wurden. Hier kamen die verschiedenen angesprochenen Ebenen der Judenfeindschaft zusammen. Juden galten als Bedrohung für den „Volkskörper“, weshalb ihnen sexuelle Kontakte mit „Deutschen“ (immer verstanden als nicht-jüdisch) verboten wurden. Die nationalsozialistische Volksgemeinschaft sollte von allen „Elementen“, welche ihre Einheit irritierten, „gereinigt“ werden, was im Wahn der Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden mündete.

Der rassistisch begründete Antisemitismus bot eine wesentliche ideologische Grundlage für die nationalsozialistische Vernichtungspolitik.

Antisemitismus war nicht einfach nur verzichtbares Beiwerk der nationalsozialistischen Ideologie, sondern sie war ihr Kern, ihr inneres Prinzip. Man versprach sich von dem Massenmord nicht weniger als das eigene Seelenheil, eine widerspruchsfreie Identität der Gemeinschaft, in welcher dann endlich alles gut werde – deshalb nennt der Historiker Saul Friedländer den nationalsozialistischen Antisemitismus auch Erlösungsantisemitismus.

Unterschied: Rassismus und Antisemitismus

Der Kolonialrassismus diente vor allem dazu, durch die Behauptung von Rassenunterschieden die europäische Machtposition zu rechtfertigen und sich selbst als überlegen und zivilisiert zu stilisieren, indem die kolonisierten Völker als „Andere“ und als unterlegen beschrieben wurden. Der Antisemitismus erfüllt noch eine andere Funktion und greift wie beschrieben auf eine spezifische Tradition zurück. Jüdinnen und Juden werden zwar einerseits als unterlegen beschrieben, andererseits aber auch als macht-

voll und bedrohlich. Das demonstriert nicht allein die eigene vermeintliche Überlegenheit, sondern legitimiert vor allem moralisch das eigene Selbstbild, indem es gegenüber dem jüdischen Fremdbild als uneigennützig, produktiv arbeitend und als Opfer einer jüdischen Weltverschwörung inszeniert wird.

Insofern lässt sich festhalten, dass sich Antisemitismus und Rassismus in ihrer Funktionsweise unterscheiden, dass sie aber miteinander korrespondieren und gewissermaßen spiegelbildlich zueinander funktionieren: Ausbeuter im Kolonialismus zu sein, steht der Stilisierung zum Opfer jüdischer Verschwörung gegenüber, und das Selbstbild des schaffenden Arbeiters dem „raffenden Finanzkapitalisten“ etc. Heute treten Antisemitismus und Rassismus auch häufig gemeinsam auf, etwa in den Demonstrationen von PEGIDA, die zwar öffentlichkeitswirksam vom „jüdisch-christlichen Abendland“ reden, andererseits aber auch antisemitische Verschwörungsmymthen einer kleinen mächtigen Clique bedienen, welche im Hintergrund die Presse kontrollieren sowie die Zuwanderung der rassistisch entwerteten Migrantinnen und Migranten orchestrieren.

Auf subjektiver Ebene, bezogen auf die Erfahrungen, die von Antisemitismus und Rassismus Betroffene machen, haben Antisemitismus und Rassismus selbstverständlich trotz Gemeinsamkeiten, seien es Diskriminierungen, Ausgrenzungs- oder Gewalterfahrungen oder allgemeiner die ständige Konfrontation mit Zuschreibungen und Identitätszuweisungen, wie man etwa als Jude oder Jüdin zu sein habe.

3.2.3 ANTISEMITISMUS HEUTE: AUFTRETEN UND ERSCHEINUNGSFORMEN

Nach der Shoah, nach den von Deutschen an Jüdinnen und Juden begangenen Menschheitsverbrechen während der NS-Zeit und nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges durch den Sieg der Alliierten war der Antisemitismus nicht mehr auf die gleiche Art artikulierbar wie zuvor. Angesichts der Ungeheuerlichkeit der deutschen Verbrechen hatte sich der manifeste Antisemitismus als politisches Programm unmöglich

gemacht. Kaum jemand wollte mehr öffentlich Antisemitin/Antisemit sein und die wenigsten gestanden ihre Begeisterung für die nationalsozialistische Ideologie ein. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Ressentiment über Nacht verschwunden wäre. Antisemitismus bestand weiter und wurde im Privaten gepflegt, in der Familie und am Stammtisch, nur öffentlich konnte er sich nicht mehr geradeheraus artikulieren, sondern wurde fortan chiffriert, über Umwege kommuniziert. So finden sich verschiedenste Artikulationsformen des Antisemitismus, die bisweilen völlig ohne einen konkreten Bezug auf Jüdinnen und Juden auskommen, sondern sich verzerrt in Verschwörungsmethoden oder dem Hass auf Israel Ausdruck verleihen. Weiß man jedoch um die historischen Traditionslinien der hier aufgerufenen Bilder sowie die Funktionen, die sie für die Psyche des Einzelnen wie auch gesellschaftlich erfüllen, merkt man, dass es sich bei Agitationen gegen die „Gier der Banker“ oder die „Gefahr für den Weltfrieden“, die Israel angeblich darstelle, um antisemitische Motive handelt, die wenig verändert den Erfordernissen der Gegenwart angepasst wurden. Bestandteil dieses strukturellen Antisemitismus, der veränderte, indirektere Ausdrucksformen bedient, ist in Deutschland auch der Schuldabwehr- oder sekundäre Antisemitismus, der Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz.

3.2.3.1 Schuldabwehrantisemitismus

Als Formen des sekundären Antisemitismus gelten Versuche der Abwehr von Erinnerung an die NS-Verbrechen, um sich damit subjektiv und kollektiv von Schuld (-gefühlen) und Verantwortung zu befreien. Die Shoah¹³ erschwert einen positiven Bezug auf die deutsche Nation und damit auf die Identität, die sich

an ebendieser aufrichten will. Man bemüht sich deshalb darum, die kränkende Erinnerung an die deutschen Verbrechen loszuwerden. Wie Raul Hilberg sagt, ist der Holocaust in Deutschland „Familiengeschichte“¹⁴, was bedeutet, dass die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden für die nicht-jüdischen Deutschen nicht einfach ein geschichtliches Ereignis unter vielen ist, sondern die eigene Identität unmittelbar angeht. Schuldabwehr- oder sekundärer Antisemitismus ist dabei keineswegs auf die unmittelbare Nachkriegszeit beschränkt, sondern existiert bis heute und hat sich über die Generationen tradiert.

Er bedient sich verschiedener Mechanismen und Artikulationsweisen, die seit 1945 ständig anzutreffen sind, auch wenn mal die eine und mal die andere dominanter ist. Die Formen, in denen der Antisemitismus zum Ausdruck kommt, reichen von der Holocaustleugnung über verschiedenste Formen der Geschichtsrelativierung bis hin zur Schuldprojektion auf Jüdinnen und Juden, die bis zur Täter-Opfer-Umkehr reicht. Eine andere damit in Zusammenhang stehende Form ist es, die jüdischen Opfer aufzurechnen, etwa mit denen von deutschen nicht-jüdischen Opfern von Krieg und Vertreibung. Theodor W. Adorno untersuchte den Umgang der Deutschen mit der Geschichte in den 1950er Jahren und betrachtete solche Formen als Abwehrmechanismen, die es Deutschen erlaubten, an ihrer kollektiven nationalen Identität festzuhalten.¹⁵

Die Leugnung beziehungsweise Billigung oder Verharmlosung des Holocaust steht in Deutschland seit 1985 unter Strafe. Da sich Letzteres viel schwieriger nachweisen lässt, sind Formen der Relativierung oder Umdeutung wesentlich häufiger anzutreffen. Es wird

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges artikuliert sich Antisemitismus in Deutschland über Umwege.

Schuldabwehr- oder sekundärer Antisemitismus hat sich über Generationen tradiert.

¹³ Für die Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus werden oft die Begriffe Holocaust oder Shoah gebraucht, teilweise auch synonym. Insbesondere in Deutschland ist der Begriff Holocaust, wörtlich übersetzt etwa „vollständig verbrannt“, gängiger und wurde maßgeblich durch die gleichnamige Fernsehserie popularisiert. Ursprünglich bezeichnete der Begriff ein Brandopfer, später dann den Feuertod vieler Menschen durch Brandkatastrophen und noch später Genozide. Die hebräische Bezeichnung ist ha'Shoa, was in etwa die Katastrophe oder das Unglück bedeutet. Da dies die Bezeichnung für den Völkermord an den europäischen Jüdinnen und Juden ist, den die Überlebenden und Nachkommen ihm selbst gegeben haben, und sie zudem nicht die fragwürdige Begriffsgeschichte eines „Brandopfers“ beinhaltet, ist sie u.E. zu präferieren.

¹⁴ Zitiert nach Welzer, Harald: „Das ist unser Familienerbe. Gemeinsames Interview mit Aleida Assmann.“ In: Die Tageszeitung. 22.01.2005. Online unter: <http://www.taz.de/1650641>; letzter Zugriff am 24. Januar 2019.

¹⁵ Adorno, Theodor W.: „Schuld und Abwehr.“ In: Ders.: Soziologische Schriften II. GS (20 Bände), Band 9.2. Frankfurt a. M., 1997: S. 150.

Die Schuldabwehr ermöglichte ein Festhalten an der kollektiven nationalen Identität.

Ein rein ritualisiertes Gedenken an die Shoah läuft Gefahr, zur funktionalen Pflichtübung im Zeichen nationaler Identitätsbildung zu werden.

dann etwa behauptet, das stalinistische Gulag-System oder die englischen Strafkolonien hätten die deutschen Konzentrationslager bereits vorweggenommen, sodass die Singularität des Zivilisationsbruchs Auschwitz in Abrede gestellt wird.¹⁶ Eine weitere, aktuell präsentere Variante dessen ist es, zu behaupten, die Israelis würden heute mit den Palästinensern machen, was die Nazis früher mit den Juden gemacht haben. Solche Vergleiche erfüllen die Funktion der Entlastung und Schuldabwehr und gehen vielfach mit einer Täter-Opfer-Umkehr einher, die in letzter Instanz die Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden durch die Deutschen im Nachhinein als gerechtfertigt erscheinen lässt. Unmittelbar zeigt sich das, wenn Jüdinnen und Juden vorgeworfen wird, sie würden die Shoah zu ihrem ungerechtfertigten Vorteil argumentativ oder finanziell ausnutzen. Lange wurden in diesem Zusammenhang etwa die mühsam erkämpften Entschädigungszahlungen oder allgemeinere Forderungen zur Anerkennung der und Erinnerung an die NS-Verbrechen als illegitim betrachtet.¹⁷ Gegenwärtig wird vieles von dem, was zuvor den Jüdinnen und Juden vorgeworfen wurde, auf Israel projiziert. So wird beispielsweise auch behauptet, aufgrund der Shoah gäbe es ein Sprechverbot, die Politik Israels zu kritisieren.¹⁸

Oft sind Formen der Täter-Opfer-Umkehr eng mit der Forderung nach einem Schlussstrich unter eine angeblich vorherrschende und ständig erfolgende Erinnerung an die Shoah verbunden. Ein prominenter Fall ist etwa die Behauptung von Martin Walser, dass Auschwitz als „Moral-Keule“ wirke, wie er es in seiner Frankfurter Paulskirchen-Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels am 11.10.1998 formulierte. Es wurde und wird immer wieder gefordert, einen Schlussstrich unter die Ge-

schichte zu ziehen, womit gemeint ist, nicht mehr an die Shoah zu erinnern. Interessanterweise sind diese Forderungen kein neues Phänomen, sondern setzen als öffentliche Debatte bereits weniger als zehn Jahre nach dem Krieg ein.

Kontrastiert wird dieses Verlangen, einen Schlussstrich zu ziehen, durch einen Diskurs, der spätestens seit der deutschen Wiedervereinigung weite Teile des politischen Mainstreams bestimmt: Der Stolz auf die Leistung der Erinnerung. Dabei wird ein positives nationales Selbstbild nicht über die Abwehr der Verbrechen, sondern über deren Anerkennung generiert. Das Gedenken an die Opfer der Verfolgung gerät somit in Gefahr, für die nationale Selbstreinigung funktionalisiert und damit letztlich seines Sinns enthoben zu werden.

Das „ritualisierte Gedenken“ sollte kritisiert werden, weil es auch wiederum im Zeichen der Schuldabwehr stehen kann, wenn etwa der gesamte emotionale Gehalt daraus verschwindet, sodass die Erinnerung an die Shoah nur noch eine Pflichtübung ist, die man um ihrer selbst willen und zur Aufrechterhaltung des nationalen Ansehens vollzieht.

3.2.3.2 Israelbezogener Antisemitismus

Laut aktuellen Umfragen vertreten etwa 40 % der Deutschen Formen des israelbezogenen Antisemitismus. 2016 stimmten in einer repräsentativen Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung 40 % der Befragten folgender Aussage zu, die ein Indikator für diese Form von Antisemitismus ist: „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man was gegen Juden hat.“¹⁹

Geht es um Israel, kochen die Emotionen schnell hoch, und oft heißt es, man könne die israelische Politik nicht kritisieren, ohne gleich als antisemitisch

16 Vgl. z. B. Diner, Dan (Hrsg.): *Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit*. Frankfurt a. M., 1987.

17 Vgl. grundlegend Göschler, Constantin: *Schuld und Schulden. Die Politik der Wiedergutmachung für NS-Verfolgte seit 1945*. Göttingen, 2005.

18 Vgl. z. B. Salzborn, Samuel: „Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung.“ In: *Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift*, 1 (2013): S. 5–16. Online unter: www.salzborn.de/txt/2013_Kirche-und-Israel.pdf; letzter Zugriff am 22.10.2018.

19 Die Zahlen ergeben sich aus der Zusammenfassung der Zustimmungen „voll und ganz“ und „eher“. Vgl. Zick, Andreas / Küpper, Beate / Krause, Daniela: *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn, 2016: S. 44–45.

zu gelten. Das genannte Beispiel aus der Studie hat mit einer sachlichen Kritik israelischer Politik allerdings nichts zu tun, denn hier wird eine generelle ablehnende Haltung gegenüber Juden – völlig unabhängig davon, ob sie israelische Staatsangehörige sind und welche Auffassung sie von der Politik Israels haben – mit der Politik des Staates begründet. Damit ist schon ein wichtiges Moment des israelbezogenen Antisemitismus genannt, die Gleichsetzung von Jüdinnen und Juden mit Israel. Die Tatsache, dass Jüdinnen und Juden weltweit immer wieder für die israelische Politik verantwortlich gemacht werden, verweist zudem darauf, wie fragil ihre Anerkennung als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger der jeweiligen Staaten offenbar ist, wenn sie automatisch mit Israel identifiziert werden.

Natan Scharanski, ein ehemaliger sowjetischer Dissident und israelischer Politiker, hat für die Unterscheidung einer legitimen Kritik israelischer Politik und israelbezogenem Antisemitismus den sogenannten 3D-Test entwickelt. Dieser Test erfasst sicherlich nicht alles, ist aber in jedem Falle hilfreich für eine Einschätzung, ob es sich bei einer Kritik um israelbezogenen Antisemitismus handelt.

Die drei Ds stehen für Dämonisierung, Delegitimierung und Doppelstandards. Demzufolge sind Äußerungen über Israel dann potenziell antisemitisch, wenn sie auf eine Dämonisierung bzw. Verteufelung abzielen, wenn sie den Staat delegitimieren und dessen Existenzrecht in Frage stellen und wenn bei der Beurteilung israelischer Politik resolutere moralische Standards als bei anderen demokratischen Staaten angelegt werden.

So lassen sich als Beispiel für die Anwendung von *Doppelstandards* die Resolutionen einzelner UN-Gremien gegen Israel heranziehen. So hat der 2006 ge-

gründete Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen zwischen 2006 und 2015 117 Resolutionen wegen Menschenrechtsverletzungen verabschiedet. Das ist erstmal eine gute Sache, denn Menschenrechtsverletzungen gilt es selbstverständlich zu kritisieren. Dass hier aber offensichtlich Doppelstandards angelegt werden, zeigt sich, wenn man berücksichtigt, dass 62 dieser Resolutionen Menschenrechtsverletzungen im demokratischen Rechtsstaat Israel anprangerten, während für alle anderen Staaten der Welt, einschließlich aller Autokratien, Despotien und Diktaturen, im gleichen Zeitraum nur 55 Resolutionen verabschiedet wurden.

Die UNESCO, also die Sonderorganisation der UNO für Wissenschaft, Bildung und Kultur, verabschiedete 2016 einen Text, der Israel *delegitimierte*: Israel wird konsequent als „Besatzungsmacht“ bezeichnet, der jüdische bzw. israelische Aspekt von Tempelberg und Klagemauer ignoriert, indem ausschließlich auf den arabischen bzw. muslimischen Aspekt der Orte eingegangen wird.²⁰

Im israelbezogenen Antisemitismus, der *dämonisiert*, tauchen viele tradierte judenfeindliche Ressentiments wieder auf, etwa wenn Israel für diverse oder alle Konflikte in der Welt verantwortlich gemacht wird, wie es etwa Günther Grass in seinem Gedicht „Was gesagt werden muss“ von 2012 formulierte, wenn er sagt „Die Atommacht Israel gefährdet/ den ohnehin brüchigen Weltfrieden“.²¹ Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Gedichts gab es weltweit rund zwanzig kriegerische Konflikte. Die Suggestion, Israel würde den „Weltfrieden“ gefährden, impliziert, dass der jüdische Staat hierfür verantwortlich sei. Hier taucht die historische Figur von Jüdinnen und Juden als Kriegstreibern auf. Andere Bilder sind die von Jüdinnen und Juden als „Kindermörder“, an die heute die Parole „Kindermörder Israel“ anknüpft, oder das

Dämonisierung, Delegitimierung und Doppelstandards („3 Ds“) sind wesentliche Aspekte israelbezogenen Antisemitismus.

20 Das Originaldokument der UNESCO findet sich online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246215>; letzter Zugriff am 29. Januar 2019. Zum Verhältnis der UNO zu Israel vom UN-Teilungsplan bis heute vgl. Alex Feuerherdt, Florian Markl: Vereinte Nationen gegen Israel. Wie die UNO den jüdischen Staat delegitimiert. Berlin, 2018.

21 Das Gedicht wurde am 4. April 2012 gleichzeitig in den Tageszeitungen Süddeutsche Zeitung, La Repubblica und El Pais veröffentlicht und löste eine breite Debatte aus. Die deutsche Debatte ist dokumentiert in: Detering, Heinrich/Øhrgaard, Per (Hrsg.): Was gesagt wurde. Eine Dokumentation über Günther Grass' „Was gesagt werden muss“ und die deutsche Debatte. Göttingen, 2013.



„National September 11 Memorial and Museum at the World Trade Center“ auf Ground Zero in New York

Stereotyp von Jüdinnen und Juden als „Brunnenvergifter“, wenn Israel die systematische Vergiftung von Trinkwasser vorgeworfen wird.

3.2.3.3 Verschwörungsmythen

Verschwörungsideologien oder -mythen sind gescheiterte Versuche, unverständene Phänomene der Moderne auf den Begriff zu bringen.²² Dabei arbeiten sie vor allem mit Personalisierungen. Abstrakte Prozesse des modernen Kapitalismus und globaler Beziehungen werden massiv in ihrer Komplexität reduziert und auf das Wirken einer kleinen, bösartigen Personengruppe zurückgeführt. Jedoch ist der Kapitalismus kein Prozess, der absichtlich von jemandem gesteuert werden würde. Kapitalismus beschreibt einen Funktionszusammenhang, ein Geflecht von Beziehungen, in welchem die Menschen untereinander und zum Produktionsprozess positioniert sind. Selbstverständlich sind einige dieser Positionen einflussreicher als andere, aber

letztlich sind doch alle austauschbar: Jeder Einzelne und jede Einzelne ist im Kapitalismus ersetzbar und kann überflüssig gemacht werden. Um sich dieser kränkenden Wahrheit nicht stellen zu müssen, spinnt die Verschwörungsideologie ein Konstrukt zusammen, in welchem es dann doch auf Einzelne ankommt: Hier steht dann immer eine Gemeinschaft vermeintlich Aufgeklärter den sinisteren Machenschaften einer geheimen Fremdgruppe gegenüber.

Eine der bekanntesten antisemitischen Verschwörungserzählungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellen die „Die Protokolle der Weisen von Zion“ dar: eine Sammlung erfundener Protokolle einer angeblichen Zusammenkunft von jüdischen Weltverschwörern.²³ Auch heute findet sich eine ganze Palette solcher Verschwörungsmythen. So spinnt sich etwa eine ganze Reihe solcher Vorstellungen um den Anschlag auf das World Trade Center am 11. September 2001, die behaupten, dieser sei kein islamistischer Anschlag

Verschwörungsmythen dienen der Komplexitätsreduktion.

²² Einführend zu Verschwörungsmythen vgl. z. B. Butter, Michael: „Nichts ist wie es scheint“ Über Verschwörungstheorien. Frankfurt, 2018 und Blume, Michael: Verschwörungsglauben. Der Reiz dunkler Mythen für Psyche und Medien. Filderstadt, 2016.

²³ Vgl. hierzu der Beitrag: „Antisemitismus als Verschwörungsglaube am Beispiel der Protokolle der Weisen von Zion.“ In: Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Unterrichtseinheiten und Unterrichtsmaterialien. Stuttgart, 2018: S. 65–98.

gewesen, sondern letztlich auf eine jüdische Weltverschwörung zurückzuführen.²⁴ Andere versuchen sogar, die Flüchtlingsbewegungen auf entsprechende Mächenschaften zurückzuführen. Dabei werden nicht nur die komplexen weltgesellschaftlichen Zusammenhänge ausgeblendet, die dazu führen, dass Menschen versuchen, sich andernorts ein sicheres Leben aufzubauen, sondern auch die Mitverantwortung für sozial katastrophale Zustände negiert, die Menschen dazu bringen, ihr bisheriges Leben aufzugeben und die vielfach extrem gefährliche Flucht auf sich zu nehmen, wie globale Ungleichheit, Klimawandel und Kriege.

3.2.4 VERBREITUNG VON ANTISEMITISMUS IN DER BEVÖLKERUNG

Personalisierende Kapitalismuskritik

So absurde Formen Verschwörungsmymen auch annehmen können, sollte im Bewusstsein bleiben, dass das eigene Denken auch immer wieder in diese Struktur zurückfallen kann. Der enorme Abstraktionsgrad des Kapitalismus macht es schwierig, sich ein Bild von ihm zu machen, das nicht auf „verkürzenden“ Projektionen wie Personalisierungen basiert. Und so passiert es auch in Kreisen, die sich selbst als kapitalismuskritisch sehen, immer wieder, dass die Ursachen für soziale Ungleichheiten und die Ungerechtigkeit in der Welt auf sehr einfache vermeintliche Ursachen wie z. B. die Familie Rothschild zurückgeführt werden. Unseres Erachtens gibt es mindestens zwei praktikable Wege, solche strukturell antisemitisch personalisierende Kapitalismuskritik zu erkennen: Zum einen behauptet eine solche Kritik zumeist, man könne aus der Gleichung des Kapitalismus einfach eine Variable entfernen – etwa die Gier der Bankerinnen und Banker oder die Globalisierung – und dann sei der größte Schaden abgewendet. Dadurch wird das Zusammenspiel von Faktoren, die den Kapitalismus in

seiner Vielschichtigkeit ausmachen, stark vereinfacht. Für die Dynamiken, Verunsicherungen, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die er produziert, werden einzelne Akteure isoliert, die dann für alles Schlechte verantwortlich sein sollen. Ganz eindeutig antisemitische Formen von personalisierter Kapitalismuskritik sind z. B. aus der NS-Propaganda bekannt.

Zum anderen klammert verkürzte Kapitalismuskritik so gut wie immer die eigene Position aus. Man selbst hat dann keinen Anteil am Funktionieren des Kapitalismus, sondern immer ganz andere Personen. Es gibt im Kapitalismus kein draußen, keinen Ort, von welchem aus er kritisiert werden könnte, ohne nicht gleich ein Teil von dem zu Kritisierenden zu sein.

Rechter Antisemitismus

Zwar werden auch in der extrem rechten Szene dieselben antisemitischen Zuschreibungen und Narrative genutzt, allerdings gehört Antisemitismus zum Kernbestand der Ideologie und äußert sich dort vielfach offener und gewalttätiger bzw. in Formen, die inzwischen in weiten Teilen der Gesellschaft als problematisch oder auch als strafrechtlich relevant betrachtet werden. In Neonazi-Kreisen wird etwa nach wie vor Holocaust-Leugnung betrieben, auch wenn diese, um einer möglichen strafrechtlichen Verfolgung zu entgehen, oft auf einer Andeutungsebene verbleibt (ein Straftatbestand ist Holocaust-Leugnung laut § 130 StGB in Deutschland wie erwähnt erst seit 1985). In dieser Szene wird eine völkische Ideologie vertreten, die einer rassistischen Logik folgt und Jüdinnen und Juden nicht als Deutsche anerkennt.

Für die völkische Rechte symbolisieren die Jüdinnen und Juden nach wie vor den absoluten Feind, das ganz andere der eigenen Gemeinschaft, das um des eigenen „Heils“ willen vernichtet werden müsse. So verwundert es auch nicht, dass die überwältigende Mehrheit der antisemitischen Straf- und Gewalttaten, die in den Kriminalstatistiken geführt werden, dem rechtspoliti-

Soziale Ungerechtigkeit im Kapitalismus lässt sich nicht auf einzelne Schuldige zurückführen. Es gibt keine geheime Weltregierung.

Personalisierende Kapitalismuskritik schreibt die Ursachen für Missstände im Kapitalismus statt dessen Strukturen einzelnen Personen und ihren Eigenschaften zu. Wenn diese Personen jüdisch sind oder jüdisch markiert werden (z. B. Familie Rothschild, George Soros, Marc Zuckerberg), dann ist eine solche verkürzte Kritik antisemitisch.

²⁴ Zur unterrichtlichen Behandlung der Verschwörungsmymen um 9/11 vgl. den Beitrag von Jelko Peters in Kapitel 4.7 „Eigentlich dürfte man sie keines Wortes würdigen“

schen Spektrum zugeordnet werden. Wobei hier angemerkt werden muss, dass die Dunkelziffer sicherlich weit höher liegt, denn lange nicht alle antisemitischen Straftaten werden zur Anzeige gebracht, und dann bleibt auch noch die Frage, ob entsprechende Taten von der Polizei überhaupt als antisemitisch erkannt und gewertet werden und Eingang in die entsprechenden Statistiken finden. Auch werden Straftatbestände, bei denen die Täter oder Täterinnen nicht ermittelt werden konnten, wie oft bei Friedhofsschändungen oder antisemitischen Graffitis, teilweise automatisch den Rechten zugeschrieben, was quantitative Aussagen über die Motivlage weiter erschwert.

Im Jahr 2016 wurden zum Beispiel 1.468 antisemitische Straftaten in die vom Bundeskriminalamt jährlich veröffentlichte Statistik „Politisch Motivierte Kriminalität“ (PMK) aufgenommen, darunter 34 Gewalttaten. Wie gesagt bilden die Statistiken nur das so genannte Hellfeld ab. Die Dunkelziffer an Straftaten liegt wesentlich höher. Dennoch spiegeln die Statistiken ein Verhältnis der unterschiedlichen Motivationen antisemitischer Straftaten wider: Das Bundesinnenministerium unterscheidet zwischen politisch motivierter Kriminalität (PMK) von „rechts“, „links“, „Ausländern“ und „Sonstigen“. Die Anzahl der Straftaten, die aus rechtspolitischer Motivation begangen wurden, sind seit spätestens 2010 im vierstelligen Bereich und dominieren damit das Straftatenregister deutlich.²⁵

Forderungen nach einem Schlussstrich oder eine Kritik an öffentlicher Erinnerung an die NS-Verbrechen findet sich aber auch in den als moderater geltenden rechtspopulistischen Kreisen. Zwar bedienen sich die Neue und die populistische Rechte teilweise auch der Rhetorik vom „christlich-jüdischen Abendland“, allerdings erscheint das als rein strategisches

„Bündnis“, welches gegen Musliminnen und Muslime und den Islam gerichtet ist. Wenn es dort in anderen Kontexten zu antisemitischen und geschichtsrelativierenden Äußerungen kommt, fehlt in der Regel eine klare Distanzierung davon.

Religiös begründeter Antisemitismus unter Christinnen und Christen

Laut dem von der Bundesregierung beauftragten unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus lässt sich angesichts der existierenden Studien zum Thema Antisemitismus in Deutschland kein besonderer Zusammenhang zwischen bloßer christlicher Religionszugehörigkeit und Antisemitismus feststellen. Festhalten lässt sich aber, dass in Deutschland noch 14 Prozent der Bevölkerung der Aussage „Juden sind für den Tod Christi verantwortlich“ zustimmen. Der Expertenkreis hält fest, dass die bisherigen Untersuchungsergebnisse keine Aussagen darüber zulassen, ob der Antisemitismus in religiösen Subgruppen wie den Evangelikalen stärker ausgeprägt ist als unter Katholikinnen und Katholiken oder Protestantinnen und Protestanten. Was anhand der bisherigen Forschung feststellbar ist, ist lediglich, dass konfessionslose Personen bzw. solche, die sich selbst als nicht oder eher nicht religiös einschätzen, lediglich etwas geringere Werte hinsichtlich traditioneller Formen der Judenfeindschaft aufweisen.

Ein deutlicher Zusammenhang lässt sich aber mit religiös-fundamentalistischer Orientierung nachweisen.

²⁵ Zum Zustandekommen der hier erwähnten polizeilichen Statistiken zur politisch motivierten Kriminalität in Deutschland vgl. die Erläuterungen des Bundeskriminalamts online unter: https://www.bka.de/DE/UnsereAufgaben/Deliktsbereiche/PMK/pmk_node.html (Zugriff 24. Januar 2019). Die Fallzahlen der politisch motivierten Kriminalität werden als Eingangsstatistiken von den Polizeibehörden der Länder erhoben und über die Landeskriminalämter dem Bundeskriminalamt zur bundesweiten Erfassung und Auswertung übermittelt und jährlich durch das Bundesinnenministerium veröffentlicht. Für 2016 vgl. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/sicherheit/pmk-2016hasskriminalitaet.pdf;jsessionid=7AF9114E3E-CE8BF8227F666DF2C75BDD.2_cid373?__blob=publicationFile&v=1; für 2017 vgl. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemittelungen/DE/2018/05/pks-und-pmk-2017.html;jsessionid=A2E3476F2CF665F265238B6A0F4A72EE.1_cid364; letzter Zugriff am 24. Januar 2019. Zu den Schwächen der Statistiken vergleiche <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/hintergrund/antisemitismus-147.html>; zuletzt abgerufen am 7.10.2019.



Plakat auf dem 31. Evangelischen Kirchentag in Köln

“ Je stärker sich Befragte zu der fundamentalistischen Aussage ‚Meine Religion ist die einzig wahre‘ bekennen, desto stärker neigen sie auch zu traditionellem und sekundärem (nicht aber israel-bezogenem) Antisemitismus. Dies gilt europaweit auch für die Abwertung anderer Gruppen. ”²⁶

Antisemitismus unter Musliminnen und Muslimen

Besondere Aufmerksamkeit erhält gegenwärtig das Thema Antisemitismus unter Musliminnen und Muslimen, um das gerade angesichts der vermehrten Einwanderung aus dem Nahen und Mittleren Osten oft hitzige Debatten geführt werden. Der von der Bundesregierung beauftragte unabhängige Expertenkreis Antisemitismus legt in seinem Bericht von 2017 zwar dar, dass ein vermehrter Antisemitismus unter Musliminnen und Muslimen feststellbar sei, weist aber auch auf den Mangel an repräsentativen Umfragen unter der muslimischen Bevölkerung in Deutschland

hin. Es gibt aber eine Reihe von Studien, die zumindest gewisse Aufschlüsse hinsichtlich der Verbreitung von Antisemitismus unter Musliminnen und Muslimen zulassen. Dabei zeigen sich zugleich auch Probleme in der Debatte. Oft finde hier eine Vermischung von Religionszugehörigkeit mit ethnischer Herkunft bzw. mit der Nationalität statt. In der Regel ist allgemein von Musliminnen und Muslimen die Rede, wobei etwa die Sozialisation in unterschiedlichen Ländern ausgeblendet wird.

Unterschiede, die etwa zwischen bosnischen, türkischen und arabischen Zuwanderern bestünden, würden so verdeckt. Zudem werde die Rolle diverser Faktoren, die in diesem Kontext eine Rolle spielen, ausgeblendet, wie z. B. Unterschiede bezüglich der familiären Sozialisation, regionaler Narrative oder der Bedeutung der Nutzung von Medien aus den jeweiligen Herkunftsländern. Dabei verweisen die Experten und Expertinnen auf die teils immensen Unterschiede

Bei der Beurteilung von Antisemitismus unter Musliminnen und Muslimen werden häufig nationalistische und religiöser Motive miteinander vermischt.

²⁶ Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Bundestagsdrucksache 18/11970. 2017: S. 79. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf>; letzter Zugriff am 22.10.2018.

hinsichtlich der Ausprägung antisemitischer Einstellungen unter Musliminnen und Muslimen²⁷ weltweit. In einigen Staaten, z. B. im subsaharischen Afrika, ist zudem der Antisemitismus unter der christlichen Bevölkerung verbreiteter als unter Musliminnen und Muslimen.

Außerdem spielt auch das Alter der Befragten eine Rolle. Vergleicht man Ergebnisse von Studien zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, so lässt sich festhalten:

“ Während sich bei jungen Befragten unter 30 Jahren ein deutlicher Unterschied zwischen Muslimen und Nichtmuslimen zeigt (junge Muslime sind antisemitischer als die gleichaltrigen Nichtmuslime), findet sich bei den über 60-Jährigen kaum ein Unterschied. Außerdem sind junge Muslime nicht antisemitischer als ältere Nichtmuslime. ”²⁸

Es lässt sich feststellen, dass der Grad des Antisemitismus mit dem von den Befragten selbst angegebenen Grad der Religiosität korreliert. Allerdings lässt das noch keinen Schluss hinsichtlich der Begründung von Antisemitismus unter Muslimen zu. Vielmehr handelt es sich um eine wissenschaftliche Kontroverse, ob der Antisemitismus primär religiös motiviert und durch den Koran begründet ist, oder ob er vor allem antizionistisch und ein Bestandteil des arabischen Nationalismus ist, der sich an Versatzstücken des modernen europäischen Antisemitismus bedient und mit lokalen Narrativen vermengt. Der Expertenkreis geht davon aus, dass gegenwärtig eher eine Mischform vorliege und dass der Koran in zunehmendem Maße antijüdisch ausgelegt werde, um den Kampf gegen Israel ideologisch zu unterfüttern.²⁹

Schuldabwehrantisemitismus und Rassismus gehen oft miteinander einher, wenn Antisemitismus zum alleinigen Problem von Musliminnen und Muslimen stilisiert wird. Dennoch muss Antisemitismus bei Musliminnen und Muslimen offengelegt und kritisiert werden.

In einer Studie³⁰ über junge Muslime in Deutschland, in der 200 junge deutsche Muslime, 517 nichtdeutsche Musliminnen und Muslime und 200 junge deutsche „Nichtmuslime“ zwischen 14 und 32 Jahren befragt wurden, stimmten Musliminnen und Muslime deutlich häufiger als „Nichtmuslime“ verschiedenen Facetten von Antisemitismus zu, darunter auch einem israelbezogenen Antisemitismus. Der Expertenkreis hält aber auch fest, dass es deutliche Unterschiede zwischen Muslimen unterschiedlicher Herkunftsländer und -regionen gibt: „Türkischstämmige Muslime neigten weniger zum Antisemitismus als jene aus nordafrikanischen bzw. arabischen Ländern. Und Muslime, die als Herkunftsland Afghanistan, den Irak, Iran oder Pakistan angeben bzw. die aus der Balkanregion stammen, stimmten im Durchschnitt nicht nur seltener Antisemitismus zu als jene aus arabischen Ländern und der Türkei, sondern auch als in Deutschland geborene Muslime“.³¹

Der Diskurs um Antisemitismus unter Muslimen wird derzeit oft von zwei extremen Positionen dominiert, von denen die eine so tut, als wäre Antisemitismus allein ein Problem von Musliminnen und Muslimen und tendenziell alle Musliminnen und Muslime antisemitisch. Das suggeriert, dass es ohne Musliminnen und Muslime keinen Antisemitismus mehr gäbe und dass nicht-muslimische Deutsche nicht antisemitisch seien. Hier gehen im Diskurs allzu oft antimuslimischer Rassismus mit einem Schuldabwehrantisemitismus Hand in Hand, der die deutsche nichtmuslimische Gesellschaft vom Vorwurf des Antisemitismus befreit, indem dieser allein bei Musliminnen und Muslimen verortet wird.

Die umgekehrte Position, die – zugespitzt gesagt – behauptet, dass man Muslime, weil sie selbst Opfer von Rassismus seien, nicht mit Antisemitismus in Zusam-

27 Ebd.: S. 92.

28 Ebd.: S. 82.

29 Ebd.: S. 80.

30 Frindte, Wolfgang / Boehnke, Klaus / Kreikenborn, Henry / Wagner (Hrsg.): Abschlussbericht „Lebenswelten junger Muslime in Deutschland“: Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland. Berlin, 2011.

31 Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Bundestagsdrucksache 18/11970. 2017: S. 79. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf>; letzter Zugriff am 22. 10. 2018.

menhang bringen dürfe, weil das selbst schon rassistisch sei, verstellt den Blick ebenfalls und ignoriert zudem die Erfahrungen, Sorgen und Ängste der betroffenen Jüdinnen und Juden.

Antisemitismus muss überall dort, wo er zu Tage tritt, kritisiert werden, er darf Menschen – und das ist gegenüber Jugendlichen besonders wichtig – aber nicht von vorneherein unterstellt werden, nur weil sie muslimisch sind oder als Muslime identifiziert werden.

Herausforderungen der Einstellungsforschung

Die Erfassung der Verbreitung antisemitischer Ressentiments in Deutschland beruht derzeit noch auf einer dünnen Datenlage und unzuverlässigen Quellen.

Häufig werden als Beleg die Statistiken antisemitischer Straf- und Gewalttaten des Bundesinnenministeriums herangezogen. Hier ist dann etwa angegeben, dass im Jahr 2016 1.468 antisemitische Straftaten in die Statistik aufgenommen wurden, wovon 34 als Gewalttaten einzustufen sind. Es ist jedoch bekannt, dass die Dunkelziffer an Straftaten wesentlich höher liegen muss, weil sie entweder nicht gemeldet werden, etwa aus Furcht, nicht ernstgenommen zu werden, oder weil sie von den Behörden nicht als antisemitisch eingestuft werden. Worüber die Statistiken jedoch Aufschluss geben, ist das Verhältnis der unterschiedlichen Motivationen antisemitischer Straftaten: Das Bundesinnenministerium unterscheidet zwischen politisch motivierter Kriminalität (PMK) von „rechts“, „links“, „Ausländern“ und „Sonstigen“. Die Anzahl der Straftaten, die aus rechtspolitischer Motivation begangen wurden, sind seit spätestens 2010 im vierstelligen Bereich und dominieren damit das Straftatenregister deutlich.

Oftmals findet Antisemitismus in den großen Studien zur Einstellungsforschung lediglich als ein Faktor des übergeordneten Konstrukts der sogenannten Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, neben Rassismus, Sexismus und anderen Entwertungen, Eingang in die Statistiken. Diese Zusammenführung hat einerseits zum Vorteil, quantitative Aussagen über den Zusammenhang von Antisemitismus mit anderen Feindbil-

dern treffen zu können, allerdings geht dabei allzu oft die Spezifik des antisemitischen Ressentiments verloren. Antisemitismus ist, wie aus obigem ersichtlich geworden sein sollte, ein unwahrscheinlich komplexes Phänomen, das sich immer wieder neue Ausdrucksformen sucht und sich unterschiedlichen gesellschaftlichen wie individuellen Bedürfnissen anpasst. In Studien, die versuchen, möglichst viele Formen der Diskriminierung abzuhandeln, wird zumeist versucht, dieses komplexe Phänomen auf wenige Fragen zu reduzieren. Es wird dann etwa gefragt, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie der Aussage zustimmen würden, Juden hätten zu viel Macht in Deutschland oder etwas Eigentümliches an sich. Insgesamt ist die Zustimmung zu solchen Fragen seit einigen Jahren rückläufig. So stellen etwa Oliver Decker und Kollegen in der vielbeachteten Studie „Die enthemmte Mitte“ 2016 fest, dass der Anteil von Menschen, die antisemitisch eingestellt sind, in der deutschen Gesamtbevölkerung unter 5% gefallen sei. Diese Zahlen, so beruhigend sie auch sein mögen, sind nur mit großer Vorsicht zu genießen. Die Arbeitsgruppe um Decker benutzt zum Beispiel zur Erfassung antisemitischer Ideologie gerade einmal drei Fragen, in welchen sekundäre Formen des Antisemitismus, israelbezogener Antisemitismus oder Verschwörungsmythen überhaupt nicht abgefragt werden. Das Instrumentarium ist daher lediglich dazu in der Lage, manifest antisemitische Aussagen zu untersuchen, und ignoriert also verdeckte Formen des Antisemitismus.³² Diese stellen aber nach 1945 die am häufigsten geäußerten Formen von Antisemitismus dar. In einem späteren Interview räumt Decker die Problematik bei der Erfassung ein und gibt an, man könne mit einem gesamtgesellschaftlichen Anteil von 20 bis 30 % potenziell antisemitisch eingestellter Personen rechnen (vgl. <https://www.tagesspiegel.de/politik/mitte-studie-der-uni-leipzig-sterben-die-antsemiten-wirklich-aus/13746210.html>). Tatsächlich scheinen diese von Decker nachträglich angegebenen Werte um einiges plausibler zu sein. In der großangelegten

In den wenigsten Studien, die sich mit Ideologien der Ungleichheit auseinandersetzen, wird Antisemitismus als eigenständiges Problem behandelt.

³² Zu latenten und subtilen Formen von Antisemitismus in Deutschland vgl. die Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus“ im Expertenbericht des Bundestages, deren zentrale Ergebnisse im folgenden Kapitel zusammengestellt sind.

Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung von Andreas Zick und Kollegen „Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände.

Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016“ kommen die Autoren unter Berücksichtigung des sekundären und israelbezogenen Antisemitismus zu ähnlichen Ergebnissen. Hier stimmen 25 % der Befragten den Aussagen zu: „Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches ihren Vorteil zu ziehen“ und „Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip auch nichts Anderes, als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.“³³

Während Zustimmungswerte zum „klassischen Antisemitismus“ kontinuierlich fallen, sind sekundäre Formen oder israelbezogener Antisemitismus in weiten Teilen der Gesellschaft verbreitet.

Noch höher ist wie oben schon erwähnt mit rund 40 % der Anteil an Personen, die der Aussage zustimmen „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich verstehen, dass man was gegen Juden hat.“ Diese hohen Anteile machen deutlich, dass Antisemitismus kein Problem ist, das an den sogenannten sozialen Rändern der Gesellschaft zu verorten ist, kein Problem, das allein der extremen Rechten oder Islamisten zugeschrieben werden kann. Antisemitische Ressentiments ziehen sich historisch wie aktuell durch sämtliche sozioökonomischen Milieus, Bildungsschichten, Geschlechter und politischen Orientierungen. Auffällig ist die unterschiedliche Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden und nicht-jüdischen Deutschen, wenn es um die Frage der Einschätzung der Verbreitung von Antisemitismus in Deutschland geht. Wie aus dem Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus an die Bundesregierung 2017 hervorgeht, sehen 76 % der befragten Jüdinnen und Juden in Deutschland Antisemitismus als ein weitverbreitetes Phänomen an und ebenso viele nicht-jüdische Deutsche gehen von dem Gegenteil aus.³⁴ Etwa der gleiche Anteil von Jüdinnen und Juden empfindet, dass antisemitische Einstellungen in Deutschland innerhalb

der letzten fünf Jahre gestiegen sind, während die nicht-jüdischen Deutschen im gleichen Umfang der Aussage zustimmen „In Deutschland darf man nichts Schlechtes über Ausländer und Juden sagen, ohne gleich als Rassist beschimpft zu werden.“³⁵ Diese Diskrepanz deutet auf eine sehr unterschiedliche Wahrnehmung der Lebensrealität von Jüdinnen und Juden in Deutschland hinsichtlich antisemitischer Erfahrungen hin.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Mendel, Meron und Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): „Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft.“ Frankfurt a. M./New York, 2017.
- Busch, Charlotte / Gehrlein, Martin / Uhlig, Tom David (Hrsg.): „Schiefeilungen. Zeitgenössische Betrachtungen über Antisemitismus.“ Wiesbaden, 2017.
- Bildungsstätte Anne Frank: „Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft.“ Frankfurt a. M., 2013. Online unter: www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschue-re_Weltbild_Antisemitismus.pdf; letzter Zugriff am 22.10.2018.

³³ Zick, Andreas et al. (Hrsg.): *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn, 2016.

³⁴ Vgl. https://www.annefrank.de/fileadmin/Redaktion/Bilder_grosseDateien/Dokumente/Expertenbericht_Antisemitismus_in_Deutschland.pdf: S. 53.

³⁵ Ebd.

3.3 Alltagsantisemitismus in Deutschland aus jüdischen Perspektiven

(Marina Chernivsky und Prof. Dr. Julia Bernstein)

Der vorliegende Beitrag stellt zentrale Befunde der Studie „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland“ vor, die im Auftrag des „Zweiten Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus“ des Deutschen Bundestages durchgeführt und im Expertenbericht Antisemitismus des Bundestages 2017 veröffentlicht wurde.³⁶ Dazu wurden in Deutschland lebende Jüdinnen und Juden zu ihren Wahrnehmungen, Sichtweisen, Interpretationen und Bewertungen von Antisemitismus systematisch befragt.

Die zwei übergreifenden Leitfragen der Studie waren:

- Wie begreifen und erleben Jüdinnen und Juden das Phänomen Antisemitismus?
- Wie gehen Jüdinnen und Juden mit diesen Erfahrungen um bzw. welche Handlungsbedarfe gehen damit einher?

Die Studie bestand aus zwei größeren Studieneinheiten:

In einem quantitativen Teil wurden in einem Online-Survey 533 Jüdinnen und Juden, die ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben, von einer Arbeitsgruppe des Instituts für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld befragt.

Zweitens wurde ergänzend eine qualitative Interviewstudie durchgeführt, bei der Jüdinnen und Juden

unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen mit unterschiedlicher religiöser Ausrichtung und/oder nationaler Herkunft sowie regionaler Verortung zu ihren Antisemitismuserfahrungen befragt wurden.³⁷

Die Ergebnisse der Studie geben Einblick in Haltungen, Deutungen, Erfahrungen und Einschätzungen der jüdischen Gemeinschaft und liefern Erkenntnisse darüber, wie antisemitische Einstellungen, Verhaltensweisen, Symbole, Berichte und Diskurse in Deutschland von in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden erlebt, rezipiert, interpretiert und bewältigt werden. Länderspezifische Erfahrungen wurden dabei nicht erhoben, und somit lassen sich auch keine direkten Schlüsse auf spezifischen Alltagsantisemitismus in Baden-Württemberg ziehen.³⁸

“ Wenn man zugibt jüdisch zu sein, verändert sich die Sicht der anderen Person auf die jüdische Person, egal, ob es eine positive oder negative Art ist. Also entweder wird man besser behandelt oder schlechter oder man wird skeptisch behandelt, aber irgendwas wird sich definitiv verändern, und das möchte ich nicht. ”³⁹

Die hier abgedruckte Aussage einer jüdischen Studentin verdeutlicht eine Erfahrung, die viele Jüdinnen und Juden täglich machen: Wird die jüdische Identität

³⁶ Bernstein, Julia/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Zick, Andreas: *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus*. Bielefeld, 2017: S. 5–9 und S. 41–42. Online unter: https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.

³⁷ Das Design der Studie kombiniert somit belastbare – wenn auch aufgrund der Stichprobengröße nicht repräsentative – quantitative Erhebungen mit einem eher explorativ angelegten qualitativen Zugang in einem bislang noch wenig erforschten Feld. Gerade diese Kombination ermöglicht es, die subjektiven Theorien und Deutungen der befragten Personen zu erschließen, die in einem rein quantitativen Zugriff so nicht zugänglich gewesen wären. Zum Design der Studie vgl. Bernstein et al.: *Studienbericht*: S. 5–9 und S. 41–42.

³⁸ Hierfür wären weitere Forschungsvorhaben mit entsprechendem Design notwendig.

³⁹ Chernivsky, Marina: „Interview mit Studierenden. Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus.“ In: *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. (Hrsg.): Antisemitismus und Empowerment. Perspektiven, Ansätze, Projektideen*, Frankfurt a. M., 2015: S. 26–31. Hervorhebung im Original. Online unter http://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2016/09/KoZe_Imagebrosh%C3%BCre_web.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.

preisgegeben, verändert sich die Wahrnehmung des Gegenübers und damit auch dessen Verhalten. Antisemitismus oder auch Philosemitismus treten zu Tage und verdecken die Sicht auf das Individuum mit all seinen vielfältigen Identitätsmerkmalen.

Antisemitische Ressentiments ziehen sich als diffuse Versatzstücke und Ideologieförmungen quer durch alle Gesellschaftsgruppen. Insbesondere der sekundäre Antisemitismus und der israelbezogene Antisemitismus sind weitverbreitet und erzielen bei Umfragen hohe Zustimmungswerte.⁴⁰ In den letzten Jahren ist zudem eine beunruhigende Entwicklung zu beobachten. Subtile oder weniger sichtbare Formen des Antisemitismus werden zunehmend überlagert durch den offenkundigen Hass und die Bereitschaft zur verbalen und tätlichen Gewalt gegenüber Jüdinnen und Juden. Nicht nur die gezielten Umfragen, sondern auch die Vorfälle – an Schulen, im Internet, bei Demonstrationen – zeugen von dieser Entwicklung.⁴¹

Auch die Interventions- und Beratungsstelle OFEK verzeichnet eine Veränderung in der Quantität und Qualität der Beratungsanfragen.

Im Folgenden sollen die zentralen Befunde der vom Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus in Auftrag gegebenen Studie zu jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus⁴² zusammengefasst werden. Die dargestellten Antisemitismuserfahrungen sollen an einigen Stellen anhand von Zitaten aus den begleitenden Interviews illustriert werden. Die Erfahrungen werden so konkret und (be)greifbar.

76 Prozent der Befragten hielten den Antisemitismus für ein eher bzw. sehr großes Problem, 78 Prozent meinten, der Antisemitismus habe in den letzten fünf

Jahren etwas bzw. stark zugenommen. Als Grundlage für ihre Einschätzung gaben fast 70 Prozent der Befragten persönliche Erfahrungen an. Die Spannweite reichte von subtilen Formen bis hin zu Hassrede und Gewalt. Der vehemente Antisemitismus begegnete den Befragten besonders häufig im Internet, aber auch in anderen Medien und vor allem in der Schule und am Arbeitsplatz. So gaben 61 Prozent der Befragten an, in den letzten zwölf Monaten versteckte Andeutungen selbst erlebt zu haben, und 58 Prozent berichteten über versteckte antisemitische Andeutungen bei nahestehenden Personen. 29 Prozent berichteten über offene verbale Beleidigungen bzw. Belästigungen und 36 Prozent der Befragten haben diese über nahestehende Personen mitbekommen. Weitere drei Prozent der Befragten gaben an, im vergangenen Jahr körperlichen Angriffen ausgesetzt gewesen zu sein, und acht Prozent haben dies durch nahestehende Personen miterlebt. Jeweils rund ein Drittel der Befragten gab ihnen unbekannte Personen als Täterinnen und Täter von Andeutungen, Beleidigungen oder körperlichen Angriffen an. Ein Viertel der antisemitischen Andeutungen und über die Hälfte der verbalen Beleidigungen kamen aus dem Bekanntenkreis, von Kolleginnen und Kollegen oder aus der Nachbarschaft.

Zudem war mit Blick auf die Geflüchteten aus Ländern des Nahen Ostens die Sorge groß, dass der in den Herkunftsländern verbreitete Israel- und Judenhass könnte den Antisemitismus hierzulande verstärken. Viele der Interviewpartnerinnen und -partner äußerten darüber hinaus eine starke Besorgnis über die potenzielle Entwicklung des Antisemitismus wegen

⁴⁰ Deutscher Bundestag, 18. Wahlperiode: Bericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus: S. 53–90. Online unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/119/1811970.pdf>; letzter Zugriff am 23.10.2018.

⁴¹ Vgl. zum Internet die Langzeitstudie von Monika Schwarz-Friesel (TU Berlin): Antisemitismus 2.0 und die Netzkultur des Hasses – Judenfeindschaft als kulturelle Konstante und kollektiver Gefühlswert im digitalen Zeitalter. Berlin 2018. Kurzfassung online abrufbar unter: https://www.linguistik.tu-berlin.de/fileadmin/fg72/Antisemitismus_2-0_kurz.pdf; letzter Zugriff am 23.1.2019. Die Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Berlin (RIAS) stellte am 25. Oktober 2018 ihren Bericht antisemitischer Vorfälle von Januar bis Juni 2018 vor. Die Anzahl der insgesamt in Berlin gemeldeten Fälle ist konstant hoch. Allerdings lässt sich eine starke Zunahme von antisemitischen Fällen verzeichnen, die direkt an Jüdinnen/Juden bzw. Menschen, die für jüdisch gehalten wurden, gerichtet waren. Gemeldet wurden v.a. antisemitische Bedrohungen und Angriffe, die sich im Vergleich zum Vorjahr verdoppelt haben. Dies zeigt, dass Antisemitismus sich zunehmend aggressiv und bedrohlich manifestiert. <https://report-antisemitism.de/media/bericht-antisemitischer-vorfaelle-2018.pdf>; letzter Zugriff am 23.1.2019. Für Baden-Württemberg liegen derzeit keine vergleichbaren Zahlen vor.

⁴² Bericht Expertenkreis: S. 102. Im Studienbericht: Bernstein, Julia/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Zick, Andreas: Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Bielefeld, 2017. Online unter: https://uni-bielefeld.de/kg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.

der gesellschaftlichen Polarisierung bezogen auf rechtspopulistische Strömungen.

Den Befragten wurde eine Reihe von Antisemitismusformen vorgelegt, die jeweils rund 90 Prozent der Befragten „eher“ oder „auf jeden Fall“ als antisemitisch einstufen. Dazu gehörte etwa die Gegenüberstellung von „Deutschen“ und „Juden“ ebenso wie die Annahme, Jüdinnen und Juden seien besonders reich, oder auch die Übertragung der Verantwortlichkeit für die israelische Politik auf die in Deutschland lebenden Jüdinnen und Juden. Als antisemitisch haben die Befragten vor allem die Vorstellung empfunden, Jüdinnen und Juden seien nicht Teil der deutschen Gesellschaft, die oft in ganz alltäglicher Kommunikation zum Ausdruck kommt. Die überwiegende Mehrheit der Befragten empfand es außerdem „eher“ oder „auf jeden Fall“ als antisemitisch, wenn eine nichtjüdische Person sich darüber ärgert, dass der Holocaust heute noch thematisiert wird. Auch die angebliche „Andersartigkeit“, die Jüdinnen und Juden zugeschrieben wird, wurde als antisemitisch empfunden.⁴³

Einer der zentralen Befunde der qualitativen Befragungen und Interviews ist, dass die jüdische Gegenwart in Deutschland keine Selbstverständlichkeit darstellt. Kennzeichnend dafür sind beispielsweise die vorsichtig formulierten, aber gleichzeitig widersprüchlichen und daher wenig konsistenten Meinungen zu Jüdinnen/Juden und Judentum.⁴⁴ Verbunden werden solche „Meinungen“ mit stereotypen Annahmen und Bewertungen wie die Zuordnung von Jüdinnen und Juden zu einer homogenen und geschlossenen sozialen Gruppe oder die Zuschreibung von Rollen und Identitäten.

Aus der Sicht der Befragten beginnt der Alltagsantisemitismus mit fremdmachenden Fragen wie: „Wo kommst du eigentlich her?“, „Du sprichst aber gut Deutsch“, „Wie ist das Wetter in deiner Heimat?“ oder auch „Warum zettelt deine Regierung in Israel Kriege an?“⁴⁵ Eine Umfrageteilnehmerin schilderte das so: „Die Normalität wird infrage gestellt. Ihr seht uns nicht so, wie wir uns sehen.“⁴⁶

“ [...] Es gibt immer ein ‚wir‘ und ein ‚ihr‘ [...] aus allem wurde so etwas Spezielles gemacht, ‚Wie macht ihr das?‘ ja (Pause) ‚Wie bringt ihr eure Kinder ins Bett?‘ [lacht] [...] es war ihnen gar nicht bewusst, was sie damit so erzeugen [lacht] bei uns, ja? ”⁴⁷

Ein anderer Interviewpartner berichtete: „Das Wort ‚Jude‘ lässt hier niemanden gleichgültig.“⁴⁸ Er erzählte, dass er in einem seiner Workshops über Antisemitismus zuerst mit den nichtjüdischen Beteiligten übte, das Wort „Jude“ laut und gleichzeitig ohne Hemmungen auszusprechen. Die sehr verbreitete Frage „Was macht ihr da in Israel?“ trägt zusätzlich zu der Fremdpositionierung bei.⁴⁹ Dabei werden Jüdinnen und Juden zu ultimativen Repräsentantinnen und Repräsentanten des Staates Israel stilisiert und somit außerhalb Deutschlands verortet. Eine Interviewpartnerin bringt die Absurdität dieser Fremdzueisung zum Ausdruck:

43 Bericht Expertenkreis: S. 102 ff.

44 Chernivsky, Marina: „Jüdische Perspektiven.“ In: KIGa (Hrsg.): *Discover Diversity. Politische Bildung mit Geflüchteten*. Berlin, 2017: S. 60–64. Online unter: www.kiga-berlin.org/uploads/Discover_Diversity.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.

45 Chernivsky, Marina: „Antisemitismus als individuelle Erfahrung und soziales Phänomen.“ In: *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. (Hrsg.): Antisemitismus und Empowerment Perspektiven, Ansätze, Projektideen*, Frankfurt a. M., 2015: S. 16–24. Online unter: http://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2016/09/KoZe_Imagebroesch%C3%BCre_web.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.

46 Studienbericht: S. 43.

47 Ebd. Bei Einschüben in eckigen Klammern in den Interviewpassagen handelt es sich um Anmerkungen der Autorin, mit denen sprachliche Korrekturen oder inhaltliche Ergänzungen für das Verständnis des Zitats gekennzeichnet werden. Auslassungen, mit denen für das Verständnis des Zitats nicht relevante Passagen entfallen, sind durch [...] gekennzeichnet.

48 Ebd.: S. 34.

49 79% der Befragten gaben an, in den letzten 12 Monaten für die Politik des Staates Israel verantwortlich gemacht worden zu sein (43% sogar „häufig“ oder „sehr häufig“). Ebd.: S. 19.

“ Ich spreche muttersprachlich deutsch, sehe eindeutig nicht ausländisch aus, bin hier geboren, weiß jeder. Hm, hab nie woanders gelebt, was die meisten Leute auch wissen, die mit mir zu tun haben. Einzigallein, dass ich Jüdin bin und hebräisch spreche und ganz häufig die Situation [erlebe]: ‚Wie ist es bei euch? ‘ [...] oder ‚Was hat eurer Ministerpräsident dazu zu sagen? ‘ oder ‚Wie haltet ihr das bei euch? ‘ und damit ist Israel gemeint. ”⁵⁰

Grundsätzlich sind solche Erlebnisse nicht einmalig, sondern biografisch wiederkehrend. Eine Interviewpartnerin berichtete von einer wiederholten Antisemitismuserfahrung, die ihr im Arbeitsamt in der Beratung zur Starthilfe seitens der zuständigen Mitarbeiterin widerfahren ist.

“ Warum beansprucht ihr Geld, bitten Sie doch ihre Leute[n] [Juden], sie haben immer viel Geld. ”⁵¹

Antisemitismus steht bei Menschen mit jüdischen Biografien im engen Zusammenhang mit generationsübergreifenden Familiengeschichten, mit Flucht- und Migrationsbewegungen und in Deutschland ganz besonders mit den Folgen der Shoah. Antisemitismus stellt für Jüdinnen und Juden also eine lange historische Erfahrung dar, die von ihnen als kontinuierlich und allgegenwärtig beschrieben wird. Das folgende Zitat zeigt, dass die kollektive Erfahrung von Verfolgung und Vernichtung für Jüdinnen und Juden bis heute wirkmächtig ist und auch individuelle Erfahrungen in der Gegenwart beeinflusst.

“ [...] Also ich wollte den Film darüber machen, wie (Pause) was das für uns bedeutet, noch die zweite und auch die dritte Generation [von Holocaustüberlebenden] (lange Pause) auch wie tief das noch sitzt, ja? [...] Ich glaub schon auch, dass

so ein Trauma echt mehrere Generationen braucht, bis es irgendwie sich auflöst. Und da sind wir alleine, glaube ich, also damit sind wir alleine. Da kann man nicht erwarten, dass irgendwie, die nicht Betroffenen das mit uns teilen (Pause) so. ”⁵²

Zudem beschränkt sich die antisemitische Diskriminierung nicht ausschließlich auf das Merkmal „Jüdisch“, sondern sie ist mehrdimensional: Das heißt, dass weitere Differenzkategorien dazu kommen, wie die Herkunft, die Sprache, die körperliche und gesundheitliche Verfassung, das Alter, das Geschlecht oder auch die sexuelle Orientierung.

Ferner findet sich Antisemitismus zuweilen auch in gesellschaftlichen Institutionen, zum Beispiel, indem jüdisches Leben in Deutschland erschwert wird oder indem antisemitische Vorfälle bagatellisiert werden. Mehrere Interviewpartnerinnen und -partner berichteten zum Beispiel von fehlendem Verständnis oder mangelnden strukturellen Möglichkeiten, religiöse und kulturelle Praktiken auszuleben. Eine Interviewpartnerin erzählte über erhebliche Schwierigkeiten, Prüfungstermine zu verschieben oder Kurse nachzuholen, die aufgrund jüdischer Feiertage nicht belegt werden konnten. Mehrere Interviewpartnerinnen und Interviewpartner berichteten von massiven Ausschlusserfahrungen, von Vorwürfen, dass die Thematisierung jüdischer Identität oder auch das Begehen von jüdischen Festen eine „selbstgemachte“ Abgrenzung wäre. Eine Interviewpartnerin berichtete über ähnliche Erfahrungen, „dass mir vorgeworfen wird, dass ich jüdische Feiertage feiere, oder warum feiern wir jetzt nicht Weihnachten, was soll ’n das? Juden [sind] immer was BESONDERES.“⁵³

⁵⁰ Ebd.: S. 45.

⁵¹ Ebd.: S. 67.

⁵² Ebd.: S. 47f.

⁵³ Ebd.: S. 50.

Der Großteil der Befragten empfindet den Alltagsantisemitismus, der sie buchstäblich umgibt, als belastend. Die historische Kontinuität des Antisemitismus⁵⁴ sowie die gesellschaftliche Reproduktion antisemitischer Bilder bringen viele dazu, antisemitische Vorfälle als einen unveränderlichen Ist-Zustand wahrzunehmen. Gleichwohl berichten Befragte von diversen Entgegnungsstrategien.

“ In der Schule war Esther (der Name ist ausgedacht) die einzige Jüdin. Sie kann sich noch daran erinnern, dass in der Schule Redewendungen wie ‚Wir haben gestern Mathe bis zu Vergasung gelernt‘ benutzt wurden. [...] Mit 15 Jahren stand Esther auf und warf den Beamer aus dem Fenster; es war für sie unerträglich geworden, dass in jedem Unterricht ein judenfeindlicher Spruch getätigt wurde. Nach diesem Vorfall gab es solche Sätze im Unterricht nicht mehr. Aber gleichzeitig hatte sie sich damit auch mit diesen ‚verhassten Juden‘ identifiziert, es war ihr unangenehm, dass sie ein Teil dieser Gruppe war. ”⁵⁵

Es besteht laut der hier dargelegten Studie ein hohes Maß an Verunsicherung und Angst vor verbalen und tätlichen Übergriffen. Das zieht mitunter Vorsichtsmaßnahmen nach sich: Bestimmte Orte werden gemieden, erkennbar jüdische Symbole versteckt, jüdische Zugehörigkeit verschwiegen. Nicht alle reagieren auf diese Weise, aber es zeigt dennoch Auswirkungen auf das Gefühl der Sicherheit und das allgemeine Wohlbefinden der Befragten. Wichtig ist es zu erwähnen, dass nur recht wenige Befragte den Weg wählten, die Vorfälle zu melden, noch weniger ließen sich beraten.

Viele dieser Erfahrungen bleiben für die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft weitgehend unsichtbar. Das Wissen über Antisemitismus ist in Deutschland maßgeblich durch eine historische Perspektive geprägt. Das Phänomen wird im Rechtsextremismus verortet. Mittlerweile wird es auch in der öffentlichen Debatte häufig als exklusive Erscheinung unter Musliminnen und Muslimen oder Geflüchteten gewertet. Die Thematisierung von antisemitischen Kontinuitäten⁵⁶ wird abgewehrt, die Sicht der Betroffenen wird tendenziell ausgeblendet.

Antisemitische Positionen werden häufig schnell und reflexartig verharmlost oder durch Reaktionen wie „das Thema ist unangenehm“, „wenig aktuell“, „völlig überflüssig und an der Realität vorbei“ als „nicht so gemeint“ entschuldigt.

“ Es ist ein Gefühl, das mich seit längerem begleitet. Mein Bruder wurde bereits körperlich attackiert. Mir ist das noch nicht passiert. Mit der Kippa in der U-Bahn unterwegs zu sein, traue ich mich nicht mehr. Am Info-Screen lief ein Bericht über einen Vorfall in Israel. Ich hatte das Gefühl, dass alle mich anschauen. In meiner Kindheit war das anders. Ich bin immer in Berlin mit der Kippa unterwegs gewesen. Aber etwas hat sich verändert, das spüre ich in meinem Alltag. Und ich verstecke meine Kippa unter dem Basecap, so, wie viele andere. Mir gefällt das nicht, aber so ist es sicherer. ”⁵⁷

Die steigende Tendenz zu einem gewalttätigen Antisemitismus, der von Diskriminierung und verbaler Gewalt bis hin zu körperlichen Angriffen auf Einrichtungen und Personen reicht, wird auch häufig übersehen.⁵⁸ Denjenigen, die antisemitischen Bedrohun-

54 Zu den Kontinuitäten antisemitischer Bilder und Narrative vergleiche Kapitel 3.2 dieser Handreichung.

55 Bernstein, Julia: *Ab und zu Kosher, ab und zu Shabbat. Eine Studie zu Identitäten, Selbstwahrnehmungen und Alltagspraktiken von Kindern aus ‚mixed families‘ in Deutschland.* Hg. vom JDC International Centre for Community Development. Oxford, 2014: S. 25. Auch online erhältlich unter <http://archive.jpr.org.uk/object-ger12>; letzter Zugriff am 1.12.2018.

56 Vgl. Kapitel 3.2 dieser Handreichung.

57 Aus einem Interview im Rahmen einer Gesprächsgruppe zum Umgang mit Antisemitismus in der Beratungsstelle OFEK, Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (ZWST).

58 Vgl. <https://report-antisemitism.de/media/Bericht-antisemitischer-Vorfaelle-Jan-Jun-2018.pdf>; letzter Zugriff am 9.5.2019.

gen ausgesetzt sind oder ihre Sorge vor einem erneuten Anstieg von Antisemitismus artikulieren, schlägt nicht selten Unverständnis entgegen. Ihnen wird Befangenheit, Unsachlichkeit, Überempfindlichkeit oder auch Alarmismus unterstellt.⁵⁹ So schildert beispielsweise eine Interviewpartnerin eine Situation aus ihrer Schulzeit, in der ihr Lehrer eine Passage aus „Mein Kampf“ vorgelesen und dabei die Stimme von Hitler imitiert hat. Als sie ihn unter Zustimmung der gesamten Klasse darauf aufmerksam gemacht hat, habe er ihr Verhalten als „überempfindlich“ bezeichnet.

“ Ja. [...] Ja, ich bin empfindlich. Weiß nicht, was überempfindlich ist, weil im Vergleich (Pause) zu dem, was geschehen ist, kann man gar nicht überempfindlich sein, find ich. Ja? Also da gibts gar keine [...] da gibts gar keine Dimension, was ist die richtige Empfindlichkeit ... ”⁶⁰

In der Prävention sollten nicht nur antisemitische Einstellungen, sondern auch Expertisen und Erfahrungen von Jüdinnen und Juden eingehend in die Bestandsaufnahme des Antisemitismus miteinbezogen werden. Dabei sollten sie nicht als Opfer wahrgenommen werden, sondern als handelnde und selbstbestimmte politische Akteure, die sich selbst aktiv gegen Antisemitismus positionieren.

Das Ausmaß, die Formen und die Auswirkungen von Alltagsantisemitismus werden erst dann sichtbar, wenn Jüdinnen und Juden die Möglichkeit haben, über ihre Antisemitismuserfahrungen offen und öffentlich zu sprechen. Ein Perspektivwechsel, hin zu der Frage nach der Wirkung von Antisemitismus auf diejenigen, die ihn tagtäglich erleben, stellt sich jedoch nicht von selbst ein. Wichtig wäre, dass die nicht von Antisemitismus betroffene Mehrheit diesen Erfahrungen aufmerksam zuhört und diese nicht relativiert, in Abrede

stellt oder den Betroffenen selbst zuschreibt.⁶¹ Ein solches solidarisches Zuhören sowie womöglich auch Intervenieren ist ein erster Schritt für eine gelingende Auseinandersetzung mit Antisemitismus, welche die eigene Involviertheit mitreflektiert und die Stimmen von Jüdinnen und Juden anerkennt.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Bernstein, Julia: „Mach mal keine Judenaktion“, Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt 2018, online unter: www.frankfurt-university.de/antisemitismus-schule. Eine wesentlich erweiterte Version der Studie wird im Frühjahr 2020 als Buch mit dem Titel „Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen“ im Beltz Verlag publiziert.
- Chernivsky, Marina: „Antisemitismus an der Schule entgegen wirken – Lernen am sicheren Ort“. In: „Medaon“, Ausgabe 13, 2019. Online unter: <https://www.medaon.de/de/artikel/antisemitismus-an-der-schule-entgegenwirken-lernen-am-sicheren-ort/>; zuletzt abgerufen am 7.10.2019.
- Chernivsky, Marina/Wiegemann, Romina: Antisemitismus als soziales Phänomen und individuelle Erfahrung. Zwischen Bildung, Beratung und Empowerment. In: Medaon, Ausgabe 11, 2018. Online unter: <https://www.medaon.de/de/artikel/antisemitismus-als-individuelle-erfahrung-und-soziales-phaenomen-zwischen-bildung-beratung-und-empowerment/>; zuletzt abgerufen am 7.10.2019.
- Chernivsky, Marina: Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus, in: Mendel & Messerschmidt (Hrsg.). Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, 2017, S. 269–278.

⁵⁹ Vgl. Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*. Wiesbaden, 2010.

⁶⁰ Bernstein, Julia/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Zick, Andreas: *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus*. Bielefeld, 2017. Online unter: https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf; letzter Zugriff am 29.10.2018.

⁶¹ So haben beispielsweise die #metwo- und #metoo-Debatten die Sensibilität für subjektive Diskriminierungserfahrungen erhöht.

3.4 Antisemitische Hassrede in impliziter Gestalt

(Dr. Matthias J. Becker)

Hassrede bedeutet sprachliche Abwertung und/oder Ausgrenzung. Aus linguistischer Sicht unterscheidet man zwischen expliziter und impliziter Hassrede. Beide Ausformungen lassen sich nochmals auf Wort- sowie Satzebene untergliedern. Die relevanten Kategorien werden im Folgenden anhand von Beispielen antisemitischer Hassrede erläutert. Diese Auseinandersetzung ist wichtig, da immer wieder Unsicherheit besteht, wie man impliziten Antisemitismus feststellen oder problematisieren kann.

Wenn es um explizit vermittelten Antisemitismus geht, werden viele an Vulgärsprache denken. Jüdinnen und Juden wurden über Jahrhunderte durch dehumanisierende Beschimpfungen (wie *Judensau, Parasiten*) abgewertet.⁶²

Neben dieser (auch heute noch, jedoch vorrangig im rechtsextremen und islamistischen Spektrum nachweisbaren) Ausprägung antisemitischen Sprachgebrauchs wurden seit der Entstehung von Antisemitismus (vor fast zwei Jahrtausenden) Stereotype⁶³ weitergegeben. Bspw. wird in der Äußerung *Juden sind geldgierig* ein klassisches antisemitisches Stereotyp offen reproduziert. Offen bedeutet, dass ein entsprechendes Denkmuster – ohne Abschwächungen oder Umwege – seinen sprachlichen Ausdruck findet. Dehumanisierung und Stereotypreproduktion treffen dann zusammen, wenn zum Beispiel Jüdinnen und Juden über

Metaphern wie *Krebsgeschwür* dargestellt werden: In dieser Metapher kommt der typische Transfer von Eigenschaften aus dem biologischen Bereich ebenso zum Ausdruck wie das Stereotyp der JÜDISCHEN ZERSETZUNG.⁶⁴ Das soeben erwähnte Stereotyp der JÜDISCHEN GELDGIER kann u. a. über die Metapher des *Blutsaugers*, das der JÜDISCHEN ALLMACHT, über die Metapher des die *Welt umschlingenden Kraken* oder der *Spinne* usw. reproduziert werden.⁶⁵

Abgesehen von diesen Charakteristika expliziter antisemitischer Hassrede auf der Wortebene – Dehumanisierungen und die unverhohlene Reproduktion von Stereotypen – gibt es bei Hassrede auch auf der Satzebene Besonderheiten. Sprecherinnen und Sprecher⁶⁶ verwenden direkte Sprechakte⁶⁷ wie Behauptungen, Forderungen (*Fahrt zur Hölle! Kriepiert!*) oder verwünschende Versprechungen (*Ich werde euch alle vergasen*). Was bedeutet der Begriff Sprechakt aus linguistischer Sicht? Sprache ist nicht nur ein Mittel, mit dem die Wirklichkeit abgebildet wird, sondern auch als ein Handlungsinstrument zu verstehen.⁶⁸ Wenn wir sprechen oder schreiben, nehmen wir möglicherweise Einfluss auf die Wirklichkeit, auf die Wahrnehmung, also das Denken jener, die wir mit unseren Worten erreichen. Dieser Handlungsaspekt der Sprache wird deutlich, wenn man auf die NS-Verbrechen in der deutschen Geschichte blickt. Diese Verbrechen wur-

In diesem Beitrag steht die sprachwissenschaftliche Untersuchung im Vordergrund. Es geht nicht um Absicht oder Wirkung antisemitischer Hassrede.

62 Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda: *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin/New York, 2013.

63 Ein Stereotyp ist „eine mentale Repräsentation im Langzeitgedächtnis (LZG), die als charakteristisch erachtete Merkmale (Eigenschaften) eines Menschen bzw. einer Gruppe von Menschen abbildet und dabei durch grobe Generalisierung bzw. Simplifizierung eine reduzierte, verzerrte und/oder falsche Repräsentation des Repräsentierten darstellt.“ (Schwarz-Friesel/Reinharz 2013: 107f.)

64 Im Einklang mit kognitionslinguistischen Formalia werden Stereotype und andere auf der konzeptuell-mentalenebene befindlichen Entitäten mittels KAPITÄLCHEN, sprachliche Realisierungen hingegen kursiv dargestellt.

65 Dass die Reproduktion von antisemitischen Stereotypen auch heute noch im deutschen Mainstream vorkommt, wird nicht zuletzt bei Karikaturen der *Süddeutschen Zeitung* erkennbar, bei denen u. a. der Facebook-Gründer Marc Zuckerberg als hakennasiger Krake dargestellt wird. Online unter: www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/mark-zuckerberg-wiesenthal-center-kritisiert-sueddeutsche-fuer-antisemitische-karikatur-a-955613.html; letzter Zugriff am 09.11.2018.

66 Mit Sprecherinnen und Sprechern sind auch Schreiberinnen und Schreiber gemeint, die hier unter dem ersten Begriff der Einfachheit halber subsumiert werden.

67 Vgl. Meibauer, Jörg (Hrsg.): *Hassrede/Hate speech, Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion*. Gießen, 2013.

68 Vgl. Meibauer, Jörg: *Pragmatik. Eine Einführung*. Tübingen, 2008.

den auch deswegen möglich, weil die über Jahrhunderte weit verbreitete irrationale Feindschaft gegenüber Jüdinnen und Juden sprachlich kontinuierlich zum Ausdruck kam. Diese Feindschaft war also vielfach eingeübt und die Hassreden fester Bestandteil des Sprachgebrauchs. Die explizierten Hassbekundungen in antisemitischen NS-Publikationen wie dem „Stürmer“ lösten insofern kaum Irritationen aus, da weite Teile der Gesellschaft – seien es Geistliche, Künstler, Historiker, Journalisten, allgemein Intellektuelle und die etablierten Schichten der Gesellschaft – seit langem antisemitisches Gedankengut durch Sprache (und teils Bildwerke) verbreiteten. Die Nazis konnten sich insofern eines umfangreichen Repertoires bedienen.⁶⁹

Direkter antisemitischer Sprachgebrauch und antisemitische Denkmuster haben einander lange Zeit entsprochen. Die Denkmuster wurden über den Sprachgebrauch direkt vermittelt. Wie erwähnt, können Abwertung und Ausgrenzung von Menschen und Gruppen allerdings auch implizit, also über Umwege kommuniziert werden. Implizitheit ist ein Kernelement in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Deutschland nach 1945⁷⁰, denn offen jüdenfeindliche Äußerungen sind seither in weiten Teilen der deutschen Öffentlichkeit tabuisiert. 1959 wurde der Paragraf 130 des Strafgesetzbuches zur Volksverhetzung formuliert. Zum ersten Mal in der Geschichte Deutschlands standen antisemitische Äußerungen, später auch die Leugnung und Relativierung der NS-Verbrechen unter Strafe. Dies wiederum hatte eine

sog. „Kommunikationslatenz“ zur Folge.⁷¹ Der Begriff bedeutet, dass sich Antisemitismus aus dem öffentlichen in den privaten Diskurs verschoben hat und strukturell nicht mehr explizit, sondern implizit geäußert wurde und wird. Somit passte sich der Sprachgebrauch den Kommunikationsbedingungen so an, dass Antisemitismus fortan wieder potenziell sanktionsfrei geäußert werden konnte. Einschlägige Formen des Antisemitismus innerhalb der öffentlichen Diskussion gingen weitgehend zurück.

Wodurch zeichnet sich diese Implizitheit ganz konkret aus? Auf der Satzebene greifen Sprecherinnen und Sprecher auf sogenannte indirekte Sprechakte (wie bspw. rhetorische Fragen) zurück. Dadurch können sie denselben Inhalt kommunizieren wie durch direkte Beleidigungen.⁷² Nehmen wir das o.g. Stereotyp des GELDGIERIGEN JUDEN. Dieses kann alternativ über die rhetorische Frage *Wer hält nun schon wieder die Hand auf?* kommuniziert werden. Die Wirkungsweise einer rhetorischen Frage liegt darin, etwas indirekt zu behaupten, den Sinn dieser Behauptung aber – durch die sprachliche Beschaffenheit einer Frage – noch zu unterstreichen.⁷³ Sobald diese Frage im Kontext der deutschen Erinnerungspolitik gestellt wird, können Rezipientinnen und Rezipienten über ihr Sprachwissen (*Hand aufhalten* → Einfordern von Geld, *schon wieder* → wiederkehrende Handlung) sowie über ihr Weltwissen (Jüdinnen und Juden als NS-Opfer → Anspruch auf Entschädigung) erschließen, dass mit der rhetorischen Frage auf jüdische Menschen und/oder Verbände indirekt ein antisemitisches Stereotyp übertragen wird. Hieran erkennt man, wie wichtig Sprach-

69 Vgl. Volkov, Shulamit: „Das geschriebene und das gesprochene Wort. Über Kontinuität und Diskontinuität im deutschen Antisemitismus.“ In: Dies.: *Antisemitismus als kultureller Code*, Hamburg, 2008. Hartzitz, Noline: „Die Sprache der Judenfeindschaft.“ In: Julius H. Schoeps/Joachim Schlör (Hrsg.): *Antisemitismus, Vorurteile und Mythen*. München, 1996.

70 Vgl. Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda: *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin/New York, 2013.

71 Vgl. Bergmann, Werner/Erb, Rainer: *Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung, Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986): S. 223f.

72 Vgl. Meibauer, Jörg (Hrsg.): *Hassrede/Hate speech, Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion*. Gießen, 2013. Wagner, Franc: *Implizite sprachliche Diskriminierung als Sprechakt, Lexikalische Indikatoren implizierter Diskriminierung in Medientexten*. Tübingen, 2001.

73 In der Alltagssprache dient die rhetorische Frage natürlich nicht allein der Verschleierung brisanter Haltungen, sondern auch der Höflichkeit. Die Frage Können Sie bitte das Fenster schließen? vermeidet die ggf. als unhöflich gewertete Aufforderung Schließen Sie das Fenster! Die hier vorgestellten Kategorien sind also nicht als Alleinstellungsmerkmale antisemitischer Hassrede nach 1945 zu sehen, aber sie begleiten diese. Ihre Entschlüsselung ermöglicht die Problematisierung von Antisemitismus in gegenwärtiger Ausprägung.



„Stop Antisemitismus“ – eine Initiative der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius in Kooperation mit der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa e.V.)

Kontext- und Weltwissen sind, um implizite Hassrede zu verstehen.

Selbstverständlich können Sprecherinnen und Sprecher auch über o. g. direkte Sprechakte wie *Auffordern* antisemitisches Denken implizit vermitteln. Die Aufforderung *Wenn es Ihnen hier nicht gefällt, geben Sie doch nach Hause!* ist ein solcher direkter Sprechakt. Es wird in der Äußerung nicht klar, wer hier angesprochen wird. Wenn diese Äußerung allerdings jüdische Deutsche adressiert, wird eine sog. Differenzkonstruktion *JUDEN SIND KEINE DEUTSCHEN/SIND FREMDE* erkennbar. Diese Konstruktion ist die Grundlage eines antisemitischen Weltbilds: Jüdinnen und Juden werden aus der Wir-Gruppe ausgeschlossen, ihnen das Deutsche abgesprochen. Die Rezipientinnen und Rezipienten können über ihr Sprach-, Kontext- und Weltwissen erschließen, dass mit *nach Hause* Israel gemeint ist. Dieses Beispiel zeigt, dass auch direkten Sprechakten ein impliziter Status zukommen kann, sobald bestimmte Satzteile oder Wörter (wie *nach Hause*) von ihrer Bedeutung her mehrdeutig sind.

Wesentlich eindeutiger lässt sich Implizitheit auf der Wortebene erfassen, zum Beispiel bei sogenannten Paraphrasen (= Umschreibungen) und Wortspielen. So ist die Formulierung *Ostküsten-Banker* eine (teils schon floskelhaft verwendete) Paraphrase für amerikanische

Jüdinnen und Juden. Ihnen wird finanzielle und damit politische Macht nachgesagt. Über unterspezifizierte Paraphrasen wie jene *Lobby, die unser Land kontrolliert/die sich gegenüber unserer Regierung alles erlauben kann* wird im deutschen Kontext das Stereotyp der *JÜDISCHEN MACHT* implizit vermittelt. Man kann hier von Codes oder Chiffren sprechen, die immer wieder mit Bezug auf Jüdinnen und Juden zum Ausdruck kommen und auf diese Weise den Status von Synonymen erhalten.

Gerade in der Web-Kommunikation werden diverse Wortspiele sichtbar, wie *USrael* (= jüdische Macht über die USA bzw. unhinterfragter Schulterschluss beider Staaten), *IsraHell* (= Israel als das Übel der Welt), *iSSrael* (= Israel als Wiederkehr NS-Deutschlands). Hier handelt es sich um Wortneubildungen (sog. Neologismen). Im Falle des letztgenannten Beispiels werden die Konzepte *ISRAEL* und *NS-DEUTSCHLAND* auf der sprachlichen Oberfläche zusammengeführt. Die räumliche Nähe kann die Rezipientinnen und Rezipienten dazu veranlassen, gleichfalls eine inhaltliche Nähe der beiden Konzepte zu unterstellen. Es wird – wie bei einer Metapher – eine neue Sinneinheit gebildet. Diese Sinneinheit kann sich ggf. normalisieren, d. h. die gesellschaftsübergreifende Wahrnehmung Israels maßgeblich prägen.

Der häufige Verweis auf den jüdischen Staat ist hier besonders relevant. Israelfeindschaft stellt die dominante Ausprägung von Antisemitismus im 21. Jahrhundert dar und darf somit bei einer Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen von Antisemitismus nicht fehlen. Israelbezogener Antisemitismus hat mit legitimer Kritik nichts zu tun, sondern zeichnet sich primär dadurch aus, dass antisemitische Stereotype auf Israel (und nicht mehr auf Jüdinnen und Juden) projiziert werden.⁷⁴ Bei der Äußerung *Juden sind rachsüchtig* wird also *Juden* durch *Israelis* und/oder *Zionisten* ausgetauscht. In diesem Kontext wird dem häufig personifizierten Israel u. a. unterstellt, *gierig, unmoralisch* und *rückständig* zu handeln, *Kindermord zu betreiben* und *die Welt zu kontrollieren*. Da letztlich dennoch Jüdinnen und Juden gemeint sind bzw. die Unterstellungen gegenüber Israel und den Israelis auf Jüdinnen und Juden allgemein ausgedehnt werden, spricht man hier von einer Umwegkommunikation.⁷⁵ Durch diesen Umweg über Israel ist die explizite Reproduktion von antisemitischen Stereotypen – ausgewiesen als Kritik – auch in der allgemeinen Öffentlichkeit erneut möglich.⁷⁶ Die zuvor erwähnte Unterstellung, Israel stelle eine Wiederkehr NS-Deutschlands dar, wird – neben Wortspielen, indirekten Sprechakten usw. – vor allem über Vergleiche vermittelt. Das kann ganz explizit erfolgen, indem zum Beispiel der israelische Ministerpräsident Netanjahu mit Hitler verglichen wird. Da NS-Vergleiche aber aufgrund der Relativierung der NS-Verbrechen äußerst brisant sind, findet man sie in expliziter Form nach wie vor selten in der allgemeinen Öffentlichkeit in Deutschland. Linguistische Analysen deuten jedoch darauf hin, dass sich dies gegenwärtig (nicht zuletzt durch Verschiebungen des nationalen

Selbstverständnisses) ändert.⁷⁷ Sobald der NS-Vergleich implizit daherkommt, nennen die Sprecherinnen und Sprecher nicht etwa die beiden Staaten, sondern spielen bspw. auf das NS-Szenario an. Dies geschieht, indem in einer Äußerung, in der auf die Situation im Gaza-Streifen Bezug genommen wird, das Wort *Ghetto* auftaucht. Dieses Wort aktiviert im deutschen Kontext vorrangig die Assoziation mit dem Warschauer und anderen Ghettos während der NS-Zeit. Die Sprecherin oder der Sprecher nimmt insofern auf das NS-Szenario Bezug, ohne das über einen klassischen Vergleich und die eindeutige Nennung der beiden Szenarien auszuweisen. Die Gleichsetzung können sich die Empfängerinnen und Empfänger über ihr Weltwissen erschließen. Derselbe Fall liegt vor, wenn man in Nahost *Konzentrationslager* oder einen *Vernichtungskrieg* Israels auszumachen glaubt, der die *Endlösung der Palästinenserfrage* vorsieht. Ein höheres Maß an Implizitheit besteht dann, wenn nicht mehr Wörter verwendet werden, die sich eindeutig auf die deutsche Geschichte beziehen. Ein Beispiel für eine sog. offene Anspielung ist: *Das, was gerade in Israel passiert, erinnert mich stark an das dunkle Kapitel unserer Geschichte*. Hier findet sich kein Wort, was klar auf die NS-Zeit Bezug nimmt. Durch die starke Präsenz und negative Bewertung der NS-Verbrechen im kollektiven Gedächtnis Deutschlands wird schnell klar, dass sich die Anspielung auf diese und nicht auf andere Phasen deutscher Geschichte beziehen. Ihre Vagheit ist der Vorteil solcher impliziten Äußerungen: Allen hier vorgestellten Äußerungen – ob in Form von indirekten Sprechakten, Paraphrasen, Wortspielen, Metaphern oder impliziten NS-Vergleichen –

74 Vgl. Salzborn, Samuel: *Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung*. 2013. Online unter: www.salzborn.de/txt/2013_Kirche-und-Israel.pdf; letzter Zugriff am 09.11.2018. Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda: *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin/New York, 2013: S. 194f.

75 Vgl. Rensmann, Lars: *Demokratie und Judenbild, Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden, 2004: S. 78f.

76 Neben auf Israel Bezug nehmenden Karikaturen in der *Süddeutschen Zeitung* sei hier u. a. auf die Wortwahl in den Kolumnen von Jakob Augstein im *Spiegel* verwiesen. Online unter: www.spiegel.de/politik/ausland/jakob-augstein-ueber-israels-gaza-offensive-gesetz-der-rache-a-868015.html und www.spiegel.de/politik/ausland/u-boote-fuer-israel-wie-deutschland-die-sicherheit-in-nahost-gefaehrdet-a-836816.html; letzter Zugriff am 09.11.2018.

77 Vgl. Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda: *Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert*. Berlin/New York, 2013. Becker, Matthias J.: „Vergangenheitsbewältigung.“ *Antisraelische Projektionen in Leserkommentaren der Zeit und des Guardian*. Baden-Baden, 2018.

ist gemein, dass deren Impliztheit die Sprecherinnen und Sprecher schützt. Scheinbar können sie auf den Äußerungsinhalt nicht festgelegt werden. Vielmehr gestattet ihnen dieser Sprachgebrauch, darauf zu pochen, dass sie das nicht explizit gesagt hätten, wodurch sie potenzielle Sanktionen umgehen. Dies macht implizite antisemitische Äußerungen so gefährlich – ihnen wird in den meisten Fällen nicht klar widersprochen. Sie sind nicht nur in politischen Randgruppen, sondern auch in weiten Teilen der Gesellschaft beobachtbar. Aufgrund ihrer Sagbarkeit können sie dort von vielen Menschen unhinterfragt übernommen werden. Bei bestehenden Herausforderungen sind Pädagoginnen und Pädagogen insofern darauf angewiesen, über ein linguistisches Grundverständnis implizite Äußerungen sprachlich zu explizieren. Die Zahl der Bedeutungsebenen einer impliziten Äußerung ist begrenzt – durch das Hinzuziehen von Sprach-, Kontext- und Weltwissen können diese Ebenen transparent gemacht werden, und erst dann ist eine Problematisierung möglich. Die hier vorgestellten Beispiele sowie die unten genannten Literaturhinweise (gerade zu Fragen des Sprachgebrauchs) sollen Hilfestellung geben, diese Herausforderungen zu bewältigen.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Becker, Matthias J.: „Analogien der ‚Vergangenheitsbewältigung‘. Antisraelische Projektionen in Leserkommentaren der Zeit und des Guardian.“ Baden-Baden, 2018.
- Bergmann, Werner/Erb, Rainer: „Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland.“ In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38 (1986): S. 223–246.
- Hortzitz, Nicoline: „Die Sprache der Judenfeindschaft.“ In: Julius H. Schoeps/Joachim Schlör (Hrsg.): Antisemitismus, Vorurteile und Mythen. München, 1996: S. 19–40.
- Meibauer, Jörg: „Pragmatik. Eine Einführung.“ Tübingen, 2008.
- Meibauer, Jörg (Hrsg.): „Hassrede/Hate speech, Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion.“ Gießen, 2013.
- Rensmann, Lars: „Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland.“ Wiesbaden, 2004.
- Salzborn, Samuel: „Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung.“ 2013. Online unter: www.salzborn.de/txt/2013_Kirche-und-Israel.pdf; letzter Zugriff am 07.11.2018.
- Schwarz-Friesel, Monika/Reinharz, Jehuda: „Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert.“ Berlin/New York, 2013.
- Volkov, Shulamit: „Das geschriebene und das gesprochene Wort. Über Kontinuität und Diskontinuität im deutschen Antisemitismus.“ In: Dies.: Antisemitismus als kultureller Code. Hamburg, 2008.

3.5 Eine globale Gerüchteküche: einige antisemitische Erzählungen, ihre Ursprünge und Verbreitung in islamisch-religiösen Zusammenhängen

(Dr. Benno Köpfer, Aaron Kunze)

In den letzten Jahren geriet in der Berichterstattung eine Form des Antisemitismus besonders in den Fokus, den viele als muslimisch oder islamisch bezeichnen. Vor dem Hintergrund des immer wieder aufflammenden und ungelösten Nahostkonflikts, des syrischen Bürgerkriegs, der Instabilitäten und autokratischen Regime in zahlreichen muslimisch geprägten Staaten Nordafrikas und des Nahen Ostens sowie den daraus folgenden Flüchtlingsbewegungen kommt es zu einem Transfer von Erzählungen nach Europa und Deutschland.

„Zunächst das Unstrittige: Der Antisemitismus unter Migranten aus muslimischen Sozialisationskontexten stellt in Deutschland seit vielen Jahren ein Problem dar, das zwar lange Zeit nicht ausreichend gesehen wurde. Seit gut zehn Jahren gibt es jedoch nun schon Maßnahmen und Initiativen wie die Berliner ‚Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus‘, die das Problem angehen. Dennoch besteht insbesondere in schulischen Kontexten weiterhin Bedarf an Maßnahmen, die zu einer Eindämmung antisemitischer Äußerungen und Handlungen führen können.“

(Michael Kiefer)⁷⁸

Man könnte daher von einer Zuwanderung und einem Austausch von Narrativen sprechen, die bedeuten, dass dann auch antisemitische Erzählungen in muslimisch geprägten Communities neu hinzukommen oder in immer wieder neuen Varianten aufgekocht werden.

Es gilt, solche Äußerungen und deren Kontext zu erkennen, um ihnen begegnen zu können. Im Folgenden sollen einige der sogenannten „Masternarrative“ und antisemitische Erzählungen erklärt und erkennbar gemacht werden, die immer wieder im Zusammenhang mit „muslimischem Antisemitismus“ diskutiert werden. Sie tauchen heute in den sozialen Netzen als Meme auf, werden auf Demonstrationen in Slogans verwendet oder Prediger nutzen sie in ihren Ansprachen. Hierbei haben sich Begriffe zu Codewörtern entwickelt, deren Verwendung und Sinn sich häufig nur Eingeweihten erschließen dürfte.

Dabei muss man aber berücksichtigen, dass die generelle Etikettierung als islamisch oder muslimisch ein Problem ist: Immer spielt der Kontext, in dem diese Erzählungen in einem antisemitischen Sinn verwendet werden, eine erhebliche Rolle. Die sicherlich nicht unproblematische Etikettierung als „muslimisch“ wurde bereits ausführlich von dem Berliner Islamwissenschaftler Jochen Müller thematisiert und soll hier nicht unerwähnt bleiben:

„Es gibt keinen ‚muslimischen‘ Antisemitismus – jedenfalls keinen, der sich nennenswert von seinem ‚christlichen‘ Pendant unterscheiden würde. Die islamischen Quellen weisen genauso wie die christlichen Passagen (z. B. bestimmte Verse des Korans) auf, die Judenhass begründen können – neben solchen, die als Aufforderung zu Frieden, Respekt und Anerkennung unter den Religionen verstanden werden. Es liegt an den auch in ihrer Religiosität sehr unterschiedlichen ‚Muslim_innen‘ im Hier und Jetzt, wie sie ‚ihre‘ Quellen verstehen

⁷⁸ Kiefer, Michael: „Der Islam ist nicht pauschal antisemitisch.“ In: Frankfurter Tagesschau. Online unter: www.fr.de/kultur/islam-und-antisemitismus-der-islam-ist-nicht-pauschal-antisemitisch-a-1411961; letzter Zugriff am 09.11.2018.

wollen. Der pauschalisierende Begriff vom ‚muslimischen‘ Antisemitismus verbietet sich daher. Er trägt nichts zur Debatte bei, er fördert Stereotype und Rassismus gegenüber ‚den‘ Muslim_innen und ‚dem‘ Islam, und er wird von Vielen zu genau diesem Zweck genutzt. ”

(Jochen Müller)⁷⁹

Der in diesem Text behandelte Antisemitismus im muslimischen Kontext bewegt sich entlang von drei emotionsgeladenen Linien: Zum einen finden sich in den religiösen Quellen des Islam Erzählungen, die von Demagogen antisemitisch gedeutet werden können. Hinzu kommt das seit dem Mittelalter wirkende Gerücht einer weltumspannenden jüdischen Verschwörung zur Erreichung der Weltherrschaft. Seit der Gründung des Staates Israels 1948 werden diese Verschwörungsgedanken ergänzt durch den bis heute aktuellen Nahostkonflikt und einen damit verbundenen antizionistischen oder israelbezogenen Antisemitismus. Im Folgenden sollen diese drei Bereiche näher beleuchtet werden.

Erzählungen in religiösen Quellen

Neben vielen bekannten antisemitischen Bildern und Sprachwendungen benutzen Jugendliche in bestimmten muslimisch geprägten Communities Begriffe, Bilder und Zitate, deren antisemitischer Gehalt sich nur teilweise direkt erschließt.

Besondere Wirkung entfalten diese judenfeindlichen Äußerungen dann, wenn sie etwa in salafistischen oder jihadistischen Szenen verwendet werden. Dort dienen aus dem Kontext gerissene Koranverse oder Aussprüche des Propheten als direkte Handlungsanweisungen im Umgang mit gegenwärtigen Konflikten. Gleichzeitig handelt es sich hier aber um besonders populäre koranische und prophetische Geschichten, die weit über extremistische Zusammenhänge hinaus bekannt, akzeptiert und verinnerlicht wurden und werden. Bei Bedarf und entsprechendem Anlass sind

diese leicht abrufbar und für eine breite Masse ansprechbar.

Im Koran lässt sich an einigen Stellen ein negatives Bild von Jüdinnen und Juden nachlesen: So werden sie beschrieben als ein Volk, das den Bund mit Gott gebrochen hat, deren Herzen verhärtet seien, die ihre eigenen Propheten ermordet haben und die als Verräter und Betrüger anzusehen seien. Im Folgenden sollen drei besonders häufige und wirkungsreiche Narrative in den religiösen Quellen kurz erläutert werden, die vor allem auch im islamistischen Kontext Verwendung finden.

Affen und Schweine

“ Diejenigen, die Allah verflucht hat und denen Er zürnt und aus denen Er Affen und Schweine gemacht hat und die falschen Göttern dienen. Diese befinden sich in einer (noch) schlechteren Lage und sind (noch) weiter vom rechten Weg abgeirrt. ”

(Sure 5, Vers 60)

“ Und ihr kennt doch diejenigen von euch, die den Sabbat übertraten. Da sagten Wir zu ihnen: ‚Werdet verstoßene Affen!‘ Und so machten Wir dies für alle mit und nach euch zu einem warnenden Beispiel und zu einer Ermahnung für die Gottesfürchtigen. ”

(Sure 2, Verse 65–66)

Die Bezeichnung von Jüdinnen und Juden als Affen und Schweine findet ihren Ursprung u. a. in den genannten Koranversen. Auffällig ist hierbei besonders, dass die Verwandlung als Strafe für einen Verstoß gegen göttliche Gesetze geschildert wird. Derjenige, der den Zorn Gottes auf sich zieht, oder auch der Jude, der Schabbat nicht in vorgeschriebener Weise heiligt. Betrachtet man beide Verse genauer, fällt auf, dass diese in einen ganz spezifischen historischen Kontext eingebunden waren: Es ist die Rede vom

79 Müller, Jochen: *Empörung wirkt nicht – Was tun gegen Antisemitismus (und andere Ideologien der Ungleichwertigkeit)?* Online unter: www.ufuq.de/empoeung-wirkt-nicht-was-tun-gegen-antisemitismus-und-andere-ideologien-der-ungleichwertigkeit/; letzter Zugriff am 09.11.2018.



Teilnehmerinnen und Teilnehmer der anti-israelischen Al-Kuds-Demonstration in Berlin

damaligen israelitischen Volk. Eine demagogische Verallgemeinerung auf alle Jüdinnen und Juden zu jeder Zeit kann allerdings nur durch eine buchstäbliche Lesart und eine Isolation aus dem eigentlichen Kontext erreicht werden. Von islamistischer Seite aus werden diese Verse daher häufig verwendet, um Jüdinnen und Juden allgemein abzuwerten und zu entmenschlichen.⁸⁰

Die Schlacht von Khaybar

“**Khaybar, Khaybar, ya Yahud, Jaisch Muhammad saya'ud!**”

(arab. „Khaybar, Khaybar, oh Jude, die Armee Muhammads kommt zurück!“)

Dieser häufig auf Anti-Israel-Demonstrationen lautstark gerufene Slogan bezieht sich auf eine Schlacht zur Frühzeit des Islam. Nachdem der Prophet Muham-

mad aus Mekka nach Medina ausgezogen ist und dort das erste muslimische Gemeinwesen gründete, schlossen sich ihm auch einige jüdische Stämme an. Laut der sogenannten „Gemeindeordnung von Medina“ gehören Jüdinnen und Juden und Christinnen und Christen zu den schutzwürdigen „Buchbesitzern“, die auch Teil der Gemeinde sein können. Doch nicht alle jüdischen Stämme im damaligen Arabien schlossen sich Muhammad an. Einige stellten sich ihm sogar entgegen. Die Erzählungen zur Schlacht an der Oase Khaybar schildern einen Feldzug Muhammads gegen rivalisierende jüdische Stämme. Hierbei bekämpfte Muhammad jedoch einen politischen Gegner und nicht eine Religionsgemeinschaft per se. Der genannte Slogan suggeriert jedoch eine generelle Feindschaft Muhammads gegen Jüdinnen und Juden und wird instrumentalisiert, um eine Vernichtung des Staates Israel herbeizuschwören, analog zur damaligen Bekämpfung der gegnerischen jüdischen Stämme. Da es sich – äh-

⁸⁰ Siehe auch: Zellentin, Holger: Sure 5 Vers 60 – Antisemitismus? Warum Sünder zu Affen und Schweinen werden. Online unter: www.deutschlandfunk.de/sure-5-vers-60-antisemitismus-warum-suender-zu-affen-und-2395.de.html?dram:article_id=391972; letzter Zugriff am 09.11.2018.

lich den Darstellungen im Alten Testament – bei der Schlacht von Khaybar um die erste koranische Schilderung eines regelrechten Massakers an den Feinden handelt, wird diese Geschichte in ahistorischer Weise auch zur propagandistischen Rechtfertigung von jihadistischen Gräueltaten verwendet. Die unkommentierte Veröffentlichung dieser Überlieferung auf der Facebook-Seite „Hadith des Tages“ macht es auch gerade für Jugendliche einfach, auf antisemitische Denkmuster hereinzufallen.⁸¹

Endzeit: der Baum Gharqad

“**Die Stunde wird nicht eintreten, bis die Muslime gegen die Juden solange kämpfen und sie töten und sich der Jude hinter einem Stein und einem Baum verstecken wird. Da sagt der Stein oder der Baum: O Muslim! O Diener Allahs! Dieser ist ein Jude hinter mir, so komm und töte ihn!**“ **Der einzige Baum, der das nicht macht, ist Al-Gharqad, denn er gehört zu den Bäumen der Juden.**”

(Sahih Muslim Nr. 5203)⁸²

Diese Überlieferung zur endzeitlichen Situation stellt die Existenz der Jüdinnen und Juden als eines der letzten Hindernisse für das Eintreten der letzten Stunde dar. Dann soll die Person des „Mahdi“ wiederkehren und die Welt von allem Bösen erlösen. Die ausnahmslose Vernichtung aller Juden kann somit als heilsgeschichtliche Voraussetzung gedeutet werden. Gleichsam suggeriert die Geschichte, dass die Jüdinnen und Juden immer Verbündete haben werden, die sie in Schutz nehmen. An diese Darstellung kann leicht der Mythos einer jüdischen Verschwörung anknüpfen, in deren Vorstellung die USA Israel beschützen, um den Islam und die Musliminnen und Muslime zu bekämpfen. Gerade im islamistischen Kontext wird

diese Geschichte häufig weitertradiert. So erwähnt der weltweit populäre und breit rezipierte saudische Salafist Muhammad al-Arifi den Baum Gharqad in einer seiner online zugänglichen Predigten.⁸³ Darin behauptet er, dass die Jüdinnen und Juden in Israel Bäume um ihre Häuser pflanzen, um sich hinter diesen Gharqad-Bäumen vor den Muslimen zu verstecken. Er reproduziert so deutlich den alten antijüdischen Mythos von Feigheit und Hinterhältigkeit.

Die ausgewählten Beispiele machen deutlich, aus welchem Repertoire islamistische Demagogen und Propagandisten schöpfen können, wollen sie mit religiösen Erzählungen antisemitische Stimmungen verstärken und judenfeindliche Haltungen befeuern. Für den Umgang ist es immer wieder wichtig, die Hadithe und Koranstellen entsprechend zu kontextualisieren und die historischen Zusammenhänge zu verdeutlichen. Der Gebrauch religiöser Erzählungen und Texte zur Festigung von Feindbildern und politischen Einstellungen oder gar militanten Handlungen muss sehr kritisch beleuchtet werden. Denn einige der oben erwähnten Textbausteine tauchten zuletzt auch in den Propagandaschriften des IS auf.

Das Gerücht der jüdischen Weltverschwörung

“**Der Antisemitismus ist das Gerücht über die Juden.**”

(Theodor W. Adorno)⁸⁴

Seit dem frühen Mittelalter finden sich antisemitische Erzählungen zu einer angeblichen Verschwörung der Jüdinnen und Juden gegen den Rest der Menschheit. Im damaligen christlichen Kontext zählen hierzu vor allem die Gerüchte über den Hostien-Frevel, also das

81 Siehe <https://www.facebook.com/jeden.Tag.ein.Hadith/posts/abu-huraira-allahs-wohlgefallen-auf-ihm-berichtete-der-gesandte-allahs-allahs-se/466077073443132>; letzter Zugriff am 29.11.2018.

82 Sahih Muslim ist eine der wichtigsten sunnitischen Sammlungen der Hadithe. Hadithe sind Aussprüche, Anordnungen und Handlungen des Propheten Mohammeds und seiner Gefährten.

83 Saudischer Imam: Juden pflanzen Gharqad Bäume um sich vor Moslems zu verstecken. Online unter www.youtube.com/watch?v=OKqakTJSAYs; letzter Zugriff am 09.11.2018.

84 Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*. Frankfurt a. M., 2001 [1951]: S. 200.

Durchstechen der Hostie als symbolisch wiederholte Ermordung von Jesus Christus, der Vorwurf der Brunnenvergiftung und die Verbreitung der Pest sowie der Vorwurf der Ritualmorde an christlichen Kindern, um deren Blut zu trinken bzw. mit dem Blut Pessach-Meze zu backen.

Hinter all den Vorwürfen lässt sich das Motiv des Sündenbocks erkennen. Im Laufe der Geschichte wurde das jüdische Volk immer wieder zum Schuldigen von unerklärlichen Ereignissen wie Krankheit, Krieg oder Armut gemacht. Als religiöse Minderheit erschienen Jüdinnen und Juden der Mehrheitsbevölkerung vielfach als suspekt und daher als gefundener Sündenbock.

Auch in der Moderne existieren wirkungsmächtige antisemitische Verschwörungsmymen. Die „Protokolle der Weisen von Zion“ zählen zu den folgenreichsten antisemitischen Schriften der Neuzeit.⁸⁵ Erstmals 1903 im russischen Zarenreich veröffentlicht, diente dieses Pamphlet der Rechtfertigung antijüdischer Propaganda. Für den verlorenen russisch-japanischen Krieg 1904/05 und den Ausbruch der russischen Revolution 1905 wurde ein Schuldiger gesucht und in der jüdischen Minderheit gefunden. Die Schrift dokumentiert angeblich ein Treffen von einflussreichen jüdischen Persönlichkeiten, die „Weisen von Zion“, bei dem ein Plan zur Ergreifung der Weltherrschaft ausgeheckt wurde. Trotz der Enthüllung als eindeutige Fälschung und Lüge im Jahr 1921 durch die London Times, erfährt diese verschwörungsmythische Schrift auch heute noch große Beliebtheit, vor allem auch in der arabischen Welt. Ähnlich folgenreich war auch das 1920 von Henry Ford veröffentlichte Buch „Der Internationale Jude – das dringlichste Problem der Welt“, in dem er gegen den jüdischen Einfluss in der amerikanischen Wirtschaft und Politik polemisierte. Besonders die

jüdische Familie Rothschild, die seit dem 19. Jahrhundert weltweit zu den einflussreichsten Bankiers gehört, wird bis heute als Beleg für eine jüdische Agenda herangezogen. Verstärkt durch solche antisemitischen Schriften entwickelte sich die Vorstellung einer kleinen jüdischen Elite, die im Hintergrund die finanziellen Fäden ziehe, Inhaber aller großen Produktmarken sei, die Medien zu ihren Gunsten kontrolliere und die gesamte Welt zu unterwerfen anstrebe.

Hierbei kam es auch zu einem Export und Import antisemitischer Gedanken in die arabische Welt, die Anknüpfung sowohl an religiöse Erzählungen als auch an den Nahostkonflikt fanden und entsprechend ineinander verwoben wurden. So wachsen muslimische Jugendliche in arabischen Ländern häufig mit antisemitischen Vorstellungen auf und übernehmen diese unkritisch, ohne sich über deren Entstehungskontext und der Fälschungen wie die „Protokolle der Weisen von Zion“ und ihrer verschwörungstheoretischen Motive bewusst zu sein. Das Narrativ der gierigen und machtbesessenen Jüdinnen und Juden wird innerhalb der Familie und Gesellschaft über Generationen weitergegeben und erhält somit einen vermeintlichen Wahrheitsanspruch, der selten weiter hinterfragt wird.

Der Nahostkonflikt als aktueller Bezug antisemitischer Haltungen

Direkt nach der Verkündung des UN-Teilungsplans 1947 bzw. der Unabhängigkeitserklärung Israels 1948 fand der erste arabisch-israelische Krieg statt. Eine für die Palästinenser – und symbolisch-emotional auch für die gesamte muslimische Welt – bis heute nachwirkende Folge des eindeutigen militärischen Siegs Israels war die Vertreibung eines großen Teils der ansässigen arabischen Bevölkerung. Diese Ereignisse verfestigten sich mit dem arabischen Wort „Nakba“ als wortwört-

⁸⁵ Zur kritischen Darstellung der Entstehungsgeschichte im Comic-Format siehe: Eisner, Will: *Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion*. München, 2005.

In der Handreichung „Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Unterrichtseinheiten und Unterrichtsmaterialien – Teilband 2.2.“ findet sich eine ausgearbeitete Unterrichtseinheit für die Kursstufe des Gymnasiums: *Antisemitismus als Verschwörungsglaube am Beispiel der „Protokolle der Weisen von Zion“*. Online unter: www.lsbw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/lb-bw/Service/Publikationen/Schulart%20C3%BCbergreifend/Jugendliche_im_Fokus_salafistischer_Propaganda_Teilband_2.2_Maerz-2018.pdf; letzter Zugriff am 29.11.2018.

liche „Katastrophe“ und als Inbegriff von Ungerechtigkeit an Muslimen im kollektiven Gedächtnis der Palästinenserinnen und Palästinenser.

Der potenziell in den religiösen Quellen angelegte und in Verschwörungsmythen ausgeschmückte Antisemitismus wurde durch diese politische Dimension – den sogenannten antizionistischen oder israel-bezogenen Antisemitismus – weiter ergänzt und zugespitzt. So wurde das im Nahen Osten bis dahin recht unkonkrete Bild eines nach der Weltmacht greifenden Juden immer klarer: Israel und sein größter Unterstützer Amerika wurden zum Feindbild erschaffen, wie schon damals zu Zeiten Muhammads. Hieraus ergibt sich das Bild eines zionistischen „Superverschwörers“, der in Anlehnung an die amerikanische Invasion des Irak 2003 nach der Zerstörung der arabischen Welt trachtet.

Zur häufigen Argumentationspraxis gehört auch der umgekehrte Rückschluss, dass jeglicher politische Feind der Musliminnen und Muslime entweder selbst Jüdin/Jude oder eine Marionette der jüdischen Weltverschwörung sei. Dieses Narrativ wird sogar so weit zurückprojiziert, dass bereits die mittelalterlichen Kreuzzüge im Nahen Osten unter einer von langer Hand geplanten antimuslimischen Agenda standen. Dasselbe Muster greift auch, wenn in den sozialen Medien beispielsweise der türkische Staatspräsident Recep Tayyip Erdoğan, sein ägyptischer Kollege Abdelfattah as-Sisi oder sogar der IS-Kalif Abu Bakr al-Baghdadi als vermeintliche Juden bezeichnet werden. Als Jude wird immer der feindselige „Andere“ wahrgenommen. Nicht selten sind solche Verschwörungsgedanken teils widersprüchlich oder auch von islamistisch beeinflussten Feindbildern geprägt.

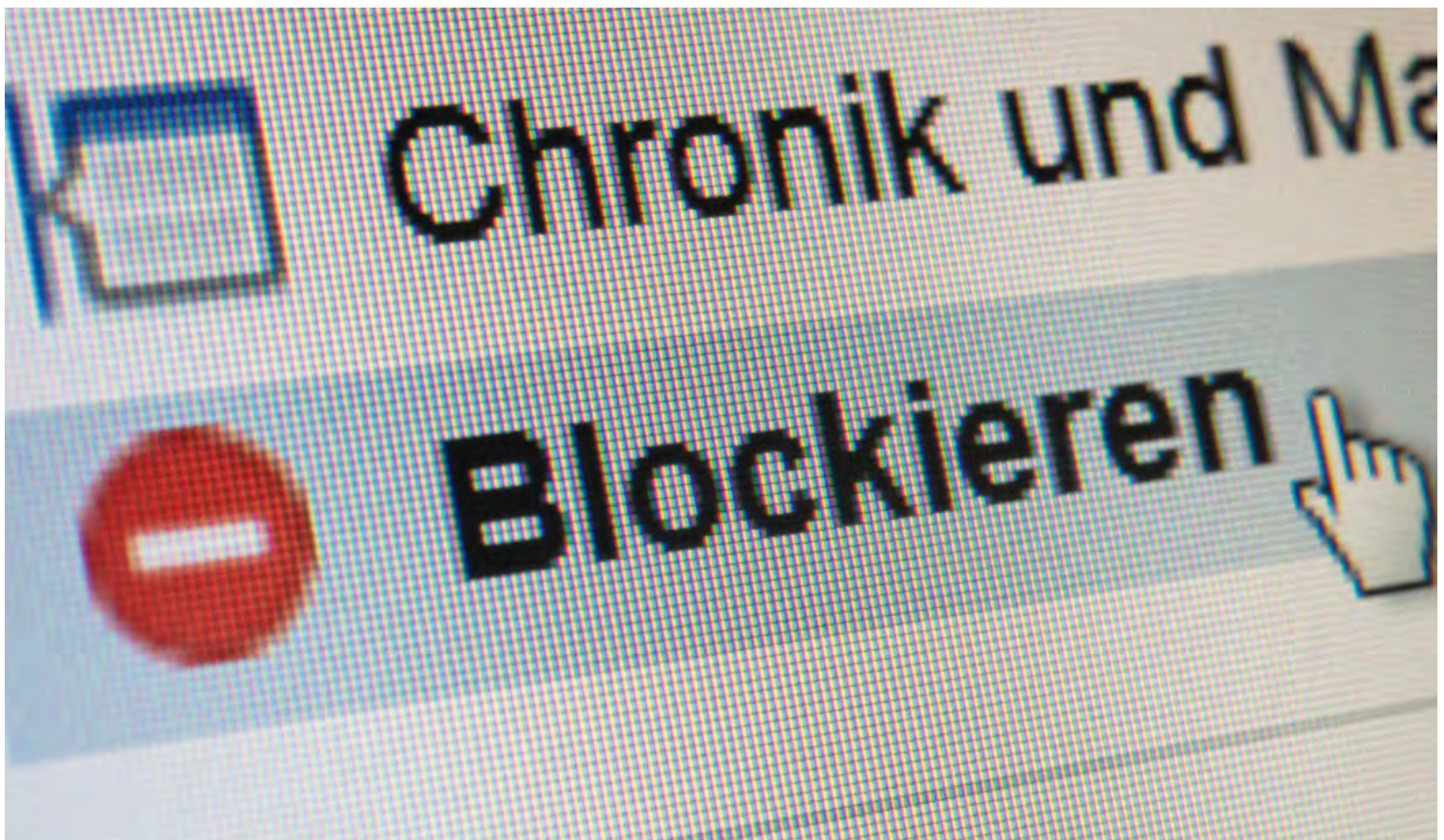
Besondere Gewichtung erlangt dieses Feindbild des Juden u. a. durch die militante Rhetorik und Politik der extremistisch-islamistischen Hamas im Gaza-Streifen.⁸⁶ Das durch die dortigen Umstände bedingte Unrechtsempfinden der muslimischen Bevölkerung ver-

mischt sich mit Rückblick auf die Vertreibung der Palästinenserinnen und Palästinenser zu einer emotionalen Opferhaltung und Wut gegenüber einem als übermächtig wahrgenommenen jüdischen Feind. In diesem Kontext werden auch alte antisemitische Gerüchte über die dunklen Machenschaften der Jüdinnen und Juden aufgenommen und abgewandelt, wie beispielsweise tradierte Geschichten von einem jüdischen Organhandel bei entführten palästinensischen Kindern.

Die empfundene Unterdrückung und der verbale wie auch militante Widerstand gegen die israelische Besatzung werden sinnhaft als ein Kampf zwischen Gut und Böse gedeutet. In diesem Klima können auch Narrative, die auf eine Vernichtung der Juden und ihrer Unterstützer sowie auf die Befreiung der „reinen“ muslimischen Gesellschaft zielen, auf fruchtbaren Boden fallen. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass Osama Bin Laden unter Teilen der muslimischen Bevölkerung in arabischen Ländern als Freiheitskämpfer wahrgenommen wird oder Deutsche im arabischen Ausland auch mal mit einem Hitlergruß begrüßt werden können. Beide Vorstellungen werden nicht näher hinterfragt und das moralische und politische Problem wird zugunsten einer höheren Idee – der Widerstand gegen den ungerechten Feind – ausgeklammert oder geleugnet. So kommen weitere verschwörungsmythische Elemente hinzu, wie die Behauptung, die USA hätten das Attentat auf das World Trade Center selbst geplant, um den Militäreinsatz im Irak oder gar einen „Krieg gegen den Islam“ zu rechtfertigen.

Solche durch den Nahostkonflikt geprägten antisemitischen Haltungen finden sich schließlich quer durch die arabische Welt und werden auch durch die Fluchtbewegungen aus dem Nahen Osten nach Europa zurücktransportiert. Diese Haltungen zu kennen, zu bearbeiten, ohne dabei in falsche Stereotypisierungen zu verfallen, ist eine wichtige Herausforderung in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus.

⁸⁶ Vgl. hierzu zum Beispiel Pfahl-Traughber, Armin: Antisemitismus und Antizionismus in der Charta der Hamas. Eine Fallstudie zur Judenfeindschaft im islamistischen Diskurs, online unter: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36358/antisemitismus-in-der-charta-der-hamas?p=all>; letzter Zugriff am 31.01.2019.



3.6 Ausgewählte Sozialräume: Wo kommt Antisemitismus zum Tragen?

3.6.1 ANTISEMITISMUS IM INTERNET

(Interview mit Aytekin Celik, Friederike Hartl)

Friederike Hartl ist Referentin für politisch-historische Jugendbildung und Arbeit gegen Rechtsextremismus beim Stadtjugendring Stuttgart. Außerdem ist sie Beraterin im Netzwerk „kompetent vor Ort. gegen Rechtsextremismus“.

Aytekin Celik ist Referent für Veranstaltungen, Öffentlichkeitsarbeit und Medienpädagogik beim Stadtjugendring Stuttgart. Außerdem ist er freiberuflicher Referent für Medienbildung beim Landesmedienzentrum und der Akademie für Medienbildung.

Im folgenden Interview sprechen die beiden über Antisemitismus im Internet. Das Gespräch wurde im Oktober 2018 in den Räumen des Stadtjugendrings in Stuttgart geführt.

Frage: Welche Erscheinungsformen von Antisemitismus im Internet und den sozialen Netzwerken gibt es?

Friederike Hartl: Ich glaube, es gibt zwei Ebenen. Die eine Ebene ist, dass es sehr offensichtlichen Antisemitismus im Internet gibt, also zum Beispiel mit Referenzen zur Shoah, wo ganz klar, ganz offen gegen Jüdinnen und Juden gehetzt wird oder offen von jüdischer Weltverschwörung gesprochen wird, also etwas sehr Explizites. Das andere ist dann etwas Implizites, da kommen Worte wie Juden und Jüdinnen oder jüdische Weltverschwörung nicht vor. Aber das sind zum Beispiel verschwörungstheoretische Karikaturen oder Artikel, die klar von ihrer Struktur her antisemitisch sind. Neben explizitem und implizitem Auftreten findet man online verschiedene Formen von Antisemitismus, also zum Beispiel viel israelbezogenen Antisemitismus.

Aytekin Celik: Ganz eindeutig klar ist Antisemitismus im Internet, zumindest in den sozialen Netzwerken, häufig zunächst nicht zu erkennen: Das sind meistens eher subtile Formen. Rassistischer, offener Antisemitismus gegen Jüdinnen und Juden, gegen jüdische Men-

schen, gegen den jüdischen Glauben findet eher in geschlossenen Gruppen statt. Häufiger sind antisemitische Formen der Israelkritik, wie Friederike schon erwähnt hat. Was es auch gibt, sind Kampagnen, die sich gegen Einzelpersonen richten: Zum Beispiel, wenn es dann heißt, der jüdische Marc Zuckerberg macht das und das. Das ist eindeutig antisemitisch und diese Codes tauchen dann auch nicht nur bei Leuten auf, die beinharte Nazis sind. Oder zum Beispiel der jüdische Unternehmer Soros oder der jüdische – ob es überhaupt stimmt oder nicht, ist was anderes – Betreiber von Walmart oder ähnliches. Andere Formen von Antisemitismus kommentieren politische Lagen, wenn es dann zum Beispiel um verschwörungsideologische Erklärungen für vermeintliche Probleme oder Kriegsgründe geht, was dann auch Juden zugeschoben wird. Wenn es dann heißt, Syrien brennt, ist im Bürgerkrieg, weil Israel im Hintergrund irgendwie die Fäden zieht. Israelbezogener Antisemitismus kann auch so formuliert werden, dass er sich vermeintlich gegen Einzelpersonen richtet: Dass man zum Beispiel in politischen Diskussionen online nicht schreibt: Ich bin aus diesem oder jenem Grund nicht einverstanden mit der Regierung von Netanjahu, sondern dass man sagt, der Jude Netanjahu macht das und das.

Frage: Wie erkennt man Antisemitismus in sozialen Netzwerken?

Aytekin Celik: Man erkennt ihn vor allem dann, wenn man sich damit beschäftigt, was jüdischen Menschen schon immer zugeordnet worden ist. Seit dem Mittelalter geht es dabei um Verschwörungen. Sehr viele Verschwörungsideologien seit dem Mittelalter sind rein antisemitisch. Es geht sehr häufig darum, dass irgendwelche Leute Macht haben und manipulieren oder Unglücke und Katastrophen verursachen oder irgendwelche Leute Macht und Geld konzentrieren, und das sind eigentlich alles antisemitische Codes.

Frage: Um israelbezogenen Antisemitismus zu erkennen gibt es den sogenannten 3D-Test: Delegitimierung, Doppelstandards und Dämonisierung Israels sind dabei Kennzeichen dieser Form von Antisemitismus. Kann man diesen Test auch online einsetzen?

Friederike Hartl: Ob es immer funktioniert, kann ich nicht sagen. Hilfreich kann er sein, weil es einen zumindest schon mal sensibilisiert, auch dafür, wie ich zum Beispiel ein gepostetes Bild eigentlich anschau. Schon allein für die Sensibilisierung, dass bestimmte Bilder auch problematische Aussagen und auch falsche Aussagen transportieren können, dafür finde ich so einen Test sehr gut. Ich könnte aber nicht zu 100 Prozent sagen, dass das dann immer erfolgreich ist. Es gibt sicher auch antisemitische Karikaturen, die diesen 3D-Test bestehen und eventuell trotzdem antisemitisch sind.

Aytekin Celik: Auch ich finde, man kann den Test sehr gut einsetzen, weil er ein sehr gutes Instrument ist, um Meme zu überprüfen: Man findet dort in den Bildern und Texten immer wieder Darstellungen, die den Nahostkonflikt sehr einseitig darstellen und Israel sehr einseitig als übermächtigen Aggressor wirken lassen. So etwas findet man im islamistischen Spektrum genauso wie im rechtspopulistischen, rechtsextremen bis hin zu Teilen sogar von Globalisierungskritikerinnen und -kritikern, die sich eigentlich selber zu den Linken zählen würden.

Frage: Kann man zusammenfassend sagen, dass sich online klassische alte Formen von Antisemitismus äußern, einfach in einem neuen technischen Gewand? Oder zeigen sich dort auch neue Formen?

Aytekin Celik: Die Darstellungen sind natürlich auf heutige Bildsprache angepasst. Also diese klassischen antisemitischen Darstellungen aus dem „Stürmer“ zum Beispiel oder aus dem 19. Jahrhundert, wo Jüdinnen und Juden zerbildartig dargestellt wurden, das würde heute nicht mehr funktionieren. Aber zum Beispiel dann irgendwie einen Kapitalisten zu nehmen mit einer riesigen Nase, lachend und mit einer Zigarre in

Ein Mem ist ein nachträglich mit einem kurzen und prägnanten Text versehenes Bild, das sich über soziale Netzwerke sehr schnell im Internet verbreitet.

der Hand, das sind solche Bilder, die heute funktionieren. Das sind Bilder, die unter Umständen etwas thematisieren, was wir natürlich eigentlich alle nicht wollen: Dass sich irgendwie Konzerne über das erheben, was ein gewähltes Parlament entscheiden sollte. Und genau daran setzen diese Bilder an und verwenden dann antisemitische Codes. Aber diese NS-Darstellungen nutzen nur noch reine Neonazi-Gruppen unter sich. Wenn sie dann auch das Idealbild vom Landser und eine faschistische Bildsprache bedienen, funktioniert das in der Breite der Bevölkerung im Internet nicht.

Friederike Hartl: Ich sehe das ähnlich. Eigentlich ist es eine Verknüpfung von beidem, aber ich würde sagen, wenn in einem Bild ein Davidstern vorkommt, dann ist die Chance, dass es sich um eine antisemitische Karikatur im Sinne einer verschwörungsmythologischen Karikatur handelt, sehr groß. Und trotzdem gibt es im Internet auch Bilder, die eher subtil die Bildsprache klassischer antisemitischer Karikaturen verwenden. Also zum Beispiel, dass jüdische Männer längere Nasen hätten.

Dann wird da nicht drunter geschrieben: „Hier seht ihr einen Juden à la Stürmer“, aber es wird eben auf Bilder aus einer Art gesellschaftlichem, kulturellem Gedächtnis zurückgegriffen. Natürlich ist es vor allem für Jugendliche, aber auch für Erwachsene sehr schwer zu dechiffrieren, weil sie vielleicht noch nicht so viel Kontakt mit klassischen antisemitischen Bildern hatten.

Frage: Es ist ja schon angesprochen worden, dass antisemitische Positionen von ganz unterschiedlichen politischen Spektren geteilt werden. Gibt es online auch so etwas wie Querfrontstrategien, also dass sich in Diskussionen zum Beispiel über Israel absichtlich neue Frontlinien aufstufen, die es sonst nicht gibt?

Aytekin Celik: Das ist schwierig zu beantworten. Was nicht passiert, ist zum Beispiel, dass auf einer extrem rechten Seite auf einmal eine linke Gruppe kommt und sagt: „Ihr habt vollkommen recht, wir unterstützen euch.“ Was es nach meiner Einschätzung gibt, sind

einzelne Leute, die keiner Organisation zuzuordnen sind, die zum Beispiel sagen: „Ich bin weder rechts noch links, aber was Israel da macht, ist Völkermord.“ Da sind dann manchmal Querfronttendenzen zu beobachten und Menschen aus unterschiedlichen Hintergründen beziehen gemeinsam gegen Israel Position.

Frage: Ich würde nun gern einen Sprung machen zur Logik von Algorithmen. Es gibt Forschungsergebnisse, die daraufhin hinweisen, dass Algorithmen diskriminieren können und Stereotype reproduzieren. Gib es antisemitische Algorithmen? Anders gefragt: Können Algorithmen antisemitisch werden?

Aytekin Celik: Grundsätzlich ja. Ich finde aber, dass man unterscheiden muss: Algorithmen sind eigentlich ja nur die Verfahrensweisen, die sich über künstliche Intelligenz weiterentwickeln, ohne Einfluss des Menschen. Wenn die Ausgangslage, die Ausgangswerte diskriminierend waren, dann vervielfältigt die Maschine das. Das haben wir ja gesehen bei Amazon, das einen Human Resource Algorithmus abgeschaltet hat. Zur Ehrenrettung muss man sagen, dass sie es abgeschaltet haben, weil sie festgestellt haben, dass aufgrund ihrer Ausgangswerte Frauen bei der Einstellung systematisch diskriminiert worden sind. Und dann hat die Maschine das vervielfältigt, sodass man es gesehen hat. Also eigentlich war es die Maschine, die diese Diskriminierung verschärft hat, aber auch überhaupt erst sichtbar gemacht hat. Und solche Geschichten würden auch antisemitisch funktionieren, je nachdem wie man die Stellgrößen reingibt. Ob man die in dieser Hinsicht optimiert oder nicht, wäre eine andere Geschichte, das müsste dann gewollt sein. Dass ein Algorithmus von sich aus antisemitisch wird, das wäre eher so naja sowas wie, dass man Angst hat, dass irgendwann mal künstliche Intelligenz den Menschen versklaven wird. Aber die Ausgangswerte sind entscheidend und menschengemacht: Man könnte es darauf anlegen und von antisemitischen Codes ausgehen, wie zum Beispiel die reichsten Menschen sind jüdisch, die kontrollieren die Welt, die Banken sind alle miteinander vernetzt, es gibt sowas wie einen

geheimen Plan, die New World Order und so weiter, also bis hin zu wirklichen Verschwörungsideologien. Und wenn man einen Algorithmus so füttert, dann wäre er antisemitisch.

Frage: Also bleibt der Mensch in der Verantwortung?

Aytekin Celik: Ja genau. Das Schwierige bei Algorithmen ist eigentlich etwas anderes: Sie müssen nicht mal funktionieren, das ist eigentlich das wahre Problem. Das heißt, wenn ich einen Algorithmus entwickeln und behaupten würde, dass er funktioniert und derjenige, der ihn nutzt, daran glaubt, dass er funktioniert und ihn einsetzt, könnte er die Leute dann diskriminieren, obwohl es eigentlich keine technische Grundlage dazu gibt. Was meine ich damit? Wenn ich zum Beispiel in einem Land, in dem Homosexuelle vor Gericht gestellt werden, den Algorithmus einsetze, muss der gar nicht funktionieren. Wenn dieser Algorithmus Ergebnisse ausspuckt und sagt von 100 Leuten, die ich per Gesichtserkennung analysiert habe, sind zwanzig schwul, dann kann die Polizei sie verhaften. Er muss ja nicht nachweisen, ob es wirklich funktioniert hat oder nicht. Das ist eigentlich die wahre Gefahr, aber eher auf der politischen als der technischen Ebene. Was ebenfalls diskriminierendes Potenzial hat, sind algorithmische Profilerstellungen, um Werbe- und Zielgruppen zu analysieren. In dem Moment, wo ich sowas auf große Datenmengen anlege, in dem Moment werden Abweichungen sichtbar, auch wenn ich nie danach gesucht habe, und das wiederum kann diskriminierend sein oder wirken. Wenn ich sowas zum Beispiel auf Glauben oder Religiosität anlegen würde, dann würde ich relativ schnell die Minderheiten einer Gesellschaft herausbekommen und dann wären unter Umständen Jüdinnen und Juden sofort sichtbar.

Frage: Wagen wir zum Abschluss einen Ausblick auf Online-Diskussionen in zwanzig Jahren. Es wird immer noch antisemitische Inhalte geben, davon ist grundsätzlich auszugehen, weil es die Produzentinnen und Produzenten noch geben wird. Wie wird der Umgang damit aussehen?

Friederike Hartl: Ich befürchte, Antisemitismus im Netz wird auch in zwanzig Jahren eine ganz große Verunsicherung hervorrufen. Also eine Verunsicherung im Umgang und eine Verunsicherung darüber, sich überhaupt in virtuellen und realen Räumen aufzuhalten. Menschen, die ständig antisemitischer Hate Speech ausgesetzt sind, erleben diese Aussagen ja nicht nur im Netz, sondern sehr häufig auch im realen Raum oder in anderen Medien. Jeder Satz, den ich im Alltag höre, den ich im Netz lese, der mich diskriminiert, ist eine Art Mikroaggression. Da muss ich nicht verprügelt werden, dass mich das negativ beeinflusst. Vielleicht hilft zur Bearbeitung des Problems die Frage: Würde ich das, was ich schreibe, einer Person auch ins Gesicht sagen, wenn sie mir gegenüber sitzt? Ich hoffe, dass wir in zwanzig Jahren weiter sind als heute.

Aytekin Celik: Also ich denke, dass es insgesamt besser wird. Wenn ich jetzt Jugendliche anschau, wieviel sie eigentlich wissen, mit welchen Dingen sie sich beschäftigen, noch im Vergleich von vor zehn Jahren oder zwanzig oder dreißig Jahren, als ich selbst ein Teenie war, da ist das Wissen förmlich explodiert, das geht exponentiell. Und da viele Jugendliche mit solchem Wissen ausgestattet sind, glaube ich, dass es besser wird. Es werden auch bessere Methoden entwickelt werden, mit denen man wahr und falsch voneinander unterscheiden kann oder mit denen auch hetzerische Inhalte im Vorfeld abgefangen werden können. Aber mit dem Nachteil, dass es dann vielleicht auch Ausweichmöglichkeiten gibt; das haben wir ja in Brasilien jetzt gesehen. Da sind zum Beispiel Facebook und Twitter besser kontrolliert, besser reguliert auch, und dann sind sie auf WhatsApp ausgewichen. Grundsätzlich glaube ich aber, dass es besser wird, weil sich die Leute dann auch besser mit den Inhalten auseinandersetzen. Vor etwa zehn Jahren wurde das Thema Antisemitismus im Netz überhaupt nicht diskutiert und jetzt wird es diskutiert. Wir müssen allerdings Antisemitismus weiterhin als ein großes gesamtgesellschaftliches Problem ansehen, das sich im Netz weiterhin ausdrückt und sichtbar ist.

Vielen Dank für das Gespräch.

3.6.2 „MACHE CASH, WIE DIE ROTHSCHILDS“ – ANTISEMITISMUS IM GANGSTA-RAP

(Jakob Baier)

“ Ich bin ein Nazi. / Hitler ist mein Vater. Kool Savas ist mehr Rap als Africa Bambata. ”

Battle-Rap bezeichnet eine Form des Raps, bei der sich die Rapperin oder der Rapper mit einem imaginierten oder realen Gegner bzw. einer Gegnerin im Wettbewerb misst. Die überzogene positive Selbstdarstellung erfolgt dabei bei gleichzeitiger Abwertung des jeweiligen Battle-Gegners bzw. der Gegnerin.

Bei der genretypischen Inszenierung geht es vorwiegend darum, die Lebenswelt eines Gangsters und durch musikalischen oder kriminell erwirtschafteten Erfolg das eigene Austreten aus der Ghettoexistenz darzustellen.

So rappte der damals noch hauptsächlich im Untergrund bekannte Berliner Rapper Kool Savas Ende der 1990er Jahre im Lied „Bass“. Sein Rapkollege Taktloss betrachtete sich im selben Lied als „Gruppenleiter im Rappen-macht-frei-Lager“ – eine Anlehnung an den Spruch „Arbeit macht frei“, der über dem Eingangstor des ehemaligen Konzentrationslagers Auschwitz prangt. 1997 ahnten beide wohl kaum, dass sich über zwanzig Jahre später eine gesamtgesellschaftliche Debatte über Antisemitismus im Rap entladen würde. Die von Kool Savas und Taktloss gerappten Zeilen entsprangen dem sich Ende der 1990er Jahre formierenden Battle-Rap, der sich als Gegenbewegung zum eher gutbürgerlichen, tendenziell unpolitischen und wirtschaftlich sehr erfolgreichen Unterhaltungsrap der 1990er verstand, wie zum Beispiel der Fantastischen Vier oder später Massiven Töne, Fettes Brot oder Fünf Sterne Deluxe.

Es ging den Vertretern des Battle-Rap vor allem darum, sich mit besonders harten Textinhalten einen Namen im Untergrund zu machen, und das beinhaltete auch Provokationen wie Anspielungen auf die Zeit des Nationalsozialismus. Seit der Entstehung des Battle-Rap in Deutschland finden sich in ihm immer wieder verbale Schläge unter die Gürtellinie des realen oder imaginierten Gegners. Die Inhalte waren fortan durch gezielte Provokationen und bewusste Tabubrüche bestimmt. In den sich daraufhin entwickelnden Sub-Genres wie dem Straßen-Rap bzw. Gangsta-Rap⁸⁷ wurde das Leben in sozialen Brennpunkten mitsamt seiner Gewalt, Perspektivlosigkeit und Frustration thematisiert.

Im Verlauf der 00er Jahre entwickelte sich der Gangsta-Rap in Deutschland zum erfolgreichsten Rap-Genre. Die Übergänge zwischen Straßen-Rap bzw. Gangsta-Rap und Battle-Rap sind fließend. Nicht selten lassen sich in einem Lied Elemente aus allen der drei Subgenres finden. Mit der steigenden Popularität des Gangsta-Rap entfachten sich vermehrt Diskussionen über die darin zum Teil enthaltenen gewalttätigen, sexistischen, homophoben und rassistischen Inhalte.

Seit etwa zehn Jahren wird nun über das Phänomen Antisemitismus im Gangsta-Rap berichtet, wobei die Debatte seit etwa fünf Jahren intensiver geführt wird. Ein Höhepunkt in der Berichterstattung bildete die öffentliche Diskussion um die beiden Gangsta-Rapper Kollegah und Farid Bang im Frühjahr 2018. Die Debatte konzentrierte sich dabei jedoch vor allem auf die Zeilen „Mein Körper definierter als von Auschwitzinsassen“ von Farid Bang aus dem gemeinsamen Lied „0815“ von 2017.

Die breite mediale Empörung darüber betrachteten Kollegah und Farid Bang als Beleg für die verbreitete Unkenntnis der Kommentatorinnen und Kommentatoren über die Kunstform des Battle-Rap, in dessen Tradition sie ihre Zeilen sahen. Zwar drückt sich in den Zeilen in erster Linie eine Verachtung für die Opfer der Shoah aus. Bilder, Codes und Metaphern, die auf ein antisemitisches Weltbild hindeuten, finden sich jedoch in wesentlich expliziterer Form in anderen Liedern und Musikvideos von Kollegah, der zu den kommerziell erfolgreichsten deutschen Musikern der Gegenwart zählt. Sicher sind solche antisemitischen Inhalte nicht repräsentativ für den Gangsta-Rap als solchen, schon gar nicht für Rap aus Deutschland im Allgemeinen, der vielfältige Ausdrucksformen kennt. Es fällt jedoch auf, dass es vor allem die bekanntesten – ausschließlich männlichen – Rapper des Genres Gangsta-Rap sind, die sich in unterschiedlichem Ausmaß antisemitischer Bilder, Begrifflichkeiten und Mythen bedienen.

⁸⁷ Das Genre Gangsta-Rap wurde zunächst Ende der 1980er Jahre in den USA populär. In Deutschland entwickelte sich der Gangsta-Rap Anfang der 2000er Jahre. Vgl. hierzu: Dietrich, Marc u. Seeliger, Martin: „G-Rap auf Deutsch.“ In: Marc Dietrich u. Martin Seeliger (Hrsg.): *Deutscher Gangsta-Rap. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen*. Bielefeld, 2012: S. 21–40.

Wie sich Antisemitismus im Gangsta-Rap ausdrückt

Die Debatte um antisemitische Inhalte im Rap kam erstmals mit dem öffentlich inszenierten Streit der beiden Rapper Bözemann und Massiv im Jahre 2007 auf. Viele Rapperinnen und Rapper tragen ihre Streitigkeiten (auch „beef“ genannt) – inklusive späterer Versöhnung – in fast ritualisierter Form öffentlichkeitswirksam aus, da sich mit der Berichterstattung der Bekanntheitsgrad der Beteiligten erhöht und in der Folge nicht selten auch die Verkaufszahlen steigen. Im Musikvideo „Die Herausforderung“ (2007) des Stuttgarter Rappers Bözemann steht dieser am Grab von Massiv, auf dessen Grabmal ein großer Davidstern prangt. Massiv, mit bürgerlichem Namen Wasim Taha, ist ein in Pirmasens geborener und aufgewachsener Sohn palästinensischer Flüchtlinge. Der Davidstern, der das zentrale religiöse Symbol des Judentums ist und die Flagge des jüdischen Staates Israel ziert, sollte für Massiv offensichtlich eine möglichst große Beleidigung darstellen. Bözemann begab sich mit der Umdeutung des Davidsterns als Schmähsymbol in eine sowohl historische als auch gegenwärtige Tradition antisemitischer Schmierkampagnen.

Weniger als drei Jahre später veröffentlichte der Offenbacher Rapper Haftbefehl ein Lied mit dem Titel „Free Palestine“ (2010), in dem es unter anderem heißt: „Du nennst mich Terrorist, ich nenn’ dich Hurensohn, geb’ George Bush ‘nen Kopfschuss und verfluche das Judentum.“ Es sollten jedoch noch ein paar Jahre vergehen, bis das Phänomen Antisemitismus im Rap wieder in den Fokus der medialen Aufmerksamkeit rückte. Als Haftbefehl im Jahr 2014 in seinem Lied „Psst! (Meine Stadt Frankfurt)“ rappte „Ich ticke Kokain an die Juden von der Börse“, wurden auch die judenfeindlichen Zeilen aus dem Lied „Psst!“ zum Gegenstand öffentlicher Debatten.

In einem öffentlichen Statement erklärte Haftbefehl, dass er vor seiner Rapkarriere Drogen verkauft habe und zu seinem Kundenkreis eben auch Juden gehört hätten, die an der Börse arbeiteten. Sein Argument, er beschreibe mit den Zeilen lediglich seine ehemalige Lebenswelt als Drogendealer, ändert nichts an der Tatsache, dass er mit dieser Darstellung das antisemiti-

sche Stereotyp von mächtigen Juden im Finanzwesen bedient. In einer öffentlichen Entschuldigung für seine judenfeindlichen Textzeilen erklärte er außerdem, er habe als Jugendlicher in einem antisemitischen Umfeld die judenfeindliche Weltsicht seiner Freunde und Bekannten zum Teil unkritisch übernommen. Allerdings bezog er sich zwei Jahre nach dieser Erklärung im Jahr 2016 in Liedern auf den antisemitischen Rothschild-Mythos (unter anderem im Lied „Hang the Bankers“ feat. Olexesh), was seine Entschuldigung und Einsicht unglaubwürdig erscheinen lässt.

Mit der Bezugnahme auf die Rothschild-Theorie, eine antisemitische Verschwörungserzählung, die bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts einen angeblich weltweiten wirtschaftspolitischen Einfluss einer jüdischen Finanzelite zu belegen versucht, ist Haftbefehl in der Rap-Community nicht allein. Auf sie bezog sich beispielsweise der Rapper Kollegah in einer Stellungnahme auf Facebook im Jahr 2014, in der er seine Annahme belegen wollte, dass eine kleine Minderheit durch ihren Einfluss im globalen Finanzwesen ganze Staaten kontrolliere. Im selben Jahr erklärten die beiden Rapper Celo&Abdi in ihrem Lied „Siedlungspolitik“, dass die mit der Gentrifizierung einhergehende Verdrängung in Großstädten von derselben Gier getrieben sei wie der Siedlungsbau im Westjordanland: „Tanzt der Teufel diabolisch à la Dynastie Rothschild.“ In ihrem Video „Mondsichel“ bezogen sie sich 2017 noch einmal auf den antisemitischen Verschwörungsmythos, und im August 2018 sang der Berliner Rapper UFO361 im Refrain des Liedes „Hotline“: „Mache Cash, wie die Rothschilds“.

Die Verwendung von antisemitischen Codes und Begrifflichkeiten sowie die Bezugnahme auf antisemitische Mythen gehen im Gangsta-Rap oftmals mit einer Thematisierung des Nahostkonflikts einher. Dies erfolgt in der öffentlichkeitswirksamen Parteinahme vieler (vor allem bekannter) Gangsta-Rapper für die palästinensische Sache, die ihren Ausdruck in bestimmten Liedern, Musikvideos oder Statements findet. Die antiisraelischen Positionierungen sind dabei entweder eindeutig antisemitisch konnotiert, unhisto-

risch oder kontrafaktisch und somit anknüpfungsfähig an antisemitische Diskurse. Die hochkomplexe Konfliktsituation wird dabei nicht als historischer Interaktionsprozess von mindestens zwei Konfliktparteien präsentiert. Vielmehr erfolgt – wie im Gangsta-Rap typisch – eine Darstellung des Konflikts in einer stark vereinfachten Freund-Feind-Schematik: auf der einen Seite die bösen, aggressiven, stets gewalttätigen Israelis und auf der anderen Seite die notleidende palästinensische Zivilbevölkerung. Am deutlichsten wird dies in Kollegahs antizionistisch-antisemitisch zu klassifizierendem Film „Kollegah in Palästina“ (2016) und seinem antisemitischen Musikvideo „Apokalypse“ (2016), in dem der Diener des Teufels einen Davidstern trägt, Kollegah eine Befreiungsschlacht gegen eine über Ostjerusalem herrschende Teufelsarmee kämpft und nach dem Sieg eine Welt ohne Juden imaginiert. Aber auch andere Rapper wie Massiv, Sinan-G, Celo&Abdi, Fard&Snaga oder Bushido positionieren sich antizionistisch-antisemitisch, indem sie in ihren Liedern beispielsweise über islamistische Terroranschläge auf Israel fantasieren.

Alles nur Kunst, alles nur Provokation, alles nur Battle-Rap?

Zur Einordnung gegenwärtiger Debatten

Trotz einer Vielzahl von Beispielen, in der die Verwendung eindeutiger Codes und Chiffren auf ein antisemitisches Weltbild hindeutet, bezog sich der mediale Diskurs über Antisemitismus im Rap, wie zuletzt anhand der Echo-Debatte deutlich wurde, besonders auf einzelne Textzeilen, die in ihrer isolierten Betrachtung das Phänomen Antisemitismus im Rap nur unzureichend beschreiben. Antisemitische Welterklärungsmuster, die einmal mehr und einmal weniger offen und oftmals durch Codewörter vermittelt werden, finden sich dabei weniger in einzelnen Zeilen des Battle-Rap, sondern sie zeigen sich vielmehr dann, wenn Gangsta-Rapper in ihren Liedern, Musikvideos und Statements die Welt erklären, ihre Sicht auf gesellschaftliche Prozesse darlegen und dabei bestimmte Herrschaftsverhältnisse antisemitisch deuten. In einem vereinfachten Weltbild, das vornehmlich aus Gut und Böse besteht, sowie in ihrer rebellischen und

autoritären Inszenierung als starke Männer geben sie vor, gegen „die da oben“ zu agieren. Ihre Gegnerschaft markieren sie dabei verschwörungsideologisch entweder als jüdisch oder weisen sie als Repräsentanten des jüdischen Staates Israel aus.

Heute gilt Rap als bedeutendste Jugendkultur in Deutschland, und insbesondere Gangsta-Rapperinnen und -Rapper erreichen über ihre Social-Media-Kanäle Millionen von Fans. Folglich hat sich der Resonanzraum, in dem sich die Gangsta-Rapperinnen und -Rapper äußern, seit den Anfängen des Battle-Raps Ende der 1990er Jahre bis heute enorm vergrößert. Das Streben nach Provokation und Tabubruch und damit nach medialer Aufmerksamkeit ist dabei nicht die alleinige Erklärung für die Existenz des Antisemitismus im Rap. Vielmehr scheint sich darin eine Haltung auszudrücken, die sich fragmentarisch aus Textzeilen, aus durch Musikvideos vermittelten Bildern und Interviewaussagen zu einem Gesamtbild zusammenfügen lässt. Eine kritische und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Antisemitismus im Gangsta-Rap ist daher unabdingbar, um der Entfaltung antisemitischer Ressentiments in der gegenwärtig bedeutsamsten Jugendkultur entgegenzuwirken.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Dietrich, Marc und Seeliger, Martin: „Deutscher Gangsta Rap. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen.“ Bielefeld, 2012.
- Denk, Felix: „Wie sind die denn drauf?“ Interview mit Jakob Baier über Deutschrapp. In: fluter. Online erschienen am 20.04.2018 unter: www.fluter.de/antisemitismus-im-rap-kollegah-farid-bang; letzter Zugriff am 04.10.2018.
- ARD Mediathek: „Die dunkle Seite des deutschen Rap.“ Online unter: www.ardmediathek.de/tv/Reportage-Dokumentation/Die-dunkle-Seite-des-deutschen-Rap/Das-Erste/Video?bcastId=799280&documentId=51775296; letzter Zugriff am 04.10.2018.

3.6.3 EMPIRISCHE BEFUNDE ZU ANTISEMITISMUS AN DER SCHULE

(Sybille Hoffmann, Felix Steinbrenner)

“*Bezüglich Antisemitismus streiten in meiner Brust zwei Seelen. Es geht vor allem um die aktuelle Debatte um Antisemitismus in der Schule. Einerseits spricht in mir der Pädagoge, der immer parteilich für Kinder ist. In ihrer Verletzlichkeit und Zartheit und Traumatisierbarkeit. Auf der anderen Seite der ehemalige Professor für Sozialpädagogik und Kriminologe, der sich kritisch mit öffentlichen Erregungen und Kriminalitätsstatistiken auseinandersetzt. Ich bin im Moment ganz unsicher und schwanke. Aber im Moment finde ich es richtig, dass viel Aufhebens um diese Dinge gemacht wird. Denn bei Kindern hört der Spaß auf. Das darf nicht sein.*”⁸⁸

Das Zitat des Kriminologen und Pädagogen Micha Brumlik verdeutlicht, in welchem Spannungsfeld sich der aktuelle Diskurs um Antisemitismus in der Schule derzeit befindet. Einerseits erleben wir seit 2017 eine starke mediale und politische Aufmerksamkeit um antisemitische Vorfälle an Schulen, andererseits ist aus der Perspektive von Betroffenen Antisemitismus ein altes Phänomen, das seit Jahrzehnten existiert und belastende Erfahrungen generiert. Trotz der derzeit hohen öffentlichen Aufmerksamkeit ist unklar, inwiefern die aktuellen Übergriffe in Schulen ein neues Phänomen sind oder vielmehr eine lange und nicht thematisierte Vorgeschichte haben.

Belastbare empirische Forschung darüber hat es bislang nicht gegeben, die systematische Erfassung von

Antisemitismus an der Schule beginnt erst langsam (vgl. die jüngst veröffentlichte Studie von Prof. Julia Bernstein und die derzeit laufenden Pilotstudien des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)⁸⁹). All diese Studien sind nicht repräsentativ, geben aber einen guten Einblick in die Antisemitismuserfahrungen von jüdischen Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern sowie in die Erfahrungen jüdischer Lehrkräfte in der Schule.⁹⁰ Länderspezifische Studien, die z. B. für Baden-Württemberg Erenntnisse liefern könnten, wurden bislang nicht veröffentlicht. Die Frage nach Gegenstrategien und Handlungsperspektiven wurde unlängst von den Antisemitismusforscherinnen und -forschern Prof. Samuel Salzborn und Dr. Alexandra Kurth in einem wissenschaftlichen Gutachten gestellt, das auch konkrete Empfehlungen zum direkten und indirekten Umgang mit Antisemitismus an Schulen enthält.⁹¹

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Antisemitismuserfahrungen in der Schule sind der vom Zweiten Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus des Deutschen Bundestages (UEA) beauftragten und 2017 veröffentlichten Studie zu jüdischen Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland entnommen.⁹²

Die Studie bestand aus zwei größeren Studieneinheiten, einer quantitativen Onlinebefragung und einer parallel dazu geführten qualitativen Interviewstudie, der die unten dargestellten und mit konkreten Situationen illustrierten Antisemitismuserfahrungen in der Schule entnommen sind.

⁸⁸ Brumlik, Micha: „Vom Zionismus zur großen Gereiztheit.“ In: *Gegenwartsbewältigung*“ S. 94–101. Brumlik, Micha/Chernivsky, Marina/Czollek, Max/Peaceman, Hannah/Schapiro, Anna/Wohl von Haselberg, Lea (Hrsg.): *Jalta – Positionen zur jüdischen Gegenwart*. Neofelis, 2018.

⁸⁹ Bernstein, Julia et al.: „Mach mal keine Judenaktion“, *Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus*, Frankfurt 2018, online unter: www.frankfurt-university.de/antisemitismus-schule. Pressemitteilung online unter: <https://www.openpr.de/news/1029672/Mach-mal-keine-Judenaktion-Antisemitismus-an-Schulen-wirksam-begegnen-Studie-bietet-Loesungsansaeetze.html>; letzter Zugriff am 9.2.2019.

⁹⁰ Die Studie von Julia Bernstein hat auch die Perspektiven von nichtjüdischen und jüdischen Lehrkräften untersucht.

⁹¹ Vgl. Salzborn, Samuel und Kurth, Alexandra: *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven*. TU Berlin und Justus-Liebig-Universität Giessen: Januar 2019. Online abrufbar unter: <https://www.tu-berlin.de/fileadmin/i65/Dokumente/Antisemitismus-Schule.pdf>; letzter Zugriff am 7.2.2019.

⁹² Bernstein, Julia/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke/Zick, Andreas: *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus*. Bielefeld, 2017: S. 61–66. Online unter: https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.

Die in diesem Beitrag dargestellten Befunde können keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben und sind nicht direkt auf die Situation in Schulen in Baden-Württemberg übertragbar, ermöglichen aber den für den professionellen Umgang mit Antisemitismus in der Schule so wichtigen Perspektivwechsel.

Ein genauerer Blick auf die von den Interviewpartnerinnen und -partnern geschilderten Erlebnisse macht deutlich, dass hasserfüllte, aggressive und direkte Formen des Antisemitismus seitens der befragten Schülerinnen und Schüler am häufigsten erwähnt werden.⁹³ Aber auch jüdische Eltern und befragte jüdische Bildungsexpertinnen und -experten berichten von antisemitischen Beschimpfungen, Bedrohungen und Übergriffen im Schulalltag. Obwohl nicht repräsentativ, ist ihre Darstellung im Rahmen dieser Handreichung notwendig, da eine Bekämpfung von Antisemitismus auch im Handlungsfeld Schule ohne die Berücksichtigung der Erfahrungen von Jüdinnen und Juden unwirksam wäre. Gerade für nichtjüdische Lehrkräfte, die selbst keine Antisemitismuserfahrungen machen, ist die Kenntnis solcher Erfahrungen für die eigene Sensibilisierung und damit Professionalisierung im Themenbereich unabdinglich, zumal laut der Studie von Prof. Bernstein zwischen jüdischen Schülerinnen/Schülern sowie deren Eltern und nichtjüdischen Lehrkräften eine Wahrnehmungsdiskrepanz in Bezug auf antisemitische Fälle in der Schule besteht.⁹⁴

Die Fälle von Antisemitismus in der Schule können grob zur besseren Einordnung für die Leserin/den Leser in drei idealtypische Unterkategorien eingeteilt werden, wobei diese in realen Situationen nicht immer klar abgrenzbar sind.⁹⁵

1. Provokationsangriffe mit positiven Bezügen auf die NS-Zeit, Äußerungen mit direkten Bezügen z. B. zu „Hitler, Gas, Lager, Verbrennung“ wurden in unterschiedlichen Interviews festgestellt (initiiert von deutschen nichtjüdischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und muslimischen Schülerinnen und Schülern deutscher oder nichtdeutscher Herkunft). Obwohl nicht klar ist, ob es um den Wunsch der Elimination oder „nur“ um einen aggressiven verbalen Angriff im Jugendalter geht, der sich von den subtilen Formen des Antisemitismus bei Erwachsenen unterscheidet, ist deutlich festzustellen, dass diese Form des Antisemitismus unter Erwachsenen fast ausschließlich von Rechtsextremen ausgeht. Ein Beispiel für die erste Form des Antisemitismus veranschaulicht die Reproduktion von Jüdinnen und Juden als Opfer des NS-Regimes im schulischen Alltag. Eine Interviewpartnerin berichtete, dass der Freundin ihrer Tochter (15 Jahre alt) in einem Gymnasium am Tag ihres Geburtstags im Juni 2016 ein Zettel mit den Sätzen „Du dreckige Jüdin! Magst du Zyklon B?“ in ihrer Klasse in die Tasche hineingelegt wurde. Durch eine Schrifterkennung wurden zwei Jungen, von denen das Mädchen eine solche Tat niemals erwartet hätte, als Täter identifiziert. Dieses Gefühl, dass man nie weiß, wann solche Aussagen kommen können, ist für viele Interviewpartner charakteristisch. Die Interviewpartnerin äußerte:

“**Es sind kleine ruhige Orte, schöne Städte und alles ist quasi gut, aber der Eindruck täuscht.**”⁹⁶

Ein anderes Beispiel zeigt, dass antisemitische Beleidigungen mit folgenden körperlichen Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen und Schülern nicht immer ernsthafte Folgen in Form einer Bestrafung durch die Lehrkraft haben:

93 Vgl. ebd.: S. 61.

94 Vgl. ebd.: S. 112 ff.

95 In jeder dieser Kategorien ist es vorgekommen, dass jüdische Kinder und Jugendliche direkt als „Sch...jude!“ antisemitisch beschimpft wurden.

96 Ebd.: S. 61.

“ [...] Ich glaube, er war Türke, würde ich jetzt sagen, irgendwie hat gerufen: »Scheißjude«. Und dann ging halt die Schlägerei zwischen meinem Freund und mir los [...] Aber im Endeffekt wurde die Sache relativ schnell unter den Tisch gekehrt [...] Ich weiß, dass zum Beispiel bei meinem Bruder, der, als er auf dem X-Gymnasium war, die waren hier mit der siebten Klasse auf Klassenfahrt. Er und seine ähm, drei jüdischen Freunde wurden richtig gemobbt und so war es richtig, also alle richtig fertig gemacht, dass sie abgeholt werden mussten, auch alle die Schule gewechselt haben, glaube ich, bis auf einen oder zwei. Und da die Kinder, die gemobbt haben, jetzt nicht von der Schule geflogen sind oder nicht ähm also es war keine ernsthafte Konsequenz. ”⁹⁷

2. Israelbezogener Antisemitismus, der sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von einigen Lehrkräften in den Interviews zum Ausdruck gebracht wurde.

Zu der zweiten Form des Antisemitismus in der Diskussion des Nahostkonflikts tragen sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte bei. Einige Interviewpartnerinnen und -partner berichteten, wie auch seitens der Lehrkräfte medial geprägte (oft umgangssprachlich formulierte) antiisraelische Einstellungen den Schülerinnen und Schülern der Klasse vermittelt und bestimmte Meinungen den Kindern beigebracht werden und so für die jüdischen Kinder und Jugendlichen ein kaum zumutbares Klima kreiert wird. Eine Interviewpartnerin erzählte, wie eine Lehrerin den jüdischen Sohn ihrer Freundin dazu aufgefordert hat, in einer Arbeitsgruppe zusammen mit zwei palästinensischen Mitschülern eine Stellungnahme zum israelisch-palästinensischen Konflikt zu machen. Damit hat die Lehrerin die Kinder anhand religiöser oder ethnischer Zugehörigkeit zu Repräsentantinnen/Repräsentanten des Konflikts gemacht und damit quasi die

Konfliktkonstellation im Klassenraum symbolisch reproduziert.

Eine Großmutter erzählte z. B. über eine Situation, in der die Lehrerin ihrer Enkeltochter einen deutlich einseitig antiisraelischen Film in der Klasse gezeigt hat, der auch später noch in einem weiteren Fach (Englisch) heftig diskutiert wurde. Dabei betont sie, dass der Englischlehrer versucht habe, die Meinung des jüdischen Mädchens und eines nichtjüdischen Jungen, der sie unterstützt hat, es handle sich um einen antiisraelischen Film, mit der Anschuldigung „Es sei eine Lüge“⁹⁸ zu unterdrücken.

Ein anderer Interviewpartner berichtet von seinem Schlüsselerlebnis in der Schule zum fünfzigsten Jahrestag der Befreiung von Auschwitz, als er in der siebten Klasse war. Dieses habe dazu geführt, dass er sich heute professionell mit dem Thema beschäftigt. Ein Junge sagte ihm damals, dass man nichts mehr über den Holocaust in der Schule lernen sollte, nachdem er die Parallele zwischen den Nazis und den Israelis gezogen hat:

“ Am nächsten Tag hat er einen Zeitungsartikel mitgebracht aus irgendeiner deutschen Zeitung, der so gezeigt hat ein Foto wie palästinensische Personen von israelischen Soldaten an so 'nem Zaun gefilmt gefilzt werden also durchsucht.[...] Und ähm und hat mir dann halt gesagt: ‚Ja, das ist ja im Endeffekt genau dasselbe was ihr mit den Palästinensern macht so.‘ ”⁹⁹

Eine Interviewpartnerin schildert eine schwierige Situation, in die der jüdische Sohn ihrer Freundin in der 6. Klasse mit vielen muslimischen Kindern geraten ist:

“ [...] Ein sehr gut malendes Mädchen arabischer Abstammung hat über WhatsApp ihre Zeich-

⁹⁷ Ebd.: S. 62.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Ebd.: S. 63. Im Sinne der Verständlichkeit wurde diese Interviewpassage sprachlich leicht geglättet.

nung an die ganze Klasse gepostet, in dem ein brutal aussehender israelischer Soldat einen ‚kleinen armen süßen‘, palästinensischen Jungen am Rücken in der Luft hält und geschrieben steht ‚Pray for Palestine!‘. Alle Kinder waren begeistert, allen hat es gut gefallen außer D. [dem Jungen]. Er war da als einziger Jude sprachlos. Anschließend hat das Mädchen D. gesagt: ‚Eigentlich müssen alle Juden getötet werden, aber dich würde ich lassen.‘ ¹⁰⁰

Eine andere Interviewpartnerin betonte, dass auch Schulen, die Kinder von gehobenen sozialen Schichten besuchen, vom Antisemitismus nicht verschont werden.¹⁰¹ Sie berichtete über ein Ereignis mit ihrem Sohn auf einer renommierten internationalen Privatschule:

“ [...] Aber es war halt der einzige Ort, wo bekannt war, dass also, [er] jüdisch ist, wo seine Telefonnummer und seine Adresse gespeichert waren. Und eine[s] schönen Tages, so X-Name [ihr Sohn] war so zwischen sechs und sieben, und hatte Klavierunterricht und die Klavierlehrerin kam nach Hause und damit ich nicht störe, habe ich meine Tochter genommen und wir sind einkaufen gegangen. Und Telefon auf AB geschaltet. Als ich zurückkam, machte mir die Klavierlehrerin die Tür auf und ich [wusste, dass irgendetwas] passiert ist, weil sie kreidebleich war. Habe ich gefragt, was los ist. Dann hat sie nur den AB eingeschaltet und eine also eine kindliche Stimme dann also beschimpfte meinen Sohn: ‚Verpiss dich, du scheiß Jude, hau ab, du Scheißjude, fahr nach Hause! Womit Israel gemeint war, und solche Sachen [...] Ich habe die Kassette genommen und bin dann damit zu der Direktorin der Schule gegangen. [...] Sie hat eine Elternversammlung einberufen. [...] Aber trotzdem sind nicht alle gekommen. [...] Aber es ist nie raus-

gekommen. Ich habe im Bekanntenkreis, das also von der Schule das abgespielt, aber keiner wollte mir sagen, oder äh, konnte, ob er die Stimme erkennt, von welchem Jungen das ist. ” ¹⁰²

3. Nutzung des Wortes „Du Jude!“ als Schimpfwort

(oft auch an Nichtjüdinnen/Nichtjuden gerichtet), angeknüpft an klassische antisemitische Vorurteile. Diese Vorurteile reproduzieren sich oft in antisemitischen Verschwörungsmaythen, wie beispielsweise im bekannten Fall der „Protokolle der Weisen von Zion“.

Diese Form des Antisemitismus im Schulsystem verkörpert eine offene aggressive Stigmatisierung des Begriffs „Juden“ als direkte Beleidigungen anderer jüdischer oder auch nichtjüdischer Schülerinnen und Schüler. Zum Beispiel wenn ein Junge zu einem anderen, nach dessen Weigerung etwas herauszugeben, sagt: „Bist du Jude oder was?“ Die Beschimpfungen „du Jude!“ oder „mach doch keine Judenaktion!“ knüpfen an alte stereotype Bilder von Jüdinnen und Juden an, die tief im kollektiven gesellschaftlichen Bewusstsein verwurzelt sind und aufgrund der historischen Erfahrung von Verfolgung und Vernichtung ausgesprochen wirkmächtig sind.

Besonders negative Konsequenzen für die Kinder und Jugendlichen können diese Bilder dann haben, wenn sie auch von Lehrkräften reproduziert werden. Eine Interviewpartnerin erzählte von einem Kommilitonen in ihrem Lehramtsstudium, der als angehender Geschichtslehrer von „geschichtlich erklärbaren“ von Jüdinnen und Juden bewirkten Wirtschaftskrisen und Verschwörungen sprach:

“ Die Juden und die Banken profitieren ja vom Krieg und von Wirtschaftskrisen. [...] Und deswegen ist ja eigentlich alles durch die Banken ähm initiiert und äh da dort die Juden drinsitzen, ist das von den Juden letztendlich. ” ¹⁰³

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Vgl. der antisemitische Vorfall an der Berliner John. F. Kennedy Privatschule von 2018. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/antisemitismus-juedischer-neuntklaessler-an-berliner-schule-gemobbt-a-1215303.html>; letzter Zugriff am 5.3.2019.

¹⁰² Ebd.: S. 63–64.

¹⁰³ Ebd.: S. 64.

Eine Interviewpartnerin, die selbst im Bildungsbereich arbeitet, sprach über eine gewisse Unwissenheit seitens mancher Lehrkräfte, die den Spruch „Du Jude, du Opfer!“ als Alltagssprache und nicht als Antisemitismus sähen und dann entsprechend nicht reagierten. Zuweilen würden antisemitische Fälle aber auch als interpersonelle Konflikte abgehandelt, was der Wirkmächtigkeit und Dimension von Antisemitismus nicht gerecht wird.

“ Und das Problem war, dass die Lehrer, ähm [den] Konflikt nicht wahrnehmen, beziehungsweise, immer wieder versuchen das interpersonell [zu lösen]. [...] Und das hilft nicht, nur die beiden Mädchen in ein Zimmer zusammenzubringen, und [zu sagen] »vertragt euch«, sondern es geht darum zu sehen, [...] was für Ideologien oder Vorstellungen da im Hintergrund mitspielen. ”¹⁰⁴

Einige interviewte Personen berichteten darüber, dass in einigen Fällen die Lehrkräfte die Beschimpfungen „du Jude!“ gar nicht mitbekämen und das Phänomen somit verbreiteter in der Schule sei, als Lehrkräfte dachten. Viele Kinder und Jugendliche, die Begriffe wie „du Jude!“ benutzen, sind sich oft gar nicht über die Konsequenzen dieser vermeintlichen Beschimpfungen für alle Beteiligten und auch für das gesellschaftliche Klima im Klaren. Eine Interviewpartnerin betonte, dass sie über die Gleichgültigkeit mancher nichtjüdischer Eltern schockiert sei, die sich eher in einer Opferrolle sähen, weil sie bzw. ihre Kinder zu Täterinnen/Tätern gemacht bzw. falsch verstanden würden, wenn ihr Kind jemanden aus Unkenntnis „du Jude“ genannt hätte.

Als Resultat verweigern sich einige jüdische Kinder, ihre jüdische Identität in der Schule bekannt zu machen. Ein Elternteil erzählte von Erlebnissen ihrer Tochter in der Schule, nachdem sie von der jüdischen Schule aufs Gymnasium gewechselt hatte und daran erinnert wurde, dass sie Jüdin war:

“ Auf der Schulwand waren Hakenkreuze und äh Davidsterne und äh halt so die üblichen Sachen, ‚Saujude‘ und so. Das stand also da. [...] So wie meine Tochter die nach Hause kommt an Esstisch setzt und weint und sagt: ‚Mama, wieso immer WIR?‘. ”¹⁰⁵

Die hier dargestellten Fälle von Antisemitismus können wie erwähnt keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Sie machen jedoch deutlich, dass Antisemitismus in der Schule nicht nur von Schülerinnen und Schülern ausgeht.

Wirksame Gegenstrategien sollten deswegen immer auch die Rolle und das professionelle Handeln von Lehrkräften miteinbeziehen, die in ihrer Wahrnehmung von und ihrem pädagogischen Handeln und Intervenieren gegen Antisemitismus in der Schule gestärkt werden sollten.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Bernstein, Julia: „Mach mal keine Judenaktion“, Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt 2018. Online unter: www.frankfurt-university.de/antisemitismus-schule. Pressemitteilung online unter: <https://www.openpr.de/news/1029672/Mach-mal-keine-Judenaktion-Antisemitismus-an-Schulen-wirksam-begegnen-Studie-bietet-Loesungsansaeetze.html>; letzter Zugriff am 27.9.2019.
- Chernivsky, Marina: „Antisemitismus an der Schule entgegen wirken – Lernen am sicheren Ort“. In: „Medaon“, Ausgabe 13, 2019. Online unter: <https://www.medaon.de/de/artikel/antisemitismus-ander-schule-entgegenwirken-lernen-am-sicheren-ort/>; letzter Zugriff am 07.10.2019
- „Antisemitismus an der Schule – ein beständiges Problem?“ Dokumentation des gleichnamigen Symposiums des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der ZWST (Hrsg.) 2018.

¹⁰⁴ Ebd.: S. 66.

¹⁰⁵ Ebd.: S. 65.

3.7 Antisemitismus und antisemitische Vorfälle in Baden-Württemberg

(Dr. Michael Blume und Simone Helmschrott)

Das Amt des Antisemitismusbeauftragten: Einrichtung und Hintergründe

Eigentlich sollte es das Amt eines Beauftragten gegen Antisemitismus nicht brauchen. Dass es mit Kabinettsbeschluss vom März 2018 dennoch eingerichtet wurde, zeigt deutlich: Antisemitismus in Baden-Württemberg ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen und antisemitische Haltungen und Handlungen abzuwehren ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Dieser Herausforderung will sich auch die Landesregierung stellen.

Zu Beginn stand das Jahresgespräch der Israelitischen Religionsgemeinschaften in Baden-Württemberg: Anfang 2018 haben die Israelitische Religionsgemeinschaft Baden und die Israelitischen Religionsgemeinschaft Württemberg gegenüber Ministerpräsident Kretschmann das Anliegen geäußert, das Land möge eine klare Ansprechperson benennen, die mit Land, jüdischen Gemeinden und Zivilgesellschaft gleichermaßen im Gespräch ist und gemeinsames Handeln koordiniert. Hintergrund waren vor allem die zunehmenden Vorfälle konkreter Angriffe auf jüdische Einrichtungen und ein gestiegenes Bedrohungsgefühl.

Im Beschlussantrag des Landtages (Drucksache 16/3622), dem mit Ausnahme der Fraktion der AfD alle Fraktionen zugestimmt haben, sind die Aufgaben des Beauftragten bereits klar umrissen:

- ressortübergreifende Koordination der Maßnahmen der Landesregierung zur Bekämpfung des Antisemitismus,
- Ansprechpartner für Belange jüdischer Gruppen und gesellschaftlicher Organisationen sein, auch international mit Blick auf den Oberrheinrat und die Internationale Bodenseekonferenz,
- Ansprechpartner und Vermittler für Antisemitismusbekämpfung von Bund, Länder und Zivilgesellschaft,

- Mitwirkung in einer ständigen Bund-Länder-Kommission mit Vertreterinnen und Vertretern der zuständigen Stellen,
- Sensibilisierung der Gesellschaft für aktuelle und historische Formen des Antisemitismus durch Öffentlichkeitsarbeit sowie politische und kulturelle Bildung.

Zur Drucklegung dieser Handreichung konnten seit März 2018 bereits konkret umgesetzt bzw. geplant werden:

- Einrichtung eines Ressortkreises mit Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Ministerien und Landesinstitutionen, darunter auch das Landesamt für Verfassungsschutz, das Landesinstitut für Schulentwicklung und die Landeszentrale für politische Bildung.
- Berufung eines Expertenkreises, der die Bandbreite der unterschiedlichen Handlungsfelder abdeckt und sowohl den Beauftragten berät als auch in die eigenen Felder als Multiplikator hineinwirkt.
- Einführung einer Meldepflicht antisemitischer und anderer religiös oder ethnisch begründeter diskriminierender Äußerungen und Handlungen an den Schulen des Landes, bis auf weiteres beschränkt auf Sachverhalte, auf die die Schule mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach § 90 Schulgesetz oder mit Strafanzeigen reagiert hat oder reagieren wird.
- Konkrete Pläne zur Einrichtung einer landesweiten Meldestelle antisemitischer Vorfälle mit bundesweit einheitlichen Erfassungskriterien der Fälle als Landesstelle der Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (RIAS) im zweiten Halbjahr 2019.
- Sensibilisierung der Öffentlichkeit durch Medienbeiträge (9), Vorträge (23, u. a. auf Einladung von Gedenkstätteninitiativen, der EKD, dem Zentrum für Islamische Theologie Tübingen, dem Bundesverfassungsgericht), Gespräche mit Vertreterinnen



Synagoge in Ulm

und Vertretern der Zivilgesellschaft (23), Gespräche an Schulen und in Fortbildungen im schulischen Kontext (6).

Konkret sollen in der weiteren Arbeit drei Themenfelder schwerpunktmäßig behandelt werden:

- Antisemitismus in den digitalen Medien
- Phänomen „neuer Antisemitismus“ / Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft
- Forschung und Bildung, insbesondere zum Thema Radikalisierung im Alter

Statistik und Messbarkeit von Antisemitismus in Baden-Württemberg

Wie aber sieht die Statistik für Baden-Württemberg aus? Lässt sich Antisemitismus im Land messen?

Prinzipiell lassen sich drei unterschiedliche Kategorien von Vorfällen unterscheiden:

- Erstens strafrechtlich relevante Vorfälle, die polizeilich erfasst sind und Eingang in die entsprechende Kriminalstatistik finden. Darunter fallen Sachbeschädigungen mit eindeutig antisemitischem Hintergrund.
- Zweitens Vorfälle unterhalb der strafrechtlichen Grenze, wie z. B. verbale Bedrohungen, Beschimpfungen etc., die von den Betroffenen meist gar nicht zur Anzeige gebracht werden.

- Drittens Fälle von gefühlter Bedrohung oder Ausgrenzung: Dies betrifft oft auch Mobbing-Situationen.

In der ersten Kategorie kam es leider auch in Baden-Württemberg im Laufe des vergangenen Jahres zu mehreren antisemitischen Sachbeschädigungen und Vorfällen. Dabei sind z. B. der Angriff auf die Ulmer Synagoge im September 2017 zu nennen, außerdem die Beschädigung des Heilbronner Chanukka-Leuchters Ende 2017, die Hakenkreuzschmierereien im Ulmer Münster vom September 2018, Übergriffe und Schändungen jüdischer Friedhöfe sowie ganz aktuell die Beschädigungen von Gedenkkränzen der Jüdischen Gemeinde anlässlich des 80. Jahrestags der Reichspogromnacht am 09. November 2018 in Pforzheim. Dem Büro des Beauftragten wurden zudem auch Einzelfälle von Schmierereien u. ä. bekannt.

Für Baden-Württemberg gibt es statistisch gesehen noch keinen Anstieg strafrechtlicher Vorfälle, anders als beispielsweise in Berlin. Dies kann uns aber keineswegs beruhigt aufatmen lassen – denn ein sehr hoher Anteil antisemitischer Taten kommt entweder nicht zur Anzeige oder ist dem Bereich der direkten persönlichen Beziehungen zuzuordnen. Beispielsweise wurden dem Büro des Beauftragten einige Einzelfälle

bekannt, in denen entweder Lehrende oder Schülerinnen und Schüler antisemitisch angegangen oder ausgegrenzt wurden. Dazu steht der Beauftragte im engen Kontakt mit dem Kultusministerium und ist in Einzelfällen auch bereits zu Gesprächen herangezogen worden. Wie zudem jüdische Schülerinnen und Schüler im direkten Gespräch mit dem Beauftragten berichten, trauen sich viele nicht mehr, am jüdischen Religionsunterricht teilzunehmen, da sie dann für die gesamte Schule geoutet seien und sich diese Nachricht über Messengerdienste rasant verbreite. Die Sorge und auch die konkrete Erfahrung von persönlichen Angriffen im Bereich der neuen Medien lässt also junge Jüdinnen und Juden ihre religiöse Identität im schulischen Kontext verleugnen – ein Umstand, der zwar nicht statistisch erfasst ist, der uns aber zu denken geben sollte.

Antisemitische Beleidigungen, Anfeindungen und Übergriffe im Bereich der sozialen Medien und des Internets nehmen insgesamt stark zu, wie es ja auch verschiedene Beiträge dieser Handreichung thematisieren. Auch die Ergebnisse der Arbeit der Meldestelle „respect“ beim Demokratiezentrum (unter dessen Dach landesweite Angebote zur Extremismusbekämpfung, Präventionsarbeit und Menschenrechtsbildung gebündelt sind), die allgemein Fällen von Hassrede im Netz nachgeht, legen diesen Schluss nah. Bereits jetzt lässt sich auch aufgrund der Aufklärungsarbeit festhalten, dass die Bereitschaft, entsprechende Vorfälle zu melden und ggf. zur Anzeige zu bringen, ansteigt. Dies lässt den Schluss zu, dass die gesellschaftliche Sensibilisierung und auch die Zivilcourage ansteigen – ein positives Zeichen!

Ein deutliches Desiderat bleibt es aber, für Baden-Württemberg eine statistische Erfassung auch solcher gemeldeter Fälle zu erreichen, die unterhalb des Straftatbestandes bleiben bzw. nicht nach §90 Schulgesetz erfasst werden, die also bislang weder polizeilich noch über die schulische Meldepflicht erfasst werden und gesamtgesellschaftlich eine hohe Dunkelziffer ausmachen. Um wirklich sprechfähig zu sein darüber, wie sich Antisemitismus in Baden-Württemberg äußert oder wie verbreitet antisemitische Einstellungen sind,

reichen die bloßen Zahlen der polizeilichen und schulischen Erfassung nicht aus, sie bilden nur die Spitze des Eisbergs. Gemeinsam mit dem Demokratiezentrum arbeiten wir daher daran, die Meldestelle „respect“ nach dem Vorbild der Berliner RIAS (Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus) zu einer zentralen Erfassungsstelle auszubauen, die Zahlen in bundesweiter Vergleichbarkeit zusammenstellen kann und im zweiten Halbjahr 2019 in Baden-Württemberg die Arbeit aufnehmen soll.

Die Polizeiliche Kriminalstatistik ist zwar ein statistisches Instrument, das auch antisemitische Straftaten erfasst. Jedoch werden antisemitisch motivierte Vorfälle automatisch unter „Rechts“ eingeordnet. Dies wird jedoch der Realität antisemitischen Handelns nicht gerecht, wie auch die Beiträge in Kapitel 3 der Handreichung betonen. Antisemitisch motivierte Straftaten sind keineswegs pauschal als rechts einzuordnen, sondern können die unterschiedlichsten politischen und ideologischen Hintergründe haben. Wir haben dies bereits angesprochen, und auch auf Ebene der Innenministerkonferenz wurde inzwischen beraten, hier eine Änderung zu bewirken, was eine bessere statistische Erfassung möglich machen wird.

Reaktionen auf das Amt des Beauftragten gegen Antisemitismus

Von Beginn an haben das Büro des Beauftragten Zuschriften von allen Seiten erreicht. Dabei wird deutlich, welche Themen die Menschen im Land umtreiben. In vielen Fällen werden persönliche Erfahrungen geschildert, oft mit der Bitte um Rat, aber auch Eingaben an die Landesregierung gemacht mit konkreten Handlungsempfehlungen. Dabei ist die gesamte Bandbreite politischer Motivationen festzustellen. Besonders viele Zuschriften erreichten uns zum Themenfeld muslimische Geflüchtete sowie zu Israel und zu Palästina. Häufiger kommt es zu organisierten Zwischenrufen und Störaktionen bei Vorträgen und öffentlichen Veranstaltungen. Hier zeigt sich, dass entsprechende, meist rechtsgerichtete Netzwerke lokal sehr gut organisiert sind und entsprechende Störkampagnen über Online-Foren und Plattformen wie Facebook planen.

Die in Kapitel 3.2 und 3.5.3 beschriebenen Antisemitismuserfahrungen von Jüdinnen und Juden in Deutschland zeigen, dass Antisemitismus sich oft subtil und chiffriert äußert und dementsprechend oft nicht erkannt wird. Eine Erfassung aber auch solcher Formen wäre wünschenswert.

Warum Antisemitismus wieder verstärkt ein

Thema ist

Antisemitismus ist bekanntermaßen kein Phänomen der Moderne. Im Laufe der Jahrhunderte hat insbesondere Europa immer wieder Wellen des Antisemitismus erlebt. Diese traten meist in Zeiten großer Erschütterungen und Umwälzungen auf, wenn bestehende Ordnungen hinterfragt oder verändert wurden. Ein Beispiel sind mediale Umwälzungen, wie das Aufkommen des Buchdruckes im 16. Jahrhundert oder die Entwicklung der elektronischen Medien wie Radio und Film zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In beiden Fällen wurden die öffentliche Kommunikation, die Diskussionskultur und die Meinungsbildung maßgeblich verändert. Beide Phasen gingen mit einem massiven Anstieg antisemitischer Veröffentlichungen einher: Einer der ersten Bestseller des Buchdrucks war der „Hexenhammer“, veröffentlicht 1486, ein Anklagebuch mutmaßlicher teuflischer Praktiken, gespickt mit antisemitischen verschwörungsmythologischen Motiven. Hier waren es zu großen Teilen Frauen, die als Teil einer größeren (letztlich jüdischen) Verschwörung verurteilt wurden. Und auch das NS-Regime nutzte die modernen Medien sehr bewusst, um Emotionen zu erzeugen und mit klarer Bildsprache Meinungen zu beeinflussen. Am Ende steht letztlich das Ziel, ihre geschlossene verschwörungsmythologische Weltdeutung zu kommunizieren.

Mit Aufkommen der digitalen und sozialen Medien erleben auch wir derzeit eine Phase der massiven Veränderungen in Kommunikation und Meinungsbildung. Meldungen können sich ungeprüft in Sekundenschnelle um den Globus verbreiten, Emotionen werden angeregt. Verunsicherungen und Angst vor der Zukunft brauchen ein Erklärungsmuster. Wie verschiedene Artikel dieser Handreichung erläutern, basieren diese Deutungen rekurrierend auf antisemitischen Bildern, Symbolen und Narrativen, um Ängsten und Verunsicherungen zu begegnen.

Die große Herausforderung wird also sein, ob wir diese mediale Revolution bewältigen, ohne in alte Muster zu fallen, und ob wir eine gesellschaftliche Spaltung verhindern können. Denn Antisemitismus bedroht immer auch, aber nie ausschließlich Jüdinnen und Juden. Im Kern ihrer Verschwörungsmythologie sehen Antisemitinnen und Antisemiten Medien, Institutionen des Rechtsstaates und der Gerichtsbarkeit als Agenten einer Weltverschwörung. Damit stellen sie immer auch unsere gesamte Gesellschaft in Frage. Entscheidend wird also sein, wie wir gesamtgesellschaftlich auf diese Herausforderung reagieren. Das kann sicher nicht die Aufgabe eines einzelnen Beauftragten sein, sondern dafür braucht es unser aller Zusammenarbeit!

Medienrevolution & Aufbrüche Verschwörungsglauben

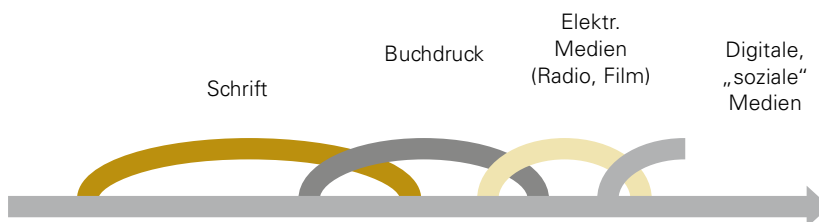


Abbildung: © Michael Blume

ROLLE DER LEHRKRAFT JÜDISCHE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

SELBSTREFLEXION

HETEROGENITÄT

INTERSEKTIONALITÄT

JÜDISCHE-MUSLIMISCHE SOLIDARITÄT

MULTIPERSPEKTIVITÄT

KONTROVERSITÄT

SCHULE

PERSPEKTIVWECHSEL

ZEITZEUGEN

PRÄVENTION

IDENTITÄTEN

EMOTIONEN

9/11

INTERVENTION

GRUNDRECHTEKLARHEIT

UNTERRICHT

EMPATHIE

ANTISEMITISMUSKRITISCHER ANSATZ

SALAM
SHALOM

PÄDAGOGISCHE RÄUME

VORBILD

SHOAH

GEDENKSTÄTTEN

GESCHÜTZTE LERNRÄUME

INDIVIDUELLE GESCHICHTEN

ÜBERLEBENSGESCHICHTEN

AMBIGUITÄTSTOLERANZ

REFLEXIONSHILFEN

4 Pädagogische und didaktische Handlungsempfehlungen für den Umgang mit Antisemitismus in der Schule

4.1 Einführung

(Sybille Hoffmann, Felix Steinbrenner)

Schule ist eine Institution in der Gesellschaft und ein Mikrokosmos gesellschaftlicher Entwicklungen und Diskurse. Wenn Antisemitismus in der Gesellschaft wirksam ist, dann kann Schule kein antisemitismusfreier Raum sein.

Die Beiträge in diesem Kapitel gehen der Frage nach, wie schulische Bildung gegen antisemitische Haltungen und Handlungen wirksam werden kann. Dabei wird im Anschluss an Kapitel 3 dieser Handreichung ein Antisemitismusbegriff zugrunde gelegt, der nicht nur die Haltungen von individuellen Schülerinnen und Schülern, sondern auch institutionelle und strukturelle Komponenten wie z. B. stereotype Abbildungen in Schulbüchern und didaktische und pädagogische Handlungskonzepte in den Blick nimmt. Einige der Beiträge beschäftigen sich deshalb gezielt mit der Rolle, dem professionellen Auftrag und den Handlungspraxen von Lehrkräften und zielen auf die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Andere Beiträge bewegen sich im Bereich des situativen Reagierens auf antisemitische Äußerungen und stellen die Frage, wie eine professionelle Intervention mit einer nachhaltigen Prävention in der Schule verknüpft werden kann.

Nimmt man die Ebene der thematischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus in den Blick, stellt sich

die Frage, wie der historische und gegenwärtige Antisemitismus im Fachunterricht so behandelt werden kann, dass es weder zu emotionaler Überforderung noch zu kognitiver Distanzierung kommt. Zum Beispiel kann der in Fortbildungen häufig erwähnten „Müdigkeit“, sich mit der Shoah auseinanderzusetzen, mit didaktischen Konzepten begegnet werden, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in heterogenen Klassenzimmern berücksichtigen und dabei auch jüdische Lernende mitdenken. Dabei gilt es auch zu bedenken, wie antisemitische Text- und Bildquellen sowie Verschwörungsmymen im Unterricht so eingesetzt werden können, dass sie keine kontraproduktive Wirkung entfachen und sich bei den Schülerinnen und Schülern im Gedächtnis festsetzen. Nicht zuletzt gilt es, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie eine unterrichtliche Behandlung des Nahostkonflikts – und er muss thematisiert werden, nicht nur wegen der normativen Setzung durch den Bildungsplan, sondern auch weil Jugendliche sonst Gefahr laufen, antisemitische Eindeutigkeitsangebote zum Konflikt anderswo zu konsumieren – aussehen kann, der die Komplexität des Konflikts und die Heterogenität der Lerngruppen in der Migrationsgesellschaft mitdenkt.

Insgesamt werden in diesem Kapitel weniger konkrete Handlungsanleitungen als Reflexionshilfen und Impulse angeboten, die für die eigene Unterrichts- und Projektplanung sowie die Schulentwicklung fruchtbar gemacht werden können.

Eindeutigkeitsangebote liefern vereinfachte Erklärungen für komplexe Zusammenhänge, z. B. in Form von Verschwörungsmymen.

4.2 Grundlegende praktische Ansatzpunkte für den Umgang mit Antisemitismus in der Schule

(Tami Rickert)

Vorbemerkung

Der vorliegende Beitrag möchte grundlegende praktische Ansatzpunkte für den Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Lernraum vorstellen. Die beschriebenen pädagogischen Ansätze und Erkenntnisse gründen sich auf die Erfahrungen aus den pädagogischen Angeboten für u. a. Jugendliche und Lehrkräfte, die in der Bildungsstätte Anne Frank gesammelt wurden. Diese Erfahrungen wurden in der im April 2013 veröffentlichten Broschüre „Weltbild Antisemitismus – didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft“¹⁰⁶ gebündelt.

Die Übertragung dieser Erfahrungen auf die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule war dabei nicht immer 1:1 machbar, da sich außerschulische pädagogische Bildungsarbeit von der pädagogischen Arbeit in der Schule hinsichtlich des professionellen Auftrags, der Rahmenbedingungen, der institutionellen Vorgaben etc. teilweise stark unterscheidet. Der Beitrag thematisiert deswegen an einigen relevanten Stellen schulische Spezifika und versucht auf diese Weise, die Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Rolle und Praxis in der Schule anzuregen.

Antisemitismuskritische Perspektive

In der pädagogischen Praxis sind Lehrkräfte mit unterschiedlichen Formen von Antisemitismus konfrontiert. Die Empörung von Lehrenden über Antisemitismus in den Klassenzimmern ist verständlich und wichtig. Das Anliegen, Antisemitismus engagiert entgegenzutreten,

ist ein wichtiger Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit gegen Antisemitismus in der Schule. Zugleich braucht es hierfür aber auch Räume, die sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden eine Reflexion über das eigene Involviertsein in die Thematik ermöglichen. Zentral ist dabei eine die Schülerinnen und Schüler nicht entlarvende und nicht identifizierende (und voreilig verdächtigende) Pädagogik gegen Antisemitismus. Dies bedeutet, die pädagogische Unschuldsvermutung zum Ausgang des eigenen professionellen Handelns zu machen und die Schülerinnen und Schüler nicht vorab des Antisemitismus zu verdächtigen.

Empfehlenswert ist es hierfür, eine antisemitismuskritische Perspektive einzunehmen, bei der die eigene strukturelle Eingebundenheit in antisemitische Strukturen sichtbar gemacht wird und so eine Lehr- und Lernpraxis entwickelt werden kann, in der sich alle am Lernprozess Beteiligten (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern etc.) bewusst sind, selbst in die Geschichte und die gegenwärtigen Formen von Antisemitismus involviert zu sein, die Teil der Gesellschaft sind, in der sie leben.¹⁰⁷ Für Lehrkräfte bedeutet dies, nicht nur die Schülerinnen und Schüler als alleinige Trägerinnen und Träger von Antisemitismus wahrzunehmen, sondern die eigene Position in diesem Kontext zu reflektieren und dies auch transparent zu machen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrkräfte vollkommen frei von eigenen Vorurteilen und unbewussten Stereotypen und Verwicklungen in Diskriminierungspraktiken sind. Es geht also darum, sich auf eine selbstreflexive Beschäftigung mit Antisemitismus einzulassen, die die Frage nach der eige-

Ein vorurteilsbewusstes Herangehen an die Arbeit gegen Antisemitismus schließt die Beschäftigung mit den eigenen Bildern und Vorannahmen mit ein. Dazu braucht es Räume (z. B. Workshops), in denen eine solche Auseinandersetzung und ein Dialog darüber ermöglicht werden.

¹⁰⁶ Bildungsstätte Anne Frank (Hrsg.): *Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Online unter: www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.

¹⁰⁷ Vgl. Messerschmidt, Astrid: „Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft“. In: Wolfram Stender/Guido Follert/MihriÖzdoğan (Hrsg.): *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*. Wiesbaden, 2010: S. 106.

nen Eingebundenheit in die Gegenwart und Geschichte des Antisemitismus stellt. Mögliche Fragen könnten in diesem Zusammenhang lauten:

- Wie ist mein Blick auf das Thema Antisemitismus? Welche Emotionen löst Antisemitismus in mir aus?
- Wo begegnet mir Antisemitismus im (privaten und beruflichen) Alltag?
- Was ist meine eigene Haltung zu Antisemitismus?
- Was nehme ich selbst als antisemitisch wahr und was nicht?
- Welche Funktion hat Antisemitismus für mich?
- Was löst der Auftrag, in der Schule gegen Antisemitismus zu arbeiten, in mir aus?
- Welche Bilder von Jüdinnen und Juden habe ich und welche Gefühle sind damit verbunden?
- Welche Bilder von Israel/Palästina habe ich?
- Was ist mein Bild vom NS/Holocaust? Welchen Zugang habe ich zur Erinnerung an den NS/Holocaust/an die Shoah?
- Welche familiären Narrative gibt es in meiner Familie dazu bzw. gibt es Schweigen diesbezüglich? Welche Rolle haben meine Vorfahren im NS/während der Shoah eingenommen?
- Was löst die Vorstellung in mir aus, selbst antisemitisches Wissen aufgenommen zu haben?
- Was bedeutet das für mögliche Handlungsstrategien?

Betroffene schützen

Vielfach wird in pädagogischen Räumen noch immer davon ausgegangen, dass die Lernenden nicht jüdisch sind, solange durch Biografien oder Bekenntnisse die jüdische Identität nicht offenkundig wird. Häufig machen jüdische Jugendliche ihre Identität mit Absicht nicht erkennbar, um keine Nachteile, Stigmatisierungen und Anfeindungen zu erleiden.¹⁰⁸ Für die Handlungsstrategien im pädagogischen Raum ist es zentral, dass der Schutz der von Antisemitismus Be-

troffenen immer Priorität hat.

Monique Eckmann orientiert sich hierfür an der Täter-Opfer-Zuschauer-Triade: Es ist in vielen Fällen nötig, „Prioritäten zu setzen und sich zuerst den Opfern zu widmen sowie Bystander zu aktivieren, bevor Täterinnen/Täter anzusprechen sind“.¹⁰⁹ Geht man als Lehrkraft davon aus, dass in Bildungsräumen immer Betroffene sein können, geht es dementsprechend auch um die eigene Wahrnehmung und Einschätzung. Verdeckte Codes, Anspielungen und unterschwellige Formen von Antisemitismus sind als solche zu erkennen und ernst zu nehmen, erst dann können Betroffene geschützt und Verletzungen gestoppt werden. Problematisch sind Verharmlosungen und Nivellierungen. Den Orientierungsrahmen für Verletzungen geben immer die Opfer von Verletzungen. Selbst wenn Betroffene nicht im Raum sind oder erkannt werden, bedeutet eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, diesen wahrzunehmen, die Betroffenen zu stärken und ein diskriminierungskritisches Klima zu schaffen. Wichtig dabei ist, dass den Betroffenen der Subjektstatus nicht aberkannt werden darf. Niemand darf gezwungen oder gedrängt werden, über eigene Erfahrungen zu sprechen. Vielmehr ist die Bereitschaft zur Unterstützung ebenso nötig wie Angebote, von denen dann Gebrauch gemacht werden kann. Wann eine Verletzung beginnt und wie diese empfunden wird, entscheiden die Betroffenen selbst. Es wäre jedoch problematisch, Betroffene auf einen Opferstatus festzulegen. „Jede Person hat im Prinzip schon einmal jede dieser drei Rollen (Täter, Opfer, Zuschauer) eingenommen, je nach Kontext und Situation. Es geht also nicht um Identitäten, sondern um erlebte Erfahrungen!“¹¹⁰

Wichtig ist darüber hinaus, dass die Argumentation gegen Antisemitismus keine Betroffenheiten voraussetzt, sondern dass die Argumentationsbasis die Men-

Viele jüdische Jugendliche nehmen z. B. nicht am jüdischen Religionsunterricht an der Schule teil, damit ihre jüdische Identität nicht bekannt wird.

¹⁰⁸ Vgl. hierzu die Erfahrungen der Bildungsstätte Anne Frank in „Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft.“ In einer Studie der Uni Bielefeld wird deutlich, dass 70% der befragten jüdischen Personen aufgrund erwarteter Gefahren keine äußerlich erkennbaren jüdischen Symbole tragen. Studienbericht, a. a. O., 2017: S. 4 und S. 32f.

¹⁰⁹ Eckmann, Monique: „Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder.“ In: Fechner, Bernd/Kölsler, Gottfried/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hrsg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., 2006: S. 220.

¹¹⁰ Ebd.: S. 220.

schenrechte sind. Das Argument gegen Antisemitismus ist demnach nicht, dass jemand im Raum betroffen sein könnte oder dass Antisemitismus aufgrund des Holocaust problematisch ist, sondern dass antisemitische Äußerungen oder Handlungen Menschenrechtsverletzungen sind, die die gesamte Zivilgesellschaft angreifen. Das pädagogische Ziel ist Verantwortlichkeit für das eigene Handeln um der Achtung der Menschenrechte und der Menschenwürde aller willen.

Eine Haltung, die Meinungen und Perspektiven gleichwertig nebeneinander stehen lässt und diese nicht in „richtig“ oder „falsch“ einstuft, ermöglicht einen Raum für Auseinandersetzung, in dem Lernerfahrungen gemacht werden und Selbstreflexion gefördert wird.

Geschützte Lernräume

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus beinhaltet die Beschäftigung mit den Erscheinungsformen, Merkmalen und Funktionen von Antisemitismus, um diese bewusst zu machen und zu dekonstruieren. Sinnvoll dafür ist es, die Lernenden zu einer inneren Beteiligung anzuregen. Innere Beteiligung bedeutet dabei, Denkprozesse anzuregen, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit der Thematik persönlich in Bezug setzen. Sie werden dazu angeregt, ihre eigene Perspektive auf das Thema zu reflektieren und andere Perspektiven, deren Bedeutung, Möglichkeiten und Einschränkungen kennen zu lernen, und sie können neue Interessen entwickeln. Eine der wesentlichen Bedingungen ist es jedoch, diese innere Beteiligung in einem geschützten Lernraum zu erzeugen, in dem die Lernenden keine Beschämungen erleben müssen. Da solche Beschämungen nicht notwendigerweise absichtsvoll geschehen – die Lehrkraft ist sich dessen sicherlich nicht immer bewusst – empfiehlt sich ein selbstreflexives Vorgehen und das gezielte Schaffen eines wertschätzenden Klimas im Klassenzimmer. Gerade in Bezug auf Antisemitismus hat dies eine große Relevanz, da nur in einer vertrauensvollen und respektvollen Lernatmosphäre, in der keine Schuldzuschreibungen stattfinden, Lernprozesse angeregt werden können, die auch Abwehrmechanismen gegen die Beschäftigung mit dem Thema und damit verbundene Emotionen (z. B. Aus-

weichen, scheinbares Interesse, Sichunsichtbar-Machen, Angst, Schuldgefühle, Gar-nichts-Fühlen, Aggression)¹¹¹ bewusst machen. Dies kann dann für die Anbahnung von (Selbst-)Erkenntnissen nutzbar gemacht werden, indem subjektive Empfindungen mit historischen und sozialen Strukturen des Antisemitismus verknüpft werden. Gesellschaftliche Strukturen und die eigene Verwobenheit können so erfahrbar gemacht werden.

Rolle und Aufgaben von Lehrkräften

Dabei ist es wesentlich, den pädagogischen Raum als Raum der Ermöglichung zu betrachten. Insbesondere in der Wahrnehmung der eigenen Gefühle und Perspektiven auf das Thema Antisemitismus ist mit Befürchtungen zu rechnen, etwas Falsches zu sagen und daraufhin beschuldigt zu werden. Daher ist im Blick auf die Gefühle und Bedürfnisse der Lernenden der oben beschriebene vertrauliche Rahmen notwendig, in dem eigene Gefühle, Bedürfnisse und Anliegen zwar reflektiert, aber nicht zwingend offen ausgesprochen werden müssen, und bewusst Räume der Auseinandersetzung geschaffen werden, die dies ermöglichen. Um die Erfahrungen und Sichtweisen der einzelnen Lernenden ernst zu nehmen, sollte sich die Lehrkraft an Allparteilichkeit und Bewertungsfreiheit orientieren.

Die Bedeutung der eigenen Wahrnehmung

Barbara Schäuble stellte in ihrer qualitativen Untersuchung bei sich größtenteils als anti-antisemitisch wahrnehmenden Jugendlichen fest, dass Thematisierungen von Antisemitismus, wenn sie einer Logik des Verdachts folgen, von diesen Jugendlichen „als Ab-erkennung ihres Selbstverständnisses gelesen werden und zu Lernblockaden führen“¹¹² können. Es ist daher eine notwendige Bedingung, Lernprozesse anzuregen, die nicht auf die Entlarvung von Schülerinnen und Schülern als Antisemitinnen oder Antisemiten zielen

¹¹¹ Vgl. hierzu Czollek, Leah Carola: „Die Ambivalenz, Israel zu kritisieren: Ein Erfahrungsbericht aus Seminaren zum Thema Antisemitismus im Hochschulbereich.“ In: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hrsg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit.* Schwalbach/Ts., 2009: S. 172.

¹¹² Schäuble, Barbara: „Anders als wir.“ *Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung.* Berlin, 2012: S. 412.

und eine produktive Auseinandersetzung mit dem Thema fördern. Diese sollten positiv am Selbstbild der Jugendlichen ansetzen, welches sich als nicht antisemitisch wahrnimmt, und im geschützten Lernraum ein Problemverständnis dafür entwickeln, dass das eigene Selbstverständnis und die eigenen Deutungen widersprüchlich sind, und eine Auseinandersetzung hierüber anregen.¹¹³ Eng verbunden damit ist es unabdinglich, das Thema Antisemitismus nicht getrennt von anderen Formen von Diskriminierung zu betrachten und bei der Wahrnehmung von antisemitischen Haltungen und Handlungen diskriminierungskritische Perspektiven einzunehmen.

Diskriminierungskritische Perspektiven einnehmen

Auch in der Institution Schule finden Diskriminierung und Ausgrenzung statt. Aktuelle und vergangene Studien stellen beispielsweise fest, dass die Leistungsunterschiede in der Schule immer noch von Migrationshintergrund und sozio-ökonomischem Status abhängen können.¹¹⁴ Auch bei der Problemanzeige antisemitischer Haltungen und Handlungen darf Rassismus nicht reproduziert werden. In der Studie „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“ von 2008¹¹⁵ wird auf die Problematik der Externalisierung von Antisemitismus hingewiesen und festgestellt, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die Antisemitismus in ihrer Einrichtung feststellen, diesen zwar als gravierendes Problem wahrnehmen, ihn aber ausschließlich bei

„muslimischen“ Schülerinnen und Schülern verorten.¹¹⁶ Dabei wird eine „Differenzlinie zwischen ‚Wir‘ und ‚Die‘ gezogen und der Fokus auf eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern gerichtet“.¹¹⁷ Problematisch ist hier nicht nur die Wahrnehmung, dass Antisemitismus nicht in seiner ganzen Breite als Problem der gesamten Gesellschaft wahrgenommen wird, sondern auch, dass die „Dichotomisierung von Eigen- und Fremdgruppe [...] entlang des Gegensatzpaars muslimisch und nicht-muslimisch verläuft“¹¹⁸ und sich damit rassistische Diskriminierungspraktiken vollziehen.

Eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus kann nur sinnvoll sein, wenn sie zugleich rassistuskritisch ist, sich also der Problematik und ihrer pädagogisch höchst fatalen Effekte wirkmächtiger rassistischer Zuschreibungen bewusst ist.¹¹⁹ Daher ist es sicherlich sinnvoll, auch andere Formen der Ungleichbehandlung und Diskriminierung anzusprechen. Dabei sollten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der unterschiedlichen Diskriminierungsformen deutlich werden. Im Blick auf die potenziell immer vorhandenen eigenen vielfältigen Erfahrungen von Diskriminierung unter den Lernenden ist es unangemessen, nur bestimmte Formen von Diskriminierung anzusprechen und andere nicht zu beleuchten.¹²⁰ Es soll hier nicht dafür plädiert werden, die persönlichen Erfahrungen der Lernenden zu thematisieren und sich mit diesen auseinanderzusetzen. Viel eher sollte es ein Ziel sein,

113 Vgl. ebd.: S. 410.

114 Vgl. Bildungsberichterstattung 2017: „Migration und Bildung in Baden-Württemberg 2017“ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg und Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). S. 279ff. Online unter: www.lsbw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/lb-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenband_2017/Themenband_BW_2017.pdf; letzter Zugriff am 29.11.2018.

115 Follert, Guido/Stender, Wolfram: „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“ – Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsbericht.“ In: Stender, Wolfram/Follert, Guido/Özdoğan, Mihri (Hrsg.): *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis*. Wiesbaden, 2010: S. 199–223.

116 Vgl. ebd.: S. 201.

117 Ebd.: S. 202.

118 Ebd.

119 Vgl. Cheema, Saba-Nur: „Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit.“ In: Mendel, Meron/Messerschmidt, Astrid (Hrsg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Frankfurt a. M./New York, 2017: S.61–76.

120 Seit August 2018 teilen Menschen in Deutschland unter dem Hashtag #metwo ihre Erfahrungen mit rassistischer und antisemitischer Diskriminierung. Eine Vielzahl der Berichte bezieht sich auf Erfahrungen in der Schule.

die verschiedenen gesellschaftlich vorhandenen Diskriminierungspraktiken wie Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Homophobie und andere *Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit* mit ihren Spezifika, Parallelen und Unterschieden z. B. im Gemeinschaftskundeunterricht zu thematisieren.

Das Konzept der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit fußt auf einer Langzeituntersuchung der Universität Bielefeld zu menschenabwertenden Einstellungen in der Bevölkerung (2002–2012), die heute durch die sogenannten Mitte-Studien weitergeführt wird. Unter dem Begriff werden verschiedene Facetten von Abwertungen konstruierter Gruppen (z. B. Asylsuchende, Langzeitarbeitslose, behinderte Menschen) zusammengefasst.¹²¹

Anti-antisemitische Argumentationen stärken

Geht man wie oben beschrieben davon aus, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler bewusst anti-antisemitische Haltungen vertritt und auch so argumentiert, erweitert dies den pädagogischen Handlungsspielraum beträchtlich. So können nämlich anti-antisemitische Argumentationen aktiviert, Lernende zum Widerspruch angeregt und bestehende Argumentationen gestärkt werden. Diese Handlungsspielräume werden in einer sehr stark an den Täterinnen oder Tätern orientierten Reaktion häufig außer Acht gelassen. In einer Studie von Barbara Schäuble und Albert Scherr wurde jedoch festgestellt, dass anti-antisemitischen Jugendlichen häufig Argumentationsmuster gegen Antisemitismus fehlen.¹²² Diesen Jugendlichen Argumente zu geben und sie damit zu stärken, kann einen wesentlichen Teil der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ausmachen. Bei der Stärkung von Argumenten gegen Antisemitismus kann die Peer Group, also z. B. gleichaltrige Mitschüler und Mitschülerinnen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss ausüben.

Antisemitismus immer stoppen

Nichtsdestotrotz sind Lehrkräfte in heterogenen Klassenzimmern auch mit bewussten und unbewussten antisemitischen Äußerungen und Handlungen konfrontiert. Unabhängig davon, ob hinter einer antisemitischen Handlung auch eine antisemitische Absicht steckt, müssen diese immer gestoppt werden. Diskriminierungskritische Lernräume müssen jede

Form der Diskriminierung problematisieren und die Betroffenen schützen. Der Grund für die Diskriminierung hat auf das tatsächliche Erleben von Diskriminierung aus Sicht der Betroffenen nicht unbedingt einen Einfluss. Bei der Problematisierung von antisemitischer Argumentation ist die Argumentation der Lehrkraft sehr relevant. Die Begründung dafür, dass Diskriminierung im Klassenzimmer nicht erwünscht ist, darf nicht fehlen. Diese sollte mit Bezug auf Menschenrechte und Demokratie oder auf die in der Klasse schon gemeinsam erarbeiteten Einigungen zu Formen der Zusammenarbeit und gegenseitiger Anerkennung stattfinden. Es empfiehlt sich, als Lehrkraft eine Ich-Botschaft zu senden und deutlich zu machen, dass die eigene Aufgabe darin besteht, den Lernraum zu schützen und darauf zu achten, dass die Menschenwürde und die Menschenrechte der bzw. aller Schülerinnen und Schüler nicht verletzt werden. Interessant ist hierfür auch, dass eine Mehrzahl der Jugendlichen Antisemitismus ablehnt, wenn er für sie als solcher erkennbar wird.¹²³

Unterschiedliche Motivationen hinter Antisemitismus wahrnehmen

Eine grundlegende Annahme im Umgang mit Antisemitismus ist, dass Antisemitismus nicht immer leicht zu erkennen ist und antisemitische Äußerungen sehr unterschiedliche Motivationen haben können. Zum Beispiel steckt nicht hinter jedem antisemitischen Argument zwingend eine antisemitische Absicht und (vor allem bei Jugendlichen) nicht unbedingt ein geschlossenes antisemitisches Weltbild. Antisemitische Stereotype werden oft unbewusst übernommen und werden häufig nicht als solche verstanden. Auch sind sie sehr langlebig und werden schon sehr lange tradiert. Zugleich ist eine antisemitische Absicht nicht immer hinter einer Äußerung zu erkennen, da Antisemitismus heute häufig in Form von Codes, Anspie-

121 Heitmeyer, Wilhelm: *Deutsche Zustände Folge 10*. Frankfurt a.M., 2011: S. 15f.

122 Vgl. Schäuble, Barbara und Scherr, Albert: „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Amadeu-Antonio-Stiftung (Hrsg.). Berlin, 2006: S. 93. Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.

123 Ebd.: S. 40.

lungen, jugendkultureller Rhetorik und unterschweligen Aussagen transportiert wird. Auch können Provokationen oder Verstehensangebote Gründe für Antisemitismus im Klassenzimmer sein. Bei einer Provokation kann das Wissen über tradierte antisemitische Stereotype und über ihre Anstößigkeit dazu dienen, dieses Wissen einzusetzen, um z. B. die Lehrerin oder den Lehrer zu provozieren. Antisemitismus bei Jugendlichen kann auch dadurch motiviert sein, die Welt verstehen zu wollen. Auf der Suche nach schwer begreiflichen Ereignissen wie z. B. der Verfolgung der Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus geben antisemitische Konstruktionen vermeintlich plausible Erklärungen, ohne dass deren Problematik sofort bewusst wird. Antisemitismus wird dann als Verstehensangebot genutzt, um geschichtliche Prozesse, irrationale Vorurteile etc. zu erklären. Für die Arbeit gegen Antisemitismus im Unterricht bedeutet dies, zu wis-

sen, dass antisemitische Argumente und Konstruktionen kursieren und von Lernenden geäußert und verbreitet werden können. Es bedeutet jedoch zugleich, nicht zu wissen, ob die betreffenden Schülerinnen und Schüler selbst antisemitisch sind. Es geht nicht um die Antisemitin bzw. den Antisemiten, sondern um den Antisemitismus,¹²⁴ d. h. nicht um persönliche Zuschreibungen, sondern darum, die Bewusstmachung antisemitischer Erscheinungen zu ermöglichen. Für eine gelingende Auseinandersetzung mit Antisemitismus im Unterricht ist daher eine differenzierende Wahrnehmung von Antisemitismus und der dahinterliegenden Vielzahl möglicher Motivationen wichtig.

Angemessener Umgang mit Desinteresse

Bezüglich der spezifischen Thematisierung von Antisemitismus bei Jugendlichen ist zu fragen, ob dieses Thema tatsächlich die Interessen der Jugendlichen

Eine festschreibende bzw. stigmatisierende Klassifikation der Lernenden in „Antisemiten“ und „Nicht-Antisemiten“ sollte unbedingt vermieden werden.



Aus einem Workshop des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland

124 Vgl. Eckmann: „Rassismus und Antisemitismus“: S. 211.

trifft bzw. wie dieses geweckt werden kann. Im Gegensatz zur außerschulischen Bildungsarbeit, die hier auf Freiwilligkeit setzen kann, müssen Lehrkräfte die jeweiligen Vorgaben der Bildungspläne umsetzen. So findet sich im Bildungsplan Baden-Württemberg (2016) bei den inhaltsbezogenen Kompetenzen unterschiedlicher Fächer und Klassen an vielerlei Stellen eine explizite Erwähnung oder ein Bezug (z. B. „Verschwörungstheorien“) zu Antisemitismus. Grundlegend kann nicht immer von einem Interesse der Schülerinnen und Schüler an der Beschäftigung mit Antisemitismus ausgegangen werden. Wie Barbara Schäuble in den oben erwähnten Untersuchungen konstatiert, gibt es Gruppen, die eigene Interessen formulieren, aber auch Gruppen, die eher desinteressiert sind, oder aber Gruppen, die sich kritisch gegenüber der Thematisierung von Antisemitismus äußern, und Gruppen, die Widerstände gegen diese Thematisierung zeigen. Mehrheitlich, so Schäuble, ist sogar „zu erwarten, dass Jugendliche sich eher desinteressiert und/oder ablehnend gegenüber Lernangeboten zeigen, die Antisemitismus zum Thema machen“.¹²⁵ Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Es können unter anderem Befürchtungen vor einer moralisierenden, die eigenen Denkweisen angreifenden Lernatmosphäre vorhanden sein oder grundsätzliche Zweifel an der Angemessenheit des Lerngegenstandes, weil den Lernenden nicht einleuchtet, warum dieser behandelt werden soll. In Bezug auf die Vermittlung der Geschichte des Holocaust und Nationalsozialismus wissen Jugendliche häufig nicht, was sie selbst mit dem Lerngegenstand verbindet. „Auch die Annahme einer überhistorischen moralischen Verpflichtung, Antisemitismus abzulehnen, begründet für die Jugendlichen nicht automatisch einen Auseinandersetzungsbedarf“.¹²⁶

Wie ist mit Formulierungen oder Sichtbarwerden von Desinteresse oder Ablehnung pädagogisch umzugehen? Problematisch wäre es, belehrend zu agieren und auf Einstellungsveränderungen abzielen. Jugendliche sollten nicht auf diese Weise zu Objekten pädagogischen Handelns werden.¹²⁷ Schülerinnen und Schüler würden dann, so Schäuble, eher „defensiv begründet lernen“¹²⁸ und sich bei ihren Äußerungen überlegen, welche Überzeugungen sie für sich behalten und welche nicht. Dies führt dazu, dass gelernt wird, sozial Erwünschtes zu äußern, und hat keine Auswirkungen auf die tatsächlichen Einstellungen. Die oben beschriebenen Abwehrmechanismen können sich dann unabhängig vom Lerngegenstand auch auf die Form der Vermittlung beziehen und die Abwehr von Lernzwängen beinhalten. „Zugleich kann die belehrende Bildungspraxis zu einer Vergrößerung einer ohnehin bestehenden Ablehnung des spezifischen Themas beitragen“.¹²⁹

Es wird deutlich, dass sich Lehrkräfte mit den Motiven der jeweiligen Lernenden auf ernsthafte Weise auseinandersetzen müssen, um angemessene Lernarrangements zu entwerfen, in denen vor allem „eigenständige, sachlich begründete“ und nicht moralisch begründete Positionen entwickelt werden, weil gegen Antisemitismus gerichtete Jugendliche „oft nicht in der Lage sind, eigene Ansichten kritisch zu reflektieren und antisemitische Aussagen anderer Jugendlicher argumentativ zu entkräften“.¹³⁰

125 Schäuble: „Ich habe nichts gegen Juden“: S. 178.

126 Ebd.: S. 179.

127 Vgl. ebd.

128 Vgl. ebd.

129 Ebd.: S. 180.

130 Ebd.: S. 181.



Aus einem Workshop des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V. (VDK) und amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus (Hrsg.): „Du Opfer! Du Jude“ – Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg. Dokumentation der amira-Tagung am 16.09.2008. Berlin, 2009. Online unter: www.viel-falt-mediathek.de/data/amira_tagungsdoku_16.09.08_web.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.
 - Bernstein, Julia/Zick, Andreas/Hövermann, Andreas/Jensen, Silke: „Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland – Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus.“ Bielefeld, 2017. Online unter: https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.
 - Bildungsstätte Anne Frank (Hrsg.): „Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft.“ Online unter: www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publicationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.
 - Schäuble, Barbara/Scherr, Albert: „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) Berlin, 2006. Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaublescherrichhabenichtslangversion.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.
- Der Text lebt an und erweitert die von der Autorin verfassten Texte in Kapitel I der Broschüre „Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft.“ Bildungsstätte Anne Frank (Hrsg.). Frankfurt a. M., 2013: S. 9–19. Online unter: www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publicationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf; letzter Zugriff am 24.10.2018*

4.3 Antisemitischen Äußerungen in Schule und Unterricht begegnen

(Kiana Ghaffarizad)

“ Da hat sie einen antisemitischen Spruch im Unterricht gebracht, aber irgendwie wusste ich nicht, wie ich am besten vor der Klasse reagieren kann. ”¹³¹

Es ist meist nicht angenehm, Menschen auf antisemitische Äußerungen aufmerksam zu machen. Vielleicht, weil wir uns selbst unsicher sind, ob das Gesagte nun unter Antisemitismus fällt; vielleicht weil wir nicht genau wissen, wie wir das am besten thematisieren können; vielleicht auch, weil wir eine größere Auseinandersetzung scheuen. Dann begeben wir uns auf die langwierige Suche nach dem richtigen Rezept gegen antisemitische Kommentare oder sagen lieber gar nichts. Die schlechte Nachricht ist: Es gibt nicht das eine richtige Rezept gegen antisemitische Äußerungen. Denn je nachdem, in welcher Situation wir uns befinden und von wem die Äußerung kommt, bedarf es unterschiedlicher Umgangs- und Interventionsformen. Die gute Nachricht ist: Wir können immer etwas gegen Antisemitismus tun. In jeder schulischen Situation. In jeder Klasse. Bei jeder Person.

Deuten und Einordnen der Äußerung

Um herauszufinden, welche Intervention für welche Situation die angemessene oder geeignete ist, bedarf es vorab einer differenzierten Reflexion des jeweiligen antisemitischen Vorfalles. Hier ist es vor allen Dingen wichtig, die verschiedenen Äußerungsebenen von Antisemitismus in den Blick zu nehmen.

Folgende Fragen dienen als eine erste Orientierung, um die unterschiedlichen Ebenen genauer zu bestimmen:

- Handelt es sich um unreflektiert verwendete Stereotype oder Erzählungen, aus bloßem Unwissen um deren antisemitischen Gehalt?
- Geht es um die direkte Diskreditierung anwesender jüdischer Personen?

Dann kann es hilfreich sein, die Form der antisemitischen Äußerung einzuordnen bzw. die dahinterstehende Motivation bzw. das dahinterstehende Bedürfnis zu deuten:

- Wird sekundärer Antisemitismus geäußert, etwa in Form von Shoah-Relativierungen oder Leugnung?
- Wird israelbezogener Antisemitismus geäußert, indem der Nahost-Konflikt über vereinfachte Täter-Opfer-Bilder dargestellt, der Staat Israel mit anti-jüdischen Stereotypen in Verbindung gebracht oder sein Existenzrecht abgesprochen wird?
- Werden (antisemitische) Verschwörungsideologien vertreten?
- Handelt es sich um antisemitische Deutungen aus einer linkspolitischen Haltung heraus, zum Beispiel in Form einer vermeintlichen Kapitalismuskritik, in der ausschließlich bestimmte Personen für soziale Ungleichheit verantwortlich gemacht werden (z. B. „böse Kapitalistinnen bzw. Kapitalisten vs. die armen Arbeiterinnen bzw. Arbeiter“), also Kapitalismus personifiziert und nicht als gesellschaftliches Verhältnis verstanden wird?
- Werden antisemitische Deutungen dazu instrumentalisiert, eigene Ungleichheits- und Diskriminierungserfahrungen zu erklären?
- Geht es um die programmatische Vertretung einer extrem rechten Ideologie?
- Geht es um die programmatische Vertretung einer islamistischen Ideologie?

¹³¹ Ghaffarizad, Kiana: „Läuft noch nicht? Gönn dir: 7 Punkte für eine Jugendarbeit gegen Antisemitismus!“ aus dem Projekt »ju:an«-Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit; Amadeu-Antonio-Stiftung; (Hrsg.). Berlin, 2017: S. 11. Online unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/publikationen/laeuft-noch-nicht_goenn-dir_-7-punkte-gegen-antisemitismus.pdf; letzter Zugriff am 3.12.2018.

Nachhaken

Wenn Sie einen antisemitischen Kommentar in der Schule mitbekommen, fragen Sie ernsthaft und interessiert nach, was die Person, von der die Aussage stammt, damit genau meint: Warum hat sie das gerade gesagt? Woher bezieht sie ihr Wissen über „die Juden“? Was sind ihre Quellen? Was hofft sie durch diesen Kommentar zu erreichen? Nachfragen eröffnen die Chance, unser Gegenüber zum Nachdenken, zum Überdenken der eigenen Haltung und Handlung anzuregen.

Achten Sie dabei darauf, nicht selbst in eine antisemitische Differenzkonstruktion einzusteigen. Dies können Sie beispielsweise vermeiden, indem sie auf antisemitische Aussagen nicht mit dem Argument „nicht alle Jüdinnen und Juden sind so“ reagieren. Wieso nicht? Antisemitismus hat, genau wie alle anderen Ideologien der Ungleichwertigkeit, absolut keinen Realitätsbezug. Wenn wir aber eine antisemitische Aussage durch ein „nicht alle“ nur abmildern, stellen wir unwillkürlich einen scheinbar „realen“ Bezug her und bestätigen so indirekt die Aussage der sprechenden Person. „Nicht alle Juden sind reich“ würde beispielsweise bestätigen, dass es überhaupt eine Verbindung zwischen Reichtum und Jüdinnen und Juden gibt. Pädagogisch deutlich gewinnbringender ist es in diesen Fällen hingegen, herauszufinden, welche Funktion die Äußerung für die sprechende Person einnimmt, um davon ausgehend einen pädagogischen Umgang für die jeweilige Situation abzuwägen. Denn: Wer etwas über „die Anderen“ sagt, sagt auch immer etwas über sich selbst.

Schweigen schützt nicht

Wichtig ist vor allem: Schweigen Sie nicht. Schweigen kann schnell als Zuspruch gedeutet werden. Wenn Jugendliche antisemitische Stereotype bedienen, nehmen Sie dies als Anlass, um mit ihnen zu besprechen, wie Stereotype zustande kommen, welche Funktion sie erfüllen und was sie alles anrichten können. Da wahrscheinlich jede und jeder von uns schon einmal die Erfahrung gemacht hat, stereotypisiert wahrgenommen zu werden – zum Beispiel als Frau, weil wir

groß oder klein sind, weil wir in einer bestimmten Wohngegend wohnen usw. – lassen sich leicht Bezüge zur eigenen Lebens- und Erfahrungswelt herstellen, von denen ausgehend wir dann auch über Stereotype im Antisemitismus sprechen können.

„Bei uns nicht!“?

Manche Lehrkräfte tendieren dazu, gerade muslimisch sozialisierten Schülerinnen und Schülern oder Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte, die sich antisemitisch äußern, mit dem Satz zu begegnen: „Das ist bei uns in Deutschland nicht erlaubt!“ Das ist in vielerlei Hinsicht problematisch. Denn mit diesem vermeintlichen Argument haben Sie den antisemitischen Gehalt der Aussage gar nicht entkräftet! Stattdessen aber haben Sie Antisemitismus als etwas dargestellt, was woanders angeblich „erlaubt“ sei, in Deutschland aber vor allem ein juristisches Problem darstellen würde. Zudem haben Sie der betreffenden Schülerin/dem betreffenden Schüler durch Ihre Reaktion „bei uns nicht“ implizit abgesprochen, dass sie ebenfalls zur deutschen Gesellschaft dazugehört, also Teil des „uns“ ist. Und unabhängig davon widerspricht der Inhalt dieses Satzes einer bundesdeutschen Realität, in der (offener) Antisemitismus zwar offiziell verpönt ist oder sogar sozial geächtet wird, antisemitische Einstellungen und Vorurteile jedoch gesamtgesellschaftlich verbreitet sind. Diese Realität entgeht auch den Jugendlichen nicht – spätestens dann, wenn auf der nächsten Anti-Kriegs-Demo auch Deutsche ohne Migrationshintergrund antisemitische Plakate zeigen. Das Argument „nicht bei uns in Deutschland“ kann damit schnell unglaubwürdig klingen, was sich wiederum negativ auf die pädagogische Beziehungsarbeit auswirken kann. Viel überzeugender ist es hingegen, wenn wir aus einer selbstreflexiven und menschenrechtsorientierten Haltung heraus verdeutlichen, warum wir eine bestimmte Äußerung antisemitisch finden und weshalb diese diskriminierend ist.

Reflexion der eigenen Position

In jeder Gruppe und in jeder sozialen Beziehung spielen unterschiedliche Machtverhältnisse und Hierarchien eine Rolle: Je nach sozialer Verortung und Er-

fahrungen können wir uns in einer machtvolleren oder weniger machtvollen Position befinden, zum Beispiel aufgrund unserer sexuellen Orientierung, unseres Alters, unseres sicheren oder unsicheren Aufenthaltsstatus in Deutschland, unserer Bildungsabschlüsse, unserer Sprachkenntnisse oder unserer offiziellen Funktion als Repräsentantin oder Repräsentant des Staates als Beamtin oder Beamter in der Schule. Zugleich können sich Machtpositionen auch verschieben und verändern – je nachdem, in welchem Kontext wir uns befinden und wer unser Gegenüber ist.

Aus einer selbst- und machtkritischen Haltung heraus zu handeln bedeutet nun, sich dieser unterschiedlichen Machtpositionen und -verschiebungen bewusst zu werden, die zwischen uns und unseren Schülerinnen und Schülern herrschen können. Es bedeutet vor allem, zu reflektieren, wie diese Machtpositionen auf unser Verhältnis und unsere Beziehungen mit den Kindern und Jugendlichen einwirken können. Und es bedeutet, dementsprechend sensibel zu handeln – insbesondere, wenn wir uns in einer machtvolleren Position als unser Gegenüber befinden.

Als Lehrkraft selbstreflexiv und machtkritisch zu handeln bedeutet, sich zum Beispiel zu fragen:

- Wie gehe ich damit um, dass ich als erwachsene Person und als professionelle Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern immer (auch im Schullandheim oder auf Studienfahrten!) in einer hierarchisch höheren Position bin? Dass meine Entscheidungen bezüglich Noten und Empfehlungen erheblichen Einfluss auf das Selbstkonzept, die Bildungslaufbahn und die berufliche Zukunft meiner Schülerinnen und Schüler haben?
- Und wie wirkt sich dieses Hierarchieverhältnis auf die Kinder und Jugendlichen und ihr Vertrauen uns gegenüber aus?
- Wem traue ich was zu? Und wem eigentlich was nicht? Warum?
- An wen habe ich warum welche Erwartung? Und an wen nicht?
- Welche Vorurteile habe ich (unbewusst) gegenüber wem? Warum? Im Kontext von Antisemitismus heißt dies beispielsweise auch: Habe ich vielleicht

selbst die Vorstellung verinnerlicht, dass Jüdinnen und Juden meist in machtvollen Positionen sind? Woher kommt dieses Vorurteil?

- Wie wirken sich meine Vorurteile (vielleicht ungewollt) auf mein Verhältnis zu meinem Gegenüber aus?

Aller Anfang ist die Anerkennung des Gegenübers

Egal, wie Sie in welcher Situation reagieren: Bleiben Sie dabei den Schülerinnen und Schülern zugewandt. Je respektierter sich die betreffende Jugendliche oder der betreffende Jugendliche fühlt und je weniger sie oder er mit Sanktionen zu rechnen hat, desto eher wird sie oder er bereit sein, sich mit kritischen Fragen zu beschäftigen und eventuelle Infragestellungen zuzulassen. Im besten Fall stellt die Schülerin oder der Schüler dann selbst fest, dass ihre oder seine Bemerkungen diskriminierend und nicht haltbar sind.

Allerdings: Pädagogische Parteilichkeit bedeutet nicht, diskriminierende Bemerkungen und Handlungen durchgehen zu lassen. Daher bleibt es unverzichtbar, aus einer diskriminierungskritischen Haltung heraus immer wieder zu verdeutlichen, dass antisemitische Einstellungen, Kommentare und Handlungen weder in der Schule noch anderswo eine Berechtigung haben.

Betroffene Schülerinnen und Schüler stärken

Bei antisemitischen Äußerungen in der Schule gilt vor allen Dingen: Die Unterstützung und Stärkung der Betroffenen! Wenden Sie sich daher immer zunächst dem Wohlergehen der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers zu, bevor Sie sich darauf konzentrieren, den Vorfall mit der ausübenden Person zu bearbeiten. Mitunter bedeutet dies auch, als erste pädagogische Maßnahme der betroffenen Person anzubieten, dass Sie zusammen für einen Augenblick das Klassenzimmer bzw. die Gruppe verlassen. Oder aber sie fordern die ausübende Person dazu auf, den Raum zu verlassen, wenn dies im Rahmen des Schulkonzepts zum Umgang mit Störungen und der damit einhergehenden Regelungen zur Aufsichtspflicht möglich ist.

Hier den richtigen Umgang zu finden, ist eine Gratwanderung. Denn in manchen Situationen können betroffene Schülerinnen und Schüler auch den Ein-

druck bekommen, dass ihnen nicht zugetraut wird, selbstbestimmt mit diskriminierenden Erlebnissen umzugehen, und dass ihnen ihre selbst entwickelten Handlungs- und Widerstandsstrategien abgesprochen werden. Das passiert zum Beispiel dann, wenn wir vor-schnell agieren und nicht ergründen, was sich die be-troffene Person im Umgang mit der Situation wünscht – sofern sie überhaupt möchte, dass das Problem weiter in ihrem Beisein thematisiert wird. In diesen Fällen kann es hilfreich sein, Blickkontakt mit der Schülerin oder dem Schüler aufzubauen oder ohne großes Aufheben den Platz im Raum zu wechseln, um Unterstützung zu signalisieren. Zudem können Sie die entsprechende Aussage oder Handlung deutlich und parteilich mit Betroffenen antisemitischer Diskrimi-nierung und Gewalt problematisieren, ohne sich di-rekt auf die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler im Raum zu beziehen. Achten Sie vor allem darauf, dass sie betroffene Lernende nicht bloßstellen, indem Sie beispielsweise gerade die jüdischen Schüle-rinnen und Schüler auffordern, „jetzt doch auch mal zu sagen, dass der Spruch eben nicht in Ordnung war.“

Darüber hinaus wissen wir nicht immer, ob jüdische Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer anwe-send sind oder ob sie sich in einer solchen Situation als Jüdin oder Jude zu erkennen geben möchten. Indem wir jedoch deutlich Stellung gegen Antisemitis-mus beziehen, ohne dies an Einzelpersonen festzuma-chen, also klar zu erkennen geben, dass mit der Aus-sage ein menschenrechtlich orientiertes Prinzip ver-letzt wird, signalisieren wir potenziell Betroffenen, dass sie nicht allein sind, ohne dass sie in den Fokus geraten. Zudem ermöglichen wir ihnen dadurch, zu einem Zeitpunkt ihrer Wahl das Gespräch mit uns zu suchen. Wenden sich betroffene Kinder und Jugend-liche an uns, gilt vor allen Dingen: ernst nehmen und die Erfahrungen anerkennen! Denn oft erleben Betro-fene, dass ihnen von nicht-jüdischen Personen nicht geglaubt wird oder dass ihre Erfahrungen herunterge-spielt werden. Nehmen Sie sich daher Zeit für die ratsuchende Schülerin oder den ratsuchenden Schüler. Hören Sie ihr oder ihm zu, zeigen Sie sich solidarisch und erkunden Sie zusammen, welchen Umgang sich

die Schülerin oder der Schüler mit ihren Diskriminie-rungs- oder Mobbing Erfahrungen wünscht und wie Sie sie oder ihn dabei unterstützen können. Wenn Sie selbst die antisemitisch angegriffene Person sind, gilt auch hier: Ihre Selbstsorge steht an erster Stelle!

Nicht alles gleichzeitig!

Wenn es nach antisemitischen Äußerungen darum geht, weitere Verletzungen zu verhindern und betro-fene Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, kön-nen wir nicht parallel den Konflikt thematisieren und auch noch Lernangebote machen, um grundsätzlich antisemitische Ressentiments zu reflektieren. Es gilt daher zu entscheiden: Sind wir in einer Situation,

- in der wir uns darauf konzentrieren können, vorran-gig präventiv zu arbeiten, so z. B. bei sehr subtilen oder unbewussten Äußerungen?
- in der wir unmittelbar intervenieren müssen?
- in der es primär darum geht, betroffene Personen zu unterstützen oder
- in der wir uns überlegen müssen, welche Form der Nachsorge angebracht ist?

Unterrichtliches Handeln ist eine hochkomplexe An-gelegenheit und die Vielzahl der Anforderungen kann überwältigend sein. Bei antisemitischen Äußerungen gilt es deswegen trotz allen Zeitdrucks gut abzuwägen und die jeweiligen Handlungsanforderungen zu prio-risieren. Klarheit darüber, was als Erstes getan werden muss, heißt dabei keinesfalls, anderen Handlungsan-forderungen nicht nachzukommen. Es bedeutet ledig-lich, die wahrgenommene Gleichzeitigkeit der Hand-lungsfelder in lineare Handlungsschritte zu übersetzen. Dies wirkt Überforderung entgegen und trägt zu einem situationsangemessenen professionellen Handeln bei.

Der Beitrag ist ein redaktionell bearbeiteter Auszug aus folgender Broschüre:

Ghaffarizad, Kiana: „Läuft noch nicht? Gönn dir: 7 Punkte für eine Jugendarbeit gegen Antisemitismus!“ aus dem Projekt »ju:an«-Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit der Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) Berlin, 2017. Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/publikationen/laeuft-noch-nicht_goemm-dir_-7-punkte-gegen-antisemitismus.pdf; letzter Zugriff am 29.10.2018.

4.4 „Don't panic!“ – Intervention gegen und Prävention von Antisemitismus von muslimisch geprägten Schülerinnen und Schülern

(Hakan Turan)

Antisemitische Äußerungen und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern, die einen wie auch immer gearteten muslimischen Hintergrund haben, legen eine eigene pädagogische Reflexion nahe, die hier in Form von drei Teilen erfolgen soll. Teil 1 thematisiert die differenzierte Intervention bei antisemitischen Äußerungen und ist von allgemein pädagogischer Art. Die Teile 2 und 3 stellen dar, wie durch einen Vergleich der Vorurteilsstrukturen gegen Jüdinnen und Juden sowie Musliminnen und Muslime, durch eine Pluralisierung des Islamdiskurses (in Form differenzierbarer Islamverständnisse) und durch eine Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten von Judentum und Islam Akzeptanz und Wertschätzung gefördert werden können. Die Teile 2 und 3 betreffen den Fachunterricht insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Der letzte Abschnitt von Teil 3 enthält eine für die Religionslehren und für Ethik gedachte Vertiefung. Alle drei Teile folgen Grundsätzen einer identitätssensiblen Pädagogik, die hier auf den speziellen Kontext des Umgangs insbesondere mit muslimischen Lernenden bezogen ist.¹³² Dieser pädagogische Ansatz nimmt aktuelle politische Diskurse und Entwicklungen als Hintergrund ernst, geht jedoch davon aus, dass die Lernenden (noch) keine Akteure der öffentlichen Diskurse sind – wenngleich sie wie auch Lehrkräfte von diesen nicht unbeeinflusst sind – und dass der unterrichtliche Diskurs primär pädagogischen und bildungstheoretischen Maßstäben folgen muss.

1. IDENTITÄTSENSIBLE INTERVENTION BEI ANTISEMITISCHEN ÄUSSERUNGEN

Pädagogische Unschuldsvermutung, Gleichbehandlung und Gelassenheit als Grundhaltung

Die meisten muslimischen Schülerinnen und Schülern weisen keine geschlossenen antisemitischen Weltbilder auf. Nicht zuletzt deshalb ist es falsch, Antisemitismus für eine Gruppeneigenschaft von religiösen Musliminnen und Muslimen zu halten. Darum sollte muslimischen Schülerinnen und Schülern dieselbe pädagogische Unschuldsvermutung zukommen wie allen anderen auch. Damit gemeint ist die Haltung der Lehrkraft, nicht mit einer Unheilserwartung an Schülerinnen und Schüler heranzutreten und auch keiner Logik des unbegründeten Verdachts zu folgen. Ebenso ist von Bedeutung, dass Schülerinnen und Schüler die Reichweite und Wirkung potenziell antisemitischer oder rassistischer Äußerungen oft nicht einschätzen können, dass sie in politischen Fragen oft unreflektiert Diskursfragmente der „Erwachsenen“ oder Peers aus bestimmten sozialen Milieus reproduzieren – und dass sie zugleich in der Regel empfänglich für sachliche und nicht verurteilende Interventionen sind. Eine Reaktion auf antisemitische Äußerungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern sollte daher aus derselben pädagogischen Grundhaltung erfolgen wie gegenüber allen anderen Schülerinnen und Schülern auch: bestimmt im Inhalt und in der Werteorientierung, argumentativ und rational im Ton, zuversichtlich und anspruchsvoll hinsichtlich der Lernbereitschaft der entsprechenden Lernenden.

¹³² Vgl. Turan, Hakan: „Vier Vorschläge für eine identitätssensible Kommunikation mit muslimischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht.“ In: Landesinstitut für Schulentwicklung/Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda – Beispiele und Anregungen für die unterrichtliche und pädagogische Praxis – Teilband 2.1*, Stuttgart. 2017: S. 86–93. Online unter: www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/salafismus_bd1_2.pdf; letzter Zugriff am 20.11.2018.

Antisemitismus und Kritik an der Politik Israels unterscheiden

Musliminnen und Muslime, also auch gläubige und praktizierende Musliminnen und Muslime, bilden kein ideologisches Kollektiv, sondern zerfallen in zahlreiche Milieus mit sehr unterschiedlichem ethnischen und ideologisch-politischem Hintergrund sowie Bildungshintergrund – dies gilt natürlich auch innerhalb der Gruppe muslimischer Flüchtlinge. Zugleich ist in den meisten muslimisch geprägten Milieus – also auch den säkularisierten – eine Identifikation mit der palästinensischen Seite anzutreffen. Dies zeigt sich in der Schule eher bei älteren Schülerinnen und Schülern, und zwar in einer verschieden artikulierten kritischen Position gegenüber Israels Sicherheits- und Siedlungspolitik, manchmal aber auch gegen den Staat Israel generell.

Für unser Thema genügt dabei zunächst folgende Unterscheidung: Eine solche kritische Position ist dann unproblematisch, wenn sie differenziert vertreten wird und weder Jüdinnen und Juden sowie Israelis noch den Staat Israel als jüdisches Kollektiv pauschal dämonisiert, eine Vernichtung Israels befürwortet oder Israel mit doppelten Standards im Vergleich zu anderen Staaten misst.

In diesem Fall besteht hier kein Anlass zu einem Antisemitismusverdacht und es kann wie gewohnt fachlich-pädagogisch gearbeitet und bei Bedarf inhaltlich korrigiert und differenziert werden.

Andererseits gibt es aber auch unter Musliminnen und Muslimen solche mit einer deutlich antisemitischen Haltung, die Jüdinnen und Juden sowie Israel generell dämonisieren und zur Wurzel des Übels in der Welt und Geschichte erklären und manchmal sogar versuchen, dies durch vermeintlich wissenschaftliche oder vermeintlich islamisch-religiöse Argumente zu untermauern. Bei von Lernenden geäußelter Kritik an Israel sollte zunächst vom harmloseren Fall ausgegangen werden, der legitim und auf Augenhöhe diskutier-

bar ist – außer es liegen deutliche Hinweise für den zweiten Fall vor, auf den dann entsprechend reagiert werden muss.¹³³ Für eine Reaktion auf antisemitische Äußerungen bieten sich folgende Punkte an, die hier an einem Beispiel dargestellt werden.

„Jude“ als Schimpfwort

In letzter Zeit mehren sich Berichte, dass „Jude“ unter Schülerinnen und Schülern als Schimpfwort verwendet wird – von Seiten muslimischer sowie nicht muslimischer Schülerinnen und Schüler und zwar sowohl gegen jüdische, als auch gegen nichtjüdische Schülerinnen und Schüler. In solchen Fällen ist eine sofortige Intervention unabdinglich, da hier ein antisemitischer verbaler Ausfall in Form einer Degradierung der Selbstbezeichnung „Jude“ zu einem Schimpfwort vorliegt. Die Form der Intervention kann je nach individuellem Situationskontext und dessen Vorgeschichte unterschiedlich ausfallen und in wiederholten Fällen auch Strafmaßnahmen nach § 90 Schulgesetz beinhalten. Allerdings sollten auch hier immer pädagogische Maßnahmen vorgeschaltet werden und der Schutz der von der antisemitischen Äußerung Betroffener im Vordergrund stehen.

Wichtig ist, dass die Intervention zeitnah und klar erfolgt und dass allen an der Situation Beteiligten deutlich wird, dass die Schule solche Formen von Verbalantisemitismus unter keinen Umständen duldet.

Darüber hinaus ist wichtig, dass die Form und Intensität der Intervention unabhängig von der (mutmaßlichen) Identität der verursachenden Schülerin bzw. des verursachenden Schülers erfolgt und dass immer individuell und situationsbedingt abgewogen wird, was pädagogisch sinnvoll ist.¹³⁴

Transparentmachung des Urteilsprinzips

Zur Aufarbeitung sollte der oder dem betreffenden Lernenden und allen anwesenden Schülerinnen und Schülern (Betroffene, Zeuginnen und Zeugen) die

Vergleiche das 3-D-Modell von Nathan Sharansky, das Dämonisierung, Delegitimierung und Doppelstandard als praxistaugliche Kriterien für die Unterscheidung von israelbezogenem Antisemitismus und Kritik an israelischer Politik anführt.

¹³³ Zur Schwierigkeit und Notwendigkeit solcher Unterscheidungen im öffentlichen Diskurs ausführlich Floris Biskamp: *Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit – antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuer kritischer Theorie*. Bielefeld, 2016.

¹³⁴ Detaillierte Ausführungen zur Intervention bei antisemitischen Fällen in der Schule finden sich im Kapitel 4.9. dieser Handreichung.

Universalität des zugrunde liegenden Prinzips der Missbilligung bzw. Sanktionierung durch die Lehrkraft klar gemacht werden. Dies ist die Stelle, an der eine Berücksichtigung des muslimischen Hintergrundes hilfreich für eine nachhaltige pädagogische Intervention sein kann. Diese Berücksichtigung bezweckt vor allem das Vermeiden von kontraproduktiven Missverständnissen, die aus der für die Lehrkraft meist intransparenten Verwebung von Hintergrunddiskursen resultieren können. Missverständnissen kann vorgebeugt werden, wenn auf folgende zwei allgemeingültige Punkte hingewiesen wird: Bei der Sanktionierung geht es *ausschließlich um den konkreten Inhalt der Aussage* und nicht um mutmaßliche Absichten oder Weltbilder dahinter, die mit der vermuteten muslimischen Identität der bzw. des Lernenden in Verbindung gebracht werden. Es sollte in der Kommunikation also deutlich zwischen der Aussage und *der (mutmaßlichen) religiös-kulturellen Identität der oder des betreffenden Lernenden unterschieden werden*. Dazu gehört auch, auf offensichtlich auf muslimische Adressaten gemünzte und Klischees reproduzierende erhobene Zeigefinger wie „in einem säkularen Staat wie in Deutschland“ oder auf Vergleiche mit antisemitischen Positionen in der islamischen Welt zu verzichten.

Noch wesentlicher ist es, deutlich zu machen, dass antisemitische Äußerungen nicht etwa deswegen verwerflich sind, weil „Juden in Deutschland nicht beleidigt werden dürfen“, sondern weil „generell [also nicht nur bei ‚uns‘] Menschengruppen nicht beleidigt werden dürfen, also Jüdinnen und Juden, sowie auch andere Gruppen wie Katholikinnen und Katholiken, Musliminnen und Muslime, Konfessionslose...“. Damit kann plausibel gemacht werden, dass eine beleidigend gemeinte Verwendung von zunächst neutralen Identitätsbegriffen wie „Moslem“ oder „Türke“ oder eindeutig abwertende Fremdbezeichnungen wie „Neger“ oder „Schwuchtel“ ebenso geahndet werden würden. Wirksamer als alleinige Sprechverbote kann in diesem Zusammenhang das gemeinsame Ausformulieren von Sprachregelungen für diskriminierungskritische Sprache durch die Schülerinnen und Schüler selbst sein: Welche Begriffe sind wann und warum beleidigend? Wo ist die Grenze zum Scherz? Wer entscheidet? Die

gemeinsam erarbeiteten Regeln sollten zum Ziel haben, die Schule zu einem Raum zu machen, der frei von Verletzungen durch Sprache ist und in dem eine abwertende Verwendung von allgemein anerkannten Identitätsbezeichnungen ausgeschlossen bleibt. Solche Reflexionen stellen eine nachhaltige Übung in menschenrechtlichem Denken dar, die *alle* Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit miteinbezieht und keine Hierarchien und Opferkonkurrenzen konstruiert.

So kann exemplarisch vertieft werden, dass sowohl Antisemitismus als auch Muslimfeindlichkeit für eine pauschale und öffentlichkeitswirksame Verachtung von Menschengruppen stehen, was bis zur Ausgrenzung und Entrechtung der betroffenen Individuen führen kann. Da zahlreiche muslimische Schülerinnen und Schüler selbst von Erfahrungen mit antimuslimischem Rassismus außerhalb, aber auch innerhalb der Schule berichten, etwa auf der Basis individuell so zugeordneter Erlebnisse, oder durch die Wahrnehmung von kollektiver diskursiver Stigmatisierung in der öffentlichen „Islamdebatte“, kann das Argument der *Reziprozität von Menschenrechten* (also der Gegenseitigkeit bzw. Austauschbarkeit der Einzelakteure), die auch Musliminnen und Muslimen ungeteilt zukommen, gerade bei muslimischen Schülerinnen und Schülern, die das hier problematisierte Verhalten an den Tag legen, Einsicht durch Empathie bewirken.

Wichtig ist es, bei solchen *Legitimationen durch Grundrechtevergleich* zu beachten, dass die oder der betreffende muslimische Lernende dabei nur dann selbst als Muslimin oder Muslim angesprochen werden sollte, wenn er sich selbst immer wieder so bezeichnet. Ansonsten sollte der Vergleich mit dem muslimischen Kontext allein als Beispiel angeführt werden, ohne ihn ausdrücklich auf die Schülerin oder den Schüler zu beziehen. Wenn die Universalität des Prinzips geklärt wurde, sollte vertiefend ergänzt werden, dass die Deutschen historisch bittere Erfahrungen mit den Folgen von Antisemitismus gemacht haben, was die erhöhte Sensibilität in unserer Gesellschaft dafür erklärt.



Bildungspläne Baden-Württemberg

2. UNTERRICHTLICHER FOKUS FÜR DIE GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTLICHEN FÄCHER: JÜDINNEN/JUDEN UND MUSLIMINEN/MUSLIME

Ein vielversprechender, aber eher selten genutzter Ansatz bei der Sensibilisierung gegen Antisemitismus im muslimischen Kontext und bei der allgemeinen Förderung von Empathie besteht darin, auf die zahlreichen Parallelen zwischen Jüdinnen und Juden und Musliminnen und Muslimen hinzuweisen – sowohl auf Ähnlichkeiten in den Diskriminierungserfahrungen und Vorurteilsstrukturen als auch auf die tiefe theologische Verwandtschaft zwischen Islam und Judentum.

2.1 Empathische Vergleiche von Erfahrungen mit Vorurteilen und Ausgrenzung

Obwohl eine Gleichsetzung von Muslimfeindlichkeit und Antisemitismus vermieden werden sollte, kann es im pädagogischen Kontext zielführend sein, auf ähnliche Erfahrungen von Ausgrenzung und kollektiver Stigmatisierung mit negativen Fremdzuschreibungen bei jüdischen und muslimischen Mitmenschen hinzuweisen.

Im Folgenden sollen einige solcher möglicher Erfahrungen aufgezählt werden. Eine vollständige Darstellung und detaillierte Würdigung ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich.

Genannt werden kann ...

- die Erfahrung, pauschal als „nicht deutsch“, „fremd“ etikettiert zu werden, z. B. über Fragen wie „woher kommst du, woher kommst du wirklich?“
- die Erfahrung, als Repräsentantin oder Repräsentant einer Religion (Islam) oder eines Landes (Israel) wahrgenommen zu werden und sich für diese bzw. dieses rechtfertigen oder als Expertin/Experte für diese erhalten zu müssen,
- die Erfahrung, dass diese pauschal dämonisiert werden („Israelkritik“, „Islamkritik“) und erwartet wird, dass man sich dazu in irgendeiner Weise positioniert (z. B. dies kommentiert, sich distanziert etc.),
- die Erfahrung, nicht als Individuum, sondern als Zugehörige oder Zugehöriger einer Gruppe wahrgenommen zu werden, dessen Gefühle und Verhalten man über vermeintliche Kenntnisse der entsprechenden „völlig anderen Kultur“ und/oder aus religiösen Texten erschließen könne,
- die Erfahrung, dass das eigene Verhalten, insbeson-

- dere, wenn es negativ auffällt, etwas mit der „völlig anderen“ Kultur oder Religion zu tun haben müsste,
- die Erfahrung, dass die eigene Religion mit extremistischen Strömungen innerhalb dieser Religion gleichgesetzt wird (radikale Islamisten, radikale Siedlerjugend, „Hügeljugend“).

Unabhängig davon, ob eine Bewusstmachung solcher unerfreulicher Gemeinsamkeiten von der Lehrkraft eher situationsbezogen bzw. bei der Besprechung von aktuellen Vorfällen gemacht wird, oder ob Antisemitismus und Muslimfeindlichkeit als Phänomene im Fachunterricht thematisch behandelt werden, ist es wichtig, dass bei solchen Vergleichen die Einzelproblematiken wie die des Antisemitismus nicht relativiert werden. Richtiger ist es, die Phänomene einzeln und zunächst unabhängig voneinander auch in ihrer historischen Entwicklung (Antijudaismus, Kolonialismus etc.) zu würdigen und in einem davon getrennten Schritt (davor oder danach) auf deren Gemeinsamkeiten hinzuweisen, sodass ein Bewusstsein davon möglich wird, dass es viele Formen von Menschenverachtung gibt, die alle Leid auslösen und gegen die daher solidarisch zusammengearbeitet werden muss.

Die Subjekte in einem solchen Unterrichtsmodus humanistisch begründeter Wertschätzung sind dabei nicht Religionen und Kulturen, sondern Individuen mit ihren unveräußerlichen Grundrechten, wie sie auch die hier im Fokus stehenden Musliminnen und Muslime sowie Jüdinnen und Juden gleichermaßen besitzen. Ein mit diesem Ansatz verwandter Zugang wäre es, im Rahmen des Nahostkonflikts analoge Emotionen auf den beiden Seiten zu thematisieren. Beispielsweise kann die parallele Thematisierung von Angst in der israelischen Bevölkerung vor Raketenhagel und Anschlägen von palästinensischer Seite sowie die Angst unter Palästinenserinnen und Palästinensern

vor massiver israelischer Militärgewalt manchmal mehr Problembewusstsein bewirken als die analytische Suche nach dem konkreten Verantwortlichen des Konflikts.

Hinweis auf jüdisch-islamische und weitere interkulturelle Solidarität in der Gegenwart

Die differenzierte unterrichtliche Analyse von bestehenden Konfliktfeldern sollte stets ergänzt werden durch eine Veranschaulichung von gelingendem jüdisch-islamischem Dialog bzw. von religions- und kulturübergreifender Solidarität gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Beispielsweise könnte man darauf hinweisen, dass ...

- der Vorsitzende des Zentralrats der Juden in Deutschland, Josef Schuster, mehrfach seine Solidarität mit Musliminnen und Muslimen ausdrückte, indem er die Verunglimpfung des Islam durch erstarkende islamfeindliche Strömungen in Deutschland ebenso verurteilte wie eine generalisierende Abwertung von Musliminnen und Muslimen durch diese,¹³⁵
- die Bundeskanzlerin Angela Merkel in einer Rede sowohl Antisemitismus als auch Muslimfeindlichkeit mit den Worten brandmarkte: „Wenn Frauen mit Kopftuch oder Männer mit Kippa angepöbeln oder angegriffen werden, muss unser Rechtsstaat mit aller Konsequenz einschreiten.“¹³⁶,
- es zahlreiche islamisch-jüdische sowie christlich-islamisch-jüdische Friedens- und Dialoginitiativen in Deutschland gibt, die sich sowohl im universitären Rahmen als auch in Form lokaler Begegnungen für ein besseres gegenseitiges Verständnis einsetzen,¹³⁷
- es zahlreiche israelisch-palästinensische Friedensinitiativen gibt, die den eskalierenden Akteuren gegenzusteuern versuchen,
- nach dem antisemitischen Anschlag auf eine Synagoge in Pittsburgh (USA) durch einen weißen

¹³⁵ Zentralrat der Juden. Online unter: www.zentralratderjuden.de/aktuelle-meldung/der-latente-antisemitismus-ist-hoch/; letzter Zugriff am 20.11.2018 und Welt Online, unter: www.welt.de/politik/deutschland/article135582589/Verunglimpfung-des-Islam-ist-absolut-inakzeptabel.html; letzter Zugriff am 20.11.2018.

¹³⁶ Welt online. Online unter: www.welt.de/politik/deutschland/article182957674/Angela-Merkel-Wenn-Kinder-als-Juden-beschimpft-werden-muss-die-Schule-sofort-reagieren.html; letzter Zugriff am 20.11.2018.

¹³⁷ Als Beispiele können hier die dialogische Stiftung Stuttgarter Lehrhaus sowie die Neuköllner Salaam-Shalom-Initiative genannt werden.

Rechtsradikalen amerikanische Musliminnen und Muslime eine große Spendenaktion namens „Muslime vereint euch für die Synagoge in Pittsburgh“ für die Hinterbliebenen und Geschädigten durchführten.¹³⁸

Beispiele dieser Art relativieren das zum Klischee verkommene Bild eines tief sitzenden jüdisch-islamischen Konflikts, indem sie zeigen, dass es seit langer Zeit schon eine vielfältige jüdisch-islamische Zusammenarbeit gibt.

So wird auch verdeutlicht, dass es selbstverständlicher Teil muslimischer Identität sein kann, sich gegen Antisemitismus und ähnliche Haltungen zu positionieren, so wie sich auch zahlreiche Nichtmusliminnen und Nichtmuslime engagiert gegen Islamfeindlichkeit einsetzen. Entscheidend ist hier die glaubhafte Pluralisierung der gängigen Narrative: So können auch ohne voraussetzungsreiche Herleitungsversuche aus Geschichte und Theologie die aktuellen polarisierenden Konfliktnarrative durchbrochen und durch attraktivere Wertschätzungs- und Kooperationsnarrative ersetzt werden.

3. UNTERRICHTLICHER FOKUS INSBESONDERE FÜR DIE RELIGIONSFÄCHER UND ETHIK: ISLAM UND JUDENTUM

Problematische Islamverständnisse kontextualisieren und relativieren

Sowohl der öffentliche als auch der Unterrichtsdiskurs zahlreicher Fächer kennen den Islam als ein mit Kontroversen und Problemphänomenen assoziiertes Thema. Muslimische Lernende erleben sich dabei oft in einer belastenden und kontraproduktiven Defensiv-

situation, da selbst für die meisten nicht religiösen unter ihnen Begriffe wie „Islam“ und „Muslim“ Identifikationsbegriffe darstellen. Gleichzeitig riskiert die Problemfokussierung auf den Islam, bei den anderen Schülerinnen und Schülern Negativklischees und Vorurteile zu fördern. Beide Phänomene können die unterrichtliche bzw. pädagogische Bearbeitung und Kontextualisierung von Antisemitismus im muslimischen Kontext massiv erschweren. Jeglicher gesellschaftspolitische Diskurs (nicht nur) zum Islam sollte daher zunächst durch den Hinweis auf *Islamverständnisse* pluralisiert werden, um anschließend problematische Islamverständnisse – also auch jene im nicht muslimischen Diskurs konstruierten – relativieren zu können, noch ehe sie von den Lernenden als Aussagen über den „eigentlichen“ Islam missverstanden werden. Dies kann geschehen, indem beispielsweise darauf hingewiesen wird, dass ...

- Jüdinnen und Juden den überwiegenden Teil in der islamischen Geschichte als tolerierte, wenn auch nicht gleichberechtigte Minderheit friedlich in den islamischen Reichen lebten,¹³⁹
- der moderne Antisemitismus in der islamischen Welt einen wichtigen Teil seiner Motive nicht nur den islamischen Quellen, sondern dem europäischen Antisemitismus entnommen hat wie z. B. den „Protokollen der Weisen von Zion“,
- zahlreiche Musliminnen und Muslime Jüdinnen und Juden zur Flucht vor den Nationalsozialisten verhalfen,¹⁴⁰
- Selbstmordattentate ihren Weg in den Nahostkonflikt über den Weg nicht religiöser linksextremistischer Gruppen fanden und erst ab den 80ern von einzelnen islamischen Gelehrten fatalerweise religiös legitimiert wurden¹⁴¹ – dies stellt eine deutliche Abwendung von der islamischen Tradition dar, die Selbstmord-

138 T-Online. Online unter: www.t-online.de/nachrichten/panorama/kriminalitaet/id_84699028/nach-synagogen-anschlag-in-pittsburgh-muslime-spenden-180-000-an-opfer.html; letzter Zugriff am 20.11.2018.

139 Zur Vertiefung dieses und anderer in diesem Beitrag genannten pädagogisch einsetzbarer Beispiele vgl. Murtaza, Muhammad Sameer: *Schalom und Salam – Wider den islamisch verbrämten Antisemitismus*. Frankfurt a. M., 2018.

140 Vgl. z. B. die pädagogischen Materialien von Yad Vashem über die muslimischen Albanerinnen/Albaner, die Jüdinnen/Juden vor der Shoah retteten. Online abrufbar unter: <https://www.yadvashem.org/yv/de/exhibitions/besa/index.asp>; letzter Zugriff am 7.2.2019.

141 Vgl. Schneiders, Thorsten Gerald: *Heute sprengte ich mich in die Luft – Suizidanschläge im israelisch-palästinensischen Konflikt*. Berlin, 2006: S. 58ff.

attentate ebenso ablehnt wie die Mehrheit der Musliminnen und Muslime heute weiterhin,

- die in den klassischen islamischen Quellen (vor allem in der Sira-Literatur) überlieferten militärischen Konflikte des Propheten Muhammad mit den Juden von Medina keine Folge der religiösen Differenz waren, sondern von den Quellen „profanen“ Ursachen zugeschrieben werden (Friedensvertragsbruch durch die Gegenseite, Kooperation mit den mekkanischen Vertreibern der Muslime, Mordversuch am Propheten u. a.), sodass diese Konflikte nicht universalisierbar sind¹⁴² – auch gab es laut den islamischen Quellen nie einen vollständigen Bruch des Propheten mit allen Juden auf der arabischen Halbinsel, sondern nur mit bestimmten,
- neuere historisch-kritische Quellenstudien nahelegen, dass die Überlieferungen, laut denen der Prophet einen der vertragsbrüchigen jüdischen Stämme (die Banu Qurayza) vernichten ließ, eine spätere Übertreibung sein könnten,¹⁴³ wie historisch-kritische Forschung sie auch bei einigen Kriegsberichten des Alten Testaments vermutet,
- laut der exegetischen Tradition des Islam die meisten, stellenweise polemischen Passagen des Korans über Juden nicht die Jüdinnen und Juden per se betreffen, sondern Auseinandersetzungen mit konkreten Adressaten auf der arabischen Halbinsel darstellen und daher nicht universalisierbar sind,
- der Koran auch nach den bereits zurückliegenden Konflikten mit jüdischen Stämmen in einer seiner jüngsten Suren ausdrücklich sowohl die Tafelgemeinschaft mit Juden (und Christen) als auch islamisch-jüdische Eheschließungen gebilligt hat (Sure 5, Vers 5) – dieses Votum des Korans widerlegt den pauschalen Antisemitismusverdacht gegen den Islam und wiegt theologisch stärker als andere außerkoranische Überlieferungen, die von einem dauerhaften Konflikt auszugehen scheinen.

Der Koran und andere islamische Quellen sind vielfältig. Auch Jüdinnen und Juden freundschaftlich zugewandte Argumentationsfiguren sind dort zu finden.

Dass derartige Differenzierungen eine präventive Wirkung gegen Antisemitismus haben können, legt folgende Aussage einer muslimischen Siebtklässlerin im Fach Islamische Religionslehre nahe. Bei einem Unterrichtsbesuch durch den Autor in der Stunde eines Referendars zum Thema „Hat der Islam etwas gegen Juden?“ fasste sie das Ergebnis der Stunde, die die Vertreibung bestimmter Juden zur Prophetenzeit thematisierte, sinngemäß mit den Worten zusammen:

„ Ich habe heute gelernt, dass der Judenhass, den ich manchmal in meinem Umfeld höre, unbegründet ist und von einem Missverständnis kommt. Die Vertreibung mancher Juden zu Zeiten des Propheten hatte überhaupt nichts mit deren Religion zu tun, sondern mit deren feindlichem Verhalten. Wären das feindliche Muslime gewesen, wären sie genauso vertrieben worden. „

Gemeinsamkeiten von islamischer und jüdischer Religion und traditioneller Lebensweise

Gerade in den Religionslehren und im Fach Ethik kann hier auf folgende Gemeinsamkeiten der jeweiligen religiösen Traditionen hingewiesen werden:

Einander entsprechender Friedensgruß:

Salam und Shalom

Das Arabische und das Hebräische sind die Ursprungssprachen von Islam und Judentum. Sie gehören beide zur semitischen Sprachfamilie und sind damit eng verwandt. Zusammen mit der engen theologischen Verwandtschaft von Islam und Judentum erklärt dies, warum zahlreiche Sprechweisen in den beiden Religionen auch heute noch sehr ähnlich sind. So lauten die arabischen und hebräischen Begriffe für „Frieden“ jeweils *Salam* bzw. *Shalom*. Der daraus gebildete traditionelle Friedensgruß („Friede sei mit euch“)

142 Ausführlich dazu Turan, Hakan: „Von den militärischen Konflikten des Propheten mit den Juden von Medina.“ In: Erdal Toprakyan u. a. (Hrsg.): *Muhammad – Ein Prophet – viele Facetten*. Berlin, 2014: S. 195–230. Online unter: <http://blog.andalusian.de/der-konflikt-des-propheten-mit-den-juden-von-medina-volltext/>; letzter Zugriff am 20.11.2018. Zur Problematik verkürzter Darstellungen in Schulmaterial, siehe Fußnoten 6 und 7 im hier zitierten Artikel „Die Konflikte des Propheten mit den Juden von Medina“.

143 Ausführlich zu den Ansätzen ebd.: S. 208–225.

unter Muslimen lautet im Arabischen „as-salamu alaikum“ und die Antwort darauf „wa alaikumu s-salam“ („Und mit euch sei Frieden“). Der traditionelle Friedensgruß auf Hebräisch lautet nahezu identisch „shalom aleichem“, und die Antwort darauf „aleichem shalom“. Die dem Arabischen entlehnte Fassung auf Türkisch lautet: „selamun aleyküm“ – „aleyküm selam“. Mit diesem Hintergrundwissen wird auch ein erweiterter und inklusiver Blick auf Texte von hebräischen Liedern wie „Shalom Chaverim“ und „Shalom Aleichem“ möglich, wenn sie beispielsweise im Musikunterricht oder in Schulkonzerten gesungen werden.

Entsprechungen in der religiösen Praxis

Gemeinsam ist Muslimen und Juden auch die Selbstverständlichkeit religiöser Gebote, wobei diese natürlich nicht von jedem gleichermaßen interpretiert oder befolgt werden. In beiden Religionen gibt es traditionell Gebote mit teils rein pragmatischen Zwecken, aber auch Gebote, die auf Gehorsam und Demut gegenüber Gott ausgerichtet sind. Beide Religionen kennen das Konzept des religiös Erlaubten (*halal* und *kosher*), bestimmte Schlachtriten, ein Schweinefleischverbot, die Beschneidung von Jungen, tägliche Gebetszeiten in Abhängigkeit vom Sonnenstand sowie das hörbare Rezitieren der heiligen Schrift in ihrer Originalsprache. Beide Religionen kennen traditionelle Bereiche der Geschlechtertrennung, wie etwa im Gottesdienst, wobei in beiden Religionen heute darüber debattiert wird, was davon bleibendes Gebot ist und was nur aus Rücksicht auf historisch-kulturelle Gegebenheiten eingeführt wurde, die nicht mehr und nicht überall relevant sind. In beiden Religionen wird das Verbot, Gott bildlich darzustellen, strikt eingehalten.

Entsprechungen in den Bezeichnungen Gottes

- Die im Islam allgegenwärtigen Gottesnamen *Rabman* und *Rabim* bedeuten je etwa „der Gnädige“ und „der Barmherzige“. Die hebräischen Entsprechungen dazu lauten *Rabaman* und *Rabum*.¹⁴⁴ Eng verwandt miteinander sind auch in den zentralen Gebeten auftretende Gottesnamen bzw. -bezeichnungen wie „der König“ (arab.: *Malik*/hebr.: *Melech*), „der Lebendige“ (*Hayy/Hay*), „der Beständige“ (*Qayyum/Qayyam*), „der Heilige“ (*Quddus/Qadosh*), „der Erschaffer“ (*Bari/Bore*), „der Treue“ (*Mubaymin/Meheman*) und „der Weise“ (*Hakim/Hacham*).
- Der zentrale Name „Allah“ für den einen Gott im Islam, der vermutlich eine Zusammensetzung aus „al-ilah“ (der eine Gott) darstellt, kennt im Hebräischen die etymologisch damit verwandten Bezeichnungen für Gott *Elaba* und *Eloab*. Das arabische *Allabumma* als koranische Anrede Gottes könnte ebenfalls mit der jüdischen Gottesbezeichnung *Elohim* verwandt sein.
- Der Islam kennt ferner die *Sakina* als einen Zustand des Seelenfriedens in der Gläubigen/dem Gläubigen, der von Gott geschenkt wird. Dem entspricht die *Schechina* im Judentum, was die Frieden spendende Gegenwart Gottes meint.

¹⁴⁴ Zu den arabischen und hebräischen Entsprechungen in den Gottesbezeichnungen: Brooks, Anthony Patrick: *Wie heißt dein Gott? Zu den Namen und Attributen und Namen Gottes in Judentum und Islam*. (Vortragsskript): S. 3–4. Online unter: www.haus-abraham.de/images/pdfs/2016-01-17_Vortrag_Haus_Abraham_Brooks.pdf; letzter Zugriff am 20.11.2018. Zur besseren Lesbarkeit wurden im hiesigen Text die bestimmten Artikel sowie detaillierte Transliterationen, die der exakten Aussprache des Arabischen und Hebräischen dienen, weggelassen.

4.5 Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen im Unterricht

(Tami Rickert)

Beim Einsatz antisemitischer Bilder im Unterricht muss immer mitgedacht werden, dass sich jüdische Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer befinden können, die durch eine Reproduktion von Antisemitismus verletzt werden können.

Wenn antisemitische Bilder und Stereotype im Unterricht analysiert werden, sollte der Schutz derer, die von Antisemitismus betroffen sind, an erster Stelle stehen. Wichtig ist, dass auch jüdische Lernende sich im Klassenzimmer bei der Analyse von Antisemitismus mit ihren Bedürfnissen berücksichtigt fühlen und nicht das Gefühl haben, dass über ihre eigenen Verletzungen diskutiert wird und diese in Frage gestellt werden. Der Aspekt des Schutzes der Betroffenen sollte immer präsent sein – auch dann, wenn sich gerade keine Betroffenen im jeweiligen Raum befinden oder sie im Raum nicht wahrgenommen werden.

In der Auseinandersetzung mit antisemitischen Bildern und Stereotypen im Unterricht ist es grundlegend wichtig, nicht die Frage zu stellen, ob etwas antisemitisch ist, sondern zu fragen, was, d. h. welche Aspekte, welche Zeichen, welche Inhalte, an einem Zitat oder an einem Bild antisemitisch sind und ob diese schwer oder leicht zu erkennen sind. Die Frage danach, ob etwas antisemitisch ist, eröffnet nämlich den Raum dafür, über die Perspektiven, Gefühle und Verletzungen anderer zu spekulieren und diese dabei nicht ernst zu nehmen. Die Definitionsmacht darüber, ob eine antisemitische Verletzung stattgefunden hat, sollten aber die Betroffenen besitzen. Die Frage danach, was an einem Zitat oder Bild antisemitisch ist, eröffnet dagegen den Raum dafür, über das antisemitische Argument zu diskutieren, zu fragen, wo Antisemitismus beginnt und was seine Struktur, Funktion und seine grundlegenden Elemente sind. Die Frage danach, ob diese schwer oder leicht zu erkennen sind, ermöglicht einen offenen Umgang damit, dass Antisemitismus nicht leicht zu erkennen ist, und verhindert, dass Schülerinnen und Schüler sich aufgrund der Angst, die

eigenen Äußerungen und Annahmen könnten vor schnell als antisemitisch verdächtig und entlarvt werden, dem Thema verschließen. Dies erleichtert eine Beurteilung dessen, was Antisemitismus ist und wie er erkannt werden kann.

Wichtig ist bei dieser Auseinandersetzung auch die Sprache, die Lehrkräfte und Lernende benutzen. Sie sollte zuschreibungssensibel sein und die Heterogenität des Lernraums berücksichtigen. Unterstützend für die Lehrkräfte wirkt dabei „die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit, eigene stillschweigende Annahmen über Teilnehmende zu überprüfen (...), zuhörende Teilnehmende nicht auszuschließen und Personen, über die gesprochen wird nicht zu reduzieren.“¹⁴⁵

Auch die Reflexion darüber, welche Aspekte und Informationen betont und welche ausgeklammert werden, ist dafür hilfreich. So ist es z. B. bei der Analyse antisemitischer Bilder im Kontext des Nahostkonflikts (z. B. das Bild von Jüdinnen und Juden als Kindermörder oder Brunnenvergifter) wichtig, Informationen zur Herkunft dieser Bilder aus dem christlichen/europäischen Antijudaismus bereitzustellen. Umgekehrt läuft man mit gutgemeinten Informationen z. B. zu Bemühungen der israelischen Armee, zivile Opfer bei Militäroperationen in Gaza zu vermeiden, oder zur Behandlung syrischer Kinder in israelischen Krankenhäusern, Gefahr, quasi zu beweisen, dass die antisemitischen Bilder nicht der Realität entsprechen. Dies wertet solche Bilder aber auf und transportiert die gefährliche Botschaft, dass an ihnen eventuell doch etwas Wahres enthalten sein könnte.

¹⁴⁵ Thimm/Kößler/Ulrich (Hrsg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt a. M., 2010: S. 144.



Cover der Broschüre „Weltbild Antisemitismus“ der Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main

Zur Thematisierung antisemitischer Stereotype mit Jugendlichen sollten keine voraussetzungsreichen Methoden ausgewählt werden, die Jugendliche überfordern.

Die Thematisierung antisemitischer Stereotype kann auch dazu führen, dass diese sich verfestigen und bestätigt werden.¹⁴⁶ Auch Schäuble/Scherr stellen fest, dass Aufklärung über Antisemitismus eine kontraproduktive Wirkung haben kann:

„Wenn Stereotype dargestellt werden, ist nicht auszuschließen, dass diese in einer Weise gelernt werden, die nicht die Problematik des Stereotyps fokussiert, sondern dazu führt, dass dieses als weit verbreitete sowie ‚irgendwie zutreffende‘ und ‚irgendwie plausible‘ Sichtweise verstanden wird. Dies ist insbesondere dann wahrscheinlich, wenn Stereotype nicht im Kontext einer gründlichen Auseinandersetzung mit anti-

semitischer Ideologie thematisiert werden, die verständlich macht, dass und wie das jeweilige Stereotyp als Element und Ausdruck der Ideologie zu verstehen ist.¹⁴⁷

Demnach ist es wichtig, wie antisemitische Stereotype thematisiert werden. Die wichtigste Voraussetzung ist das Interesse an der Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Ist dies nicht vorhanden, findet auch keine kritische Auseinandersetzung mit den stereotypen Bildern und Argumentationen statt.

Im Unterricht sollte genügend Zeit für die Dekonstruktion der antisemitischen Stereotype vorhanden sein sowie für die Auseinandersetzung mit deren Funktion, ihren Mechanismen und ihrer Entstehungsgeschichte.

¹⁴⁶ Vgl. Kößler, Gottfried: „Antisemitismus als Thema im schulischen Kontext.“ In: Ders./Fechler, Bernd/Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hrsg.): *Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Frankfurt a. M., 2006: S. 174.

¹⁴⁷ Schäuble, Barbara und Scherr, Albert: „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...!“ *Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus*. Amadeu-Antonio-Stiftung (Hrsg.) Berlin, 2006: S. 23. Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf; letzter Zugriff am 23.10.2018.

Wichtig dabei ist es, den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie auftauchen, zu thematisieren. Die Einbettung in die Beschäftigung mit Selbst- und Fremdbildern kann für die Problematik von Fremdzuschreibungen sensibilisieren. Ein wichtiges Ziel kann dabei auch sein, Antisemitismen als Deutungsangebote zu erkennen, die „eigene Denk-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten blockieren.“¹⁴⁸

Insbesondere weil in öffentlichen Diskursen in der Auseinandersetzung mit dem Vorwurf des Antisemitismus häufig nicht das Problematische an der Äußerung, der Geste oder Handlung diskutiert wird, sollten dieselben Rituale nicht im Klassenzimmer wiederholt werden. In der öffentlichen Auseinandersetzung sind Entschuldigungen bei denjenigen, die durch Antisemitismus gekränkt worden sind, kaum zu vernehmen. Vielmehr wird darüber diskutiert, ob der Vorwurf des Antisemitismus überhaupt berechtigt sei und die antisemitische Äußerung relativiert, weil sie nicht so gemeint oder nicht so gesagt worden sei. Der öffentliche Umgang mit Antisemitismus hat also nicht die eigentlich nötige Auseinandersetzung mit Antisemitismus zum Gegenstand, sondern die Auseinandersetzung damit, dass die mit dem Antisemitismusvorwurf konfrontierte Person eigentlich gar nicht antisemitisch sein kann und das Zurückweisen jeglicher Vorwürfe. Antisemitisch sind eben immer nur die anderen und im Zweifel auch die Jüdinnen oder Juden. Gerade deswegen gilt es, im Unterricht die strukturelle Komponente von Antisemitismus in den Blick zu nehmen und diesen nicht zu individualisieren. Statt bei der Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen die Absicht der Verfasserinnen und Verfasser bzw. deren Person in den Vordergrund zu stellen, sollte systematisch die Kontinuität antisemitischer Stereotype über Epochen und geografische Räume hinweg untersucht und diese dabei sorgfältig dekonstruiert werden.

Der Text lebt an und erweitert den von der Autorin verfassten Text „Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen“ in der Broschüre „Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft.“ Bildungsstätte Anne Frank (Hrsg.), Frankfurt a. M., 2013: S. 26–28. Online unter: www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf; letzter Zugriff am 24.10.2018.

¹⁴⁸ Schäuble, Barbara: „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin, 2012: S.434.

4.6 Nationalsozialismus und Shoah im Geschichtsunterricht

4.6.1 HOLOCAUSTUNTERRICHT MIT KINDERN – ÜBERLEGUNGEN ZU EINER FRÜHEN ERSTBEGEGNUNG MIT DEM THEMA HOLOCAUST IM GRUNDSCHUL- UND UNTERSTUFENUNTERRICHT

(Dr. Noa McKayton)

Das Thema Holocaust ist in deutschen wie auch in israelischen Curricula noch immer im letzten Drittel der Schulzeit angesiedelt. Mit einiger Berechtigung gehen die Bildungsplanautorinnen und -autoren davon aus, dass die entsprechenden Lerninhalte hohe psychologische Belastungen für die Lernenden verursachen und kognitiv wie emotional erst in der Mittelstufe der weiterführenden Schulen von Lernenden bewältigt werden können. Gerade junge Lernende können durch unbedachte Konfrontation mit entsprechendem Unterrichtsmaterial eine (psychologisch durchaus nachvollziehbare) Abwehrhaltung entwickeln, die sich im Laufe der Jahre oft verdichtet in der Empfindung, mit dem Thema übermäßig viel belangt worden zu sein. Nicht selten begegnen Lehrkräfte der Mittel- und Oberstufe diesem Phänomen der sogenannten „Holocaust-Fatigue“, das sorgfältigen und pädagogisch wohl durchdachten Umgang durch die Lehrkraft erfordert. Zugleich scheint sich der Ansatz durchzusetzen, sich dem Holocaust über den Seiteneinstieg durch andere Fächer bereits in der Grundschule bzw. in der Unterstufe (vor allem im Deutschunterricht durch die Behandlung entsprechender Texte) anzunähern.

In der israelischen Gesellschaft ist aufgrund der nahezu unausweichlichen Präsenz des Themas – unter anderem durch die am jährlichen Holocaustgedenktag YomHaShoah landesweit ertönende Sirene, die spätestens ab dem Vorschuljahr pädagogisch adäquat thematisiert werden muss – besonders deutlich wahrzunehmen, dass es eine Kluft gibt zwischen der pädagogischen Notwendigkeit eines verlässlichen Konzepts altersgemäßer Erstbegegnung im Grundschulbereich einerseits und den vorwiegend emotional begründeten

Vorbehalten einer Erwachsenengesellschaft andererseits. Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern tendieren oft zu einer „Schonhaltung“ und reagieren oft gerade in Israel mit Skepsis darauf, die Kinder im frühen Alter mit dem Thema zu konfrontieren. Auch viele (jüdische wie nicht-jüdische) Eltern in Deutschland verspüren das Bedürfnis, ihre Kinder vor der Schwere des historischen Ereignisses und seiner Folgen so lange wie möglich abzuschirmen, um sie emotional nicht zu überfordern. Pädagoginnen und Pädagogen dagegen verknüpfen ihre Bedenken auch mit der Frage, ob es möglich sei, der Komplexität des Gegenstandes in der Unterstufe fachlich gerecht zu werden, ohne zu banalisieren, auf manipulative Weise zuzuschneiden oder „happy end“-Geschichten zu konstruieren.

So verständlich und berechtigt diese Zweifel auch sind, so übersehen sie einen Umstand, der es empfehlenswert erscheinen lässt, das Thema Holocaust bereits an jüngere Lernende zu vermitteln: Kinder wachsen nicht innerhalb eines entwicklungspsychologisch abgesteckten Idealrahmens auf, sondern auch in einem medial vermittelten Raum, in dem durch die unterschiedlichsten Kanäle und Genres korrekte Informationen und Wissen ebenso zugänglich sind wie manipulative Geschichtskonstruktionen, Halbwahrheiten und Stereotype. Auf dieser Ebene findet die Konfrontation mit dem Holocaust in der Regel im Abseits jedes gesteuerten und pädagogisch betreuten Lernprozesses, also im pädagogisch ungeschützten Raum statt. Der Modus, in dem die Erstbegegnung mit dem Holocaust noch immer überwiegend vor sich gehen dürfte, ist gekennzeichnet von unfreiwilliger außerschulischer Konfrontation durch Medien, Gesellschaft und Familie einerseits und gesuchter Begegnung andererseits.

Der vorliegende Beitrag möchte deswegen für eine vergleichsweise frühe Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule plädieren und hierzu einige grund-

Im Bildungsplan Baden-Württemberg Geschichte (2016) für die Sek I findet sich die Auseinandersetzung mit dem Holocaust im gymnasialen Bildungsplan in den Klassen 9/10 und im gemeinsamen Bildungsplan für die Sek I in den Klassen 7/8/9.



legende Gedanken vorstellen. Die dargelegten Punkte können aber auch durchaus für die zeitlich spätere unterrichtliche Umsetzung im Fach Geschichte im Rahmen der entsprechenden Bildungspläne als Reflexionshilfen dienen, da sie auf ganz grundlegende Aspekte der Vermittlung der Shoah im Unterricht zielen.

Die Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust in der Schule sollte nicht nur auf eine altersadäquate Vermittlung von historischem Wissen reduziert werden.

Davon geht auch Ido Abram aus, der in seinem sogenannten „Drei-Punkte-Programm“ für drei- bis zehnjährige Kinder die Aspekte Wärme („eine Atmosphäre von Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit“), Empathie (und zwar „mit Täterinnen und Tätern, Opfern und Zuschauerinnen und Zuschauern“, da keinem Menschen auch nur eine dieser Rolle wirklich fremd sei) und Autonomie („Fähigkeit zum Nachdenken, zur Selbstbestimmung, zum Nonkonformismus“) als Basis für das Lernen über den Holocaust mit jüngeren Kindern anführt.¹⁴⁹

Auf der Grundlage dieses Verständnisses soll hier vorgeschlagen werden, den Holocaustunterricht in der Grundschule bzw. in der Unterstufe ausdrücklich nicht als reines Geschichtelerlernen deklariert weiterzudenken. Zunächst scheint es wichtig, auf einen wesentlichen Unterschied der Lernsituation in Deutschland und Israel hinzuweisen: Während in Israel (oder generell in jüdischem Lernumfeld) die Begegnung mit dem Gegenstand Holocaust in keiner Weise kongruiert mit einer Erstbegegnung mit dem Thema Judentum / Jüdisches Leben, kann in Deutschland (oder generell in nicht-jüdischem Lernumfeld) bereits der Ausgangspunkt einer Narration eines jüdischen Zeitzeugen eine denkbar problematische Überlappung beider Komplexe (Holocaust und Judentum) hervorrufen. Für nicht-jüdische Lernende erscheint es hingegen erforderlich, Judentum bzw. Jüdisches Leben im Vorfeld in den Blick zu nehmen, um zu vermeiden, dass Judentum

und Holocaust als untrennbar miteinander verzahnte Lerngegenstände wahrgenommen werden. Im Idealfall geschähe dies weniger durch eine rein glossarische Begriffsklärung, sondern vielmehr durch eine Begegnung mit jüdischem Leben heute.

Eine frühe Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust etwa in Form einer gemeinsamen Lektüre kann dann auf mehreren Ebenen ansetzen:

1. Aufbau einer empathischen Lernhaltung

Empathie sollte nicht mit Identifikation gleichgesetzt werden. Während Identifikation das vollständige Aufgehen des Lernenden in der Figur der Protagonistin bzw. des Protagonisten bedeutet, kann Empathie nach einem Konzept von Paul Ekman als kognitive Reaktion auf die Emotion eines Anderen verstanden werden.¹⁵⁰ Kognitive Empathie ermöglicht es den Lernenden zu *erkennen*, was die andere / der andere fühlt, emotionale Empathie geht einen Schritt weiter, indem sie uns *fühlen* lässt, was der andere fühlt. Kognitive Empathie als Lernhaltung gewährleistet also zum einen die von Abram geforderte Autonomie des Lernenden, die an die Stelle einer Überwältigungspädagogik tritt, die bestimmte, von der Lehrperson als adäquat empfundene (und überwiegend emotionale) Reaktionsweisen der Schülerinnen und Schüler bewusst herbeiführen möchte. Zum anderen erfordert kognitive Empathie ein hohes Maß an Aufnahmefähigkeit vom Lernenden selbst: Um nachvollziehen zu können, wie sich beispielsweise die Protagonistin bzw. der Protagonist einer biografischen Narration fühlt, wird Detailwissen über dessen Lebenswelt und über die Bestandsmerkmale seiner konkreten Lebenssituation benötigt. Folgende Kriterien sollten bei einer sorgfältigen Materialauswahl berücksichtigt werden, um das Erlernen einer empathischen Lernhaltung zu fördern:

- Lernen wird über biografische Narrationen eines Individuums vollzogen.

149 Abram, Ido: *Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle [FAS] „Erziehung nach/über Auschwitz“ am 20.5.1998 in Hamburg. Online unter: [www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20\(1998\).pdf](http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20(1998).pdf); letzter Zugriff am 24.10.2018.*

150 Ekman, Paul: *Gefühle lesen. München, 2007.*

- Die Beschreibung der Lebensweise der Protagonistin bzw. des Protagonisten vor dem Einsetzen seiner Verfolgungsgeschichte ermöglicht die Wahrnehmung dieser Person als selbstbestimmtes Individuum, das innerhalb einer bestimmten Umgebung seinem eigenen Lebensentwurf nachgeht.
- Die Protagonistin bzw. der Protagonist der Geschichte befindet sich in etwa im Alter der Lerngruppe und entstammt einem Kulturkreis, der den Lernenden nicht a priori fremd erscheint (wie zum Beispiel streng religiöses Shtetl-Milieu).
- Die Narration bindet in geeigneter Weise Nebenfiguren mit ein, die den Verlauf der Geschichte der Protagonistin/des Protagonisten beeinflussen: Zuschauerinnen/Zuschauer, Mitläuferinnen/Mitläufer, Profitierende, Täterinnen/Täter, Helferinnen/Helfer und Retterinnen/Retter. Dabei müssen diese Figuren stets als menschliche Individuen erkennbar bleiben. Täterfiguren dürfen nicht ins Monströse abgleiten, Retterfiguren nicht als Heilige überzeichnet werden. Geschichte wird erst dann als komplexes Geflecht menschlicher Handlungsweisen erkennbar, wenn die Menschen selbst in ihren Entscheidungen und Unterlassungen, in ihren Schwächen und in ihrem Mut, also in der Ambivalenz menschlichen Verhaltens wahrgenommen werden können.
- Die Narration ermöglicht den Lesenden, an verschiedenen Wendepunkten der Geschichte Handlungsoptionen bzw. Dilemmasituationen der Protagonistinnen und Protagonisten zu erkennen und zu analysieren. An die Stelle eines deterministischen Geschichtsverständnisses tritt dadurch der Einblick in die menschlichen Dimensionen der Geschichte, der wiederum die Voraussetzung für eine Lernhaltung ist, die Verstehen vor Verurteilen setzt, ohne dabei die Beurteilung von Geschichtsverläufen aufzugeben.
- Die Narration enthält positive Aspekte: Es wird die Geschichte einer Protagonistin/eines Protagonisten gewählt, die/der überlebt hat und dem Hilfe von außen zuteilwurde. Die Familienkonstellation des Protagonisten ist nicht zerrüttet, sondern von Zusammenhalt und Solidarität gekennzeichnet. Die Geschichte des Protagonisten nach der Befreiung ist

Teil der Narration und bietet den Lernenden den Blick auf die Person des oder der Überlebenden, die Schritte zurück ins Leben unternimmt, Entscheidungen trifft und sich bei allen Schwierigkeiten als lebens- und liebesfähig erweist.

In diesem Zusammenhang soll das Dilemma der Pädagoginnen und Pädagogen angesprochen werden, die durch das im Vorfeld kaum abschätzbare Vorwissen der Schülerinnen und Schüler im Handumdrehen aus ihrem pädagogischen Konzept kommen können. Unvermittelte Aufrufe von Begriffen aus dem Kontext der eigentlichen Massenvernichtung während des Unterrichts sind weder vermeidbar noch aufschiebbar. Sie müssen von den Unterrichtenden aufgenommen, knapp bestätigt bzw. korrigiert und kontextualisiert werden, ohne jedoch Raum für Vertiefung anzubieten. Je dichter und anschaulicher das eigentliche Unterrichtsmaterial, also die Narration selbst darstellbar ist, desto besser kann der Übergang zurück zum Einzelschicksal gelingen.

2. Vermittlung einer ersten historischen Grundstruktur

Die Vermittlung von Geschichte durch individuelle, authentische Zeitzeugennarrationen bedeutet zunächst einen immanent historischen Zugang zum Thema Holocaust, durch den induktiv Grundbegriffe, Konzepte und Abläufe der Geschichte des Holocaust vermittelt werden, ohne sie jedoch dezidiert begrifflich bzw. chronologisch (etwa durch das Medium Zeitstrahl) einzubetten. Die Kennzeichnungspflicht der Jüdinnen und Juden in den NS-besetzten Ländern, die Phase der Ghettoisierung und ihre Auswirkung auf das Leben der Opfer, deren faktische Ahnungs- und Hilflosigkeit, ihre Überlebensstrategien sowie die Hilfe als auch der Verrat, den sie durch ihre nicht-jüdische Umwelt erfuhren, die Befreiung und der Aufbau eines Lebens nach (und mit) dem Trauma der Verfolgung: All das sind wesentliche Bestandteile der Geschichte des Holocaust, die von jungen Lernenden erschlossen werden können. Sie erhalten damit ein – wenn auch grob gerastertes und lückenhaftes – Begriffsnetz zum Holocaust. Lernziel ist also an erster Stelle nicht die Vermittlung historischer Zusammen-



Holocaust-Museum in der Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem, Jerusalem, Israel

hänge und Abläufe, sondern der Aufbau einer Grundstruktur, an die im Weiteren, vor allem beim außerschulischen Lernen, angeknüpft werden kann.

Der Verzicht auf eine Thematisierung des eigentlich genozidalen Grundvorgangs – des massenhaften Ermordens von Menschen – scheint bei einer Beschränkung auf dieses Lernziel nicht nur vertretbar, sondern Grundvoraussetzung dafür zu sein, dass ein empathischer Lernvorgang überhaupt in Gang gesetzt werden kann. Dabei geht es nicht um die künstliche Herstellung einer „Lightversion“ des Holocaust, sondern um das bewusste Aussparen von Lerninhalten mit traumatisierendem Potenzial, ohne jedoch auf eine klare und eindringliche Beschreibung der Verluste, die Menschen zugefügt wurden, zu verzichten.

3. Erste Auseinandersetzung mit historio- grafischen Grundlagen

Erzähltexte, die aus der Perspektive einer/s Überlebenden in der 1. Person erzählt werden, bieten die Chance, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern auf altersgerechte Weise Grundfragen der Historiografie zu reflektieren. Voraussetzung hierfür ist, dass den Lernenden ausreichend anschauliches Material angeboten wird, das die Erzählsituation des Textes klar verdeutlicht. Fotografien, die die Ich-Figur in verschiedenen Stadien der erzählten Zeit und der Erzählzeit abbilden, können helfen, die Erzählsituation transparent zu machen: Wer erzählt? Wann? Aus welcher Perspektive? Damit erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Instrumentarium, um mit Brüchen, Lücken und Ungereimtheiten im Text umgehen zu können. Sie können sich fragen, warum die Ich-Figur ihre Geschichte so und nicht anders erzählt, und beginnen zu verstehen, wie Erinnerungstexte konstruiert werden. Dabei geht es nicht darum, Zweifel am Wahr-

Bildungsstätte
Anne Frank in
Frankfurt am Main



heitsgehalt authentischer Texte zu streuen, sondern darum, in der empathischen Auseinandersetzung mit dem subjektiven Erinnerungstext eines Überlebenden erste Einblicke in den Konstruktionscharakter von Geschichtserzählung zu gewinnen.

Zusammenfassend ließe sich sagen, dass bei sorgfältiger Material- bzw. Lektüreauswahl und bei den Lernenden gegenüber gewährter Autonomie das Lernen über den Holocaust mit jüngeren Schülerinnen und Schülern nicht nur möglich ist, sondern eine Vielzahl von Zugangschancen eröffnet, die für den weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Thema prägend sein können.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Morgenstern, Naomi: „Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling.“ International School für Holocaust Studies/Yad Vashem. Jerusalem, 2000.
Die Lektüre ist eine Zeitzeugennarration und handelt von der Verfolgungs- und Überlebensgeschichte der 1935 in Polen geborenen Hanna Gofrit. Sie ermöglicht eine emotionsfördernde Auseinandersetzung mit dem Holocaust für Lernende der 4. bis 6. Klassen und ermöglicht es Lernenden, Geschichte differenziert wahrzunehmen und sich gegenüber dieser Geschichte als (mit)führendes, aber auch reflektierendes Gegenüber zu positionieren.
- Morgenstern, Naomi: „Die Tochter, die wir uns immer gewünscht haben. Die Geschichte von Marta.“ International School für Holocaust Studies/Yad Vashem. Jerusalem, 2008.

Die Lektüre ist eine Zeitzeugennarration und erzählt die Geschichte eines jüdischen Kindes aus Polen, das in der schwierigen Realität von Verlust und Zerstörung zu überleben versucht und später in Israel sein Leben neu aufbaut. Geeignet für Lernende ab 12 Jahren.

- Morgenstern, Naomi: „Im Versteck. Die Geschichte einer Rettung.“ International School for Holocaust Studies Yad Vashem. Jerusalem, 2012.

Die Lektüre ist eine Zeitzeugennarration und erzählt die Geschichte eines jüdischen Jungen aus Deutschland, der mit Hilfe couragierter Retter in der schwierigen Realität von Verlust und Zerstörung überlebt und sich in der Schweiz und später in Israel ein neues Leben aufbaut. Geeignet für Lernende ab 12 Jahren.

Die Lektüren können alle in Yad Vashem kostenpflichtig bestellt werden: education.sales@yadvashem.org.il

Dieser Text erschien zuerst in der Zeitschrift Medaon. Magazin für Jüdisches Leben in Forschung und Bildung, Ausgabe 5 (2011), 9 und wurde mit freundlicher Genehmigung der Autorin Dr. Noa McKayton und der Zeitschrift Medaon für diese Handreichung gekürzt und überarbeitet.

Der ursprüngliche Beitrag ist online abrufbar: <http://www.medaon.de/de/artikel/holocaustunterricht-mit-kindern-ueberlegungen-zu-einer-fruehen-erstbegegnung-mit-dem-thema-holocaust-im-grundschul-und-unterstufenunterricht/>; letzter Zugriff am 29.11.2018.

4.6.2 DIE BEDEUTUNG VON EMPATHIE UND EMOTIONEN BEI DER VERMITTLUNG DES HOLOCAUST IM UNTERRICHT

(Dr. Noa McKayton)

Bei der Behandlung des Holocaust im schulischen Geschichtsunterricht stoßen wir immer wieder an die Grenzen der Unmöglichkeit dieser Vermittlung. Sei es, dass wir uns mit Schülerinnen und Schülern konfrontiert sehen, die sich die Strategie zu eigen gemacht haben, diesem Zivilisationsbruch der Geschichte mit jener sachlichen Gleichgültigkeit zu begegnen, mit der sie sich mehr oder weniger erfolgreich auch andere Kapitel der Menschheitsgeschichte angeeignet haben, oder sei es das entgegengesetzte Extrem, nämlich dass die Lehrkraft bei den Schülerinnen und Schülern eine Überidentifikation mit den Opfern des Holocaust vorfindet. Der Holocaust ist uns entweder zu nah, oder er ist zu fern. Beides verhindert einen nachhaltigen Lernprozess.

Zu viel Nähe kann entweder bedingt sein durch den Umstand, dass Angehörige der zweiten Generation im Lehr- bzw. Lernprozess mitwirken, die oft zu sehr im Schatten der Vergangenheit stehen, als dass sie einen eigentätigen Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zulassen könnten. Dies kann für Angehörige der zweiten Generation der Opfer ebenso zutreffen wie für die der Täterinnen und Täter, auch wenn die Art der emotionalen Belastung sowie die daraus entstehende psychologische Dynamik innerhalb der Familienradierung grundverschieden sind. Ebenso kann unfruchtbare Nähe aber ausgelöst werden durch einen bewusst erzeugten und durchaus manipulativen Identifikationsprozess, der die Lernenden vermeintlich nahe an bestimmte Lebensrealitäten des Holocaust heranführt und dabei zwangsläufig keiner der beiden Realitäten – nicht der der Lernenden und nicht der des Holocaust – gerecht wird.

Zu viel Ferne scheint in der heutigen Unterrichtssituation das aktuellere Problem zu sein. Die Gründe dafür können schematisch knapp in die folgenden drei Rubriken aufgeschlüsselt werden:

- Schülerinnen und Schüler reagieren mit Abwehr auf das Thema Holocaust, um damit ihrem Empfinden Ausdruck zu verleihen, dass dieses Thema bereits zu oft und zu nah an sie herangetragen wurde.
- Schülerinnen und Schüler können in dem Thema keine persönliche Relevanz für ihr eigenes Leben entdecken, weil sie sich als Angehörige der dritten oder vierten Generation zeitlich zu weit davon entfernt fühlen oder weil sie aus geografisch-kulturellen Gründen eine a priori gesetzte Distanz zu dem Thema empfinden.
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen mehr oder weniger bewusst die historiografische Kluft wahr, die zwischen ihnen und einem historischen Ereignis entsteht, über das in absehbarer Zeit keine Berichte, Erzählungen und Eindrücke aus erster Hand, also von der Generation der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, weitergegeben werden können. Daraus entsteht die Not der Unterrichtenden: Sie sind zwar aufgrund einer im Falle des Holocaust hervorragenden Dokumentations- und Forschungslage in der Lage, die Strukturen und historischen Zusammenhänge dieses historischen Zeitabschnitts zu vermitteln, so wie sie auch in der Lage sind, andere Epochen der Menschheitsgeschichte zu vermitteln. Um aber die menschlichen Dimensionen dieses präzedenzlosen Genozids an die folgenden Generationen weiter vermitteln zu können, sind wir angewiesen auf die Übermittlung der Details, von denen die Anschauung lebt.

Wie also sollen sich Lehrkräfte dann in dieser grob abgesteckten Landschaft fachdidaktischer Schwierigkeiten und Irrwege positionieren – zwischen der großen Gefahr der Tränen und emotionalen Überidentifikation auf der einen Seite und der immer wieder beklagten Steilklippe unaufbrechbarer Gleichgültigkeit andererseits, mit der Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck bringen, dass der Holocaust eben ein Lernstoff unter vielen ist, und zwar derjenige, der durch Lehrerinnen und Lehrer und das gesellschaftliche Umfeld auf gedankenloseste Weise überstrapaziert worden ist? Mit anderen Worten: Welche Rolle nehmen die Emotionen der Lernenden im Vermittlungsprozess

von Geschichte ein und auf welche Weise sollten die Unterrichtenden die Emotionalität als Lernhaltung unterstützen, fördern, oder auch eindämmen?

Häufig findet sich in diesem Zusammenhang der Begriff des empathischen Lernens, ohne dass allerdings eine klare Begriffsdefinition hinzugefügt wird. Dies führt dazu, dass Empathie als Lernhaltung oft missverständlich mit einer Identifikationshaltung gleichgesetzt wird, was ein Sich-Hineinversetzen in den Anderen und damit zwangsläufig Mitfühlen oder Mitleiden bedeutet. Für Lernende, die unreflektiert in diesen Identifikationsprozess fallen, können die Grenzen zwischen der eigenen Identität und der des Anderen verwischen oder sogar einbrechen, was eine psychologisch äußerst problematische Lernsituation provozieren kann.

Der Psychologe Paul Ekman weist darauf hin, dass Empathie nicht als Emotion, sondern als Reaktion auf die Emotion eines anderen und damit im Grunde als eine Form sozialer Intelligenz zu verstehen sei. Ferner unterscheidet Ekman zwischen kognitiver und emotionaler Empathie: „Kognitive Empathie lässt uns *erkennen*, was ein anderer fühlt. Emotionale Empathie lässt uns *fühlen*, was der andere fühlt.“¹⁵¹

Ausgehend von dieser knappen Begriffsdifferenzierung soll in diesem Aufsatz erörtert werden, welche pädagogischen Chancen die Forderung nach empathischem Lernen im Holocaustunterricht in sich birgt, welche Auswirkungen sich daraus für die Methodik des Geschichte-Lernens ableiten lassen und wo Abgrenzungslinien gesetzt werden müssen, um das Umschlagen in unreflektiert emotionales, identifikatorisches Lernen zu vermeiden.

1. Geschichte durch Geschichten lernen

An der International School for Holocaust Studies in Yad Vashem wurde ein pädagogisches Konzept entwickelt, das die Idee empathischen Lernens zentral

mit dem Ansatz „Lernen an biografischen Narrationen“ verknüpft.¹⁵² Der Fokus der pädagogischen Arbeit liegt in Yad Vashem auf der Perspektive des Opfers. Diese Schwerpunktsetzung scheint pädagogisch vor allem dann angebracht, wenn über die altersgerechte Vermittlung des Themas in der Unter- und Mittelstufe nachgedacht wird.

In der stark medial geprägten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts müssen auch die sorgfältigsten Versuche von Eltern oder Lehrerinnen und Lehrern, die heranwachsende Generation vor der Flut medialer Bilder zu schützen, die extreme Gewalterfahrungen durch Stereotype oder versachlichende Darstellungsweise scheinbar konsumierbar machen, scheitern. Diese Bilder sind im vor- und früh-pubertären Alter nicht konsumierbar. Kein Leinwandmord, so sehr er auch Bestandteil und Code unserer Gesellschaft geworden ist, und keine Zeitungsreportage über die Leichenberge unserer Geschichte und Gegenwart sind für junge Heranwachsende konsumierbar in dem Sinne, dass sie psychisch und emotional verarbeitbar sind. Die Konfrontation mit diesen Bildern wird in der Regel als Verletzung erlebt, aber innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens, der sie uns zumutet, nicht als solche klassifiziert und führt dann zu jener Reaktion, die das Unverarbeitbare mit den hilflosen Floskeln „zu viel, zu oft, zu nah“ abwehrt.

Die Methode des Lernens an der biografischen Narration setzt hier an und möchte den jungen Heranwachsenden den Weg zum empathischen Lernen öffnen, indem sie ihnen eine andere Lebensrealität vorstellt – die eines anderen Menschen aus einer anderen Zeit. Die Sorgfalt bei der Auswahl des (immer!) authentischen Quellenmaterials kann kaum übertrieben werden. Bei den in der International School for Holocaust Studies in Yad Vashem verwendeten Materialien wird z. B. auf eine ungefähre Alterskongruenz zwischen der Protagonistin bzw. dem Protagonisten und den Lernenden ebenso geachtet wie auf

¹⁵¹ Ekman, Paul: *Gefühle lesen*. München, 2007.

¹⁵² Eng damit verbunden ist die Empfehlung, die Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust bereits in erheblich jüngeren Altersstufen anzusetzen als es in den meisten Bildungsplänen vorgesehen ist. Vgl. hierzu Kapitel 4.4.1 dieser Handreichung.

das Vermeiden von zunächst einmal fremden Lebenswelten (z. B. osteuropäisches, streng orthodoxes Judentum, streng religiöses Shtetl-Milieu etc.). Ein weiteres Qualitätsmerkmal macht die Fülle anschaulicher Details aus, die die Lesenden in die Lage versetzen, sich die Lebenswelt der Protagonistin oder des Protagonisten möglichst lebendig vor Augen zu führen und dadurch kognitive bzw. emotionale Empathie aufzubauen. Während des Lernprozesses muss durch ständig neues Aufrufen der Lebenswelt der Lernenden gesichert werden, dass die eigene Identität deutlich abgetrennt von der historischen Hauptfigur wahrgenommen wird. Anschaulichkeit ist auch deshalb unerlässlich, weil nur durch den Aufbau eines gut ausgestatteten Vorstellungskosmos, in den die Lesenden die Hauptfigur einstellen, der psychologisch und pädagogisch gleichermaßen notwendige Gegenzug erfolgen kann: die Abgrenzung der eigenen Identität von der der Protagonistin bzw. des Protagonisten. Dadurch kann eine Identifikation des Lernenden mit dieser und damit ein kritikloses und stark emotionales Aufgehen in deren Persönlichkeit vermieden werden.

Durch eine Lesehaltung, die den Vergleich mit und die **Abgrenzung von der eigenen Lebenswelt** der Schülerinnen und Schüler nicht nur zulässt, sondern sogar herausfordert, wird der Blick für das Andere geschärft, was zum einen eine differenziertere Wahrnehmung der Geschichte fördert, und zum anderen dem Lernenden erlaubt, sich selbst dieser Geschichte gegenüber nicht nur als (mit-)fühlendes, sondern auch als reflektierendes Gegenüber zu positionieren.

Zusätzlich bietet die Zugangsweise über die biografische Narration die Möglichkeit, grundlegende historische Konzepte wie Ausgrenzung, Stigmatisierung, Entwurzelung, Ghetto, Überleben und Neuanfang in fortschreitend zunehmender Komplexität zu thematisieren, ohne Geschichtsunterricht im eigentlichen Sinne zu erteilen. Diese Themen werden in von Lernjahr zu Lernjahr schrittweise erweiterter Perspektive präsentiert: Liegt der Fokus in Unterrichtseinheiten für das 4./5. Lernjahr noch nahezu ausschließlich auf

dem Individuum (Protagonistin bzw. Protagonist), so erweitert sich mit fortschreitender Altersstufe der Blick auf die soziale Gemeinschaft, in der das Individuum steht. Die Unterrichtsmaterialien der International School for Holocaust Studies / Yad Vashem für die jüngeren Altersstufen beschränken sich dabei konsequent auf vier Kernthemen, die das Grundgerüst jeder pädagogisch aufbereiteten Erinnerungsgeschichte bilden:

- Einblick in die Lebenswelt der Protagonistin bzw. des Protagonisten vor dem Einsetzen der Verfolgungsgeschichte,
- Aufwachsen in einer Welt des Chaos,
- Hilfe und Rettung durch Außenstehende („Gerechte unter den Völkern“),
- Weiterleben nach der Befreiung.

Diese Themen eignen sich, den oben beschriebenen Grundansatz von Vergleich, Wiedererkennung und Abgrenzung zu vertiefen. Bewusst wird hier der eigentliche Genozid auf der Ebene seiner praktischen Durchführung ausgeklammert. Dies zum einen, um eine emotionale Überforderung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, zum anderen, weil das Konzept der empathischen Annäherung an Geschichte angesichts von Bergen ausgemergelter Leichen mit ausgebrochenen Goldzähnen scheitern muss.

2. Historiografie ohne Zeitzuginnen und Zeitzeugen – der Umgang mit dem Erbe

Ein weiterer Aspekt spielt bei der Umlenkung von emotionaler Erschütterung in einen reflektiert empathischen Lernprozess eine wesentliche Rolle: die Frage nach der (Un-)mittelbarkeit der Medien, die Geschichte übermitteln. Die heutige Generation von Schülerinnen und Schülern wird ihre Perspektive auf den Holocaust meist nicht mehr durch unmittelbare Begegnungen mit Zeitzuginnen und Zeitzeugen, sondern ausschließlich durch medial vermittelte Zeitzeugenberichte formen. Es sind daher in den letzten Jahren zahlreiche pädagogische Materialien entstanden, die das Genre des Zeitzeugenberichts auf unterschiedliche

Die bewusste Förderung kognitiver Empathie verleiht den Lesenden die Kompetenz, die nötig ist, um die Entwicklung emotionaler Empathie unter Kontrolle zu behalten und damit dem Verlust der eigenen Souveränität entgegenzusteuern, der in vielen Fällen zu dem oben beschriebenen Abwehrverhalten führen kann.

Die Beschreibung der Zeit nach dem Überleben soll die Dimensionen des Verlusts deutlich machen, mit dem Überlebende weiterzuleben gezwungen sind. So wird verstehbar, dass Überlebensgeschichten keinesfalls mit Happy-End-Geschichten zu verwechseln sind – einem Textgenre, das im Zusammenhang mit dem Holocaust schlichtweg nicht existieren kann.

Weise medialisieren und präsentieren.¹⁵³ Viele neuere Medien- und Materialsammlungen gehen dabei dazu über, Geschichte nicht als fertiges und damit vorgegebenes Narrativ zu präsentieren, sondern die Konstruktionsarbeit den Lernenden selbst zu überlassen und damit in den Lernprozess zu integrieren. Geschichte wird also zunächst in mehrere Geschichten zerlegt, die von den Schülerinnen und Schülern anhand geeigneter Primär- und Sekundärquellen selbst zusammengesetzt werden sollen.

In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb im Bildungsplan Geschichte Baden-Württemberg 2016 wird der Konstruktionscharakter des Faches Geschichte hervorgehoben.

Das Monströse der Täterinnen und Täter eignet sich ebenso wenig für den empathischen Blick wie das entstellte Opfer des Massenmords. Es scheint daher sinnvoll, das Monströse, das den Täterinnen und Tätern innewohnt, in menschlich fassbare Dimensionen didaktisch zu übersetzen.

Es empfiehlt sich, Unterrichtsmaterialien auszuwählen, die ein Prisma unterschiedlicher Perspektiven aufzeigen: Opfer, Täterinnen und Täter sowie alle anderen Akteure, die in ihren Handlungsweisen oft ein breites Spektrum zwischen Verrat und Solidarität mit den Verfolgten aufwiesen. Damit wird die Einsicht gefördert, dass die Wirklichkeit oft in sich widersprüchlich ist. Solcherart Mosaikarbeit sensibilisiert die Lernenden, Narrative (zum Beispiel in Zeitzeugenberichten) als solche zu erkennen und zu dekonstruieren. Die Erfahrung zeigt, dass bereits junge Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, den Konstruktionscharakter von Texten und Erzählungen zu reflektieren und damit einen bewussten Umgang sowohl mit historischen Quellen als auch mit eigenen Narrationsstrategien erreichen können.

3. Empathie mit Täterinnen und Tätern

Das Konzept der International School for Holocaust Studies / Yad Vashem, den Schwerpunkt beim Unterrichten des Holocaust auf das Opfer zu legen, hat auch damit zu tun, dass aus jüdischer Perspektive die Notwendigkeit der Rehabilitation besteht. Die in anonymen Massen Ermordeten wurden vor dem physischen Mord ihrer persönlichen Würde beraubt. Dies wirkt sich erheblich auf die Art und Weise aus, wie dieser Opfer gedacht wird. Im Gedenken an ein Opfer, das vor seiner Ermordung erniedrigt wurde, indem es sich z. B. nackt auszuziehen hatte, müssen Hinterbliebene

und Nachgeborene zunächst Rekonstruktionsarbeit leisten. Wer war dieser Mensch, ehe er oder sie schärfste Attacken auf seine menschliche Würde erlitt, die seiner bzw. ihrer Ermordung vorausgingen? Welche Kleidung trug er oder sie, wie sah sein bzw. ihr Lebensentwurf aus, in welcher Tradition stand er oder sie? Die Rekonstruktion dieser historischen Details fördert eine empathische Lernhaltung – und umgekehrt: Der empathisch Lernende ist potenziell in der Lage, mehr und mehr dieser Details ans Licht zu bringen. Lernen über das Opfer ist ein Stück weit auch empathische Rekonstruktionsarbeit, die den Weg zu einer Erinnerungskultur ebnet, die die **Opfer als Menschen mit persönlicher Würde** in das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft einstellt.

Genau hier liegt ein Kernproblem im **Umgang mit den Täterinnen und Tätern** des Holocaust. Wurde im pädagogischen Umgang mit der Figur des Opfers betont, dass zu große emotionale Nähe den Zugang verstellen kann und daher das Postulat einer (selbst-)reflektierten Empathie aufgestellt, so scheint es in der Behandlung der Täterfrage im Unterricht gerade umgekehrt zu sein. Die Dokumente, die in gängigen Lehrwerken zum Holocaust über die Täterseite sprechen, sind bestens geeignet, eine emotionale Distanz zum Lernenden zu erzeugen, die so abgrundtief und klar konturiert ist, dass es eigentlich nichts mehr zu sagen – und nichts mehr zu lernen – gibt. „So bin ich nicht, so werde ich nie sein, und ich kenne auch niemanden, der so ist“, mag sich der Lernende beruhigen. Damit wäre der Lernvorgang abgeschlossen, ehe er begonnen hat.

Täterforschung ist vergleichsweise jung und bringt vorwiegend differenzierte Teilstudien hervor, die zusammengelegt ein disparates Bild abgeben. Im Folgenden sollen hier für die Behandlung von Täterbiografien im Unterricht zwei Grundlinien skizziert werden:

¹⁵³ Zu den klassischen Textformen (Berichte von Überlebenden, Zeugenaussagen, Erinnerungsliteratur) bzw. den sogenannten „talking heads“ (Videomitschnitte von sich erinnernden Zeitzeuginnen und Zeitzeugen) sind neue Versuche gekommen, die oft hochgradig emotionalen, manchmal sperrigen oder – im Gegenteil – verstörend sachlich wirkenden Erinnerungen der Überlebenden pädagogisch nutzbar zu machen.

- **Multiperspektivität:** Dokumente, die von Täterinnen und Tätern stammen, haben mehrheitlich per se wirklichkeitsdiffamierenden Charakter. Dies trifft auf Texte aus der Zeit des NS ebenso zu wie auf in der Nachkriegszeit entstandene Texte. Gerade in Nachkriegsdokumenten findet sich in den seltensten Fällen eine unverstellte Täteraussage, die nicht bewusst auf die Nachkriegsrealität von juristischer Ahndung oder Wiedergewinnung gesellschaftlicher Akzeptanz zugeschnitten und damit verfälscht wäre. Daher sind die deutschsprachigen Unterrichtsmaterialien der International School for Holocaust Studies / Yad Vashem multi-perspektivisch aufgebaut. Täteraussagen werden Aussagen der Opfer gegenübergestellt. Die Perspektive der Opfer dient dabei nicht der Emotionalisierung der Lernenden, sie steht im Grunde auch nicht im Zentrum des Lernens. Durch die Relativierung der Täterdokumente durch Texte aus der entgegengesetzten Perspektive fällt jedoch der Umgang mit den Aussagen der Täterin / des Täters reflektierter aus. Eventuelle objektive Widersprüche in den einander entgegen gestellten Quellen sollten dabei kreativ genutzt werden, um die Lernenden historiografisch zu sensibilisieren für die oft disparaten Wahrnehmungen von Wirklichkeit, die nicht immer mit dem historischen Ereignis in Einklang stehen, aber durchaus Aufschluss über dessen Wahrnehmung geben können.
- **Individuelle Handlungsspielräume:** Das Zerlegen von Geschichte in Mikrogeschichten, das hier in Ansätzen vorgestellt wird, unterstützt einen Zugang zur Geschichte, der den Einzelnen und seine Entscheidungen ins Blickfeld rückt. Anstatt Geschichte deterministisch als einen „von oben“ geregelten und damit kaum beeinflussbaren Prozess zu betrachten, wird durch den Versuch, menschliches Handeln, eingebettet in einen multiperspektivischen Kontext gleichsam aus der Nähe zu betrachten, ein Lernprozess ausgelöst, der bei der Behandlung der Täter-

seite die Verantwortlichkeit des Einzelnen stärker in Betracht zieht. Dass diese Methode der „Fallstudien“ eine Einbettung in den gesamthistorischen Kontext nicht entbehren kann, versteht sich von selbst.

4. Zuschauerinnen/Zuschauer, Mitläuferinnen/ Mitläufer und Retterinnen/Retter

Menschen handeln oft inkonsequent, viele Entscheidungen unterliegen scheinbar banalen äußeren Faktoren oder Zufällen. Der von dem polnischen Historiker Jan Tomasz Gross verwendete Begriff „Akteurin/Akteur“ für all jene, die zunächst nicht eindeutig der Kategorie der Opfer bzw. Täterinnen und Täter zuzuordnen sind¹⁵⁴, ist daher auch der im Deutschen oft zu findenden Kategorie „Zuschauerin/Zuschauer“ vorzuziehen: zum einen, da er zunächst neutral darauf hinweist, dass Menschen eben als Handelnde auftreten und dass selbst die vermeintlich passive Handlung des Zuschauens auf eine aktive – gleichwohl nicht immer bewusste – Entscheidung zurückzuführen ist. Zum anderen wird damit aber auch klar, dass es historisch nie eine klar abgrenzbare Kategorie passiver Zuschauerinnen und Zuschauer gegeben hat.

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Haltung der Zivilbevölkerung kann pädagogisch lohnend sein, wenn auch hier die persönliche Entscheidungsfreiheit des Einzelnen in den Blick genommen wird. Auch in einer gleichgeschalteten, totalitären Gesellschaft basiert menschliches Handeln auf Entscheidungen, deren Spektrum freilich von der jeweiligen Position einer Person abhängt. Dabei darf es nicht darum gehen, die Lernenden zur Haltung der Richtenden, Verurteilenden zu erziehen. Empathisches Lernen ist der Versuch, zu erkennen, was den Anderen motiviert, was weder den Sprung zur emotionalen Empathie noch die menschliche Verurteilung derer, die in dieser Zeit lebten, zwingend macht.

154 „Es zeigt jedoch, dass auch diese Ausdrücke [Täter, Opfer, Zuschauer, N.M.] verschwommen sind, und man kann es als eine Mahnung daran verstehen, dass jeder einzelne Fall einer massenhaften Tötung seine eigene Situationsdynamik besaß. Dies ist ein nicht unwesentlicher Punkt, bedeutet es doch (...), dass die am Tatort anwesenden Akteure viele spezifische Einzelentscheidungen trafen, die den Ausgang wesentlich beeinflussten. Deshalb ist es zumindest denkbar, dass einige dieser Akteure sich auch anders hätten entscheiden können, mit dem Ergebnis, dass sehr viel mehr europäische Juden den Krieg hätten überleben können.“ Aus Gross, Jan Tomasz: *Nachbarn. Der Mord an den Juden von Jedwabne*. München, 2001: S. 20.

*Yad Vashem be-
treibt seit seiner
Gründung ein Pro-
gramm, das nicht-
jüdische Personen
auszeichnet, die
während der Zeit
der Verfolgung ihr
Leben riskiert
haben, um Jüdinnen
und Juden zu
helfen oder/und sie
zu retten.*

*Es lässt sich auch
nichts Generelles
zum Phänotyp
eines „Gerechten“
aussagen, eine
Gemeinsamkeit, die
die solcherweise
Geehrten verbände,
ist nicht feststell-
bar.*

Die definitiv kleinste Personengruppe während des Dritten Reichs, die Gruppe der Helferinnen und Helfer, Retterinnen und Retter, darf dabei aus dem Lernprozess nicht ausgespart werden. Viele der mit dem Titel **„Gerechte unter den Völkern“** Ausgezeichneten entstammen ursprünglich der Gruppe der Mitläuferinnen und Mitläufer oder Zuschauerinnen und Zuschauer, nur wenige kommen aus dem Kreis der eigentlichen Täterinnen und Täter. Pädagogisch betrachtet geht es auch hier, ähnlich wie im Umgang mit dem jüdischen Opfer, darum, eine Emotionalisierung des Lernstoffs zu vermeiden. Die Entscheidung, die diese Menschen getroffen haben, veränderte komplett deren Lebensablauf und unterlief grundlegend die damals herrschenden Regeln der Vernunft. Sie musste täglich neu getroffen werden und basierte auf unterschiedlichsten Motivationen.

Ausgezeichnet wird ein spezifisches Verhalten der „Gerechten unter den Völkern“ während der Zeit des Holocaust, und nicht immer zwangsläufig der moralische Standard einer Person. Hier liegt die pädagogische Chance dieses Programms: Anstatt Helfer und Retterfiguren auf einen Sockel von Moralität und Opferbereitschaft zu stellen, der die innere Kluft

zwischen ihnen und den Lernenden nur vergrößern muss, sollen auch hier einzelne Entscheidungssituationen analysiert und menschliches Handeln und Empfinden empathisch erkannt werden. So kann sichtbar werden, dass der Mensch nicht per se gut sein muss, um gut zu handeln, und dass einzelne Entscheidungen nicht immer bis in ihre letzte Konsequenz abgewogen werden können, um getroffen zu werden. Und schließlich: Durch die Entscheidungen, die die „Gerechten unter den Völkern“ getroffen haben, wird allzu klar deutlich, dass die oder der Einzelne den Verlauf der Geschichte beeinflussen, ja sogar verändern kann. Diese Erkenntnis und damit das gesamte, enorme erzieherische Potenzial, das den Taten der Helferinnen und Helfer sowie Retterinnen und Retter bis heute innewohnt, findet sich zusammengefasst in der Inschrift auf der Medaille, die den Geehrten von Yad Vashem überreicht wird: „Wer ein einziges Leben rettet, rettet eine ganze Welt“ (Mishnah, Sanhedrin 4:5).

Dieser Text erschien zuerst in der Zeitschrift für Didaktik und Gesellschaftswissenschaften Ausgabe 1/2011 und wurde mit freundlicher Genehmigung der Autorin und des Wochenschau Verlages für diese Handreichung gekürzt und bearbeitet.

*Holocaust Museum
Yad Vashem,
Mount Herzl,
Jerusalem, Israel*



4.6.3 ZEITZEUGINNEN IM FILM – DIE GESCHICHTE DER STUTTGARTER AUSCHWITZ-ÜBERLEBENDEN DITA WOLLACH

(Florian Jäger)¹⁵⁵

„Ich bin zufrieden, wenn das publiziert wird. Weil es das Ziel der Sache ist, dass die jungen Leute das von authentischen Personen hören, die das mitgemacht haben, wie ich. Das ist ein Beweis, dass das keine Phantasie ist. Das ist ein Beweis, dass Auschwitz war. Eine sehr minimale Prozentzahl ist aus Auschwitz rausgekommen. In Stuttgart weiß ich, dass ich die Einzige bin, die diese Nummer hat. Ich bin die Einzige und ich möchte, dass das mindestens denen zu Bewusstsein kommt, welche anderen etwas beibringen können, damit das nicht nochmal passiert.“

[Die Holocaustüberlebende Dita Wollach im Film „Dita und der Pelikan“]

In dem Film „Dita und der Pelikan“ erzählt die Auschwitz-Überlebende Dita Wollach dem jungen Deutschen Florian Jäger von ihrem Leben vor, in und nach Auschwitz. Dieser macht sich auf die Spur ihrer Geschichte und landet dabei in seiner eigenen. Der Pelikan wird schließlich zum Bindeglied zwischen beiden.

Der Film „Dita und der Pelikan“ ist ein sehr persönlicher Versuch, dem Thema Holocaust näher zu kommen und somit die Verantwortlichkeit vor der Geschichte und für das Erinnern auszuloten. Dies geschieht durch zwei Hauptstränge: Im Mittelpunkt steht ein Interview mit der Auschwitz-Überlebenden Dita Wollach. Der zweite Strang behandelt die Verbundenheit des Filmemachers, seiner Familie und seiner Generation in diesen Teil der deutschen Geschichte. Der Film stellt Fragen nach Schuld, Verantwortung und Täterschaft und berührt Themen wie

transgenerationale Verstrickungen sowie die Angemessenheit von Bildern und Worten im Angesicht von Auschwitz. Er stellt das Erinnern in einen persönlichen und generationsübergreifenden Bezug und betont die Notwendigkeit von Veränderung und Aktualisierung der Erinnerungskultur. Dem Film „Dita und der Pelikan“ geht es nicht vornehmlich um die Vergangenheit des Holocaust, sondern um dessen Gegenwartigkeit.

Filmbesprechung im Unterricht

Der Film „Dita und der Pelikan“ eignet sich in hohem Maße für eine altersgerechte Vermittlung des Holocaust im Unterricht mit Jugendlichen. Hierbei gibt es in einigen Aspekten Überschneidungen mit dem Ansatz der Gedenkstätte Yad Vashem zum altersgerechten Umgang mit der Shoah. Hierzu gehören u. a.: eine individuelle Biografie und ein persönlicher Ansatz; die lebendige und authentische Schilderung einer Geschichte vom Überleben mit detailreichen Erinnerungen (Gerüche, Gefühle, Stimmungen); die Vermittlung von positiven Werten; die erzählende Jüdin hat einen aktiven Subjektstatus, keinen passiven Opferstatus; das Erzählte wird erweitert um das Leben vor und nach der Shoah; es herrscht ein behutsamer Umgang mit Emotionen (keine Überwältigung), es gibt keine explizite Darstellung des Genozids.

Im Folgenden werden einzelne Aspekte des Films erläutert, welche im Unterricht behandelt werden können.

Intergenerationale Prozesse

Die Interview-Sequenzen sind ein intergenerationaler Dialog zwischen einem Vertreter der dritten Generation auf „Täterseite“ (Florian Jäger, Regisseur) und einer Vertreterin der ersten Generation auf „Opferseite“ (Dita Wollach, Auschwitzüberlebende).¹⁵⁶ Es wird das

¹⁵⁵ Der Film ist online abrufbar unter <http://Vimeo.com/359025545> Das Kennwort zum Abspielen des Films erhalten Sie durch eine formlose Anfrage an mail@demokratie-bw.de. Ergänzend erhalten Sie einen Kontakt zum Regisseur Florian Jäger, der für Fragen, Workshops und Filmvorführungen zur Verfügung steht.

¹⁵⁶ „Täter“ und „Opfer“ stehen in Anführungszeichen, da die starre Polarisierung der Begriffe problematisch ist. Der Begriff „Täter“ unterscheidet beispielsweise nicht zwischen Mitläufern und Mördern im Dritten Reich. Der Begriff „Opfer“ unterstellt eine hohe Passivität und negiert den Widerstand von Jüdinnen/Juden und anderen Leidtragenden des NS-Regimes.

Schweigen thematisiert, das aus Biografien beider Seiten bekannt ist und das verantwortlich für die Weitergabe von Schuld und Traumata an nachfolgende Generationen sein kann. Gleichzeitig wird das Schweigen gebrochen, indem es thematisiert und darüber reflektiert wird. Der Film fordert indirekt dazu auf, Fragen über die eigene Familiengeschichte zu stellen.

Mögliche Fragen:

- Wisst ihr, was eure Großeltern bzw. Urgroßeltern während des Krieges erlebt haben?¹⁵⁷
- Habt ihr darüber schon einmal in der Familie geredet?
- ...

Der Pelikan als Brücke zwischen dem Gestern und Heute

Die Entdeckung, dass die Insassen von Auschwitz mit Pelikan-Tinte tätowiert wurden, war für den Regisseur ein erschreckendes Aha-Erlebnis: ein Ereignis, welches die vergangene Geschichte des Holocaust unmittelbar mit seiner eigenen Lebensrealität verband. Der Pelikan steht sowohl für die Erinnerungen des Regisseurs an seine ersten Schuljahre, als auch für die Verbrechen der Nazis. In einem Kommentar des Films spricht der Regisseur von einer Verbindung, „die ab jetzt für immer da ist und nicht mehr ausgelöscht werden kann“. Eine Verbindung also, die genauso bleibend ist wie die Tätowierung von Dita Wollach. Der Pelikan – genauer ausgedrückt die Pelikan-Tinte unter Dita Wollachs Haut – ist das sichtbare Überbleibsel von Auschwitz, ein Bindeglied zwischen damals und heute. Der Pelikan ist somit ein Symbol für die Verstrickungen des Regisseurs mit dem Holocaust, Verstrickungen, die auch für junge Generationen gültig sind und bleiben werden, sei es durch die eigene Familiengeschichte, die deutsche Staatsangehörigkeit oder die Sozialisation in Deutschland.

Da die meisten Menschen mit der Marke Pelikan und mit Tätowierungen an sich etwas verbinden, bietet der

Film Möglichkeiten, auf eine neue Art und Weise mit der Shoah in Verbindung zu treten. Der Film fordert auf, persönliche Bezüge im Hier und Jetzt herzustellen und Raum für neue Assoziationen und Auseinandersetzungen zu schaffen.

Mögliche Fragen: Habt ihr einen Pelikan-Füller gehabt? Was verbindet ihr mit der Marke Pelikan? Was macht die Information mit euch, dass die Nazis mit Pelikan-Tinte tätowiert haben? Warum hat der Regisseur dem Film den Namen „Dita und der Pelikan“ gegeben?

Ästhetische und stilistische Entscheidungen im Film

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Film kann auch die Metaebene der Stilistik in den Unterricht mit eingebunden werden, das heißt die Fragestellungen, warum sich der Regisseur für bestimmte Bilder bzw. Kommentare entschieden hat. Im Unterricht kann eine Filmanalyse durchgeführt werden, in der Jugendliche ihr existierendes Vorwissen zum Thema Film einbringen können.

Die „Geh-Bilder“

Der Film verfolgt das Ziel eines individuellen und persönlichen Zugangs zur Geschichte des Holocaust. Das bedeutet, der Auseinandersetzung des Regisseurs zu folgen und dabei eigene Relevanzen festzustellen und ihnen nachzugehen. Als Beispiel fungieren hier die sogenannten „Geh-Bilder“.

Aus dem Widerwillen heraus, Auschwitz wie viele andere als einen touristischen Ort zu behandeln und mit der Kamera „einfach draufzuhalten“, ergab es sich, dass der Regisseur im Gehen mit der Kamera „vor sich her“ filmte. Aus mehreren Gründen entschied sich der Regisseur, dieses filmische Mittel als roten Faden in den Film aufzunehmen: Die gebeugte Haltung entsprang einer gewissen Demut dem Ort und seiner Geschichte gegenüber. Zudem kann diese Kameraperspektive als schuldhaft gebeugte Haltung gelesen wer-

¹⁵⁷ Diese Fragen sollten nicht nur deutschen Schülerinnen und Schülern oder solchen mit deutschen Groß- oder Urgroßeltern gestellt werden.

den, hervorgerufen durch die „Last der Schuld oder Schande“, welche gefühlt auf den Schultern des Regisseurs lastet. Weiterhin entspricht sie der gebeugten Haltung der ehemaligen Insassen von Auschwitz, zu der sie verpflichtet worden sind, da der Blickkontakt von Gefangenen mit den Aufseherinnen und Aufsehern („Capos“) und den SS-Leuten in Auschwitz streng verboten war. Außerdem ermöglicht es nur diese Perspektive, die sogenannten „Stolpersteine“ zu sehen. Durch die Geh-Bilder macht sich der Filmemacher zusammen mit den Zuschauenden sprichwörtlich „auf die Spur“ der Lebensgeschichte von Dita Wollach.

Mögliche Fragen:

- Warum wurden die Geh-Bilder verwendet? Was lösen sie bei euch aus?
- Gibt es in eurer Stadt Stolpersteine?
- Wer ist die Person auf dem im Film gezeigten Stolperstein? Was erfährt man über sie?
- Warum hat der Regisseur sie wohl ausgewählt?

Der Verzicht auf Klischees und Überwältigung

Kaum ein Bild ist so eng mit Auschwitz verbunden wie das Tor des Stammlagers Auschwitz mit dem Ausspruch „Arbeit macht frei“; kaum eine Doku über Auschwitz zeigt dieses Bild nicht mindestens einmal. Doch altbekannte Bilder lösen altbekannte Reaktionen aus. Explizite Bilder von den Gräueltaten in Auschwitz können zudem verstörend und überwältigend auf Jugendliche wirken und somit kontraproduktiv für einen Zugang zu dem Thema sein. Dem Regisseur war es ein Anliegen, eher abstraktere Bilder zu wählen, die bei Zuschauenden Raum für neue und eigene Assoziationen lassen. Aus diesen Gründen entschied sich der Regisseur, keine Bilder von Auschwitz zu zeigen, die schon Teil einer kollektiven Erinnerungskultur geworden sind.

Mögliche Fragen:

- Welche Bilder kommen euch in den Kopf, wenn ihr das Wort Auschwitz hört?
- Warum wurden solche Bilder im Film nicht verwendet?
- Wodurch entsteht ein kollektives Wissen über Auschwitz?

Erinnerung an die Geschichte der Shoah

In einer Gesellschaft, in der immer weniger Menschen am Leben sind, welche reale Schuld an der Shoah haben, und immer mehr Menschen leben, die migrationsbedingt nicht unbedingt direkte familiäre (Täter-) Bezüge zur Shoah haben, muss Erinnern und Gedenken große Distanzen überbrücken. Eine bis heute noch zum Teil praktizierte schuld- und schambehaftete Erinnerungskultur ist deshalb nicht mehr zeitgemäß. Öffentlich ritualisiertes Erinnern (in Form von Gedenktagen, Denkmälern) ist darüber hinaus pädagogisch nicht immer zielführend und kann Abwehrreaktionen hervorrufen. Deswegen ist es sinnvoll, mit Lernenden über ihre Erfahrungen mit der Erinnerung an die Geschichte ins Gespräch zu kommen und Räume zu öffnen, um den Umgang mit der Erinnerung in Frage zu stellen. Dabei sollte es nicht darum gehen, OB erinnert wird, sondern WIE. Wenn Erinnern eine gesellschaftlich gewordene Praxis ist, dann kann diese auch verändert und neu angepasst werden, sodass eigene Erfahrungen, Ausdrücke, Werte und Bezugsnormen der jeweils jungen Generationen darin enthalten sind. Jede Generation muss aufs Neue in einen Dialog mit der Geschichte treten und hierfür ihre eigene zeitgemäße und für sie stimmige Sprache entwickeln.

Mögliche Fragen:

- Wie kann Erinnern sich verändern?
- Welche Form der Erinnerung wünschen wir uns und wie können wir das gestalten?
- Wie sollte man der Shoah gedenken, wie nicht?

Raum für Interpretation

Dem Regisseur Florian Jäger war ein rein historisch-objektiver Ansatz nicht ausreichend für das Thema Holocaust. Er entschied sich daher für einen subjektiven Ansatz. Der Film ist folglich ein subjektiver Versuch, einen Zugang zu dem Thema aus den eigenen Sinnstrukturen heraus zu schaffen. Der individuelle Dialog mit Dita Wollach ermöglicht es, sich mit persönlicher und nicht mit abstrakter Geschichte in Beziehung zu setzen. Im Unterricht sollten Interpretationen daher nicht als falsch oder richtig gewertet werden, sondern es sollte gerade für subjektive Kommen-

tare in der Filmbesprechung Raum gelassen werden. Ebenso wie die Kameraführung und Schnitttechnik zielen die Formulierungen der Audiokommentare darauf ab, authentisch und „unfertig“ zu sein. Sie sollen Lücken lassen, um den Zuschauenden Raum für eigene Gedanken und Interpretationen zu geben. Die Kommentierungen des Regisseurs haben nicht das vorrangige Ziel, aufzuklären oder Fakten zu übermitteln, sondern sollen Zuschauende an dem subjektiven und persönlichen Prozess der geschichtlichen Auseinandersetzung mit dem Holocaust teilhaben lassen bzw. sie metaphorisch „mit auf den Weg nehmen“. Folglich hat der Regisseur darauf geachtet, dass die Kommentare zur Einnahme verschiedener Perspektiven einladen.

Mögliche Fragen:

- Warum wollte der Erzähler bei der Begegnung mit der Israelin nichts Falsches sagen?
- Wie argumentiert die Israelin?
- Wie hättet ihr auf den Vorwurf reagiert, dass ihr immer noch „das Blut der Mörder“ in euch habt? Was hättet ihr erwidert?

Veränderbarkeit von Vergangenheit

Vergangenheit wird gemeinhin als etwas angesehen, was nicht mehr verändert werden kann und somit ewige Gültigkeit besitzt. Wenn dem so wäre, könnte man die populistische Forderung nach einem Schlussstrich unter die Aufarbeitung des Holocaust zumindest in Teilen nachvollziehen.

Schülerinnen und Schüler lernen im Geschichtsunterricht jedoch, dass Geschichte immer auch Konstruktionscharakter hat und je nach Quellenlage, Quellenauswahl und Interpretation unterschiedliche Bilder von Geschichte entstehen können. Auch ist die Vergangenheit und ihre Bewertung immer abhängig von aktuellen gesellschaftlichen Diskursen: Schülerinnen und Schüler müssen angeleitet werden, Deutungen von der Vergangenheit und damit zusammenhängende Geschichtsbilder immer wieder neu zu prüfen und zu dekonstruieren. All dies bedeutet, dass es kein Ende der Aufarbeitung und der Fragen geben wird und kann, sondern dass jede Generation immer wieder

aufs Neue Fragen stellen und nach Antworten bezüglich der Shoah suchen muss. Im Film wird dies deutlich gemacht, indem Dita Wollach nach dem Abspann noch einmal mit der Aufforderung auftaucht, Fragen zu stellen: „Fragen?“

Mögliche Fragen: Welche Fragen würdet ihr Dita Wollach gerne stellen? Welche Fragen beschäftigen euch in Bezug auf die Shoah? Welche Bezüge zu unserer Gegenwart gibt es? Warum ist es wichtig, an den Holocaust zu erinnern? Welche Geschichten über die Shoah kennt ihr noch?

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Beschluss der KMK am 11.12.2014: „Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule.“ Online unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Empfehlung-Erinnerungskultur.pdf; letzter Zugriff am 09.11.2018.

4.6.4 WIE WIRKSAM SIND GEDENKSTÄTTEN-BESUCHE GEGEN ANTISEMITISMUS?

(Dr. Martin Ulmer)

Derzeit werden in der Öffentlichkeit hohe Erwartungen an Besuche und Fahrten zu Gedenkstätten zur Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen gestellt. Sie sollen in wenigen Stunden präventiv wirken oder gar gegen Antisemitismus immunisieren oder diesen sogar „heilen“. Durch Lernen an Gedenkortern sollen auch andere tiefgehende gesellschaftliche Fehlentwicklungen wie gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und antidemokratisches Denken überwunden werden und eine Auseinandersetzung mit rassistischen und antisemitischen Vorurteilen und autoritärem Denken stattfinden.

Auf der anderen Seite sind bestimmte Aspekte von Gedenkstättenfahrten immer wieder Anlass von Kritik. Neben dem prinzipiellen Einwand, der die Sinnhaftigkeit des Lernens für heute an historischen Gedenkor-

ten der Shoah grundsätzlich in Frage stellt, gibt es auch immanente Kritik, die Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen der Gedenkstättenarbeit für die Prävention gegen Rassismus und Antisemitismus stellt.¹⁵⁸ Was können und sollen Gedenkstätten gegenüber den unterschiedlichen Zielgruppen leisten? Sollen rechtsextreme Personen angesprochen werden, oder sogenannte indifferente oder bereits sensibilisierte Besucherinnen und Besucher? Ist es in einer pluralen Gesellschaft überhaupt möglich, solche universellen und weitreichenden Ansprüche wie Menschenrechtserziehung an die Gedenkstätten zu stellen, ohne die größeren gesellschaftlichen Zusammenhänge und kulturellen Verankerungen einzubeziehen?

Darüber existieren in den Gedenkstätten sehr unterschiedliche Meinungen und zuweilen pädagogisch ungeeignete Bildungsangebote, die vor allem jüngere Zielgruppen nur unzureichend erreichen.

Auch von Seiten der Schulen werden immer wieder hohe Erwartungen an Gedenkstättenbesuche geknüpft. Der Anspruch, durch eine gemeinsame Klassenfahrt die Schülerinnen und Schüler quasi gegen Antisemitismus zu immunisieren, verkennt, dass die Lernsituationen bei Lerngruppen komplex und bei einzelnen Schülerinnen und Schülern auch immer individuell sind. Da Schulveranstaltungen verpflichtend sind, kann es bei Schülerinnen und Schülern immer auch zu Abwehrhaltungen kommen, die im schlimmsten Fall Ressentiments noch verstärken und die gewünschten Lernerfolge bei der Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen, Stereotypen und autoritärem Denken eher behindern. Auch kann der moralisch aufgeladene Raum in einer Gedenkstätte bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler eine soziale Erwünschtheit, statt einer eigenständigen Wahrnehmung und einer kritischen Auseinandersetzung, die auch Platz für abweichende Meinungen hat, erzeugen.

Die methodische Schlüsselfrage läuft darauf hinaus, ob historisches und politisches Lernen in den Gedenkstätten überhaupt vereinbar sind. Denn im Mittelpunkt des Besuchs einer Gedenkstätte steht die Anschaulichkeit des authentischen bzw. historischen Orts an der Gedenkstätte und das dort vermittelbare historische Wissen. Werden dort Aktualitätsbezüge nicht überstrapaziert? Der historische Ort in den Gedenkstätten dient hauptsächlich der Vermittlung der dortigen historischen Vorgänge, seiner Vor- und Nachgeschichte. Er kann durch Lernangebote exemplarisch das historische Bewusstsein für das politische und gesellschaftliche Funktionieren der NS-Diktatur und deren gravierende Folgen schärfen. Am historischen Ort gibt es Möglichkeiten, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein zu fördern, um rassistische und antisemitische Ideologien der Ungleichwertigkeit und historische Mythen zu hinterfragen.¹⁵⁹ Ein historisches Bewusstsein kann, muss aber nicht notwendigerweise ein stabiles Fundament zur Sensibilisierung gegenüber aktuellen Menschenrechtsverletzungen und Demokratiegefährdungen sein. Ob dies erreicht wird, hängt immer von der individuellen Verarbeitung historischen Wissens ab, die wiederum von Faktoren wie Sozialisation, der aktuellen persönlichen Situation usw. beeinflusst wird. Wo sich die begrenzten Chancen zum politischen Lernen ergeben, sollten diese in den Gedenkstätten aber aktiv genutzt werden.

Die folgenden Ausführungen sollen für grundlegende Fragen im Zusammenhang mit schulischen Gedenkstättenbesuchen sensibilisieren und Reflexionshilfen bereitstellen, die für eine erfolgreiche Durchführung solcher Fahrten zentral sind. Fragen nach mit solchen Fahrten verbundenen (realistischen) Lernzielen sollten dabei genauso berücksichtigt werden wie die spezifischen schulischen Rahmenbedingungen.

Eine Erfahrung aus der Gedenkstättenarbeit ist es nämlich, dass manche Lernenden sich nicht trauen, kritische Fragen zu stellen und ihre persönliche Meinung offen zu äußern, sondern statt dessen z. B. demonstrative Betroffenheit an den Tag legen.

¹⁵⁸ Steinbrenner, Felix/Sturm, Michael: „Wie hier mit jungen Neonazis sinnvoll pädagogisch gearbeitet werden kann, ist mir allerdings schleierhaft.“ Kritische Überlegungen zum Bildungsformat Gedenkstättenfahrt und dessen Möglichkeiten zur Prävention von Rechtsextremismus und Rassismus.“ In: *Im Schatten von Auschwitz. Spurensuche in Polen, Belarus und der Ukraine: Begegnen, Erinnern, Lernen*. Herausgegeben von Martin Langebach und Hannah Liever. Bonn 2017: S. 568–583, hier S. 572ff.

¹⁵⁹ Ebd.: S. 571.

*KZ-Gedenkstätte
Hessental,
Schwäbisch Hall*



Grundlagen des erfolgreichen Lernens durch Gedenkstättenbesuche

Besuche von Schulklassen in Gedenkstätten sind Schulveranstaltungen und haben keinen freiwilligen Charakter. Häufig sind solche Fahrten im Schulcurriculum festgeschrieben und die verantwortlichen Lehrkräfte bestimmen und planen die Besuche.

Die bundesweiten Erfahrungen (unter anderem mit Schulklassen und Erwachsenengruppen wie z. B. Rechtsreferendarinnen und -referendaren, Pflegepersonal, Polizeiangehörigen) zeigen, dass durch den verpflichtenden Charakter solcher Veranstaltungen häufig eine gewisse Skepsis auf Seiten der Teilnehmenden vorliegt. Wenn es hier unter den Besuchenden vorab eine Abstimmung gäbe, würde es bei absoluter Freiwilligkeit wahrscheinlich viel geringere Chancen auf einen Besuch geben. Häufig erfolgt jedoch ein positiver Wahrnehmungswandel während des Besuchs. Denn der Gedenkstättenbesuch ist in der Regel eine willkommene Abwechslung im Schul- oder Ausbildungsalltag. Die Praxiserfahrungen zeigen, dass Gedenkstättenbesuche bei den meisten Besucherinnen und Besuchern Neugierde und Interesse wecken, sofern sie eine Mitbestimmung der Auswahl der Lernorte haben und auf interessante Angebote während des Besuchs stoßen. Wenn diese Voraussetzungen, d. h. die Auswahlmöglichkeit und ansprechende Lernangebote gewährleistet sind, bestehen aus gedenkstättenpädagogischer Sicht keine Konflikte mit dem Prinzip der Freiwilligkeit.¹⁶⁰

Für schulische Gedenkstättenfahrten gilt es also, die Schülerinnen und Schüler so weit wie möglich in die Auswahl des außerschulischen Lernorts sowie in die Planung der Fahrt miteinzubeziehen. Auch ist es ratsam, transparent zu machen, dass die Fahrt zwar eine Schulveranstaltung (und somit verpflichtend) ist, aber dass die Ausgestaltung gemeinsam unter Mitwirkung der Lernenden erfolgen kann.

Grundsätzlich ist eine gute Vorbereitung und Nachbereitung von Gedenkstättenbesuchen notwendig. Erstens sollten die Fahrten zu KZ-Gedenkstätten und Synagogengedenkstätten in ein Unterrichtskonzept eingebunden sein. Die Lernenden benötigen vor dem Besuch ein Grundwissen über den Nationalsozialismus, sonst werden die historischen Orte unzureichend wahrgenommen und auch der Nationalsozialismus auf Ausschnitte oder Oberflächen reduziert. Zweitens schafft ein vorab orientierendes Wissen den notwendigen Verständnishorizont, in den sich die Verfolgung der KZ-Häftlinge oder die Verfolgung der Jüdinnen und Juden einbetten lassen. Dann gewinnen der historische Ort und die dort präsentierten Biografien, Exponate, Fotos und Dokumente die unmittelbare Anschaulichkeit der Verfolgung, werden Akteurinnen und Akteure in ihren Handlungsweisen plastisch nachvollziehbar und teilweise erfahrbar. Durch das partizipative Lernen wird das abstrakte Wissen durch lokale Veranschaulichung und eigene Beschäftigung in der Gedenkstätte vertieft und erweitert. Die Kombination von Schulunterricht und Gedenkstättenbesuch erzielt in der Regel einen höheren Lernerfolg.

Die erfolgreiche Basis für gelingende Gedenkstättenfahrten und Besuche besteht in der Vielfalt der Angebote und der echten Möglichkeiten der Partizipation. Nach einer ausreichenden Vorbereitung ist es hauptsächlich die Aufgabe der Gedenkstätten, dass Schülerinnen und Schüler sich dort direkt einbringen können. Nach einer zeitlich überschaubaren Führung (Input) sollten sich die Lernenden anhand konkreter

¹⁶⁰ Gryglewski, Elke: „Zur Diskussion über sogenannte Zwangsbesuche in Konzentrationslagern.“ In: *Gedenkstätten Rundbrief*. (Herausgegeben von der Stiftung Topografie des Terrors). Nr. 189 6/2018. S. 56–60, hier S. 56 ff.

Arbeitsaufträge mit Biografien, Videos, Fotos und Exponaten beschäftigen und anschließend ihre Ergebnisse kurz vorstellen. Eine reflexive Schlussrunde sollte immer eingeplant sein, sodass Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, über ihre Eindrücke zu sprechen.

Um nicht nur das historische Lernen zu fördern, sondern auch das politische Reflektieren anzuregen, wäre der Ansatz einer lebensweltlichen Verbindung von der NS-Vergangenheit zur Gegenwart sinnvoll. Im Zentrum dieser Methode kann folgende Frage an die Schülerinnen und Schüler stehen: Was hat der Gedenkstättenbesuch mit meinem heutigen Leben zu tun? Die Frage löst – wie eigene Erfahrungen und die von anderen Gedenkstättenmitarbeitern zeigen – bei vielen ein ungewöhnliches Nachdenken und häufig lebhaftere Diskussionen aus, für die ausreichend Zeit eingeplant werden sollte. Wichtig ist dabei, in die Gruppendiskussion nicht zu stark normativ und belehrend einzugreifen, sondern vor allem platte oder antisemitische Analogien (z. B. über falsche Lagervergleiche, gleiches Leben in Diktatur und Demokratie, Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus, Gleichsetzung von Shoah mit israelischer Politik) durch Informationen aufzuklären und Gegenposition zu beziehen. In einer Nachbereitung des Besuchs im Schulunterricht ist die Aufarbeitung der Eindrücke und die Klärung der offen gebliebenen Fragen sinnvoll, um das vermittelte Wissen zu sichern und zu vertiefen.

Die thematisch passenden Gedenkorte wählen

Die vielfältige Landschaft von über 70 Gedenkstätten in Baden-Württemberg bietet ideale Möglichkeiten, sich am historischen Ort mit dem historischen und aktuellen Antisemitismus, Rassismus sowie Demokratiegefährdungen auseinanderzusetzen.¹⁶¹

Zentral ist jedoch die richtige Auswahl des passenden Gedenkorts für aktuelle Themen. Es ist nicht sinnvoll, in Gedenkstätten der ehemaligen Konzentrationslager

in Deutschland und Zwangsarbeiterlagern vorrangig die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Antisemitismus zu führen, aber sehr wohl können dort die schrittweise Zerstörung der Demokratie, die Verfolgung von Andersdenkenden und aktuelle Bezüge zu gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit thematisiert und diskutiert werden. Wenn es um den wachsenden Antisemitismus in Deutschland und Übergriffe in den Schulen geht, sind vorrangig die Synagogengedenkstätten und Gedenkorte jüdischen Lebens die richtigen Orte, weil dort jüdisches Leben bis zur Zerstörung im Nationalsozialismus gezeigt und deutlich wird, dass die jüdische Bevölkerung das Leben in Deutschland historisch selbstverständlich mitgeprägt hat. Jüdinnen und Juden waren gerade in den südwestdeutschen Dörfern und Kleinstädten meist keine zugezogenen Migrantinnen und Migranten. Der damalige Antisemitismus weist Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum aktuellen Antisemitismus auf und dieses Verhältnis kann mit den Besucherinnen und Besuchern auch diskutiert werden.

Ebenso gibt es in den Synagogengedenkstätten Angebote zur Vermittlung von religiösem Wissen als Teil der interkulturellen Bildung, denn vielen Menschen ist das Judentum heute fremd, und das Nichtwissen kann ein Einfallstor für antisemitische Projektionen darstellen. Häufig existieren in diesen Gedenkstätten Kooperationen mit jüdischen Einrichtungen und Gemeinden heute, um in Ausstellungen, Lesungen und anderen Veranstaltungen aktuelles jüdisches Leben zu präsentieren. Denn eine Quelle für antijüdische Stereotype und Antisemitismus ist die in Deutschland u. a. weitverbreitete Unkenntnis über die Renaissance des jüdischen Lebens in Deutschland seit den 1990er Jahren und die Bedeutung der jüdischen Geschichte in Deutschland vor der NS-Zeit. Durch die Besuche in Synagogengedenkstätten können hier große Wissenslücken geschlossen werden, sodass diese Veranstaltungen im Ansatz aufklärerisch sind. Die Behandlung jüdischen Lebens in Geschichte und Gegenwart

¹⁶¹ Gedenkstätten in Baden-Württemberg. Hier werden die Gedenkstätten nach thematischen Schwerpunkten aufgelistet. Online unter: www.gedenkstaetten-bw.de/; letzter Zugriff am 26.10.2018.

sowie die Vermittlung von Informationen zur jüdischen Religion, z. B. bei Friedhofsbesuchen, können vor allem bei eher distanzierten Besucherinnen und Besuchern eine sachliche und emotionale Auseinandersetzung anregen.¹⁶² Dabei ist es von Seiten der Lehrkräfte bei der Planung des Gedenkstättenbesuchs sinnvoll, die dortigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vorab darauf hinzuweisen, den aktuellen Antisemitismus durch pädagogische Angebote, Fragen und Materialien mitzubehandeln. Bei einem mehrstündigen Besuch oder Projekttag gibt es – je nach Bedarf und Absprache – bei einer Reihe von Synagogengedenkstätten auch die Möglichkeit, aktuelle Formen des Antisemitismus in Workshops und in Arbeitsgruppen vertiefend zu behandeln.¹⁶³ Beim sensiblen Thema Antisemitismus scheint es gerade besonders wichtig, dass moralisch-belehrende Ansätze seitens der Gedenkstätten und Lehrerschaft unterlassen werden und mit Schülerinnen und Schülern, die sich antisemitisch äußern, ernsthaft, sachlich und kritisch über diese Haltung diskutiert wird. Bei gezielt schwerwiegenden und anhaltenden Äußerungen hilft ggf. jedoch nur noch der Hinweis, dass diese mit dem Grundgesetz und dem Strafrecht nicht vereinbar sind und die Gedenkstätte ggf. Anzeige erstatten wird.¹⁶⁴

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gedenkstättenbesuche als externes Lernangebot wichtige vertiefende Impulse gegen Antisemitismus setzen können. Dennoch stößt diese außerschulische Bildungsarbeit in Gedenkstätten an Grenzen beim Umgang mit dem aktuellen Antisemitismus, weil entsprechende Einstellungen nur in einem längeren individuellen Lernprozess verändert werden können.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Brühl, Christian und Meier, Marcus (Hrsg.): „Antisemitismus als Problem in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Pädagogische und didaktische Handreichungen für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen.“ Herausgegeben vom NS-Dokumentationszentrum Köln. 3. Aufl. Köln, 2014.
- Gryglewli, Elke / Haug, Verena / Köfler, Gottfried / Lutz, Thomas / Schikorra, Christa (Hrsg.): „Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen.“ Herausgegeben im Auftrag der AG Gedenkstättenpädagogik. Berlin, 2015.
- Landeszentrale für politische Bildung / Frick, Lothar (Hrsg.): „Erinnern – Erfahren – Erlernen. Pädagogische Ansätze und Konzepte für Jugend- und Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten.“ Stuttgart, 2017.
- Steinbrenner, Felix / Sturm, Michael: „Wie hier mit jungen Neonazis sinnvoll pädagogisch gearbeitet werden kann, ist mir allerdings schleierhaft“. Kritische Überlegungen zum Bildungsformat Gedenkstättenfahrt und dessen Möglichkeiten zur Prävention von Rechtsextremismus und Rassismus. In: Martin Langebach und Hannah Liever (Hrsg.). Im Schatten von Auschwitz. Spurensuche in Polen, Belarus und der Ukraine: Begegnen, Erinnern, Lernen. Bonn, 2017: S. 568–583.
- Gedenkstätten in Baden-Württemberg. Online unter: www.gedenkstaetten-bw.de; letzter Zugriff am 26.10.2018.
- Gedenkstättenverbund Gäu-Neckar-Alb e.V.. Online unter: www.gedenkstaettenverbund-gna.org, letzter Zugriff am 26.10.2018.

¹⁶² Vgl. hierzu die Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule, die in Kapitel 5.2 dieser Handreichung abgedruckt ist.

¹⁶³ Entsprechende Angebote können im Bereich des Gedenkstättenverbunds Gäu-Neckar-Alb e.V. für die Gedenkstätten Baisingen, Haigerloch, Hechingen, Horb, Rottweil und Tübingen gemacht werden. Online unter: www.gedenkstaettenverbund-gna.org; letzter Zugriff am 26.10.2018. Kontakt: Martin Ulmer → Ulmer@gedenkstaettenverbund-gna.org. Solche Angebote sollen bald auch auf andere Synagogengedenkstätten in Baden-Württemberg ausgeweitet werden.

¹⁶⁴ Jede Gedenkstätte hat das Recht, Hausverbote zu verhängen und Strafanzeige zu stellen. Bei hartnäckigen antisemitischen Äußerungen muss der demokratische Rechtsstaat einschreiten. Eine besondere Verantwortung in Deutschland für die NS-Verbrechen schließt neben der Bildung und Wachsamkeit auch Sanktionen gegen aktuelle Formen der radikalen Judenfeindschaft mit ein.

4.7 „Eigentlich dürfte man sie keines Wortes würdigen.“ Verschwörungsmmythen zum 11. September 2001 im Geschichtsunterricht

(Dr. Jelko Peters)

„Eigentlich dürfte man sie keines Wortes würdigen“¹⁶⁵

Mit dieser Überlegung beginnt der Journalist Elmar Theveßen seine Ausführungen über die Verschwörungsmmythen zum 11. September 2001, in denen er sich unter anderem auch mit antisemitischen Konstrukten beschäftigt, die Jüdinnen und Juden oder den Mossad für die Terroranschläge verantwortlich machen wollen. Dass er sich dennoch mit den bekanntesten Thesen auseinandersetzt, begründet er mit der Gefahr, die mit der Verbreitung von Verschwörungsmmythen verbunden ist: „Denn der Glaube an eine Verschwörung nährt extremistisches Gedankengut und trägt zu einer Verfälschung der Geschichte bei.“¹⁶⁶ Theveßen verfolgt mit der Widerlegung zentraler Verschwörungsmmythen ein aufklärerisches und demokratisches Anliegen. Als Historiker hätte er nicht auf die Konstrukte der „Wahrheitsbewegung“ (9/11-Truth-Movement) und der 9/11-Zweifler einzugehen brauchen.

Verschwörungsmmythen – kein Thema für den Geschichtsunterricht?

Auch Geschichtsdidaktik und Lehrkräfte müssen abwägen, ob sie Verschwörungsmmythen im Geschichtsunterricht thematisieren. Gegen ihre Behandlung spricht, dass Verschwörungsmmythen als quasi-religiöse Konstrukte den Standards einer triftigen, argumentativ ausgewogenen und abwägenden, perspektivischen

historischen Darstellung nicht entsprechen und inhaltlich nicht zur Erklärung und Erläuterung historischer Ereignisse und Zusammenhänge beitragen. Sie sind somit keine geeigneten Darstellungen für den Geschichtsunterricht.

Nimmt man die von Ulrich Mayer, Peter Gautschi und Markus Bernhardt zusammengestellten geschichtswissenschaftlichen Dimensionen, Schlüsselprobleme und historischen Basisnarrative als Grundlage für die didaktische Planung von Geschichtsunterricht,¹⁶⁷ ist es kaum möglich, zu Verschwörungsmmythen adäquate historische Themen zu konstruieren. Aus diesen Gründen haben Verschwörungsmmythen bisher gar nicht oder nur sehr selten Eingang in die Lehrpläne, Geschichtsschulbücher und in den Geschichtsunterricht gefunden.

Verschwörungsmmythen – ein Thema für den Geschichtsunterricht!

Warum sollte man trotzdem Verschwörungsmmythen im Geschichtsunterricht thematisieren? Theveßen führt die „Beliebtheit“ der Verschwörungsmmythen zu 9/11 als weiteren Grund an, die Thesen der „Wahrheitsbewegung“ widerlegen zu wollen.¹⁶⁸ Entsprechendes gilt für den Geschichtsunterricht.

Verschwörungsmmythen gehören zur Geschichtskultur. Über das Internet besitzen die Schülerinnen und Schüler Zugang zu Verschwörungsmmythen und können

¹⁶⁵ Theveßen, Elmar: *Nine Eleven. Der Tag, der die Welt veränderte*. Berlin, 2011: S. 227.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Mayer, Ulrich/Gautschi, Peter/Bernhardt, Markus: „Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen.“ In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 1. Schwalbach/Ts, 2012: S. 378–404, hier S. 389f. Zu den geschichtswissenschaftlichen Dimensionen gehören z. B. die Bereiche „Herrschaft“, „Wirtschaft“, „Kultur“, „Weltbilder“ etc. Basisnarrative für die neueste Zeit sind „Weltkriege und Versuche der Friedenssicherung“, „Totalitäre Systeme“, „Shoah“ und „Neuordnungen der Welt nach 1945 und 1989“. Vgl. Peters, Jelko: *Geschichtsstunden planen*. 2. Aufl. St. Ingbert, 2018: S. 67–73.

¹⁶⁸ Theveßen 2011: S. 227.

diese als alternative Geschichte(n) im Unterricht anbringen.¹⁶⁹ Aus der Popularität und der leichten Zugänglichkeit erwächst der mediendidaktische Auftrag des kritischen Umgangs mit Verschwörungsmythos. Freilich gilt der aufklärerische und demokratische Impetus Theveßens auch für den Geschichtsunterricht. Durch Thematisierung, Analyse und Kritik erschließen die Schülerinnen und Schüler die angstmachenden, Misstrauen erzeugenden, vereinfachenden, extremistischen, oft auch antisemitischen und demokratiefeindlichen Aussagen, Ansichten und Intentionen der Verschwörungsmythos. Sie erwerben wichtige historische und politische Urteils- und Orientierungskompetenzen, wenn sie lernen, Verschwörungsmythos, aber auch sogenannte „Alternative Fakten“ und Fake-News zu erkennen, zu analysieren und sich gegen sie intellektuell und argumentativ zur Wehr zu setzen.

Der Umgang mit Verschwörungsmythos im Geschichtsunterricht

Dem historisch-politischen Unterricht kommt damit die Aufgabe zu, den Schülerinnen und Schülern die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln, dass sie Verschwörungsmythos dechiffrieren und entlarven (*debunking*) können.¹⁷⁰ Allerdings ist die Thematisierung im Unterricht von Verschwörungsmythos im Original – etwa im Rahmen einer Internetrecherche oder Web-Quest – angesichts des Umstands, dass beispielsweise viele Seiten mit Verschwörungsmythos zu 9/11 oftmals noch weitere extremistische Inhalte anbieten und mit ihnen verlinkt sind, wohl abzuwägen. Negative und für die pädagogische Arbeit nicht geeignete Seiten:

- Wahrheiten: www.wahrheiten.org/blog/911-luege/
- Rubikon: www.rubikon.news/artikel/kein-mensch-mit-hirn-glaubt-der-offiziellen-darstellung-zu-9-11
- Anonymous News: www.anonymousnews.ru

(jeweils letzter Zugriff am 29.11.2018)

Wenn Verschwörungsmythos im Geschichtsunterricht thematisiert werden, so können die Lernenden diese mit folgenden Hinweisen analysieren und bewerten.¹⁷¹

Hinweise zur Analyse von Verschwörungsmythos

- **Herkunft / Quelle des Verschwörungsmythos**

Bereits der Veröffentlichungsort eines Textes sagt viel über seine Qualität und Glaubwürdigkeit aus. Zu beachten ist ferner der Veröffentlichungszeitpunkt, um einschätzen zu können, wie aktuell die Informationen sind. – *Erscheint der Verlag, die Zeitschrift/Zeitung, die Internetseite vertrauenswürdig? Wer steht im Impressum? Wann wurde der Beitrag veröffentlicht?*

- **Negation des Vetorechts der Quellen**

Verschwörungsmythos erkennen nur Fakten und Belege an, die zu dem Verschwörungsmythos passen. Widersprüche dagegen gelten als Vernebelung oder falsche Fährte, damit die „Wahrheit“ nicht sichtbar wird, und finden daher keine oder kaum Berücksichtigung. – *Wird auf Gegenmeinungen oder Widersprüche eingegangen? Ist die Darstellung übermäßig kohärent, glatt, eindeutig, einseitig?*

- **Wissenschaftliches Gewand**

Das Defizit einer einseitigen Darstellung versuchen viele Verschwörungsmythos durch eine übertrieben wissenschaftliche Form auszugleichen, indem eine übermäßige Fülle von Fußnoten, Zitaten, Links, Verweisen auf Belege angeboten wird, die aber bei genauerer Prüfung nur bedingt die Aussagen des Konstrukts stützen. – *Wie wird der Text präsentiert? Welchen Eindruck will der Text oder die Internetseite auf die Betrachterin oder den Betrachter machen?*

Viele Internetseiten verbreiten Verschwörungsmythos. Vorsicht vor unangeleiteten Rechercheaufgaben für Schülerinnen und Schüler!

169 Vgl. Peters, Jelko: „Verführerische Kohärenzen jenseits des Faktischen. Über die Notwendigkeit, Verschwörungstheorien im Geschichtsunterricht zu dechiffrieren.“ In: Uta Fenske, Daniel Groth und Matthias Weipert (Hrsg.): *Grenzgang – Grenzgängerinnen – Grenzgänger. Historische Perspektiven. Festschrift für Bärbel P. Kuhn zum 60. Geburtstag*. St. Ingbert, 2017: S. 293–301, hier S. 293f.

170 Vgl. zum *debunking* Butter, Michael: „Nichts ist, wie es scheint.“ *Über Verschwörungstheorien*. Frankfurt a. M., 2018: S. 54f.

171 Vgl. dazu grundsätzlich Hepfer, Karl: *Verschwörungstheorien. Eine philosophische Kritik der Unvernunft*. Bielefeld, 2015: S. 143–148 und für den Geschichtsunterricht Peters 2017: S. 298–300.

Wohin führen die Links? Wer wird zitiert? Wie glaubwürdig sind die Quellen?

- **Debunking – Überprüfen der inhaltlichen Richtigkeit und Entlarven von sachlichen Fehlern**

Viele Verschwörungsmysmen enthalten sachliche Fehler, verdrehen Tatsachen oder lassen wichtige Fakten unberücksichtigt. Die wissenschaftliche Richtigkeit der Darstellung ist zu überprüfen, Fehler und Unstimmigkeiten sind zu benennen. Im Internet beschäftigen sich zahlreiche Internetseiten mit dem *debunking*, dem Entlarven von Verschwörungsmysmen. Diese Seiten können bei der Überprüfung helfen.¹⁷² – Sind die inhaltlichen Aussagen nachvollziehbar und korrekt? Sind die Aussagen wissenschaftlich richtig und fachlich begründet?

- **Monoperspektivität, Argumentationsweise und Sprache**

Verschwörungsmysmen betrachten die Welt voller Misstrauen, welche sie in Gut und Böse bzw. in Schwarz und Weiß aufteilen. Sie geben zwar vor, beschreibende Texte zu sein, die Antworten auf Fragen geben, gehen aber von vornherein von der Existenz der Verschwörung aus. Deshalb wird auf Kontroversen oder Gegenpositionen kaum eingegangen, ein Abwägen von Argumenten oder das Eingestehen von Unsicherheiten findet nicht oder nur oberflächlich statt. Stattdessen greifen Verschwörungsmysmen oft auf das Mittel der Gegenüberstellung und des Vergleichs zurück. Sehr häufig lassen sich Verschwörungsmysmen an ihrer Sprache und ihrem sehr wertenden Sprachgebrauch erkennen. Eine wie auch immer geartete Schuld wird den „Anderen“ zugeschoben, die in diesem Zusammenhang oft angegriffen und verunglimpft werden. – Wie wird argumentiert? Wie differenziert sind die Aussagen? Sind Widersprüche zu erkennen? Wozu dienen die Vergleiche? Wie werden die Beteiligten im Kontext des Verschwörungsmysmen beurteilt? Welche

rhetorischen Mittel, welche Attribute werden verwendet? Liegt eine emotionale und moralische Wortwahl vor? Welche moralischen Wertungen werden vorgenommen?

- **Was wäre, wenn der Verschwörungsmysmen wahr wäre?**

Die Beantwortung der Frage, was wäre, wenn der Verschwörungsmysmen wahr ist, deckt die extremistischen Implikationen und die radikale Ideologie des Verschwörungsmysmen auf. Man kann auf diese Weise zeigen und beurteilen, wie (un)wahrscheinlich der mit dem Verschwörungsmysmen verbundene „große Plan“ ist. – Wie wahrscheinlich sind die Behauptungen und das Szenario? Wie sähe unsere Welt aus, wenn der Verschwörungsmysmen wahr wäre?

Verschwörungsmysmen zum 11. September 2001 im Geschichtsunterricht

Die Terroranschläge am 11. September markieren eine Zäsur in der jüngeren Geschichte wie der Mauerfall oder das Ende des Kalten Krieges. Der ungeheuerliche Terroranschlag schockierte die Welt und evozierte Fragen, wie es möglich sein konnte, dass 19 junge Männer Flugzeuge entführen und diese in die Türme des World Trade Center und ins Pentagon lenken konnten, wie es sein konnte, dass die Türme zusammenfielen, und wer hinter dem Anschlag stand.

Dass zu dem Terroranschlag zahlreiche Verschwörungsmysmen gebildet wurden, ergibt sich aus dem unbegreiflichen Ereignis an sich und der Unzufriedenheit der Verschwörungstheoretiker mit den offiziellen Erklärungen, die viele Fragen offenließen. Als sich die Begründungen der US-Regierung für den Irakkrieg 2003 als falsch herausstellten, glaubten immer weniger Menschen den offiziellen Verlautbarungen zu 9/11, sondern trauten der amerikanischen Regierung zu, für die Anschläge zumindest mitverantwortlich zu sein. Dank dem aufkommenden Breitband-Internet

¹⁷² Seiten, die sich mit dem debunking von Verschwörungsmysmen beschäftigen, sind z. B. <http://debate-debate.com/>, <https://dergoldenealuhut.de/>, <https://www.mimikama.at/>, www.belltower.news/, <https://wahrenwelle.tv/>; letzter Zugriff am 11.11.2018.

konnten die Verschwörungsmymthen leicht, weltweit und dauerhaft veröffentlicht werden. Dass Verschwörungsmymthen zu 9/11 nach ihrer Widerlegung weiter vertreten werden, hängt sicher auch mit dem Umstand zusammen, dass man generell mit Verschwörungsmymthen viel Geld etwa durch Vorträge, den Verkauf von Merchandise sowie der Veröffentlichung von Büchern und Filmen verdienen kann.¹⁷³

Die Verschwörungsmymthen um den 11. September entwickelten sich zu einer „Superverschwörungstheorie“¹⁷⁴, die verschiedene synchrone und bereits vorhandene Verschwörungsmymthen und Ideologien wie Antisemitismus und Antiamerikanismus integriert und auf andere Verschwörungsmymthen einwirkt.

Aufgrund der medialen Präsenz ist davon auszugehen, dass zumindest einige Schülerinnen und Schüler Verschwörungsmymthen zu 9/11 kennen und ihnen vielleicht sogar Glauben schenken. Es bietet sich an, mit den Lernenden vor allem Ergebnisse des *debunking* ausgewählter Thesen der Verschwörungsmymthen zu erschließen. Zur Auseinandersetzung zentraler Verschwörungsmymthen zum 11. September 2001 im Geschichtsunterricht ab Klasse 10 eignen sich folgende aktuelle Beiträge, die bekannte Behauptungen auflisten und widerlegen (vgl. Tabelle S. 115). Aufgrund der Kürze und Sprache der Artikel sollten sie von Schülerinnen und Schülern einer 10. Klasse und in der Kursstufe ohne weitere Hilfe erschlossen werden können.

- Schlereth, Patrick: „Die Juden, die US-Regierung, der Geheimdienst, die Illuminaten – wer ist denn nun wirklich für 9/11 verantwortlich?“ In: Frankfurter Rundschau. Online unter: www.fr.de/politik/terror-am-11-september-2001-die-9-11-weltverschwoerung-a-1577988, erschienen am 09.09.2018; letzter Zugriff am 19.11.2018.
- Kellerhoff, Sven Felix: „Die grotesken Verschwörungstheorien zu „9/11“.“ In: Welt online. Online unter: www.welt.de/geschichte/article181490856/

Anschlag-auf-World-Trade-Center-Die-grotesken-Verschwoerungstheorien-zu-9-11.html, erschienen am 11.09.2018; letzter Zugriff am 19.11.2018.

Im Unterricht ist folgendes Vorgehen möglich (Umfang ca. 60–90 Minuten):

Die Verschwörungsmymthen zum 11. September können in verschiedenen Kontexten thematisiert werden, beispielsweise im Anschluss an die Besprechung der Hintergründe, Ereignisse und Folgen zu 9/11, als eine Ausprägung von Antisemitismus in der jüngeren Geschichte und Gegenwart oder auch als ein Beispiel für einen Verschwörungsmymthos.

1. Einstieg:

Der Einstieg kann über ein Bild eines Protestes der Truthther-Bewegung erfolgen, die die offizielle Version der Geschehnisse um 9/11 anzweifelt und entsprechende Verschwörungsmymthen über das Internet in der ganzen Welt verbreitet. Entsprechende Bilder können im Internet schnell gefunden und als Einstieg gezeigt werden. Die Lehrkraft sollte dabei einige Hintergrundinformationen zur Truthther-Bewegung geben und im Anschluss die Lernenden nach ihrem Vorwissen hinsichtlich Verschwörungsmymthen befragen.

Gemeinsam können dann beispielsweise folgende Leitfragen für die folgende Stunde festgelegt werden:

- Welche Verschwörungsmymthen über den 11. September 2001 sind vorhanden?
- Wie werden diese begründet und wie ist diese Begründung zu bewerten? Was sind die gesicherten Fakten?
- Wie sind diese Mymthen einzuordnen und welche Wirkung erzeugen sie?

2. Organisation:

Die Lehrkraft erklärt das weitere Vorgehen, bei dem im Verlauf des Unterrichts Verschwörungsmymthen zum 11. September, deren Behauptungen und Begründun-

¹⁷³ Freund, Nicolas: „Shoppen für die Apokalypse.“ In: Süddeutsche Zeitung. Online unter: <https://www.sueddeutsche.de/1.4088603>, erschienen am 12.08.2018; letzter Zugriff am 19.11.2018.

¹⁷⁴ Butter: „Nichts ist, wie es scheint“: S. 34 f.



„The Sphere“; 9-11 Denkmal, New York

gen genauer untersucht und deren historischer Wahrheitsgehalt und Funktion bewertet werden. In einem Partnerpuzzle werden zu den Leitfragen die Artikel von den Lernenden erschlossen. Dazu werden Vierergruppen gebildet.

3. Inhaltliche Erarbeitung der Texte im Partnerpuzzle:

- Je zwei Schülerinnen/Schüler erschließen zunächst in Einzelarbeit arbeitsgleich einen Text und notieren in der Tabelle, wie die These begründet (erste Spalte) und wie sie widerlegt wird (zweite Spalte). Danach vergleichen sie ihre Ergebnisse mit ihrem Partner.
- In der Vierergruppe tauschen die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse aus und ergänzen die Tabelle.¹⁷⁵
- Gruppen, die schnell gute Ergebnisse erzielt haben, werden aufgefordert, die Behauptungen zu bewerten und die Intentionen der Verschwörungsmymen bzw. ihre Wirkung (dritte Spalte) zu bestimmen.

4. Präsentation:

Die Ergebnisse zu den ersten beiden Spalten werden auf Folie notiert und kurz im Plenum vorgestellt.

5. Diskussion /Transfer:

- Im Plenum wird die zweite Leitfrage zum Wahrheitsgehalt der Verschwörungsmymen diskutiert. Es sollte deutlich werden, dass die Verschwörungsmymen zu 9/11 keinen Beitrag zur Aufklärung der Ereignisse leisten.
- Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit den Intentionen der Verschwörungsmymen. Die jeweilige Wirkungsabsicht wird erschlossen und in der Tabelle ergänzt. Dabei wird das Misstrauen und Angst schürende, Demokratie- und Medienfeindliche sowie Antisemitische der Verschwörungsmymen herausgestellt und bewertet.

¹⁷⁵ Auf „wikipedia“ findet sich zu den Verschwörungsmymen zu 9/11 ein umfangreicher Eintrag, der vertiefend und ergänzend hinzugenommen werden kann. Online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Verschwörungstheorien_zum_11._September_2001; letzter Zugriff am 19.11.2018.

Verschwörungstheoretische Behauptungen	Details der Behauptung	Fakten	Intention und Wirkung
Die US-Regierung hat die Anschläge geplant.	<ul style="list-style-type: none"> Die US-Regierung hat die Anschläge geplant, um Krieg gegen den Irak führen zu können. 	<ul style="list-style-type: none"> Für die Behauptung gibt es keine Beweise. Ein wichtiger Vertreter dieser These, Alex Jones, ist von ihr abgerückt. 	<ul style="list-style-type: none"> Antiamerikanismus Förderung des Misstrauens gegenüber demokratischen Regierungen überhaupt
Die Türme des World Trade Centers wurden gesprengt.	<ul style="list-style-type: none"> Das durch das Kerosin verursachte Feuer sei nicht heiß genug gewesen, um den Stahl zu schmelzen. 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Spuren einer Sprengung wie Kabel wurden gefunden. Die erforderlichen wochenlangen Arbeiten in den Türmen zur Vorbereitung einer Sprengung wären aufgefallen. Stahl wird bereits bei niedrigeren Temperaturen instabil. 	<ul style="list-style-type: none"> Schürung des Misstrauens gegen „die“ Medien Topos der „Fake News Media“ wird befördert, die von Politik und Regierungen kontrolliert wird
Jüdische Mitarbeiter des World Trade Centers wurden vor dem Anschlag gewarnt.	<ul style="list-style-type: none"> 4000 jüdische Mitarbeiter erschienen nicht zur Arbeit im World Trade Center, sie wurden vor den Anschlägen gewarnt. 	<ul style="list-style-type: none"> Es ist unmöglich, 4000 Menschen zu warnen, ohne dass andere davon erfahren. Zahlreiche Jüdinnen und Juden starben im World Trade Center, ihr Anteil unter den Opfern ist sogar überrepräsentiert. 	<ul style="list-style-type: none"> Wiederaufnahme und Verbreitung der Vorstellung einer jüdischen Weltverschwörung Dämonisierung von Jüdinnen und Juden
Der israelische Geheimdienst hat die Anschläge organisiert.	<ul style="list-style-type: none"> Der israelische Geheimdienst ist für die Anschläge verantwortlich, damit die USA sich gegen islamische Staaten wenden. Beweis: Juden wurden vor dem Anschlag gewarnt (siehe oben). 	<ul style="list-style-type: none"> Der Schluss ist abwegig und unlogisch, da bereits seine Voraussetzungen nicht stimmen (siehe oben). 	<ul style="list-style-type: none"> Verbreitung von Antisemitismus Wiederaufnahme und Verbreitung der Vorstellung einer jüdischen Weltverschwörung Opfer-Täter-Verdrehung Konstruktion von Muslimen als Opfer Topos des mächtigen Juden
Der Pächter des World Trade Centers, Larry Silverstein, verdiente an den Anschlägen.	<ul style="list-style-type: none"> Der jüdische Pächter des World Trade Centers Larry Silverstein versicherte das Gebäude gegen Terrorangriffe. Larry Silverstein erhielt eine Entschädigung in Höhe von ca. 4,7 Milliarden Dollar. 	<ul style="list-style-type: none"> Schon früher gab es einen Terroranschlag auf das World Trade Center, insofern ist eine entsprechende Versicherung naheliegend. Trotz der hohen Entschädigung konnte Silverstein nicht alle Kosten decken, die durch die Terroranschläge entstanden. Die Anschuldigungen gegen Silverstein gehören zu den antisemitischen Verschwörungsmynthen zu 9/11. 	<ul style="list-style-type: none"> siehe oben antisemitischer Topos vom geldgierigen Juden
Das Pentagon wurde von einer Rakete beschossen.	Das Pentagon wurde von einer Rakete beschossen.	Augenzeugen berichteten, wie das Flugzeug ins Pentagon krachte.	Förderung des Misstrauens gegenüber der US-Regierung und den Medien



Der palästinensisch-israelische Konflikt ist einer der unzähligen mit Waffengewalt ausgetragenen Konflikte weltweit. Wie kein anderer Konflikt ist er aber Gegenstand antagonistischer Deutungen sowie Projektionsfläche für eigene Emotionen, Fantasien und Positionierungen. In der Bildungsarbeit gilt es, die eigenen Interpretationen und Deutungen von außen über den Konflikt zu reflektieren und den Stimmen derer, die vom Konflikt unmittelbar betroffen sind, Raum zu geben. Vgl. hierzu <https://www.anders-denken.info/informieren/nahostkonflikt-und-antisemitismus> (zuletzt abgerufen am 27.9.)

4.8 Multiperspektivität im Blick auf den Nahost-Konflikt als Verstehensangebot für einen komplexen Sachverhalt

(Christa Kaletsch, Tami Rickert)

Der Nahost-Konflikt ist ein vielschichtiger Konflikt mit sehr vielen Akteuren. Er hat eine komplexe Geschichte, die Ende des 19. Jahrhunderts beginnt, noch immer viel Aufmerksamkeit bindet und gesellschaftliche Diskurse auf verschiedenen Kontinenten beeinflussen kann. Es geht dabei um die Geschichte eines sehr langwierigen und für die darin involvierten Menschen sehr leidvollen Konflikts. Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass der Nahost-Konflikt – wie kein anderer Konflikt in der durch Globalisierung und Transmigration „näher zusammengerückten“ Welt – bei außenstehenden Betrachtern eine hohe emotionale Betroffenheit auslösen kann und immer wieder Menschen dazu verleitet, sich eine „Expertise“ anzumaßen, das Geschehen erläutern zu können. Dabei kommt es häufig zu stark moralisierenden, das Geschehen und die darin involvierten Akteure bewertenden Ausführungen.

Die Sichtweise nicht in den Konflikt involvierter Betrachterinnen und Betrachter ist jedoch eine von außen und eine vermittelte. Sie betrachtet den Konflikt aus einer bestimmten privilegierten, sicheren (nicht bedrohten) Perspektive. Zudem prägt die eigene Perspektive die eigene Wahrnehmung des Konflikts. Menschenrechtsverletzungen können wahrgenommen werden, blinde Flecken der eigenen Wahrnehmung müssen jedoch ebenfalls berücksichtigt werden. Die Sicht von am Konflikt Beteiligten kann dabei nicht eingenommen werden, es kann auch nicht für sie gesprochen werden. Aus dieser vermittelten Perspektive können die Wünsche und Bedürfnisse der Konflikt-

beteiligten nicht vertreten werden. Eine politische Positionierung zum Nahost-Konflikt müsste sich daher „jenseits jeder Identifikation artikulieren; sie dürfte weder den Anspruch haben, Opfer zu repräsentieren, noch dem Glauben anhängen, Opfer zu sein“.¹⁷⁶ Eindeutige Zuschreibungen von Gut und Böse und eine klare Opferidentifizierung schließen kritische, die Realität von Menschen anerkennende Reflexionen aus.

Für die pädagogische Auseinandersetzung bedeutet dies nicht, dass es keine Solidarität oder Empathie geben darf. Ziel der Bildungsarbeit sollte jedoch sein, für eine Solidarität für andere und nicht mit anderen zu sensibilisieren. Solidarität bedeutet, diejenigen, mit denen man sich solidarisiert, als in sich differenziert wahrzunehmen, mit unterschiedlichen Wünschen, Ansichten und Zielen. Es ist nicht möglich, sich mit den Unterdrückten zu identifizieren. Solidarität birgt auch die Enttäuschung, Gerechtigkeit immer neu zu verfehlen.¹⁷⁷ Realpolitisch bedeutet Solidarität mit den Palästinenserinnen und Palästinensern, auch auf die Stimmen derer zu hören, die den Kampf nicht mehr wollen und für den Frieden auch zu Zugeständnissen bereit sind. Diese Menschen gibt es auf beiden Seiten des Konflikts. Zudem gilt es dafür zu sensibilisieren, dass in dem Moment, in dem die Empfänger der Hilfe als Opfer wahrgenommen werden, ihnen Verantwortung und Handlungsfähigkeit abgesprochen wird.¹⁷⁸ Solidarität für andere bedeutet, die eigenen Wünsche nicht in den Vordergrund zu stellen und auf andere zu projizieren.

¹⁷⁶ Frahm, Ole u. a.: *Ein Opfer zu viel*. 2002. Online unter: <https://jungle.world/artikel/2002/47/ein-opfer-zu-viel>; letzter Zugriff am 24.10.2018.

¹⁷⁷ Vgl. Messerschmidt, Astrid: *Vom Umgang mit uneindeutigen Realitäten in einer globalisierten Welt*. Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen. Darmstadt, 2005: S.2f. Online unter: www.mangoes-and-bullets.org/wp-content/uploads/2015/11/Messerschmidt_2006_Solidaritat-unter-poko-Bedingungen_vortrag_esgjena.pdf; letzter Zugriff am 12.11.2018.

¹⁷⁸ Ebd.: S. 4.

In dem Bemühen, die komplexe Geschichte des Nahost-Konflikts zu „erklären“, besteht immer die Gefahr der Verkürzung, der Gruppenbildung, der Zuschreibung und der Festlegungen. Publikationen, die aus einer externen Perspektive Erläuterungen und Orientierung anbieten möchten und dabei die Etappen des Nahost-Konflikts nachzeichnen und „sachliche Informationen“ liefern wollen, haben immer mit dem Problem der Reduktion zu tun. Darüber hinaus werden sie der Realität der von dem Konflikt betroffenen Menschen nicht gerecht. Hier gilt es vor allem, Räume für die Entwicklung verschiedener – individuellen und kollektiven Erfahrungen entsprechender – Narrative zu öffnen und dabei ernst zu nehmen und anzuerkennen, dass es verschiedene Erzählungen und Wahrnehmungen gibt.

Für die Beschäftigung mit dem Nahost-Konflikt in Schule und Unterricht ist es hilfreich, sich als Lehrkraft zunächst mit dem eigenen Blick auf den Nahost-Konflikt auseinanderzusetzen: *Was bedeutet der Nahost-Konflikt für mich? Welche Funktion hat er für mich? Welche Emotionen löst er in mir aus? Was ist meine eigene Haltung zum Nahost-Konflikt? Was prägt meine Haltung? Woher kommt meine eigene Wahrnehmung?*

Zu empfehlen wäre dies auch im Hinblick auf die Überprüfung des eigenen Anspruchs: Ich muss den Nahost-Konflikt nicht erklären, sondern seine Komplexität vermitteln. Ich muss auch keine Lösung für den Konflikt suchen, sondern Lösungsstrategien und Dilemmata beteiligter Personen vorstellen (siehe die folgenden Quellenvorschläge). Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, sich ihre Meinung über einen komplexen Gegenstand zu bilden, auch wenn er keine einfachen Lösungen vorgibt und Dilemmata von Menschen verständlich werden.

Einen spannenden Zugang dafür, den eigenen Blick auf den Nahost-Konflikt zu hinterfragen oder in Schule und Unterricht zu thematisieren, bietet die Perspektive der Autorin Alexandra Senfft, die in ihrem Buch *Dialoge zwischen Palästinensern und Israelis* darstellt.¹⁷⁹ Sie benennt ihren Standort als Autorin und schreibt in „Ich-Form“, nimmt also keine scheinbar objektive/„wahre“ Perspektive ein und ermöglicht dadurch den Blick auf eine Vielfalt von Perspektiven und auf Widersprüche und Gemeinsamkeiten. Sie möchte die „Grenzen der in diesem Buch dargelegten Sichtweisen und Interpretationen deutlich machen“.¹⁸⁰

Für die konkrete Auseinandersetzung in Schule und Unterricht ist zu empfehlen:

- Multiperspektivität sichtbar zu machen: Thematisierung von vielfältigem Leben und vielfältigen Handlungsstrategien im Umgang mit dem Nahost-Konflikt zur Irritation typischer Bilder (beispielsweise die direkte Verknüpfung von Israel und den palästinensischen Autonomiegebieten mit Gewalt und extremer Religiosität). Ausgeblendete und marginalisierte Stimmen von Konfliktbeteiligten sichtbar machen.
- einseitige Sichtweisen auf den Nahost-Konflikt zu irritieren und Unterstützung von Perspektivwechsel zu unterstützen. Welche differenzierten Blicke gibt es auf den Nahost-Konflikt? Ermöglichung einer Perspektive, die Ereignisse nicht auf „moralisch verneinende Bewertungen und auf die Alternative zwischen emphatischer Identifikation einerseits oder Distanz und Ablehnung andererseits“¹⁸¹ reduziert.

Mögliche Quellen hierfür wären beispielsweise: In einem gemeinsamen Projekt haben der israelische Psychologe Dan Bar-On und der palästinensische Soziologe Sami Adwan mit israelischen und palästinensischen Lehrerinnen und Lehrern 2002 ein binationales Schulbuch zur Geschichte des Nahost-

179 Senfft, Alexandra: *Fremder Feind so nah. Begegnungen mit Palästinensern und Israelis*. Hamburg, 2009.

180 Ebd.: S. 13.

181 Ebd.: S. 14.

konfliktes entwickelt, in dem die historischen Kernereignisse aus der Sicht beider Gruppen getrennt nebeneinander abgedruckt sind¹⁸² und sich dementsprechend z. T. widersprechen, z. B. der Unabhängigkeitskrieg und die Katastrophe (al-Naqbah). In der englischen Version befindet sich in der Mitte zudem eine leere Spalte, in die Leserinnen und Leser eigene Eintragungen machen können. In ihrem Projekt haben die Autorinnen und Autoren palästinensische und israelische Schulbücher analysiert und festgestellt, dass auf beiden Seiten die Geschichte des jeweils anderen verleugnet und ihr mit Desinteresse begegnet wird. Dabei sei es wichtig gewesen, „bereits beim Entstehungsprozess des Geschichtsbuchs für die Narrative von Israelis und Palästinensern jeweils einen eigenen Platz zu schaffen“.¹⁸³ Erst dadurch konnten die teilnehmenden Lehrkräfte sicherer werden und sich mit der oft vollkommen anderen Perspektive der „Gegenseite“ auseinandersetzen, wie die Initiatoren berichteten. „Für ein gemeinsames Narrativ, das die unterschiedlichen Sichtweisen integriert, ist die Zeit noch nicht reif“.¹⁸⁴

Weiterhin bietet sich hierfür Literatur an, die verschiedene subjektive Sichtweisen als solche kenntlich macht und versucht, diese gleichwertig nebeneinander darzustellen, wie beispielsweise in dem Jugendbuch von Rifa'i/Ainbinder/Tempel, welches Briefwechsel und Interviews zwischen einer Israelin und einer Palästinenserin beinhaltet, die von der langjährigen Nahost-Korrespondentin Sylke Tempel zusammengestellt wurden: „Die Offenheit Amals und Odalias sowie ihrer Familien ermöglichten es mir, tiefer denn je in zwei verschiedene Gedanken- und Lebenswelten einzutauchen. Und dabei eine Unsitte abzulegen, die

wahrscheinlich vielen Beobachtern des Nahost-Konfliktes eigen ist. Allzu leichtfertig in ‚Gut‘ und ‚Böse‘, ‚Opfer‘ und ‚Täter‘ einzuteilen, anstatt zuzuhören, sich überraschen zu lassen und Sichtweisen erst einmal zu akzeptieren. Selbst wenn sie zum Widerspruch herausfordern sollten.“¹⁸⁵ Tempel ging es um die unterschiedlichen Lebenswelten zweier knapp achtzehnjähriger Mädchen, die beide in Jerusalem lebten.¹⁸⁶

Problematisch erscheinen in diesem Kontext auch Gesamtdarstellungen beispielsweise in Schulbüchern, die – im Bemühen um eine multiperspektivische Darstellung – die einzelnen Etappen des Konflikts nachzeichnen. Bei Beschreibungen des Konflikts mit einzelnen (aus dem Kontext sicher längerer Interviews herausgenommenen) Aussagen von verschiedenen Zeitzeugen ist es daher wichtig, die Wahrnehmungen und blinden Flecken dieser Darstellungen zu berücksichtigen. Diese Montage verschiedener Narrative ist sicher eine gute Idee. Die Lehrkraft aber sollte bei der Vermittlung die kritische Frage im Hinterkopf behalten: Wer wählt was aus? Die Auswahl ist eine Bewertung des Geschehens, die die Autorinnen und Autoren vornehmen. Der Leserin bzw. dem Leser sollte bewusst sein, dass er viel über die von den Autoren vorgenommene Konstruktion und Bewertung erfährt, die nicht unbedingt die Erfahrungswelt von Betroffenen spiegeln. Kritisch zu fragen wäre: Kann das Geschehen so – wie von den Autorinnen und Autoren gemacht – zusammengefasst werden und können die Ausschnitte der Narrative der einzelnen israelischen und palästinensischen Gesprächspartner so zusammengestellt werden? Wichtig ist dabei auch, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, ob ein zusammengeschnittener „Dialog“ so in der Realität möglich wäre.

182 Adwan, Sami/Bar-On, Dan u. a.: *Learning each other's historical narrative. Peace Research Institute in the Middle-East (PRIME) (Hrsg.). Beit Jallah, 2003. Die deutschsprachige Übersetzung des Geschichtsbuches online unter: www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/Publications/Other_Resources/PrimeTextbuch.pdf; letzter Zugriff am 24.10.2018.*

183 Senfft, Alexandra: „Wider die ‚Kultur des Konflikts‘: Palästinenser und Israelis im Dialog.“ In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (Apuz) 9/2010: S. 3–9, hier S. 4ff.*; online unter <http://www.bpb.de/apuz/32925/>; letzter Zugriff am 03.12.2018.

184 Ebd.

185 Rifa'i, Amal/Ainbinder, Odalia/Tempel, Sylke: *Wir wollen beide hier leben. Eine schwierige Freundschaft in Jerusalem. Berlin, 2003: S.9.*

186 Tempel schreibt zwar, dass sie die beiden Mädchen nicht beeinflussen bzw. das Erzählte nicht verändern wollte. Die Leserinnen und Leser sollten sich jedoch bewusst machen, dass Tempel durch ihre subjektive Sicht auf die Dinge, ihre eigene Wertung und die Auswahl der Gesprächsausschnitte selbstverständlich Einfluss nimmt.

Wegen der beschriebenen Problematik der Zuschreibung und Reduktion wird empfohlen, für die Thematisierung in Schule und Unterricht

- oft sehr knappe Gesamtdarstellungen um Verstehensangebote zu erweitern, die
- einerseits die Selbst-Einschätzung, man könne „den Konflikt“ erklären, irritieren und
- andererseits einen Lernraum eröffnen, der es ermöglicht zu begreifen, welche Herausforderung für die in dem Konflikt involvierten Menschen darin besteht: 1. die eigenen Narrative kritisch zu hinterfragen und 2. sich auf das Narrativ der anderen einzulassen.

Sinnvoll hierfür ist beispielsweise das o. g. Buch von Alexandra Senfft, das Begegnungen mit Palästinensern und Israelis darstellt. Es bietet Einblicke in israelisch-palästinische Verständigungsprojekte und auch längere Narrative. Dabei geht es Senfft darum, „Ambivalenzen und Spannungen zuzulassen und auszuhalten“ und nicht nach „Eindeutigkeiten zu suchen und zu polarisieren“.¹⁸⁷ Ihr Buch handelt von Persönlichkeiten, die für Verständigung arbeiten, wie beispielsweise Mitglieder und Vorsitzende des „Elternzirkel – Familienforum“, eines israelisch-palästinensischen Forums für trauernde Eltern. Senfft arbeitet mit der u. a. von Dan BarOn entwickelten Methode des „Storytelling in Conflict“. Diese achtet darauf, möglichst wenig in das „Erzählen persönlicher Geschichten“ einzugreifen und Raum für die Entwicklung der persönlichen Narrative zu geben. Über das gegenseitige Erzählen und Zuhören sind vielfältige Begegnungen zwischen Konfliktbeteiligten möglich geworden.

Die Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern erfolgt fast ausschließlich im Kontext des Nahostkonflikts. Daher ist es zentral, den Blick auf Israel / die palästinensischen Autonomiegebiete nicht auf den

Nahost-Konflikt zu reduzieren. Das zeigt umso mehr, dass die Beschäftigung mit dem israelischen und palästinensischen Alltag, mit Lebensansichten losgelöst vom Konflikt, ein weiterer Baustein pädagogischer Arbeit ist.

Das o. g. Jugendbuch von Rifa'i/Ainbinder/Tempel kann auch hierfür genutzt werden. Im Briefwechsel und Kontakt der beiden Mädchen werden Nachdenken über Zukunftspläne, Wünsche und Erfahrungen genauso deutlich wie das Nachdenken über die eigene Situation und über die Lebensumstände der jeweils anderen, die natürlich geprägt sind vom Nahost-Konflikt. Ein gutes Beispiel für einen differenzierten Blick bietet Tom Segev's Blick auf die Geschichte Israels.¹⁸⁸ Er beschreibt in seinem Vorwort, wie er in seinem Leben mit dieser konfrontiert wurde. Durch sein Buch kann ein Verständnis für die Komplexität und für die vielfältigen Einschätzungen und Bewertungen in den jeweiligen Gesellschaften und für die hier bestehenden Kontroversen entwickelt werden. Das Buch eignet sich jedoch nicht unbedingt für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Es ist wichtig, deutlich zu machen, dass es nicht *die eine* Perspektive gibt.

Weitere Empfehlungen zur pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nahost-Konflikt sind zum einen Medienkritik (allgemein und bezogen auf den Nahost-Konflikt) und zum anderen die Bildanalyse zur Irritation einseitiger Sichtweisen.

Zur Problematisierung der Darstellung des Nahost-Konfliktes in den Medien benennt Peter Widmann kurz und prägnant verschiedene Aspekte, die eine medienkritische Herangehensweise stärken.¹⁸⁹ Als Methode zur Medienkritik in Bezug auf den Nahost-Konflikt eignet sich die „Redaktionssitzung“.¹⁹⁰ Zu überdenken wäre in der Übung allerdings, ob der

187 Senfft: „Palästinenser und Israelis“: S. 16.

188 Segev, Tom: *Die ersten Israelis*. München, 2010.

189 Widmann, Peter: „Der israelischpalästinensische Konflikt in den Medien.“ In: *Zentrum für Antisemitismusforschung und Bundeszentrale für politische Bildung. Antisemitismus in Europa – Vorurteile in Geschichte und Gegenwart*, Bonn, 2008: S. 30.

190 *Bildungsteam BerlinBrandenburg e.V. und Tacheles reden! e.V. (Hrsg.): Woher kommt der Judenhass? Was kann man dagegen tun? Mülheim a. d. Ruhr, 2007.*

vorgegebene Zeitdruck nötig ist, um kritische Perspektiven auf die Medien zu stärken, oder ob diesen nicht schon zu Beginn der Übung mehr Raum gegeben werden sollte. Das Ziel ist es, Interesse am Nahost-Konflikt und an weiteren Informationen über den Nahost-Konflikt zu wecken.

Durch oben genannte Literaturempfehlungen zur Perspektiverweiterung, aber auch durch Filme oder die Vorstellung von Projekten können neue Fragen und Neugierde entstehen. Neugierde für Dilemmata Konfliktbeteiligter kann beispielsweise durch eine Dilemma-Debatte geweckt werden.¹⁹¹ Informationen zur Geschichte des Konfliktes gibt beispielsweise das digitale Quizspiel.¹⁹² Dabei versucht das Quizspiel auch für unterschiedliche Perspektiven zu sensibilisieren und die Komplexität des Nahostkonflikts bewusst zu machen. Ziel ist es, Irritation typischer (Medien) Bilder von Israel/Palästina (z. B. Assoziationen mit Gewalt) hervorzurufen.

Israel steht sehr stark im Fokus heutiger Medien, wird aber immer auf bestimmte Weise dargestellt, z. B. verknüpft mit Religion, mit Krieg und Gewalt, und sehr häufig in negativer Form. Daher empfiehlt sich die Beschäftigung mit Bildern aus einem nicht gewaltförmigen Alltag, Verknüpfungen von Religion und friedlicher Lebensweise, Bilder, die an die eigene Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern anknüpfen. In Berichten ist darauf zu achten, nicht pauschal von „den Israelis“, „den Palästinensern“ zu sprechen. Es sollte deutlich gemacht werden, dass Menschen in Funktionen und Positionen handeln und Regierungen Entscheidungen verantworten. Menschen sind davon betroffen und reagieren auf ganz unterschiedliche Weise. Es sollte für die Problematik von „Gut/Böse“-Konstruktionen und vereinfachenden, moralischen Bewertungen sensibilisiert werden.

Der Text lebt an und erweitert den von der Autorin gemeinsam mit Christa Kaletsch verfassten Text in „Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft.“ Bildungsstätte Anne Frank (Hrsg.). Frankfurt a. M., 2013: S. 4345. Online unter: www.bsannefrank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf; letzter Zugriff am 24.10.2018.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Bildungsteam BerlinBrandenburg e.V. und Tacheles reden! e.V. (Hrsg.): „Woher kommt der Judenhass? Was kann man dagegen tun?“ Mülheim a. d. Ruhr, 2007.
- Böhme, Jörn / Kriener, Tobias / Sterzing, Christian: „Kleine Geschichte des israelischpalästinensischen Konflikts.“ Schwalbach, 2009.
- Flug, Noah / Schäuble, Martin: „Die Geschichte der Israelis und Palästinenser.“ München, 2016.
- Frahm, Ole und Freunde: „Ein Opfer zu viel.“ 2002. Online unter: <https://jungle.world/artikel/2002/47/einopferzuviel>; letzter Zugriff am 24.10.2018.
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA e.V.): „Widerspruchstoleranz 2 – Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.“ Berlin, 2017. Online unter: www.kigaberlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz_2_Ansicht.pdf; letzter Zugriff am 24.10.2018.
- Messerschmidt, Astrid: Vortrag mit dem Titel: „Vom Umgang mit uneindeutigen Realitäten in einer globalisierten Welt.“ Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen. Darmstadt, 2005.

¹⁹¹ Vgl. entsprechende Übungen im Materialteil dieses Heftes.

¹⁹² Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA e.V.): „Widerspruchstoleranz 2 – Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.“ Berlin, 2017: S. 66. Online unter: www.kigaberlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz_2_Ansicht.pdf; letzter Zugriff am 24.10.2018.

4.9 Antisemitismus in der Schule: Entwicklung von Konzepten für die Intervention und Prävention – *Eckpunkte für Schulleitungen und Schulentwicklungsteams*

(Sybille Hoffmann)

Seit dem Schuljahr 2018/19 müssen in Baden-Württemberg antisemitische Vorfälle an Schulen sowie andere Vorfälle, die eine Diskriminierung aus „religiösen oder ethnischen“ Gründen darstellen, über die Schulaufsichtsbehörden dem Kultusministerium gemeldet werden, sofern diese mindestens mit Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach § 90 Schulgesetz BW geahndet wurden oder werden. Das Melden der Vorfälle setzt voraus, dass diese erkannt und als antisemitisch eingeordnet werden. Darüber hinaus bedarf es einer pädagogischen Bearbeitung, die durch die Kombination von vorbeugenden Maßnahmen (z. B. Bearbeitung im Schulunterricht), Beratung von Betroffenen, Elterngesprächen oder auch Einbeziehung der Polizei und Nachsorge gekennzeichnet sind. In der schulischen Praxis greifen dabei Intervention und Prävention eng ineinander. Grundlage schulischen Handelns ist der im Schulgesetz Baden-Württembergs festgelegte Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, der auch die Erziehung zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung einschließt.¹⁹³

Im Folgenden sollen hier (sehr verkürzt) zentrale Eckpunkte schulorganisatorischen Handelns skizziert werden. Untergliedert sind die Punkte in allgemeine Grundsätze und konkrete Handlungsanregungen bei antisemitischen Vorfällen. Vertiefende Inhalte zu den einzelnen Eckpunkten finden sich in den einzelnen Beiträgen dieser Handreichung.

Grundsätze:

- Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das auch vor Schultüren nicht Halt macht. Der Ruf der Schule wird nicht durch das engagierte Benennen und Handeln gegen Antisemitismus gefährdet, viel eher aber durch Wegsehen und Nichtstun. Ein professioneller Umgang zeichnet sich durch eine klare Haltung, Antisemitismus nicht zu tolerieren, und eine zeitnahe und entschiedene Reaktion der Schule aus.
- Antisemitismus ist keine beliebige Meinungsäußerung im demokratischen Diskurs! Antisemitische Äußerungen greifen die Menschenwürde an und sind demokratiegefährdend. Sofern erkannt, sollten diese nicht unkommentiert stehengelassen werden. Beziehen Sie Position gegen jede Form von Antisemitismus!
- Antisemitische Haltungen finden sich nachgewiesenermaßen in allen Teilen der Bevölkerung. Dies bedeutet, dass auch Lehrkräfte nicht automatisch frei davon sind und sich antisemitische Inhalte auch in Schulbüchern und Lernmaterialien finden können. Hier gilt es, eine kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und der verwendeten Materialien anzuregen.
- Nehmen Sie die Erfahrungen jüdischer Schülerinnen und Schüler und deren Eltern sowie jüdischer Lehrkräfte ernst. Falls sich jüdische Lernende/Eltern wegen eines antisemitischen Vorfalles an der Schule an Sie wenden: Sehen Sie dies als Vertrauensbeweis und hören Sie ihnen zu, ohne zu relativieren. Fragen Sie die Betroffenen, was diese sich von der Schule wünschen und beziehen Sie diese Wünsche in Ihre Entscheidungen für das weitere Vorgehen ein.

¹⁹³ <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true&aiz=true>; letzter Zugriff am 14.1.2019.

- Antisemitismus existiert auch in Abwesenheit von Jüdinnen und Juden! Bedenken Sie, dass Äußerungen nicht direkt an konkrete Personen gerichtet sein müssen, um antisemitisch zu sein. Auch nicht adressierte Äußerungen (z. B. über Jüdinnen/Juden allgemein oder über Israel) können antisemitische Stereotype beinhalten. Es braucht auch keine jüdischen Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule, damit Antisemitismus wirksam wird. Die Schule muss bei Antisemitismus immer reagieren.
- Seien Sie sich bewusst, dass die Konfrontation mit Antisemitismus auch außerhalb der Schule passiert. Menschen mit Diskriminierungserfahrungen entwickeln Strategien, sich vor solchen Erfahrungen zu schützen. Eine Strategie ist das Verbergen der jüdischen Identität, was sich zum Beispiel in der Nichtteilnahme am jüdischen Religionsunterricht äußern kann. Solche Vermeidungsstrategien sollten bei der Organisationsentwicklung jeder Schule mitgedacht werden, wenngleich sie für Schulleitungen nicht erfassbar sind.
- Antisemitische Haltungen und Handlungen haben ein breites Spektrum. Antisemitismus beginnt nicht erst bei massiven Bedrohungen und physischer Gewalt. Reagieren Sie auch bei antisemitischen Fällen, die unterhalb der strafrechtlich relevanten Ebene und/oder der Ebene § 90 Schulgesetz Baden-Württemberg liegen und entwickeln Sie hierzu pädagogische Konzepte. Die Frage *„Wo beginnt Antisemitismus?“ ist dabei zielführender als die Frage „Wer ist an meiner Schule Antisemitin oder Antisemit?“*
- Vermeiden Sie die Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern als „Antisemitin“ bzw. „Antisemit“. Fokussieren Sie bei Fällen von Verbal-Antisemitismus eher auf den Inhalt und die Wirkung der Äußerung und bearbeiten Sie diese pädagogisch. Trennen Sie dabei zwischen Person und Äußerung.
- Jugendliche haben selten geschlossene antisemitische Weltbilder, äußern sehr wohl aber antisemitische Stereotype und Ideologiefragmente, die sie im Internet, in der Musik, von Erwachsenen, in ihren

Cliquen etc. aufschnappt haben. Diese können im Unterricht thematisiert und bearbeitet werden. Grundsätzlich gilt: Jugendliche sind für Haltungsänderungen weit offener als Erwachsene! Nutzen Sie dieses Potenzial für Veränderung und steigen Sie mit den Jugendlichen in einen Dialog ein.

- Beschränken Sie die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus nicht auf die historische Behandlung (Gedenkstättenfahrten, Gespräche mit Zeitzeuginnen und -zeugen). Solche Angebote sind wertvoll, können aber den Blick auf gegenwärtigen Antisemitismus verstellen. Nehmen Sie die Bearbeitung von Verschwörungsmmythen, israelbezogenem Antisemitismus und Schuldabwehrantisemitismus in Ihr Schulcurriculum auf und prüfen Sie die fachbezogenen Umsetzungsmöglichkeiten.

Handlungsanregungen bei antisemitischen

Vorfällen:

- Nennen Sie Antisemitismus beim Namen und machen Sie deutlich, dass dieser an der Schule nicht toleriert wird. Erklären Sie antisemitische Äußerungen oder Taten nicht durch das Verhalten der Betroffenen oder als individuellen oder interreligiösen Konflikt.
- Prüfen Sie, ob es bei einem antisemitischen Vorfall ausreicht, lediglich zwei Schülerinnen oder Schüler in den Blick zu nehmen. Häufig erfolgen Diskriminierungen aus Gruppendynamiken heraus. Antisemitische Vorfälle sind per se kein bloßer interpersoneller Konflikt, sondern eine gruppenbezogene Abwertung. Hier greifen die bereits etablierten Mediationsverfahren nicht, wenn Sie die antisemitischen Konnotationen nicht explizit thematisieren und den Opferschutz gewährleisten.
- Schaffen Sie klare Zuständigkeiten bei gemeinsamer Verantwortung!

Vorrangig geht es bei antisemitischen Vorfällen

darum¹⁹⁴

- Betroffene zu schützen
- die Tat zu unterbinden

¹⁹⁴ Chernivsky, Marina: Baustein „Umgang mit Antisemitismus für Schule und Jugendarbeit – Sensibilisierung für Antisemitismus in Bildungseinrichtungen“ im Rahmen der Fortbildungsoffensive vom Thüringer Landesprogramm „DenkBunt“. Baustein auf Anfrage unter www.zwst-perspektivwechsel.de; letzter Zugriff am 30.11.2018.

- gezielte pädagogische Maßnahmen zu entwickeln
- ggf. Maßnahmen nach § 90 Schulgesetz zu ergreifen, den Vorfall zu melden und eventuell Anzeige zu erstatten
- Eskalation und Verstärkung zu verhindern
- den Wiedereinstieg der Beteiligten und Betroffenen zu organisieren und zu begleiten.
- Prüfen Sie bei jedem individuellen Fall, was vorliegt: Handelt es sich um eine pädagogische Herausforderung, um die Störung des Schulfriedens oder um eine Straftat?¹⁹⁵ Reagieren Sie dann entsprechend und handeln Sie auf der jeweiligen Ebene:
 - Ebene: Pädagogische Herausforderung → pädagogische Maßnahmen
 - Ebene: Störung des Schulfriedens → Maßnahmen § 90 Schulgesetz
 - Ebene: Straftat → Anzeige¹⁹⁶
- Im Falle von antisemitischer Gewalt oder Diskriminierung ist es wichtig, sofort zu reagieren und Opferschutzmaßnahmen zu ergreifen. Mögliche Interventionsformen umfassen Gespräche mit Betroffenen, Unterbinden und Vermeiden einer erneuten Viktimisierung, Gespräche mit Erziehungsberechtigten sowie anderen Beteiligten. Externe Beratungsstellen unterstützen Sie und die beteiligten Personen. Auf dem Serviceportal des Landes Baden-Württemberg finden Sie weitere Hinweise zu Opferschutz und Opferhilfe (online unter: www.service-bw.de/web/guest/lebenslage/-/lebenslage/Opferschutz+und+Opferhilfe-5000887-lebenslage-0; letzter Zugriff am 29.11.2018.)
- Organisieren Sie den Wiedereinstieg der betroffenen Kinder und Jugendlichen oder/und auch deren Eltern/Erziehungsberechtigten unter Einbeziehung aller Beteiligten. Ziel ist es, allen Beteiligten den Verbleib auf der Schule zu ermöglichen. Verlässt eine betroffene Schülerin / ein betroffener Schüler wegen Antisemitismus die Schule, weil sie/er sich nicht ausreichend geschützt fühlt, ist das eine sekundäre Antisemitismuserfahrung, die das Vertrauen in die staatlichen Institutionen untergraben und einen tiefen Einschnitt in die emotionale Entwicklung eines jungen Menschen darstellen kann.
- Bei Gewalttaten und antisemitischen Straftaten nach den §§ 86, 86a und 130 des Strafgesetzbuchs (Verbreiten von Propagandamitteln verfassungswidriger Organisationen, Verwenden von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen, Volksverhetzung) sind strafrechtliche Sanktionen angebracht. Hier muss die Schule Urteilssicherheit aufbringen und justiziables Handeln zeigen. Strafrechtlich relevante Beobachtungen und Erkenntnisse dürfen nicht zurückgehalten werden und es muss Anzeige erstattet werden. Dokumentieren Sie in solchen Fällen alles (Fotos, Protokolle von Zeuginnen bzw. Zeugen etc.). Informieren Sie die Erziehungsberechtigten. Kontaktieren Sie ggf. Opferberatungsstellen. Im Ernstfall geht es hier auch um Gefahrenabwehr – wenn z. B. der Verdacht besteht, ein Schüler bereitet eine antisemitische Gewalttat vor, aber auch um den Schutz von Mitschülerinnen und Mitschülern vor antisemitischem Mobbing, antisemitischer und verschwörungsmithologischer Beeinflussung oder gar Rekrutierung zu rechtsextremistischen oder salafistischen Gruppierungen.
- Deeskalieren Sie die Situation begleitend durch pädagogische Maßnahmen. Dazu zählen zum Beispiel indirekte Maßnahmen wie die Thematisierung von Ausgrenzungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgrund unterschiedlicher Merkmale (z. B. Geschlecht, Migrationserfahrung, Behinderung, soziale Herkunft etc.). Auch die direkte Thematisierung von Antisemitismus im Unterricht oder in Projekttagen kann wirksam sein. Gehen Sie auf die historischen und gegenwärtigen Erscheinungsformen ein. Machen Sie klar, dass Antisemitismus nicht „nur“ aufgrund der Shoah, sondern aufgrund der damit verbundenen Diskriminierung „nicht geht“ und er eine Verletzung der Menschenrechte darstellt.

¹⁹⁵ Vgl. Edler, Kurt: *Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis*. Online abrufbar unter: <https://www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis/>; letzter Zugriff am 11.5.2019.

¹⁹⁶ Die Beurteilung, ob tatsächlich eine Straftat vorliegt, bleibt selbstverständlich der juristischen Beurteilung überlassen.

- Machen Sie Antisemitismus in der Schule zum Lerngegenstand. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte und die gesamte Schule können Antisemitismus als Lernanlass begreifen, anhand dessen sich alle am Lernprozess Beteiligten weiterbilden und -entwickeln können. Hierzu gehören z. B. auf Ebene der Schulentwicklung die gemeinsame Weiterentwicklung des Leitbildes und ein damit verbundener Leitbildprozess, der die dortigen Formulierungen in konkrete Prozesse und Strukturen übersetzt.
- Antisemitismus an der Schule kommt selten allein. Häufig tritt antisemitische Diskriminierung an der Schule in Verbindung mit anderen Diskriminierungsformen (Rassismus, Sexismus etc.) auf. Die Schule ist aufgerufen, gegen jede Form von Diskriminierung vorzugehen, dabei aber die Besonderheiten von Antisemitismus (antisemitische Feindbilder und Verschwörungsmethoden als Welterklärung, Verhöhnung der Shoah-Opfer, Dämonisierung von Israel als jüdischer Staat) im Blick zu behalten, der wie keine andere Diskriminierungsform das Vertrauen in unsere demokratischen Institutionen untergräbt.
- Begreifen Sie Schule als lernende Institution. Nutzen Sie Kritik als Lernanlass. Organisieren Sie Wissensmanagement zu Antisemitismus, nutzen Sie Fortbildungen zum Thema Antisemitismus und führen Sie pädagogische Tage mit dem Kollegium und Projektstage mit Schülerinnen und Schülern hierzu durch.
- Erfinden Sie das Rad nicht neu. Reflektieren Sie gemeinsam, woran angeknüpft werden kann. Liegen bereits Konzepte zum Umgang mit Mobbing oder zur Prävention von Extremismus an der Schule vor? Welche Lehrkraft hat ausgewiesene Expertise im Bereich Prävention von Antisemitismus, Rassismus, Diskriminierung? Welche externen Akteure im Sozialraum sind vorhanden und können Sie dabei unterstützen?

Die Eckpunkte stellen ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit Gedanken und Konzepten von Marina Chernivsky, Susanne Dern, Ulrike Spangenberg, Kurt Edler und Deborah Krieg dar.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Kapitel „Prävention und Intervention“, zweiter Expertenbericht des Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus, 2017, Drucksache 18/11970. Bundesministerium des Inneren (Hrsg.) 2017: S. 206–34.
- „Antisemitismus an der Schule – ein beständiges Problem?“ Dokumentation des gleichnamigen Symposiums des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment der ZWST (Hrsg.) 2018.
- Chernivsky, Marina: „Antisemitismuskritische Bildung – Ansätze, Streiträume, Allianzen.“ In: Lernen aus der Geschichte. Online unter: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13760>; letzter Zugriff am 27.11.2018.
- Dern, Susanne / Spangenberg, Ulrike: „Schutz vor Diskriminierungen im Schulkontext – Rechtsgrundlagen und Handlungsoptionen schulischer Akteur*innen.“ In: Andreas Foitzik, Lukas Hezel (Hrsg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim, 2018: S. 200–014.
- Edler, Kurt: „Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis.“ 2016. Online unter: www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis/; letzter Zugriff am 27.11.2018.
- Krieg, Deborah: „Empfehlungen im Umgang mit Antisemitismen und zur Intervention bei antisemitischen Äußerungen.“ In: Bildungsstätte Anne Frank e.V.: Weltbild Antisemitismus. Frankfurt a. M., 2013: S. 29–33.

ZENTRALRAT DER JUDEN IN DEUTSCHLAND START-UPS

AUGENHÖHE
NEUGIERDE
BEGEGNUNGEN
ISRAEL

DEUTSCH-ISRAELISCHE BEZIEHUNGEN

MIGRATIONSGESELLSCHAFT

EMANZIPATION

SCHULBÜCHER

DEKONSTRUKTION
NAHOSTKONFLIKT
KONTROVERSITÄT

WÜSTE
AMBIVALENZ
ZIONISMUS

JÜDISCHE VIELFALT

JUDENTUM

SYNAGOGE

MULTIPERSPEKTIVITÄT

QUELLE

SUBJEKT

KNESSET

ALYIAH

5 Grundlegendes zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule

5.1 Einführung

(Thomas Müller)

Bereits seit mehreren Jahrzehnten beschäftigen sich ausgewiesene Institutionen, Kommissionen und Experten auf der Metaebene mit der Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur im Bildungsbereich. Beteiligt waren bzw. sind hier u. a. das Leo Baeck Institut und die Kommission des Leo Baeck Instituts für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte, der Zentralrat der Juden in Deutschland, das Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands sowie die deutsch-israelische Schulbuchkommission. Die entstandenen Empfehlungen sind zum guten Teil aus größer angelegten empirischen Schulbuchanalysen abgeleitet (welche allerdings die den Schulbüchern zu Grunde liegenden Lehr- bzw. Bildungspläne in der Regel nicht in die Untersuchung einbeziehen).

Zu den Meilensteinen in der jüngeren Geschichte der in diesem Zusammenhang entstandenen Empfehlungspapiere gehören:

- LBI-Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hrsg.): „Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung.“ 2. erweiterte und aktualisierte Fassung. Frankfurt a. M., 2011 (3. Auflage 2015).
- Deutsch-israelische Schulbuchkommission (Hrsg.): „Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen.“ (Eckert. Expertise, Bd.5). Göttingen, 2015/2017.

Die Umsetzung der Empfehlungen erweist sich in der Praxis aufgrund ausgeprägter langjähriger Muster in der pädagogischen Praxis offenbar als schwierig, dies legt zumindest die variierende Wiederholung mancher Empfehlungen nahe.

Eines der zuletzt immer stärker artikulierten Grundanliegen der genannten Empfehlungen ist es, der lange vorherrschenden Verengung deutsch-jüdischer Geschichte auf die Holocaust-Perspektive einen Vermittlungsansatz entgegenzusetzen, der darauf gerichtet ist, dass deutsch-jüdische Geschichte mehr ist als eine Ausgrenzungs-, Verfolgungs- und Opfergeschichte.

In Bezug auf die Darstellung des Staates Israel wird durchgängig als Desiderat artikuliert, diesen stärker in seinen verschiedenen historischen und aktuellen Facetten und nicht nur als Teil einer scheinbar unauf lösbaren Konfliktgeschichte im Kontext des Nahostkonfliktes darzustellen.



Jüdisches Museum, Berlin

Die im Jahr 2016 veröffentlichte Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule nimmt die früheren Papiere in ihren Grundanliegen auf, verbindet sie mit aktuellen Entwicklungen und kommt auf dieser Basis zu einigen auf sechs Textseiten prägnant zusammengefassten elementaren Empfehlungen, die im Folgenden als aktueller „Grundlagentext“ abgedruckt werden.

Die Beiträge dieses Kapitels verstehen sich als Reflexionshilfen für die Umsetzung in der Schule und im eigenen Fachunterricht. Am Beispiel der Judeneman-

zipation wird angeregt, im Geschichtsunterricht vielfältige Geschichten von Jüdinnen und Juden im deutschen Kaiserreich ohne eine Fixierung auf Marginalisierung und Verfolgung zu behandeln. Auch im Kapitel zu Israel im Unterricht geht es um einseitige Narrative und Möglichkeiten, wie alternative Geschichten über den jüdischen Staat ein differenziertes und auch ambivalentes Bild Israels transportieren können. Im letzten Kapitel wird die Frage nach den Zielen und Möglichkeiten von begegnungspädagogischen Projekten gestellt.

5.2 Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule¹⁹⁴

1. Präambel

Das Judentum ist seit vielen Jahrhunderten integraler Bestandteil der deutschen und europäischen Kultur, Geschichte und Gesellschaft. Jüdisches Leben ist indes in vielen gesellschaftlichen Bereichen kaum sichtbar und wird, beispielsweise in Schulbüchern und anderen Bildungsmedien, vielfach nur auf einzelne Elemente oder auf einige wenige Epochen der Geschichte verkürzt, zum Teil verzerrt und undifferenziert dargestellt. Darüber hinaus geben judenfeindliche Einstellungen, die sich in unterschiedlichen Erscheinungsformen, auch im schulischen Raum, immer wieder manifestieren, Anlass zu Besorgnis. So ist nicht hinnehmbar, wenn sich Jüdinnen und Juden aus Angst vor antisemitischen Attacken als solche nicht zu erkennen geben können, und wenn Menschen auf der Straße israelische Politik zum Vorwand nehmen, antisemitische Parolen zu skandieren. Der Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz vereinbaren mit dieser Erklärung Schritte zu einer zukunftsorientierten und authentischen Thematisierung des Judentums in der Schule.

2. Ziele und Grundsätze

Die gemeinsame Erklärung zielt darauf ab, das Judentum in seiner Vielfalt und Authentizität in der Schule zu thematisieren sowie den Schülerinnen und Schülern ein lebendiges und differenziertes Bild des Judentums zu vermitteln. Dazu gehört unabdingbar die Shoah, ohne aber jüdisches Leben in Deutschland und Europa auf sie zu reduzieren. Auch das jüdische Leben nach der Shoah im Zeichen der deutschen Teilung und seit der Wiedervereinigung ist für das historisch-politische Verständnis von enormem Wert.

Ferner geht es in der Schule darum, die besondere Bedeutung des Staates Israel für Jüdinnen und Juden zu erklären.

Kenntnis und Erkennen der Vielfalt und Komplexität des Judentums sind wichtige Schritte zu seinem Verständnis sowie zum Abbau von Vorurteilen. Es gibt nicht die Jüdin oder den Juden, sondern verschiedene religiöse und kulturelle Identitäten. Die Schule sollte das Selbstverständnis von Jüdinnen und Juden sowie den Blick von außen auf das Judentum in Bezug zueinander setzen.

Zwar kann der Unterricht in der Schule kein vollständiges Bild des Judentums vermitteln, ermöglicht aber anhand ausgewählter Themen exemplarisch, vergangene, gegenwärtige und zukünftige Perspektiven miteinander zu verbinden. Dabei gilt es, neue und sensible Wege in der Didaktik und Methodik zu erschließen, die die unterschiedlichen Zugänge einer heterogenen Schülerschaft berücksichtigen.

3. Das Judentum im Unterricht

Die curricularen Vorgaben der Länder bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine Vermittlung des Judentums im Unterricht. Zugänge gibt es in vielen Fächern: in Geschichte und anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, in Religion und Ethik, in sprachlichen, literarischen oder künstlerischen Fächern sowie in den Naturwissenschaften. Dieses Potenzial wird – dies zeigen Analysen von Lehrplänen und Schulbüchern – bisher nicht hinreichend ausgeschöpft. Hier gilt es, die Lehr- und Fachkräfte in unseren Schulen bei der Umsetzung im Unterricht zu unterstützen.

Die hier abgedruckte Erklärung ist kein Autorentext, sondern ein Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 01.09.2016 und ein Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016

Hinter Begriffen wie „jüdisches Leben“ verbergen sich immer individuelle Lebensgeschichten und Lebensentwürfe von Jüdinnen und Juden.

¹⁹⁴ Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08_KMK-Zentralrat_Gemeinsame-Erklaerung.pdf; letzter Zugriff am 29.11.2018.

Die vielfältigen Perspektiven von Geschichte und Gegenwart des Judentums sollen in möglichst vielen Jahrgangsstufen und Fächern thematisiert werden. Dabei ist entscheidend, dass Schülerinnen und Schüler die Offenheit entwickeln, immer wieder neue Fragen zu stellen und die verschiedenen Innensichten im Judentum sowie die vielen Außensichten auf das Judentum zu reflektieren. Wer lernt, sich in die Perspektive eines anderen Menschen und seine kulturelle und religiöse Orientierung zu versetzen, lernt auch Respekt und Wertschätzung. Hier begegnen sich der Auftrag der Schulen zu einer umfassenden und zukunftsfähigen Bildung und ihr Auftrag zu einer Erziehung im Geiste von Freiheit, Demokratie, Menschenrechten, Rechtsstaatlichkeit und Frieden.

Eine besondere Verantwortung tragen Fächer und Projekte der historisch-politischen Bildung. Dabei gehören die Analysen aktueller politischer Entwicklungen und vergangener Ereignisse und Prozesse untrennbar zusammen.

Die Geschichte des Judentums ist mehr als eine Ausgrenzungs-, Verfolgungs- und Opfergeschichte. Zur Entwicklung von Prosperität und Demokratie in Europa gehören die Leistungen von Jüdinnen und Juden in Unternehmertum, Wissenschaft, Politik und Kultur. Das kann beispielsweise in regional- und lokalgeschichtlicher Perspektive verdeutlicht werden; dazu bieten sich forschendes Lernen, Spurensuche am Wohnort und andere Projekte an. Der Beitrag von Jüdinnen und Juden zu ökonomischer, kultureller und politischer Modernisierung darf indes nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie dennoch mehr oder weniger subtile Exklusion erfahren mussten.

In diesem Rahmen sollte indes nicht nur der historische Antisemitismus, sondern auch der immer noch virulente Antisemitismus in Deutschland und in anderen Ländern mit seinen verschiedenen Komponenten (Antijudaismus, Antisraelismus, Antizionismus) reflektiert werden.

Bei der Thematisierung des heutigen jüdischen Lebens müssen Analogisierung und Identifizierung mit Entwicklungen in und um den Staat Israel vermieden werden. Dabei gilt zugleich, dass das Existenzrecht Israels nicht zur Diskussion gestellt wird.

Ziel der Beschäftigung mit dem Staat Israel im Unterricht ist, diesen nicht nur im Kontext einer Konfliktgeschichte wahrzunehmen, sondern seine politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen als jüdischer Staat in aller Vielfalt herauszustellen. In diesem Rahmen gilt es, die Entstehungsgeschichte des Staates Israel zu thematisieren und seine besondere Lage und die Gefährdung seiner Existenz nachzuvollziehen.

Eine ebenso wichtige Rolle wie die historisch-politische Bildung spielen der Religionsunterricht aller Bekenntnisse und Fächer im Themenkreis von Philosophie und Ethik. In Deutschland lebt heute eine Vielzahl von Menschen unterschiedlicher Religionen und Konfessionen; gleichzeitig fühlen sich viele keiner Religion zugehörig.

Daher muss die Schule fundierte Kenntnisse und ein möglichst authentisches Bild der Religionen vermitteln, um wechselseitiges Verständnis, Respekt und Dialogfähigkeit als Grundlagen einer pluralen Gesellschaft zu fördern.

Ein auf Dialog hin orientierter Unterricht schließt Kritik und Selbstkritik ein, dazu gehören auch Anschauungen und Debatten in Christentum und Islam über Judenmission und Antijudaismus in Gegenwart und Vergangenheit.

Die jüdische Religion muss an exemplarischen Themen in ihrer Vielfalt vermittelt werden. Bei der Darstellung jüdischer Religiosität sollen Stereotype vermieden und jüdisches Leben in seiner Realität abgebildet werden. So eignen sich z. B. ausgewählte jüdische Feste, um den spezifisch jüdischen Alltagsbezug zu vermitteln. Die Thematisierung jüdischer Schriftauslegung eröffnet darüber hinaus Zugänge zur Diskursivität und inneren Pluralität des Judentums. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, auch gemeinsame Aspekte verschiedener Religionen und Weltanschauungen herauszuarbeiten. Viele andere Fächer bieten weitere Anknüpfungspunkte, von denen ausgehend sich jüdisches Leben, jüdische Kultur, Religion und Geschichte aufgreifen lassen, seien es der Deutschunterricht (z. B. Lessings „Nathan der Weise“), die Fremdsprachen (z. B. das Thema „Jews in the USA“), künstlerische Fächer (z. B. Marc Chagall)

oder auch die Naturwissenschaften (z. B. Bioethik aus jüdischer Sicht). Ein weiterer Aspekt ist die Geschichte der Fächer und Disziplinen als Gegenstand des Unterrichts (z. B. die Geschichte von Sport und Turnen).

4. Begegnungen mit dem Judentum

Schülerinnen und Schüler benötigen gerade in der Komplexität und Vielfalt der Erscheinungsformen jüdischen Lebens, jüdischer Geschichte, jüdischer Religion und jüdischer Kultur Deutungs- und Reflexionskompetenz. Dabei helfen insbesondere persönliche Begegnungen mit Jüdinnen und Juden und der Kontakt mit jüdischen Organisationen und Institutionen. Dies gilt umso mehr, als jüdische Kinder und Jugendliche in den Klassen und Schulen nur selten vertreten sind. Geschichte, Religionen und Kulturen werden verstehbar, indem das Leben einzelner Menschen sichtbar und nacherlebbar wird. Begegnungen mit dem Judentum können von den Schulen organisiert werden: Beispielsweise können Jüdinnen und Juden in den Unterricht eingeladen werden, um von ihrer Religion und Kultur, ggf. von ihrer Familiengeschichte zu berichten. Der Besuch einer Synagoge oder einer jüdischen Gemeinde ermöglicht es, jüdische Religion als lebendig und gegenwärtig zu erleben. Schülerinnen und Schüler können jüdischer Geschichte beim Besuch von Archiven, Museen oder eines jüdischen Friedhofs sowie durch Teilnahme an einem Wettbewerb begegnen.

Besonders eindrücklich ist die Begegnung mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen und deren Nachkommen. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen der Shoah können noch unmittelbar über ihr Leben unter Ausgrenzung, Folter und Todesangst sowie über den Verlust ihrer Angehörigen als auch über ihr Leben und ihre Gefühlswelt nach der Shoah berichten.

Der Besuch von Gedenkstätten und Dokumentationszentren ist von elementarer Bedeutung. Sie zeigen an authentischen Orten die nationalsozialistischen Verbrechen und bieten damit die Möglichkeit, sich intensiv mit dem Geschehen – auch anhand von Einzelschicksalen – auseinanderzusetzen.

Hilfreich ist auch, Zeugnisse, wie sie z. B. in den Datenbanken von Yad Vashem und in vielen Gedenkstät-

ten verfügbar gemacht werden, in den Unterricht einzubeziehen. Dazu gehören auch Zeugnisse des Widerstands und der Zivilcourage von helfenden Menschen sowie Beispiele von Jüdinnen und Juden, die in einer Zeit existenzieller Bedrohung und unter unmenschlichen Bedingungen ihre Identität bewahrten oder Widerstand organisierten und leisteten.

Begegnungen können lebhaftes Interesse und Empathie hervorrufen. Lehrkräfte sollten dennoch schon im Vorfeld von Begegnungen auch mögliche kritische Reaktionen berücksichtigen und – orientiert an der unterschiedlichen Vorbildung – evtl. vorhandene Vorurteile der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien methodisch-didaktisch auffangen. Besuche in KZ-Gedenkstätten und an anderen Orten der nationalsozialistischen Verbrechen müssen adäquat und ggf. mit Hilfe von Fachkräften vor Ort vor- und nachbereitet werden.

Schülerinnen und Schüler sollen ermutigt werden, in ihrem Umfeld selbstständig jüdisches Leben, jüdische Kultur und jüdische Geschichte zu entdecken, sich auf einen konstruktiven Dialog zwischen Religionen, Kulturen und gesellschaftlichen Kräften einzulassen und ihn zu pflegen.

Persönliche Begegnungen, der Besuch außerschulischer Lernorte sowie die Nutzung von Begegnungs- und Austauschprogrammen für Schülerinnen und Schüler sollten nicht nur das Schulleben unserer Schulen, sondern auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte prägen und werden ausdrücklich empfohlen.

5. Schlussfolgerungen

Der Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz

- setzen sich gemeinsam dafür ein, dass das Judentum in seiner Vielfalt im schulischen Alltag sichtbar gemacht wird,
- fordern dazu auf, persönliche Begegnungen mit Jüdinnen und Juden im schulischen Rahmen zu suchen und zu ermöglichen,
- empfehlen den Besuch von außerschulischen Lernorten, an denen jüdisches Leben in Vergangenheit und Gegenwart erfahrbar wird,

- fordern eine intensivere Vermittlung von Kenntnissen des Judentums und der jüdischen Geschichte in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung und bieten entsprechende Hilfestellung bei der Entwicklung eines strukturierten Fortbildungsprogramms,
- erstellen gemeinsam mit Landesinstituten und Institutionen jüdischer Kultur eine strukturierte Sammlung von ausgewählten Materialien, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie im Unterricht und in Projekten genutzt werden,
- erstellen zu ausgewählten Themen und Aspekten Lehrerhandreichungen,
- richten eine gemeinsame Fachtagung zur Umsetzung der Empfehlung in den Schulen aus.

6. In Auswahl wird auf folgende Empfehlungen, Veröffentlichungen und Datenbanken verwiesen:

Jüdische Geschichte im Unterricht

- Leo-Baeck-Institut – Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hrsg.): „Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht – Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung.“ 3. Aufl. Frankfurt a. M., 2015.
- Liepach, Martin / Sadowski, Dirk (Hrsg.): „Jüdische Geschichte im Schulbuch.“ Göttingen, 2014.
- Liepach, Martin / Geiger, Wolfgang: „Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen.“ Bonn, 2014 (Schriftenreihe Band 1534).

Staat Israel

- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hrsg.): „Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen“, 2. veränderte Auflage. Göttingen, 2017: S. 19. Online unter: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/273/eb_9783737007009_093349-2.pdf; letzter Zugriff am 07.09.2019.
- Kultusministerkonferenz und Botschaft des Staates Israel, Communiqué zur deutsch-israelischen Bildungszusammenarbeit anlässlich des 50-jährigen Bestehens der diplomatischen Beziehungen im Jahr 2015. Online unter: https://embassies.gov.il/berlin/departments/presse/Pressemitteilungen/2015_03_12-PM_dt_il_Bildungszusammenarbeit.pdf; letzter Zugriff am 12.11.2018.

- Kultusministerkonferenz und Botschaft des Staates Israel (Hrsg.): „Deutschland und Israel – Stationen eines einzigartigen Verhältnisses – Eine kommentierte Quellensammlung für den Geschichts- und Politikunterricht.“ Frankfurt a. M., 2015.

Erinnerungskultur

- *Erinnern für die Zukunft – Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.12.2014.* Online unter: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2014/2014-12-11-Empfehlung_Erinnern_fuer_die_Zukunft.pdf; letzter Zugriff am 12.11.2018.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.): „Erinnern für die Zukunft – Deutsch-israelische Bildungszusammenarbeit.“ Berlin, 2015.

Religion/Ethik

- Zentralrat der Juden in Deutschland und Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund (Hrsg.): „Lehremich, Ewiger, Deinen Weg“ – Ethik im Judentum.“ Berlin, 2015.

Datenbanken zur Shoah

- Yad Vashem. Online unter: <http://yvng.yadvashem.org/index.html?language=de>; letzter Zugriff am 09.11.2018.
- Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Online unter: www.sprechentrotz allem.de/; letzter Zugriff am 09.11.2018.
- Freie Universität Berlin. Online unter: www.zeugendershooah.de/; letzter Zugriff am 09.11.2018.
- Gedenkstätte Stille Helden. Online unter: www.gedenkstaette-stille-helden.de/; letzter Zugriff am 09.11.2018.

5.3 „Die Ambivalenz moderner Lebenswelten“ am Beispiel der deutsch-jüdischen Geschichte des Kaiserreichs. Ein Vorschlag zum unterrichtlichen Einstieg diesseits des Antisemitismus

(Thomas Müller)

“**Die Juden teilen sich wieder ein / In zwei verschiedene Parteien; / Die Alten gehn in die Synagog; / Und in den Tempel die Neuen. / Die Neuen essen Schweinefleisch, / Zeigen sich widersetzig, / Sind Demokraten; die Alten sind / Vielmehr aristokrätzig.**”¹⁹⁸

(Heinrich Heine, 1844)

“**Darum lieben wir das deutsche Vaterland und sind ihm dankbar; wir heute können nur dann gute Juden sein, wenn wir gute Deutsche sind, können aber auch nur dann gute Deutsche sein, wenn wir gute Juden sind.**”¹⁹⁹

(Chajim Heymann Steinthal, 1890)

Die beiden Eingangszitate verdeutlichen exemplarisch zwei grundlegende Erkenntnisse über die deutschen Jüdinnen und Juden im 19. Jahrhundert: Der Literat Heine charakterisiert die Pluralität dieser Bevölkerungsgruppe, der Philologe Steinthal seinerseits bringt das deutsch-jüdische Selbstverständnis von deren Mehrheit in der Epoche des Wilhelminismus pointiert zum Ausdruck.²⁰⁰ Beide Aspekte sind essentiell für das Verständnis deutsch-jüdischer Geschichte im 19. Jahrhundert und eignen sich daher als Ausgangspunkt der Beschäftigung mit diesem Gegenstand im Geschichtsunterricht.

Die Behandlung jüdischer Geschichte und Gegenwart vom Ausgangsaspect des Antisemitismus her läuft hingegen Gefahr, in die Sackgasse der Perpetuierung zu

bekämpfender Vorurteile zu führen, da Jüdinnen und Juden von vorneherein als ausgegrenzte Opfergruppe und unter dem Vorzeichen negativer Fremdzuschreibungen wahrgenommen werden. Für den Geschichtsunterricht wird daher in diesem Text am Beispiel vorgeschlagen, dass Schülerinnen und Schüler zunächst Jüdinnen und Juden als in verschiedenen historischen Kontexten handelnde Subjekte, ihr Leben und Werk und damit auch die Vielfalt des Judentums möglichst konkret kennenlernen sollen, bevor sie sich die historischen Hintergründe und Ausprägungen des Antisemitismus erarbeiten. Beginnen wir also diesseits des Antisemitismus und stellen diesen hier zunächst zurück.

In partieller Abgrenzung zu früheren Perspektiven einseitiger Behandlung unter dem Diskriminierungs- bzw. Verfolgungsaspekt erlaubt bzw. erfordert der Bildungsplan BW 2016 (Fachplan Geschichte) die Behandlung der neueren deutsch-jüdischen Geschichte auch unter dem Aspekt der „Ambivalenz moderner Lebenswelten“. Eingebettet wird der Unterrichtsgegenstand in die Geschichte des deutschen Kaiserreichs (im Gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe I unter „3.2.5 Der industrialisierte Nationalstaat – Durchbruch der Moderne“). Während die Begriffe „Judenemanzipation“ und „Antisemitismus“ für das M-Niveau fakultativ angegeben werden, wird auf E-Niveau – sowie im Bildungsplan des Gymnasiums – die Behandlung des „Antisemitismus“ vorgeschlagen und die Behandlung der „Judenemanzipation“ verpflichtend vorgegeben.

¹⁹⁸ Heine, Heinrich: *Deutschland. Ein Wintermärchen*. Caput XXII. Leipzig, 1974: S. 8.

¹⁹⁹ Steinthal, Chajim Heymann: „Das auserwählte Volk oder Juden und Deutsche.“ In: *Allgemeine Zeitung des Judentums*. Nr. 17 vom. 9. Mai 1890: S. 237.

²⁰⁰ Sinnfällig in diesem Zusammenhang ist etwa die Gründung des „Central-Vereins deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens“ 1893.

Ungeachtet des sachlichen Zusammenhangs der beiden genannten Phänomene verdeutlicht die skizzierte Bildungsplankonstruktion im Ansatz einen in einschlägigen pädagogischen und geschichtsdidaktischen Empfehlungen bereits seit Jahrzehnten geforderten Paradigmenwechsel,²⁰¹ den auch die auf den Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg zugelassenen Schulbücher in unterschiedlicher Konsequenz und Sensibilität im Wesentlichen mitvollziehen.

Notwendig für die Behandlung der deutsch-jüdischen Geschichte des Kaiserreichs sind zunächst einige Grundlageninformationen zum Emanzipationsprozess, der in der Aufklärung, insbesondere auch der jüdischen Aufklärung (Haskala), und den politischen Veränderungen des 19. Jahrhunderts seine Wurzeln hat. Als wichtigster Vertreter der Haskala in Deutschland gilt Moses Mendelssohn, der außer für die Gleichstellung der Jüdinnen und Juden auch für deren Akkulturation eintrat. Dieses Anliegen, also eine kulturelle Integration ohne Aufgabe der jüdischen Kultur oder Identität, wurde im 19. Jahrhundert etwa durch den 1819 gegründeten „Verein für Cultur und Wissenschaft der Juden“ weiterverfolgt.²⁰² Der im Kontext jüdischer Geschichte seit dem frühen 19. Jahrhundert gebrauchte Begriff der Emanzipation bezeichnet einerseits im engeren Sinne Prozess und Ergebnis der rechtlichen Gleichstellung von Jüdinnen und Juden, wird andererseits aber auch (sachlich etwas ungenau) im weiteren Sinne des gesellschaftlichen Aufstiegs verwendet. Der Begriff ist etymologisch und semantisch an einen deprivilegierten Ausgangszustand rückgebunden und bleibt insofern strukturell – trotz seiner positiven Konnotationen – noch teilweise der älteren „diskriminierungsorientierten“ Betrachtungsweise verhaftet. Er ist primär auf den Rechtsstatus bezogen und markiert

darüber hinaus indirekt die jüdischen Deutschen zunächst eher als Objekte staatlicher Politik.

Meilensteine der Judenemanzipation

1781: Christian Wilhelm Dohm setzt sich, angeregt von Mendelssohn, in seinem Werk „Über die bürgerliche Verbesserung der Juden“ für die Besserstellung der Juden bei gleichzeitiger Forderung nach deren Assimilation ein.

1791: Die französische Nationalversammlung erklärt auf der Basis der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte alle Juden per Gesetz zu rechtlich gleichberechtigten Bürgern.

1809 ff.: Verschiedene deutsche Staaten (u. a. Baden 1809, Preußen 1812, Bayern 1813, Württemberg 1828) verbessern – in der Regel gegen Akkulturationsleistungen – per Gesetz oder Edikt die Rechtsstellung der Jüdinnen und Juden, wobei für diese in der Praxis viele Einschränkungen bestehen blieben.²⁰³

1849: Die Paulskirchen-Verfassung gewährleistet in Artikel V. des Grundrechtskatalogs Religionsfreiheit sowie gleiche bürgerliche und staatsbürgerliche Rechte unabhängig vom religiösen Bekenntnis.

1869: Der Norddeutsche Bund legt gesetzlich die Gleichberechtigung der Konfessionen in bürgerlicher und staatsbürgerlicher Hinsicht fest.

1871: Das neu gegründete Deutsche Reich übernimmt die diesbezügliche Regelung des Norddeutschen Bundes.

Der Emanzipationsprozess verlief in der Praxis keineswegs geradlinig, sondern war von Brüchen und Rückschlägen gekennzeichnet, z. B. durch den Wiener Kongress oder durch die Niederschlagung der Revolution von 1848/49. Diskrepanzen zwischen dem Wortlaut und der praktischen Umsetzung von Gesetzen und Edikten waren an der Tagesordnung. Die politi-

201 So formuliert etwa das Leo Baeck Institut in seiner Orientierungshilfe (Leo Baeck Institut – Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hrsg.): *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M., 2011: S. VI). „Die Juden waren im Verlauf der Geschichte nicht nur Objekte, Verfolgte und Opfer, sondern auch Subjekte, d.h. aktive Gestalter von Kultur, Wirtschaft und Geschichte in Mitteleuropa. Es gibt keine kontinuierliche Verfolgung der Juden bis zum Nationalsozialismus.“

202 Vgl. Herzig, Arno: „1815–1933: Emanzipation und Akkulturation.“ In: *Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung 307, 2 (2010): S. 38.*

203 Vgl. Brechenmacher, Thomas/Szulc, Michal: *Neuere deutsch-jüdische Geschichte. Konzepte – Narrative – Methoden*. Stuttgart, 2017: S. 78f.

sche Zersplitterung Deutschlands im 19. Jahrhundert bedingte auch starke regionale Unterschiede im Grad der Emanzipation und Integration der jüdischen Bevölkerungsgruppe.

Damit Schülerinnen und Schüler trotz der notwendigen didaktischen Reduktion ein differenziertes und für das Verständnis der weiteren Entwicklung tragfähiges Bild deutsch-jüdischer Geschichte gewinnen, können bei der Behandlung des Themas im Unterricht unter anderem die folgenden zehn Punkte als Orientierung dienen.

1. Jüdische Emanzipation sollte nicht isoliert auf den Rechtsstatus bezogen betrachtet werden. Die rechtliche Besserstellung im Lauf des 19. Jahrhunderts ermöglichte den Juden verstärkte Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Nur ein Blick auf verschiedene Bereiche (Politik und Recht, Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft) vermittelt ein stimmiges Bild. Eine isolierte Konzentration auf den Aspekt des ökonomischen Aufstiegs, gar eine Hervorhebung der Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden als wirtschaftliche „Konkurrenten“, wäre als Perspektivübernahme zeitgenössischer antisemitischer Propaganda kontraproduktiv.

2. Jüdinnen und Juden sollten primär als handelnde Subjekte erscheinen. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, jüdische Geschichte an konkrete Personen zu binden und diese in ihren Leistungen für das Gemeinwesen zu beleuchten. Das können Personen aus Politik und Wirtschaft genauso sein wie Künstlerinnen und Künstler oder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.²⁰⁴ Für eine strukturierte Recherche eignen sich – nach einem Einstieg etwa mit Moses Mendelssohn – das Feld zeitlich und räumlich weitend zum Beispiel: der Jurist und Politiker Gabriel Riesser

(Paulskirchenabgeordneter), der Philologe C. H. Steintal oder der Historiker Heinrich Hirsch Graetz, aber auch assimilierte bzw. getaufte Jüdinnen und Juden wie die Salonnière und Schriftstellerin Rahel Varnhagen, der Dichter (Harry) Heinrich Heine oder die Komponistin Fanny Hensel. Aus späteren Generationen könnten exemplarisch der Journalist und Schriftsteller Theodor Herzl, der Religionsphilosoph Martin Buber oder die Wissenschaftler Sigmund Freud und Albert Einstein behandelt werden.

3. Es ist zweckmäßig, bei der Quellenauswahl die jüdische Perspektive in den Vordergrund zu rücken²⁰⁵ und die Quellenauswahl des Schulbuchs ggf. durch Quellen jüdischer Provenienz zu ergänzen. Hier eignet sich insbesondere auch ein regionalgeschichtlicher bzw. auch ein alltagsgeschichtlicher Zugriff, der auch die Lebensbedingungen und Handlungsspielräume der „kleinen Leute“ in den Blick nimmt. Lehrkräfte finden hier mit dem Landeskundeportal des Landesbildungsservers BW und der Seite der Hochschule für jüdische Studien Heidelberg zwei geeignete Materialpools mit regionalgeschichtlich ausgerichteten Quellen.²⁰⁶ Wenngleich didaktische Reduktion und exemplarisches Prinzip nicht grundsätzlich in Frage stehen, ist die Behandlung mindestens zweier jüdischer Personen sinnvoll, denn

4. Jüdinnen und Juden in Deutschland stellten schon im 19. Jahrhundert keineswegs eine homogene Bevölkerungsgruppe dar. Pauschalisierungen sind daher unangebracht. Vielfalt herrschte in verschiedenen Bereichen. Dies betrifft etwa die politische Haltung: Die Mehrheit neigte den Liberalen zu, es gab aber auch jüdische Sozialistinnen und Sozialisten, in den 1890er Jahren kam die zionistische Bewegung mit dem Ziel eines eigenen jüdischen Staates hinzu.

²⁰⁴ Ein Drittel der deutschen Nobelpreisträger bis 1933 war jüdischer Abstammung, vgl. Leo Baeck Institut – Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hrsg.): *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M., 2011: S. VII.

²⁰⁵ Vgl. Liepach, Martin: „Das Kaiserreich.“ In: Martin Liepach und Dirk Sadowski (Hrsg.): *Jüdische Geschichte im Schulbuch*. Göttingen, 2014: S. 93.

²⁰⁶ Online unter: www.hfjs.eu/juedische_emanzipation/schulmaterialien.html und www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/landeskunde-landesgeschichte/module/epochen/juden_in_bw/index.htm; letzter Zugriff am 26.11.2018.

- Sozioökonomisch ist ein starker Aufstieg der Jüdinnen und Juden in Deutschland während des 19. Jahrhunderts zu verzeichnen, doch blieben gravierende Unterschiede zwischen einer zum Teil aus Hoffaktorenfamilien hervorgegangenen jüdischen Oberschicht, einer (der zahlenmäßig größten) ins Bürgertum aufgestiegenen Gruppe und einer von aus Osteuropa zuziehenden „Ostjuden“ vergrößerten Unterschicht bestehen.
- Vielfältig war auch die religiöse Ausrichtung: Die geläufige, auch im einleitenden Heine-Zitat kolportierte Zweiteilung in liberale, reformorientierte Juden, welche die große Mehrheit stellten, und orthodoxe Jüdinnen und Juden stellt eine Vereinfachung dar (daneben gab es neoorthodoxe Jüdinnen und Juden und chassidisch geprägte Jüdinnen und Juden meist osteuropäischer Herkunft). Da konfessionelle Unterschiede den Schülerinnen und Schülern aus der christlichen Religion bekannt sind, sollte eine solche Differenzierung für den schulischen Geschichtsunterricht keine Überforderung darstellen, auch wenn Bildungsplan und Schulbücher sich hier in Zurückhaltung üben.
- Die genannten Differenzierungen sind sekundär auch wichtig, um langfristig wirksame antisemitische Argumentationsmuster analysieren zu können.

5. Im Zusammenhang mit der religiösen Ausrichtung stand die Bereitschaft der verschiedenen Gruppen, sich in der allgemeinen Lebensführung an die christliche Mehrheitsgesellschaft anzupassen. Die liberale Mehrheit assimilierte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts (in freilich unterschiedlichem Ausmaß). Teile von ihr waren schließlich in der Lebensführung kaum von ihren christlichen Mitbürgerinnen und Mitbürgern zu unterscheiden. Kulminations- und Umschlagpunkt dieses Assimilationsprozesses war in etlichen Fällen die Taufe. Orthodoxe Juden standen diesen Entwicklungen kritisch gegenüber und pochten auf die Einhaltung des Religionsgesetzes auch im Alltag. Teilweise kam es zu heftigen innerjüdischen Konflikten, welche

von der Sabbatruhe über die Beschneidung bis hin zum Orgelbau in Synagogen viele Gegenstände betrafen. Phänomen und Begriff der Assimilation blieben nicht ohne Kritik.

6. Fachbegriffe stehen stets in besonderem Maße im Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Exaktheit und didaktischer Reduktion. Einige Beispiele aus dem gegebenen Themenfeld: In Abgrenzung zum (in Schulbüchern noch dominierenden) Begriff „Assimilation“, hat sich in der wissenschaftlichen Literatur zunehmend der Gebrauch des offeneren, weniger wertenden Begriffs der „Akkulturation“ durchgesetzt. Jenseits der Frage „Assimilation“ oder „Akkulturation“ hat sich unterdessen ein Begriff etabliert, der die rechtliche, sozioökonomische und kulturelle Entwicklung der deutschen Juden im 19. Jahrhundert wohl am besten auf den Punkt bringt: der einer umfassenden „Verbürgerlichung“. Dieser Begriff ist auch im Geschichtsunterricht anschlussfähig, da Schülerinnen und Schüler mit dem Bürgerbegriff bereits bei der Behandlung früherer Epochen, wenn auch mit zum Teil anderen Bedeutungskomponenten, konfrontiert waren. Er ist aber auch deswegen instruktiv, weil die deutschen Jüdinnen und Juden im sog. „Reichsbürgergesetz“ 1935 ihrer Eigenschaft als „Bürger“ beraubt werden sollten.

Zur Begrifflichkeit noch eine (vermeintliche) Selbstverständlichkeit: Hohe Priorität hat die Vermeidung jedweden Gebrauchs von „Rasse“-Begriffen in Bezug auf die jüdische Geschichte. Nicht nur die Rede von einer „jüdischen“ oder „arischen“ Rasse entbehrt jeder wissenschaftlichen Grundlage. Auch bei allen anderen Versuchen, „Menschenrassen“ zu definieren, handelt es sich um empirisch nicht haltbare Ausgrenzungsideologien.²⁰⁷ Beim Gebrauch entsprechender Begriffe (ob im Kontext des Kolonialismus oder der jüdischen Geschichte) sind somit geeignete sprachliche Distanzierungsmerkmale erforderlich. Dies betrifft den mündlichen Sprachgebrauch, gleichermaßen aber auch Aufgabenstellungen, Tafelskizzen usw.

²⁰⁷ Vgl. Geulen, Christian: „Der Rassenbegriff. Ein kurzer Abriss seiner Geschichte.“ In: Naika Foroutan u. a. (Hrsg.): *Das Phantom „Rasse“ Zur Geschichte und Wirkungsmacht von Rassismus*. Wien/Köln/Weimar, 2018: S. 23.

7. Bestimmte Blickwinkel bergen Fallstricke: So droht eine primäre Behandlung der jüdischen Bevölkerungsgruppe unter dem – sachlich freilich korrekten – Gesichtspunkt der „Minderheit“ im Kaiserreich unter den Lernenden wiederum die Opferperspektive zu verfestigen und darüber hinaus in der Wahrnehmung die Identifikation der großen Mehrheit der deutschen Jüdinnen und Juden mit dem deutschen Staat zu überlagern.

8. Sinnvoll ist es, wenigstens am Rande die Einbindung auch in den europäischen Kontext zu beachten: Frankreich spielt mit der rechtlichen Gleichstellung der Juden 1791, aber auch beim Thema Antisemitismus im späten 19. Jahrhundert eine wichtige Rolle. Ein Blick auf Osteuropa ist von besonderer Bedeutung, gerade auch für das Verständnis der deutsch-jüdischen Geschichte des 20. Jahrhunderts.

9. Besondere Sensibilität ist bei der Auswahl von Bildmaterial geboten. Auch hier ist es wichtig, Jüdinnen und Juden in der Geschichte primär als Akteure zu präsentieren und nicht als Objekte staatlicher Politik. Vorsicht sollte insbesondere bei der Verwendung antisemitischen Bildmaterials walten, das im Kaiserreich in Karikaturen oder auf Postkarten weite Verbreitung fand. Dieses Material sollte wegen der starken Wirkungsmacht des Visuellen allenfalls zusätzlich eingesetzt werden, niemals ausschließlich.

10. Arbeitsaufträge zu antisemitischem Bild- oder Textmaterial erfordern größtmögliche Exaktheit. Bei doppeldeutigen Aufgabenformulierungen im Stile von „Arbeite heraus, wie die Juden dargestellt werden“ besteht die Gefahr, dass die Antwort in die Reproduktion der von den Urhebern des Materials affirmierten Stereotypen abgeleitet. Die Aufgaben müssen daher – in allen Jahrgangsstufen – eindeutig auf die Dekonstruktion der Darstellungsweise und der Wirkungsabsicht abzielen, um die Schülerinnen und Schüler zu angemessenem Sach- und Werturteil zu befähigen.

Um im zweiten Schritt den im Kaiserreich stark aufblühenden Antisemitismus zu verstehen, ist einerseits der Blick auf den durch Bildungsanstrengungen beförderten sozioökonomischen Aufstieg der Juden nötig, andererseits aber auch die Kenntnis der Tradition der Judenfeindschaft. Diese Haltung hatte primär religiöse und ökonomische Hintergründe. Das Hinzukommen einer „rassischen“ Komponente wird häufig für das späte 19. Jahrhundert angesetzt, stammt aber in einer längeren Tradition zumindest protorassistischer Konstruktionen aus der Feder von (zum Beispiel) Hartwig Hundt (alias Hartwig von Hundt-Radowsky), Ernst Moritz Arndt und vor allem Richard Wagner, der mit seinem Judenpamphlet von 1850 (1869 in zweiter Auflage unter Wagners Klarnamen veröffentlicht) das deutsche Bürgertum für eine radikal judenfeindliche Ideologie jenseits des Religiösen aufzuschließen suchte. An diese destruktive „Vorarbeit“ konnten dann Heinrich von Treitschke, Wilhelm Marr, die Akteure des Alldeutschen Verbandes und weitere antisemitische Agitatoren im Kaiserreich anknüpfen und Phänomen und Begriff des „Antisemitismus“ in Deutschland zum schlagkräftigen politischen Kampfinstrument machen, sodass ihm geradezu der Status eines „kulturellen Codes“ (S. Volkov) vor allem in den gesellschaftlichen Führungsschichten zuwuchs.

Fazit: Die „Ambivalenz moderner Lebenswelten“ kann mit Blick auf die deutsch-jüdische Geschichte des Kaiserreichs sinnvoll behandelt werden, indem zunächst die Judenemanzipation und ihre positiven Folgen erarbeitet werden. Wenn die essentielle Behandlung der damit in Wechselwirkung stehenden Zunahme des Antisemitismus diese Entwicklungen nicht überlagert, können Schülerinnen und Schüler auch die Frage, ob das Kaiserreich als „goldenes Zeitalter“ für die Jüdinnen und Juden in Deutschland gelten könne²⁰⁸, hinreichend differenziert beantworten.

208 Vgl. Sieg, Ulrich: „Judentum im Kaiserreich.“ In: Arno Herzig und Cay Rademacher (Hrsg.): *Die Geschichte der Juden in Deutschland*. Bonn, 2008: S. 122.

5.4 Begegnung ist nicht alles – Reflexionshilfen zur Begegnungspädagogik

(Prof. em. Dr. Monique Eckmann)

Begegnungspädagogik und Dialogprojekte entstanden vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Theorien und experimenteller Forschungen über Intergruppen-Beziehungen und zielen darauf hin, den Kontakt zwischen Gruppen zu fördern und Konflikte zu vermindern. Sie beruhen auf der sogenannten Kontakthypothese, die seit langem mit Begegnungen zwischen verfeindeten Gruppen experimentiert. Diese Überlegungen haben auch zu Begegnungsprojekten zwischen Jüdinnen und Juden sowie Nichtjüdinnen und Nichtjuden geführt, die zum Verständnis des Judentums beitragen und gegen Antisemitismus wirksam werden sollen.

Aber wie in dem Grundlagenartikel von Hewstone und Brown „Contact is not enough“ (dt.: „Kontakt ist nicht genug“)²⁰⁹ diskutiert wurde, genügen Begegnungen alleine nicht zum Abbau von Vorurteilen und zur Veränderung von Einstellungen. Sie haben nur dann einen positiven Effekt, wenn gewisse Rahmenbedingungen gegeben sind. Begegnungsmodelle, die diese berücksichtigen, gehen deswegen von pädagogisch inszenierten Begegnungen aus, die sich von spontanen alltäglichen Begegnungen in vielfältiger Weise unterscheiden. Deren gemeinsamer Nenner ist, dass

- der Kontakt eine sehr sorgfältige Vor- und Nachbereitung erfordert,
- Gruppen zusammengebracht werden sollten, die möglichst gleichgestellt sind, was die Anzahl der Teilnehmenden und deren Bildungsgrad betrifft,
- eine Begleitung durch Pädagoginnen und Pädagogen beider Gruppen wünschenswert ist,
- die durchführenden Pädagoginnen und Pädagogen sich dessen bewusst sind, dass alle Lerngruppen in sich heterogen sind und dass ein Zusammenbringen zweier homogener Gruppen („die Juden“ vs. die

„Nichtjuden“) in der Realität nicht möglich ist,

- die durchführenden Pädagoginnen und Pädagogen daher die vielfältigen Differenzlinien in ihren Lerngruppen reflektieren,
- übergeordnete Zielsetzungen festgelegt werden, die für alle Teilnehmenden gelten.

Begegnungen mit dem Judentum

Eines der Ziele der Begegnungspädagogik besteht darin, Vorurteile und Stereotype abzubauen, indem „die oder der Andere“ – über den oft phantasiert wird, ohne dass er oder sie real bekannt ist – in seiner spezifischen, aber auch allgemein menschlichen Natur erlebt wird. In unserem Fall heißt dies, mit der Komplexität und Vielfalt der Erscheinungsformen des Judentums und mit jüdischen Menschen in Berührung zu kommen und insbesondere jüdische Geschichte in Deutschland als Teil der deutschen Geschichte und nicht einer abgetrennten Geschichte zu verstehen. Auch sollten Begegnungen nicht ausschließlich mit Nationalsozialismus und Shoah im Zusammenhang stehen, sondern auch jüdisches Leben davor und danach und ganz unabhängig von einer Verfolgungsgeschichte thematisieren.

Allerdings können unreflektiert angelegte Begegnungsprojekte kontraproduktive Effekte haben und entgegen der pädagogischen Absicht Vorurteile sogar verstärken. Diesem Risiko kann durch sorgfältige Vorbereitung entgegengewirkt werden.

Vorbereitung

Im Vorfeld eines Begegnungsprojektes sollte ausreichend Zeit eingeplant werden, damit sich die Lernenden mit ihrem Vorwissen und den eigenen

209 Hewstone, Miles/Brown, Rupert: „Contact is not enough: An intergroup perspective on the ‚contact hypothesis.‘“ In: Miles Hewstone und Rupert Brown (Hrsg.): *Social psychology and society. Contact and conflict in intergroup encounters*. Cambridge, 1986: S. 1–44.

Bildern und Vorannahmen auseinandersetzen können. Dabei könnten folgende Fragen behandelt werden, was z. B. zuerst individuell, dann zu zweit oder als Austausch in Kleingruppen vor sich gehen kann:

- **Fragen zu Vorwissen und Vorerfahrungen:**

Wo habe ich zum ersten Mal über das Judentum und von Jüdinnen und Juden gehört: Zuhause? In der Schule? In der Kirche? In der Synagoge? Durch Lektüren? Was weiß ich über das Judentum? Jüdische Geschichte? Woher habe ich mein Wissen? Gibt es jüdische Personen in meiner Familie? Welche Erfahrungen habe ich schon gemacht?

- **Bilder:** Welche Bilder gibt es vom Judentum, von Jüdinnen und Juden? Mit welchen Eigenschaften sind diese Bilder verbunden? Welche Gefühle sind damit verbunden? Falls ich selbst Jüdin/Jude bin: Welche Erwartungen werden bei solchen Projekten an mich herangetragen? Wie geht es mir dabei?

- **Begegnung:** Was empfinde ich im Hinblick auf die Begegnung, welche Erwartungen und Gefühle habe ich dabei: Neugierde? Vorfreude? Ängste? Bin ich etwa ängstlich, etwas Falsches zu sagen oder Fehler zu machen? Oder Abneigung? Was interessiert mich besonders, was möchte ich wissen bzw. kennenlernen? Wie kann ich mich selbst in die Begegnung einbringen? Wie muss die Begegnung sein, damit sie für mich gewinnbringend verläuft?

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Vorwissen, aber auch den eigenen stereotypisierenden Vorannahmen sollte ohne Schuldzuweisungen vor sich gehen, denn Stereotype sind ein weit verbreitetes gesellschaftliches Phänomen, das erkannt, benannt und im Anschluss dekonstruiert werden kann.

Auf Basis der Erkenntnisse dieser Vorbereitungsphase können auch gemeinsam Fragen erarbeitet werden, die dem Gegenüber beim Treffen gestellt werden können; das Ergebnis der Vorbereitung kann also ein Fragenkatalog sein, in dem auch Zweifel oder Dilemmata enthalten sein können und der auch die Vielfalt und ggf. Widersprüchlichkeit des vorherrschenden Wissens sowie der Meinungen und Gefühle abbilden kann. Es ist wichtig, dass auch Dilemmata angesprochen

werden können, wie etwa der Umgang mit Behauptungen, deren Wahrheitsgehalt man gerne überprüfen möchte.

Begegnung

Die Begegnungen können in vielfältiger Weise durchgeführt werden: Man kann eine Synagoge, Institution oder Gedenkstätte besuchen oder eine Begegnung mit einer Jugendgruppe oder Schulklasse durchführen.

Das Programm soll in klare Phasen strukturiert sein und mindestens eine Vorstellungs-, eine Austausch- und eine Abschlussphase enthalten. Jede Seite soll Zeit und Gelegenheit haben, sich selbst auszudrücken, die vorbereiteten Fragen zu stellen und über das Gehörte zu reflektieren; es ist manchmal nützlich, dies wiederum zuerst in Kleingruppen zu machen, um die Vielfalt der Stimmen nicht zu ersticken. Es gilt auch, ein Klima von gegenseitigem Respekt und offenem, nicht-urteilendem Zuhören beiderseits zu schaffen.

Begegnungen mit einer anderen Gruppe von Jugendlichen können auch als Dialogprojekt konzipiert werden, was ein erhöhtes Maß an gegenseitigem Zuhören, spielerischen Annäherungen und sowohl Dialog mit den „Anderen“ als auch Dialog mit den „Eigenen“ beinhaltet. Dialogprojekte bestehen jedoch nicht in einem einzigen Treffen, sondern erstrecken sich über eine gewisse Dauer, was einen längeren Prozess voraussetzt, der Vor- und Nachbereitung beinhaltet.

Nachbereitung

Nach einer Begegnung ist es wichtig, zu reflektieren, was wiederum zuerst allein und dann in Kleingruppen vor sich gehen sollte: Was habe ich entdeckt, was habe ich gelernt, was hat sich für mich verändert oder eventuell bestätigt? In welcher Hinsicht haben sich meine Bilder verändert oder nicht? Was fiel mir leicht, womit hatte ich ein Problem?

Das Ziel hier ist nicht, Einstimmigkeit in der Lerngruppe herzustellen, sondern unterschiedliche Erfahrungen herauszuarbeiten und vielfältige Eindrücke und Resümees sichtbar zu machen. Auch Kontroversen können lehrreich sein. Nicht alle Fragen müssen abschließend beantwortet werden. Wirksamer im Sinne des Anstoßens von Reflexions- und Lernprozessen

In Schulklassen muss von heterogenen Lerngruppen mit unterschiedlichen Differenzlinien (z. B. Sprache, Religion, soziale Herkunft) ausgegangen werden.

sen ist es zuweilen, nicht alle Fragen zu beantworten und diese behutsam den Lernenden zurückzugeben: „Wie kommst du zu dieser Beobachtung? Woher hast du diese Information? Sehen das die anderen auch so?“

In Begegnungsprojekten sollten beide Seiten jeweils ihre eigenen Bilder und Vorurteile reflektieren.

Begegnung und Dialog beruhen immer auf einer doppelten Gegenseitigkeit: Einerseits entdeckt man das jeweils „Anderer“, andererseits überdenkt man eigene Vorannahmen und Bilder kritisch. Indem der „Anderer“ befragt wird, werden die eigenen Vorurteile hinterfragt. Dialog führt also nicht nur zum Verständnis des Anderen, sondern auch zur kritischen Betrachtung des Eigenen, also zu Reflexivität oder sogar Selbstkritik. Dies geschieht aber meist nicht in der Begegnung selbst, sondern eher in der nachherigen Aufarbeitung, indem man sich Gedanken zum Erlebten macht. Gezielte Fragen, die zum Nachdenken – auch über widersprüchliche Gefühle und Gedanken – anregen, sind deshalb wesentlich. Als Resultat der Nachbereitung können eventuell weitere Lernschritte oder Projekte erwogen und geplant werden, z. B. lokale Spurensuchen, Lektüren, andere Begegnungen usw.

Inwieweit können Begegnungsprojekte zur Bildungsarbeit gegen Antisemitismus beitragen?

Kann ein Kontakt mit Jüdinnen und Juden dabei helfen, Vorurteile über sogenannte „Anderer“ und antisemitische Abwertungskonstruktionen abzubauen? Solche Dialog- und Begegnungsprojekte bergen Risiken, aber auch Chancen, wenn sie gut konzipiert, vorab reflektiert, geplant und sorgfältig nachbearbeitet werden.

Wenn ein Begegnungsprojekt Antisemitismus explizit oder implizit zum Thema macht, birgt dies das Risiko einer grundlegenden Asymmetrie. Denn wenn einzig Antisemitismus thematisiert würde, würden automatisch Jüdinnen und Juden auf die potenzielle Opferposition fixiert und die Nichtjüdinnen und Nichtjuden der potenziellen Täterposition zugeordnet werden. Dies kann zu einer kontraproduktiven Dichotomisierung bzw. Polarisierung beitragen. Aus der Debatte und den Erfahrungen zur antirassistischen Pädagogik

wissen wir jedoch, dass eine solche Asymmetrie Abwehr und Ressentiments auslösen und in eine Sackgasse führen, ja sogar intergrupale Feindseligkeit verstärken kann. Ohne Gegenseitigkeit ist Begegnungspädagogik nicht möglich!

Mit *Gegenseitigkeit* sollte jedoch auf keinen Fall gemeint sein, dass Jüdinnen und Juden von Opfern von Antisemitismus zu Täterinnen und Tätern umgedeutet werden sollten, was gerade vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts häufig vorkommt. Wenn Jüdinnen und Juden als Täterkollektiv mit illegitimen Machtansprüchen konstruiert werden, bedient man sich eines antisemitischen Topos. Etwas ganz anderes ist es aber, Jüdinnen und Juden als Individuen wahrzunehmen, die wie alle anderen Menschen auch rassistische Haltungen, Gedanken, Bilder oder Vorurteile haben können. In Begegnungen gilt es, diese zu hinterfragen und zu dekonstruieren und dies ist Aufgabe beider Seiten.

Es gibt aber ein weiteres grundsätzliches Problem in Bezug auf Begegnungs- und Dialogprojekte, die sich spezifisch gegen Antisemitismus richten. Können diese wirklich nach den oben genannten Regeln der Gegenseitigkeit konzipiert werden? Und was heißt dies genau: Wer würde wem begegnen? Denn wenn Antisemitismus ein Konstrukt oder ein Gerücht ist, das auch ohne Jüdinnen und Juden auskommt, kann man niemandem begegnen. Auch kann man wohl kaum Dialogprojekte zwischen „Antisemitinnen und Antisemiten“ und „Jüdinnen und Juden“ konstruieren. Und falls die Frage des Antisemitismus nicht explizit gemacht wird, bleibt doch die Frage offen, mit welcher Begründung, welcher Legitimierung und welchem Ziel ein Dialog vorgeschlagen wird und zu welchem Thema er stattfinden soll.

Aus den vorausgegangenen Ausführungen ergibt sich, dass Begegnungsprojekte nicht nur Antisemitismus, sondern auch andere Formen von Diskriminierung (Rassismus, Sexismus, Homophobie etc.) thematisieren sollten mit dem Ziel, dass jede einzelne Lernende bzw. jeder einzelne Lernende, unabhängig von ihrem

oder seinem jeweiligen Hintergrund, gehalten ist, die Bilder vom jeweils „Anderen“ zu erkennen, zu hinterfragen und aktiv dagegen zu handeln. Nur so kann die oben beschriebene Polarisierung und Einseitigkeit vermieden und eine fruchtbare gemeinsame Reflexion auf Augenhöhe stattfinden. So kann den Lernenden auch bewusst gemacht werden, dass Menschen immer von unterschiedlichen Diskriminierungsmerkmalen (sehr wohl auch gleichzeitig!) betroffen sein können, z. B. eine Schwarze Jüdin, ein homosexueller Jude.

Es gilt also, Begegnungsprojekte zu konzipieren, die auf gegenseitige Anerkennung und Respekt ausgerichtet sind, jeder und jedem die Gelegenheit geben, eigene Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren, und auf Solidarität mit allen Betroffenen zielen – sei es im Bereich von Rassismen oder von Antisemitismen. Dies entspricht auch der oben genannten Forderung nach übergeordneten Zielen für Begegnungsprojekte, in denen sich alle Beteiligten wiederfinden können.

Die Frage, ob die verschiedenen Formen von Antisemitismus und Rassismus gemeinsam oder getrennt angegangen werden sollen, wird heute kontrovers diskutiert. Im Bereich von Intergruppen-Begegnungen jedoch ist das gemeinsame Erforschen von rassistischen und antisemitischen Bildern und Erfahrungen hilfreich zur gegenseitigen Verständigung und dient zudem der Bildung von Allianzen, insbesondere unter Minderheiten, die heute von zentraler Bedeutung sind.

Dabei gilt es jedoch nicht, Rassismus und Antisemitismus einfach gleichzusetzen; aber sie gehören in eine gemeinsame Erfahrungswelt, über die miteinander kommuniziert werden kann. Die Gratwanderung, die Vielfalt von Antisemitismen sowohl im Kontext der verschiedenen Rassismen anzugehen als auch als eigenes Phänomen mit spezifischen Konstellationen zu betrachten, bleibt den durchführenden Pädagoginnen und Pädagogen nicht erspart.

Fazit

Begegnungsprojekte sind als Ergänzung zu anderen Bildungsstrategien zu verstehen, und es sollte stets erwogen werden, inwieweit sie sinnvoll sind. Wie

jedes antisemitismuskritische Bildungsprojekt stellen sie recht hohe Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen; diese sind immer wieder gefordert, sich zwischen Banalisierung und Dramatisierung von Antisemitismus zu positionieren.

Unter den oben beschriebenen Bedingungen der Gegenseitigkeit und wenn das Prinzip gilt, dass Mitglieder jeder Gruppe ihre eigenen Anliegen einbringen können, bergen Begegnungsprojekte oft wertvolles Potenzial und können auch zum gegenseitigen Abbau von Vorurteilen beitragen.

Wichtig ist es, wie oben erwähnt, ein nicht-anklagendes Lern-Klima zu schaffen, welches die Selbstreflexion fördert und auf einer inklusiven Perspektive beruht – ohne eine implizite oder explizite Kategorisierung zwischen „Guten“ und „Bösen“, „Antisemiten“ und „Nicht-Antisemiten“, „Rassisten“ und „Nicht-Rassisten“ vorzunehmen. Dann, so die Theoretikerinnen und Theoretiker der Kontakthypothese, kann ein positives Erlebnis für alle Beteiligten ermöglicht werden, das einen Raum für den Abbau von Vorurteilen und Feindseligkeit sowie für den Aufbau von Annäherung und Solidarisierung öffnet.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Eckmann, Monique: „Geschichte und Narrative der ‚Anderen‘. Ein Begegnungsprojekt mit jüdischen und palästinensischen Multiplikator_innen aus Israel, das neue Wege geht.“ In: Günther Jikeli/Kim Robin Stoller/Joelle Benayoun-Allouche (Hrsg.): Umstrittene Geschichte. Ansichten zum Holocaust unter Muslimen im internationalen Vergleich. Frankfurt a. M./New York, 2013: S. 227–258.
- Eckmann, Monique: „Education in the Context of ‚Divided‘ Memories – How can a ‚Pedagogy of Conflict elaboration‘ contribute?“ In: The EWC Wergeland Centre Statements Series, Fourth Issue. Oslo, 2014: S. 15–20.



Tel Aviv, Israel

5.5 Die Gefahr der einzigen Geschichte – Reflexionshilfen zur Behandlung Israels im Unterricht

(Sybille Hoffmann, Carmen Shamsianpur)

Wer sich aktuell über Israel informieren möchte, begegnet häufig Bildern von Terror, Gewalt und Krieg. Israel – so das populäre Narrativ – ist zuallererst ein Land, das sich in einem nicht enden wollenden Konflikt mit seinen Nachbarn befindet, der scheinbar wenig Hoffnung auf eine Lösung hat.²¹⁰ Der vorliegende Beitrag illustriert die Problematik solch einseitiger Narrative und zeigt (Aus-)Wege durch die Integration vielfältiger Geschichten über Israel in der unterrichtlichen Umsetzung.

Die nigerianische Schriftstellerin Chimamanda Ngozi Adichie spricht in ihrem berühmten Ted Talk „The danger of a single story“ (deutsch: „Die Gefahr der einzigen Geschichte“)²¹¹ über wirkmächtige einseitige Narrative und damit verbundene stereotype Bilder und Vorstellungen, die unser Bild von Religionen, Ländern und ganzen Regionen prägen können. Dies hat auch Auswirkungen auf unsere Wahrnehmung der Menschen, die wir damit verbinden und die wir – abhängig von den jeweiligen Narrativen und zugeschriebenen Eigenschaften – zum Beispiel als „anders“, „hilfsbedürftig“ oder gar „gefährlich“ konstruieren. Das Problem solch einseitiger, häufig auch medial vermittelter Narrative, so Adichie, sei aber nicht, dass diese gänzlich unwahr seien, sondern dass sie *kein vollstän-*

diges Bild eines Landes und seiner Menschen zeichnen. Einseitige Geschichten fokussieren lediglich einen Ausschnitt und blenden damit jene Geschichten aus, die von Komplexität, Vielfalt und Widersprüchlichkeit erzählen. „Afrika“ erscheint dann als Kontinent der Krankheiten, Kriege und Armut – Israel als Land der Soldaten, Siedler und Panzer. Auch Schulbücher sind vor solchen Narrativen nicht gefeit.

Zwischen 2010 und 2015 hat die zweite bilaterale deutsch-israelische Schulbuchkommission²¹² die Darstellung des jeweils anderen Landes in den Schulbüchern genau untersucht mit dem Ziel herauszuarbeiten, welche historischen und gegenwärtigen Narrative über den jeweils Anderen in den Schulbüchern kursieren und damit die gegenseitige Wahrnehmung beeinflussen.²¹³ Da Schulbücher Massenmedien sind und von der Gesellschaft als relevant eingestuftes und staatlich autorisiertes Wissen sowie die entsprechenden Deutungsangebote vermitteln, kommt ihnen für die Repräsentation eines Landes im gesellschaftlichen Diskurs eine große Bedeutung zu. Darüber hinaus können sie bisweilen im Schul- und Unterrichtsalltag den Blick in die Bildungspläne ersetzen und als wichtige Orientierung für die Unterrichtsplanung dienen.

210 Zur laufenden Forschung in diesem Gebiet: Phillip Woldin im Interview mit der Linguistin Monika Schwarz-Friesel: „Die Medien kritisieren kaum ein Land so oft wie Israel.“ In: *Zeit Online*, 04.08.2014. Online unter: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-08/israel-medien-kritik>; letzter Zugriff am 22.10.2018.

211 Adichie, Chimamanda: „The Danger of a Single Story.“ Ted Talk, 2009. Online unter: www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de; letzter Zugriff am 22.10.2018.

212 Hierzu gründeten sich drei bilaterale Fachgruppen für die jeweiligen Disziplinen. Sie setzten sich aus Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern und -didaktikerinnen/-didaktikern sowie Pädagoginnen und Pädagogen aus der Lehrerbildung zusammen. Zu den Zielen, der Zusammensetzung und Arbeitsweise der Kommission vgl. *Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hrsg.): „Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen.“ Reihe Eckert. Expertise Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. Band 5. Göttingen, 2015: S. 15–20.*

213 Es wurde darüber hinaus auch die Darstellung des Holocaust in israelischen und deutschen Schulbüchern untersucht. Bezüglich des Bildes Deutschlands in israelischen Büchern bzw. des Bildes Israels in deutschen Schulbüchern wurden neben Büchern für Geschichte und Geografie auch Schulbücher des Faches Sozialkunde/Politik in die Untersuchung einbezogen. Für die deutschen Schulbücher wurde eine repräsentative Auswahl von insgesamt 94 Schulbüchern der Sek I und der Sek II aus den Bundesländern Bayern, Berlin (Brandenburg), Niedersachsen, NRW, Sachsen, die 2011 zugelassen waren, untersucht. Vgl. *Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hrsg.): „Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen“, 2. veränderte Auflage. Göttingen, 2017: S. 19.* Online unter: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/273/eb_9783737007009_093349-2.pdf; letzter Zugriff am 07.09.2019.

Auf den Zerfall des Osmanischen Reiches erfolgte eine Neuordnung des Nahen Ostens, bei der Landesgrenzen willkürlich auf dem Papier gezogen wurden. Auch diese Staatsgründungen sind keineswegs konfliktfrei verlaufen.

Die Verfassertexte, ausgewählte Quellen und Bilder, Überschriften und Arbeitsaufträge prägen die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und beeinflussen deren Urteilsbildung maßgeblich mit.

Die Untersuchung der deutsch-israelischen Schulbuchkommission ergab im Großen und Ganzen, dass das Bild Israels in den Schulbüchern trotz aller Bemühung der Verlage um eine ausgewogene Darstellung häufig durch die Engführung auf den Nahostkonflikt und die Reduktion des Landes auf einen kriegsführenden Krisenstaat geprägt ist.²¹⁴ Die historische Entwicklung des jüdischen Staates und seiner Gesellschaft, die Errungenschaften des jüdischen Staates auf sozialem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet und die Besonderheiten Israels als liberale Demokratie in einem nicht demokratisch geprägten Umfeld werden in der Regel ausgeblendet.

Auch bei der Abbildung des Konflikts selbst ergibt sich trotz allem Bemühen um eine gleichberechtigte Repräsentation der zentralen Perspektiven auf den Nahostkonflikt im Sinne der Multiperspektivität, das sich durch die untersuchten Bücher zieht, häufig das Problem, dass dies bei der Quellenauswahl nicht befriedigend umgesetzt wird:

„So wird beispielsweise die notwendige Äquivalenz der Perspektiven missachtet, wenn etwa für die palästinensische Seite ein Altersgenosse der Schülerinnen und Schüler über Diskriminierungserfahrungen als Grund für sein Engagement in der Fatah berichtet (vermutlich für Lernende ein nachvollziehbares Argument), während für die israelische Seite ein Siedlerführer den jüdischen Anspruch auf das biblische Judäa und Samaria bekräftigt (vermutlich für Lernende ein nicht nachvollziehbares Argument).“²¹⁵

Verzerrungen und Verkürzungen, die den Nahostkonflikt unter Ausblendung regionaler und globaler Zusammenhänge und Akteure (z. B. Ägypten, Jordanien, Syrien, Iran, Arabische Liga, Panarabismus, Einfluss des Ost-West-Konflikts etc.) als reinen israelisch-palästinensischen Konflikt darstellen und dabei das deterministische Geschichtsbild eines genuin unlösbaren Konfliktes zeichnen, sind ein weiterer Befund.²¹⁶

Damit einhergehend findet sich häufig ein politikgeschichtlicher Ansatz mit Fokus auf staatliche Akteure, politische Organisationen und politische Persönlichkeiten. Zivilgesellschaftliche Friedensinitiativen und die Diversität und Kontroversität der Auffassungen – gerade in der streitbaren israelischen Gesellschaft – im Hinblick auf Frieden kommen dabei zu kurz.

Insgesamt lässt sich bisweilen eine Behandlung des Konflikts zuungunsten Israels feststellen: So tun sich manche Autorinnen und Autoren „schwer, die Gewalttaten der Palästinenser gegen israelische Zivilisten eindeutig als Terrorhandlungen zu benennen“²¹⁷ oder es werden in Autorentexten Gewalttaten von arabischer Seite durch Diskriminierungserfahrungen begründet, was den Eindruck eines gerechtfertigten Handelns entstehen lässt.²¹⁸ Umgekehrt findet sich kaum eine Erwähnung der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden in arabischen Ländern bzw. der Vertreibung von 800 000 Jüdinnen und Juden aus den arabischen Staaten in den Jahren nach der Staatsgründung Israels („Jüdische Nakba“).

Eine Auflistung aller Befunde würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen und kann in der Publikation der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission nachgelesen werden.²¹⁹ Freilich muss den Schulbuchverlagen zugutegehalten werden, dass die oben beschriebene Verengung der Darstellung Israels auf den Nahost-

²¹⁴ Ebd.: S. 29 ff.

²¹⁵ Ebd.: S. 34.

²¹⁶ Ebd.: S. 29–31.

²¹⁷ Ebd.: S. 31.

²¹⁸ Ebd.: S. 33.

²¹⁹ Ebd.: S. 29–39 (Geschichte), S. 61–68 (Geografie), S. 79–84 (Sozialkunde).

konflikt zumeist den Bildungsplänen einzelner Fächer der entsprechenden Länder geschuldet ist.²²⁰

Häufig wird in diesen die unterrichtliche Behandlung Israels im Kontext des Nahostkonflikts genannt oder es finden sich Anknüpfungspunkte, die Israel zwar nicht explizit aufführen, aber die Thematisierung innerhalb des Deutungsrahmens „aktueller Konflikt aus historischer Perspektive“ nahelegen.

Da sich die Schulbuchverlage an den Bildungsplänen orientieren und diese bei der Konzeption und Erstellung der Schulbücher zugrunde liegen, kann dies zu einer Engführung der Darstellung Israels auf das Narrativ Krieg und Konflikt führen. Schülerinnen und Schüler können so Gefahr laufen, sich ein einseitiges Israelbild anzueignen, das von Terror, Gewalt und Krieg geprägt ist. Israelbezogener Antisemitismus kann so befördert werden.

In dieser Erkenntnis liegen aber auch Chancen für eine gezielte unterrichtliche Gegensteuerung.

Lehrkräfte haben nämlich den Gestaltungsspielraum hinsichtlich ihres Unterrichts und sind nicht an die in den Büchern vermittelte Darstellung gebunden.

Schulbücher müssen nicht eingesetzt werden oder können beliebig durch eigene Materialien ergänzt und sogar auf der Metaebene mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam kritisch analysiert werden. Gerade in der Kursstufe können Schulbücher selbst zum Lerngegenstand werden, anhand derer über die vermittelte Bild- und Quellenauswahl, die Verfassertexte und Arbeitsaufträge kritisch reflektiert werden kann. Der Konstruktionscharakter von Geschichte kann dabei ebenso thematisiert werden wie die Frage, ob die im Beutelsbacher Konsens festgeschriebenen Richtlinien für die historisch-politische Bildung Kontroversität, Überwältigungsverbot und Schülerorientierung angemessen umgesetzt worden sind.²²¹

Im Folgenden sollen ausgehend von ausgewählten Empfehlungen der zweiten Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission²²² Impulse und Reflexionshilfen für die Unterrichtsgestaltung entwickelt werden. Ziel ist es, bei aller Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion im Unterricht den Raum für andere Perspektivierungen Israels und eine ausgewogene Darstellung des Landes zu öffnen. Durch den Einsatz zusätzlicher Texte und Bilder können Lehrkräfte die Darstellungen im Schulbuch entweder ergänzen oder diese selbst zum Thema im Unterricht werden lassen. Hinweise auf geeignete Videos und Materialien unterstützen bei der thematischen Vertiefung bzw. Ergänzung des eigenen Unterrichts.

Anknüpfungspunkte zur unterrichtlichen Behandlung Israels jenseits des Nahostkonflikts

Abseits des sehr medienpräsenten Konflikts bietet die jüngere Geschichte des Staates Israel sehr viele Ansatzpunkte, die sich für eine Behandlung im Unterricht anbieten. Die Schulbuchkommission nennt hier beispielhaft Gesellschafts-, Politik-, Migrations- und Kulturgeschichte. Aber auch die Entwicklung der Wirtschaftspolitik eines Landes, das so gut wie keine natürlichen Ressourcen hatte, oder außenpolitische Annäherungen an verfeindete Staaten (beispielsweise Deutschland oder Ägypten), oder die Wiederbelebung einer Sprache, die als ausgestorben galt und heute Amtssprache ist, können interessante Themenfelder sein. Dazu muss Israel bei den inhaltsbezogenen Kompetenzen des Bildungsplans Baden-Württemberg auch nicht explizit erwähnt sein. Die Lehrkraft kann einfach die Konkretisierung der Inhalte im Unterricht über eine Bezugnahme oder Transfer auf Israel umsetzen. Im Folgenden sollen hierzu einige Anregungen gegeben werden. Die folgenden Inhalte können auch im Schulcurriculum verankert werden.

²²⁰ Vgl. z. B. *der Bildungsplan Baden-Württemberg Geschichte der Sekundarstufe I (2016) für die Klasse 10, S. 39, der Israel im Rahmen des Nahostkonflikts nennt und den Zugang eröffnet, Israel anhand eines „aktuellen Konflikts aus historischer Perspektive“ zu behandeln.* Online unter: www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan_Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G; letzter Zugriff am 22.10.2018.

²²¹ Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: „Münchener Manifest vom 26. Mai 1997. Demokratie braucht politische Bildung.“ Online unter: www.lpb-bw.de/muenchener_manifest.html; letzter Zugriff am 22.10.2018.

²²² Die Empfehlungen adressieren primär die Verlage und Schulbuchzulassungen der Länder. Unabhängig davon, können sie auch als Reflexionshilfen für die eigene Unterrichtsplanung gelesen werden.



Ezri Son, Entwickler von Algorithmen bei BrightWay Vision (BWV), einem israelischen Start-up, während einer Demonstration in Haifa, Israel

Behandlung im Fach Geografie

In Geografie bietet sich die Gelegenheit, Israel als hochentwickeltes Land mit modernen Bewässerungsmethoden zu thematisieren, wobei auch hier eine Verengung auf den Konflikt um Wasser vermieden werden sollte. Wenn der Konflikt thematisiert wird, sollten nicht nur die Unterschiede in der Wasserversorgung zwischen Israelis und Palästinenserinnen und Palästinensern in den Blick genommen werden, sondern in einem breiteren Kontext auch die Situation in den Nachbarländern miteinbezogen werden.²²³ Die Entwicklung in Israel kann als Musterbeispiel in einer insgesamt extrem trockenen Region angeführt werden, aus der (beispielsweise in Form von Jaffa-Orangen) sogar Wasser exportiert wird und dort entwickelte Technologien in Dürregebieten weltweit zum Einsatz kommen. Insgesamt bietet es sich an, Israel als facettenreiche Start-Up-Nation, die in kurzer Zeit eine enorme Entwicklung durchgemacht hat, darzustellen. Dabei kann die vielfältige Wirtschaft mit einem Hightech-Sektor, moderner Medizintechnik und Energienutzung und

die herausgehobene Rolle neuer Medien und der Grundlagenforschung thematisiert werden. Bei der Darstellung dieser positiven Entwicklungen sollte darauf geachtet werden, dass diese nicht monokausal mit militärstrategischen Interessen verknüpft werden. Generell empfiehlt es sich, neben dem Konfliktnarrativ auch hervorzuheben, dass die Menschen in der Region – unabhängig von der Religion – gemeinsame ökonomische und ökologische Herausforderungen haben, und gelingende Kooperationen vorzustellen.

Behandlung in Gemeinschaftskunde

In Gemeinschaftskunde kann die israelische Demokratie („Demokratie und sozialer Rechtsstaat“) thematisiert werden. Besonders eindrucksvoll kann die Aufrechterhaltung demokratischer Strukturen unter erschwerten Bedingungen dargestellt werden. Innenpolitische Probleme, wie sie jeder Staat hat (Inflation, soziale Schere usw.), erfahren durch den hohen Militäretat und die angespannte Sicherheitslage eine zusätzliche Belastungsprobe. Es ist eine ständige

²²³ Ausführlich behandelt den Wasserkonflikt die Dissertation von Lauro Burkhardt: *The Politicization of the Oslo Water Agreement*. Dissertation, Genf, 2012. Online unter: http://missingpeace.eu/en/wp-content/uploads/pmpeace1/2013/01/MT_Lauro-Burkart.pdf; letzter Zugriff am 22.10.2018. Weitere mögliche Quellen für eine erweiterte Perspektive finden sich im Anschluss an diesen Artikel: Feuerherdt, Alex: *Israel, die Palästinenser und das Wasser*, audiaturOnline am 28.04.2015. Online unter: www.audiatur-online.ch/2015/04/28/israel-die-palaestinenser-und-das-wasser/; letzter Zugriff am 22.10.2018.

Herausforderung, den demokratischen Anspruch für alle Bürgerinnen und Bürger des Landes zu erhalten, inklusive Meinungs-, Presse- und Versammlungsfreiheit sowie aktives und passives Wahlrecht. Dabei sollte die Stellung der großen arabischen Bevölkerungsminderheit dargestellt werden, die in allen sozialen Schichten und Berufen bis in das israelische Parlament und den diplomatischen Dienst vertreten ist. Ein lebensweltlicher Zugang wäre hier auch die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Alltag arabischer und jüdischer Jugendlicher in Israel.²²⁴

Weitere mögliche Themen wären das Verhältnis von Staat und Religion, Israel als Einwanderungsland und Wechselbeziehungen zwischen Innen- und Außenpolitik. Durch die Thematisierung von Pluralität und Meinungen innerhalb der israelischen Gesellschaft kann der Gefahr der Wahrnehmung Israels als monolithischer Block entgegengewirkt werden.

Wenn auf Demokratiedefizite (z. B. Diskriminierung arabischer Israelis) fokussiert wird, so sollte darauf geachtet werden, dass hier vergleichende Ansätze gewählt werden (Diskriminierung in anderen westlichen Demokratien, z. B. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz in Deutschland, Diskriminierung von Jüdinnen und Juden in arabischen Staaten). Wo vorhanden, kann der antisemitische Doppelstandard aufgezeigt werden, wie etwa bei der Dämonisierung Israels als angeblicher „Apartheidstaat“.

Behandlung im Fach Geschichte

Die Geschichte der besonderen deutsch-israelischen Beziehungen bietet noch wenig genutztes Erkenntnispotenzial: In Kapiteln zur Erinnerungs- und Geschichtspolitik der Bundesrepublik könnten sich Lernende am Beispiel deutsch-israelischer Aufarbeitungs- und Aushandlungsprozesse verschiedene Aspekte des Umgangs mit einer belasteten Vergangenheit in historischer Perspektive erschließen. Die Darstellung sollte auf die Vielfalt der bilateralen Beziehungen auf allen Ebenen

(Wissenschaft, Kultur, Zivilgesellschaft und Politik), insbesondere nach der Aufnahme diplomatischer Beziehungen zwischen den beiden Ländern im Jahre 1965 eingehen, aber auch die innenpolitischen Kontroversen benennen, die es in Israel in diesem Zusammenhang seit den frühen 1950er Jahren gab.

Israel im Kontext des Nahostkonflikts

Bei aller Wichtigkeit eines didaktischen Gegenwartsbezugs, der sich bei diesem Thema anbietet, sollten die historischen Wurzeln und der historische Verlauf des Konflikts nicht zu kurz kommen. Tagespolitische Ereignisse können über aktuelle Berichte aus Medien (z. B. Zeitungsausschnitte) behandelt werden. Eine Vermittlung rein über die aktuelle mediale Berichterstattung birgt aber die Gefahr, dass nur kleinteilige und wenig stringente Bezüge zur Gegenwart abgebildet werden und die Historizität zu kurz kommt. Auch kann es zu einer massenmedialen Formatierung der Wahrnehmung der Lernenden kommen.

Hier ist zu empfehlen, dass die eingesetzten Texte auf ihre Berichterstattung hin kritisch analysiert werden. Die Ableitung historischer Fragestellungen aus den aktuellen Texten, die das Interesse der Lernenden berücksichtigen, bietet sich hier gut an. Dann aber muss die Behandlung des Nahostkonflikts im Geschichtsunterricht bei aller Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion das Ziel haben, den Konflikt in seiner Komplexität und mit seinen historischen Wurzeln zu rekonstruieren. Dies ist eine Herausforderung. In Bezug auf die Darstellung Israels und des Nahostkonflikts heißt dies, dass die historischen Wurzeln und der Verlauf des Konflikts, daneben aber auch die dynamische Entwicklung des Jischuw (jüdisches Gemeinwesen in Palästina vor der Staatsgründung) und der israelischen Gesellschaft im Vordergrund stehen sollten. Bei der Planung von Unterrichtseinheiten zum Nahostkonflikt ist es zentral, die imperialen Interessen der europäischen Mächte zu Beginn des 20. Jahrhunderts / des Ersten Weltkriegs und die daraus resultierenden Bündnisse und Versprechungen als eine histori-

Es empfiehlt sich, auf Kontroversen und Initiativen innerhalb der israelischen Gesellschaft einzugehen, sodass Israel als lebendige Demokratie mit starker Zivilgesellschaft sichtbar wird.

²²⁴ Vgl. hierzu Rifa'i, Amal / Ainbinder, Odelia / Tempel, Sylke: *Wir wollen beide hier leben. Eine schwierige Freundschaft in Jerusalem.* Berlin, 2003.

sche Wurzel des Konflikts in den Blick zu nehmen. Der oben erwähnten Verengung des Konflikts auf einen israelisch-palästinensischen Konflikt um Land kann entgegengewirkt werden, indem die jüdische Einwanderung (Alyiah) auch vor der Staatsgründung und der Aufbau des jüdischen Gemeinwesens in der Vorstaatsperiode (Jischuw) thematisiert werden. Dabei sollte nicht nur das Konfliktmotiv dominieren, sondern es sollten auch Beispiele friedlichen jüdisch-arabischen Zusammenlebens thematisiert werden. Bei aller Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion ist es zum Verständnis des Nahostkonfliktes im Sinne des Beutelsbacher Konsenses essenziell, dem Narrativ von Flucht und Vertreibung (Nakba) der Palästinenserinnen und Palästinenser auch Geschichten von jüdischer Flucht und Vertreibung (Flucht der europäischen Jüdinnen und Juden vor dem NS-Regime, Ankunft von Holocaust-Überlebenden nach 1945, Vertreibung und Flucht von Jüdinnen und Juden aus den arabischen Staaten nach 1948) gegenüberzustellen. Dabei sollte das Leid der einen das Leid der anderen nicht relativieren. Die Thematisierung der prekären Lage der Nachkommen der palästinensischen Flüchtlinge – der Flüchtlingsstatus wird wie bei keiner anderen Gruppe von Flüchtlingen vererbt und die Geflüchteten leben in den aufnehmenden Ländern bis heute in desolaten Zuständen – gehört genauso zu einer differenzierten Behandlung der Thematik wie die Darstellung der schwierigen, aber gelungenen Integration jüdischer Flüchtlinge aus den arabischen Staaten in Israel. Hinweise auf die ägyptische und jordanische Herrschaft in Gaza bzw. der Westbank sollten als Hindernisse für einen palästinensischen Staat genauso behandelt werden wie Besatzungsbau und jüdische Siedlungen. Bei der Diskussion von Stolpersteinen für eine friedliche Lösung des Konflikts sollte nicht zuletzt der Antisemitismus in den arabischen Staaten und den

palästinensischen Gebieten seine angemessene Behandlung finden. Dabei empfiehlt es sich, falsche Analogien zu vermeiden. Rassistische und antimuslimische Einstellungen in der jüdisch-israelischen Bevölkerung (die es durchaus gibt) sind in Israel keine Staatsideologie und gehören nicht zum offiziellen Lehrplan von Schulen und Kindergärten, während sich in palästinensischen Schulbüchern geografische Karten finden, in denen der Staat Israel vollständig getilgt ist.²²⁵

Multiperspektivität

Bei der Auswahl von Quellen sollte die notwendige Äquivalenz von Perspektiven eingehalten werden: So transportiert die (häufig in Büchern abgebildete) Gegenüberstellung von schwerbewaffneten israelischen Soldaten und Steine werfenden palästinensischen Kindern das problematische David-Goliath Motiv, das bei Lernenden das antisemitische Bild von mächtigen und dämonischen Juden verfestigen kann. Hier wäre die Gegenüberstellung mit bewaffneten Milizen der Hamas oder der hochgerüsteten Hisbollah im Libanon sicher angemessener. Eine Diskussion über die Notwendigkeit der israelischen Wehrpflicht, die auch Frauen mit einschließt, sowie die innenpolitischen Debatten darüber kann den militärischen Schwerpunkt des Staates kontrovers darstellen und verständlich machen.

Auch sollte reflektiert werden, welche Positionen einander gegenübergestellt werden. Gibt man extremen Positionen auf beiden Seiten Stimmen oder fokussiert man arabische und jüdische Stimmen der Versöhnung? Gerade letzterer Punkt wirkt der von der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission festgestellten teleologischen Engführung des Konflikts auf eine Spirale der Gewalt und des damit zusammenhängenden resignativen Postulats der Unlösbarkeit des Konflikts entgegen. Wenn Lernenden gerade dieses Thema

225 Vgl. hierzu die Studie des Mideast Freedom Forums (2017), die insgesamt fünfzehn Schulbücher der Fächer Geschichte und Nationale Erziehung der Jahrgangsstufen eins bis neun untersuchte. Die Bücher sind in den Jahren 2000–2005 erstmalig in das palästinensische Kerncurriculum eingeführt worden. Bei den untersuchten Werken handelt es sich um die zweite und teils überarbeitete Auflage, eingeführt im Zeitraum 2011–2014. Die Lehrbücher werden in den palästinensischen Gebieten, d.h. im Westjordanland sowie im Gazastreifen an staatlichen sowie von der UNRWA geführten Schulen verwendet. Ihre Inhalte werden maßgeblich von der Palästinensischen Autonomiebehörde festgelegt. Online abrufbar unter <http://www.mideastfreedomforum.org/index.php?id=470#c2677>; letzter Zugriff am 21.1.2019.

mit einem offenen Geschichtsbild nahegebracht wird, können gemeinsam im Unterricht Versöhnungs- und Lösungsmöglichkeiten diskutiert und erarbeitet werden.

Kontroversität

Das Gebot des Beutelsbacher Konsens sagt aus, dass in Politik und Gesellschaft Kontroverses auch im Unterricht kontrovers behandelt werden muss.²²⁶ Damit einhergehend sollte bei der Unterrichtsplanung immer eine Reflexion dessen stattfinden, was im Klassenzimmer kontrovers dargestellt werden kann und was keinesfalls zur Diskussion gestellt werden sollte. Beispielsweise sollte das Existenzrecht Israels keinesfalls unter einer falsch verstandenen Kontroversität im Unterricht diskutiert werden. Entsprechende Textstellen in Dokumenten (z. B. Charta der Hamas) und öffentlichen Äußerungen (z. B. Ahd Tamimi auf ihrer jüngsten Reise nach Frankreich²²⁷) sollten dementsprechend gekennzeichnet werden.

Eine unbedingte Anerkennung des Existenzrechts Israels leitet sich längst nicht nur aus einer historisch bedingten deutschen Verantwortung ab – es wäre fatal und vor allem für jüngere Generationen nicht nachvollziehbar, wenn dies so wäre. Sondern dieses Existenzrecht besteht für Israel unter völkerrechtlichen Gesichtspunkten so unzweifelhaft wie das Existenzrecht eines jeden anderen Staates. Nur ist Israel der einzige Staat, der in Kombination mit dem Wort „Existenzrecht“ überhaupt vorkommt und dem dieses Recht regelmäßig und in großem Umfang in Abrede gestellt wird.²²⁸ Es bietet sich an, diesen Umstand im Unterricht unter dem Gesichtspunkt des „doppelten Standards“ zu thematisieren und israelbezogenen Antisemitismus und Antizionismus als menschenverach-

tende Einstellungen zu problematisieren.²²⁹ In einem Vergleich mit Indien/Pakistan (Hunderttausende Tote und Millionen Flüchtlinge auf beiden Seiten) oder nahezu jedem anderen Staat kann dargestellt werden, dass die Gründung Israels nicht „künstlicher“, „unrechtmäßiger“ oder „grausamer“ war als die anderer Staaten.

Bildmaterial

In Schulbüchern finden sich zum Nahostkonflikt häufig polarisierende und emotionalisierende Fotos aus dem aktuellen Konfliktgeschehen, die oft nur illustrative Funktion haben und nicht kontextualisiert sind. Die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission hat zudem herausgefunden, dass – mit Ausnahme der in Bayern zugelassenen Schulbücher – sich mehr Abbildungen von israelischer Gewalt als umgekehrt finden. Gerade hierüber kann mit Lernenden über die Wirkmacht von Bildern und die Wichtigkeit einer sorgfältigen Bildauswahl reflektiert werden. Tendenziöse und einseitige bildliche Darstellungen der israelischen Protagonisten als Gewaltausübende gegenüber anderen Protagonisten als Gewalterleidende („David-gegen-Goliath“-Motiv) können kritisch analysiert werden. Schülerinnen und Schüler können angehalten werden, die Narrative des Schulbuches durch eigene Bilder und Texte zu ergänzen. Auch kann eine implizite Parteinahme durch die Auswahl von Bildern gemeinsam analysiert werden.

Sprache²³⁰

Einige Begrifflichkeiten haben sich in Bezug auf Israel verfestigt und sollten nicht unreflektiert benutzt werden. Allen voran ist hier der Begriff „Israelkritik“ zu nennen. Er wird häufig dazu gebraucht, eine rechtfertigende Grenze zwischen Antisemitismus und legitimer

Mit Lernenden kann reflektiert werden, warum beispielsweise „Russlandkritik“, „Irakritik“ oder „Pakistankritik“ keine im Deutschen gebräuchlichen Begriffe sind.

²²⁶ Pohl, Kerstin: Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Erschienen am 19.03.2015 bei der Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all; letzter Zugriff am 22.10.2018.

²²⁷ Israel Heute. Erschienen am 26.09.2018. Online unter: www.israelheute.com/Nachrichten/Artikel/tabid/179/nid/34227/Default.aspx; letzter Zugriff am 22.10.2018.

²²⁸ Vgl. Hierzu auch die Wortkreation „Israelkritik“, die es in dieser Form für keinen anderen Staat gibt.

²²⁹ Vgl. zum antisemitischen Doppelstandard der 3-D-Tests Nathan Sharanskys. Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/aas-israel-2012.pdf; letzter Zugriff am 22.10.2018.

²³⁰ Vgl. zu diesem Themenkomplex auch die Studie von Schwarz-Friesel, Monika (u. a.): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Europäische-jüdische Studien – Beiträge, Bd. 7, 2012.

Kritik an der Politik Israels zu ziehen. Dabei sollte jedoch problematisiert werden, dass die feste Verbindung eines Staates mit dem Wort „Kritik“ einzig und allein bei Israel in einem solchen Maß vorkommt, dass das Wort „israelkritisch“ sogar in den Duden aufgenommen wurde. Das erhärtet den falschen Eindruck, dass Israel mehr als andere Staaten kritikwürdiges Verhalten an den Tag legen würde. Deswegen ist der Begriff im Sinne des doppelten Standards als zumindest problematisch einzustufen.

Auch in Überschriften und Arbeitsaufträgen können sich sprachliche Fallstricke verbergen, zum Beispiel bei effekthaschender und normativer Sprache mit deterministischer Einengung und Beschreibung Israels als Problemstaat („Krieg ohne Ende“, „Vergebliche Hoffnung“, „Hass zwischen den Völkern“).

Für ein differenziertes Geschichts- und Konfliktverständnis ist es auch empfehlenswert, die Bezeichnungen „Israel“ und „Palästina“ zu diskutieren. Wann und unter welchen historischen und rechtlichen Vorzeichen wurde damit ein Volk bzw. ein Staat bezeichnet²³¹? Wo und ab wann sind „Gründungsmythen“ beider Gruppen historisch belegbar? Es sollte dargelegt werden, dass zur Zeit des britischen Mandats, dem vier Jahrhunderte osmanische Herrschaft vorausgegangen waren, die dort lebende Bevölkerung als jüdische und arabische Bewohnerinnen und Bewohner des Mandatsgebiets Palästina bezeichnet wurden, da es einen Staat mit dazugehörigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern noch gar nicht gab.

Freilich sollten solche Reflexionen über Begriffe nicht dazu führen, den heutigen Palästinenserinnen und Palästinensern ihre Identität und Ansprüche abzuspüren. Ein reflexiver und geschichtsbewusster Blick auf Begriffe kann Lernenden aber Zugänge eröffnen, einseitige Narrative zu hinterfragen, die „eine“ Geschichte durch andere Geschichten zu ergänzen und dabei auch Widersprüchliches und Komplexes auszuhalten. Israel und seine facettenreiche(n) Geschichte(n) können hier zahlreiche Angebote machen.

Weiterführende/vertiefende Literatur:

- Itay Lotem/Judith Seitz: „Israel – Nah im Osten.“ Bundeszentrale für politische Bildung und ConAct (Hrsg.). Bonn, 2013.
- Israelische Jugendliche stellen ihr Alltagsleben vor (englischsprachig). Online unter: <http://israel1.org/>; letzter Zugriff am 22.10.2018.
- Oz, Amos: „Israel und Deutschland. Vierzig Jahre nach Aufnahme diplomatischer Beziehungen.“ Berlin, 2005.
- Rifai, Amal / Ainbinder, Odelia/Tempel, Sylke: „Wir wollen beide hier leben. Eine schwierige Freundschaft in Jerusalem.“ Berlin, 2003.

²³¹ Die Bundesrepublik Deutschland hat bisher keinen Staat Palästina anerkannt und die derzeit korrekte Bezeichnung lautet „Palästinensische Autonomiegebiete“.





MATERIALIEN
BERATUNG

POSITIONIERUNG

PROJEKTIONSFLÄCHE E-LEARNING DILEMMA ANALYSE
KIDDUSCHBECHER PERSPEKTIVENVIELFALT FAKE NEWS
STORY LINE

LEKTÜRE
AUSCHWITZ
VERSCHWÖRUNGSMYTHEN
SEKUNDÄRER
ANTISEMITISMUS

FORTBILDUNG

SELFIES
GEDENKSTÄTTE
ÜBERLEBENDE

PLANSPIEL

BEGEGNUNG

6 Unterrichtsvorschläge

In diesem Kapitel sind Unterrichtsvorschläge von der Redaktion zusammengestellt, die sich für die Thematisierung von Antisemitismus im Fachunterricht eignen. Die Umsetzung kann im hierfür sich anbietenden Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht, aber auch im Deutsch- oder Ethikunterricht oder in fächerübergreifender Behandlung erfolgen.

Aus der Fülle bereits vorliegender Konzepte und Materialien wurden jeweils praxiserprobte Umsetzungsvorschläge zur Prävention von bzw. Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus, sekundärem Antisemitismus (jeweils von der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus) und Verschwörungsmithen (ein E-Learning Kurs der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg) ausgewählt, die Impulse für die Entwicklung und Weiterentwicklung eigener Ideen geben können. Fachspezifische Hintergrundinformationen zu modernen Erscheinungsformen von Antisemitismus können in Kapitel 3 dieser Handreichung nachgelesen werden.

Die Empfehlungen für den Einsatz einer Lektüre im Deutschunterricht („Die Jagd nach dem Kidduschbecher“) zeigen, dass die Behandlung von Antisemitismus nicht auf die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer beschränkt sein muss. Auch fächerübergreifende Ansätze sind hier denkbar, die thematische Aspekte aus verschiedenen Perspektiven beleuchten.

Hinweise auf weiterführende Angebote finden sich in Kapitel 7 dieser Handreichung.

6.1 Auseinandersetzung mit Verschwörungsmythen: Der E-Learningkurs der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: „Sind denn alle verrückt hier?“

(Viktor Kappel)

„Hey, habt ihr schon gehört? Die Regierung manipuliert das Wetter und vergiftet uns!“ Mit dieser Aussage des fiktiven Schülers Marc beginnt die Story des E-Learningkurses der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg zu Verschwörungsmythen. Dieser richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab der sechsten Klassenstufe. Es geht dabei nicht ausdrücklich um antijüdische Verschwörungsmythen, sondern darum, allgemein die Mechanismen solcher Theorien beziehungsweise Fake News erkennen und enttarnen zu können. Durch diesen funktionalen Zugang zum Thema Verschwörungsmythen, der mit der Chemtrail-Verschwörung als Rahmenhandlung arbeitet, kann der Kurs eine Vorbereitung und ein Ausgangspunkt sein, mit den Lernenden verschwörungstheoretischen Antisemitismus zu behandeln.

Lernziele

In Zeiten, in denen die Medien als Verbreiter von Fake News und Lügenpresse abgetan werden und jeder über Social Media seine eigene Meinung als Fakt verkaufen kann, muss Medienkompetenz vermittelt werden, die für den Umgang mit solchen Quellen sensibilisiert. Dieses Ziel verfolgt die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg mit dem E-Learningkurs: „Sind denn alle verrückt hier?! Verschwörungsmythen erkennen“. Der Kurs eignet sich für verschiedene Schulfächer. In ca. zwei Schulstunden klicken sich die Lernenden mit den fiktiven Charakteren Marc, Anna und Dave selbstständig durch den Kursraum und gehen der Frage nach, was Chemtrails wirklich sind. Der Fokus liegt dabei weniger auf dem Kennenlernen verschiedener Verschwörungsmythen als auf der Vermittlung von deren Merkmalen, deren Aufbau und Wirken sowie dem Entwickeln von Handlungsmöglichkeiten dagegen. Die Schülerinnen und

Schüler sollen für das Thema Verschwörungsmythen sensibilisiert werden und selbständig Anzeichen von Verschwörungsmythen und Fake News erkennen lernen. Mit diesem Rüstzeug sollen sie in die Lage versetzt werden, solchen Theorien nicht aufzusitzen, sondern sich kritisch mit Informationen auseinanderzusetzen und sich kompetent in den Medien und der Informationsflut des Internets zurechtzufinden. Woher kann ich wissen, welche Informationen richtig sind und welche falsch? Wem kann ich glauben? Was glaube ich? Was sind Fake News und was Verschwörungsmythen? Gibt es Muster und Merkmale von Verschwörungsmythen? Und warum sind Verschwörungsmythen gefährlich?

Inhalt

In drei Lektionen und dem Prolog erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler Antworten auf die oben abgedruckten Fragen und bekommen mittels Videos, Audios und Lernspielen viele multimediale Impulse zum Thema Informationskompetenz und Verschwörungsmythen. Entlang der Story Line besuchen die Lernenden nacheinander Expertinnen und Experten zum Thema Verschwörungsmythen. Die erste Einheit behandelt Informationen, Falschinformationen und die Wirkung von verkürzten und falschen Informationen. Bei der zweiten fiktiven Expertin Frau Schmidt erfahren die Schülerinnen und Schüler, welche Merkmale Verschwörungsmythen ausmachen und wie man sie erkennen kann. In Lektion drei überlegen sie gemeinsam mit Marc, Anna, Dave und der Expertin Miriam, wie man praktisch mit Verschwörungsmythen umgehen kann.

Die Schülerinnen und Schüler lösen dabei verschiedene Aufgaben; zur Ergebnissicherung dient der „Notizblock“, der eine anschließende analoge Auswertung

möglich macht. Erste Erfahrungen zeigen, dass das Thema wegen seiner Aktualität gut angenommen wird. Die Jugendlichen interessieren sich für das Thema und hatten oft schon erste Berührungspunkte mit Verschwörungsmythen. Der Kurs steigert insbesondere das Problembewusstsein im Umgang mit Informationen. Zudem wird das E-Learning Konzept von den Lernenden gut angenommen, da es der Vermittlung von Medienkompetenz eine höhere Authentizität gibt. Das Thema wird durch die multimediale Aufbereitung erlebbar und die Schülerinnen und Schüler lernen Websites als Quellen und den Umgang mit diesen kennen. Beispielsweise wird mit der Google-Rückwärts-Bildersuche die Fälschbarkeit von Bildern vor Augen geführt.

Zugang

Der E-Learningkursraum ist kostenfrei und ohne Anmeldung über die Internetadresse: <https://www.elearning-politik.net/moodle27/course/view.php?id=166> zugänglich. Weitere Angebote finden sich unter www.elearning-politik.de.

Zur Durchführung benötigen die Schülerinnen und Schüler einen PC-Raum oder Tablets. Dabei kann auch zu zweit an einem Gerät gearbeitet werden. Es empfiehlt sich, Kopfhörer zu nutzen, da der Kurs viel mit Audios und Videos arbeitet. Zeitumfang der Eigenarbeitsphase im PC-Raum sind ungefähr 90 Minuten. Die auf dem Arbeitsblatt gesicherten Ergebnisse und Erfahrungen können anschließend im Unterricht ausgewertet werden. Die Lehrkraft kann je nach Bedarf die PC-Phase für Zwischenfragen und Zwischen-Ergebnisse unterbrechen. Sollte weniger Zeit zur Verfügung stehen, können Kursteile auch als Hausaufgabe bearbeitet werden.

Die Lehrenden brauchen keine dezidierten Kenntnisse im Bereich Verschwörungsmythen. Sollten im Kursraum Fragen offen bleiben, können diese mittels der Briefkasten-Funktion direkt im Kursraum gestellt werden. Diese kommen dann zum Kursautor beziehungsweise zur LpB und werden schnellstmöglich beantwortet. Darüber hinaus gibt es für die Lehrkräfte eine Musterlösung des Arbeitsblattes online. Der Kurs



Nach der Chemiestunde:

Anna, Dave und Marc: Herr Weiß?

Herr Weiß: Ja ihr Drei, was kann ich für euch tun?

Anna, Dave und Marc: Wir würden gerne wissen, warum Flugzeuge Streifen hinterlassen.

Marc: Und ob das Gift ist, um Wetter und Menschen zu manipulieren.



Screenshot aus dem E-Learning Kurs „Sind denn alle verrückt hier?“

eignet sich durch die Ausrichtung auf Medienkompetenz besonders für Fächer mit Medienbezug, ist aber auch fächerübergreifend einsetzbar. Thematisch ist der Kurs vor allem in Fächern mit gesellschaftlichen Themen wie beispielsweise Gemeinschaftskunde oder auch Geschichte einsetzbar. Der Kurs wurde bislang sowohl an einer Werkrealschule, einer Realschule als auch am Gymnasium erprobt.

Zudem gibt es für die Regierungsbezirke Stuttgart und Tübingen die Möglichkeit, den Politischen Tag „Fakten, Fakes, Verschwörungsmythen. Was kann ich noch glauben?“ von Teamenden der Landeszentrale für politische Bildung durchführen zu lassen. Dieser hat als zentralen Bestandteil ebenfalls den E-Learningkurs und ist um weitere Inhalte zum Thema Fake News und Verschwörungsmythen ergänzt. Informationen dazu finden Sie unter www.lpb-bw.de/politische_tage.html; letzter Zugriff am 14.11.2018.

6.2 Prävention von israelbezogenem Antisemitismus durch multiperspektivische Zugänge: Arbeit mit dem Film „1948 – jüdischer Traum, arabisches Trauma. Wie Israel entstand.“

(KlgA)²³²

Bildungsplanbezug Geschichte

- Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Klasse 10: den Nahost-Konflikt im Kontext der Dekolonisierung erläutern und bewerten²³³
- Bildungsplan des Gymnasiums sowie Bildungsplan der gymnasialen Oberstufe an Gemeinschaftsschulen, 12.2/zweistündig: den Dekolonisierungsprozess an einem ausgewählten Raum (zum Beispiel Israel-Palästina, Südafrika, Indien, Mittlerer Osten, Vietnam) analysieren und bewerten²³⁴
- Bildungsplan des Gymnasiums sowie Bildungsplan der gymnasialen Oberstufe an Gemeinschaftsschulen, 12.2/vierstündig: den Dekolonisierungsprozess an zwei ausgewählten Räumen (zum Beispiel Israel-Palästina, Südafrika, Indien, Mittlerer Osten, Vietnam) analysieren und bewerten²³⁵

Bildungsplanbezug Gemeinschaftskunde

- Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Klassen 7/8/9: Ursachen, Verlauf und Folgen eines vorgegebenen kriegerischen Konflikts beschreiben bzw. analysieren (mittlere und erweiterte Niveaustufe)²³⁶
- Bildungsplan des Gymnasiums, Klasse 8/9/10: einen vorgegebenen kriegerischen Konflikt analysieren²³⁷

- Bildungsplan des Gymnasiums sowie Bildungsplan der gymnasialen Oberstufe an Gemeinschaftsschulen, 12.2/zweistündig: die UNO als Akteur in den internationalen Beziehungen bewerten (Konfliktlösung, Befriedung der internationalen Beziehungen, Schutz der Menschenrechte, Förderung nachhaltiger Entwicklung)²³⁸
- Bildungsplan des Gymnasiums sowie Bildungsplan der gymnasialen Oberstufe an Gemeinschaftsschulen, 12.2/vierstündig: die UNO als Akteur in den internationalen Beziehungen bewerten (Konfliktlösung, Befriedung der internationalen Beziehungen, Schutz der Menschenrechte, Förderung nachhaltiger Entwicklung)²³⁹

Zeitraumen: Zwei Doppelstunden

Didaktisch-methodische Vorüberlegungen

Aufgrund der wechselseitigen Beziehung zwischen antisemitischen Bildern auf der einen und dem realen Nahostkonflikt auf der anderen Seite ist es nicht unproblematisch, den Themenbereich des israelbezogenen Antisemitismus alleine über die Thematisierung des Nahostkonflikts zu bearbeiten. Jedoch bietet dieser für eine Auseinandersetzung ausreichend Anknüp-

232 Der hier abgedruckte Unterrichtsvorschlag ist dem Band 1 „Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit.“ entnommen. Berlin, 2013. Online unter: http://www.kiga-berlin.org/index.php?page=antisemitismus&hl=de_DE; letzter Zugriff am 29.11.2018. Die Printversion ist bei KlgA bestellbar und enthält eine DVD-ROM mit Unterrichtsmaterialien.

233 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/G/IK/10/01>; letzter Zugriff am 5.3.2019.

234 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/11-12/07>; letzter Zugriff am 5.3.2019.

235 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/11-12/08>; letzter Zugriff am 5.3.2019.

236 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/GK/IK/7-8-9/04/01>; letzter Zugriff am 5.3.2019.

237 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/GK/IK/8-9-10/04/01>; letzter Zugriff am 5.3.2019.

238 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/GK/IK/11-12-BF/01/04>; letzter Zugriff am 5.3.2019.

239 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/GK/IK/11-12-4s/04/02>; letzter Zugriff am 5.3.2019.

fungspunkte, da die Wahrnehmung des Konflikts selbst durch eine breite Palette von Zuschreibungen geprägt ist. Vorherrschend sind vereindeutigendes Gut-Böse-Schemata, anhand derer sich die Menschen je nach familiärer, ethnischer, religiöser, kultureller, nationaler oder politischer Selbstbeschreibung verorten. Dabei ist der Konflikt nicht nur Projektionsfläche für antisemitische Bilder, sondern bietet auch die Möglichkeit für rassistische und antimuslimische Positionierungen.

Neben der Vermittlung von konkreten Hintergrundinformationen und Faktenwissen erscheint es sinnvoll, homogenisierende und vereinsseitigende Lesarten des Konflikts zu irritieren und dadurch einen Beitrag zur Stärkung der Widerspruchstoleranz zu leisten. Statt einfacher Antworten, moralisierender Deutungen und Schubladendenken (Täter/Opfer) empfiehlt es sich, eine breite Vielfalt an Perspektiven, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten abzubilden. So können Reflexionsprozesse angeregt werden und Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Mehrdeutigkeiten zuzulassen und auszuhalten.

Der vorliegende Unterrichtsvorschlag nimmt die Entstehungsgeschichte des Konflikts sowie die israelische Staatsgründung multiperspektivisch in den Blick. Anhand der filmischen Dokumentation *1948 – Jüdischer Traum, arabisches Trauma. Wie Israel entstand*²⁴⁰ von Gabriela Hermer (D 2008, 50 Minuten), können die historischen Ereignisse nachgezeichnet werden und dabei individuelle Menschen in den Blick genommen werden. Der Film stellt zahlreiche Personen dar, die in Interviewsequenzen ihre persönlichen Geschichten erzählen. Die Berichte jüdischer und arabisch-palästinensischer Menschen zeugen von Flucht und Vertreibung, Verlust und Leid, aber auch von friedlichem Zusammenleben, Träumen und Hoffnungen. Es wird dabei deutlich, dass es nicht DIE Juden und DIE Palästinenser gibt, sondern immer Individuen mit persönlichen Geschichten und individuellen Deutungen.

Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf das Entstehen und Bewerten von historischen Ereignissen werden sichtbar und auch, dass die individuellen Betrachtungen ihre jeweilige Berechtigung haben.

Der Film kann in Klasse 10 oder auch in der Kursstufe eingesetzt werden. Je nach Vorwissen und Kompetenzausprägungen der Lerngruppe kann in Diskussions- und Transferphasen unterschiedlich tief in einzelne Aspekte eingestiegen werden.

Kompetenzen:

- Die Schülerinnen und Schüler können die Vorgeschichte der Staatsgründung Israels und die damit zusammenhängenden Konflikte beschreiben.
- Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche jüdische und arabische Perspektiven auf die Ereignisse und Entwicklungen analysieren und erläutern.

Möglicher Stundenverlauf:

1. Doppelstunde:

Nach einem Einstieg in die Thematik und dem Aktivieren von Vorwissen bei den Lernenden werden die Schülerinnen und Schüler in fünf Kleingruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt den Auftrag, in dem anschließend gezeigten Film auf eine spezielle Person besonders zu achten und sich dazu Notizen zu machen, aus denen später ein Plakat erstellt werden soll. Die fünf im Film interviewten Personen sind Danny Angel, Shimon Banai, Saada Suleiman, Esther Eisen und Abu Issam. Ggf. kann es sinnvoll sein, den Lernenden ein Foto der jeweiligen Person auszuhändigen, damit diese im Film leichter erkannt wird. Die Fotos finden sich auf der oben erwähnten DVD von KlGA.

²⁴⁰ Der Film findet sich auf der beiliegenden DVD der Publikation von KlGA e.V. (Hrsg.): *Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit*. Berlin, 2013.

Folgende Leitfragen sind hierfür zielführend:

- Wer ist die Person? Notiert euch wichtige biografische Daten.
- Hat die Person eine Migrationsgeschichte (Aus-/Einwanderung, Flucht, Vertreibung)? Notiert Euch zentrale Fakten.
- Wie beurteilt die Person die israelische Staatsgründung? Welche Argumente führt sie dafür an?

Im Anschluss wird der Film gemeinsam angeschaut (50 Minuten). Es empfiehlt sich, nach dem Film eine gemeinsame Reflexion vorzunehmen, bei der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, erste Reaktionen und damit verbundene Emotionen zu teilen.

Mögliche Fragen hierfür sind:

- Wie fandet ihr den Film? Begründet Eure Meinung.
- Was war neu für euch?
- Was fandet ihr gut? Was fandet ihr schlecht? Warum?

2. Doppelstunde

Im ersten Schritt erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in ihren Kleingruppen ein Plakat zu der von ihnen im Film beobachteten Person (ca. 20 Minuten) und einigen sich darauf, wer die Person im Anschluss im Plenum vorstellt. Nach jeder Präsentation sollten die Lernenden die Gelegenheit haben, Nachfragen zu stellen (Präsentationen insgesamt ca. 25 Minuten).

Im nächsten Schritt werden die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zu je zwei bis drei Lernenden eingeteilt (je nach Größe der Klasse). Jede Kleingruppe erhält ein Zitat von einer der Personen aus dem Film, das sie kurz gemeinsam diskutieren und bewerten soll. Währenddessen klebt die Lehrkraft mit Krepp-Klebeband eine lange Linie auf den Boden. Das eine Ende der Linie markiert sie mit einem Plus (=Zustimmung oder Verständnis), das andere mit einem Minus (=Ablehnung oder Unverständnis).

Sodann werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, nacheinander ihre Zitate auf dem Barometer einzuordnen, je nachdem, in welchem Maße sie der Aussage zustimmen („finde ich richtig“) oder sie ablehnen („finde ich nicht richtig“). Ihre Entscheidung sollen sie kurz begründen.

In der folgenden Abschlussdiskussion werden die verschiedenen Perspektiven auf die Staatsgründung noch einmal besprochen. Dabei wird gemeinsam überlegt, welche Motive den einzelnen Aussagen zugrunde liegen könnten.

Fragen:

- Welche unterschiedlichen Perspektiven auf die Staatsgründung erscheinen in den Aussagen?
- Wie wurden diese Standpunkte jeweils begründet? Könnt ihr diese Gründe nachvollziehen?
- Welche Perspektiven waren für euch neu? Welche haben euch überrascht?

Materialien für Schülerinnen und Schüler:

Zitat 1: *„Viele junge Araber kamen in den jüdischen Teil der Stadt, in die Cafés, die Tanzclubs und Kinos. Nach Ausbruch der arabischen Revolte trennten sich Araber und Juden, man kann ja nicht in einander verliebt sein, wenn man Krieg führt.“*

Zitat 2: *„Das hat mir nicht gefallen, was in Deir Yassin passiert ist. Für mich und viele andere Juden war das ein großer Schock.“*

Zitat 3: *„Ich babe damals als Schafhirte gearbeitet und wenn wir mit der Herde rausgingen, trafen wir viele Araber. Von ihnen lernte ich Arabisch und wir waren sehr gute Freunde.“*

Zitat 4: *„Es war ein sehr schweres Gefühl. Israel hatte damals keine Armee, es gab nur die Hagana. Wir wussten, dass die arabischen Armeen moderne Armeen sind, mit Flugzeugen, Kanonen und Panzern. Wir hatten keine Panik, aber wir wussten, dass es schwer würde, gegen diese*

Armeen zu kämpfen. Wir hatten das Gefühl: wenn wir nicht gewinnen, landen wir im Meer. Wir müssen gewinnen.“

Zitat 5: „Der Dorfvorsteher (...) verkündete vom Minarett der Moschee, dass wir den Ort verlassen sollten. Was sollten wir tun? Wir mussten gehen. Sie sagten, wir sollten für sieben Tage weggehen und dann werden wir zurückkehren können. Wie haben sie uns betrogen.“

Zitat 6: „Guck dir mal die arabischen Herrscher an. Jeder hat seine Frau auf seinen Schoß genommen, hat ein schönes Leben gehabt. Und wir? Wir sind durch das Land gezogen, haben gebettelt, ... barfuß, ohne Kleider. Das hat die gar nicht gejackt. Sie haben ein schönes Leben gehabt.“

Zitat 7: „Die ganze Nacht haben wir Hora getanzt, die Jungen und die Alten. Alle sind auf den Hauptplatz von Bergen-Belsen gerannt. Es war eine merkwürdige Zeit, zum einen waren wir alle noch in Trauer um die, die wir verloren hatten. Unsere Welt war zusammengebrochen. Und dann dieser Tag. Euphorie und große Freude, dass es doch noch eine Zukunft gibt. Dass wir nicht umsonst gelitten haben.“

Zitat 8: „Es war schlimm für mich, in dieses Haus einzuziehen. Ich sollte ein neues Leben aufbauen, auf der Grundlage eines zerstörten Lebens anderer Menschen.“

Zitat 9: „Mein Bruder, der im Kibbutz arbeitete, hat uns von der Teilung erzählt. Die meisten Araber waren dagegen, es gab wenige, die das gut fanden. Darunter waren auch wir. Wir dachten, wir könnten uns dann selbst regieren, vorher haben ja die Engländer regiert. Teilung hätte bedeutet, die Juden regieren einen Teil, wir einen anderen. Am Ende hätten wir zusammenleben können.“

Zitat 10: „Mein Bruder wünscht sich so sehr, in seine Heimat zurückzukommen und hier leben zu können. Ich lebe in meinem Land, in meinem Haus. Ich arbeite, es geht mir gut und ich bekomme meine Rechte. Er bekommt seine Rechte nicht. Gott schütze ihn, wenn er dort stirbt, wird er in einem fremden Land sterben.“

Erwartungshorizont für Lehrkräfte:

Danny Angel

Er wurde 1919 in Jerusalem geboren und leitet die größte Bäckerei in Israel. Seine Familie lebt seit acht Generationen in Jerusalem. Seine Eltern glaubten an einen friedlichen Orient. Der Vater gründete 1926 eine Bäckerei mit jüdischen und arabischen Angestellten. Danny spricht Französisch, Arabisch, Ladino und Hebräisch. Die Familie seines Onkels wurde 1929 bei einem Massaker in Hebron ermordet (dazu aufgerufen hatte der Mufti von Jerusalem, Husseini). Danny spricht von vielfältigen Kontakten zwischen Juden und Arabern; nach dem arabischen Aufstand von 1936 gab es jedoch eine Trennung. Danny wurde mit 13 Jahren Mitglied der Hagana. 1939 meldete er sich freiwillig als Soldat bei der britischen Armee. Er arbeitete als Dolmetscher für Arabisch in Nordafrika. Danny lieferte Brot und Waffen an die Eingeschlossenen in Jerusalem (1948). Er ist geschockt über die Ereignisse in Deir Yassin („das ist nicht der Weg“).

Zitat 1: „Viele junge Araber kamen in den jüdischen Teil der Stadt, in die Cafés, die Tanzclubs und Kinos. Nach Ausbruch der arabischen Revolte trennten sich Araber und Juden, man kann ja nicht in einander verliebt sein, wenn man Krieg führt.“

Zitat 2: „Das hat mir nicht gefallen, was in Deir Yassin passiert ist. Für mich und viele andere Juden war das ein großer Schock.“

Shimon Banai

Wurde 1925 als Simon Baumann in Berlin (Scheunenviertel) geboren. Seine Eltern flüchteten vor Antisemitismus aus Polen nach Berlin. Dort wurde ihr Geschäft 1938 von Nazis zerstört. Seine Eltern schickten ihn 1939 (mit 14 Jahren) mit dem letztem Kindertransport nach Palästina, wo seine Schwester schon drei Jahre lebte. Die Eltern wurden von den Nazis ermordet. Bei der Ankunft in Tel Aviv fühlte er sich wie in einem Traum. Er arbeitete als Feldarbeiter im Kibbutz. Dort kam er mit Arabern in Kontakt, von denen er auch arabisch lernte. Er bezeichnete sie als Freunde. Im Zweiten Weltkrieg kämpfte er gegen die Deutschen: 1941 meldete er sich bei der Britischen Armee und kämpfte in der Jüdischen Brigade in Italien, Belgien und Holland. Er wollte damit zeigen: „Ein Jude kann sich wehren!“ Er hatte 1948 als Hagana-Kämpfer das Gefühl, dass man gewinnen muss oder ins Meer getrieben wird. Sein größter Traum: Der Tag, an dem man in Frieden nebeneinander leben kann.

Zitat 3: *„Ich habe damals als Schafhirte gearbeitet und wenn wir mit der Herde rausgingen, trafen wir viele Araber. Von ihnen lernte ich Arabisch und wir waren sehr gute Freunde.“*

Zitat 4: *„Es war ein sehr schweres Gefühl. Israel hatte damals keine Armee, es gab nur die Hagana. Wir wussten, dass die arabischen Armeen moderne Armeen sind, mit Flugzeugen, Kanonen und Panzern. Wir hatten keine Panik, aber wir wussten, dass es schwer würde, gegen diese Armeen zu kämpfen. Wir hatten das Gefühl: wenn wir nicht gewinnen, landen wir im Meer. Wir müssen gewinnen.“*

Saada Suleiman

Wurde 1922 in Palästina geboren. Sie wuchs in Ha Bassa, einem kleinen Ort in der Nähe von Haifa, auf. Sie hütete Schafe und Ziegen und verkaufte den Käse an die jüdischen Nachbarn. Mit 16 Jahren flüchtete sie mit ihren 2 Kindern in den Libanon. Der Dorfvorsteher versprach, dass sie in sieben Tagen zurück kehren könnten („Wie haben sie uns betrogen!“). Heute, mit 86 Jahren, lebt die Araberin als Staatenlose immer noch in einem palästinensischen Flüchtlingslager im Südlibanon. Saada hat eine 15 köpfige Familie, mit der sie eine 2-Zimmerwohnung bewohnt. Sie erfährt Ausgrenzung im Libanon, hat kein Vertrauen mehr in die arabischen politischen Anführer und setzt ihre Hoffnung nur noch in Gott. „Die arabischen Herrscher haben ein schönes Leben, wir leben in Armut.“

Zitat 5: *„Der Dorfvorsteher (...) verkündete vom Minarett der Moschee, dass wir den Ort verlassen sollten. Was sollten wir tun? Wir mussten gehen. Sie sagten, wir sollten für sieben Tage weggehen und dann werden wir zurückkehren können. Wie haben sie uns betrogen.“*

Zitat 6: *„Guck dir mal die arabischen Herrscher an. Jeder hat seine Frau auf seinen Schoß genommen, hat ein schönes Leben gehabt. Und wir? Wir sind durch das Land gezogen, haben gebettelt ... barfuß, ohne Kleider. Das hat die gar nicht gejackt. Sie haben ein schönes Leben gehabt.“²⁴¹*

241 Hinweis für Lehrkräfte: Im Film und auf dem Originalarbeitsblatt von KlGA wird in diesem Zitat die rassistische Bezeichnung „Zigeuner“ benutzt, die hier entfernt wurde. Falls der Begriff von den Schülerinnen und Schülern thematisiert wird, sollte dessen rassistischer Gehalt unbedingt besprochen werden.

Esther Eisen

Wurde 1928 in Polen geboren. Sie überlebte als Einzige ihrer Familie Auschwitz. Im DP-Camp in Bergen-Belsen lernte sie mit 16 ihren Mann Jakob (24) kennen, den sie im Camp einen Tag vor dem UN-Teilungsplan heiratete. Sie hatte das Gefühl, dass sie unbedingt weiterleben muss, traute sich aber nur in einem jüdischen Staat einen Neuanfang zu. Esther demonstrierte für die Ausreise nach Palästina. Am ersten Kriegstag (15. Mai) erreichte sie Israel und hatte große Angst vor dem Krieg. Sie wurden zunächst in Zelten untergebracht, dann bekamen sie die Wohnung einer geflüchteten arabischen Familie in Haifa zugewiesen. Dabei fühlten sie sich schlecht. Ihr Mann Jakob meldete sich freiwillig zur Armee und wurde kurz vor seinem 28. Geburtstag von einer Rakete getötet.

Zitat 7: „Die ganze Nacht haben wir Hora getanzt, die Jungen und die Alten. Alle sind auf den Hauptplatz von Bergen-Belsen gerannt. Es war eine merkwürdige Zeit, zum einen waren wir alle noch in Trauer um die, die wir verloren hatten. Unsere Welt war zusammengebrochen. Und dann dieser Tag. Euphorie und große Freude, dass es doch noch eine Zukunft gibt. Dass wir nicht umsonst gelitten haben.“

Zitat 8: „Es war schlimm für mich, in dieses Haus einzuziehen. Ich sollte ein neues Leben aufbauen, auf der Grundlage eines zerstörten Lebens anderer Menschen.“

Abu Issam

Er wurde 1937 in Akko geboren. Heute ist er selbstständiger Spediteur in Israel. Abu ist ein arabischer Israeli mit israelischem Pass. Sein Vater Ali arbeitete als Eselverleiher (ohne Schulabschluss), der Bruder in einem Kibbutz. Als Kind spielte er immer mit den jüdischen Nachbarn, er nannte sie „jüdische Araber“. Er arbeitete als Kind auf dem Gemüsemarkt in Akko. Seine Familie befürwortete die Teilung Palästinas; sah das als Chance, sich selber zu regieren. Nach Deir Yassin floh Abu mit seiner ganzen Familie. Nur der Vater blieb zurück, um das Haus zu bewachen. Nach Kriegsende durfte er zu seinem Vater nach Akko zurückkehren und wurde Israeli. Der Bruder muss bis heute im Libanon bleiben. Abu wird lieber von Israel als von Engländern regiert. Er möchte seinen Bruder unbedingt wiedersehen.

Zitat 9: „Mein Bruder, der im Kibbutz arbeitete, bat uns von der Teilung erzählt. Die meisten Araber waren dagegen, es gab wenige, die das gut fanden. Darunter waren auch wir. Wir dachten, wir könnten uns dann selbst regieren, vorher haben ja die Engländer regiert. Teilung hätte bedeutet, die Juden regieren einen Teil, wir einen anderen. Am Ende hätten wir zusammenleben können.“

Zitat 10: „Mein Bruder wünscht sich so sehr, in seine Heimat zurückzukommen und hier leben zu können. Ich lebe in meinem Land, in meinem Haus. Ich arbeite, es geht mir gut und ich bekomme meine Rechte. Er bekommt seine Rechte nicht. Gott schütze ihn, wenn er dort stirbt, wird er in einem fremden Land sterben.“

6.3 Prävention von sekundärem Antisemitismus durch Kontroversität im respektvollen Umgang mit der Erinnerung: Unterrichtsbeispiel „Darf man das?“

(KlgA)²⁴²

Bildungsplanbezug Geschichte

- Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I, Klassen 7/8/9: die sich aus der Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen ergebende Verantwortung begründen (Schuld, Mitschuld (M,E), Verantwortung, „Schlussstrich“ (E))²⁴³
- Bildungsplan des Gymnasiums, Klasse 9/10: die sich aus der Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen ergebende Verantwortung begründen (Schuld, Mitschuld, „Schlussstrich“, Verantwortung)²⁴⁴

Zeitraumen: Eine Schulstunde, kann bei großem Diskussionsbedarf in der Lerngruppe auch auf eine Doppelstunde ausgedehnt werden.

Didaktisch-methodische Vorüberlegungen:

Der sekundäre Antisemitismus resultiert aus der Abwehr diffuser Schuld- und Schamgefühle sowie dem Unwillen zur Konfrontation mit den NS-Verbrechen und ihren Auswirkungen. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit diesem Phänomen sollte die Erinnerung an die NS-Verbrechen deshalb zum Ausgangspunkt des Lernprozesses machen. Sie sollte die Lernenden dazu befähigen, negative Emotionen, die Menschen bei der Thematisierung der NS-Verbrechen überkommen können, nicht einfach abzuwehren, sondern sich ihnen zu stellen und sie auszuhalten. Dabei sind rigide Moralisierungen und emotionale Überforderungen zu vermeiden, weil diese sich als kontraproduktiv erweisen können. Auch ist zu berücksichtigen,

dass Diskussionen im Klassenzimmer nicht in einem Vakuum stattfinden, sondern inmitten von gesellschaftspolitisch aufgeladenen Debatten um Verantwortung, nationale Identität und Zugehörigkeit geführt werden.

Die hier abgedruckte Unterrichtsstunde regt Lernende zur Reflexion darüber an, wie ein angemessener Umgang mit der nationalsozialistischen Geschichte aussehen kann. Ausgehend von der zugespitzt formulierten Frage „Darf man das?“ überlegen die Lernenden, ob bestimmte Verhaltensweisen oder Sachverhalte einem respektvollen Gedenken an Verbrechen und Opfer des Nationalsozialismus entgegenstehen oder nicht. Dabei erleben sie kontroverse Meinungen zu einem würdigen Umgang mit der Erinnerung an die NS-Zeit als grundsätzlich zulässig und lernen, eigene Haltungen zu reflektieren.

Kompetenzen:

- Die Schülerinnen und Schüler können Sachverhalte und Verhaltensweisen beschreiben.
- Die Schülerinnen und Schüler können Pro- und Contra-Argumente sammeln und vortragen.
- Die Schülerinnen und Schüler können Sachverhalte und Verhaltensweisen anhand von Kriterien bewerten und kontrovers diskutieren.

242 Der hier abgedruckte Unterrichtsvorschlag ist dem Band 2 „Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.“ entnommen. Berlin, 2017. Online unter: http://www.kiga-berlin.org/index.php?page=antisemitismus&hl=de_DE; letzter Zugriff am 29.11.2018. Die Unterrichtsmaterialien sind online downloadbar im Ordner A1 unter: www.anders-denken.info/widerspruchstoleranz2-download/; letzter Zugriff am 29.11.2018.

243 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/G/IK/7-8-9/08>; letzter Zugriff am 5.02.2019.

244 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G/IK/9-10/01>; letzter Zugriff am 5.02.2019.



Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin

Möglicher Stundenverlauf:

1. Schritt: Gruppenarbeit (ca. 20 Minuten)

Nach einem selbst zu gestaltenden Stundeneinstieg werden die Lernenden in Kleingruppen von zwei bis vier Personen eingeteilt (je nach Klassengröße). Jede Gruppe bekommt ein unterschiedliches Fallbeispiel für ein Verhalten oder einen Sachverhalt, das bzw. der in Beziehung zur NS-Vergangenheit steht. Zum Beispiel werden Lernende dazu angeregt, sich darüber auszutauschen, inwieweit es angemessen ist, in KZ-Gedenkstätten Selfies zu machen oder nicht. Dieses und weitere Fallbeispiele (Arbeitsaufträge) für die Gruppen können im Download-Bereich der KlGA-Publikation „Widerspruchstoleranz 2“ (Ordner A1) heruntergeladen werden. Online unter: <https://www.anders-denken.info/widerspruchstoleranz2-download/>; letzter Zugriff am 29.11.2018.

Aufgabe der Gruppen ist es nun, die jeweilige Handlung aus ihrem Fallbeispiel zu diskutieren und zu bewerten. Ausgehend von der Frage „Darf man das?“ sollen sie überlegen, ob die geschilderte Verhaltensweise oder der dargestellte Sachverhalt einem

würdigen Umgang mit der Geschichte angemessen ist. Dazu sammeln sie jeweils drei Argumente dafür und drei Argumente dagegen, die sie auf Moderationskarten unterschiedlicher Farben notieren.

Die folgenden Beispiele und Fragen stehen zur Auswahl:

Darf man ...

- Selfies in Auschwitz machen?
- auf dem Gelände eines ehemaligen Konzentrationslagers eine Flüchtlingsunterkunft errichten?
- nach dem Holocaust ironische Witze über jüdische Menschen erzählen?
- die Verlegung von „Stolpersteinen“ untersagen?
- die Geschichte des Holocaust als Comic darstellen?
- auf einem Holocaust-Mahnmal herumspringen?
- T-Shirts verkaufen, die an die Kleidung jüdischer KZ-Häftlinge erinnern?
- in Nazi-Uniform auf eine Kostümparty gehen?
- den Holocaust zum Thema einer Eiskunstlauf-Show machen?
- als Überlebender in einer KZ-Gedenkstätte tanzen?²⁴⁵

Vergleiche hierzu auch das Projekt **YOLOCAUST** von Shahak Shapira, der die Praxis von Selfies am Holocaust-Mahnmal in Berlin mit Bildmaterial aus Vernichtungslagern künstlerisch hinterfragte. Online abrufbar unter <https://yolocaust.de/>; letzter Zugriff am 11.5.2019.

²⁴⁵ Das Video des Auschwitz-Überlebenden Adam Kohn, der mit seinen Enkelkindern zu dem Hit „I will survive“ an Orten seiner Verfolgung tanzte, findet sich vielfach im Internet. Sie können es am Ende der Stunde der gesamten Lerngruppe zeigen.

Unterstützen Sie die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach Argumenten gegebenenfalls mit folgenden Hilfsfragen, die Sie auch für alle sichtbar an die Tafel oder die Wand hängen können.²⁴⁶

Fragen:

- Wird mein Verhalten durch ein Gesetz verboten?
- Wie könnten andere Menschen auf mein Verhalten reagieren?
- Macht es einen Unterschied, WER etwas macht oder sich auf eine bestimmte Art verhält?
- Ist mein Verhalten durch die Meinungs- oder Kunstfreiheit gedeckt?
- Verbieten Anstand oder Moral mein Verhalten?

2. Schritt: Präsentationen (ca. 25 Minuten)

Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt. Nacheinander erläutert jede Arbeitsgruppe kurz ihr Fallbeispiel und ihre Fragestellung, um anschließend ihre Pro- und Contra-Argumente zu präsentieren und zu begründen. Danach können Fragen gestellt, Ergänzungen vorgenommen und kontrovers diskutiert werden. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass Meinungsäußerungen gut begründet und anhand der eingeführten Kriterien diskutiert werden.

3. Schritt: Ergebnissicherung (5 Min)

Die zentralen Orientierungsfragen zur Bewertung von eigenem und fremdem Verhalten werden gemeinsam gesammelt und an der Tafel festgehalten.

Vorschlag:

- Verletze ich durch mein Verhalten eine andere Person?
- Grenze ich eine andere Person aus oder werte sie durch mein Verhalten ab?
- Wen unterstütze ich durch mein Verhalten, unabhängig davon, ob ich das will oder nicht?

Mögliche weiterführende Fragen:

- „Spreche ich oder handle ich aus einer jüdischen oder nichtjüdischen Position heraus?“
- Unabhängig von meiner Absicht: „Wie ist die Wirkung meiner Aussage und meines Verhaltens?“
- ...

Weitere Unterrichtsvorschläge zum sekundären Antisemitismus finden sich in der KlGA-Publikation „Widerspruchtoleranz 2“ (und dem zugehörigen Download-Ordner A1). Auf der Onlineplattform „Anders Denken“ finden sich weitere Unterrichtsstunden und -materialien.

²⁴⁶ Im Download-Bereich der KlGA-Publikation „Widerspruchtoleranz 2“ (Ordner A1) . Online unter: www.anders-denken.info/widerspruchtoleranz2-download/; letzter Zugriff am 29.11.2018.

Cover des Jugendbuchs »Die Jagd nach dem Kidduschbecher«



6.4 Jugendbuchlektüre für das Fach Deutsch: „Die Jagd nach dem Kidduschbecher“²⁴⁷

(Bernd Kretschmar)

Vorüberlegungen

Im 2016 erschienenen Jugendbuch von Eva Lezzi wird die Freundschaft zwischen einer jüdischen und einer muslimischen Schülerin in Berlin während des Krieges im Gaza-Streifen im Sommer 2014 auf eine harte Probe gestellt. Dieses Thema eignet sich gut für den Einsatz im Deutschunterricht. Inhalt und Darstellung aus beiden Perspektiven passen zur Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ im baden-württembergischen Bildungsplan. Die Einteilung in zwölf kurze Kapitel sowie die dominierende lineare Erzählweise im Präsens lassen bei entsprechender Differenzierung an eine Behandlung in allen Schularten

denken. Die im Internet zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien bieten dabei eine solide Grundlage, auf der eigene Arbeitsmaterialien entwickelt werden können. Sie enthalten eine Inhaltsangabe, ein Interview mit der Autorin, didaktische Hinweise und sieben Impulsblätter mit Lösungsvorschlägen für die konkrete Umsetzung im Unterricht. Allerdings sollte man das Jugendbuch anders als dort vorgeschlagen in Baden-Württemberg in Klasse 6 verorten und nicht für die 7. bis 9. Klasse einplanen. Das hängt mit der Passung des Buches zum Bildungsplan, aber auch dem erwähnten lesefreundlichen Format zusammen.

247 Lezzi, Eva: *Die Jagd nach dem Kidduschbecher*. Berlin, 2016.

Inhalt

Im Mittelpunkt des Jugendromans „Die Jagd nach dem Kidduschbecher“ steht das rätselhafte Verschwinden und Wiederfinden eines Familienerbstücks. Vor allem aber sind es die Konflikte und Erfahrungen jugendlicher Protagonistinnen und Protagonisten im Sommer 2014 in Berlin, Tunesien und in einem Jugendcamp in Italien, die die Leserinnen und Leser mit Spannung verfolgen können. Die Freundschaft zwischen Rebekka und Samira wird auf die Probe gestellt, als kurz vor den Sommerferien ein Familienerbstück verschwindet: der Kidduschbecher. Was bisher in der Freundschaft kaum eine Rolle gespielt hat, erhält nun Bedeutung: Samira ist muslimisch, Rebekka jüdisch. Wegen der zeitgleich stattfindenden kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Israel und dem Gazastreifen halten es Rebekkas Eltern für möglich, dass die Freundin ihrer Tochter hinter dem Verschwinden des Bechers steckt. Sie vermuten, dass Samira die jüdische Familie Melcer ärgern möchte, da Samiras palästinensischer Vater aus Gaza-Stadt stammt. Doch als Samira zufällig beobachtet, wie Rebekkas jüngerer Bruder Moritz von drei Jugendlichen bedroht wird und ihnen den Kidduschbecher gibt, steht sie nicht nur Moritz bei, sondern unterstützt auch Rebekka bei der Suche nach dem wertvollen Becher. Von der älteren Mitschülerin Djamila, mit der Samira befreundet ist, erhalten sie einen wichtigen Hinweis.

Samira verbringt mit ihren Eltern und Geschwistern die Sommerferien bei Verwandten in Tunesien, dem Herkunftsland ihrer Mutter. Dort feiert sie Id al-Fitr, das Fest, an dem zu Ende des Ramadan das Fasten gebrochen wird. Doch der Aufenthalt ist getrübt, da sie sich wegen des Gaza-Kriegs um ihre Verwandten im Gazastreifen sorgt. Gleichzeitig wird ihr aber auch bewusst, dass die politischen Konflikte ihre Freundschaft mit Rebekka nicht gefährden dürfen. Auch Rebekka, die Verwandte in Israel hat, setzt sich mit dem Israel-Gaza-Konflikt auseinander. Bei einer Diskussion über den Konflikt unter Jugendlichen in einem jüdischen Feriencamp in Italien weist sie darauf hin, dass nicht nur in Israel, sondern auch in Gaza Unschuldige sterben. Damit beeindruckt sie Vitalij, der das jüdische Gymnasium besucht und dessen

Eltern aus Russland und der Ukraine stammen. Er weiß aus eigener Erfahrung, wie kompliziert die politischen Verhältnisse und familiären Verwicklungen sein können.

Zurück in Berlin kommt es zum Finale: Der Kidduschbecher taucht wieder auf und mit ihm ein bisher unbekannter Verwandter der Familie. Den Höhepunkt bildet ein Schabbatessen der Familie Melcer, zu dem auch Samira und später ihr Vater eingeladen sind. Der Roman endet mit dem ersten Schultag des neuen Schuljahres und mit Samiras Wunsch, zu dritt befreundet zu sein: Djamila, Rebekka und Samira besiegeln ihre Freundschaft mit einem kräftigen Handschlag.

Bildungsplanbezug und Überlegungen zum Einsatz

Die Materialien nähern sich einer Behandlung im Unterricht von der inhaltlichen Seite an, die weit über die Behandlung als „interreligiösen Jugendroman“ hinausgeht. Im Zuge der Behandlung der Lektüre können im Deutschunterricht so unterschiedliche Themen wie der Nahostkonflikt und seine Auswirkungen auf Beziehungen zwischen Jugendlichen in Berlin, antisemitische und antimuslimische Vorurteile, diskriminierende Sprache, aber auch Freundschaft, Familie und Auswirkungen der Shoah auf eine jüdische Familie thematisiert werden.

Anhand einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der Lektüre können die Lernenden zentrale inhaltsbezogene Kompetenzen des Bildungsplans Deutsch der Sekundarstufe I (2016) erwerben. Durch die Ausweisung der Teilkompetenzen auf drei Niveaustufen (G, M, E) bietet sich auch Raum für differenzierende Ansätze.

In der Domäne Literarische Texte bieten sich folgende Schwerpunkte an:

- Im Bereich „Zugang zu Texten gewinnen“ lassen sich die Teilkompetenzen 4 (zwischen Sachtexten und literarischen Texten unterscheiden) und 5 (wesentliche Elemente eines Textes (Ort, Zeit, Figuren, Handlung) bestimmen²⁴⁸) üben. Denn im Roman werden reale Tatsachen (der Gaza Konflikt 2014, Kreuzberger Ortsnamen und die Beschreibung von jüdischem und muslimischem Alltagsleben) geschickt mit einer spannenden fiktiven Handlung verknüpft, bei der die beiden Figuren Samira und Rebekka, zwei Schülerinnen, die Hauptpersonen sind.
- Im Bereich der Textinterpretation kann man den Fokus auf das Verhalten und die Beziehung zwischen den auftretenden Personen legen. Die Teilkompetenz 13 (innere und äußere Merkmale, Verhalten und Beziehungen literarischer Figuren beschreiben und davon ausgehend Handlungsmotive erläutern)²⁴⁹ differenziert hierbei deutlich die Anforderungen für die unterschiedlichen Schularten.
- Schließlich bietet sich im Bereich „Texte vergleichen und kontextualisieren“ eine Schwerpunktbildung mit den Teilkompetenzen 16 und 17²⁵⁰ an, wenn im Unterricht mögliche Zusammenhänge einerseits zwischen Text und Entstehungszeit, andererseits zwischen der im Jugendbuch beschriebenen Lebenswelt und der Lebenswelt der Lernenden thematisiert werden.
- Bei der Behandlung von Jugendbüchern im Unterricht bieten sich insbesondere bei jüngeren Lerngruppen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren an, z. B. Aufgabenformate, bei denen es um die Transformation einer zentralen Textstelle in

ein anderes mediales Format geht.²⁵¹ Denkbar wäre die Erschließung einer Dialogstelle mit Hilfe des szenischen Spiels oder die Umsetzung eines solchen Textausschnitts als Hörspielsequenz.

- Ein weiterer interessanter Schwerpunkt findet sich in der Sprachreflexion. Im Bereich der Semantik schlagen die Unterrichtsmaterialien eine Beschäftigung mit der im Buch auftretenden derben Jugendsprache vor, bei der es in der konkreten Kommunikationssituation zu entscheiden gilt, was noch lustig oder schon beleidigend ist. Dieser Aspekt ließe sich der Kompetenzbeschreibung 3.1.2.2: Funktion von Äußerungen/Teilkompetenz 16 (sprachliche Fremdheitserfahrungen beschreiben und reflektieren)²⁵² zuordnen.

Noch ergiebiger könnten im Bereich „Funktion von Äußerungen“ einzelne Dialoge daraufhin untersucht werden, inwieweit es sich um gelingende oder misslingende Kommunikation handelt bzw. das jeweilige Gespräch als Mittel der Problemlösung betrachtet werden kann (Teilkompetenz 1: „gelingende und misslingende Kommunikation unterscheiden; Gespräche als Mittel der Problemlösung erkennen“)²⁵³ und welche Zusammenhänge zwischen verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln zu erkennen sind (Teilkompetenz 3: „Zusammenhänge zwischen verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln erkennen und wesentliche Faktoren beschreiben, die die mündliche Kommunikation prägen (Gestik, Mimik, Stimme)“)²⁵⁴. Als Verallgemeinerung können an den untersuchten Textstellen die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache verdeutlicht werden (Teilkompetenz 8: „bei eigenen Sprech- und Schreibhandlungen distinktive Besonderheiten gesprochener und geschriebener Sprache situations-

248 Vgl. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D/IK/5-6/01/01>; letzter Zugriff am 21.1.2019.

249 Vgl. ebd.

250 Vgl. ebd.

251 Vgl. die Teilkompetenz 12, die auf handlungs- und produktionsorientierte Verfahren zielt. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D/IK/5-6/01/01>; letzter Zugriff am 22.3.2019.

252 <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/D/IK/5-6/02/02>; letzter Zugriff am 21.1.2019.

253 Ebd.

254 Ebd.

angemessen und adressatenbezogen beachten“).²⁵⁵ Bei diesen Aspekten liegt eine Vernetzung mit eigenen handlungsorientierten Umsetzungen zur Konkretisierung nahe (vergleiche Teilkompetenz 8)²⁵⁶, um etwa Varianten zu im Roman geschilderten Kommunikationssituationen zu erproben.

Es sollte möglich sein, die angesprochenen Schwerpunkte in je einer Doppelstunde zu realisieren. Wenn man die Lektüre vorbereitend (zum Beispiel als Ferienlektüre) aufgibt, was aufgrund der Kürze und einfachen Erzählweise vielen Lerngruppen zugemutet werden dürfte, könnte man die Unterrichtseinheit mit insgesamt zehn Stunden veranschlagen. Inwieweit sich eine Lernzielkontrolle anschließt, in Form eines produktionsorientierten Aufsatzes oder als aus mehreren Teilaufgaben zu den behandelten Schwerpunkten zusammengesetzte Klassenarbeit, muss von den Lehrkräften auch unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Lerngruppe entschieden werden.

Materialien

Die zur Lektüre in Kooperation mit dem Pädagogischen Zentrum des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums Frankfurt entwickelten Unterrichtsmaterialien können im Internet unter diesem Link abgerufen werden: https://www.juedischesmuseum.de/fileadmin/user_upload/Bilder/lernen/unterrichtsmaterial-die-jagd-nach-dem-kidduschbecher.pdf; letzter Zugriff am 7.10.2019.

In den sieben Impulsblättern werden wesentliche Themen des Jugendbuchs textnah aufgegriffen. Sie lenken das Interesse der Jugendlichen vor allem auf inhaltliche, aber auch erzähltechnische und sprachliche Aspekte. Es gibt drei verschiedene Aufgabenformate: Neben textnahen verständnissichernden und interpretierenden Aufgaben gibt es Aufgaben zur weiteren Recherche sowie Aufgaben zur Selbstreflexion. Die Rechercheaufgaben ermöglichen eine inhaltliche Vertiefung. Hier bietet es sich an, dass Lernende in

der Bibliothek oder im Internet recherchieren. In den Lösungsvorschlägen finden sich geeignete Internetseiten. Auch ist es möglich, dass Schülerinnen und Schüler Interviews oder Befragungen durchführen.

Die Aufgaben zur Selbstreflexion regen Schülerinnen und Schüler dazu an, auf der Grundlage der Themen und Fragestellungen des Romans über sich und ihre Lebenswelt nachzudenken und sich zu positionieren. Dabei sollte den Lernenden immer auch die Möglichkeit gegeben werden, nicht explizit von sich sprechen zu müssen, sondern in die Auseinandersetzung mit den Figuren ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen einfließen zu lassen.

Die Impulsblätter akzentuieren verschiedene Zugangsmöglichkeiten zum Roman. Sie können sowohl lesebegleitend als auch im Anschluss an die häusliche Lektüre als kurze Unterrichtseinheit realisiert werden. Eine sinnvolle Ergänzung ist ein Lesetagebuch, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Beobachtungen und Eindrücke individuell festhalten. Aufgrund der literarischen Qualität und der Vielfalt der thematischen Schwerpunkte eignet sich „Die Jagd nach dem Kidduschbecher“ auch für ein interdisziplinäres Projekt: Es ist nicht nur für den Deutschunterricht eine lohnende Lektüre, sondern auch für den Ethik-, Religions- und Geschichtsunterricht.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Vgl. ebd.

7 Weiterführende Angebote

ZUR BEKÄMPFUNG VON ANTISEMITISMUS STEHEN SCHULEN UNTERRICHTSMATERIALIEN, BERATUNGS-, BEGEGNUNGS- UND BILDUNGSANGEBOTE ZUR VERFÜGUNG. EINIGE ANGEBOTE SIND IM FOLGENDEN AUFGEFÜHRT. DIE AUSWAHL ERHEBT KEINEN ANSPRUCH AUF VOLLSTÄNDIGKEIT.

7.1 Unterrichtsmaterialien

Kommentierte Materialsammlung zur Vermittlung des Judentums

Der Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz haben am 8. Dezember 2016 eine „Gemeinsame Erklärung zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule“ verabschiedet, um im schulischen Alltag die Vielfältigkeit des Judentums sichtbar zu machen. Dabei haben sich beide Institutionen auf die Erstellung einer kommentierten Materialsammlung verständigt, die Lehrkräfte bei der Vermittlung der Thematik unterstützen soll. Die Materialsammlung enthält hauptsächlich Hinweise auf Printmedien, die auf verschiedene Art und Weise im Unterricht verwendbar sind oder Arbeitsblätter enthalten. Sie sind übersichtlich nach Themen (z. B. jüdische Geschichte und Gegenwart, Israel, Antisemitismus etc.) geordnet. Online unter: www.kmk-zentralratderjuden.de; letzter Zugriff am 15.11.2018.

„Anders Denken.

Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit.“

Die Onlineplattform richtet sich an Lehrkräfte, Bildungsarbeiterinnen und Bildungsarbeiter, zivilgesellschaftliche Akteure sowie Interessierte und Engagierte, die sich pädagogisch mit Antisemitismus auseinandersetzen (wollen). Sie bietet aktuell und niedrighschwellig Orientierung im Themenfeld, liefert Hintergrundinformationen, dokumentiert Diskurse, Erfahrungen und Ansätze, präsentiert lokale Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner und stellt konkrete Bildungsmaterialien zur Verfügung. Die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus hat die Plattform im Rahmen des Modellprojekts „Anders Denken. Politische Bildung gegen Antisemitismus“ entwickelt und verantwortet die redaktionelle Betreuung. Online unter: www.anders-denken.info; letzter Zugriff am 15.11.2018.

Schulmaterialien der Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg

Im Rahmen des Projekts zur jüdischen Emanzipation in Baden wurden unterschiedliche thematische Zugänge erarbei-

tet, die als freie Module im Geschichtsunterricht eingesetzt werden können. Die Unterrichtsmaterialien bieten jeweils Hintergrundinformationen und Unterrichtsvorschläge für Lehrerinnen und Lehrer sowie Informationstexte, verschiedene Quellen und Arbeitsblätter mit Arbeitsvorschlägen für Schülerinnen und Schüler sowie Literaturempfehlungen. Sie wurden vorwiegend für den Unterricht in der Sekundarstufe II konzipiert. Online unter: www.hfjs.eu/juedische_emanzipation/schulmaterialien.html; letzter Zugriff am 15.11.2018.

„Weltbild Antisemitismus“

Die Publikation der Bildungsstätte Anne Frank beinhaltet didaktische und methodische Empfehlungen für die Bildungsarbeit gegen Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft. Im letzten Teil der Publikation sind auf ca. 10 Seiten Methoden abgedruckt, die auch auf den schulischen Unterricht übertragbar sind. Online unter: www.bs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf; letzter Zugriff am 26.11.2018.

„Die Welt am Abgrund – ein Planspiel zu antisemitischen Verschwörungstheorien“ (Amadeu-Antonio-Stiftung)

Das Planspiel geht von der erfundenen Situation aus, dass plötzlich auftretende Erdlöcher die Menschheit bedrohen. In Gruppen sollen die Schülerinnen und Schüler Erklärungen dafür erfinden, die teilweise darauf beruhen, dass diese Katastrophe von einer Verschwörung ausgelöst wird. An diesem Modell können die Lernenden spielerisch ausprobieren, wie Verschwörungstheorien dazu eingesetzt werden, unverstandene und als bedrohlich empfundene Probleme einer bestimmten Gruppe anzulasten. Das abschließende Gruppengespräch bietet Gelegenheit, die Erfahrungen des Planspiels auf antisemitische Verschwörungstheorien zu beziehen. Für die Durchführung des Planspiels sind ungefähr vier Zeitstunden zu veranschlagen. Alle Materialien können entweder gegen einen Kostenbeitrag bestellt oder kostenlos heruntergeladen werden: www.amadeu-antonio-stiftung.de/verschwörung/weltamabgrund/; letzter Zugriff am 12.12.2018.

7.2 Begegnungsangebote

„Likrat. Jugend & Dialog“

Likrat (hebr. für „auf einander zu“) ist ein Dialogprojekt, das der Zentralrat der Juden in Deutschland bundesweit anbietet. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern einen unbefangenen Zugang zum Thema Judentum. Junge Jüdinnen und Juden stellen ihr Judentum in Begegnungen in Schulklassen vor. Likrat-Begegnungen können Vorurteilen und antisemitischen Ressentiments entgegenwirken. In der Klasse entsteht ein offenes und niedrigschwelliges Gespräch der Dialogpartner, denn sie ge-

hören zur gleichen Generation und haben einen ähnlichen Erfahrungshorizont. Online unter: www.likrat.de; letzter Zugriff am 15.11.2018.

Schüleraustausch mit Israel

Die Repräsentantin des Staates Israel in Baden-Württemberg, Frau Maren Steege, initiiert und begleitet gemeinsame Projekte und Kooperationen beider Länder in den Bereichen Wirtschaft, Bildung, Soziales und Kultur. Bei Interesse am Aufbau eines Schüleraustausches/ einer Schulpartnerschaft oder bei Beratungsbedarf bzgl. bereits bestehender Partnerschaften kann Frau Maren Steege unter folgender Adresse kontaktiert werden: rep@stuttgart.mfa.gov.il

7.3 Bildung und Beratung sowie Fortbildungsangebote

7.3.1 BADEN-WÜRTTEMBERG

Lehrerfortbildungsserver Baden-Württemberg

Der Lehrerfortbildungsserver ist die Internet-Plattform der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg. Sie ist im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) zugeordnet. Der Lehrerfortbildungsserver ist wesentlicher Teil des Unterstützungssystems für Lehrerfortbildungen in Baden-Württemberg. Er informiert über zentrale Fortbildungen in Baden-Württemberg und unterstützt diese, indem er hierfür Informationen, umfangreiche Fortbildungsmaterialien und Datenbankanwendungen sowie Applikationen zur Verfügung stellt. Die Informationen sind bildungsplankongruent. Darüber hinaus informiert der Landesfort-

bildungsserver über alle Fortbildungsangebote im Land und aktualisiert diese Angebote täglich. <https://lehrerfortbildung-bw.de/>

Extremismusprävention auf dem Landesbildungsserver

Das Portal zur Extremismusprävention auf dem Landesbildungsserver bietet Informationen, Materialien und Links zu Fragen der Extremismusprävention im Bereich Prävention und Intervention an Schulen. Das Portal wird laufend ergänzt und aktualisiert. Online unter: www.extremismus-praevension-schule-bw.de; letzter Zugriff am 15.11.2018.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB)

Die LpB ist die zentrale Einrichtung der politischen Bildung in Baden-Württemberg. Schulen können auf die Unterrichtsmaterialien und die Politischen Tage als Angebote für Schülerinnen und Schüler zurückgreifen. Der Fachbereich „Team meX. Mit Zivilcourage gegen Extremismus“ bietet Projekttag und Vorträge zum Thema Antisemitismus an. Die LpB unterstützt außerdem das Engagement der weiterhin ehrenamtlich getragenen Gedenkstätten im Land, die die Erinnerung an die Shoah und ihre Opfer wachhalten sowie zur Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik und dem Antisemitismus anregen. Online unter: www.lpb-bw.de; letzter Zugriff am 15.11.2018.

Gedenkstätten und Gedenkstätteninitiativen Baden-Württemberg

Die Gedenkstätten und Gedenkstätteninitiativen des Landes machen Bildungsangebote, die den Schulen im Land offen ste-

hen. Die Handreichung „Erinnern – Erfahren – Erlernen. Pädagogische Ansätze und Konzepte für Jugend- und Vermittlungsarbeit an Gedenkstätten“ der Landesarbeitsgemeinschaft der Gedenkstätten und Gedenkstätteninitiativen in Baden-Württemberg sowie der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) geben Anregungen zur Einbindung von Gedenkstätten in den Fachunterricht. Die Handreichung steht kostenfrei als Download auf der Webseite der LpB zur Verfügung.

Online unter: www.gedenkstaetten-bw.de; letzter Zugriff am 15.11.2018

Kompetenzzentrum gegen Extremismus in Baden-Württemberg

konex

„Das Kompetenzzentrum gegen Extremismus in Baden-Württemberg konex (ehemals KPEBW) bietet Informationen und Beratung gegen religiös und politisch motivierten Extremismus an. Darüber hinaus gibt es zielgruppenspezifische Fortbildungsangebote.

Online unter: www.konex-bw.de; letzter Zugriff am 15.11.2018.

Demokratiezentrum Baden-Württemberg

Das Demokratiezentrum Baden-Württemberg arbeitet mit Förderung aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und aus Haushaltsmitteln des Landes. Es versteht sich als Bildungs-, Dienstleistungs- und Vernetzungszentrum im Handlungsfeld Extremismus, präventive Bildungsarbeit und Menschenrechtsbildung. Vernetzt sind Fachstellen bei der Jugendstiftung Baden-Württemberg, der Landesarbeitsgemeinschaft Offener Jugendbildung, der Landesarbeitsge-

meinschaft Mobile Jugendarbeit sowie der Türkischen Gemeinde Baden-Württemberg. Online unter: www.demokratiezentrum-bw.de; letzter Zugriff am 15.11.2018.

Leuchtlinie

Leuchtlinie steht allen Menschen in Baden-Württemberg als direkte Hilfs- und Anlaufstelle zur Seite, die von rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt betroffen oder Zeuginnen bzw. Zeugen einer solchen Tat sind. Die Beratung umfasst u. a. Auskunft und Informationen, Beratung hinsichtlich polizeilicher Anzeige, ggf. Vermittlung zu juristischer Unterstützung und Begleitung, ggf. Vermittlung zu psychotherapeutischen Expertinnen und Experten. Die Beratung erfolgt dabei kostenlos und vertraulich, auf Wunsch anonym, unabhängig davon, ob Anzeige erstattet wird/wurde oder nicht. Leuchtlinie ist als Fachstelle Opferberatung bei der Türkischen Gemeinde Baden-Württemberg angesiedelt und an das Demokratiezentrum Baden-Württemberg angeschlossen.

Online unter: www.leuchtlinie.de; letzter Zugriff am 15.11.2018.

7.3.2 BUNDESWEIT UND INTERNATIONAL

Yad Vashem – Internationale Holocaust Gedenkstätte

Die Internationale Schule für Holocaust-Studien (ISHS) an der Gedenkstätte Yad Vashem wurde im Jahre 1993 gegründet. Die Schule bietet ein vielfältiges Angebot an Fortbildungen an und fördert den lebendigen Erfahrungsaustausch mit Pädagoginnen und Pädagogen aus aller Welt. Der Desk für deutschsprachige Länder in Yad Vashem bietet vier- bis vierzehntägige Fortbildungen für Lehrkräfte und Multipli-

katorinnen und Multiplikatoren vor Ort an. Ansprechpartner in Baden-Württemberg sind: Südwestdeutscher Lehrerinnen- und Lehrerverband für historische, politische und ökonomische Bildung e.V./die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg sowie das Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), Referat 45: Internationale Kooperationsprojekte in der Lehrerbildung für berufliche und allgemein bildende Schulen. Online unter: www.yadvashem.org/de/education.html; letzter Zugriff am 15.11.2018.

Pädagogisches Zentrum des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums Frankfurt

Das Pädagogische Zentrum ist eine Einrichtung, die die pädagogischen Kompetenzen für zwei Themenfelder verbindet: jüdische Geschichte und Gegenwart sowie Geschichte und Nachgeschichte des Holocaust. Das zentrale Anliegen ist es, Jüdinnen und Juden sowie jüdisches Leben nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt der Verfolgung und des Antisemitismus zu betrachten. Ein gemeinsames pädagogisches Zentrum für jüdische Geschichte und Gegenwart auf der einen und Geschichte und Nachgeschichte des Holocaust auf der anderen Seite bietet die Chance, folgende Themen differenziert zu bearbeiten: Deutsch-jüdische Geschichte im europäischen Kontext, jüdische Gegenwart, Antisemitismus und Rassismus, Holocaust. Online unter: www.fritz-bauer-institut.de/; letzter Zugriff am 15.11.2018.

Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment (ZWST)

Im Rahmen der Beratungs- und Interventionsstelle OFEK bietet das Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment

in Berlin aufsuchende Einzelfallberatung und Gruppenberatung nach antisemitischen Vorfällen an und unterstützt Schulen und andere Bildungseinrichtungen in ihrem Umgang mit antisemitischer Gewalt und Diskriminierung. Die Beratungs- und Interventionsmöglichkeiten werden bundesweit angeboten, für persönliche Einzelfallgespräche steht die bundesweite Hotline zur Verfügung (siehe unten).

Das Angebot des Kompetenzzentrums beinhaltet außerdem „Fort- und Weiterbildung, Coaching für jüdische Familien, Projektberatung, kollegiale Supervision und Organisationsentwicklung sowie ACT (Acceptance, Commitment, Training) – ein bundesweit angelegtes Bildungs- und Beratungsprogramm für Fachkräfte aus dem Bereich Schule, außerschulische Bildungsarbeit sowie Jugend- und Sozialarbeit. Online unter: <https://zwst-kompetenzzentrum.de>; letzter Zugriff am 15.11.2018.

OFEK – Beratungs- und Interventionsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung

Die bundesweit agierende Beratungs- und Interventionsstelle OFEK der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland bietet Menschen, die Antisemitismus erfahren, kostenfreie Einzelfallberatung nach antisemitischen Vorfällen. Weiteres zentrales Aufgabenfeld ist die pädagogische Beratung von Organisationen und Einrichtungen, ebenso wie die Beratung von jüdischen Jugendlichen und Familien im Kontext Schule, zum Beispiel durch Dialoggruppen für jüdische Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte.

Anfragen an folgende Mail: beratung@zwst-kompetenzzentrum.de.

Bundesweite telefonische Hotline:

Montag 16–18 Uhr

Dienstag 12–14 Uhr

Mittwoch 12–14 Uhr

Tel.: (+49) (0)30 610 80 458 oder

Tel.: (+49) (0)176 458 755 32

Bildungsstätte Anne Frank

Die Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt am Main entwickelt Konzepte und Methoden, um Jugendliche und Erwachsene für die aktive Teilhabe an einer offenen und demokratischen Gesellschaft zu stärken. Mit Ausstellungen, Seminaren, Workshops, Trainings und Beratungsangeboten erreicht die Bildungsstätte ein breites und heterogenes Publikum. Die Bildungsstätte Anne Frank möchte Jugendliche und Erwachsene dabei unterstützen, einen qualifizierten Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden, der einem solidarischen Miteinander verpflichtet ist, abwehrenden Reflexen hingegen eine Absage erteilt. Dazu gehört sowohl die kritische Auseinandersetzung mit der deutschen Zeitgeschichte als auch die Reflexion über Rassismus, Diskriminierung und Antisemitismus in der Gegenwart.

Online unter: www.bs-anne-frank.de;

letzter Zugriff am 15.11.2018.

IMPRESSUM

Herausgeber

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart
Telefon: 0711 279-0
Web: www.km-bw.de
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de
Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg (LpB)
Lautenschlagerstraße 20, 70173 Stuttgart
Telefon: 0711 164099-0
Web: www.lpb-bw.de
E-Mail: poststelle@lpb.bwl.de
Zentrum für Schulqualität und
Lehrerbildung (ZSL)
Fasanenweg 11, 70771 Leinfelden-Echterdingen
Telefon: 0711 21859-0
Web: zsl.kultus-bw.de
E-Mail: poststelle@zsl.kv.bwl.de

Redaktion

Sybille Hoffmann
(Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung)
Carmen Shamsianpur
(Islamwissenschaftlerin und Historikerin)
Felix Steinbrenner
(Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg)
Philipp Steinle
(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport)

Beirat

Ordinariatsrätin Ute Augustyniak-Dürr
(Diözese Rottenburg-Stuttgart)
Heval Demirdöğen
(Fachstelle LEUCHTLINIE)
Prof. Dr. Anat Feinberg
(Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg)
Katharina Fundaminski
(Israelitische Religionsgemeinschaft
Württemberg)
Dr. Benno Köpfer
(Landesamt für Verfassungsschutz Baden-
Württemberg)
Rabbiner Janusz Pawelczyk-Kissin
(Israelitische Religionsgemeinschaft Baden)
Prof. Barbara Traub (Israelitische Religions-
gemeinschaft Württemberg)
Hakan Turan
(Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte
Stuttgart [Abteilung Gymnasium])
Dr. Martin Ulmer
(Landesarbeitsgemeinschaft der Gedenkstätten und
Gedenkstätteninitiativen in Baden-Württemberg)

Beratung

AJC Berlin Ramer Institute for German-Jewish Relations
Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt
Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment
der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland,
Berlin
Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, Berlin

Autorinnen und Autoren

Jakob Baier
(Technische Universität Berlin)
Dr. Matthias J. Becker
(Moses Mendelssohn Zentrum, Europäisch-Jüdische
Studien an der Universität Potsdam)
Prof. Dr. Julia Bernstein
(University of Applied Sciences Frankfurt)
Dr. Michael Blume
(Staatsministerium Baden-Württemberg)
Aytekin Celik
(Stadtjugendring Stuttgart)
Marina Chernivsky
(Kompetenzzentrum für Prävention und
Empowerment [ZWST])
Prof. em. Dr. Monique Eckmann
(School of Social Work HETS Genf)
Kiana Ghaffarizad
(Amadeu-Antonio-Stiftung Hannover)
Friederike Hartl
(Stadtjugendring Stuttgart)
Simone Helmschrott
(Staatsministerium Baden-Württemberg)
Sybille Hoffmann
(Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung)
Florian Jäger (Regisseur)
Christa Kaletsch
(Deutsche Gesellschaft für Demokratie-
pädagogik e.V.)
Viktor Kappel
(Freier Mitarbeiter der Landeszentrale für politische
Bildung Baden-Württemberg)
Dr. Benno Köpfer
(Landesamt für Verfassungsschutz
Baden-Württemberg)
Bernd Kretschmar
(ehemals Landesinstitut für Schulentwicklung)
Aaron Kunze
(Landesamt für Verfassungsschutz Baden-
Württemberg)
Dr. Noa Mkayton (The International School for
Holocaust Studies, Yad Vashem Jerusalem)
Thomas Müller
(Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung)

Dr. Jelko Peters (Universität Siegen)
Katharina Rhein
(Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt)
Tami Rickert
(Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt)
Carmen Shamsianpur
(Islamwissenschaftlerin und Historikerin)
Hakan Turan
(Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte
Stuttgart [Abteilung Gymnasium])
Tom Uhlig
(Bildungsstätte Anne Frank, Frankfurt)
Dr. Martin Ulmer
(Landesarbeitsgemeinschaft der Gedenkstätten und
Gedenkstätteninitiativen in Baden-Württemberg)

Bildredaktion

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

Fotos

picture alliance/Felix Kästle/dpa (S. 9); picture alliance/
JOKER (S. 10); picture alliance/zb (S. 24); picture-allian-
ce/dpa (S. 27); iStockphoto/Prykhodov (S. 39); picture
alliance/dpa (S. 44); picture alliance/dpa Themendienst
(S. 48); picture alliance/dpa (S. 61); Kompetenzzentrum
für Prävention und Empowerment (ZWST) (S. 71, 73);
Bildungsstätte Anne Frank (S. 87); picture alliance/dpa
(S. 90); picture alliance/imageBROKER (S. 93); picture
alliance/dpa (S. 94); picture alliance/Eitan Simanor/
robertharding (S. 100); picture alliance/imageBROKER
(S. 106); picture alliance/imageBROKER (S. 114);
iStockphoto/THEPALMER (S. 116); picture-alliance/ZB
(S. 128); picture alliance/Alexander Farnsworth (S. 142);
picture alliance/REUTERS (S. 146); picture alliance/Felix
Kästle/dpa (S. 151); LpB (S. 155); picture alliance/dpa
Themendienst (S. 163); Hentrich & Hentrich Verlag
Berlin Leipzig (S. 165)

Lektorat

Isabelle Holz, Tübingen / Barbara Elias, Stuttgart

Disclaimer

Die namentlich gekennzeichneten Beiträge geben die
Meinung der Autorin/des Autors wieder.

Layout

Ilona Hirth Grafik Design GmbH, Karlsruhe

Druck

Bonifatius GmbH Druck - Buch - Verlag
Karl-Schurz-Str. 26, 33100 Paderborn

Vertrieb

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
Baden-Württemberg
Postfach 10 34 42, 70029 Stuttgart
Telefon: 0711 279-0
Web: www.km-bw.de
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de

Urheberrecht

Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke
in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-
Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber
hinausgehende fotomechanische oder anderweitig
technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Geneh-
migung des Herausgebers möglich.

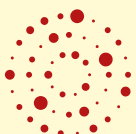
Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält,
wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen
Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyright-
inhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch
in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt
worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber.
Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der
Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt
werden.

Stand

Oktober 2019

Auflage

13.000



ZSL

Zentrum für Schulqualität
und Lehrerbildung
Baden-Württemberg

lpb

Landeszentrale
für politische Bildung
Baden-Württemberg



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT