



HANDREICHUNG ZUM UMGANG MIT ANTISEMITISMUS AN SCHULEN

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Einleitung	7

1. Zur Orientierung

1.1. Basiswissen Antisemitismus	8
Die lange Tradition der Judenfeindschaft Ausdrucksformen des Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart <i>Von Tom Uhlig und Katharina Rhein</i>	10
Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus und Antisemitismuskritik Beobachtungen aus Forschung und Praxis <i>Von Marina Chernivsky</i>	18
Antisemitismuserfahrungen an Schulen Judenfeindschaft tritt in verschiedenen Ausprägungen auf <i>Von Sybille Hoffmann und Felix Steinbrenner</i>	24
1.2. Aktuelle Befunde	28
Codes und Chiffren antisemitischer Hassrede Antisemitismus wird häufig indirekt geäußert <i>Von Matthias J. Becker</i>	30
Was sind Verschwörungsideologien? Häufig gestellte Fragen kurz und knapp beantwortet <i>Amadeu-Antonio-Stiftung Sachsen</i>	33
Eine globale Gerüchteküche Ursprünge und Verbreitung antisemitischer Erzählungen in islamisch-religiösen Zusammenhängen <i>Von Benno Köpfer und Aaron Kunze</i>	36
„Anspruchbar für vereinfachende Welterklärungsmuster“ Antisemitismus im deutschsprachigen Gangsta-Rap <i>Jakob Baier im Interview mit Philipp Peyman Engel</i>	40
 „Wir oder die“ Antisemitismus bei „Corona-Protessen“ im Land Bremen <i>Von Mobile Beratung gegen Rechtstextremismus in Bremen und Bremerhaven</i>	43
 Antisemitismus in Bremen Ein cursorischer Überblick über ein gesamtgesellschaftliches Problem <i>Von Till Schmidt</i>	45

2. Antisemitismus als Thema in Schule und Unterricht

2.1. Pädagogische Handlungsanregungen	50
Wie antisemitischen Äußerungen in Schule und Unterricht begegnen? Tipps für die Praxis Von <i>Kiana Ghaffarizad</i>	50
Keine Panik! Zur Intervention und Prävention bei Antisemitismus von muslimisch geprägten Schüler:innen Von <i>Hakan Turan</i>	54
„Du bist aktiver Teil der Gestaltung deiner Umwelt“ Selbstwirksamkeit als zentrale Erfahrung in der Präventions- und Bildungsarbeit Interview mit <i>Marina Weisband</i> von <i>Rikola-Gunnar Lüttgenau</i>	60
 Konzepte zur Intervention und Prävention Eckpunkte für Schulleitungen in Bremen und Bremerhaven Von <i>Renate Raschen</i>	64
 Spannungsfelder antisemitismuskritischer Bildungsarbeit Leerstellen, Irrtümer und Chancen Von <i>Lea Güse – Antisemitismuskritische Bildungsarbeit</i>	68
2.2. Thematische Zugänge: Shoah und Nationalsozialismus	72
Die Shoah im Grundschul- und Unterstufenunterricht Überlegungen zu einer frühen thematischen Erstbegegnung Von <i>Noa McKayton</i>	74
Zu nah oder zu fern Empathie und Emotionen bei der Vermittlung des Holocaust im Unterricht Von <i>Noa McKayton</i>	77
 Ein Mensch vor Augen Wie können autobiographische Zeugnisse von vor Ort im Unterricht eingesetzt werden? Interview mit <i>Christina Hegner</i> Von <i>Till Schmidt</i>	82
 „Unsere Zukunft hat Geschichte“ Die Nacht der Jugend erinnert in Bremen an die Verbrechen des Nationalsozialismus – und positioniert sich gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in der Gegenwart Von <i>Irina Drabkina</i>	85
 Die Umbenennung des Schulzentrums Neustadt in Inge Katz Schule Von <i>Judith Mahlmann</i>	86

2.3. Gedenkorte und historisch-politisches Lernen 88

Wirken Gedenkstättenbesuche gegen Antisemitismus? Impulse zur partizipativen Vor- und Nachbereitung von Gedenkstättenbesuchen Von <i>Martin Ulmer</i>	90
--	----

2.4. Thematische Zugänge: Israel und Nahostkonflikte 94

Der Staat Israel Ein Überblick über Geschichte und Gegenwart Von <i>Kai E. Schubert</i>	96
Die Gefahr der einzigen Geschichte Konzeptuelle Anregungen zur Thematisierung Israels im Unterricht Von <i>Sybille Hoffmann und Carmen Shamsianpur</i>	104
„Entscheidend ist, dass Denkprozesse in Gang gebracht werden“ Nahostkonflikt(e) im Unterricht Interview mit <i>Kai E. Schubert</i> von <i>Till Schmidt</i>	110
 Botschafter der Zukunft Junge Menschen aus der Partnerstadt Haifa kommen an Bremer Schulen Von <i>Hermann Kuhn</i>	114

2.5. Begegnungen mit dem jüdischen Leben 116

 Reichtum und Tradition jüdischen Lebens kennenlernen Bildungsangebote der Jüdischen Gemeinde im Lande Bremen Von <i>Präsidium der Jüdischen Gemeinde im Lande Bremen</i>	118
 Leih dir einen Juden Von <i>Mircea Ionescu, Menorah-Jüdische Gemeinde zu Bremerhaven</i>	121
 „Nicht erst handeln, wenn es eskaliert“ Esther Belgorodoski, Präsidentin des Verbandes Jüdischer Studierender Nord, im Interview mit <i>Claudia Froböse</i>	124
Wie Begegnungen konzipieren? Anerkennung und Respekt als Grundlage der Gestaltung von Begegnungs- und Dialogprojekten Von <i>Monique Eckman</i>	126

3. Weiterführende Angebote

 Bildungs-, Beratungs- und Fortbildungsangebote Unterrichtsmaterialien, Literatur	130
---	-----



Senatorin Sascha Karolin Aulepp / © www.bildung.bremen.de

Liebe Leser:innen,

Antisemitismus ist bis weit in die Mitte unserer Gesellschaft verbreitet. Diese bittere Feststellung gehört zur Bekämpfung von Antisemitismus an die erste Stelle. Das gilt auch für Schule. Und Antisemitismus hat zugenommen, davon zeugen Berichte von Betroffenen ebenso wie Statistiken von Verfassungsschutz und Polizei. Demgegenüber ist der Umgang mit antisemitischen Vorfällen, Äußerungen und Haltungen in unserer Gesellschaft oft immer noch von Verharmlosung, Unklarheit etwa in der Abgrenzung zu kritischer Debatte oder Unsicherheit geprägt. Jüngste Beispiele sind die Gleichsetzung der staatlichen Maßnahmen zur Coronapandemiebekämpfung mit der Verfolgung von Jüdinnen und Juden im Nationalsozialismus, aber auch die Debatte über Antisemitismus der Documenta 15 und Diskussionen zum Nahost-Konflikt. Auch in der Schule gibt es zunehmend Konflikte innerhalb der Schülerschaft oder zwischen Schüler:innen und Lehrkräften, die im Kern antisemitisch, aber auch rassistisch, homophob oder islamophob sind, aber politisch oder religiös verbrämt werden. Mit dem Umgang mit diesen Konflikten sind an Schule Beschäftigte und Schulleitungen, sofern sie nicht selbst unmittelbar daran beteiligt sind, teilweise überfordert, entsprechend wird nicht immer adäquat damit umgegangen.

Diese Entwicklungen fordern alle an Schule Beteiligten heraus. Wir nehmen vor allem die Sorgen jüdischer Schüler:innen, ihrer Eltern und der jüdischen Gemeinden sehr ernst. Es geht um den Schutz aller Schüler:innen vor Diskriminierung, Gewalt, Mobbing und „Othering“.

Mit dieser Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen im Lande Bremen wollen wir einen Beitrag dazu leisten, Antisemitismus entschieden entgegen zu treten, in Schule und in der gesamten Gesellschaft. Sie will umfassend informieren, konkrete Unterstützungsangebote vorstellen und Sie ermutigen, Handlungsstrategien im Umgang mit Antisemitismus weiter zu entwickeln. Die Handreichung ist Teil des Senatskonzeptes „Stopp den Antisemitismus“ (Bremen 2018), ebenso wie die entsprechenden Fortbildungsangebote im Landesinstitut für Schule und die Einrichtung von Antidiskriminierungsstellen an unseren Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren in Bremen und Bremerhaven als Anlaufstelle für Betroffene.

Wichtig ist und bleibt auch und gerade die Begegnung mit dem jüdischen Leben, der jüdischen Geschichte und Kultur und der Dialog mit jüdischen Menschen in Bremen und Bremerhaven.

Wir müssen gemeinsam, in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, in allen Schulen im Land Bremen, Antisemitismus entschieden entgegentreten. Für eine solidarische, demokratische, diskriminierungsfreie und menschliche Gesellschaft. Dazu müssen wir hinsehen, aufstehen und aktiv werden.

Ihre Sascha Karolin Aulepp
Senatorin für Kinder und Bildung

Einleitung

Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Phänomen: Wir sehen und erleben, dass antisemitische Narrative ganz offensichtlich bis in die Mitte der deutschen Gesellschaft anschlussfähig sind – so ein Ergebnis des gerade im April 2022 veröffentlichten „Lagebericht Antisemitismus“ des Bundesamtes für Verfassungsschutz. Auch aktuelle Forschungen, die mittlerweile auch jüdische Perspektiven sichtbar machen, belegen diese Entwicklung.

Antisemitismus zeigt sich für alle wahrnehmbar im Kontext der Proteste gegen die staatlichen Maßnahmen in der Corona-Pandemie. Entwickelt hat sich aber auch eine Vielzahl an neuen, teils subtilen Ausdrucksformen, die vorwiegend durch digitale Medien verbreitet werden. Das Internet hat sich als Nährboden für Desinformation gezeigt und stellt einen wesentlichen Dynamisierungsfaktor im aktuellen Antisemitismus dar.

Im Kern sind antisemitische Äußerungen eine große Gefahr für die Demokratie. Sie greifen die Menschenwürde an, deren Schutz im Artikel 1 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland verbrieft ist und auch in die Bildungs- und Erziehungsziele des Bremischen Schulgesetzes aufgenommen wurde. Für alle an Schule Beteiligten gilt es darum, problematische Entwicklungen und Äußerungen frühzeitig zu erkennen, aufzugreifen, zu thematisieren und angemessen zu intervenieren.

Diese Handreichung stellt Ihnen aktuelle Forschungsbefunde, thematische Zugänge und Hintergrundinformationen zur Verfügung, die Sie in Ihrem Schulalltag unterstützen. Die zahlreichen Angebote mit direktem Bremen-Bezug erkennen Sie im Inhaltsverzeichnis am „Bremer Schlüssel“.

Einen ersten Überblick über das Themenfeld gibt Ihnen das Kapitel „Basiswissen Antisemitismus“. Aufbauend finden Sie aktuelle Befunde zu verschiedenen Formen des Antisemitismus. Kapitel 2 beleuchtet Antisemitismus als Thema im Schulleben und im Unterricht, gibt pädagogische Handlungsanregungen und stellt Ihnen zahlreiche fachliche und thematische Zugänge auch für verschiedene Altersgruppen vor.

Über Menschen und Organisationen jüdischen Lebens in Bremen informiert Sie Kapitel 2.5. Nutzen Sie gern für Ihre Praxis die in Kapitel 3 vorgestellten weiterführenden Hinweise zu Beratungsmöglichkeiten, außerschulischen Angeboten, Fortbildungen und Material. Wir haben uns für diese Zusammenstellung auf Angebote für Schulen und Lehrkräfte konzentriert; es gibt über die dort aufgeführten Einrichtungen hinaus zahlreiche weitere Akteur:innen, die sich gegen Antisemitismus im Land Bremen einsetzen. Zur Vertiefung der Themen dieser Handreichung finden Sie außerdem im Kurs „Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus“ auf der Bremer Plattform *itslearning* eine umfassende Sammlung von frei verfügbaren Materialien und Hintergrundinformationen (siehe hierzu auch S. 23).

Die redaktionelle Arbeit an dieser Handreichung wurde bereichert durch wertvolle fachliche Impulse und Anregungen, die wir im Rahmen einer Peer-Review erhielten. Hierfür danken wir herzlich der Jüdischen Gemeinde im Lande Bremen, der Menorah - Jüdische Gemeinde zu Bremerhaven, der Deutsch-Israelischen Gesellschaft Bremen/Unterweser, Kolleg:innen aus der Landeszentrale für politische Bildung, den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren, dem Modellprojekt akriba - Antisemitismuskritische Bildungsarbeit und Mobile Beratung gegen Rechtstextextremismus in Bremen und Bremerhaven.

Wir wünschen Ihnen eine interessante und weiterführende Lektüre!

Die Redaktion

In der vorliegenden Handreichung werden die Empfehlungen und rechtlichen Grundlagen zur gendersensiblen Sprache* umgesetzt. Um der Vielfalt der verschiedenen Geschlechter gerecht zu werden und die Sichtbarkeit zu ermöglichen, wird für eine gendersensible und barrierefreie Sprache der Doppelpunkt verwendet. Für Jüdinnen und Juden wäre eine vergleichbare sprachliche Verkürzung aufgrund der unterschiedlichen Pluralbildung grammatisch falsch, sodass in dieser Handreichung für die Bezeichnung von mehreren jüdischen Personen meistens die gendersensible Sprache *Jüdinnen:Juden* verwendet wird und genderneutrale Personenbezeichnungen wie *jüdische Menschen*. Allerdings werden im Zusammenhang mit antisemitischen Ressentiments die entpersonalisierten Wörter „Jude“ respektive „Juden“ beibehalten, da sie antisemitischen Weltanschauungen entsprechen. Judenhass hat nichts mit jüdischen Menschen zu tun und wird hier entsprechend nicht sprachlich personalisiert.

* Vgl. Handreichung Gendersensible Sprache in der Bremer Verwaltung: <https://www.afz.bremen.de/verwaltung-entwickeln/buerger-innenservice-und-kommunikation/kommunikation-18161>



1.1. BASISWISSEN ANTISEMITISMUS

DIE LANGE TRADITION DER JUDENFEINDSCHAFT

Ausdrucksformen des Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart

Von Tom Uhlig und Katharina Rhein

Mit Antisemitismus wird die Feindseligkeit gegenüber Jüdinnen:Juden bezeichnet. Judenfeindschaft existiert schon sehr lange und geht damit einher, dass Jüdinnen: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:Juden für ökonomische und soziale Prozesse verantwortlich macht. Insbesondere der Welterklärungsanspruch des Antisemitismus unterscheidet diesen von anderen diskriminierenden und menschenfeindlichen Haltungen und Denkweisen.

Wesentliche Funktion des Antisemitismus ist die Stabilisierung des eigenen Selbstbildes in verschiedene Richtungen. Jüdinnen: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 jüdischen Menschen, ihnen wird etwa die Schuld für soziale Ungleichheit zugewiesen oder sie gelten als „Zersetzer“¹ der Nation.

Der moderne Antisemitismus bedient sich dabei jahrhundertalter 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.

Begriffsgeschichte und -problematik

Der Begriff Antisemitismus wurde von Wilhelm Marr geprägt, der ihn 1879 in seiner Hetschrift „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 Semit:innen, also Angehörige semitischer Sprachgemeinschaften zu zielen. Zu den semitischen Sprachen zählen etwa Hebräisch oder Arabisch. Rassentheoretiker versuchten von solchen sprachlichen Verwandtschaften auf biologisch-rassische Gemeinsamkeiten zu schließen. Die mit Antisemitismus bezeichnete Form der Feindschaft gegen Menschen richtete sich allerdings immer gegen Jüdinnen:Juden.

Mit Verweis auf diese begriffliche Schwierigkeit wird allerdings bisweilen versucht, das Phänomen der Judenfeindschaft als solches wegzureden, indem behauptet wird, dass jüdische Menschen keine Semit:innen seien oder Araber:innen als Semit:innen keine Antisemit:innen sein könnten. Im Falle solcher Diskussionen kann man sich bestenfalls darauf einigen, von Judenfeindschaft zu sprechen. Daher ist es wichtig, die Geschichte des Begriffes zu kennen, erst recht weil sich seine Verwendung im Alltag etabliert hat.

Die Judenfeindschaft hat eine lange Tradition. Jüdinnen: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 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 immer wieder konkrete, gegen Jüdinnen: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 durch die römische Armee 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 aufgeben 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 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.

Der Vorwurf des „Gottesmordes“ ist schon aus juristischen Gründen falsch, da es zur Zeit 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. Hierbei wurde die biblische Figur des Judas in der Auslegung von Kirchenvätern zum Sinnbild für die Juden. Im gegenwärtigen Sprachgebrauch zeigt sich die Stabilität dieser christlichen gegen Jüdinnen:Juden gerichteten Motive etwa daran, dass wem Heuchelei oder Verrat vorgeworfen wird, bis heute als „Judas“ bezeichnet wird. Die Gegnerschaft gegenüber dem Judentum führte zu zahlreichen Schuldzuweisungen gegenüber

Jüdinnen:Juden. Dabei vermischten sich religiöse mit alltagspraktischen und ökonomischen Motive. Jüdinnen und Juden wurden für zahlreiche Probleme verantwortlich gemacht, für die die Menschen nach einer Erklärung suchten, etwa wenn ihnen die Schuld an Krankheiten wie der Pest oder an verunreinigtem Trinkwasser gegeben wurde.

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 jüdische Menschen getötet.² Hinzu kamen spezielle Regelungen und Gesetze, die Jüdinnen: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 Pessach-Brottes verwenden würden. Mit diesem Verschwörungsmythos sollten etwa Kriminalfälle aufgeklärt werden, z.B. 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.³ Auch wurde den Jüdinnen: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 Hostien-schändung ist die Vorstellung verbunden, die Beschuldigten hätten die Schändung des Leibes Jesu 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:Juden,

¹ 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.

² Vgl. Laquer, Walter: Gesichter des Antisemitismus – Von den Anfängen bis heute. Berlin, 2008: S. 76ff.

³ Vgl. ebd.: S. 71ff

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 durch damals falsch erklärte naturhafte Ereignisse, wird auf das bössartige Wirken von jüdischen Menschen 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.



Die Tür der Synagoge in Halle/Saale mit Einschusslöchern nach dem Anschlag am 9.10.2019 / © Reise Reise, Wikimedia Commons

Ökonomisch begründete Judenfeindschaft

Diverse kirchliche Verfügungen erschwerten Jüdinnen:Juden 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 Stadtteilen, Gassen oder Ghettos zu wohnen. Auch mussten sie vielfach Sondersteuern entrichten, wodurch sie zum Objekt ökonomischen Kalküls von Fürsten und Königen wurden. Ein Fürst konnte beispielsweise durch eine augenscheinlich „judenfreundliche“ Gesetzgebung Jüdinnen:Juden locken, sich in seinem Herrschaftsbereich niederzulassen, um sie dann mit zusätzlichen Steuern zu drangsaliieren.

Die gesellschaftlichen Maßnahmen, die den jüdischen Menschen 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. Viele Handwerke durfte nur ausüben, wer Mitglied in einer Zunft war. Berufe, die ihnen offenstanden, waren solche, die von Christen geächtet oder ihnen untersagt waren, weil es Christen bis ins 15. Jahrhundert nach kirchlichem Recht nicht erlaubt war, Zinsen zu nehmen. Solche Berufe waren etwa der Trödelhandel, die Pfandleihe oder die Kreditvergabe. Allerdings war der historische Einschluss der Juden in das Handelswesen niemals absolut. Im Gegenteil hat die überwältigende Mehrzahl der Juden in Europa handwerkliche und landwirtschaftliche Berufe ausgeübt. Auch haben Christen selbst-

verständlich 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 Jüdinnen:Juden 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.⁴

Jüdinnen:Juden galten und gelten dabei als „Schacherer“, als „raffgierig“ und „arbeitsscheue“ „Ausbeuter“. Die Assoziation von Juden mit dem Finanzwesen hat also wahrscheinlich in dieser Zeit ihre Wurzeln. Dabei fällt allerdings auf, dass hier das antisemitische Ressentiment erst das hervorgebracht hat, worauf sich später der Hass richtet: Die 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.⁵

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 verweisen auf die großen Umwälzungen insbesondere ab dem 18. Jahrhundert.

All das war auch mit großen Verunsicherungen, Zweifeln und Fragen der Menschen verbunden. 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 machtvoll Entscheidungen von Einzelnen zurück, auf das bössartige 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 den bürgerlichen Revolutionen waren ein Gleichheitsanspruch und die Idee des Universalismus verbunden. Beides blieb von Beginn an eingeschränkt, weil die Bürgerrechte zunächst nicht für alle galten, z. B. nicht für Frauen oder Menschen in den europäischen Kolonien. Dennoch wurden durch die Aufklärung und die bürgerlichen Revolutionen bisherige gesellschaftliche Privilegien und Machtverhältnisse teilweise in Frage gestellt. Auch das führte zu Konflikten, so dass Jüdinnen:Juden oft mit Universalismus oder demokratischen und liberalen Ideen identifiziert wurden. Hieraus entwickelte sich etwa eine „Intellektuellefeindschaft“ oder die wahnhaftige Vorstellung einer von Jüdinnen:Juden geleiteten und beherrschten liberalen und demokratischen Presse. All das sind Bausteine antisemitischer Verschwörungsideologien, die auf die tradierten judenfeindlichen Ressentiments zurückgreifen und sie entsprechend der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen modifizieren. Dabei sind antisemitische Verschwörungsideologien in sich hochgradig widersprüchlich. Das zeigt sich etwa darin, dass Jüdinnen:Juden als Anführer:innen der Arbeiterbewegung galten und gleichzeitig als skrupellose Kapitalisten. Diese Widersprüchlichkeit ist in sämtlichen antisemitischen Argumentationsmustern zu finden.

Im antisemitischen Bewusstsein sind jüdische Menschen 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 Juden projiziert werden.⁶

In der Moderne aber 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:Juden als Glaubensgemeinschaft richtete, gilt der Angriff in der Moderne nun ‚dem Jüdischen‘.⁷

Es wurden im Laufe der Zeit zahlreiche Schriften verfasst, die etwa herausfinden wollten, was ‚das Jüdische‘ in der Musik, der Kunst, der Zeitung, des Charakters oder der Wirtschaft sei, wie es prominent etwa Richard Wagner für die Musik getan hat.⁸ Auch wenn das Ressentiment sich letzten Endes wieder konkrete Opfer sucht, ist es selbst doch um einiges abstrakter geworden.

Nationaler Antisemitismus

Ab dem 18. Jahrhundert und verstärkt im 19. Jahrhundert entstand in Europa der moderne Nationalismus. Mit den nationalen Ideen und 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 Juden“. Auf sie wurde projiziert, was als nichtdeutsch galt. Indem jüdischen Menschen 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: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. Der Antisemitismusforscher Klaus Holz spricht daher 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.⁹

All das geschah zu einem Zeitpunkt, als nach der Französischen Revolution und der damit verbundenen Idee eines Nationalstaates mit Bürgerrechten – zumindest in Frankreich – auch Jüdinnen:Juden als Staatsbürger anerkannt wurden und andernorts darüber diskutiert wurde, jüdischen Menschen die Bürgerrechte zu gewähren. Beim nationalen Antisemitismus ging es also auch um die Frage der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung von Juden als gleichberechtigte Staatsbürger. In den vom napoleonischen

⁴ 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.

⁵ Auch die russischen Zaren nutzten die Literarität der jüdischen Männer und gleichzeitig ihre fehlende Anbindung an die bäuerlichen Gemeinschaften, um ihnen den Beruf des Steuereintreibers anzudienen und einen Sündenbock „als Puffer“ für den Zorn der Steuerpflichtigen zu erhalten.

⁶ 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: Busch, Charlotte / Gehrlein, Martin / Uhlig, Tom David (Hrsg.): Schiefheilungen. Zeitgenössische Betrachtungen über Antisemitismus. Wiesbaden. 2016: S. 13–36.

⁷ Vgl. Salzborn, Samuel: Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich. Frankfurt a.M./New York. 2010: S. 319ff.

⁸ Zur Debatte um Richard Wagners Antisemitismus vgl. Friedländer, Saul / Rüsen, Jörg (Hrsg.): Richard Wagner im Dritten Reich. München. 2000.

⁹ Vgl. Holz, Klaus: Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung. Hamburg. 2001: S. 270.

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 einer gemeinsamen deutschen nationalen 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 pseudo-wissenschaftliche Theorien zur Legitimation der Unterdrückung weiter Teile der Menschheit (der Kolonisierten), indem sie „Rassenunterschiede“ behaupteten.

Entsprechende rassistische Theorien wurden auch auf andere Gruppen bezogen, z.B. auf Sinti:ze und Rom:nja und auf Jüdinnen:Juden. Die „jüdische Rasse“ galt dabei als Bedrohung für die in einer vermeintlichen Hierarchie ganz oben stehende „arische Rasse“. Die den jüdischen Menschen 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 Logik, wonach die „jüdische Rasse“ die Identität der „arischen“ zersetzen würde, sollte deren Fortbestand durch die Vernichtung der Jüdinnen:Juden gewährleistet werden.

NS-Ideologie und -Politik entwickelten die schon von Joseph Arthur de Gobineau (1816–1882) und Houston Stewart Chamberlain (1855–1927) vertretenen populären Überlegungen weiter. Jüdinnen: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. Dies mündete in den Wahn der Vernichtung der europäischen Jüdinnen:Juden.

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. Daher 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 jedoch noch eine weitere Funktion: So werden Juden zwar einerseits als unterlegen beschrieben, andererseits aber auch als machtvoll und bedrohlich. Die eigene vermeintliche Überlegenheit wird demonstriert und das eigene Selbstbild moralisch legitimiert, indem dieses 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, 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“.

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 Verschwörungsmythen einer kleinen mächtigen Clique bedienen, welche im Hintergrund die Presse kontrolliere sowie die Zuwanderung der rassistisch entwerteten Migrant:innen orchestrierte.

Für die Ermordung der europäischen Jüd:innen 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'Shoah, was in etwa die Katastrophe oder das Unglück bedeutet. Da dies die Bezeichnung für den Völkermord an den europäischen Jüd:innen ist, den die Überlebenden und Nachkommen ihm selbst gegeben haben, und sie zudem nicht die fragwürdige Begriffsgeschichte eines „Brandopfers“ beinhaltet, ist sie zu präferieren.

Antisemitismus heute: Auftreten und Erscheinungsformen

Nach der Shoah¹⁰, nach den von Deutschen an Jüdinnen: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 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, wurde aber stattdessen im Privaten gepflegt, in der Familie und am Stammtisch oder wurde chiffriert, über Umwege kommuniziert, wie es die Varianten des sekundären oder Schulabwehrantisemitismus zeigen.

Schuldabwehrantisemitismus

Als Formen des Schuldabwehrantisemitismus (oder auch sekundären Antisemitismus) gelten Versuche der Abwehr der Erinnerung an die NS-Verbrechen mit dem Ziel, sich damit subjektiv und kollektiv von Schuld (-gefühlen) und Verantwortung zu befreien. Die Shoah erschwert einen positiven Bezug auf die deutsche Nation und damit auf deren Identität. Man bemüht sich deshalb darum, die kränkende Erinnerung an die deutschen Verbrechen loszuwerden.

Wie Raul Hilberg sagt, ist der Holocaust in Deutschland „Familiengeschichte“¹¹, d.h. die Vernichtung der europäischen Jüdinnen:Juden ist für die nicht-jüdischen Deutschen nicht einfach ein geschichtliches Ereignis unter vielen, sondern geht die eigene Identität unmittelbar an. Schuldabwehr- oder sekundärer Antisemitismus ist dabei keineswegs auf die unmittelbare Nachkriegszeit beschränkt, sondern existiert bis heute und hat sich über die Generationen tradiert.

Die Formen, in denen der Antisemitismus zum Ausdruck kommt, reichen von der Holocaustleugnung über verschiedenste Formen der Geschichtsrelativierung bis hin zur Schuldprojektion auf Jüdinnen: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 betrachtete solche Formen als Abwehrmechanismen, die es Deutschen erlaubten, an ihrer kollektiven nationalen Identität festzuhalten.¹²

Die Leugnung beziehungsweise Billigung oder Verharmlosung des Holocaust steht in Deutschland seit 1985 unter Strafe. Vor diesem Hintergrund sind häufiger Formen der Relativierung oder Umdeutung anzutreffen. Es wird 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.¹³

Eine aktuell präsentere Variante ist die Behauptung, „die Israelis“ würden heute mit „den Palästinensern“ das 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 jüdischen Menschen durch die Deutschen im Nachhinein sowie heutige Verfolgung und Diskriminierung als gerechtfertigt erscheinen lässt.



Die Synagoge in Bremen, davor Polizeiwagen / © Christina Kuhaupt

Eine weitere Erscheinungsform des sekundären Antisemitismus ist der Vorwurf, Jüdinnen:Juden würden die Shoah zu ihrem ungerechtfertigten Vorteil argumentativ oder finanziell ausnutzen. Lange wurden etwa die mühsam erkämpften Entschädigungszahlungen oder allgemeinere Forderungen zur Anerkennung der NS-Verbrechen und der Erinnerung daran als illegitim betrachtet.¹⁴ Gegenwärtig wird zudem vieles von dem, was zuvor „den Juden“ vorgeworfen wurde, auf Israel projiziert. So wird beispielsweise auch behauptet, aufgrund der Shoah gäbe es ein Sprechverbot, die Politik Israels zu kritisieren.¹⁵

Formen der Täter-Opfer-Umkehr sind 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 1998 formulierte. Es wurde und wird immer wieder gefordert, einen Schlussstrich unter die Geschichte zu ziehen, womit gemeint ist, nicht mehr an die Shoah zu erinnern. Interessanterweise sind diese Forderungen kein neues Phänomen, sondern setzten als öffentliche Debatte bereits weniger als zehn Jahre nach dem Krieg ein.

Kontrastiert wird das Verlangen, einen Schlussstrich zu ziehen, durch einen Diskurs, der spätestens seit der deutschen Wiedervereinigung wirkmächtig ist: 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.

Israelbezogener Antisemitismus

Laut aktuellen Umfragen vertreten etwa 40% der Deutschen Formen des israelbezogenen Antisemitismus. Ein Indikator für diese Form von Antisemitismus ist die Aussage „Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man was gegen Juden hat“, der 2016 in einer repräsentativen Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung 40 % der Befragten zustimmten.¹⁶

Geht es um Israel, kochen die Emotionen schnell hoch, und oft heißt es, man könne die israelische Politik nicht kritisieren, ohne gleich als antisemitisch 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 Jüdinnen:Juden – völlig unabhängig davon, ob sie israelische Staatsangehö-

rige 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:Juden mit Israel. Die Tatsache, dass Jüdinnen:Juden weltweit immer wieder für die israelische Politik verantwortlich gemacht werden, verweist zudem darauf, wie fragil ihre Anerkennung als Staatsbürger:innen der jeweiligen Staaten offenbar ist.

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: 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 strengere und andere 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. Der 2006 gegründete Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen hat zwischen 2006 und 2015 117 Resolutionen wegen Menschenrechtsverletzungen verabschiedet. Dass hier offensichtlich Doppelstandards angelegt werden, zeigt sich daran, 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 eine Resolution, der Israel delegitimierte: Israel wird konsequent als „Besatzungsmacht“ bezeichnet, und jüdische bzw. israelische Aspekte von Tempelberg und Klagemauer werden ignoriert, indem ausschließlich auf den arabischen bzw. muslimischen Aspekt der Orte eingegangen wird.¹⁷

Im israelbezogenen Antisemitismus, der dämonisiert, tauchen viele tradierte jüdenfeindliche Ressentiments wieder auf. Ein Beispiel: So formulierte Günter Grass in seinem Gedicht „Was gesagt werden muss“ von 2012, mit dem er sich als Tabubrecher inszenierte: „Die Atommacht Israel gefährdet / den ohnehin brüchigen Weltfrieden“.¹⁸ Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Gedichts gab es allerdings weltweit rund zwanzig kriegerische Konflikte. Die Suggestion, Israel würde den „Weltfrieden“ gefährden, impliziert jedoch, dass der jüdische Staat hierfür maßgeblich verantwortlich sei. Hier taucht die historische Figur von Juden als Kriegstreibern auf. Andere Bilder sind die von Jüdinnen:Juden als „Kindermörder“, an die heute die Parole „Kindermörder Israel“ anknüpft, oder das Stereotyp von Jüdinnen:Juden als „Brunnenvergifter“, wenn Israel die systematische Vergiftung von Trinkwasser vorgeworfen wird.

Verschwörungsmythen

*Verschwörungsideologien oder -mythen sind gescheiterte Versuche, unverständene Phänomene der Moderne auf den Begriff zu bringen.*¹⁹

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 finsternen 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. Auch heute findet sich eine ganze Palette solcher Verschwörungsmythen und -ideologien. 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 gewesen, sondern letztlich auf eine jüdische Weltverschwörung zurückzuführen.

Andere versuchen sogar, die Flüchtlingsbewegungen auf entsprechende Machenschaften zurückzuführen. Dabei werden nicht nur die komplexen weltgesellschaftlichen Zusammenhänge ausgeblendet, die dazu führen, dass Menschen versuchen, sich andernorts ein sicheres Leben aufzubauen. Auch wird dabei 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 etwa globale Ungleichheit, Klimawandel und Kriege.

Redaktionell bearbeitete und aktualisierte Fassung aus: Wahrnehmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019.

¹⁰ siehe [Infokasten S.15](#)

¹¹ 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/!650641>; letzter Zugriff am 14.11.2021.

¹² Adorno, Theodor W.: „Schuld und Abwehr.“ In: Ders.: Soziologische Schriften II. GS (20 Bände), Band 9.2. Frankfurt a. M., 1997: S.150.

¹³ Vgl. z. B. Diner, Dan (Hrsg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt a.M. 1987.

¹⁴ Vgl. grundlegend Göschler, Constantin: Schuld und Schulden. Die Politik der Wiedergutmachung für NS-Verfolgte seit 1945. Göttinge., 2005.

¹⁵ Vgl. z. B. Salzborn, Samuel: „Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung.“ In: Kirche und Israel. Neukirchner Theologische Zeitschrift, 1 (2013): S. 5–16..

¹⁶ 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. Rechts-extreme Einstellungen in Deutschland 2016. Bonn, 2016: S. 44–45.

¹⁷ 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. Feuerherdt, Alex / Markl, Florian: Vereinte Nationen gegen Israel. Wie die UNO den jüdischen Staat delegitimiert. Berlin, 2018.

¹⁸ 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 Günter Grass' „Was gesagt werden muss“ und die deutsche Debatte. Göttingen, 2013.

¹⁹ Einführend zu Verschwörungsmythen vgl. z. B. Butter, Michael: „Nichts ist wie es scheint“ Über Verschwörungstheorien. Frankfurt, 2018; sowie Blume, Michael: Verschwörungsglauben. Der Reiz dunkler Mythen für Psyche und Medien. Filderstadt, 2016.

Katharina Rhein ist Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin und hat zum Thema „Erziehung nach Auschwitz in der Migrationsgesellschaft. Nationalismus, Rassismus und Antisemitismus als Herausforderungen für die Pädagogik“ promoviert. Sie war Bildungsreferent in mit Schwerpunkt Antisemitismus in der Bildungsstätte Anne Frank und Ko-Leiterin der Forschungsstelle NS-Pädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt. Sie ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin für den Hessischen Landesverband Deutscher Sinti und Roma tätig.

Tom David Uhlig ist politischer Referent der Stadt Frankfurt. Er war Mitarbeiter der Bildungsstätte Anne Frank, wo er die Sonderausstellung „Das Gegenteil von gut. Antisemitismus in der politischen Linken seit 1968“ kuratierte. Er studierte Psychologie in Frankfurt und ist Mitherausgeber der Zeitschrift für psychoanalytische Sozialpsychologie „Freie Assoziation“ sowie der „Psychologie & Gesellschaftskritik“.

JÜDISCHE PERSPEKTIVEN AUF ANTISEMITISMUS UND ANTISEMITISMUSKRITIK

Beobachtungen aus der Forschung und Praxis

Von Marina Chernivsky

Mit dem Zurückdrängen von Antisemitismus aus dem öffentlichen Raum in den Nachkriegsjahren wurde der Anschein erweckt, Antisemitismus als politische Ideologie wäre überwunden und hätte keine erkennbare Gesellschaftsrelevanz. Dass Antisemitismus existiert und sich gewaltförmig ausdrückt, wird jedoch zunehmend sichtbar sowohl in den zivilgesellschaftlichen²⁰ und polizeilichen Statistiken²¹ in den neueren wissenschaftlichen Studien²² als auch in den Berichten von Betroffenen. Erst vor einigen Jahren trat die Diskussion um Antisemitismus der Gegenwart allmählich in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses.

Antisemitismus als reale Bedrohung

Die medial problematisierten Fälle an deutschen Schulen, der rechtsterroristische Anschlag auf die Synagoge in Halle (Saale) am 9. Oktober 2019, die jüngsten Corona-Proteste mit dezidiert antisemitischer Symbolik sind nur einige Beispiele für die bleibende Relevanz und Bedeutung des aktuellen Antisemitismus in Bildung und Gesellschaft.

Bis zum Erscheinen der ersten wissenschaftlichen Studien²³, die explizit nach den Erfahrungen von Jüdinnen:Juden fragten, fehlte es nicht nur an der Empirie, sondern auch am Konsens, dass Antisemitismus für Jüdinnen:Juden keine abstrakte, sondern eine reale Bedrohung darstellt.

Das zeigt auch die Studie des Zweiten Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus²⁴ sehr deutlich. Sie basiert auf einer quantitativen Umfrage und auf qualitativen Befragungen von Jüdinnen:Juden, die älter als 16 Jahre sind und in Deutschland ihren Wohnsitz haben.

Im quantitativen Teil der Umfrage empfinden knapp 80 Prozent der Befragten Antisemitismus (und fast genauso Rassismus) in Deutschland als ein gravierendes Problem, das sie in diversen Lebensbereichen beobachten und erfahren – vor allem im Internet, aber auch im Bildungsbereich, auf dem Arbeitsmarkt, in der Nachbarschaft, im nahen Freundeskreis. 61 Prozent der Befragten berichten zum Beispiel von antisemitischen

Andeutungen und Grenzüberschreitungen, die ihnen in den zwölf Monaten vor der Umfrage mehrfach entgegengebracht wurden, ein Drittel berichtet dabei über offene Beleidigungen, 8 Prozent spricht über Gewalt gegen sie selbst oder Angehörige.

Während als Täter:innen von tätlichen Übergriffen überwiegend unbekannte Personen identifiziert werden, kommen die Beleidigungen überwiegend von Bekannten, Nachbar:innen oder Kolleg:innen. Dabei sehen sich etliche Befragte gleich in mehrfacher Hinsicht Diskriminierung ausgesetzt, als Jüdinnen:Juden, aber auch als Migrant:innen, aufgrund von Herkunft, Sprache, Religion, Gesundheit, sexueller Orientierung. Der qualitative Teil der Studie zeigt zudem was die befragten Jüdinnen:Juden unter Antisemitismus verstehen und wie sie Antisemitismus erfahren und bewältigen. Ihre Reaktionen und Umgangsweisen reichen von erlebter Verletzung, Frustration, vom Rückzug bis hin zu Wehrhaftigkeit und offensiven Umgangsstrategien.

Beide Studienteile erfragen auch die Bewertung pädagogischer Prävention. Hier fordern rund 71 Prozent der Befragten, dass mehr für die Sicherheit getan wird.²⁵ Die Mehrheit der Befragten stimmt unter anderem der Aussage voll und ganz zu: „In der Schule muss verstärkt über den aktuellen Antisemitismus aufgeklärt werden.“²⁶ Die Befunde zeigen weiterhin, dass viele Interviewpartner:innen das Tragen erkennbar jüdischer Symbole eher vermeiden würden und sich selbst in der direkten Nachbarschaft zunehmend nicht (mehr) sicher fühlen. Ferner zeigt die Studie – noch vor dem hiesigen Anschlag in Halle – eine Bandbreite antisemitischer Erscheinungsformen, die von versteckten Andeutungen bis zu offener Gewalt reichen und das soziale Wohlbefinden von Familien womöglich nachhaltig beeinträchtigen.

In einer Berliner Studie zum Berliner Monitor „Antisemitismus, Heterogenität, Allianzen“ schildern die befragten Jüdinnen:Juden ebenfalls, dass sie Antisemitismus in „unterschiedlichen Lebensbereichen und dabei in unterschiedlicher Qualität“ erfahren.²⁷ Sie berichten von „sekundären Aggressionen“ und maßgeblich fehlenden „unterstützenden und solidarischen Reaktionen“ aus ihrem sozialen Umfeld.²⁸



© Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment

Antisemitismus im Kontext Schule

Die Aufmerksamkeit für bekannt gewordene antisemitische Vorfälle²⁹ an Schulen wirft Fragen auf: Wie zeigt sich Antisemitismus an Schulen der Gegenwartsgesellschaft? Wie nehmen (betroffene) Schüler:innen, deren Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen das Problem wahr und wie wird damit umgegangen? Hierzu sind in den letzten Jahren einige qualitative Studien durchgeführt worden.³⁰ Die Befunde verweisen auf eine starke Perspektivdivergenz zwischen der Problempassung durch jüdische Schüler:innen und jüdische Familien und der Problemeinschätzung vonseiten der Lehrkräfte, Schulleitungen oder auch Bildungsverwaltungen.³¹

Die Studie von Julia Bernstein und ihrem Team aus dem Jahr 2018 liefert erste empirische Einblicke in diese Unterschiede. Jüdische Schüler:innen erfahren im Unterricht eine „Zuschreibung von Repräsentationsrollen“³², das heißt, sie werden zu „Repräsentanten des Judentums oder Israels gemacht und somit in die Rolle eines Sprechers oder Experten eines Kollektivs gedrängt“.³³

Auch belegt Bernstein mit ihren Interviews, dass viele jüdische Schüler:innen antisemitische Abwertungen und Anfeindungen nicht nur durch ihre Mitschüler:innen erleben, sondern auch durch einzelne Lehrkräfte und gar die Schulleitung.³⁴ Als Konsequenz für den Umgang mit Antisemitismus in der Schule zeigt sich, dass sich die Betroffenen womöglich häufig allein gelassen fühlen und mehr Schutz und aktive Unterstützung brauchen. Die Befunde der Studie zu Antisemitismus im Schulalltag von jüdischen Jugendlichen und Familien ergeben ein ähnliches Bild.³⁵ Einige Eltern schildern, dass sie antisemitische Situationen potenziell in Kauf nehmen und diese „Gedanken immer im Hinterkopf“ haben.³⁶

Manche versuchen potenzielle antisemitische Erfahrungen vorzudenken und diesen u.a. durch proaktive Ansprache der Schulleitung, oder der zuständigen Lehrkräfte vorzubeugen.³⁷

Ehemalige Schüler:innen und auch Eltern schildern überwiegend Erfahrungen verbaler, in Einzelfällen auch körperlicher Gewalt. Dazu gehören Beleidigungen, Pöbeleien und gar Androhung und Anwendung gewaltvoller Handlungen. Zu den unterschwelligsten Formen von Antisemitismus an Schulen gehören unter anderem das Übersehen von Bedarfen jüdischer Kinder (z.B. im Geschichtsunterricht bei der Vermittlung der Shoah), mangelnde Anerkennung kultureller wie religiöser Praktiken, Verkennung von Antisemitismuserfahrungen.³⁸

Jüdische Schüler:innen schildern unter anderem, dass sie sich in ihrer Schulzeit oftmals exponiert gefühlt haben: Die Anwesenheit einer jüdischen Person schien im direkten Kontakt bei Mitschüler:innen, aber auch Lehrkräften, Irritationen auszulösen. Einige Interviewpartner:innen äußern im Rückblick auf ihre Schulzeit Erfahrung einer als unzureichend erlebten Unterstützung durch ihre Lehrer:innen. Kontrastierend dazu schildern jüdische Schüler:innen und Eltern ihre Vorstellungen von einer gelungenen Intervention. Dazu gehören die Ernstnahme von Beschwerden, zeitnahe Reaktionen, Transparenz über den Verlauf der Intervention.³⁹

In einer weiteren Studie zu Antisemitismus an Berliner Schulen schildern interviewte Lehrkräfte sowie Schulleitungen ihre Wahrnehmungen von und Erstberührungen mit Antisemitismus. Einige Kolleg:innen beschreiben zum Beispiel, dass ihre ersten Berührungen mit dem Thema Antisemitismus in ihrer eigenen Biografie erst durch den schulischen Unterricht zum Holocaust, die Gedenkstättenbesuche oder auch durch historische Bücher oder Filme.⁴⁰ Ihre Wahrnehmung von real existierendem Antisemitismus erfolgte daher erst im Erwachsenenalter, beispielsweise im Referendariat oder zum Berufseinstieg.

Die Erstberührung mit Antisemitismus wurde in den Interviews zum Teil als überraschende und auch schockierende Erfahrung erinnert, getragen von der Annahme „Ich wusste nicht, dass es das gibt“.⁴¹ In manchen Interviews

werden antisemitischen Handlungen an der Schule zwar als Problem identifiziert, aber dennoch als „ungreifbar“ und „diffus“ beschrieben.⁴² Im Fall eines Antisemitismusvorwurfs oder bei der Frage nach der „Urheberschaft“ eines antisemitischen Vorfalles werden überwiegend Jugendliche fokussiert und durch einen „vorübergehenden“ „Zwischendurch-Antisemitismus“ entschuldigt.⁴³

Besonders antisemitische Vorfälle mit Israelbezug scheinen die Lehrkräfte vor das Dilemma zu stellen, sich für eine Seite im Konflikt entscheiden zu müssen. Einige Lehrkräfte beschreiben ihr Handeln in diesem Themenkomplex als unsicher, ihnen fehle im Umgang mit dem Antisemitismus und (u.a.) Nahostkonflikt – ein „innerer Kompass“.⁴⁴

Vielfach formulieren Lehrer:innen ihr Begriffsverständnis und begründen ihre kritische anti-antisemitische Position. Mehr noch: Nicht nur einzelne Lehrkräfte, sondern auch Schulen als Institutionen drücken ein Selbstverständnis aus, welches sich von jeder Art und Form von Antisemitismus abgrenzt. Gleichwohl verbinden sie diese Haltung und das abstrakte Wissen um Antisemitismus nicht mit dem Handeln in konkreten antisemitischen Situationen.

Die in der Studie zu Antisemitismus im Kontext Schule deutlich werdenden historisierenden und abstrakten Erstberührungen und die weitgehend fehlenden fachlichen Konzepte und Verfahren stellen eine Herausforderung dar, gegen Antisemitismus wirksam vorzugehen und bieten genügend Anlass für die Etablierung systematischer Unterstützung von Lehrkräften und Schulen.

Antisemitismuskritische Bildung

Der Begriff der Antisemitismuskritik geht auf das Grundprinzip der Rassismuskritik zurück. Die Grundannahme ist dabei, dass Rassismus und Antisemitismus das Denken und Handeln der Einzelnen und der gesamten Gesellschaft durchdringen und dass alle Gesellschaftsmitglieder (auch ungewollt) daran beteiligt sind. Häufig wird die Pädagogik gegen Antisemitismus mit allgemeiner historischer Bildung gleichgesetzt.

Diese Gleichsetzung ist Ergebnis einer langen Historisierung antisemitischer Realitäten und der Annahme, Antisemitismus sei historisch überwunden worden. Die Grundrichtung einer antisemitismuskritischen Pädagogik gilt daher als eine übergeordnete Bezeichnung für verschiedene Bildungsansätze, die sich der (antisemitismuskritischen) Perspektive zuordnen lassen und gewissen Qualitätsstandards folgen. Der Grundgedanke der Kritischen Pädagogik im Hinblick auf Antisemitismus verweist dabei darauf, dass unsere pädagogische Praxis aus einer Gesellschaft hervorgegangen ist, die selbst in die Reproduktion des Antisemitismus involviert ist.⁴⁵

Eine antisemitismuskritische Pädagogik beansprucht daher den Grundsatz der Reflexivität, sowohl bezogen auf die Prämissen pädagogischen Handelns als auch auf die

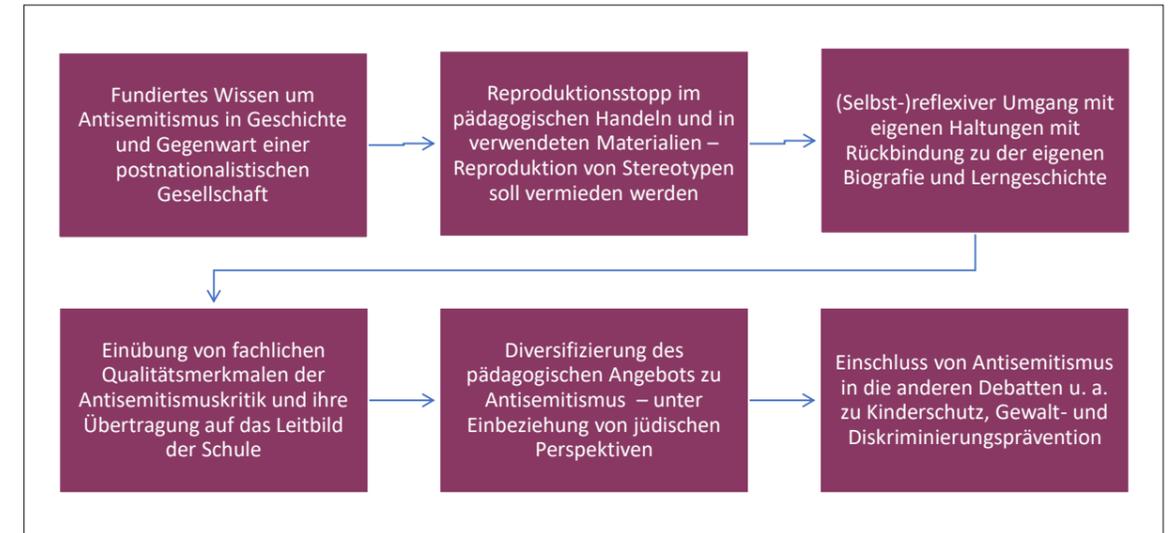
Positionierung der Handelnden selbst. Antisemitismuskritische Pädagogik sollte also im Grundsatz dazu befähigen, die Kritik an jenen Verhältnissen zu erheben, die das Fortwirken von Antisemitismus ermöglicht und aufrechterhalten haben. Um einen solchen Anspruch realisieren zu können, sollen die etablierten (pädagogischen) Ziele und Handlungsmaxime aus der Perspektive der Antisemitismuskritik (neu) gedacht und weiterentwickelt werden. Die aus der Antisemitismuskritik und Antisemitismusanalyse entstandenen Erkenntnisse sollten in das pädagogische Handeln (u.a. an Schulen) einfließen und zur Verstärkung antisemitismuskritischer Konzeptionen beitragen.

In der Entwicklungsgeschichte der sogenannten Antisemitismusprävention haben sich (pädagogische) Ansätze durchgesetzt, die vorwiegend auf antisemitische Einstellungen, vorwiegend unter Jugendlichen, fokussieren und sich in erster Linie auf den Gedanken der Begegnung, oder auch auf die Methode der Vorurteilsdekonstruktion gestützt haben.

Das Lernen über Antisemitismus ist nach wie vor weitgehend durch eine historische und eher faktisch orientierte Wissensvermittlung gekennzeichnet. Ein solcher Zugang unterschätzt die affektiven und identitätsstiftenden Strukturen antisemitischer Ressentiments und übersieht, übergeht ihre soziale Kraft. So ist es möglich, zu Antisemitismus zu arbeiten, ohne die historischen Verbindungen und die damit einhergehenden Emotionen und Abwehrhaltungen (z.B. gegenüber Jüdinnen:Juden, jüdischer Geschichte, Shoah und Antisemitismus) zu thematisieren und sich selbst als Person (auch als Nachkomme) dazu in Beziehung zu setzen.

Auch die Begegnungspädagogik stellt keine ultimative Lösung des Problems dar. Der Ansatz der Begegnung als beziehungsfördernde Plattform ist wichtig und doch darf eine künstlich erzeugte Begegnungssituation mit Jüdinnen:Juden nicht als Mittel gegen Antisemitismus funktionalisiert werden. In der Regel begegnen sich die Jugendlichen, und nicht etwa die pädagogisch Verantwortlichen. Durch die hergestellte Begegnung soll der Kontakt zwischen diesen Gruppen gefördert und Vorurteile sollen abgebaut werden. Das Risiko dabei ist das Lernen über „andere“ Gruppen und gar Verfestigung bestehender Ressentiments. Dies gilt vor allem dann, wenn Individuen veranlasst werden, sich als Repräsentanten von Kollektiven zu treffen und sich nicht als Subjekte zu begegnen.⁴⁶

Die Thematisierung von Antisemitismus beschränkt sich weitgehend auf Vorurteile. Dieser Zugang versäumt es, Antisemitismus als ein Gewaltverhältnis zu erfassen und bezieht sich eher darauf, individuelles Fehlverhalten anzuprangern als die strukturelle Verwobenheit des Antisemitismus kritisch einzuordnen. Das antisemitische Ressentiment und Weltbild ist kein bloßes Vorurteil, das als Folge eines falschen Wissens auftritt und durch rationale Aufklärung überwunden werden kann.⁴⁷ Eine so eng auf Vorurteile fixierte Analyse des Antisemitismus impliziert die Vorstellung, dass es stets möglich ist, falschen Vorurteilen durch berichtigende Informationen beizukommen.



Qualitätsmerkmale der Antisemitismuskritik/ © Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment

Die Bildungsarbeit gegen Antisemitismus richtet sich darüber hinaus weitgehend an nicht-jüdische Zielgruppen und nimmt die Nicht-Präsenz (Abwesenheit) jüdischer Subjekte als Gegebenheit wahr. Jüdinnen:Juden erleben aktuelle antisemitische Gewalt auf der Basis familialer und sozialer Vorerfahrungen. Auslassung dieser Perspektiven führt zu vielen Kommunikationsfehlern und auch zu mehrfachen Viktimisierung von Betroffenen, wenn ihre Bedarfe nicht erkannt und nicht ernstgenommen werden.

Antisemitismus wird häufig unter Rassismus (oder Diskriminierung allgemein) subsumiert und bleibt daher in seiner Spezifik unsichtbar und unlesbar (z. B. die Dimension der Verschwörungsmysterien, des sekundären und israelbezogenen Antisemitismus). Das führt dazu, dass Antisemitismus lange unerkannt und unbearbeitet bleibt, oder nur im Rahmen anderer Phänomene in Kenntnis genommen wird.

Die für den Umgang mit Antisemitismus überaus wichtigen Ressourcen – z.B. das Erkennen und Einordnen antisemitischer Vorfälle nicht als etwas Ungreifbares und Diffuses – werden eher selten direkt vermittelt und fehlen dann in der Ausgestaltung konkreter schulischer Praxis. Mit Hilfe von antisemitismuskritischen Ansätzen soll der Blick auf Bildung gegen Antisemitismus erweitert werden, indem etwa Raum geschaffen wird für die Auseinandersetzung mit dem Problem der angeblichen „Ungreifbarkeit“, der emotionalen und historischen Aufladung, individuellen und institutionellen Abwehr, mit der Heterogenität der Lerngruppen, methodischer Monotonie und dem drängenden Bedarf an (kritischen) Fachkonzepten (auch zu Intervention und Beschwerdemanagement).

Der Ansatz antisemitismuskritischer Pädagogik soll sich daher nicht nur an Jugendliche richten, sondern auch an Erwachsene, die in ihren professionellen Rollen angesprochen,

sensibilisiert und geschult werden sollen. Er richtet sich auch an Institutionen, die sich im Hinblick darauf weiterentwickeln und ihre Praktiken und Routinen hinterfragen bzw. verändern müssen. Der Umgang mit Antisemitismus sollte möglichst ganzheitlich sein und sowohl die Pädagogik als auch die Intervention, möglichst unter Einbeziehung jüdischer Perspektiven, beinhalten, und institutionell verankert sein.

Schlussüberlegungen

Eine rein faktische Aufklärung über Antisemitismus kommt an ihre Grenzen, da die sekundärantisemitischen Positionen für viele ihrer Träger:innen auf unterschiedliche Weise bedeutsam sind. Um darauf pädagogisch reagieren zu können, braucht es Räume für Reflexion sowie die Einübung von wirksamen Handlungsorientierungen- und Methoden.⁴⁸ Dabei sollen die herkömmlichen Konzepte überdacht und neu sortiert werden.

Da Antisemitismus eher selten als (strukturelle) Diskriminierung oder Gewalt verstanden wird, soll dem Umgang mit antisemitischen Vorfällen viel Aufmerksamkeit gewidmet werden. Es scheint dringend geboten zu sein, die Perspektiven von Jüdinnen:Juden in den Fokus zu rücken und damit einen Paradigmenwechsel in der Bearbeitung von antisemitischen Vorfällen bedarf zum Beispiel einer Kombination zwischen Bildung und Beratung mitsamt der Unterstützung von Betroffenen. Hier ist die Erschließung interdisziplinärer Bündnisse und Kooperationen (etwa mit Opferberatungsstellen) wie auch die Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendhilfe und Polizei von Bedeutung.

Dieser Anspruch kann zunächst durch sensibilisierende Schulungen nur partiell gedeckt werden. An Schulen ist die Entgegnung von Antisemitismus eine institutionelle Aufgabe. Die Etablierung von Qualitätsstandards antisemitismuskritischer Bildung, die Weiterentwicklung von antisemitismuskritischen methodisch-didaktischen Ansätzen wie auch die Implementierung von verstetigten Interventionskonzepten sind dringend zu empfehlen.

Literatur

Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Beltz: Juventa.

Chernivsky, Marina (2017): Biografisch geprägte Perspektiven auf Antisemitismus. In: Mendel, Meron / Messerschmidt, Astrid (Hrsg.) Fragiler Konsens – Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft, S. 269 – 278. Frankfurt am Main.

Chernivsky, Marina / Lorenz, Friederike (2020): Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.

Chernivsky, Marina / Lorenz, Friederike & Schweitzer, Johanna (2020): Antisemitismus im (Schul-)Alltag - Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment. Berlin.

Eckmann, Monique (2012): Bildungsstrategien gegen Antisemitismen, in *Einsicht* 08/2012, S. 44-49.

Goldenbogen, Anne / Kleinmann, Sarah (2021): Aktueller Antisemitismus in Deutschland. Verfechtungen, Diskurse, Befunde. Studien. Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Pohl, Rolf (2009): Der antisemitische Wahn. Aktuelle Ansätze zur Psychoanalyse einer sozialen Pathologie. In: Wolfram Stender / Guido Follert / Mihri Oezdogan (Hg.): *Konstellationen des Antisemitismus. Theorie - Forschung – Praxis*. S. 41-68

Lorenz, Friederike / Levenson, Lance & Resnik, Julia & Kessler, Fabian (2022): *German Teachers Learning about the Shoah in Israel - An Ethnography of Emotional Heritage and Contemporary Encounters*. Bergische Universität Wuppertal/ Hebrew University of Jerusalem (Hrsg.). Jerusalem & Wuppertal.

Reimer-Gordinskaya, Katrin / Tzschiesche, Selana (Hrsg.) (2020): *Der Berlin-Monitor. Antisemitismus – Heterogenität – Allianzen*. Forschungsbericht zum ersten Schwerpunkt der Aktivierenden Befragung im Berlin-Monitor. Berlin: Klampen Verlag.

Wiegemann, Romina (2022): Die Thematisierung der Shoah in der Grundschule -Eine antisemitismuskritische Perspektivierung. In: Chernivsky, Marina / Lorenz, Friederike (Hrsg.) *Die Shoah in Bildung und Erziehung heute*. Weitergaben und Wirkung in Gegenwartsverhältnissen. Berlin: Verlag Barbara-Büdrich.

Zick, Andreas / Hövermann, Andreas / Jensen, Silke / Bernstein, Julia (2017): *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland*. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Universität Bielefeld.

²⁰ Die Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus (kurz RIAS) erfasst alle antisemitischen Vorfälle – mit und ohne den Straftatbestand. Die betroffenenbasierte Erfassung erhellt zunehmend das Dunkelfeld der nicht gemeldeten bzw. nicht erfassten Straftaten, aber es ist anzunehmen, dass dieses Dunkelfeld doch erheblich höher ausfällt. Für das Jahr 2020: https://www.report-antisemitism.de/documents/Antisemitische_Vorfaelle_in_Deutschland_Jahresbericht_RIAS_Bund_2020.pdf (zuletzt aufgerufen: 14.1.2022).

²¹ Im ersten Jahr der Corona-Pandemie 2020 hat es in Deutschland mehr Vorfälle gegenüber Jüdinnen und Juden gegeben als in den Vorjahren.

²² Dazu gehören zum Beispiel die FES-Mitte-Studie und die Leipziger Autoritarismusstudie – beide Studien untersuchen Antisemitismus als Subdimension rechts-extremer Einstellungen bzw. als Teil eines Syndroms Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und in Fortführung der gleichnamigen Langzeitstudie.

²³ FRA-Erhebung zu Wahrnehmungen und Erfahrungen der jüdischen Bevölkerung im Zusammenhang mit Antisemitismus, 2012: <https://fra.europa.eu/de/publication/2013/fra-erhebung-zu-wahrnehmungen-und-erfahrungen-der-jdischen-bevölkerung-im> und <https://fra.europa.eu/de/news/2019/datensatz-zur-antisemitismus-erhebung-der-fra-jetzt-online-verfuegbar> (alle zuletzt aufgerufen: 14.4.2021)

²⁴ Bis zur Studie des Zweiten Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus gab es in Deutschland – mit Ausnahme der FRA-Erhebung (2015/2018) keine vergleichbaren Umfragen zu Antisemitismus aus jüdischer Perspektive. Die Studie erschien in komprimierter Form im Antisemitismusbericht des Deutschen Bundestages im Jahre 2017. Mehr dazu: Zick, Andreas / Hövermann, Andreas / Jensen, Silke / Bernstein, Julia (2017): *Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland*. Ein Studienbericht für den Expertenkreis Antisemitismus, Bielefeld 2017: https://uni-bielefeld.de/ikg/daten/JuPe_Bericht_April2017.pdf (zuletzt aufgerufen: 14.1.2022).

²⁵ Zick et al. 2017: 25

²⁶ Ebd.: 26

²⁷ Reimer-Gordinskaya / Tzschiesche 2019: 21

²⁸ Ebd.: 24; Vgl. hierzu auch Bernstein 2020; Chernivsky / Lorenz / Schweitzer 2020

²⁹ Zur Kritik an der Rede vom antisemitischen ‚Vorfall‘: Der Fokus auf situative Vorfälle sollte die strukturelle Verankerung von Antisemitismus nicht überschreiben. Mit dem Begriff ‚Vorfall‘ wird suggeriert, dass es sich um Einzelfälle handelt, die situationsabhängig sind. Dazu ausführlicher im Forschungsbericht von Chernivsky / Lorenz 2020: Antisemitismus im Kontext Schule.

³⁰ Vgl. Bernstein et al. 2018 u. 2020, Chernivsky/Lorenz/Schweitzer 2020

³¹ Hierzu u.a. Salzborn / Kurth 2019; Chernivsky / Lorenz 2020: 24

³² Bernstein et al. 2018: 49

³³ Ebd.: 56

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Chernivsky / Lorenz / Schweitzer 2020

³⁶ Ebd.: 84

³⁷ Ebd.: 72

³⁸ Wiegemann 2022 i.E.

³⁹ Chernivsky / Lorenz / Schweitzer 2020: 83-84

⁴⁰ Chernivsky / Lorenz 2020

⁴¹ Ebd.: 70

⁴² Ebd.: 82

⁴³ Ebd.: 107

⁴⁴ Ebd.: 84

⁴⁵ Vgl. Adorno 1963

⁴⁶ Vgl. Eckmann 2012

⁴⁷ Pohl 200

⁴⁸ Mehr dazu u.a. Handreichungen vom Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment: www.zwst-kompetenzzentrum.de

Marina Chernivsky ist Psychologin und Verhaltenswissenschaftlerin. Sie forscht auf dem Themengebiet Antisemitismus und Diskriminierung, ist Lehrbeauftragte und Bildungsvermittlerin. Sie leitet das Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment und ist Gründerin sowie Geschäftsführerin von OFEK e.V. - Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung. Bis 2017 war sie Mitglied im Zweiten Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus des Deutschen Bundestages und ist seit 2019 Mitglied im Beratungsgremium des Beauftragten der Bundesregierung für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus.



Weiterarbeit und Vertiefung

Im Land Bremen wird bereits seit 2015 mit der Online-Plattform itslearning gearbeitet: Sie ist eine Lehr- und Lernumgebung, die allen mit einer schulischen E-Mail-Adresse im Land Bremen registrierten Lehrkräften, Beschäftigten und Schüler:innen zur Verfügung steht.

Hier wurde für Sie der Kurs „Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus“ eingerichtet. Sie erhalten dort eine Vielzahl von vertiefenden Hintergrundinformationen, Unterrichtsmaterialien sowie mediale Formate wie Videos, Podcasts und Vieles mehr zu verschiedenen Themen, die in der „Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen im Land Bremen“ behandelt werden.

Der Kurs ist analog zur Gliederung der Handreichung strukturiert. Er enthält Vertiefungen und Unterrichts Anregungen zu den Schwerpunktthemen und ergänzt die Artikel der Handreichung.

Darüber hinaus finden Sie im Kurs Hinweise und Links zu Internetseiten von weiteren Anbieter:innen, die sich mit dem Themenkomplex Antisemitismus sowie Jüdisches Leben befassen. Ein Hinweis: Der Kurs ist nicht als Selbstlernkurs für Schüler:innen konzipiert und didaktisch aufbereitet.

Bitte beachten Sie auch die verschiedenen Fortbildungsangebote zum Thema und zum Einsatz des Materials, die das Landesinstitut für Schule (LIS) kontinuierlich auf seiner Internetseite veröffentlicht.

Diese finden Sie im Fortbildungsprogramm des LIS (https://lis.bremen.de/info/politische_bildung) oder direkt unter folgendem Link: Gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben - Landesinstitut für Schule (www.lis.bremen.de/fortbildung/politische-bildung/gegen-antisemitismus-und-fuer-juedisches-leben-163150)

ANTISEMITISMUS- ERFAHRUNGEN AN SCHULEN

Judenfeindschaft tritt in verschiedenen Ausprägungen auf

Ein Überblick von Sybille Hoffmann und Felix Steinbrenner

Der aktuelle Diskurs um Antisemitismus in der Schule befindet sich derzeit in einem Spannungsfeld: 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 erzeugt. Trotz der derzeit hohen öffentlichen Aufmerksamkeit ist aber unklar, inwiefern die aktuellen Übergriffe in Schulen ein neues Phänomen sind oder vielmehr eine lange, nicht thematisierte Vorgeschichte haben.

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Antisemitismuserfahrungen in der Schule sind der vom Zweiten Unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus des Deutschen Bundestages in Auftrag gegebenen und 2017 veröffentlichten Studie von Julia Bernstein, Andreas Hövermann, Silke Jensen und Andreas Zick entnommen.⁴⁹ Die Studie bestand aus zwei größeren Studieneinheiten: einer quantitativen Onlinebefragung und einer parallel dazu geführten qualitativen Interviewstudie, der die unten aufgeführten Antisemitismuserfahrungen in der Schule entnommen sind.

Ein genauerer Blick auf die von den Interviewpartner:innen geschilderten Erlebnisse macht deutlich, dass hasserfüllte, aggressive und direkte Formen des Antisemitismus seitens der befragten Schüler:innen am häufigsten erwähnt werden.⁵⁰ Aber auch jüdische Eltern und befragte jüdische Bildungsexpert:innen berichten von antisemitischen Beschimpfungen, Bedrohungen und Übergriffen im Schulalltag. Die Fälle von Antisemitismus in der Schule können in drei idealtypische Unterkategorien eingeteilt werden, wobei diese in realen Situationen nicht immer klar abgrenzbar sind.⁵¹

Provokationsangriffe

Äußerungen mit direkten Bezügen zum Beispiel zu „Hitler, Gas, Lager, Verbrennung“ wurden in unterschiedlichen Interviews festgestellt (initiiert von deutschen nichtjüdischen Schüler:innen ohne Migrationshintergrund und muslimischen Schüler:innen 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 15-jährigen Tochter in einem Gymnasium an ihrem Geburtstag ein Zettel mit den Sätzen „Du dreckige Jüdin! Magst du Zyklon B?“ in ihrer Klasse in die Tasche hineingelegt wurde. Durch eine Schriffterkennung wurden zwei Jungen, von denen das betroffene Mädchen selbst 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.“⁵²

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

„[...] 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.“⁵³

„Auf der Schulwand waren Hakenkreuze und Davidsterne und 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?‘.“

„Ja, das ist ja im Endeffekt genau dasselbe was ihr mit den Palästinensern macht so.“

„Eigentlich müssen alle Juden getötet werden, aber dich würde ich lassen.“

Israelbezogener Antisemitismus

Zu dieser Form des Antisemitismus tragen in der Diskussion des Nahostkonflikts sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte bei. Einige Interviewpartner:innen berichteten, wie auch seitens der Lehrkräfte medial geprägte (oft umgangssprachlich formulierte) anti-israelische Einstellungen den Schüler:innen 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 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 anti-israelischen Film, mit der Anschuldigung „Es sei eine Lüge“⁵⁴ 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.‘“⁵⁵

⁴⁹ 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. – Inzwischen gibt es neuer Studien, so zum Beispiel: Bernstein, Julia: Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen. Mit Online-Materialien. Weinheim, 2020; Chernivsky, Marina / Lorenz, Friederike / Schweitzer Johanna: Antisemitismus im (Schul-)Alltag. Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Berlin, 2020. Online unter: https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2021/04/Forschungsbericht_Familienstudie_2020.pdf; letzter Zugriff am 14.11.2021; sowie Chernivsky, Marina / Lorenz, Friederike: Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer:innen an Berliner Schulen. Berlin, 2020. Online unter: https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2021/02/Forschungsbericht_Lehrerstudie_2020.pdf; letzter Zugriff am 14.11.2021

⁵⁰ Vgl. Bernstein / Hövermann / Jensen / Zick 2017: S. 61.

⁵¹ In jeder dieser Kategorien ist es vorgekommen, dass jüdische Kinder und Jugendliche direkt als „Sch...jude!“ antisemitisch beschimpft wurden.

⁵² Ebd.: S. 61.

⁵³ Ebd.: S. 62.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.: S. 63. Im Sinne der Verständlichkeit wurde diese Interviewpassage sprachlich leicht geglättet.

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 Zeichnung 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.‘“⁵⁶

Eine andere Interviewpartnerin betonte, dass auch Schulen, die Kinder von gehobenen sozialen Schichten besuchen, vom Antisemitismus nicht verschont werden. 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 irgendwas] 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 rausgekommen. 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.“⁵⁷

„Du Jude!“ als Schimpfwort

Dies wird oft auch an Nicht-Jüdinnen:Juden gerichtet und knüpft an klassische antisemitische Vorurteile. Diese Vorurteile reproduzieren sich oft in antisemitischen Verschwörungsmäthen, wie etwa im bekannten Fall der „Protokolle der Weisen von Zion“.

© Andreas Weinhold Bildungspartner NRW



Diese Form des Antisemitismus im Schulsystem verkörpert eine offene aggressive Stigmatisierung des Begriffs „Juden“ als direkte Beleidigungen anderer jüdischer oder auch nichtjüdischer Schüler:innen. 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: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: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.“⁵⁸

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.“⁵⁹

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 Redewendungen 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 Täter:innen gemacht bzw. falsch verstanden würden.

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?‘.“⁶⁰

Die hier dargestellten Fälle von Antisemitismus können keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Sie machen jedoch deutlich, dass Antisemitismus in der Schule nicht nur von Schüler:innenn ausgeht. Wirksame Gegenstrategien sollten deswegen immer auch die Rolle und das professionelle Handeln von Lehrkräften mit einbeziehen, die in ihrer Wahrnehmung von und ihrem pädagogischen Handeln und Intervenieren gegen Antisemitismus in der Schule gestärkt werden sollten.

⁵⁶ Vgl. Bernstein / Hövermann / Jensen / Zick 2017: S. 63. Im Sinne der Verständlichkeit wurde diese Interviewpassage sprachlich leicht geglättet.

⁵⁷ Ebd.: S. 63–64.

⁵⁸ Ebd.: S. 64.

⁵⁹ Ebd.: S. 66.

⁶⁰ Ebd.: S. 65.

Redaktionell bearbeitete und aktualisierte Fassung aus: *Wahrnehmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen*. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019.

Sybille Hoffmann ist Lehrerin und politische Bildnerin. Am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg konzipiert sie Fortbildungen für Lehrkräfte zum Umgang mit Antisemitismus und Rassismus an Schulen. Sie ist Mitglied im Beratungskreis des Bundesbeauftragten der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus.

Felix Steinbrenner leitet die Stabsstelle „Demokratie stärken!“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.



Position beziehen. 2014 haben rund 250 Bremer:innen auf dem Marktplatz gegen Antisemitismus demonstriert. / © Christoph Kellner

1.2. AKTUELLE BEFUNDE

CODES UND CHIFFREN ANTISEMITISCHER HASSREDE

Antisemitismus wird häufig indirekt geäußert

Von Matthias J. Becker

Wenn es um explizit vermittelten Antisemitismus geht, werden viele an Vulgärsprache denken. So wurden Jüdinnen:Juden über Jahrhunderte durch dehumanisierende Beschimpfungen wie etwa „Judensau“ oder „Parasiten“ abgewertet.⁶¹ Ausprägungen dieses antisemitischen Sprachgebrauchs sind noch heute, jedoch vorrangig im rechtsextremen und islamistischen Spektrum verbreitet. Daneben wurden seit der Entstehung von Antisemitismus vor fast zwei Jahrtausenden Stereotype⁶² weitergegeben. So wird in der Aussage, Juden seien 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: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 Zersetzung durch jüdischen Einfluss.⁶³ Das 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“ reproduziert werden.⁶⁴

Abgesehen von diesen beiden Charakteristika expliziter antisemitischer Hassrede auf der Wortebene gibt es bei Hassrede auch auf der Satzebene Besonderheiten: Sprechende⁶⁵ verwenden direkte Sprechakte⁶⁶ wie Behauptungen, Forderungen („Fahrt zur Hölle!“ oder „Krepiert!“) oder verwünschende Versprechungen („Ich werde euch alle vergasen“).

Einfluss auf die Wirklichkeit

Sprache ist nicht nur ein Mittel, mit dem die Wirklichkeit abgebildet wird, sondern auch als ein Handlungsinstrument zu verstehen.⁶⁷ 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 wurden auch deswegen möglich, weil die über Jahrhunderte weit verbreitete irrationale Feindschaft gegenüber Jüdinnen: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 seit langem antisemitisches Gedankengut durch Sprache (und teils Bildwerke) verbreiteten. Die Nazis konnten sich insofern eines umfangreichen Repertoires bedienen.⁶⁸

Impliziter Antisemitismus nach 1945

Direkter antisemitischer Sprachgebrauch und antisemitische Denkmuster haben einander lange Zeit entsprochen. Die Denkmuster wurden über den Sprachgebrauch direkt vermittelt. Abwertung und Ausgrenzung von Menschen und Gruppen können allerdings auch implizit, also über Umwege kommuniziert werden.

Implizitheit ist ein Kernelement in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Deutschland nach 1945⁶⁹, denn offen judenfeindliche 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 sogenannte Kommunikationslatenz zur Folge.⁷⁰

Der Begriff bedeutet, dass sich Antisemitismus aus dem öffentlichen in den privaten Diskurs verschoben hat und 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 Sprechende auf sogenannte indirekte Sprechakte (wie etwa rhetorische Fragen) zurück. Dadurch können sie denselben Inhalt kommunizieren wie durch direkte Beleidigungen.⁷¹ Nehmen wir das oben genannte Stereotyp des geldgierigen Juden. Dieses könnte 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. Sobald diese Frage im Kontext der deutschen Erinnerungspolitik gestellt wird, können Rezipierende über ihr Sprachwissen (Hand aufhalten -> Einfordern von Geld, schon wieder -> wiederkehrende Handlung) sowie über ihr Weltwissen (Jüdinnen: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 ist zu erkennen, wie wichtig Sprach-, Kontext- und Weltwissen sind, um implizite Hassrede zu verstehen.

Codes und Chiffren

Selbstverständlich können Sprechende auch über direkte Sprechakte antisemitisches Denken implizit vermitteln. Die Aufforderung „Wenn es Ihnen hier nicht gefällt, gehen Sie doch nach Hause!“ ist ein solcher direkter Sprechakt. Es wird in der Äußerung jedoch nicht klar, wer hier angesprochen wird. Wenn diese Äußerung allerdings jüdische Deutsche adressiert, wird eine Differenzkonstruktion erkennbar, die besagt: Juden sind keine Deutschen bzw. sind Fremde.

Diese Differenzkonstruktion ist die Grundlage eines antisemitischen Weltbilds: Jüdinnen:Juden werden aus der Wir-Gruppe ausgeschlossen, ihnen das Deutschsein abgesprochen. Die Rezipierenden 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 US-amerikanische Jüdinnen:Juden. Ihnen wird finanzielle und damit politische Macht unterstellt. Über Paraphrasen wie „jene Lobby, die unser Land kontrolliert“ bzw. „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:Juden zum Ausdruck kommen und auf diese Weise den Status von Synonymen erhalten.

Formen der Umwegkommunikation

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. Diese Nähe kann die Rezipierenden dazu veranlassen, gleichfalls eine inhaltliche Nähe der beiden Konzepte zu unterstellen. Es wird – wie bei einer Metapher – eine neue Sinneinheit gebildet. Diese Sinneinheit kann die gesellschaftsübergreifende Wahrnehmung Israels maßgeblich prägen.

Der häufige Verweis auf den jüdischen Staat ist ein weiteres relevantes Beispiel für Umwegkommunikation: Israelfeindschaft stellt die dominante Ausprägung von Antisemitismus im 21. Jahrhundert dar und darf somit bei einer Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen

⁶¹ Schwarz-Friesel, Monika / Reinharz, Jehuda: Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin/New York. 2013.

⁶² 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.)

⁶³ Im Einklang mit kognitionslinguistischen Formalia werden Stereotype und andere auf der konzeptuell-mental Ebene befindlichen Entitäten mittels Kapitälchen, sprachliche Realisierungen hingegen kursiv dargestellt.

⁶⁴ 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-kanakatur-a-955613.htm; letzter Zugriff am 14.11.2021.

⁶⁵ Mit Sprechenden sind auch Schreibende gemeint, die hier unter dem ersten Begriff der Einfachheit halber subsumiert werden.

⁶⁶ Vgl. Meibauer, Jörg (Hrsg.): Hassrede/Hate speech, Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion. Gießen. 2013.

⁶⁷ Vgl. Meibauer, Jörg: Pragmatik. Eine Einführung. Tübingen. 2008.

⁶⁸ 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, Nico-line: „Die Sprache der Judenfeindschaft.“ In: Julius H. Schoeps / Joachim Schlör (Hrsg.): Antisemitismus, Vorurteile und Mythen. München. 1996.

⁶⁹ Vgl. Schwarz-Friesel, Monika / Reinharz, Jehuda: Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin/New York. 2013.

⁷⁰ 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.

⁷¹ 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.

⁷² Vgl. Rensmann, Lars: Demokratie und Judenbild, Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden. 2004: S.78f.

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 nur auf jüdische Menschen) projiziert werden.⁷²

Bei der Äußerung „Juden sind rachsüchtig“ wird also das Wort „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:Juden gemeint sind bzw. die Unterstellungen gegenüber Israel und den Israelis auf Jüdinnen:Juden allgemein ausgedehnt werden, spricht man auch hier von einer Umwegkommunikation.⁷³ Durch diesen Umweg über Israel ist die explizite Reproduktion von antisemitischen Stereotypen – getarnt als „Kritik“ – auch in der allgemeinen Öffentlichkeit erneut möglich.⁷⁴

Implizite NS-Vergleiche

Die Unterstellung, Israel stelle eine Wiederkehr NS-Deutschlands dar, wird vor allem über Vergleiche vermittelt. Das kann ganz explizit erfolgen, indem zum Beispiel der israelische Ministerpräsident 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.⁷⁵ Sobald der NS-Vergleich implizit daherkommt, nennen die Sprechenden 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 Sprechenden nehmen 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 Rezipierenden über ihr Weltwissen erschließen. Derselbe Fall liegt vor, wenn man in Nahost Konzentrationslager oder einen Vernichtungskrieg Israels auszumachen glaubt, der eine „Endlösung der Palästinenserfrage“ vorsieht.

Ein höheres Maß an Impliztheit besteht dann, wenn durch Umschreibungen und Anspielungen ein direkter Bezug auf die deutsche NS-Geschichte vermieden wird. 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, das klar auf die NS-Zeit Bezug nimmt. Durch die starke Präsenz und negative Bewertung der NS-Verbrechen im kollektiven Gedächtnis Deutschlands wird aber schnell klar, dass sich

die Anspielung auf diese und nicht auf andere Phasen deutscher Geschichte bezieht.

Antisemitische Äußerungen erkennen und problematisieren

Allen hier vorgestellten Äußerungen – ob in Form von indirekten Sprechakten, Paraphrasen, Wortspielen, Metaphern oder impliziten NS-Vergleichen – ist gemein, dass sie vage bleiben und damit ihre Impliztheit die Sprechenden schützt. Denn 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.

Antisemitische Äußerungen 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. Pädagog:innen benötigen insofern ein linguistisches Grundverständnis, das es ihnen ermöglicht, 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.

Redaktionell bearbeitete und aktualisierte Fassung aus: Wahrnehmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019.

⁷³ 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 14.11.2021.; Schwarz-Friesel, Monika / Reinharz, Jehuda: Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin/New York. 2013: S. 194f.

⁷⁴ 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/i-boote-fuer-israel-wie-deutschland-die-sicherheit-in-nahost-gefaehrdet-a-836816.html; letzter Zugriff am 14.11.2021.

⁷⁵ Vgl. Schwarz-Friesel, Monika / Reinharz, Jehuda: Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin/New York. 2013: Becker, Matthias J.: Analogien der „Vergangenheitsbewältigung“. Antisraelische Projektionen in Leserkommentaren der Zeit und des Guardian. Baden-Baden. 2018.

Matthias J. Becker ist Postdoc am Zentrum für Antisemitismusforschung (ZfA) an der Technischen Universität Berlin. Seit Sommer 2020 leitet er das Forschungsprojekt „Decoding Antisemitism“, in dem judenfeindliche Sprache im Netz qualitativ, quantitativ sowie mit Hilfe von Künstlicher Intelligenz untersucht wird.

WAS SIND VERSCHWÖRUNGSIDEOLOGIEN?

Häufig gestellte Fragen kurz und knapp beantwortet

Amadeu-Antonio-Stiftung Sachsen

Eine Verschwörungsideologie ist ein gegen Kritik und Zweifel immunes Weltbild. Es basiert auf der Annahme, dass eine kleine, aber sehr mächtige Gruppe von Menschen sich im Geheimen zusammengeschlossen hätte, um bestimmte Ereignisse in der Welt zu ihren Gunsten zu manipulieren. Die große Anzahl der existierenden Verschwörungsideologien variiert in den Beweggründen, der Größe und im Ausmaß der unterstellten Verschwörung. Auch werden unterschiedliche – real existierende oder erfundene – Gruppen als Verschwörer:innen benannt.

Verschwörungstheorie, Verschwörungsideologie, Verschwörungserzählung – Was ist der Unterschied?

Der Begriff der Theorie stammt aus der Wissenschaft und erfüllt bestimmte Kriterien: Die Quellen und Arbeitsschritte müssen nachvollziehbar sein, im Vordergrund steht der Erkenntnisgewinn und eine Theorie ist widerlegbar. „Verschwörungsideologien“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie aufrechterhalten werden, auch wenn es Gegenbeweise gibt. Der Begriff der „Theorie“ ist daher in diesem Kontext irreführend. Die Bezeichnung „Verschwörungserzählung“ wird dann verwendet, wenn auf eine einzelne Erzählung, bei der es sich um eine reine Annahme handelt, hingewiesen werden soll. Von „Verschwörungsideologie“ spricht man, wenn geschlossene Weltbilder mit allumfassendem Weltklärungsscharakter vorliegen.

Woran erkennt man verschwörungsideologische Inhalte?

Verschwörungserzählungen gibt es wie Sand am Meer und alle sind unterschiedlich, aber den meisten von ihnen liegen die folgenden drei Prinzipien zugrunde:

- 1) Nichts geschieht durch Zufall: Soziale Prozesse und politische Ereignisse werden als von den vermeintlichen „Verschwörer:innen“ genau geplant und beabsichtigt dargestellt;
- 2) Nichts ist, wie es scheint: Hinter allen Ereignissen in der Welt stecken geheime Verschwörungen;
- 3) Alles ist miteinander verbunden: Zwischen Ereignissen, die zufällig zeitgleich geschehen, werden kausale Zusammenhänge hergestellt, die wiederum als angebe-

liche Bestätigungen der vermeintlichen Verschwörung herangezogen werden.

Was unterscheidet „Fake News“ von Verschwörungsideologien?

Der Begriff „Fake News“ bezeichnet einzelne manipulierte Nachrichten, mithilfe derer eine mediale Debatte beeinflusst wird. Fake News entstehen, indem Meldungen aus dem Kontext gerissen oder Aussagen erfunden oder manipuliert werden. Im Gegensatz dazu steckt hinter Verschwörungsideologien ein Weltbild, das seinen Anhänger:innen mehr Kontrolle über ihr Leben suggeriert und sie als „Wissende“ gegenüber anderen aufwertet. Das Problematische an Verschwörungsideologien ist also nicht (nur), dass sie falsch sind, sondern auch, dass sie ein antidemokratisches und menschenfeindliches Weltbild vermitteln.

Wo verläuft die Grenze zwischen Verschwörungsideologie und Gesellschaftskritik?

Kritik ist eine Grundbedingung moderner Gesellschaften. Missstände wie Armut oder Diskriminierung bedürfen der Kritik, um sie zu verändern. Gesellschaftskritik betrachtet die Gesellschaft als ein komplexes System, das Widersprüche und Missstände hervorbringt. Verantwortlich dafür sind jedoch nicht „eine kleine Gruppe Mächtiger“, wie es Verschwörungsideologien behaupten, sondern vielmehr systemische Prozesse und Muster, die wiederum von Menschen produziert werden. Gesellschaftskritik führt zu politischen Lösungen für Missstände. Verschwörungsideologie will „Schuldige“ ausmachen und diese bestrafen.

Gibt es Verschwörungsideologien auch außerhalb von Deutschland?

Weltweit gibt es Menschen, die an Verschwörungsideologien glauben. Entscheidend für ihre Verbreitung sind nicht Herkunft oder Wohnort, sondern oftmals persönliche und gesellschaftliche Krisen, auf die solche Erzählungen vermeintlich einfache Antworten bieten. In Form und Verbreitung variieren sie weltweit und passen sich lokalen Gegebenheiten an: Die Reichsbürgerideologie etwa ist vor allem in Deutschland wirkmächtig, während Verschwörungsideologien rund um die Anschläge des 11. September in vielen Ländern der Erde verbreitet sind.

Welche historischen Ursprünge haben Verschwörungsideologien?

Verschwörungsideologien gibt es schon so lange wie es Krisen und Konflikte gibt, denn sie bieten einfache Erklärungen und eindeutige Schuldige. Früher waren sie oft religiös begründet: ob Ernteausfall oder Epidemien, dahinter wurden böse Mächte vermutet. Bereits im Mittelalter richteten sich Verschwörungsideologien in Europa häufig gegen Jüdinnen:Juden. Sie warfen ihnen vor, sich gegen die christliche Bevölkerung zu verschwören. Diese antisemitischen Verschwörungsmythen nahmen über die Jahrhunderte zu und fanden ihren tragischen Höhepunkt in der Shoah, dem industriellen Massenmord an Jüdinnen:Juden. Innerhalb der NS-Ideologie spielte die antisemitische Verschwörungsideologie von der „jüdischen Weltverschwörung“ eine zentrale Rolle.

Wer verbreitet eigentlich diese Ideologien?

Verschwörungsideologien werden sowohl von Einzelpersonen als auch von Gruppen beziehungsweise Organisationen verbreitet. Darunter sind bekannte und einflussreiche Akteur:innen und andere, die unbekannt sind und über keine formelle Macht verfügen. Rechtsextreme, nazistische oder klar antisemitische Akteur:innen sind in Deutschland sicherlich die größte Gruppe der Verbreiter:innen. Ebenso dazu gehören Personen und Gruppen aus dem Bereich Esoterik und Fundamentalismus. Internet und soziale Medien sind für die Verbreitung wichtig: Sogenannte „alternative Medienmacher:innen“ propagieren Verschwörungsideologien via YouTube oder Telegram.

Sind Anhänger:innen von Verschwörungsideologien einfach alle verrückt?

Anhänger:innen von Verschwörungsideologien per se als unzurechnungsfähig zu erklären, unterschätzt das Problem und die gesellschaftliche Verbreitung von verschwörungsideologischem Denken. Die Tendenz, an Verschwörungserzählungen zu glauben, ist in vielen Menschen vorhanden und entsteht beispielsweise aus dem Wunsch, einfache Antworten auf komplexe Fragen zu finden. Die Anhänger:innen nicht pauschal als „verrückt“ abzutun ist wichtig, um kein vereinfachtes, dualistisches Weltbild zu reproduzieren. So gehen die Feindbilder in Verschwörungsideologien auf gesellschaftlich etablierte Ressentiments zurück. Es gilt, das Mobilisierungs- sowie auch das Gewaltpotential, welches von Verschwörungsideologien ausgeht, ernst zu nehmen.

Gibt es Menschen, die anfälliger für Verschwörungsideologien sind als andere?

Verschwörungsideologien sind in der Gesellschaft viel verbreiteter als man denkt. Dabei sind soziologische Kategorien wie Alter oder der Bildungshintergrund nicht allzu entscheidend. Entscheidender ist, ob bei einer Person eine sogenannte Verschwörungsmentalität vorliegt, sie also zugänglich ist für Verschwörungserzählungen. Personen, die nicht gut in der Lage sind, Widersprüche auszuhalten, neigen eher zu Verschwörungsmentalitäten. Anfälliger sind zudem auch Personen, die sich von der Gesellschaft ausgeschlossen fühlen, also ein Gefühl der Machtlosigkeit erfahren. Dabei ist die eigene Wahrnehmung entscheidend und nicht, ob tatsächlich eine reale Ausgrenzungserfahrung vorliegt.

Sind Anhänger:innen von Verschwörungsideologien rechtsextrem?

Verschwörungsideologien können unabhängig von der politischen Verortung ihrer Anhänger:innen unterschiedliche Inhalte oder Stoßrichtungen haben. Verschwörungsideolog:innen sind deshalb nicht automatisch rechtsextrem, teilen aber mit Rechtsextremen ein antidemokratisches und autoritäres Weltbild. Laut Studien sind Verschwörungsideologien unter rechtsextrem eingestellten Personen besonders weit verbreitet – und andersherum spielen Ideologien der Ungleichwertigkeit (wie z. B. Rassismus, Antifeminismus und vor allem Antisemitismus) in vielen Verschwörungsideologien eine prägende Rolle.

Wie kann es sein, dass in unserer Gesellschaft Verschwörungsideologien stärker werden?

Große gesellschaftliche Veränderungen und Ereignisse, wie beispielsweise die Klimakrise oder das Coronavirus begünstigen die Verbreitung von Verschwörungsideologien. Sie können bei Teilen der Bevölkerung Ängste, Verwirrungen oder Widerwillen auslösen. Verschwörungshingabe kann als ein Versuch verstanden werden, mit Gefühlen der Ohnmacht, hervorgerufen angesichts der Komplexität von teils widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen, umzugehen.

Für wen sind Verschwörungsideologien gefährlich?

Menschen und Gruppen, die anhand der Feindbilder von Verschwörungsideologien persönlich für gesellschaftliche Missstände verantwortlich gemacht werden, leben in der Gefahr, dass Verschwörungsideolog:innen Gewalt gegen sie ausüben könnten. Der Ideologie des Nationalsozialismus lag die Vorstellung einer „jüdischen Weltverschwörung“ zugrunde, die Millionen von Jüdinnen:Juden das Leben gekostet hat. Verschwörungsideologien widersprechen essentiellen demokratischen Grundwerten, wie dem Pluralismus und dem Minderheitenschutz. Deshalb bedrohen Verschwörungsideologien

nicht nur Andersdenkende und Minderheiten, sondern die liberale Gesellschaft und die Demokratie als solche.

Ist rechter Terror mit Verschwörungsideologien verknüpft?

In Verschwörungsideologien wird eine vermeintlich ständig herrschende Bedrohung durch die angebliche Verschwörung (der „Tag X“) gezeichnet. In dieser apokalyptischen Weltsicht erscheint Gewalt gegen die vermeintlichen Verschwörer*innen als legitimes Mittel, sich gegen diese herbeifantasierte Bedrohung zur Wehr zu setzen. Die Tatmotive der Attentäter rechtsextremer Anschläge, wie denen in Hanau, Halle oder Christchurch, weisen sowohl auf ein verschwörungsideologisches, als auch auf ein rassistisches und antisemitisches Weltbild der Täter hin.

Was hat Antisemitismus mit Verschwörungsideologien zu tun?

Verschwörungsideologien und Antisemitismus sind historisch miteinander verwoben, da vermeintliche Verschwörungen über Jahrhunderte Jüdinnen:Juden zugeschrieben wurden. Wenngleich nicht offen benannt, werden in Verschwörungsideologien Feindbilder beschrieben, die traditionellen antijüdischen Stereotypen entsprechen. Aufgrund der strukturellen Gleichheit mit Antisemitismus können Verschwörungsideologien jederzeit antisemitisch gewendet werden. Verschwörungsideologien bedienen sich häufig antisemitischer Narrative und Codes. Zugleich ist die verschwörungsideologische Welterklärung ein zentraler Bestandteil von Antisemitismus.

Sind alle Verschwörungsideologien antisemitisch?

Neben den zahlreichen Verschwörungsmythen, die offen antisemitisch sind, nutzen viele Verschwörungsideologien Codes, die indirekt antisemitisch sind. Zumeist werden aber selbst in solchen Erzählungen antisemitische Feindbilder reproduziert, die traditionellen antijüdischen Stereotypen entstammen. Damit wird durch Verschwörungsideologien ein grundsätzliches Denkmuster eingeübt, an das die jahrhundertealten antisemitischen Ressentiments andocken. Auf diese Weise ist es für viele Anhänger:innen dann nur noch ein sehr kleiner Schritt zum offenen Antisemitismus.

Kann man mit verschwörungsaffinen Menschen überhaupt sprechen?

Das hängt vom Radikalisierungsgrad der verschwörungsaffinen Person ab. Ist diese noch offen für alternative Erklärungsansätze, kann sich ein Gespräch lohnen. Bereiten Sie sich auf ein solches Gespräch vor, indem Sie entweder für sich oder gemeinsam mit der Person Faktenchecks verwenden. Stellen Sie fest, dass die Person keine Offenheit zulässt, wechseln Sie die Strategie. Sprechen Sie dann möglichst wenig über die Verschwö-

rungserzählung an sich, dafür mehr über Gefühle und Bedürfnisse der Person. Stellen Sie sich auf schwierige Gespräche ein und haben Sie Geduld. Achten Sie auf ihre eigenen Grenzen und nutzen Sie unterstützende Angebote wie eine Umfeld-Beratung von Ausstiegsprogrammen.

Was kann ich tun, wenn eine Person in meinem Umfeld immer mehr in verschwörungsideologische Kontexte abtaucht?

In dem Fall muss von einem längeren, zum Teil über Monate laufenden Kontakt mit beziehungsweise Konsum von verschwörungsideologischen Inhalten ausgegangen werden. Akzeptieren Sie zunächst, dass die Person für eine sachliche Diskussion nicht ansprechbar ist. Bieten Sie der Person stattdessen an, über andere Themen zu sprechen. Hilfreich kann es sein, zu erfahren, wann die Person begonnen hat, entsprechende Seiten, Blogs, Kanäle oder Literatur zu nutzen. Gibt es eine Art Schlüsselereignis? Was hat die Person dabei gefühlt? Falls Sie erkennen, dass die Person gewalttätige Handlungen erwägt, sollten Sie sich an professionelle Beratungsstellen oder die Polizei wenden.

Was kann ich tun, wenn mir verschwörungsideologische Inhalte als Kommentare oder Posts in den sozialen Medien begegnen?

Seien Sie aufmerksam für verschwörungsideologische Inhalte und werden Sie nach Möglichkeit aktiv. Positionieren Sie sich gegen die Verschwörungsideologie und ziehen Sie für sich eine Grenze, falls Sie eine Unterhaltung nicht weiterführen möchten. Bei den meisten Plattformen ist es möglich, Inhalte zu melden, falls es sich um Hate Speech handelt. Bei Auseinandersetzungen in sozialen Medien können Betroffene von Hate Speech mitlesen. Für sie kann Ihre Gegenrede Unterstützung und Solidarität bedeuten, während Sie überzeugte Verschwörungsideolog:innen nicht durch Argumente und in einer öffentlich geführten Debatte erreichen werden. Achten Sie dabei stets auf Ihre eigenen (auch psychischen) Grenzen und auf Ihre Sicherheit.

Dieser Text ist entstanden im Rahmen des Projektes „debunk“ der Amadeu Antonio Stiftung, gefördert durch das Bundesprogramm Demokratie Leben des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Für die vorliegende Handreichung wurde er leicht gekürzt. Link zur Stiftung und vertiefenden Literaturhinweisen: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de>



EINE GLOBALE GERÜCHTEKÜCHE

Ursprünge und Verbreitung antisemitischer Erzählungen in islamisch-religiösen Zusammenhängen

Von Benno Köpfer und 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.“⁷⁶

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. Daher werden im Folgenden einige der sogenannten „Master narrative“ und antisemitische Erzählungen erklärt und erkennbar gemacht, 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.

Der in diesem Text behandelte Antisemitismus im muslimischen Kontext bewegt sich entlang von drei emotionsgeladenen Linien: Erstens 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. Drittens werden diese Verschwörungsgedanken ergänzt durch den bis heute aktuellen Nahostkonflikt und einen damit verbundenen antizionistischen oder israelbezogenen Antisemitismus.

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: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. Drei besonders häufige und wirkungsreiche Narrative werden im Folgenden erläutert.

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 Juden als Affen und Schweine findet ihren Ursprung unter anderem 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 damaligen israelitischen Volk. Eine demagogische Verallgemeinerung auf alle jüdische Menschen 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:Juden allgemein abzuwerten und zu entmenslichen.

Die Schlacht von Khaybar

„Khaybar, Khaybar, ya Yahud, Jaisch Muhammad“ (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 Muhammad 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:Juden und Christ:innen 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 – ähnlich 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.

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)

Diese Überlieferung zur endzeitlichen Situation stellt die Existenz von Jüdinnen: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 Existenz von Jüdinnen: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 Muslim:innen zu bekämpfen. Gerade im islamistischen Kontext wird diese Geschichte häufig weitertradiert.

Die drei 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

Seit dem frühen Mittelalter finden sich antisemitische Erzählungen zu einer angeblichen jüdischen Verschwörung gegen den Rest der Menschheit. Im damaligen christlichen Kontext zählen hierzu vor allem die Gerüchte über den Hostien-Frevel, also das Durchstechen der Hostie als symbolisch wiederholte Ermordung von Jesus Christus, der Vorwurf der Brunnenvergiftung und die Verbreitung der Pest so wie der Vorwurf der Ritualmorde an christlichen Kindern, um deren Blut zu trinken bzw. mit dem Blut Pessach-Matzen 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



Aufruf zur Intifada auf einer antiisraelischen Demonstration im Mai 2021. Mit "Intifada" (arab. abschütteln) werden zwei palästinensische Aufstände gegen Israel bezeichnet. Die Zweite Intifada (2000-2005) zeichnete sich durch eine Welle blutiger Terroranschläge in Israel aus, die gezielt möglichst viele Israelis ermorden sollten.
© Roland Geisheimer, Agentur Focus

oder Armut gemacht. Als religiöse Minderheit erschienen Jüdinnen:Juden der Mehrheitsbevölkerung vielfach als suspekt und daher als gefundener Sündenbock. Auch in der Moderne existieren wirkungsmächtige antisemitische Verschwörungsmythen.

Die „Protokolle der Weisen von Zion“ zählen zu den folgenreichsten antisemitischen Schriften der Neuzeit.⁷⁷ 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 wurden 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 Verschwörung herangezogen. Verstärkt durch solche antisemitischen Schriften entwickelte sich die Vorstellung einer kleinen jüdischen Elite, die im Hintergrund die finanzpolitischen 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 Juden wird innerhalb der Familie und Gesellschaft über Generationen weitergegeben und erhält somit einen vermeintlichen Wahrheitsanspruch, der selten weiter hinterfragt wird.

Nahostkonflikt als aktueller Bezug

Der potenziell in den religiösen Quellen angelegte und in Verschwörungsmythen ausgeschmückte Antisemitismus wurde durch den antizionistischen oder israelbezogenen 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 erhoben. Hieraus ergibt sich das Bild eines zionistischen „Superverschwörers“, der nach der Zerstörung der muslimischen Welt trachtet.

Zur häufigen Argumentationspraxis gehört auch der umgekehrte Rückschluss, dass jeglicher politische Feind der Muslim:innen 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 als „Jude“ bezeichnet wird. Als Jude wird immer der feindselige „Andere“ wahrgenommen.

Der Nahostkonflikt wird sinnhaft als ein Kampf zwischen Gut und Böse gedeutet.

In diesem Klima können auch Narrative, die auf eine Vernichtung der Juden und ihrer Unterstützenden 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 Feind – ausgeklammert oder geleugnet. Dazu kommen weitere Verschwörungsmythische Elemente, 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 muslimischen 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.

⁷⁶ Kiefer, Michael: „Der Islam ist nicht pauschal antisemitisch.“ In: Frankfurter Rundschau. Online unter: www.fr.de/kultur/islam-und-antisemitismus-der-islam-ist-nicht-pauschal-antisemitisch-a-1411961; letzter Zugriff am 14.11.2021.

⁷⁷ Zur kritischen Darstellung der Entstehungsgeschichte im Comic-Format siehe: Eisner, Will: Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion. München, 2005.

Redaktionell bearbeitete und aktualisierte Fassung aus: Wahrnehmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019.

Aaron Kunze arbeitet als Islamwissenschaftler beim Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg. M.A. in Religions- und Politikwissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Ideologie und Strukturen der Muslimbruderschaft, Salafismus in Deutschland, Radikalisierungsforschung.

Benno Köpfer ist Islamwissenschaftler und Leiter der Abteilung Islamistischer Extremismus und Terrorismus beim Landesamt für Verfassungsschutz Baden-Württemberg. Forschungsschwerpunkte: Ideologie und Narrative des Jihadismus, Fragen zu Radikalisierung und Prävention.

„ANSPRECHBAR FÜR VEREINFACHENDE WELTERKLÄRUNGSMUSTER“

Antisemitismus im deutschen Gangsta-Rap

Der Politikwissenschaftler Jakob Baier im Interview. Von Philipp Peyman Engel

Befördert Gangsta-Rap antisemitische Einstellungen bei jungen Hörerenden? Welche Auswirkungen haben Zeilen wie „Mein Körper definierter als von Auschwitz-Insassen“ oder Texte, in denen zum Dschihad in Tel Aviv aufgerufen wird? Und wie sollten Lehrer:innen damit umgehen, wenn ihre Schüler:innen judenfeindliche Songs hören? Das sind die zentralen Fragen eines großen Forschungsprojekts, das die nordrhein-westfälische Antisemitismusbeauftragte Sabine Leutheusser-Schnarrenberger vor zwei Jahren beim Bielefelder „Zentrum für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ in Auftrag gab. Inzwischen liegen die Ergebnisse der empirischen Studie vor. Mehr als 2000 Einzelinterviews und Gruppengespräche führten die Forschenden, unzählige deutsche Rap-Songs werteten sie für ihr Projekt aus. Der Politikwissenschaftler Jakob Baier war an dem Forschungsprojekt maßgeblich beteiligt. Ein Gespräch über die Wirkung von umstrittenen Rappern, positive Beispiele und Handlungsempfehlungen für Politiker:innen.

Herr Baier, befürworten junge Hörer:innen von Rappern wie Bushido, Kollegah und Farid Bang häufiger antisemitische Urteile als Gleichaltrige, die andere Musik hören?

Ja, das ist ein zentrales Ergebnis unserer Studie. Wir können einen messbaren Zusammenhang zwischen Gangsta-Rap-Konsum und antisemitischen Neigungen sowie zwischen Gangsta-Rap-Konsum und misogynen Neigungen belegen. Jugendliche Gangsta-Rap-Hörer tendieren im Schnitt also eher zu antisemitischen und misogynen Einstellungsmustern als solche, die keinen Gangsta-Rap hören.

Liefert Ihre Studie Erkenntnisse zu der Frage, was zuerst da war: die Neigung zu judenfeindlichen Äußerungen oder die Präferenz für Rap?

Das lässt sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht sagen. Wir haben in unserer Studie eine Korrelation messen können. Über das Kausalverhältnis von Musikkonsum und antisemitischen Neigungen können wir jedoch keine Aussage treffen. Als Jugendforscher:innen beschäftigen wir uns intensiv mit dem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren, die im Prozess der Identitätsbildung und Politisierung von Jugendlichen wirksam werden. Der Musikkonsum kann dabei eine Einflussgröße von vielen sein, auch hinsichtlich der Ausbildung von menschenfeindlichen Einstellungen. Dies muss Gegenstand weiterer Forschungen sein.

Die Frage, wie antisemitisch der deutsche Rap ist, wird immer wieder viel diskutiert. Können Sie die Frage nun beantworten, etwa ganz konkret mit Blick auf den israelbezogenen Judenhass?

Seit Beginn der 2010er-Jahre lässt sich eine deutliche Zunahme von Liedern beobachten, in denen der Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern thematisiert wird. Das sind größtenteils eher schlagwortartige Bezugnahmen, wie etwa Liedzeilen, in denen „Free Falastin“ auftaucht. Manche Rapper veröffentlichen aber auch ganze Lieder über den Konflikt. Einige von ihnen sind Palästinenser und haben selbst familienbiografische Bezüge zur Region. Doch auch andere Rapper beziehen sich darauf. Vor dem Hintergrund, dass andere politische Konflikte im deutschsprachigen Rap vergleichsweise unterrepräsentiert sind, kann man hier durchaus von einer Überthematization des Nahost-Konflikts sprechen. In einzelnen Liedern, Musikvideos und Social-Media-Statements wird Israel oft als Feindbild herangezogen und in Verschwörungserzählungen eingebunden.



© Burst, Pexels

In jüngster Zeit gab es auch von deutschen Rappern immer wieder Zustimmung zur QAnon-Bewegung. Welche Erkenntnisse haben Sie hierzu gewinnen können?

Am Anfang der Corona-Pandemie sind einzelne Rapper und Hip-Hop-YouTuber mit der Verbreitung von Verschwörungsmethoden aufgefallen, die auch unter QAnon-Anhänger:innen kursieren. Die Kritik an diesen Äußerungen kam damals teilweise sogar von Rappern und Hip-Hop-Journalisten selbst. Heute gibt es einzelne Podcast-Formate, in denen Verschwörungsmethoden geäußert und verbreitet werden. Insofern spielt auch das eine große Rolle.

2018 sorgten die Rapper Kollegah und Farid Bang für eine große Antisemitismus-Debatte. War diese Kontroverse, die der Zentralrat der Juden als Schlag ins Gesicht der jüdischen Gemeinschaft bezeichnet hatte, ausschlaggebend für Ihre Studie?

Sicherlich hat diese Debatte die Notwendigkeit einer solchen Studie unterstrichen. Das Problem des Antisemitismus im Gangsta-Rap geht aber über Kollegah hinaus. Und zwar weit.

Antisemitische Textstellen werden vom deutschen Feuilleton bisweilen relativiert oder romantisiert. Wie bewerten Sie die Rezeption solcher Lines?

Das Problem besteht aus meiner Sicht weniger in einer Romantisierung als darin, dass selbst antisemitische Texte gerne mit Verweis auf die Kunstfreiheit verteidigt werden und dass außerdem nur dann ein Skandal entsteht, wenn sich eine Textzeile auf den Nationalsozialismus bezieht – nicht aber, wenn aktueller Antisemitismus darin aufscheint.

Ein Ergebnis Ihrer Studie ist, dass antisemitische Lines mit frauenfeindlichen und gewaltverherrlichenden korrelieren, nicht aber mit rassistischen Aussagen. Das überrascht ...

Das Verhältnis von antisemitischen und rassistischen Einstellungen wird derzeit auch im Fachdiskurs erörtert. Dieses Teilergebnis unserer Studie lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass antisemitische Einstellungsmuster vertreten werden können, ohne dass gleichzeitig eine Affinität zu rassistischen Einstellungen besteht.

Aus welchem Grund ist Ihrer Einschätzung nach Gangsta-Rap so attraktiv für junge Hörer? In den deutschen Charts ist es das Genre mit der größten Reichweite.

Es erscheint naheliegend, dass Jugendliche in einer bestimmten Phase ihres Lebens für vereinfachende Welterklärungsmuster ansprechbar sind, wie man sie im Gangsta-Rap sehr häufig findet. Gangsta-Rapper inszenieren sich zudem als Personen, die sich aus widrigen Umständen den Weg nach ganz oben erkämpft haben und dabei zu Reichtum und sozialer Anerkennung gelangt sind. Auch diese Erzählung erscheint vielen Jugendlichen attraktiv, weil sich darin häufig ihre eigenen Anerkennungswünsche und Aufstiegsaspirationen spiegeln. Wenn Rapper dann behaupten, sie würden unbequeme Wahrheiten aussprechen, weil man Politik und Medien nicht trauen könne, dann kann das diesen Jugendlichen plausibel erscheinen. Zumindest zeigen unsere Interviews, dass ein relevanter Teil von ihnen Gangsta-Rapper als authentische Sprecher wahrnimmt.

Gibt es auch positive Beispiele aus dem Gangsta-Rap?

Gangsta-Rapper sind in ihrer Selbstinszenierung häufig ambivalent. Nicht selten finden sich in der Musik einzelner Rapper sowohl positive als auch negative Aspekte.

An welchen Rapper denken Sie?

„Haftbefehl“ thematisiert in seiner Musik beispielsweise sehr persönliche Themen, wie etwa die ökonomische Ausgrenzung und die soziale Randständigkeit von jungen Menschen in prekarierten Wohnvierteln sowie eigene Erfahrungen mit Depression. Viele Jugendliche – ob aus ähnlichen Verhältnissen oder nicht – können sich damit identifizieren. Sie erkennen in ihm ein Sprachrohr für eigene Diskriminierungserfahrungen. In älteren Liedern finden sich allerdings auch Verschwörungserzählungen, die antisemitisch aufgeladen sind.

Was folgt daraus?

Die gilt es mit aller Entschiedenheit zu kritisieren. Jugendliche müssen lernen, solche Widersprüche zu erkennen und auszuhalten. So können sie eine kritische Haltung zum Idol einnehmen und möglicherweise auch mit anderen Widersprüchen umgehen, denen sie in der Gesellschaft begegnen.

Geben Sie mit Ihrer Forschungsgruppe Lehrer:innen oder Eltern Handlungsempfehlungen, wie sie reagieren sollten, wenn die Jugendlichen antisemitischen Rap hören?

Wir wissen aus der Forschung, dass Jugendliche selten ein geschlossenes Weltbild vertreten. Sie sind also für Intervention und Prävention erreichbar. Politisch-historische Bildung ist weiterhin unabdingbar, sie ist aber nicht das einzig wirksame Mittel.

Sondern?

Vielmehr müsste Jugendlichen ein grundlegendes Wissen über Verschwörungsideologien vermittelt werden. Sie müssen also in die Lage versetzt werden, diese zu erkennen. Außerdem müssten sie in ihrer Medienkompetenz gestärkt werden, sodass sie lernen, zwischen seriösen und unseriösen Quellen zu unterscheiden. Mit Blick auf den Gangsta-Rap bringt es nichts, dieses Genre zu dämonisieren und jugendlichen Hörern mit erhobenem Zeigefinger zu begegnen ...

Toleranz für lupenreinen Antisemitismus?

Auf keinen Fall. Aber zunächst gilt es, Verständnis für die Lebenswelt von Jugendlichen zu entwickeln. Es ist wichtig zu verstehen, warum sie Gangsta-Rap hören und was sie daran attraktiv finden. Es gilt also, Sprachbarrieren abzubauen. Erst dann kann man mit Jugendlichen ins Gespräch kommen und kritisch mit ihnen über Inhalte diskutieren. Eine klare Haltung gegen Antisemitismus, Misogynie und Rassismus ist dabei unabdingbar.

Das Interview erscheint zuerst in der Wochenzeitung Jüdische Allgemeine vom 19.5.2021.

Philipp Peyman Engel ist Redakteur der Jüdischen Allgemeinen.

Jakob Baier ist Politikwissenschaftler und forscht an der Universität Bielefeld zum Thema Anti-semitismus in der Kulturproduktion und Verschwörungsideologien in modernen Medien.



Antisemitische Selbstviktimsierung. Ein Corona-Protestler sieht sich verfolgt wie Jüdinnen:Juden im Nationalsozialismus. © Kira Ayyadi, Belltower.News - online Plattform der Amadeu Antonio Stiftung

„WIR ODER DIE“

Antisemitismus bei „Corona-Protesten“ im Land Bremen

Von Mobiles Beratungsteam gegen Rechtsextremismus in Bremen und Bremerhaven

Das Mobile Beratungsteam (MBT) gegen Rechtsextremismus berät und unterstützt bei allen Fragen und Anliegen in den Bereichen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus sowie allen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Bremen und Bremerhaven. Die Arbeit des MBT ist vertraulich, kostenlos und unabhängig sowie auf Wunsch aufsuchend und unabhängig. Sie wird vom Bundesprogramm Demokratie leben! sowie von der Senatorin für Soziales, Jugend, Integration und Sport des Landes Bremen finanziell unterstützt. Das Angebot umfasst auch Beratung bei Vorfällen, die sich im Umfeld der „Corona-Proteste“⁷⁸ ereigneten.

Das Spektrum der Teilnehmenden an diesen Protesten umfasst im Land Bremen verschiedenste Gruppen. Darunter sogenannte „Querdenker:innen“, Impfskeptiker:innen, Maskenverweiger:innen, Pandemielegner:innen und Anhänger:innen der Esoterik und Anthroposophie sowie andere „Sinnsuchende“, aber auch militante Neonazis und Reichsbürger:innen. Seit Beginn dieser Proteste kommt es im Bundesland Bremen immer wieder zu Gewalt- und Straftaten. So ereigneten sich verschiedene Körperverletzungsdelikte, die sich gegen politische Gegner:innen, Journalist:innen, sowie Menschen, die auf die allgemeine Maskenpflicht hinwiesen und viele Weitere richteten. Ärzt:innen und Politiker:innen wurden bedroht. Im Dezember 2021 wurde sogar ein Brandanschlag auf das Gesundheitsamt in Bremerhaven verübt. Feindeslisten, in denen zuvor Kritiker:innen und potentielle Ziele benannt wurden, kursieren in den sozialen Netzwerken.

Und auch Schulinrichtungen gerieten in den Fokus. So wurden im November 2021 in unmittelbarer Nähe von Bremerhaven (Langen, Landkreis Cuxhaven) kurz vor einer an einer Schule stattfindenden Impfkaktion Hakenkreuze und Slogans wie „Juden Ungeimpfte sind unerwünscht“ an Schule und Bushaltestelle gesprüht. Wenige Tage später tauchten Hakenkreuze und Slogans wie „Impfen macht frei“ auch an einer Kinderkrippe, einer KiTa und einer weiteren Schule auf. Auch Relativierungen der Shoa wurden zunehmend alltäglicher – etwa durch das Verwenden sogenannter „Ungeimpft“-Sterne in Anlehnung an die Markierung von Jüd:innen im Nationalsozialismus auf Kundgebungen. Andere Demonstrant:innen verglichen sich mit Schwarzen in der Apartheid. In beiden Fällen inszenierten sich die Handelnden dabei als vermeintlich ohnmächtig und doch vehement kämpfend gegen „die da oben“, gegen eine im Geheimen agierende, zumeist jüdisch gedachte Weltverschwörung. Eine perfekte Täter-Opfer-Umkehr. Diese legitimiert die Handlungsfähigkeit, die durch die vereinfachte Weltansicht erlangt werden kann.

Antisemitische Verschwörungsmythen sowie gezielt verbreitete Fake Facts werden, neben einem schier endlos erscheinenden Strom von Informationsangeboten unter anderem in Messengergruppen oder anderen sozialen Netzwerkplattformen verbreitet. Ein Informationsangebot,

⁷⁸ „Corona-Proteste“ ist in Anführungszeichen gesetzt, da für große Teile der Bewegung Coronamaßnahmen lediglich Anlass oder Projektionsfläche für generelle Verschwörungsideologien darstellen.

das neue, komplexe Medienkompetenzen von den Nutzenden, auch Schüler:innen, erfordert. Unterstützt durch personalisierte Algorithmen wirken die Verschwörungsmythen übergroß und omnipräsent, verfangen umso stärker. Zudem werden auf diesem Weg neben den Ankündigungen für Demonstrationen auch Feindeslisten und Hass-Posts veröffentlicht, in denen teils offen zu bewaffneten Aktionen gegen staatliche Stellen und Beamten:innen sowie zur konkreten Gewaltanwendung gegen Andersdenkende aufgerufen wird. Im Mai 2021 erschien auf einer bekannten Videoplattform ein Musikvideo mit Beteiligung des Sängers Xavier Naidoo, das einen inszenierten Sprengstoffanschlag auf ein Bremer Impfzentrum zeigte.

Sammlungsbewegung

Zwar werden die konkreten Gewalttaten oft von Einzelnen oder Kleingruppen begangen, aber die zugrundeliegende Vorstellung, „sich doch nur zu verteidigen“, fußt auf einem geteilten und gemeinsam immer weiter radikalisiertem Wir-Gefühl, das an völkisches Denken erinnert. Dies bedeutet, einfache Antworten auf komplexe Zusammenhänge zu finden, Schuldige zu benennen und sich als die wahren Wissenden zu verstehen die sich als das exakte Gegenteil der „Schlafschafe“ und „Verschwörer“ begreift. Das heißt jedoch nicht, dass sich alle Teilnehmenden selbst als „rechts“ oder gar rechtsextrem verstehen. Dies ist auch insofern nicht verwunderlich, da Rassismus, Antisemitismus und Verschwörungsmythen auch außerhalb rechter Zusammenhänge präsent sind und immer waren.

Versteckte Zeichen

Auch wenn sich die zahlreichen Verschwörungserzählungen oft logisch widersprechen – gemeinsam ist ihnen der Glaube an eine angeblich geplante „Corona-Diktatur“ und die geschürte Angst damit verbundener Zwangsmaßnahmen. Viele dieser Verschwörungserzählungen basieren dabei auf jahrhundertealten Mythen, die durch Antisemitismus, Rassismus und Kolonialismus geprägt sind. Sie folgen daher oft ähnlichen (Un)Logiken. Vielen dieser Erzählungen folgend soll es sich bei der Corona-Pandemie um eine von langer Hand geplante und durchorchestrierte „Plandemie“ handeln. Es sei ein Komplott, mit dem Ziel die Erdbevölkerung nachhaltig zu dezimieren und in der Folge eine globale Diktatur zu installieren und die Restbevölkerung zu versklaven. Die Aktivist:innen verfügen dabei inzwischen über eigene Codes und Chiffren, um sich als „Eingeweihte“ und „Wissende“ gegenseitig zu erkennen. Zumeist sind diese Bezüge nicht ohne Vorkenntnisse zu dechiffrieren. Mit der Aufschlüsselung der verbreitetsten Symbole beschäftigt sich eine im Jahr 2021 von der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus veröffentlichte Handreichung „Versteckte Zeichen“.⁷⁹

Beteiligung der extremen Rechten

Die extreme Rechte im Bundesland Bremen versucht seit Beginn der staatlichen Maßnahmen gegen die Corona-Pandemie, die Debatten innerhalb der Protestbewegung nach-

haltig zu beeinflussen. Bereits unter den Teilnehmer:innen der ersten Stunde, die im März 2020 auf Veranstaltungen und in Bremer Chatgruppen Sympatisant:innen anwarben, befanden sich langjährige Protagonisten der extremen Rechten und gewaltbereite Neonazis. Im April 2020 führte der Landesverband der neonazistischen Partei „Die Rechte“ dann eine eigenständige Kundgebung gegen staatliche Corona-Maßnahmen durch. An der Kundgebung beteiligte sich auch ein führendes Mitglied der Gruppierung „Combat 18“, einer seit Januar 2020 in Deutschland verbotenen neonazistischen Terrororganisation.

Auch Anhänger anderer Neonaziorganisationen führten inzwischen mehrere Flugblattverteilungen in diesem Zusammenhang durch. Im Juni 2021 setzte die Polizei rund 70 Neonazis und Rocker im Bremer Stadtteil Walle fest, die bei der Produktion eines Musikvideos einer Bremer Rechtsrockband mitwirkten, in dem zum Widerstand gegen staatliche Institutionen aufgerufen wird. Bremer Neonazis waren auch bundesweit an gewaltsamen Demonstrationen beteiligt, so zum Beispiel in Leipzig, wo sie an Hetzjagden auf Journalist:innen und politisch Andersdenkende teilnahmen als auch an einer Demonstration in Berlin die in dem so genannten „Reichstagssturm“ gipfelte.

Unterwanderung oder willkommener Arm?

Oft wird von einer Unterwanderung der „Corona-Proteste“ durch organisierte Neonazis und andere extrem rechte Akteur:innen gesprochen. Doch es greift zu kurz, ausschließlich von einer Unterwanderung zu sprechen. Übersieht diese Begrifflichkeit doch die generelle Ausrichtung der Bewegung. Diese ist durch Antisemitismus, Rassismus, Verschwörungsgläubigkeit, Irrationalität, der Ablehnung von Wissenschaft und Negierung der Demokratie, bis hin zur Verharmlosung des Nationalsozialismus geprägt und trägt dieses durch hasserfüllte Slogans oder körperliche Gewalt auch nach außen.

In ihrem propagierten Weltbild eines „Wir oder die“ ist diese Bewegung nicht bereit, sich von Neonazis, Antisemit:innen und Rassist:innen in den eigenen Reihen zu distanzieren. Auch wenn sich Teilnehmende selbst nicht als „rechts“ oder sogar „rechtsextrem“ verstehen, tragen sie durch die fehlende Abgrenzung zur Verschiebung des Sagbaren und zur Verstärkung antidemokratischer und antiliberaler Kräfte in der Gesellschaft bei. Entsprechend sind auch für Schüler:innen die gut verschleierte Strategien der Rechten und Neonazis sowie der Verschwörungsideologen oftmals schwer zu durchschauen, sodass sie durch unreflektiertes Weiterleiten von Chatnachrichten, Bildern und Videos ebenfalls zur Verbreitung dieser hoch problematischen und gefährlichen Inhalte beitragen.

Als Mobiles Beratungsteam gegen Rechtsextremismus (MBT) im Bundesland Bremen unterstützen wir Lehrer:innen und Schüler:innenvertretungen dabei, Verschwörungserzählungen oder Fake Facts zu erkennen und in individuell passender Weise auf sie zu reagieren. Infos und Kontakt unter www.mbt-hb.de und www.keine-randnotiz.de

⁷⁹ Online unter: www.mbt-hb.de

ANTISEMITISMUS IN BREMEN

Ein kursorischer Überblick über ein gesamtgesellschaftliches Problem

Von Till Schmidt

Auch in Bremen war Antisemitismus nach 1945 nie verschwunden. In den letzten Jahren haben antisemitische Vorfälle möglicherweise zugenommen, in jedem Fall aber mehr Aufmerksamkeit erhalten.

Ähnlich wie Rassismus, Sexismus oder Homophobie findet der Hass auf Jüdinnen:Juden sowie ‚das Jüdische‘ in allen Lebensbereichen statt: am Arbeitsplatz, in den sozialen Medien, in Schulen oder im öffentlichen Raum.⁸⁰

Eine ernstzunehmende Bedrohungslage existiert auch in Bremen: So muss die Synagoge in der Schwachhauser Heerstraße aufgrund von Anschlaggefahr von Bewaffneten bewacht werden; jüdischer Gottesdienst oder der Besuch des jüdischen Kindergartens im Gemeindezentrum finden in der Regel unter Polizeischutz statt; Kinder und Jugendliche verbergen aus Angst vor Mobbing durch Mitschüler:innen ihre jüdische Identität.

Vieles, was der Journalist Ronen Steinke in seinem Buch „Terror gegen Juden“ als bedrückende, zur Normalität gewordene Situation eindrücklich beschrieben hat, trifft auch auf den Bremer Kontext zu.⁸¹ Bereits 2018 berichtete Grigori Pantijelew, stellvertretender Vorsitzender der Jüdischen Gemeinde im Lande Bremen, in einem ausführlichen Interview mit der taz von antisemitischen Vorfällen an Bremer Schulen, die nie publik

geworden seien, weil die Betroffenen aus Angst vor den Folgen die Öffentlichkeit meiden.⁸² „Jude“ ist auch in Bremer Schulen ein gängiges Schimpfwort.⁸³

Stets umfasst Antisemitismus Verschwörungsmythen. Demnach hätten sich ‚die Juden‘ gegen ‚die Menschheit‘ zusammengeschlossen und seien dafür verantwortlich, dass ‚die Dinge nicht richtig laufen‘ – eine paranoide Vorstellung, die in Zeiten der Covid-Pandemie auch in Bremen und Bremerhaven erneut Auftrieb erhalten hat. Auch die Holocaust-Leugnung und -relativierung ist unter Bewegungen wie den „Querdenken“ stark verbreitet. Ausdruck findet dies z.B. in Form des von Protestierenden getragenen Davidsterns mit der Aufschrift „ungeimpft“. Der Bremer Verfassungsschutz stufte die Gruppierung im Mai 2021 als „Verdachtsfall“⁸⁴ ein.

Auch Beispiele für israelbezogenen Antisemitismus lassen sich in Bremen zu Hauf finden. Vor allem die Kampagne ‚Boycott, Divestment, Sanctions‘ (BDS) hat sich hier lautstark hervorgetan. Aus dem linken politischen Spektrum heraus richten sich die Boykottkampagnen gegen Israelis, Jüdinnen:Juden sowie gegen israelische und jüdische Organisationen, Einrichtungen oder Geschäfte. In Bremen haben solche Aktionen öffentlichkeitswirksam stattgefunden.⁸⁵



Israel-Boycott in Schwachhausen. BDS in Aktion im Jahr 2011. © Jean-Philipp Baeck



2.1. PÄDAGOGISCHE HANDLUNGS- ANREGUNGEN

WIE ANTISEMITISCHEN ÄUSSERUNGEN IN SCHULE UND UNTERRICHT BEGEGNEN?

Tipps für die Praxis

Von 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.“⁹³

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 aber 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 Vorfalls. 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 anwesende 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 antijüdischen Stereotypen in Verbindung gebracht oder sein Existenzrecht abgesprochen wird?
- Werden (antisemitische) Verschwörungsmythen oder sogar -ideologien 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 Kapitalist:innen vs. die „gute Arbeiter:innen“), 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?
- Geht es um die programmatische Vertretung einer antimperialistischen Ideologie, innerhalb derer Israel kein Recht auf Existenz zugestanden wird?

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 etwa vermeiden, indem sie auf antisemitische Aussagen nicht mit dem Argument „nicht alle Juden sind so“ reagieren. Denn 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 scheinbaren Bezug zur Realität her – und bestätigen so indirekt die Aussage der sprechenden Person. „Nicht alle Juden sind reich“ etwa würde bestätigen, dass es überhaupt eine Verbindung zwischen Reichtum und Jüdinnen:Juden gibt.

Pädagogisch deutlich gewinnbringender ist es in diesen Fällen hingegen, herauszufinden, welche Funktion die Äußerung für die sprechende Person einnimmt. Davon ausgehend kann dann ein pädagogischer Umgang für die jeweilige Situation abgewägt werden. 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 Zuspuch 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 oder weil wir in einer bestimmten Wohngegend wohnen – 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 Schüler:innen oder Schüler:innen mit (zugeschriebener) Migrationsgeschichte, die sich antisemitisch äußern, mit dem Satz zu begegnen: „Das ist bei uns in Deutschland nicht erlaubt!“ Das ist aber 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 den betreffenden Schüler:innen durch Ihre Reaktion „bei uns nicht“ implizit abgesprochen, dass sie ebenfalls zur deutschen Gesellschaft dazugehört, also Teil des „uns“ ist.

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-Israel-Demo auch Deutsche ohne Migrationshintergrund oder christliche Sozialisierte antisemitische Plakate zeigen.

Die Reaktion „nicht bei uns in Deutschland“ kann insgesamt 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 Erfahrungen 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 Repräsentant:in des Staates als Beamt:in in der Schule. Zugleich können sich Machtpositionen auch verschieben und verändern – je nachdem, in welchem Kontext

⁹³ Ghaffarizad, Kiana: „Läuft noch nicht? Gönn dir: 7 Punkte für eine Jugendarbeit gegen Antisemitismus!“ aus dem Projekt „juan“-Praxisstelle antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit; Amadeu-Antonio-Stiftung; (Hrsg.). Berlin, 2017: S.11. Online unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/iles/publikationen/laeuft-noch-nicht-goenn-dir-7-punkte-gegen-antisemitismus.pdf>; letzter Zugriff am 14.11.2021.



Projektarbeit am Schulzentrum Geschwister Scholl, Bremerhaven / © Christina Hegner

wir uns befinden und wer unser Gegenüber ist.

Aus einer selbst- und machtkritischen Haltung heraus zu handeln bedeutet zunächst, sich dieser unterschiedlichen Machtpositionen und -verschiebungen bewusst zu werden, die zwischen uns und unseren Schüler:innen 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 Schüler:innen 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 Schüler:innen 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? Falls ja: Woher kommt dieses Vorurteil?

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

Anerkennung des Gegenübers

Egal, wie Sie in welcher Situation reagieren: Bleiben Sie dabei den Schüler:innen 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 Schüler:in 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 unterstützen und 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 Schüler:in 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 Schüler:innen auch den Eindruck 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 vorschnell agieren und nicht ergründen, was sich die betroffene 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 Schüler:in 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 Diskriminierung und Gewalt problematisieren, ohne sich direkt auf die betroffene Schüler:in im Raum zu beziehen. Achten Sie vor allem darauf, dass sie Betroffene nicht bloßstellen, indem Sie beispielsweise gerade die jüdischen Schüler:innen auffordern, „jetzt doch auch mal zu sagen, dass der Spruch eben nicht in Ordnung war.“

Darüber hinaus wissen wir nicht immer, ob jüdische Schüler:innen im Klassenzimmer anwesend sind oder ob sie sich in einer solchen Situation als Jüdin oder Jude zu erkennen geben möchten.

Indem wir jedoch deutlich Stellung gegen Antisemitismus beziehen, ohne dies an Einzelpersonen festzumachen, also klar zu erkennen geben, dass mit der Aussage ein menschenrechtlich orientiertes Prinzip verletzt 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 Jugendliche an uns, gilt vor allen Dingen: sie ernst nehmen und die Erfahrungen anerkennen! Denn oft erleben Betroffene, dass ihnen von nicht-jüdischen Personen nicht geglaubt wird oder dass ihre Erfahrungen heruntergespielt werden, etwa nach dem Motto: „Stell dich nicht so an“ oder „Du übertriebst mal wieder“.

Nehmen Sie sich daher Zeit für die ratsuchende Schüler:in. Hören Sie ihr oder ihm zu, zeigen Sie sich solidarisch und erkunden Sie zusammen, welchen Umgang sich die Schüler:in mit ihren Diskriminierungs- 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 betroffene Schüler:innen zu unterstützen, können 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, vorrangig 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 Angelegenheit, und die Vielzahl der Anforderungen kann überwältigend sein. Bei antisemitischen Äußerungen gilt es deswegen, trotz allen Zeitdrucks gut abzuwägen und die jeweiligen Handlungsanforderungen zu priorisieren. Klarheit darüber, was als Erstes getan werden muss, heißt dabei keinesfalls, anderen Handlungsanforderungen nicht nachzukommen. Es bedeutet lediglich, die wahrgenommene Gleichzeitigkeit der Handlungsfelder in lineare Handlungsschritte zu übersetzen. Dies wirkt Überforderung entgegen und trägt zu einem situationsangemessenen professionellen Handeln bei.

Redaktionell bearbeitete und aktualisierte Fassung aus: Wahrnehmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019.

Kiana Ghaffarizad ist Politische Bildnerin für Antisemitismuskritik, Rassismuskritik und Empowerment sowie Lehrerin für kreativtherapeutischen Tanz. Derzeit schreibt sie an ihrer Doktorarbeit zum Thema (De-)Thematisierungen von Rassismuserfahrungen in der Praxis der Psychotherapie.

KEINE PANIK!

Zur Intervention und Prävention bei Antisemitismus von muslimisch geprägten Schüler:innen

Von Hakan Turan

Antisemitische Äußerungen und Verhaltensweisen von Schüler:innen, die einen wie auch immer gearteten muslimischen Hintergrund haben, legen eine eigene pädagogische Reflexion nahe, die hier in Form von drei Teilen erfolgen soll. Alle drei Teile folgen Grundsätzen einer identitätssensiblen Pädagogik, die hier auf den speziellen Kontext des Umgangs insbesondere mit muslimischen Lernenden bezogen ist.⁹⁴ 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) sowie dass der unterrichtliche Diskurs primär pädagogischen und bildungstheoretischen Maßstäben folgen muss.

Unterscheiden: Antisemitismus und Kritik an der Politik Israels

Muslim:innen bilden kein homogenes Kollektiv, sondern bestehen aus zahlreichen Milieus mit teils sehr unterschiedlichem ethnischen und ideologisch-politischem Hintergrund sowie Bildungshintergrund.

Dies gilt selbstverständlich auch innerhalb der Gruppe muslimischer Flüchtlinge. Zugleich aber 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 Schüler:innen, und zwar in einer verschiedenen artikulierten kritischen Position gegenüber Israels Sicherheits- und Siedlungspolitik, manchmal aber auch gegen den Staat Israel generell.

An dieser Stelle genügt zunächst folgende Unterscheidung: Eine solche kritische Position ist dann unproblematisch, wenn sie differenziert vertreten wird und weder Jüdinnen: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. Trifft das zu, dann besteht kein Anlass zu einem Antisemitismusverdacht und es kann wie gewohnt fachlich-pädagogisch gearbeitet und bei Bedarf inhaltlich korrigiert und differenziert werden.

Gleichzeitig gibt es aber auch unter Muslim:innen Personen mit einer deutlich antisemitischen Haltung, die jüdische Menschen 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.⁹⁵ Bei von Lernenden geäußelter Kritik an Israel sollte zunächst vom harmloseren Fall ausgegangen werden, der legitim und auf Augenhöhe diskutierbar ist. Für eine Reaktion auf antisemitische Äußerungen bieten sich folgende Punkte an, die hier an einem Beispiel dargestellt werden.

1. Identitätssensible Intervention

Unschuldsvermutung und Gleichbehandlung

Die meisten muslimischen Schüler:innen weisen keine geschlossenen antisemitischen Weltbilder auf. Nicht zuletzt deshalb ist es falsch, Antisemitismus für eine Gruppeneigenschaft von religiösen Muslim:innen zu halten. Darum sollte muslimischen Schüler:innen dieselbe pädagogische Unschuldsvermutung zukommen wie allen anderen auch. Damit gemeint ist die Haltung der Lehrkraft, nicht mit einer Unheilserwartung an Schüler:innen heranzutreten und auch keiner Logik des unbegründeten Verdachts zu folgen.

Ebenso ist von Bedeutung, dass Schüler:innen 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 Schüler:innen sollte daher aus derselben pädagogischen Grundhaltung erfolgen wie gegenüber allen anderen Schüler:innen auch: bestimmt im Inhalt und in der Werteorientierung, argumentativ und rational im Ton, zuversichtlich und anspruchsvoll hinsichtlich der Lernbereitschaft der entsprechenden Lernenden.



© Julian Kumar, Godong, imago-images

„Jude“ als Schimpfwort

„Jude“ ist ein unter manchen Schüler:innen verbreitetes Schimpfwort – das von Seiten muslimischer sowie nicht-muslimischer Schüler:innen sowohl gegen jüdische als auch gegen nicht-jüdische Mit-Schüler:innen gerichtet wird. 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 Ordnungsmaßnahmen nach § 46 Bremisches Schulgesetz beinhalten. Allerdings sollten auch hier immer pädagogische Maßnahmen vorgeschaltet werden und der Schutz der von der antisemitischen Äußerung Betroffenen 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 Person erfolgt und dass immer individuell und situationsbedingt abgewogen wird, was pädagogisch sinnvoll ist.

Das Urteilsprinzip transparent machen

Zur Aufarbeitung sollte der oder dem betreffenden Lernenden und allen anwesenden Schüler:innen (Betroffene, Zeug:innen) die 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.

⁹⁴ 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.lbb-bw.de/fileadmin/lbb_hauptportal/pdf/publikationen/salafismus_bd1_2.pdf; letzter Zugriff am 14.11.2021.

⁹⁵ Zur Schwierigkeit und Notwendigkeit solcher Unterscheidungen im öffentlichen Diskurs siehe: Biskamp, Floris: Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit – antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuer kritischer Theorie. Bielefeld, 2016.

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 oder tatsächlichen muslimischen Identität in Verbindung gebracht werden.

Es sollte in der Kommunikation also deutlich zwischen der Aussage und der (mutmaßlichen) religiös-kulturellen Identität der lernenden Person 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:Juden sowie auch andere Gruppen wie Katholik:innen, Muslim:innen, Konfessionslose. Damit kann plausibel gemacht werden, dass eine beleidigend gemeinte Verwendung von zunächst neutralen Identitätsbegriffen wie „Moslem“ oder „Türke“ oder eindeutig abwertende Fremdbezeichnungen für Schwarze und People of Color sowie für Homosexuelle ebenso geahndet werden.

Gemeinsame Sprachregelungen finden

Wirksamer als alleinige Sprechverbote kann in diesem Zusammenhang das gemeinsame Ausformulieren von Sprachregelungen für diskriminierungskritische Sprache durch die Schüler:innen selbst sein: Welche Begriffe sind wann und warum beleidigend? Wo ist die Grenze zum Scherz? Wer entscheidet darüber? 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 Schüler:innen selbst von Erfahrungen mit antimuslimischem Rassismus außerhalb, aber auch innerhalb der Schule berichten,

kann das Argument der Gegenseitigkeit von Menschenrechten gerade bei muslimischen Schüler:innen, 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 lernende Person nur dann auch als Muslim:in angesprochen werden sollte, wenn sie sich selbst immer wieder so bezeichnet. Ansonsten sollte der Vergleich mit dem muslimischen Kontext allein als Beispiel angeführt werden, ohne ihn ausdrücklich auf die Schüler:in zu beziehen. Wenn die Universalität des Prinzips geklärt wurde, sollte vertiefend ergänzt werden, dass in Deutschland jüdische Menschen historisch besonders drastische Erfahrungen mit Antisemitismus gemacht haben, was die erhöhte Sensibilität in unserer Gesellschaft dafür erklärt.

2. Unterrichtlicher Fokus: Jüdinnen:Juden und Muslim:innen

Empathische Vergleiche von Erfahrungen

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. Hierzu gehören zum Beispiel:

- die Erfahrung, pauschal als „nicht deutsch“, „fremd“ etikettiert zu werden, etwa über Fragen wie „woher kommst du, woher kommst du wirklich?“
- die Erfahrung, als Repräsentant:in einer Religion (Islam, Judentum) oder eines Landes (Israel) wahrgenommen zu werden und sich für diese bzw. dieses rechtfertigen oder als Expert:in für diese erhalten zu müssen,
- die Erfahrung, dass diese pauschal dämonisiert werden („Israelkritik“, „Islamkritik“) und stark 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:r 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, insbesondere, 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.

Individuen als Subjekte

Wichtig bei Vergleichen ist, dass 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, auf humanistisch begründeter Wertschätzung basierenden Unterrichtsmodus sind dabei nicht Religionen und Kulturen – sondern Individuen mit ihren unveräußerlichen Grundrechten. Ein mit diesem Ansatz verwandter Zugang wäre es, im Rahmen des Nahostkonflikts analoge Emotionen auf verschiedenen 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 Palästinenser:innen vor israelischer Militärgewalt manchmal mehr Problembewusstsein bewirken als die analytische Suche nach dem konkreten Verantwortlichen des Konflikts.

Interkulturelle Solidarität in der Gegenwart

Die differenzierte unterrichtliche Analyse von bestehenden Konfliktfeldern sollte stets ergänzt werden durch eine Veranschaulichung von gelingendem jüdisch-islamischen 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 Muslim:innen ausdrückte, indem er die Verunglimpfung des Islam durch erstarkende islamfeindliche Strömungen in Deutschland ebenso verurteilte wie eine generalisierende Abwertung von Muslim:innen durch diese,⁹⁶
- die ehemalige Bundeskanzlerin Angela Merkel in einer Rede sowohl Antisemitismus als auch Muslimfeindlichkeit mit den Worten brandmarkte: „Wenn Frauen mit Kopftuch oder Männer mit Kippa angepöbelt oder angegriffen werden, muss unser Rechtsstaat mit aller Konsequenz einschreiten.“⁹⁷,
- 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,

- es zahlreiche israelisch-palästinensische Friedensinitiativen gibt, die den eskalierenden Akteuren gegenzusteuern versuchen,
- es eine zunehmende Zahl von Muslim:innen gibt, die sich durch Bildungsangebote gegen Antisemitismus auch im muslimischen Kontext engagieren, wie etwa der mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnete Pädagoge Burak Yilmaz.⁹⁸

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 Nicht-Muslim:innen 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 Konflikt narrative durchbrochen und durch attraktivere Wertschätzungs- und Kooperationsnarrative ersetzt werden.

3. Unterrichtlicher Fokus: Islam und Judentum

Islamverständnisse kontextualisieren

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 Defensivsituation, 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 Schüler:innen 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

⁹⁶ Vgl. www.zentralratderjuden.de/aktuelle-meldung/der-latente-antisemitismus-ist-hoch/sowie/www.welt.de/politik/deutschland/article135582589/Verunglimpfung-des-Islam-ist-absolut-inakzeptabel.html; letzter Zugriff am 14.11.2021

⁹⁷ Vgl. www.welt.de/politik/deutschland/article182957674/Angela-Merkel-Wann-Kinder-als-Juden-beschimpft-werden-muss-die-Schule-sofort-reagieren.html; letzter Zugriff am 14.11.2021

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:Juden den überwiegenden Teil in der islamischen Geschichte als tolerierte, allerdings nicht gleichberechtigte Minderheit friedlich in den islamischen Reichen lebten,⁹⁹
- der moderne Antisemitismus in der islamischen Welt einen wichtigen Teil seiner Motive nicht nur den islamischen Quellen, sondern dem europäischen Antisemitismus entnommen hat wie etwa den „Protokollen der Weisen von Zion“.¹⁰⁰
- zahlreiche Muslim:innen jüdischen Menschen zur Flucht vor den Nationalsozialisten verhalfen,¹⁰¹
- Selbstmordattentate ihren Weg in den Nahostkonflikt über den Weg nicht-religiöser linksextremistischer Gruppen fanden und erst ab den 1980ern von einzelnen islamischen Gelehrten fatalerweise religiös legitimiert wurden¹⁰² (was eine deutliche Abwendung von der islamischen Tradition darstellt, die Selbstmordattentate ebenso ablehnt wie die Mehrheit der Muslim:innen heute weiterhin,
- die in den klassischen islamischen Quellen 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.), so dass diese Konflikte nicht universalisierbar sind¹⁰³ – 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,¹⁰⁴ 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: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 Jüdinnen:Juden (und Christ:innen) 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.

Gemeinsamkeiten von islamischer und jüdischer Religion und traditioneller Lebensweise

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“) unter Muslimen lautet im Arabischen „as-salamu alaikum“ und die Antwort darauf „wa alaikum 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“.

Entsprechungen in der religiösen Praxis

Gemeinsam ist religiösen Muslim:innen und Jüdinnen: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 Rahman und Rahim bedeuten je etwa „der Gnädige“ und „der Barmherzige“. Die hebräischen Entsprechungen dazu lauten Rahaman und Rahum.¹⁰⁵ 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“ (Muhaymin/Meheman) und „der Weise“ (Hakim/ Hacham).
- Der zentrale Name „Allah“ für den einen Gott im Islam, der vermutlich eine Zusammensetzung aus „alilah“ (der eine Gott) darstellt, kennt im Hebräischen die etymologisch damit verwandten Bezeichnungen für Gott Elaha und Eloah. Das arabische Allahumma als koranische Anrede Gottes könnte ebenfalls mit der jüdischen Gottesbezeichnung Elohim verwandt sein.
- Der Islam kennt ferner die Sakina als einen Zustand des Seelenfriedens, der von Gott geschenkt wird. Dem entspricht die Schechina im Judentum, was die Frieden spendende Gegenwart Gottes meint.

Redaktionell bearbeitete und aktualisierte Fassung aus: Wahrnehmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019.

⁹⁸ Vgl. <https://taz.de/Erfahrungen-aus-der-Jugendpaedagogik/5805660/>; letzter Zugriff am 14.11.2021

⁹⁹ 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.

¹⁰⁰ Zu den „Protokollen der Weisen von Zion“, siehe den Text von Benno Kjöper und Aaron Kunze S. 36

¹⁰¹ 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/vy/de/exhibitions/besa/index.asp>; letzter Zugriff am 14.11.2021.

¹⁰² Vgl. Schneiders, Thorsten Gerald: Heute sprengte ich mich in die Luft – Suizidanschläge im israelisch-palästinensischen Konflikt. Berlin, 2006: S. 58ff.

¹⁰³ Ausführlich dazu Turan, Hakan: „Von den militärischen Konflikten des Propheten mit den Juden von Medina.“ In: Erdal Toprakyan et al. (Hrsg.): Muhammad – Ein Prophet – viele Facetten. Berlin, 2014: S. 195–230. .

¹⁰⁴ Ausführlich zu den Ansätzen ebd.: S. 208–225.

¹⁰⁵ 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 14.11.2021. Zur besseren Lesbarkeit wurden im hiesigen Text die bestimmten Artikel sowie detaillierte Transliterationen, die der exakten Aussprache des Arabischen und Hebräischen dienen, weggelassen.

Hakan Turan ist Gymnasiallehrer mit den Fächern Physik, Mathematik, Philosophie und Islamische Religionslehre. Zugleich ist er in Stuttgart als Lehrbeauftragter in der Referendar*innenausbildung am Staatlichen Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasien) in den Bereichen Pädagogik und Pädagogische Psychologie sowie Fachdidaktik der Islamischen Religionslehre tätig.

„DU BIST AKTIVER TEIL DER GESTALTUNG DEINER UMWELT“

Selbstwirksamkeit als zentrale Erfahrung in der Präventions- und Bildungsarbeit

Marina Weisband im Gespräch mit Rikola-Gunnar Lüttgenau

Um die neuen Phänomene des Rechtsextremismus zu beschreiben, nutzen Sie den Begriff des „stochastischen Terrorismus“. Was ist damit gemeint?

Marina Weisband: Stochastischer Terrorismus funktioniert im Gegensatz zu klassischem Terrorismus nicht über organisierte Strukturen, nicht über Anführer, Netzwerke und Befehle, sondern darüber, dass diejenigen, die Gewalt wollen, sie gar nicht selbst initiieren. Sie heizen die Atmosphäre in bestimmten Gruppen so weit auf, dass es immer wahrscheinlicher wird, dass irgendjemand von den vielen, vielen Menschen austickt und eine Gewalttat begeht. Das heißt, selbst die ursprünglichen Akteure wissen nicht, wann etwas passiert oder wo etwas passiert, aber sie stacheln so lange an, dass die Wahrscheinlichkeit, dass etwas passiert, praktisch an Sicherheit grenzt.

Sie nutzen zur Veranschaulichung auch die „Pyramide des Hasses“ der Shoa-Foundation. Inwiefern dient die Pyramide dazu, die Dynamik des Radikalisierungsprozesses besser zu verstehen?

Wenn wir sagen „Mach keine antisemitischen Witze“, dann halten uns die Leute für humorlos. Wenn wir sagen „Der Judenstern mit dem Aufdruck ‚Ungeimpft‘ ist problematisch“, dann verstehen viele Leute nicht, warum wir uns darüber so aufregen. Was hier fehlt, ist die Verbindung, wie solche scheinbar völlig harmlosen Aktionen zu Gewalt führen. Die „Pyramide des Hasses“ ist deswegen sehr hilfreich, weil sie zeigt, dass Gewalt nicht einfach so, sozusagen auf dem Asphalt, wächst, sondern dass sie ein ganzes Wurzelwerk hat, aus vorhergehenden Stufen. Die eine ist sanfter als die andere: Implizite Vorannahmen führen zu verbalem Ausdruck, verbaler Ausdruck zu Beleidigungen, diese Beleidigungen zu vereinzelter Gewalt, diese Gewalt zu struktureller Gewalt und die schließlich zum Genozid. Dieser Prozess ist schleichend und deshalb funktioniert Radikalisierung auch so gut.

Wer müsste über diese neuen Prozesse der Radikalisierung aufgeklärt werden?

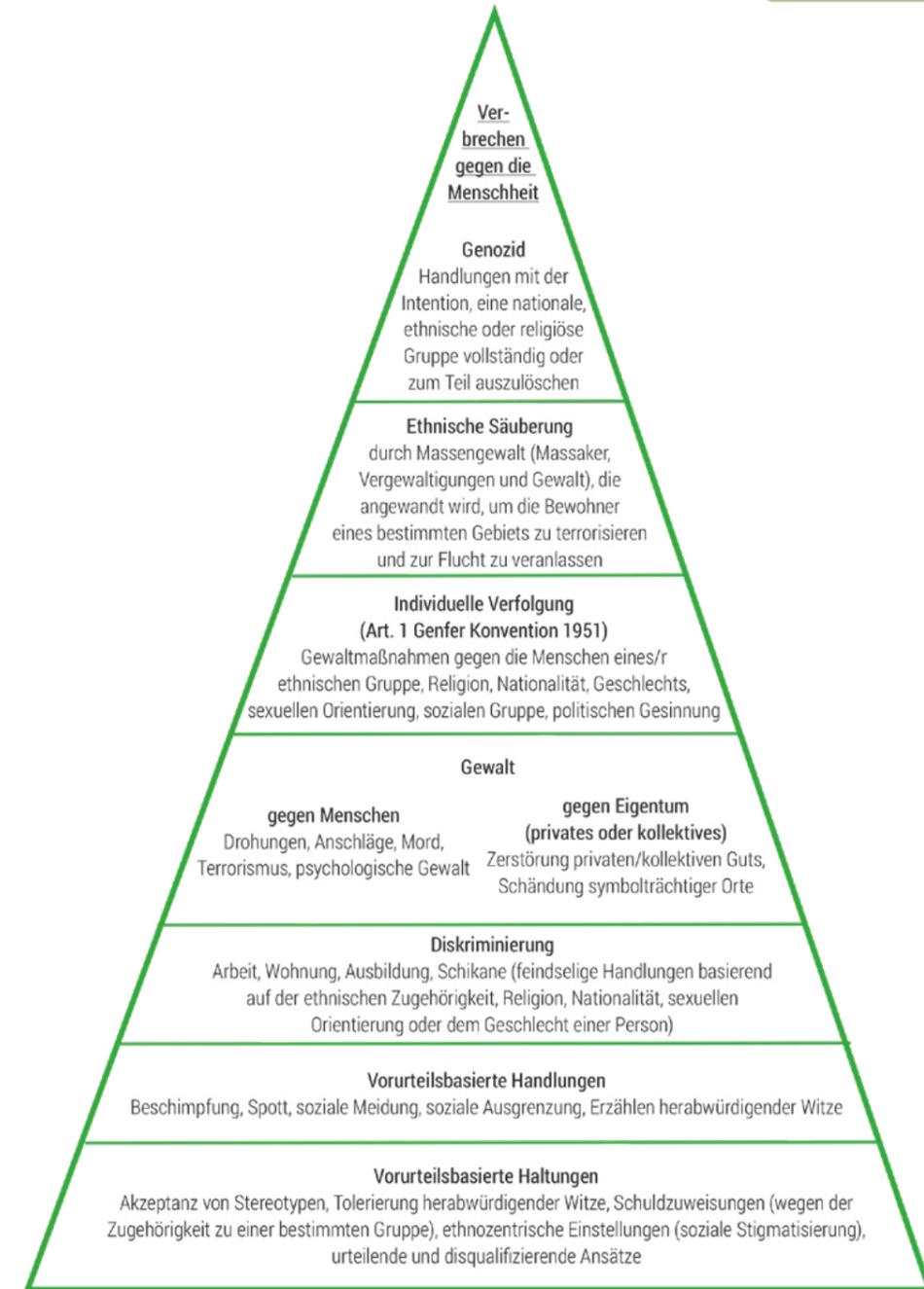
Die Aufklärung nützt in allererster Linie den Strafverfolgungsbehörden. Zudem ist es hilfreich, der breiten Bevölkerung zu erklären, was eine Vorstufe zu Gewalt ist, damit man nicht selbst in so eine Falle tappt, selber radikalisiert wird. Damit man achtsamer ist mit seinem Humor, mit seiner Sprache. Auch für Angehörige ist es hilfreich, also für Menschen, die jemanden dabei zuschauen, wie er sich radikalisiert.

Viele Untersuchungen beschreiben in den letzten Jahrzehnten, dass der Anteil der Bevölkerung mit rechtsextremen Einstellungen relativ konstant ist. Das eine ist es, zu verhindern, dass dieser Anteil größer und einflussreicher wird. Aber glauben Sie, dass dieser Anteil mit Aufklärungsarbeit dauerhaft gesenkt werden kann? Haben Sie diese Hoffnung noch?

Ich habe wirklich die Hoffnung, dass dieser Anteil gesenkt werden kann. Weil es eben auch ein Anteil an Menschen ist, die von den bisherigen Maßnahmen einfach gar nicht erreicht werden. Das heißt, egal wie gut die Maßnahmen werden, wir haben nicht die Wege, sie zu diesen Menschen zu kommunizieren. Und ich glaube, dass Menschen, die rechtsradikal sind, ganz tief drinnen etwas fehlt.

Wie meinen Sie das?

Wir haben auch interessante neue Erkenntnisse, zum Beispiel aus der Kinderpsychologie, wie schon frühkindliche Erfahrungen zumindest solche Einstellungen erleichtern. Das bedeutet nicht, dass Rechtsradikale unschuldig sind an ihren politischen Einstellungen, aber es bedeutet, dass es natürlich Ursachen gibt, die sowas begünstigen und Ursachen, die eine Radikalisierung eher erschweren. Das ist das Eine. Das Zweite ist: Wenn wir einen konstanten Anteil von Leuten mit rechtsradikalen Einstellungen haben, können wir als Gesellschaft immer noch sehr viel tun, wie laut dieser Anteil ist und wie aktiv der Anteil der anderen Menschen sich verhält.



Die Pyramide des Hasses
© Handbuch "Inklusive
Erwachsenenbildung mit
Geflüchteten"
Out-Side-In S.65

Zu den Maßnahmen, dem Dehumanisierungspotential rechter Diskurse etwas entgegenzusetzen, gehört für Sie, den Betroffenen mehr Raum zu geben. Sehen Sie hier eine Aufgabe, die gerade auch Gedenkstätten übernehmen können?

Auf jeden Fall. Die Gedenkstätten sind ja besonders die Stimme der Betroffenen, die nicht mehr unter uns sind. Und die Geschichten dieser Betroffenen zu erzählen, so lebendig, so voller Farbe, wie es nur irgendwie geht, ist eine wichtige Aufgabe. Ich merke, dass gerade wenn über jüdische Menschen gesprochen wird, viele irgendwie das Bild schwarzweißer Menschen vor Augen haben. Auf den Aufnahmen, die wir mit ihnen assoziieren, sind Jüdinnen: Juden verkörpert und schwarzweiß. Und die traurige Wahrheit in Deutschland heute ist, dass man gar nicht so

viele lebendige, bunte Juden kennt. Das trägt natürlich zur Dehumanisierung bei. Von jemanden, den ich gar nicht kenne, den ich mir gar nicht vorstellen kann, von dem mache ich mir schneller eigene Bilder.

Eigentlich gute Aufklärungsarbeit scheitert eben auch, wenn man das Jude-Sein rein der Geschichte zuschreibt und nicht sieht, dass die Kinder, die Enkel derselben Menschen, heute unter uns sind. Deswegen habe ich zum Beispiel die Videoreihe „Frag‘ einen Juden“ gemacht, um einfach ein bisschen aus dem völlig alltäglichen Leben, in diesem Fall zweier normaler Jüdinnen: Juden, zu erzählen. Um einfach mal, ohne weitere Ansprüche, auch die banalsten und „dümmsten“ Fragen zuzulassen und humorvoll zu beantworten. Das ist ein Teil der Bildungsarbeit, die uns einfach lebendiger, menschlicher macht.

Jetzt haben wir hauptsächlich über die Inhalte von Bildungsarbeit gesprochen, wobei Sie bei Ihrem letzten Beispiel ja auch schon die Methodik angesprochen haben. Gerade in Ihrem digitalen Bildungsprojekt „aula“ geht es als Ziel nicht nur um Wissenserwerb, sondern vorrangig um Kompetenzerwerb. Welche Kompetenzen sehen Sie da im Vordergrund?

Tatsächlich geht es bei „aula“ gar nicht um Wissenserwerb, sondern nur um Kompetenzerwerb. Das ist das eine. Und das zweite ist eine Erfahrung, die man mit einem verbindlichen Beteiligungssystem wie „aula“ sammelt. Die Erfahrung ist, dass – wenn man eine Idee hat, wenn man etwas in seiner Umgebung verändern möchte, wenn man Arbeit investiert und das zusammen mit anderen tun kann – sich in Reaktion darauf die Welt verändert. Diese Erfahrung der Selbstwirksamkeit ist für mich ganz zentral in jeder Präventions- und Bildungsarbeit. Denn ich glaube, dass die meiste Radikalisierung, auch die Dehumanisierung anderer, in Wirklichkeit ein Menschenimismus ist, mit Kontrollverlust umzugehen. Diesem gefühlten Kontrollverlust kann man begegnen, indem man zeigt: „Nein, du bist nicht einfach nur Opfer deiner Umwelt. Es gibt auch keine dunklen Mächte, die irgendwas über deinen Kopf bestimmen. Auch wenn das die Lebenserfahrung sein sollte, die du bisher gemacht hast. Sondern du bist aktiver Teil der Gestaltung deiner Umwelt. Du trägst Verantwortung für dich und andere.“ Ich glaube fest daran, dass wir viel mehr solcher Ansätze brauchen, die auf tiefenpsychologische Mechanismen abzielen, anstatt Kampagnen, die nur sagen: „Antisemitismus ist nicht okay“.

Mir erscheint der Begriff der Erfahrung in der Tat zentral. Sowohl bei Ihrem digitalen Projekt, aber eben auch in der Gedenkstättenarbeit ist es das zentrale Motiv. An Orten wie Buchenwald gehen Menschen an einen historischen Schauplatz. Und in der Begegnung mit den Überresten, mit den Schicksalen, mit den Präsentationen, mit anderen machen sie eine oftmals prägende Erfahrung. Und die können sie dann – im Gegensatz zur Geschichte, die sie selber nicht erlebt haben – auch wirklich erinnern. Inwiefern kann diese Gedenkstättenarbeit, die so stark von dem Vor-Ort-Sein lebt, von digitalen Projekten wie „aula“ etwas lernen?

Ich denke, der Ort an sich ist niemals ersetzbar. Wenn ich mich an eigene Besuche von Gedenkstätten erinnere – ich war in Bergen-Belsen und in Buchenwald –, war für mich besonders das tatsächliche „Erleben“ am eigenen Leibe, das empathische Vorstellen, ich sei hier gegen meinen Willen, die Entmenschlichung, prägend. Ich glaube, das war der prägendste Eindruck aller Shoa-Aufarbeitung, die ich in meinem Leben durchgemacht habe. Demgegenüber sind die digitalen Konzepte, die ich schreibe, keine einmalige Erfahrung. Das Beteiligungssystem „aula“ ist eine stete Erfahrung, wie es in Wirklichkeit ja auch das Lernen mit und von Menschen ist.

Wir planen, wenn wir Bildungsprojekte machen, auch für Erwachsene viel zu häufig Einzelveranstaltungen. Unser Gehirn prägt sich das ein, was es wiederholt braucht. Und erst in dieser wiederholten Erfahrung von Selbstwirksamkeit, in der wiederholten Erfahrung von Empathie, in der wiederholten Erfahrung von Verantwortung werde ich daraus eine Eigenschaft entwickeln. Das heißt, die Gedenkarbeit ist optimaler Weise eine sich wiederholende. Ein analoges Beispiel dafür sind die Stolpersteine. Denn den Stolpersteinen begegne ich nicht einmal, sondern ich begegne ihnen in meinem Alltag regelmäßig und ständig, ohne dass sie meinen Alltag unterbrechen. Diese Form der Begegnung erlaubt auch das Digitale sehr gut.

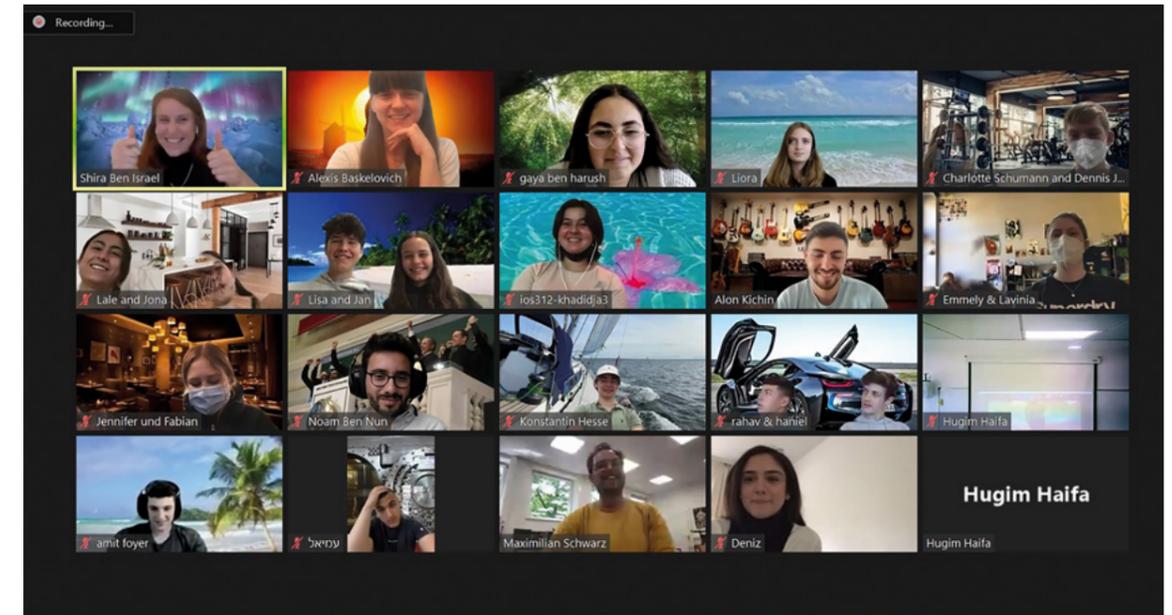
Was bedeutet das konkret?

Hier spielen mehrere Faktoren eine Rolle. Erstens: die Art und Weise, wie wir historisches Material aufbereiten. Das heißt, dass Filme und Fotos aus der Vergangenheit gerne digital aufbereitet werden können: in Farbe, in höherer Auflösung, in höherer Bildrate. Damit das sehr weit Entfernte und Verfremdete näher an uns herangeführt wird. Zweitens: Wir haben so viele aufgezeichnete Interviews mit Augenzeugen. Wir können bald leider nicht mehr den einen Tag haben, wo Zeitzeug:innen zu uns in den Unterricht kommen und erzählen.

Was wir aber machen können, ist dann eben wie in einer Serienform, hin und wieder viele Geschichten vieler Zeitzeug:innen zu hören und zu sehen. Drittens: Die historischen Orte durch Augmented Reality zu ergänzen. Das heißt, wenn wir durch den physischen Ort, an dem Ereignisse stattgefunden haben, gehen, können wir mit digitaler Technologie zeigen: So sah es hier aus, als es in Betrieb war. Die filmische Überlieferung lässt den Ort noch mal ganz anders erleben.

In dieser Hinsicht wäre der Gedenkstättenbesuch also zum einen ein Ankerpunkt für Erinnerungsformen, die andernorts, wie die Stolpersteine, im Alltag der Gesellschaft agieren. Auf der anderen Seite gibt es in den Gedenkstätten aber noch durchaus sehr große digitale Entwicklungspotentiale, die dem Ort beim Besuch eine noch eine stärkere Präsenz geben können.

Genau. Ich glaube, es hat mir schon sehr viel gebracht, mir Fotos von den Orten anzugucken, an denen ich physisch stand, zu sehen, wie es damals dort aussah. Aber wenn ich dann noch die Menschen – in einem sich überlagernden Bild – in dieser Kulisse sehen könnte und begreife, dass es Menschen sind. Das Analoge wird in der Erinnerungsarbeit niemals aussterben, die Orte brauchen wir immer. Aber ich glaube, das Digitale kann gut ergänzen. Jungen Menschen kann man die Vergangenheit leichter zugänglich machen, und das, was sie digital erleben, können sie eben auch in der Hosentasche mitnehmen. So wie wir jungen Jüdinnen:Juden unser Erinnerungspäckchen überall mittragen, können auch Besucher:innen zumindest einen winzigen Teil davon mitnehmen.



Digitale Begegnung: Schüler:innen aus Bremen und Haifa konferieren / © Projekt Unistream 2022

Haben Sie weitere Wünsche an die Gedenkstätten?

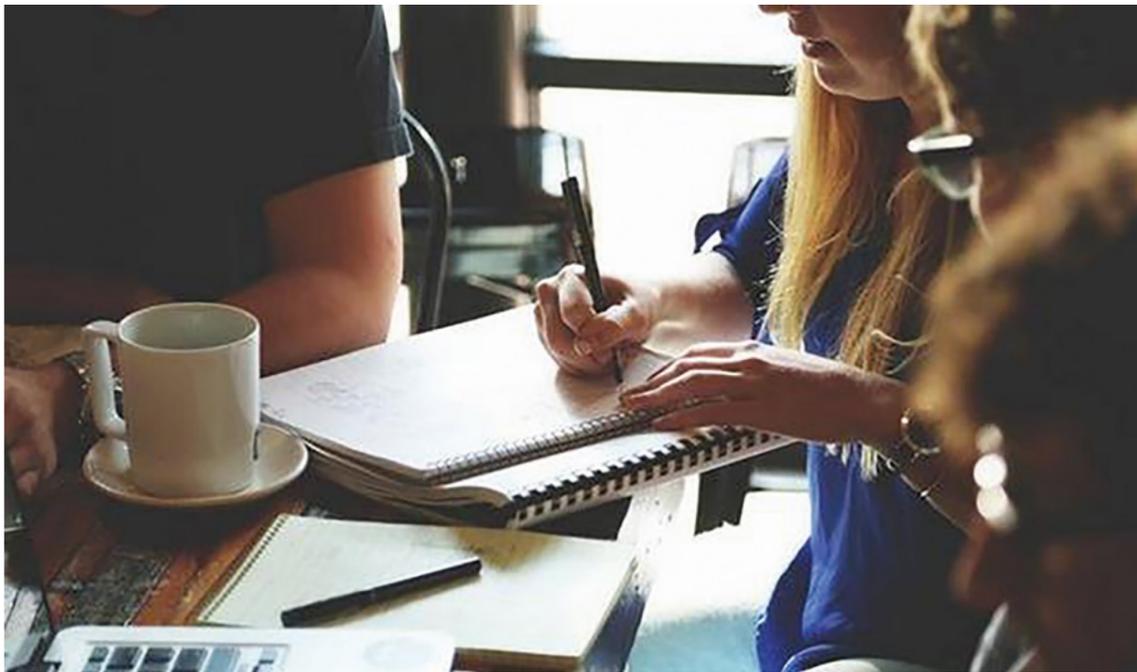
Vielleicht könnten die Erinnerungsstätten, die sich ja um die sinnvolle Vermittlung der Shoa in der Bildungsarbeit sehr, sehr viel Gedanken machen, nochmal stärker mit Schulen zusammenarbeiten. Ich zum Beispiel habe einen Geschichtsunterricht hinter mir, der extrem verkopft, extrem verzahlt war. Ich musste Zahlen, Verträge, Jahreszahlen, Daten auswendig lernen. Das hat ehrlich gesagt viel zur Entmenschlichung der Opfer beigetragen. Damit hat er das genaue Gegenteil von dem gemacht, was er erreichen sollte. Auch weil ich Noten dafür bekommen habe, wie gut ich mir die Fakten gemerkt habe. Es war eine Flucht in die Fakten.

Ich weiß nicht, ob das heute immer noch so ist. Aber ich weiß, dass es vielen Lehrer:innen nicht leicht fällt, hier einen guten Zugang zu finden. Und die auch nicht die Fortbildungen bekommen für die entsprechenden Kompetenzen. Es wäre schön, wenn sich die Gedenkstätten weiter mit der Lehrer:innenfortbildung vernetzen. Die Bildungsmethoden der Gedenkstätten kommen mir manchmal fortgeschrittener vor als die in den Schulen.

Gekürzte Fassung eines zuerst in Reflexionen. Jahresmagazin der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora (2021) erschienenen Interviews.

Marina Weisband ist Diplom-Psychologin und Publizistin. Sie leitet seit 2014 das Projekt „Aula – Schule gemeinsam gestalten“, das von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert wird. Es möchte Jugendliche dazu befähigen, sich aktiv an der Gestaltung ihres schulischen Umfelds zu beteiligen und so demokratisches Handeln zu erproben. Als Kind einer jüdischen Familie wuchs sie in Kiew auf und lebt heute in Münster.

Rikola-Gunnar Lüttgenau arbeitet bei der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora.



© Leaab81f88, Pixabay

KONZEPTE ZUR INTERVENTION UND PRÄVENTION

Eckpunkte für Schulleitungen in Bremen und Bremerhaven

Von Renate Raschen

Auch an Schulen im Lande Bremen sind antisemitische sowie andere Formen von Diskriminierung eine herausfordernde Realität für alle Schulleitungen, Lehrer:innen und pädagogischen Mitarbeiter:innen. Der Auftrag, auf solche Vorfälle angemessen und in einem abgestuften Verfahren zu reagieren, leitet sich ab von den im Bremischen Schulgesetz festgelegten Bildungs- und Erziehungszielen (§ 5 BremSchulG). Schulische Bildung ist immer den allgemeinen Menschenrechten, den in Grundgesetz und Landesverfassung formulierten Werten sowie den Zielen der sozialen Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit verpflichtet. Die Schule hat demzufolge „gefährdenden Äußerungen religiöser, weltanschaulicher oder politischer Intoleranz entgegenzuwirken“.¹⁰⁶

Vorfälle als antisemitisch zu erkennen und einzuordnen ist daher Grundlage für einen professionellen Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Dabei greifen Intervention, Prävention und Nachsorge in der Praxis eng ineinander. Es bedarf in jedem Fall einer pädagogischen Bearbeitung, die durch die Kombination von Maßnahmen gekennzeichnet ist: Eine deutliche Intervention, die Beratung

und Anhörung von Betroffenen, Elterngespräche und als Prävention die Bearbeitung des Themas Antisemitismus im Unterricht. Abhängig von der Art des Vorfalls sind gegebenenfalls flankierend schulrechtliche bzw. strafrechtliche Maßnahmen wie die Einbeziehung von Polizei und Verfassungsschutz in Betracht zu ziehen.

Im Folgenden werden zentrale Eckpunkte schulorganisatorischen und pädagogischen Handelns skizziert, die von der Autorin Sybille Hoffmann (Baden-Württemberg) in Auseinandersetzung mit Gedanken und Konzepten von Marina Chernivsky, Susanne Dern, Ulrike Spangenberg, Kurt Edler und Deborah Krieg entwickelt wurden. Der 2019 veröffentlichte Text wurde mit Blick auf die gesetzlichen und schulorganisatorischen Regelungen im Lande Bremen für diese Handreichung aktualisiert.¹⁰⁷

Untergliedert sind die Eckpunkte in allgemeine Grundsätze und konkrete Handlungsanregungen bei antisemitischen Vorfällen. Vertiefende Inhalte zu den einzelnen Eckpunkten finden sich in den weiteren 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 von und Handeln gegen Antisemitismus gefährdet – viel eher durch Wegsehen und Nichtstun. Ein professioneller Umgang zeichnet sich durch eine klare Haltung aus, Antisemitismus nicht zu tolerieren, sowie durch eine zeitnahe und entschiedene Reaktion der Schule.
- 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 Schüler:innen und deren Eltern sowie jüdischer Lehrkräfte ernst. Falls sich jüdische Lernende/Eltern wegen eines antisemitischen Vorfalls 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.
- Antisemitismus existiert auch in Abwesenheit von jüdischen Menschen! 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. Sie müssen auch nicht wissen, ob es jüdische Schüler:innen an Ihrer Schule gibt: 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 eigenen jüdischen Identität. Solche Vermeidungsstrategien sollten bei der Organisationsentwicklung jeder Schule mitgedacht werden, auch wenn sie für Schulleitungen aufgrund der Datenlage 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 Vorfällen, die unterhalb der strafrechtlich relevanten Ebene liegen und entwickeln Sie hierzu pädagogische Konzepte. Die Frage „Wo beginnt Antisemitismus?“ ist dabei zielführender als die Frage „Wer ist an meiner Schule Antisemit:in?“. Handlungssicherheit und Orientierung bietet Ihnen die mit der Mitteilung 284/2021 veröffentlichte „Verfahrensweise bei Anzeichen auf Extremismus“, in der Sie eine Anleitung für die schulinterne Beratung und Begleitung sowie die einzuhaltenden Kommunikationswege finden.¹⁰⁸
- Vermeiden Sie die Stigmatisierung von Schüler:innen als „Antisemit:in“. 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 oder etwa in ihren Cliques aufschnappt haben. Diese können im Unterricht thematisiert und bearbeitet werden. Grundsätzlich gilt: Jugendliche sind für Haltungsänderungen weit offener als Erwachsene! Nutzen Sie dieses Potential 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 Zeitzeug:innen). Historische Zugänge in der Bearbeitung sind weit verbreitet, werden aber aktuellem Antisemitismus nicht gerecht. Nehmen Sie die Bearbeitung von Verschwörungsmythen, israelbezogenem Antisemitismus und Schuldabwhehrantisemitismus in Ihr Schulcurriculum auf und prüfen Sie die fachbezogenen Umsetzungsmöglichkeiten.

¹⁰⁶ §5 BremSchulG

¹⁰⁷ Vgl. Hoffmann, Sybille: Antisemitismus in der Schule: Entwicklung von Konzepten für die Intervention und Prävention – Eckpunkte für Schulleitungen und Schulentwicklungsteams, in: Wahrnehmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019, S. 122-125.

¹⁰⁸ <https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/mitteilung-nr-284-2021-verfahrensweise-bei-extremismus-in-schule-anlage-171116> (letzter Zugriff am 15.02.2022)

Bemühen Sie sich um einen deutsch-israelischen Schüler:innen-Austausch bzw. um Schulpartnerschaften.

Handlungsanregungen

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. Ordnen sie ihn auch nicht als individuellen oder interreligiösen Konflikt ein.

Prüfen Sie, ob es bei einem antisemitischen Vorfall zwischen zwei Schüler:innen ausreicht, lediglich diese beiden Schüler:innen in den Blick zu nehmen. Häufig erfolgen Diskriminierungen aus Gruppendynamiken heraus. Antisemitische Vorfälle sind kein bloßer interpersoneller Konflikt, sondern eine gruppenbezogene Abwertung. Hier greifen bereit etablierte Konfliktlösungsstrategien und Mediationsverfahren nicht, wenn Sie die antisemitischen Konnotationen nicht explizit thematisieren und den Opferschutz gewährleisten.

Schaffen Sie klare Zuständigkeiten bei gemeinsamer Verantwortung!

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 (eines erneuten Zum-Opfer-Machens), Gespräche mit Erziehungsberechtigten sowie anderen Beteiligten. Die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren, insbesondere die dort ab 2022 tätigen Antidiskriminierungsstellen unterstützen Sie und die beteiligten Personen.¹¹²

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 ein:e betroffen:e Schüler:in wegen Antisemitismus die Schule, weil sie:er sich nicht ausreichend geschützt fühlt, ist das eine weitere Antisemitismuserfahrung, die das Vertrauen in die staatlichen Institutionen untergraben und einen tiefen Einschnitt in die emotionale Entwicklung eines jungen Menschen darstellen kann.

Vorrangig geht es bei antisemitischen Vorfällen darum:¹⁰⁹

- Betroffene zu schützen
- Verletzungen zu verhindern
- die Tat zu unterbinden
- bei jedem individuellen Fall zu prüfen, was vorliegt: Handelt es sich um eine pädagogische Herausforderung, um die Störung des Schulfriedens oder um eine Straftat?¹¹⁰

Reagieren Sie dann entsprechend und handeln Sie auf der jeweiligen Ebene:

- Ebene: Pädagogische Herausforderung
 - ▶ pädagogische Maßnahmen
- Ebene: Störung des Schulfriedens
 - ▶ Maßnahmen nach §§46 und 47 BremSchulG
- Ebene: Straftat ▶ Anzeige¹¹¹
- Melden Sie den Vorfall mit dem Formular „Besondere Vorkommnisse“ an die Schulaufsicht und die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren und erstatten Sie eventuell Anzeige. Die ReBUZ unterstützen lösungsorientiert bei der Konfliktbearbeitung mit allen Betroffenen sowie bei der Erarbeitung von Präventionskonzepten.

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 Zeug:innen etc.). Informieren Sie die Erziehungsberechtigten. Kontaktieren Sie ggf. Opferberatungsstellen. Im Ernstfall geht es hier auch um Gefahrenabwehr – wenn z. B. der Verdacht besteht, ein:e Schüler:in bereitet eine antisemitische Gewalttat vor, aber auch um den Schutz von Mitschüler:innen vor antisemitischem Mobbing, antisemitischer und verschwörungsmithologischer Beeinflussung oder gar Rekrutierung zu rechtsextremistischen oder islamistischen Gruppierungen.

Deeskalieren Sie die Situation begleitend zur Aufarbeitung eines „Falles“ durch pädagogische Maßnahmen. Dazu zählen zum Beispiel indirekte Maßnahmen wie die Thematisierung von Ausgrenzungserfahrungen der Schüler:innen aufgrund unterschiedlicher Merkmale (z. B. Geschlecht, Migrationserfahrung, Behinderung, soziale Herkunft etc.). Auch die direkte Thematisierung von Antisemitismus im Unterricht oder im Rahmen von Projekttagen kann wirksam sein. Gehen Sie auf die historischen und gegenwärtigen Erscheinungsformen ein. Machen Sie klar, dass Antisemitismus eine Verletzung der Menschenrechte darstellt.

Machen Sie Antisemitismus in der Schule zum Lerngegenstand. Sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte und die gesamte Schule können Antisemitismus als Lernanlass begreifen, anhand dessen sich alle 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 Verschwörungsmithen als Welterklärung, Verhöhnung der Shoah-Opfer, Dämonisierung von Israel als jüdischer Staat) im Blick zu behalten und möglichen Opferkonkurrenzen entgegen zu wirken.

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 Projekttag mit Schüler:innen 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 (siehe Kapitel 3: Weiterführende Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote, S. 132ff.).

¹⁰⁸ Chemivsky, Marina: Baustein „Umgang mit Antisemitismus für Schule und Jugendarbeit – Sensibilisierung für Antisemitismus in Bildungseinrichtungen“ im Rahmen der Fortbildungsinitiative vom Thüringer Landesprogramm „DenkBunt“. Baustein auf Anfrage unter www.zwst-perspektivwechsel.de; letzter Zugriff am 30.11.2018.

¹¹⁰ 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.

¹¹¹ Die Einschätzung, ob tatsächlich eine Straftat vorliegt, bleibt selbstverständlich der juristischen Beurteilung überlassen.

¹¹² Weitere Hinweise zu Opferschutz und Opferhilfe im Lande Bremen finden Sie auf den Seiten der Senatorin für Justiz und Verfassung unter folgendem Link: Die Senatorin für Justiz und Verfassung - Opferschutzorganisationen in Bremen; abgerufen am 29.10.2021) <https://www.justiz.bremen.de/opferschutz/opferschutzorganisationen-in-bremen-18115>

Renate Raschen ist Referentin für politische Bildung, ästhetische Bildung, Wettbewerbe und Stiftungen bei der Senatorin für Kinder und Bildung Bremen. Sie arbeitete als Ländervertreterin an der Gemeinsamen Empfehlung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen (2021) mit, setzt die Kooperation des Bildungsressorts mit der Gedenkstätte Yad Vashem um und ist Ansprechpartnerin des Landes Bremen in den Bereichen Demokratiebildung, Extremismusprävention und kulturelle Bildung.

SPANNUNGSFELDER ANTISEMITISMUSKRITISCHER BILDUNGSARBEIT

Leerstellen, Irrtümer und Chancen

Von Lea Güse, akriba – Antisemitismuskritische Bildungsarbeit

Eine Frage, die wir Bildungsreferent:innen von akriba zu Beginn jeder Fortbildung und jedes Workshops stellen, ist die nach der bisherigen Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Mit Sicherheit verweisen die meisten Teilnehmenden auf seine Beziehung zum Nationalsozialismus. So als ob das Thema keine andere Assoziationskette zuließe. Deutlich wird hierin eine eklatante Leerstelle schulischer Curricula in der Aufklärung über Antisemitismus.

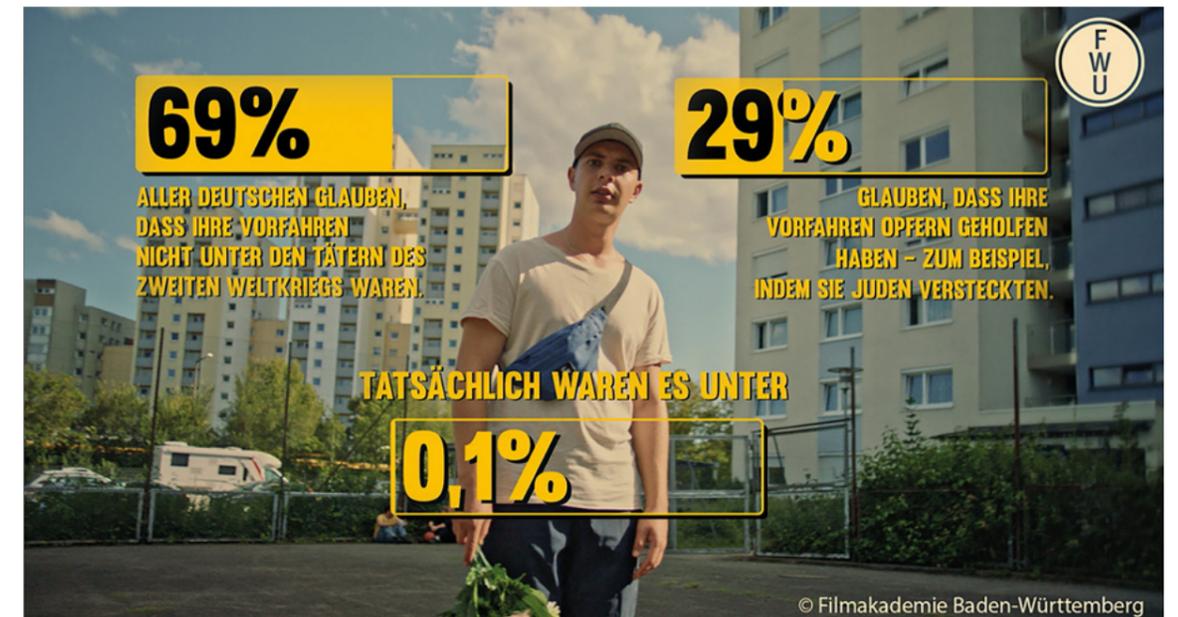
Zudem wird eines der zahlreichen Spannungsfelder deutlich, das die Grenzen sowie Möglichkeiten unserer Arbeit im Modellprojekt akriba charakterisiert. So wird, unseren Beobachtungen zufolge, die historische Genese vom christlichen Antijudaismus, der sich vom modernen zum eliminatorischen Antisemitismus entwickelt hat, in der Schule kaum oder gar nicht berücksichtigt. Um dem entgegenzuwirken, nehmen wir daher auch gegenwärtige Erscheinungsformen in den Blick, sowohl manifeste als auch latente. Unter Einsatz ausgesuchter Bilder und Filme vermitteln wir den Teilnehmenden, darunter auch Multiplikator:innen und Lehrkräfte, einen Überblick über die Historie sowie die Kontinuitäten des Antisemitismus.

Erfahrungsgemäß wird Antisemitismus häufig unter dem Begriff Rassismus subsumiert. Das ist jedoch ein Fehlschluss, da sich Rassismus und Antisemitismus – trotz einiger Gemeinsamkeiten wie etwa dem Othering¹¹³ – in ihrer historischen Entwicklung, ihren Erscheinungsformen und ihren Funktionsweisen unterscheiden.¹¹⁴ Um Antisemitismus als solchen zu erkennen und adäquat darauf reagieren zu können, ist es notwendig ihn in den Fokus zu rücken und ihn als eigenständigen Gegenstand des Lehrens und Lernens zu etablieren. Im gemeinsamen Austausch machen wir auch darauf aufmerksam, dass Menschen, die von Antisemitismus betroffen sind, auch Rassismus erfahren können. Die Thematisierung von Antisemitismus darf zudem keine sogenannte Opferkonkurrenz verstärken.

Formen des Antisemitismus kennen lernen

Eine Fokussierung auf Antisemitismus ermöglicht ferner auch für die Latenz des Antisemitismus sensibel zu werden, wie sie in aktuellen Erscheinungsformen – wie dem sekundären oder israelbezogenen Antisemitismus¹¹⁵ – virulent wird und ein weiteres Spannungsfeld aufmacht. Ins Tabu gedrängt, äußert sich Antisemitismus in weiten Teilen über eine Umwegkommunikation, mittels Codes, die „durch ihre Implikationen, auch durch einen gewissen Gestus des Augenzwinkerns“¹¹⁶, nur Eingeweihten verständlich erscheinen. Besonders in der Öffentlichkeit stehende Personen, wie einst Günter Grass und aktuell Lisa Eckhart, stilisieren sich als Tabubrecher:innen, wähen sich zeitgleich aber sicher in einer Gesellschaft, in der jede:r Vierte antisemitisch denkt.

Während Grass mit seinem Gedicht den Tabubruch wagte, weil er es als seine moralische Pflicht empfand, verspricht sich Eckhart durch wohl platzierte Judenwitze ein gut laufendes Geschäft. In der Bildungsarbeit ist ein Krypto-Antisemitismus (Adorno) weniger problematisch als ein in die Bewusstseinslatenz verdrängter Antisemitismus. Dort sind wir in der Lage, Codes zu dechiffrieren und exemplarisch auf Antisemiten zu verweisen (etwa Xavier Naidoo oder Atilla Hildmann, die sich mit der Zeit als solche entlarvten). Aufwändiger ist es jedoch, „unbewusste Reproduktionen antisemitischer Vorstellungen“¹¹⁷ zu bearbeiten. Im konkreten Fall wäre zunächst zu klären, ob die Äußerung auf Unkenntnis und somit auf Naivität beruht oder sich ein gewisses antisemitisches Potenzial verbirgt, um dann anschließend adäquat und konsequent darauf reagieren zu können.¹¹⁸



Filmstills aus dem Kurzfilm Mazel Tov Cocktail (D, 2021)



Filmstills aus dem Kurzfilm *Mazel Tov Cocktail* (D, 2021)

Jüdische Perspektiven einbeziehen

Ein weiteres Problemfeld ergibt sich aus der Annahme, Antisemitismus sei bloß ein Vorurteil, das lediglich in der Begegnung mit Jüdinnen:Juden oder einem Verständnis für das Judentum ausgeräumt werden könne. Er ist allerdings kein Resultat einer Erfahrung, sondern eine „Idee, die man sich vom Juden macht“¹¹⁹, sowohl Leidenschaft und Weltanschauung. Als Mittel der Intervention gegen Antisemitismus taugt die bloße Begegnung mit Jüdinnen:Juden zwar nicht, allerdings ist es notwendig jüdische Perspektiven auf Antisemitismus einzubeziehen und den Blick auch auf lebendiges Judentum zu richten.

Der Kurzfilm *Mazel Tov Cocktail*, mit dem wir regelmäßig in unseren Workshops arbeiten, ermöglicht beispielsweise einen solchen Blick auf die Erfahrung mit Antisemitismus im Alltag eines jungen Juden in Deutschland. Interessant für unsere Workshops ist der Film nicht nur hinsichtlich der Erzählperspektive des selbstbewussten Jugendlichen, es lässt sich auch mit der Thematisierung der Vielfältigkeit antisemitischer Adressierungen gut arbeiten.¹²⁰

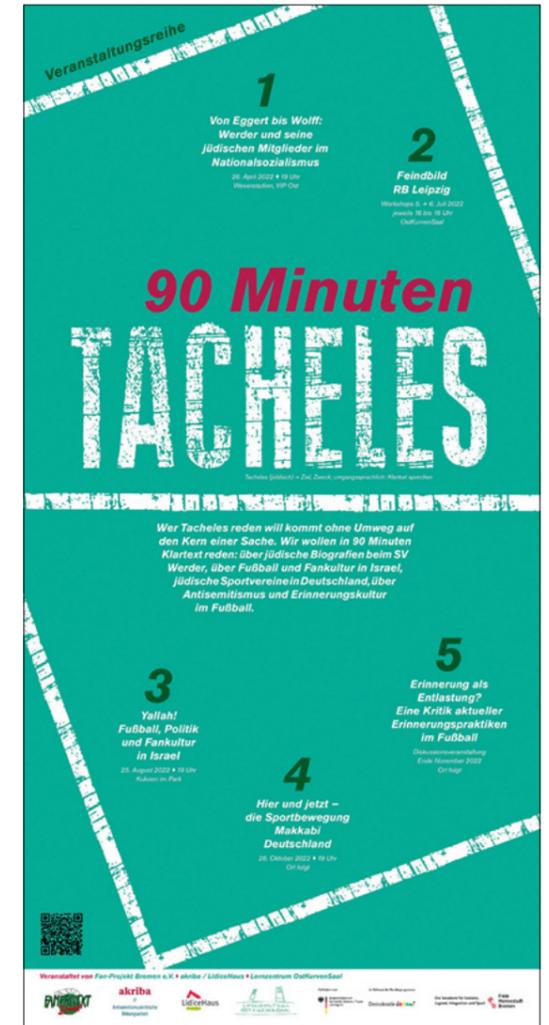
In unseren Workshops stellen wir ausgewählte Methoden, wie etwa *Bilderwelten*¹²¹ zum Einstieg in das Thema und Projekte wie *Jeder Vierte*¹²² vor und diskutieren diese gemeinsam. Dabei öffnet sich ein Raum, in dem nicht nur kognitives Lernen über Antisemitismus ermöglicht wird, sondern auch die eigenen Verstrickungen in Antisemitismus erkannt und reflektiert werden können. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der verstärkten Salonfähigkeit von Antisemitismus sinnvoll. Insgesamt ist ein Sprechen über Antisemitismus maßgeblich geprägt von der Reflexionsfähigkeit des pädagogischen Gegenübers und dem Willen, sich mit dem eigenen „Involviertsein in Antisemitismus“¹²³ auseinanderzusetzen.

Stärkung einer eigenen Haltung

Eine wichtige Grundlage von Antisemitismuskritik, die auch die inhaltliche Ausrichtung unserer Arbeit bestimmt, ist die Berücksichtigung der kognitiven und affektiven Dimension von Judenfeindschaft. Wir unterstützen die Teilnehmenden dabei sich dem Themenkomplex anzunähern und Antisemitismus in Wort und Tat zu erkennen und zu begegnen. So werden erste sowie vertiefende Impulse zur Auseinandersetzung und Sensibilisierung geboten, um eine eigene Haltung gegen Antisemitismus zu stärken.

Bei der Konzeption der jeweiligen Workshops und Fortbildungen orientieren wir uns an den Lebenswelten und Interessenslagen der Teilnehmenden, die wir gleichzeitig motivieren und (heraus-)fordern wollen. Dies muss auch bedeuten, dass der Erfahrungshorizont des Gegenübers anerkannt wird, fernab von vorurteilsbelasteten Annahmen und vereinfachenden Zuschreibungen. Dabei sollten aber antisemitische Artikulationen von muslimischen Jugendlichen genauso ernst genommen werden, wie Äußerungen, die auf Unkenntnis zurückzuführen sind, sowie etwaige Bedürfnisse der Externalisierung von Antisemitismus auf politisch und religiös ‚Anderer‘. Eine Gelingensbedingung dafür ist, dass Pädagog:innen in jedem Fall der Relevanz des Themas Antisemitismus Rechnung tragen.

Weitere Informationen zum Projekt *akriba inklusive Kontaktmöglichkeiten für Workshops und andere Anfragen* online unter: www.akriba-hb.de/



Plakat zur Reihe "90 Minuten Tacheles": Antisemitismus in Erinnerungskultur und Fußball". Die Reihe wird gemeinsam vom Fan-Projekt Bremen e.V., dem Lernzentrum OstkurvenSaal und dem Projekt akriba aus dem LidiceHaus veranstaltet.

¹¹⁹ Von Othering (von englisch other = anders) ist die Rede, wenn eine Gruppe oder eine Person sich von einer anderen Gruppe abgrenzt, indem sie die nicht-eigene Gruppe als andersartig und fremd beschreibt. Dies geschieht in der Regel innerhalb eines Machtgefälles: die als anders Beschriebenen sind von Diskriminierung betroffen und haben deswegen wenig Möglichkeiten, sich gegen die Zuschreibung zu wehren. Quelle: Othering | Diversity Arts Culture (diversity-arts-culture-berlin/), zuletzt abgerufen am 09.02.2022.

¹¹⁴ Vgl. Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (S.25-38). Schwalbach / Ts. 2011: S. 26f.

¹¹⁵ Siehe hierzu in dieser Publikation: Uhlig/Rhein, S. 10

¹¹⁶ Adomo, Theodor W.: Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute, GS Bd. 20.1 (S. 360-383). Darmstadt. 1998 [1962]: S. 361

¹¹⁷ Kistenmacher, Olaf: Latente Formen des Antisemitismus in der Bildungsarbeit. Theoretische Zugänge und Handlungsstrategien. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung (S. 167-181). Frankfurt a. M. 2021: S. 168.

¹¹⁸ Vgl. ebd.: S.169.

¹¹⁹ Sartre, Jean-Paul: Überlegungen zur Judenfrage. Reinbeck bei Hamburg. 1994 [1946]: S. 14

¹²⁰ Für eine präzise Bearbeitung des Themas siehe auch: https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Arbeitsmaterialien_Mazel-Tov-Cocktail_final.pdf

¹²¹ Vgl. Kilguss, Hans-Peter / Meier, Marcus / Werner, Sebastian (Hrsg.): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen. Frankfurt a.M. 2020: S. 79f.

¹²² <https://jedervierte.com> (zuletzt abgerufen: 10.02.2022)

¹²³ Messerschmidt, Astrid: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt a. M. 2009: S. 169.

Lea Güse studierte Bildungs- und Erziehungswissenschaften an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg. Seit März 2020 arbeitet sie als Bildungsreferentin in dem von Demokratie leben! geförderten Modellprojekt *akriba – Antisemitismuskritische Bildungsarbeit in Trägerschaft der Jugendbildungsstätte Lidice-Haus Bremen*. Letzte Veröffentlichung: Rezension zu „Du Jude“. *Antisemitismus-Studien und ihre pädagogischen Konsequenzen in der Zeitschrift Außerschulische Bildung* 4/2021



2.2. THEMATISCHE ZUGÄNGE: SHOAH UND NATIONALSOZIALISMUS

DIE SHOAH IM GRUNDSCHUL- UND UNTERSTUFENUNTERRICHT

Überlegungen zu einer frühen thematischen Erstbegegnung

Von Noa Mkayton

Das Thema Holocaust ist in deutschen Curricula noch immer im letzten Drittel der Schulzeit angesiedelt. Mit einiger Berechtigung gehen die Bildungsplanautor:innen 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-Müdigkeit“, 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.

Unfreiwillige außerschulische Konfrontation

Pädagog:innen sowie Eltern tendieren oft zu einer „Schonhaltung“ und blicken mit Skepsis darauf, die Kinder im frühen Alter mit dem Thema zu konfrontieren. 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. Pädagog:innen 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 geschichtsverfälschende „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 mehr oder weniger ungeplanter außerschulischer Konfrontation durch Medien, Gesellschaft und Familie einerseits und gesuchter Begegnung andererseits. Diese Begegnungen mit traumatischen Inhalten haben potentiell überfordernden, oft sogar verletzenden Charakter, auf den Kinder und Jugendliche mit Abwehr reagieren können – oder aber mit Neugier auf scheinbar tabuisierte Wissenskomplexe, die dann selbstständig durch mehr oder weniger problematische Präkonzeptionen zur Geschichte des Holocaust ersetzt werden.

Erstes Thematisieren im Unterricht

Die Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust in der Schule sollte nicht nur auf eine altersadäquate Vermittlung von historischem Wissen reduziert werden. Die Entscheidung, den Holocaust zu thematisieren, bevor das Thema den Lehrplänen entsprechend im Regelunterricht verankert ist, basiert keineswegs auf der Forderung, den klassischen Regelunterricht zum Thema Holocaust auf jüngere Altersstufen vorzuziehen. Vielmehr soll den Lernenden ein erstes Instrumentarium vermittelt werden, das sie darin unterstützt, sich dem Thema auf altersgerechte Weise anzunähern: Dazu gehört, Fragen innerhalb eines geschützten Raumes stellen zu können, Phänomene benennbar zu machen, aber auch, das Thema als „benannten“ Komplex beiseitelegen zu können.

Eine methodisch sorgfältig aufgestellte Begegnung mit dem Thema Holocaust in den letzten Grundschuljahren bzw. in der Unterstufe wird von Yad Vashem daher ausdrücklich empfohlen. 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 üblicherweise nicht mit einer Erstbegegnung mit dem Thema Judentum / jüdisches Leben zusammenfällt, kann in Deutschland hingegen (oder generell in nicht-jüdischem Lernumfeld) bereits der Ausgangspunkt einer Narration eines jüdischen Zeitzeugen eine denkbar problematische Überlappung beider Komplexe (Holocaust und Judentum) hervorrufen. Nicht-jüdische Lernende sollten daher Judentum bzw. Jüdisches Leben im Vorfeld in den Blick 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 wie auch immer gestaltete 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 Protagonist:in bedeutet, kann Empathie nach einem Konzept von Paul Ekman als kognitive Reaktion auf die Emotion eines Anderen verstanden werden.¹²⁴ Kognitive Empathie ermöglicht es den Lernenden zu erkennen, was das Gegenüber 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 notwendige Autonomie des Lernenden, die an die Stelle einer Überwältigungspädagogik tritt, die bestimmte, von der Lehrperson als adäquat empfundene (und überwiegend emotionale) Reaktionsweisen der Schüler:innen bewusst herbeiführen möchte. Zum anderen erfordert kognitive Empathie ein hohes Maß an Aufnahmefähigkeit vom Lernenden selbst: Um nachvollziehen zu können, wie sich beispielsweise die Protagonist:in einer biografischen Narration fühlt, wird Detailwissen über deren Lebenswelt und über die Bestandsmerkmale ihrer konkreten Lebenssituation benötigt. Folgende Kriterien sind dabei zentral:

- Lernen wird über biografische Narrationen eines Individuums vollzogen. Die Beschreibung der Lebensweise der Protagonist:in vor dem Einsetzen seiner Verfolgungsgeschichte ermöglicht die Wahrnehmung dieser Person als selbstbestimmtes Individuum, dass innerhalb einer bestimmten Umgebung seinem eigenen Lebensentwurf nachgeht.

- Die Protagonist:in der Geschichte befindet sich in etwa im Alter der Lerngruppe und entstammt einem Kulturkreis, der den Lernenden nicht a priori fremd erscheint.
- Die Narration bindet in geeigneter Weise Nebenfiguren mit ein, die den Verlauf der Geschichte der Protagonist:in beeinflussen: Zuschauende, Mittläufer:innen, Profitierende, Täter:innen, Helfende und Rettende. 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 Protagonist:innen 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 Protagonist:in gewählt, die 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 Pädagog:innen angesprochen werden, die durch das im Vorfeld kaum abschätzbare Vorwissen der Schüler:innen 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.

¹²⁴ Ekman, Paul: Gefühle lesen. München, 2007.

2. Vermittlung von historischer 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. Wesentliche Bestandteile der Geschichte des Holocaust, die von jungen Lernenden erschlossen werden können, sind: Die Kennzeichnungspflicht der Jüd:innen 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.

Alle diese Bestandteile erhalten damit ein – wenn auch grob gerastertes und lückenhaftes – Begriffsnetz zum Holocaust. Lernziel ist also an erster Stelle nicht die Vermittlung historischer Zusammenhänge 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. Quellenkritische Auseinandersetzung

Erzähltexte, die aus der Perspektive einer/s Überlebenden in der ersten Person erzählt werden, bieten die Chance, gemeinsam mit den Schüler:innen auf altersgerechte Weise eine quellenkritische Lernhaltung einzuüben. Voraussetzung hierfür ist, dass den Lernenden ausreichend anschauliches Material angeboten wird, das die Erzählsituation des Textes transparent macht. Fotografien, die die Ich-Figur in verschiedenen Stadien der erzählten Zeit und der Erzählzeit abbilden, können helfen, die Erzählsituation zu veranschaulichen: Wer erzählt? Wann? Aus welcher Perspektive?

Damit erhalten die Schüler:innen 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, dass Erinnerungstexte konstruiert werden. Dabei geht es nicht darum, Zweifel am Wahrheitsgehalt 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.

Bei sorgfältiger Material- bzw. Methodenwahl ist das Lernen über den Holocaust mit jüngeren Schülerinnen und Schülern nicht nur möglich, sondern eröffnet eine Vielzahl von Zugangschancen, die für den weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Thema förderlich sein können.

Thematische Bezüge im Bremer Bildungsplan Sachunterricht/Primarstufe

Der Bildungsplan Sachunterricht für die Primarstufe (2007) im Land Bremen greift die Thematik der Verfolgung im Nationalsozialismus unter der Perspektive der Kindheits- und Familienschichte in Vergangenheit und Gegenwart auf. Hierzu gehören die Themenbereiche „Veränderung des Alltagslebens durch den Zweiten Weltkrieg“ sowie „Beispiele für Ausgrenzung und Verfolgung verschiedener Bevölkerungsgruppen und Beispiele für Solidarität, Widerstand und Hilfe“. Für den Unterricht bietet sich die Kombination mit einer Stadteilerkundung an, um beispielsweise anhand von „Stolpersteinen“ einzelne Biographien in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Dabei kann es selbstverständlich nicht darum gehen, die jungen Schüler:innen mit dem Völkermord und dem nationalsozialistischen Vernichtungskrieg in seinem ganzen Ausmaß zu überwältigen. Die Schüler:innen sollen die Erfahrung machen, dass in den besuchten Straßen Menschen lebten, die aufgrund von Ausgrenzung und Fanatismus ihre Heimat verloren, aber auch einige Wenige, die Widerstand geleistet haben.

Christina Hegner, Fachberaterin für Geschichte im Land Bremen (siehe Seite 84)

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 und der Zeitschrift Medaon für diese Handreichung gekürzt und überarbeitet.

Information zur Autorin Noa McKayton auf Seite 81

ZU NAH ODER ZU FERN

Empathie und Emotionen bei der Vermittlung des Holocaust im Unterricht

Von 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 Schüler:innen 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 Schüler:innen 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 Schüler:innen zulassen könnten. Dies kann für Angehörige der zweiten Generation der Opfer ebenso zutreffen wie für die der Täter:innen, auch wenn die Art der emotionalen Belastung sowie die daraus entstehende psychologische Dynamik innerhalb der Familientradierung 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 indes das aktuellere Problem zu sein. Die Gründe dafür können wie folgt aufgeschlüsselt werden:

- Schüler:innen 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.
- Schüler:innen 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 Schüler:innen nehmen mehr oder weniger be-

wusst 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 Zeitzeug:innen, 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, bestimmte 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.

Emotionen im Lernprozess

Wie also sollen sich Lehrkräfte dann in dieser Landschaft fachdidaktischer Schwierigkeiten und Irrwege positionieren – zwischen der großen Gefahr der Tränen und emotionalen Überidentifikation auf der einen Seite und der immer wieder beklagten Steilkippe unaufbrechbarer Gleichgültigkeit andererseits, mit der Schüler:innen zum Ausdruck bringen, dass der Holocaust eben ein Lernstoff unter vielen ist, und zwar derjenige, der durch Lehrende 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.



Inge Katz Schule: Das Bild wird von Inge Katz' Tochter Ruth Bahar gehalten, verschiedene Schüler:innen der Schule bilden symbolisch eine Klasse, in der Inge Katz in der ersten Reihe sitzt.

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.“¹²⁵

der sie uns zumutet, nicht als solche klassifiziert, was dann zu jener Reaktion führen kann, die das Unverarbeitbare mit den hilflosen Floskeln „zu viel, zu oft, zu nah“ abwehrt.

Die Methode des Lernens an der biografischen Narration setzt an dieser Stelle 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 Protagonist:in und den Lernenden ebenso geachtet wie auf das Vermeiden von zunächst einmal fremden Lebenswelten (z. B. osteuropäisches, streng orthodoxes Judentum oder streng religiöses Shtetl-Milieu).

Lebenswelt der Protagonist:in

Ein weiteres Qualitätsmerkmal macht die Fülle anschaulicher Details aus, die die Lesenden in die Lage versetzen, sich die Lebenswelt der Protagonist:in 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, so 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 Protagonist:in. Dadurch kann eine Identifikation des Lernenden mit dieser und damit ein kritikloses und stark emotionales Aufgehen in deren Persönlichkeit vermieden werden.

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. 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 Lehrer:innen scheitern, die heranwachsende Generation vor der Flut medialer Bilder zu schützen, die extreme Gewalterfahrungen durch Stereotype oder versachlichende Darstellungsweise scheinbar konsumierbar machen. Diese Bilder sind im vor- und frühpubertären 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 – allerdings innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens,

Durch eine Lesehaltung, die den Vergleich mit und die Abgrenzung von der eigenen Lebenswelt der Schüler:innen nicht nur zulässt, sondern sogar herausfordert, wird der Blick für das Andere geschärft, was zum einen eine differenziertere Wahrnehmung der Geschichte fördert. Darüber hinaus wird 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 (Protagonist:in), 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 Protagonist:in 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 Schüler:innen zu vermeiden; zum anderen, weil das Konzept der empathischen Annäherung an Geschichte angesichts von Bildern mit Bergen ausgemergelter Leichen mit ausgebrochenen Goldzähnen scheitern muss.

2. Lernen ohne Zeitzeug:innen

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 Schüler:innen wird ihre Perspektive auf den Holocaust meist nicht mehr durch unmittelbare Begegnungen mit Zeitzeug:innen, 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 Weise medialisieren und präsentieren.¹²⁶ 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 Schüler:innen anhand geeigneter Primär- und Sekundärquellen selbst zusammengesetzt werden sollen.

Es empfiehlt sich, Unterrichtsmaterialien auszuwählen, die ein Prisma unterschiedlicher Perspektiven aufzeigen: Opfer, Täter:innen sowie alle anderen Akteur:innen, 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 Schüler:innen 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.

Umgang mit Täter:innenbiografien

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?

¹²⁵ Ekman, Paul: Gefühle lesen. München. 2007.

¹²⁶ Zu den klassischen Textformen (Berichte von Überlebenden, Zeugnisaussagen, Erinnerungsliteratur) bzw. den sogenannten „talking heads“ (Videoaufnahmen 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.

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 Täter:innen 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:

Multiperspektivität: Dokumente, die von Täter:innen 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 multiperspektivisch 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 Täter:innen 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 Täterseite 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.

3. Zuschauende, Mitläufer:innen und Retter:innen

Menschen handeln oft inkonsequent, viele Entscheidungen unterliegen scheinbar banalen äußeren Faktoren oder Zufällen. Der von dem polnischen Historiker Jan Tomasz Gross verwendete Begriff „Akteur:in“ für all jene, die zunächst nicht eindeutig der Kategorie der Opfer bzw. Täter:innen zuzuordnen sind¹²⁷, ist daher auch der im Deutschen oft zu findenden Kategorie „Zuschauer:in“ 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 Zuschauer:innen 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.

„Gerechte unter den Völkern“

Die definitiv kleinste Personengruppe während des „Dritten Reichs“, die Gruppe der Helfer:innen und Retter:innen, darf dabei aus dem Lernprozess nicht ausgespart werden. Viele der mit dem Titel „Gerechte unter den Völkern“ Ausgezeichneten entstammen ursprünglich der Gruppe der Mitläufer:innen oder Zuschauenden, nur wenige kommen aus dem Kreis der eigentlichen Täter:innen. Pädagogisch betrachtet geht es auch hier,



Programm für Schulklassen in der Ausstellung „Bremer Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus“, Schulmuseum Bremen / © Joachim Koetzle

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:innen 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 Einzelne den Verlauf der Geschichte beeinflussen, ja sogar verändern können. Diese Erkenntnis und damit das gesamte, enorme erzieherische Potential, das den Taten der Helfer:innen und Retter:innen 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 für diese Handreichung gekürzt und bearbeitet.

¹²⁷ „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.

Noa Mkayton wurde in Deutschland geboren und lebt seit über 20 Jahren in Israel. In Yad Vashem, Jerusalem, leitet sie das Overseas Education and Training Department an der International School for Holocaust Studies. Dieses Department führt Fortbildungsseminare für Lehrkräfte und Multiplikator:innen durch, in denen der lebendige Erfahrungsaustausch zu aktuellen Fragen der Holocaustvermittlung unterstützt wird.

EIN MENSCH VOR AUGEN

Wie können autobiographische Zeugnisse von vor Ort im Unterricht eingesetzt werden?

Interview mit Christina Hegner, Geschichtslehrerin in Bremerhaven und Fachberaterin für Geschichte im Land Bremen. Von Till Schmidt

In ihrem Geschichtsunterricht und beim von Ihnen mitorganisierten Tag der Stadtgeschichte in Bremerhaven setzen Sie häufig auch autobiographische Zeugnisse ein. Mit welchem Ziel?

Über den Tag der Stadtgeschichte versuchen wir, Orte in Bremerhaven regionalgeschichtlich zum Leben zu erwecken. Oberstufenschüler:innen bereiten dabei kurze Präsentationen für Neunt- oder Zehntklässler:innen vor. Die insgesamt etwa 50 Stationen kreisen um die nationalsozialistische Herrschaft in Bremerhaven und umfassen Orte wie das ehemalige Gestapogefängnis, Wohnhäuser oder Geschäfte. Jede Station enthält auch autobiographische Zeugnisse wie Interviewsequenzen oder andere, mit dem konkreten Ort assoziierte Dokumente wie eine Vorladung des Gesundheitsamtes zur Sterilisation.

Welche Idee steckt hinter dieser Methodik?

Den Teilnehmenden soll vermittelt werden, dass der Nationalsozialismus mitsamt der diktatorischen Herrschaftsform, seines Antisemitismus und der Ausgrenzung von politischem Widerstand zwar Teil der Vergangenheit, gleichzeitig aber nicht weit weg ist. Das anschaulich zu erfahren, macht etwas mit den Schüler:innen, verändert ihre Wahrnehmung von Raum und auch von Zeit. Da die Präsentationen vorbereitenden Schüler:innen mit Quellenmaterial arbeiten, kommen sie in der Regel stark ins Nachdenken. So etwa zur Frage, wie sich Antisemitismus so stark in einer Gesellschaft festsetzen kann, dass Nachbar:innen und Mitschüler:innen mit Hass oder mit Indifferenz gegenüber ihrer Ausgrenzung und Ermordung begegnet wurde.

Können Sie Beispiele für einen gelungenen Einsatz von autobiographischen Zeugnissen nennen?

Anhand der Biographie von Eric Ahronheim lässt sich gut zeigen, wie sich die Situation für den jüdischen Schüler und seine Familie im Laufe der nationalsozialistischen Herrschaft enorm zuspitzte: von einer immer größer werdenden Ausgrenzung bis hin zur Pogromnacht 1938 als Höhepunkt. Danach gelang Eric Ahronheim die Flucht ins Ausland. Seine Biographie ist als Buch erschienen, zudem gibt es ein gut zugängliches

Videointerview, in dem er Jahre später auf seine Erlebnisse in Bremerhaven zurückblickt.

Eric Ahronheims Beschreibungen können Schüler:innen in der Regel gut folgen und sich in ihn hineinversetzen: in einen Jungen, der die Pogromnacht als 13-Jähriger erlebt, auf einmal keine Freunde mehr hat und in den USA in einen neuen Familienzusammenhang gebracht wird. Das Spielzeuggeschäft der Ahronheims wurde damals „arisiert“. Während die SA in dessen Räumlichkeiten ein Bekleidungsgeschäft betrieb, musste die Familie auf dem Dachboden darüber leben. Die Biographien seiner beiden Schwestern lassen sich ebenfalls gut einsetzen. Insgesamt ist die Geschichte der Familie Ahronheim sehr gut und vollständig erforscht, es gab auch schon Ausstellungen dazu.

Gibt es weitere Biographien von jüdischen Verfolgten, mit denen Sie häufig arbeiten?

Insgesamt gibt es sehr gute regionalgeschichtliche Forschungen sowohl zu einzelnen Biographien als auch zu allgemeineren Entwicklungen, die wir als Lehrer:innen gut verwenden können. Das betrifft jüdische Biographien wie die Geschichte der Familie Schocken, die auch durch Kontakte zu Familienmitgliedern gut erschlossen ist. Wir arbeiten aber auch mit biographischem Material über eher unbekanntere Geschichte, teils aus den anderen Opfergruppen.

Mit welchen zum Beispiel?

So gibt es Kontakte zu Bremerhavener Sinti-Familien, deren Geschichten im Unterricht aufgenommen werden. Oder die Biographie von Karl Gorath, der exemplarisch für die Kontinuität von Verfolgung und Ausgrenzung Homosexueller noch in der Bundesrepublik steht. Oder etwa mit der Biographie von Richard Lahmann, der von den Nationalsozialisten als „Halbjude“ eingeordnet wurde und retrospektiv von seinem schrittweisen Ausschluss aus dem sozialen Leben berichtete, so zum Beispiel in Sportvereinen.



© Inge Katz Schule

Über Richard Lahmanns Biographie lassen sich zudem wertvolle Einblicke in das Täterspektrum und ihre Handlungsmotivationen gewinnen, was ein weiterer sehr wichtiger Aspekt für den Unterricht ist. Darüber hinaus kann man viel lernen über den Einfluss von Gruppendruck, die Wirkweisen von Volksgemeinschaftsideologien und über die individuelle Übernahme von Verantwortung. Insgesamt lassen sich die genannten Biographien durchaus mehrmals und in Ergänzung zueinander einsetzen. Etwa um die Charakteristika von bestimmten Phasen des Nationalsozialismus herauszuarbeiten.

Welche Bedeutung kommt in ihrem Unterricht dem Ort des historischen Geschehens, Bremerhaven, zu?

Der Ort Bremerhaven ist ein Mikrokosmos, in dem allgemeine Entwicklungen, aber auch lokale Spezifika der nationalsozialistischen Herrschaft deutlich werden. Dazu gehört sehr viel, unter anderem eine relativ starke Arbeiterschaft, die von der SA mit massiver Gewalt angegangen wurde, auch wenn wir aufpassen sollten, die sozialdemokratische Vergangenheit der Stadt im Sinne einer Entlastungsfunktion nicht zu überhöhen.

Für die vielen Bremerhavener Schüler:innen, die nicht aus Akademiker:innenhaushalten kommen, lässt sich ein leichter Zugang zu den Funktionsweisen von antisemitischer Ausgrenzung über die Geschichte der Sportvereine herstellen. Die Analyse von nationalsozialistischem Antisemitismus im universitären Kontext oder von in akademischen Duktus gehaltenen antisemitische Pamphleten bieten in dieser Stadt in der Regel keinen geeigneten, lebensweltlich orientierten Zugang.

Wie reagieren die Schüler:innen auf die Konfrontation mit den autobiographischen Zeugnissen?

In der Regel zeigen sich viele Schüler:innen sehr interessiert: Wo genau befand sich zum Beispiel das Geschäft der Familie Ahronheim, was genau ist später aus Eric Ahronheim geworden? Das Interesse an seiner Person und den lokalen Kontexten ist meistens vorhanden und wird sicherlich auch verstärkt durch das Videointerview mit ihm, wodurch die Schüler:innen einen Menschen vor Augen haben, bei dem man sich auch plastisch vorstellen kann, wie er als Junge aussah.

Erleben Sie auch Abwehrreaktionen?

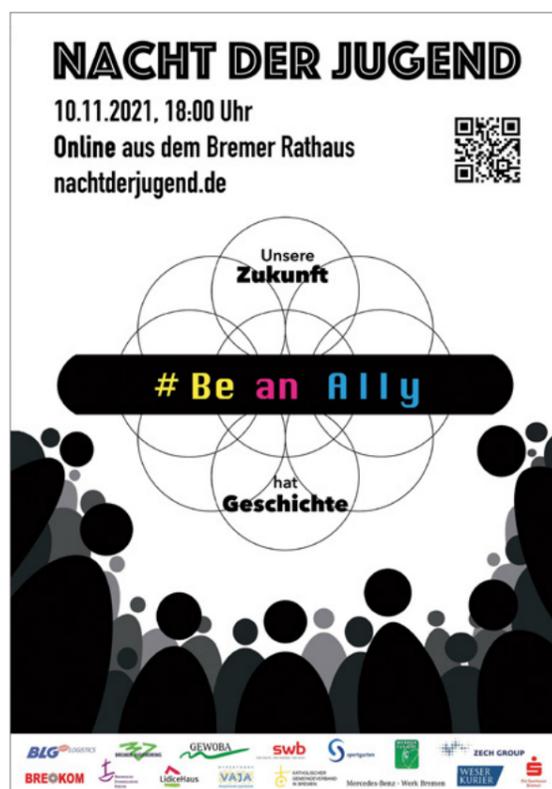
Die Bremerhavener Zeugnisse sind insgesamt wenig kontrovers. Immer wieder sehe ich mich allerdings mit dem Stereotyp der reichen, sich ohnehin freiwillig absondernden Jüdinnen:Juden konfrontiert. An solchen Vorstellungen arbeiten wir dann selbstreflexiv. Insgesamt lässt zudem festhalten, dass die meisten Schüler:innen sehr wenig über jüdische Geschichte und die Geschichte der Jüdinnen:Juden in Deutschland wissen. Schüler:innen stellen das, was sie im Unterricht zum Nationalsozialismus gelernt haben, darüber hinaus auch in Bezug zum Thema „Israel/Palästina“. Etwa weil sie damit die Medien oder in anderen Unterrichtsfächern in Berührung gekommen sind. Dann fällt allerdings ebenfalls auf, dass in der Regel das nötige Hintergrundwissen fehlt, um das Gehörte und Gesehene angemessen einzuordnen.

Christina Hegner ist seit 2008 Lehrerin für Latein und Geschichte am Schulzentrum Geschwister Scholl Gymnasiale Oberstufe in Bremerhaven und seit 2012 Fachberaterin für Geschichte bei der Senatorin für Kinder und Bildung.

Till Schmidt ist studierender Historiker, Politik- und Kulturwissenschaftler. Er arbeitet als freier Journalist u.a. für *Amnesty Journal*, *taz*, *LibMod*, *Jüdische Allgemeine*, *FAZ* und die Bundeszentrale für politische Bildung.

>>

Plakate der „Nacht der Jugend“, die jährlich um den 9. November herum im Bremer UNESCO-Welterbe, dem Rathaus stattfindet.



„UNSERE ZUKUNFT HAT GESCHICHTE“

Die Nacht der Jugend erinnert in Bremen an die Verbrechen des Nationalsozialismus – und positioniert sich gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in der Gegenwart

Von Irina Drabkina

Die *Nacht der Jugend* findet jährlich im November im Bremer Rathaus statt. 2022 wird das Bremer Rathaus zum 25. Mal seine Türen für die Erinnerungsveranstaltung öffnen. Jedes Jahr gedenkt die Nacht der Jugend der Opfer der Nacht vom 9. auf den 10. November 1938 und erinnert an die Verbrechen des Nationalsozialismus. Sie positioniert sich gegen jede Form von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit: Antisemitismus, antimuslimischer Rassismus, Rassismus gegen Sinti:ze und Rom:nja, Ableismus, Diskriminierung von LGBTIQ+. Ihr Leitgedanke „Unsere Zukunft hat Geschichte“ beschreibt die Verantwortung, die aus dieser Geschichte erwächst: zu verhindern, dass sich die Verbrechen der NS-Zeit wiederholen. Gleichzeitig geht es aber auch um Kontinuitäten, denn die menschenverachtenden Ideen des Nationalsozialismus waren nach 1945 nicht plötzlich verschwunden, sondern setzten sich tief in den Köpfen der Menschen und in unserer Gesellschaft fest.

Diese Leitgedanken begleiten die Veranstaltung jedes Jahr. Zusätzlich steht ein Motto für einen thematischen Schwerpunkt. Die Nacht der Jugend setzte sich mit dem Motto für „Für das Recht anders zu sein“ (1999) ein, verlangte „Respekt“, stellte fest: „Mensch, Prädikat wertvoll“ oder fragte „Wann, wenn nicht jetzt?“ oder 2011 „Genug erinnert?“ und plädierte dafür, Erinnerungskultur neu zu gestalten. 2020 fand sie unter dem Motto „Solidarity now!“ zum ersten Mal digital statt, 2021 forderte sie: „#beanally“ (Sei ein Verbündeter). Damit griff sie mit Solidarität und Bündnisarbeit zwei aktuelle Themen unserer Zeit auf, zu denen Jugendliche angeregt waren, sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen zu positionieren.

Das Besondere ist, dass Jugendliche Anfang des Jahres im Rathaus zusammenkommen, um die Nacht der Jugend gemeinsam zu planen. Vom Musik-Line-Up über einladende Zeitzeug:innen bis hin zum Catering – alles organisieren Jugendliche selbst und bekommen dabei Hilfe aus der Senatskanzlei und dem Sportgarten e.V. Bremen. Schulen, politische Jugendorganisationen, religiöse Gemeinschaften und Künstler:innen kommen zusammen und überlegen sich, welche Beiträge zum jeweiligen Motto passen könnten. Die Nacht der Jugend bietet eine Bühne für Künstler:innen aller Stilrichtungen, von klassischer Musik bis Hip-Hop, Tanztheater bis

Poetry-Slam, die mit ihrer Kunst den Werten, die die Nacht der Jugend vertritt, Ausdruck verleihen. Zeitzeug:innen betreten die Bühne, berichten von ihrem Leben und sprechen mit Jugendlichen. Ausstellungen¹²⁸ im ganzen Rathaus unterstreichen die Themen der Nacht der Jugend. Das ganze Jahr über wird an Schulen und in Jugendfreizeitheimen geprobt und auf die Veranstaltung hingefiebert.

Auch die Jüdische Gemeinde im Land Bremen ist in jedem Jahr bei der Nacht der Jugend vertreten. Das Jugendzentrum ATID (hebräisch: Zukunft)¹²⁹ ist mit Tänzen aufgetreten, hat Gedichte und Texte vorgetragen, Zeitzeug:innengespräche betreut sowie Stände vorbereitet, an denen es um das jüdische Leben in Bremen ging. So kommen die Besucher:innen der Nacht der Jugend auch mit jüdischer Gegenwart in Berührung. Das ist sehr wichtig, da hierzu wenig Wissen in der nicht-jüdischen Mehrheitsgesellschaft vorhanden ist. Die Nacht der Jugend bietet insgesamt einen Raum, in dem sich Jugendliche unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft und Religionen begegnen, ins Gespräch kommen und vernetzen. Sie weckt politisches Bewusstsein, fördert die Entstehung neuer Projekte und ist zu einem festen Programmpunkt im Kalender im Land Bremen geworden.

An einer Mitwirkung an der Nacht der Jugend interessierte Menschen können sich per E-Mail an folgende Kontaktadresse in der Senatskanzlei Bremen wenden: nachtderjugend@sk.bremen.de.

¹²⁸ Zu den einzelnen Ausstellungen siehe: <http://www.nachtderjugend.de/seite/551806/ausstellung.html>

¹²⁹ Homepage des Jugendzentrums ATID der Jüdischen Gemeinde im Land Bremen: <https://pkoga3.wixsite.com/atiid>

Irina Drabkina hat an der Universität Bremen Transkulturelle Studien studiert und arbeitet als Referentin in der politischen Bildungsarbeit.

DIE UMBENENNUNG DES SCHULZENTRUMS NEUSTADT IN INGE KATZ SCHULE

Von Judith Mahlmann

Im Dezember 2019 wurde das Schulzentrum Neustadt, eine Berufsbildende Schule für Sozialpädagogik und Hauswirtschaft, in „Inge Katz Schule“ umbenannt. Inge Katz (heute Inge Berger), die Tochter des Unternehmers und Vorstehers der jüdischen Gemeinde Carl Katz, war während des Nationalsozialismus Schülerin an der damaligen Mädchenschule. Als eines der noch wenigen jüdischen Kinder in der Schule wurde Inge Katz immer mehr schikaniert. Diese Erlebnisse sind so tief in ihr verankert, dass sie noch heute, über 80 Jahre später, darunter leidet.

Die Schulgemeinschaft erfuhr erst 2018 durch Zufall von dieser Geschichte, als eigentlich das Musical zum Buch „Rosen in einem verbotenen Garten“ aufgeführt werden sollte. Die Enkelin von Inge Katz, Elise Garibaldi, hat darin die Liebesgeschichte ihrer Großmutter festgehalten. Inge lernte ihren Mann im Konzentrationslager Theresienstadt kennen, das sie beide überlebten. Sie heirateten später in Bremen, emigrierten nach New York, wo die heute 97-Jährige immer noch lebt.

Am Schulzentrum Neustadt wurde aber nicht das Musical aufgeführt, vielmehr berichtete die Tochter von Inge Katz in der voll besetzten Aula von den Erlebnissen ihrer Mutter an ihrer damaligen Schule: über die Anfeindungen, die Ausgrenzung bei Ausflügen und der Verbannung in die letzte Reihe im Klassenzimmer im Gebäude C. Lernende wie Lehrende waren von diesem Bericht zutiefst ergriffen und spürten die Nähe – saßen sie doch im gleichen Gebäude.

Die Schule setzt sich schon lange gegen Ausgrenzung und Rassismus ein, doch nun sollte ein noch deutlicheres Zeichen gesetzt werden. Die Idee von Schüler:innen, die Schule umzubenennen, wurde aktiv durch zustimmende Beschlüsse in allen schulischen Gremien umgesetzt. Allerdings erlaubten es die Regelungen in Bremen nicht, Schulen nach noch lebenden Personen zu benennen.

Die Schulgemeinschaft ließ sich nicht entmutigen. Sie begann parallel mit der Erarbeitung einer Installation in jenem Gebäude C, um an die Erlebnisse von Inge Katz zu erinnern und zugleich mit Geschichten der heutigen Schülerschaft eigene Erfahrungen von Ausgrenzung und Vertreibung zu verdeutlichen.

Und dann ging es doch auf einmal ganz schnell: Gemeinsam haben Schule, Bildungsbehörde und die politischen Gremien die Umbenennung möglich gemacht – auch im Sinne eines sichtbaren Zeichens nach dem Anschlag auf die Synagoge in Halle im Oktober 2019. Pünktlich zur geplanten Ausstellungseröffnung am 11.12.2019 kam der Beschluss: das Schulzentrum Neustadt heißt nun „Inge Katz Schule“.

Der neue Schulname soll als dauerhafter „Stolperstein“ dienen, der Menschen dazu anregt, darüber nachzudenken, woher der Name kommt und welches Schicksal damit verbunden ist. Wir wollen dazu angefragt werden und befähigen unsere Schüler:innen, dazu Auskunft geben zu können. Es gilt als sichtbares Zeichen der Schulgemeinschaft, dass jeglicher Form von Ausgrenzung entgegengewirkt werden soll und alle sprichwörtlich „in der ersten Reihe“ sitzen.

Mit der Umbenennung ist eine dauerhafte Selbstverpflichtung verbunden, allen Ideologien von Ungleichwertigkeit aktiv zu begegnen. Diese Haltung prägt unsere tägliche Arbeit, die Unterrichtseinheiten sowie Projekte. Der Satz unserer Namensgeberin Inge Berger, geb. Katz: „Nun seid Ihr die heranwachsende Jugend, die auf der Wacht sein muss, dass Menschen geachtet werden, egal woher sie kommen oder welche Religion sie befolgen“ gibt uns Orientierung.

Inge Berger hat uns bei einem persönlichen Treffen im November 2021 in New York gefragt, wie viele Probleme die Schule denn seit der Umbenennung nach einer Jüdin habe. Wohlgermerkt, sie fragte nicht *ob*, sondern *wie viele*... Unsere ehrliche Antwort: Gar keine, im Gegenteil, wir bekommen sehr viel positiven Zuspruch!

Judith Mahlmann ist Schulleiterin der Inge Katz Schule, Berufsbildende Schule für Sozialpädagogik und Hauswirtschaft in Bremen.





2.3. GEDENKORTE UND HISTORISCH- POLITISCHES LERNEN

WIRKEN GEDENKSTÄTTENBESUCHE GEGEN ANTISEMITISMUS?

Impulse zur partizipativen Vor- und Nachbereitung von Gedenkstättenbesuchen

Von Martin Ulmer

In der Öffentlichkeit werden derzeit 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 Gedenkorten 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 Gedenkorten der Shoah grundsätzlich in Frage stellt, gibt es auch Kritik, die Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen der Gedenkstättenarbeit für die Prävention gegen Rassismus und Antisemitismus stellt.¹³⁰ Was können und sollen Gedenkstätten gegenüber den unterschiedlichen Zielgruppen leisten? Sollen rechtsextreme Personen angesprochen werden, oder sogenannte indifferente oder bereits sensibilisierte Besucher:innen? Ist es in einer pluralen Gesellschaft überhaupt möglich, solche universalen und weitreichenden Ansprüche wie Menschenrechtserziehung an die Gedenkstätten zu stellen, ohne die größeren gesellschaftlichen Zusammenhänge und kulturellen Verankerungen einzubeziehen?

Historisches und politisches Lernen

Auch von Seiten der Schulen werden immer wieder hohe Erwartungen an Gedenkstättenbesuche geknüpft. Der Anspruch, durch eine gemeinsame Klassenfahrt die Schüler:innen quasi gegen Antisemitismus zu immunisieren, verkennt, dass die Lernsituationen bei Lerngruppen komplex und bei einzelnen Schüler:innen auch immer individuell sind. Da Schulveranstaltungen verpflichtend sind, kann es bei Schüler:innen 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 Schüler:innen 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.¹³¹ 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 oder der aktuellen persönlichen Situation beeinflusst wird. Wo sich die begrenzten Chancen zum politischen Lernen ergeben, sollten diese in den Gedenkstätten aber aktiv genutzt werden.

Mitwirkung der Lernenden

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 Erwachsenenengruppen wie z. B. Rechtsreferendar:innen, 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 Besuchenden 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.¹³²

Für schulische Gedenkstättenfahrten gilt es also, die Schüler:innen 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.

Eckpunkte der Vor- und Nachbereitung

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 jüdischer Menschen einbetten lassen. Dann gewinnen der historische Ort und die dort präsentierten Biografien, Exponate, Fotos und Dokumente die unmittelbare Anschaulichkeit der Verfolgung, werden Akteur:innen 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 Schüler:innen sich dort direkt einbringen können. Nach einer zeitlich überschaubaren Führung (Input) sollten sich die Lernenden anhand konkreter Arbeitsaufträge mit Biografien, Videos, Fotos und Exponaten beschäftigen und anschließend ihre Ergebnisse kurz vorstellen. Eine reflexive Schlussrunde sollte immer eingeplant sein, sodass Schüler:innen 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 Schüler:innen 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.

¹³⁰ 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, Martin / Liever, Hannah (Hrsg.): Im Schatten von Auschwitz. Spurensuche in Polen, Belarus und der Ukraine: Begegnen, Erinnern, Lernen.. Bonn. 2017: S. 568–583, hier S. 572ff.

¹³¹ Ebd.: S. 571.

¹³² 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.

Passende Auswahl der Gedenkorte

Die vielfältige Landschaft von Gedenkstätten und -orten in Bremen, Bremerhaven und Umgebung bietet ideale Möglichkeiten,¹³³ sich am historischen Ort mit dem historischen und aktuellen Antisemitismus, Rassismus sowie Demokratiegefährdungen auseinanderzusetzen. 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:Juden waren gerade in den südwestdeutschen Dörfern und Kleinstädten meist keine zugezogenen Migrant:innen. Der damalige Antisemitismus weist Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum aktuellen Antisemitismus auf und dieses Verhältnis kann mit den Besuchenden 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 sowie die Vermittlung von Informationen zur jüdischen Religion, z. B. bei Friedhofsbesuchen, können vor allem bei eher distanzierten Besuchenden eine sachliche und emotionale Auseinandersetzung anregen.

Wie aktuellen Antisemitismus thematisieren?

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. Beim sensiblen Thema Antisemitismus scheint es gerade besonders wichtig, dass moralisch-belehrende Ansätze seitens der Gedenkstätten und Lehrerschaft unterlassen werden und mit Schüler:innen, 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 gegebenenfalls Anzeige erstatten wird.^{133.2}

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.

Redaktionell bearbeitete und aktualisierte Fassung aus: Wahrnehmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019.

¹³³ Siehe Kapitel 4, „Weiterführende Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote“, S. 130

^{133.2} 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.

Martin Ulmer ist Kulturwissenschaftler und Historiker. Er verfasste seine Dissertation zu *Antisemitismus in Stuttgart 1871-1933 und ist Geschäftsführer des Gedenkstättenverbands Gäu-Neckar-Alb e.V.*



Schwarzer Stein: Mahnmahl im Schnoorviertel, wo auch die Synagoge stand, für die Opfer der Reichspogromnacht in Bremen
© Jocian / Wikimedia Commons

Historisch-politische Bildung oder Demokratiebildung? Auszüge aus der Empfehlung der Kultusministerkonferenz 2018 ^A

„Ohne Geschichte ist keine Orientierung in der Gegenwart denkbar. Nur wer gesellschaftliche Fragen und Probleme im historischen Kontext versteht, kann wiederum reflektiert urteilen und Maßstäbe für das eigene Handeln entwickeln.“

Auch wenn die Auseinandersetzung über Unterschiede und mögliche Deckungsgleichheiten zwischen demokratischer und politischer Bildung eine langjährige Tradition hat, gibt es aktuell gemeinsame Herausforderungen, die sich für die Demokratiebildung und die politisch-historische Bildung in der Schule stellen und die in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz « Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule » formuliert sind (Auszüge): ^B

„Die Stärkung junger Menschen in ihrem Engagement für den demokratischen Rechtsstaat und ihrem entschiedenen Eintreten gegen antidemokratische und menschenfeindliche Haltungen und Entwicklungen ist Aufgabe von Schul- und Unterrichtsentwicklung und Aufgabe aller Fächer sowie von außerschulischen Angeboten. (...) Einen hohen Stellenwert haben hierbei die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. (...)“

„Eine besondere Herausforderung für die Schule sind ausgrenzende, menschenverachtende und antidemokratische Grundpositionen. Zudem gilt es, jedem Geschichtsrevisionismus entgegenzutreten und sich aktiv mit vereinfachenden Gesellschaftsbildern auseinanderzusetzen.“
„Die Stärkung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, der Teilhabe aller Mitglieder und das Miteinander unterschiedlicher Ethnien und Kulturen, gerade in einem Zeitalter der Migration und anderer globaler Verflechtungen, sind eine besondere Aufgabe auch der Schulen. Dazu gehört der aufklärende bewusste und sensible Umgang mit Vielfalt, das Eintreten für Partnerschaft und Solidarität in Europa und in der Welt sowie die Förderung von Empathie, Respekt, Achtung und Toleranz.“

„Schule kann und soll sich als Ort erweisen, an dem Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe – auch im Spannungsfeld unterschiedlicher demokratischer Rechte – reflektiert und gelebt wird. Die Thematisierung von Diversität und Ambiguitätstoleranz sind grundlegende Voraussetzungen für den Erfolg historisch-politischer Bildung in der Schule.“ (...)

^A <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/demokratiebildung-neu/themen/historisch-politische-bildung> (zuletzt abgerufen am 20.5.2022)

^B Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018), S.7f. Quelle: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (zuletzt abgerufen am 20.5.2022)



2.4. THEMATISCHE ZUGÄNGE: ISRAEL UND NAHOSTKONFLIKT

DER STAAT ISRAEL

Ein Überblick über Geschichte und Gegenwart

Von Kai E. Schubert

Israel ist trotz seiner vergleichsweise kleinen Fläche, welche ungefähr derjenigen des deutschen Bundeslands Hessen entspricht, vielen Menschen bekannt. International wird Israel viel beachtet, und das nicht nur wegen des israelisch-palästinensischen Konfliktes. Der Staat Israel fasziniert und bewegt die unterschiedlichsten Menschen durch seine Geschichte, die große religiöse Bedeutung für Christ:innen, Muslim:innen sowie Jüdinnen:Juden, aber auch durch seine Errungenschaften in Wissenschaft und Forschung (z.B. in moderner Medizin, IT-Entwicklung und Wüstenforschung).

Neben der beeindruckenden Natur wird auch das kontrastreiche Klima, geographisch wie gesellschaftlich, immer wieder hervorgehoben (etwa bezogen auf die vielen gelebten Kulturen, Religionen und Sprachen aber auch hinsichtlich der Liberalität gegenüber LGBTIQ+ Personen). Vieles an der Entstehungsgeschichte und Gesellschaft Israels macht diesen Staat einzigartig. Angesichts der seit Staatsgründung stattfindenden Anfeindungen und Aggressionen, ist es erstaunlich, dass der Staat schon seit über 70 Jahren existiert.

Größte jüdische Gemeinschaft weltweit

Israel ist der einzige Staat weltweit, in dem jüdische Menschen eine Mehrheit in der Bevölkerung bilden, gleichzeitig lebt in Israel mit 6 Mio. Personen auch die größte jüdische Gemeinschaft weltweit. Auch deswegen hat das Land für viele Jüdinnen:Juden eine besondere Bedeutung.

Der Staat Israel liegt im Nahen Osten auf dem asiatischen Kontinent, etwa vier Flugstunden von der Bundesrepublik entfernt. Er grenzt an das Mittelmeer und das Rote Meer sowie an die arabischen Staaten Ägypten, Jordanien, Syrien und Libanon. Durch den jahrzehntelangen andauernden Nahostkonflikt verfügt Israel jedoch nur teilweise über international anerkannte Grenzen. Auf der Ebene internationaler Organisationen und Verbände wird Israel zumeist Europa zugeordnet und ist Teil der OECD.

Trotz seiner geringen Größe verfügt Israel verhältnismäßig über die größte Zahl an internationalen Medienkorrespondent:innen.¹³⁴ Ein Grund hierfür ist, dass Israel vermehrt Gegenstand heftiger politischer Debatten ist.

Weil der Staat Israel von außen mitunter als jüdisches Kollektiv wahrgenommen wird, zeigt sich gegenwärtig Antisemitismus oftmals in Form von Angriffen auf Israel, das so zum „Juden unter den Staaten“ (Leon Poliakov) gemacht und in der Folge aus der Staatengemeinschaft ausgeschlossen wird.

In Europa gilt die Bundesrepublik Deutschland als wichtigste politische Partnerin Israels, auch wenn nicht in allen Bereichen Einigkeit besteht. Viele Israelis haben ein großes Interesse an der Geschichte und aktuellen politischen Entwicklung Europas, darunter auch der Bundesrepublik. Insbesondere Berlin stellt für junge Israelis einen Sehnsuchtsort dar.

Historisches Siedlungsgebiet und Sehnsuchtsort

Seit mehr als 3000 Jahren siedeln Jüdinnen:Juden ununterbrochen im Gebiet des heutigen Israel. Eretz Israel (dt. Land Israels) war dabei immer auch sowohl historisches Siedlungsgebiet, jüdisches Kernland sowie auch das verheißene oder gelobte Land vieler in der Diaspora lebender Jüdinnen:Juden. Ende des 19. Jahrhunderts entstand aus der Gründungs-idee eines jüdischen Staates eine ganze politische Bewegung: der Zionismus.

Während in der Thora von der Landnahme durch die Israeliten berichtet wird, vertreten Archäolog:innen und Historiker:innen mittlerweile mehrheitlich die Theorie, dass sich das Volk Israel aus verschiedenen kleineren Gruppen auf dem Gebiet des heutigen Staates Israel gebildet hat. In der Antike befand sich der jüdische Tempel in Jerusalem auf dem Berg Zion. Diese Bezeichnung übertrug sich auf den Standort Zion als solchen, wovon sich die Bewegung des Zionismus ableiten lässt. Der erste, sogenannte salomonische Tempel, wurde nach der Eroberung Jerusalems durch die Neubabylonier zerstört. Nach Ende des babylonischen Exils, in das ein Teil der Jüdinnen:Juden gezwungen worden war, wurde der Tempel wiederaufgebaut.

¹³⁴ Kloke, Martin: Deutsch-Israelische Beziehungen. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb_infoaktuell_dt_israel_beziehung_barrierefrei_1.pdf, zuletzt geprüft am 14.11.2021, S. 14.



Karte: © mr-kartographie, Gotha / Erstveröffentlichung: „Israel kurzgefasst“, Israel-Physische Übersicht, Bundeszentrale für politische Bildung/bpb

Dieser zweite Tempel wurde im Jahre 70 nach der Zeitenwende durch die Römer*innen zerstört. Für das geografische Gebiet wurde durch die römische Besatzung die Bezeichnung „Palästina“ eingeführt. Die meisten Jüdinnen:Juden wurden anschließend aus Israel vertrieben und lebten von nun an im Exil in verschiedenen Ländern (Diaspora). Einige Jüdinnen:Juden lebten jedoch auch weiterhin ununterbrochen auf dem Gebiet des heutigen Israels. Jerusalem ist für die meisten Jüdinnen:Juden spiritueller Bezugspunkt geblieben.

Die Sehnsucht nach einer Rückkehr drückt sich in vielen Gebeten aus: am jüdischen Feiertag Pessach beispielsweise wird in der Diaspora der Wunsch geäußert, ihn „nächstes Jahr in Jerusalem“ zu feiern. Bei jüdischen traditionellen Hochzeiten wird ein Glas zerbrochen – als Symbol für die Zerstörung des Tempels. In den Jahrhunderten der Diaspora zogen auch tatsächlich immer wieder Jüdinnen:Juden nach Jerusalem und in das historisch jüdische Kernland. Ab dem Jahre 1882 gab es dann auch eine zahlenmäßig bedeutende jüdische Einwanderung in die Region Palästina, meist aus dem zaristischen Russland und Osteuropa als Reaktion auf blutige Pogrome.

Zionistische Bewegung und Einwanderung

Bereits vor der israelischen Staatsgründung 1948 baute die jüdische Gemeinschaft staatsähnliche Strukturen (Yishuv) in Palästina auf, inklusive einer gewählten politischen Führung und Milizen zur Verteidigung, aus denen später die israelische Armee entstand. Die zionistische Bewegung war teils sehr explizit nicht-religiös. 1918 wurde die Hebräische Universität in Jerusalem gegründet, 1909 die Stadt Tel Aviv, die heute neben Jerusalem die bedeutendste Stadt in Israel ist.

Eine besondere Bedeutung für die Geschichte der Gründungsidee eines jüdischen Staates in Eretz Israel, kommt dem österreichisch-ungarischen Schriftsteller Theodor Herzl (1860-1904) zu. Dieser veröffentlichte 1896 sein Buch Der Judenstaat. Er fordert darin einen eigenen Staat für Jüdinnen:Juden, um nicht mehr der willkürlichen Diskriminierung und dem Morden ausgesetzt zu sein, denen sie als Minderheit in der Diaspora bereits seit Jahrhundert ausgesetzt waren. Auch vor dem Hintergrund von Aufklärung und Modernisierung in einigen Staaten und trotz des Strebens nach Assimilation vieler jüdischer Menschen existierte der Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaften fort und nahm sogar noch an Bedrohlichkeit zu.

Bereits kurz nach Herzls Publikation entstand unter Jüdinnen:Juden in der Diaspora die länderübergreifende zionistische Bewegung zur Gründung eines jüdischen Staates. Über diplomatische Initiativen sollte hierfür internationale Unterstützung gewonnen werden. Ferner sammelte die Bewegung Gelder, um im britischen Mandatsgebiet Palästina Land zur Besiedelung zu kaufen.

1917 erreichte die Bewegung einen großen Erfolg: Die britische Regierung, die die Region Palästina nach dem Ersten Weltkrieg als Siegermacht und später als durch den Völkerbund legitimierte Mandatsmacht kontrollierte, unterstützte durch die Balfour-Erklärung offiziell die Errichtung einer jüdischen Heimstätte im Mandatsgebiet Palästina. Die Bezeichnung Palästina bezog sich dabei explizit auf die Region und stellte keinen eigenständigen Staat dar.

Zunächst wurde der Zionismus nur durch eine Minderheit der Jüdinnen:Juden befürwortet. Die moderne jüdische Einwanderung nach Eretz Israel verlief in mehreren Schüben und nahm mit der Zeit zu. Sie begann zwischen 1892 und 1903 und dauert bis in die Gegenwart an. In der arabischen Bevölkerung Palästinas verbreiteten sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts der Wunsch nach Unabhängigkeit von Großbritannien und das Begehren eines eigenen Staats. Die ansteigende jüdische Einwanderung sowie die zionistischen Landkäufe stießen unter Araber:innen zunehmend auf Ablehnung.

Die Angst, zu einer Minderheit in einem jüdischen Staat zu werden, spielte hierbei eine wichtige Rolle, und das obwohl auch 1947 (und damit: kurz vor der israelischen Staatsgründung) noch zwei Drittel der Bevölkerung des Mandatsgebiets arabisch war.¹³⁵ Bereits ab 1920/21 gab es Ausschreitungen der arabischen Bevölkerung gegen Jüdinnen:Juden in dem damaligen britischen Mandatsgebiet Palästina. Diese richteten sich auch gegen altingesessene jüdische Gemeinden, nicht nur gegen die zionistischen Einwanderer:innen.

Die Lage eskalierte während des bewaffneten arabischen Aufstands 1936 bis 1939, der sich gegen Jüdinnen:Juden sowie gegen die britische Mandatsmacht richtete. Dabei setzte sich eine radikale und unversöhnliche Fraktion unter den Araber:innen durch und schaltete abweichende, eher pragmatisch ausgerichtete arabische Kräfte aus.

Unter anderem dieser Aufstand führte dazu, dass die britische Regierung die legale Einwanderung von Jüdinnen:Juden in das Mandatsgebiet durch das sogenannte White Paper im Jahre 1939 drastisch einschränkte – auf 75.000 Menschen in den folgenden fünf Jahren. Die meisten Jüdinnen:Juden kamen nach der Machtübertragung an die Nationalsozialisten in Deutschland und der damit beginnenden Judenverfolgung im Jahre 1933 ins britische Mandatsgebiet Palästina. Ab 1939 musste dies aufgrund der oben genannten Einwanderungsbeschränkungen teils illegal geschehen. Für viele Jüdinnen:Juden bedeutete dies, dass eine Flucht vor dem nationalsozialistischen Regime deutlich erschwert oder unmöglich wurde.

Im Jahr 1947 beschloss die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Teilung des britischen Mandatsgebiets Palästina, um die Gründung eines jüdischen und

eines arabischen Staates zu ermöglichen. Die jüdische Seite stimmte diesem Plan zu, während er auf arabischer Seite abgelehnt wurde. 1948 schließlich endete die Mandatszeit Großbritanniens, und der Staat Israel wurde am 14. Mai 1948 durch den ersten Regierungschef David Ben-Gurion ausgerufen. Unmittelbar danach griffen fünf arabische Staaten Israel mit dem Ziel seiner Vernichtung an.

Israel heute: Demografie und Gesellschaft

Israel hat gegenwärtig über 9,45 Mio. Staatsbürger:innen (Stand: Dezember 2021).¹³⁶ Davon sind ca. 74% Jüdinnen:Juden (im ethnisch-nationalen Sinn), 21% nicht-jüdische Araber:innen und 5% gehören anderen Gruppen an, z.B. Drus:innen, Bahai oder nicht-arabische Christ:innen.

Israel ist eine Einwanderungsgesellschaft: Nach dem Ende der Shoah nahm Israel jüdische Überlebende aus Europa sowie vertriebene Jüdinnen:Juden aus den Maghrebstaaten und arabischen Ländern des Nahen Ostens auf, in denen auch nach 1945 und vor allem nach der Staatsgründung Israels schreckliche Pogrome verübt wurden. Im Zuge massiver politischer Repressalien und einer zunehmenden Gefahrenlage, wanderten beispielsweise irakische Jüdinnen:Juden nach Israel aus, obwohl es im Irak seit 2.500 Jahren ein jüdisches kulturelles Zentrum gegeben hatte. Von den mehr als 250.000 Jüdinnen:Juden, die dort vor 1948 lebten, waren im Jahre 2018 weniger als 10 übrig geblieben.¹³⁷

Außerdem kamen Einwanderer:innen nach 1989 aus der ehemaligen UdSSR. Hinzu kamen bereits in den 1980ern Jüdinnen:Juden aus Äthiopien sowie in den letzten Jahren verstärkt aus Frankreich. Alle Jüdinnen:Juden sowie die Kinder und Enkel:innen von Jüdinnen:Juden haben das Recht, nach Israel einzuwandern und die Staatsbürgerschaft zu erhalten. Der Historiker Michael Brenner schreibt, der Zionismus wurde deswegen „nach der Katastrophe des europäischen Judentums für nahezu alle Juden zum Symbol der Hoffnung auf ein Weiterleben.“¹³⁸

In Israel gibt es wegen der unterschiedlichen ethnischen, kulturellen, politischen und religiösen Hintergründe eine einzigartige gesellschaftliche Heterogenität. Israel wird daher auch als *Mosaik-Gesellschaft* beschrieben.¹³⁹ Ein wichtiger Schritt hin zu einer einheitlichen Nationalkultur war die Revitalisierung des Hebräischen, woraus sich das gesprochene Hebräisch, genannt Ivrit, entwickelt hat, und heute in Israel Amtssprache ist. Jahrhunderte lang war Hebräisch eine vor allem liturgische Sprache.

In Israel liegende Stätten sind Bezugspunkte für viele Religionsgemeinschaften: Die Kotel (dt. Westmauer) in Jerusalem verweist als Überrest der historischen

Tempelanlage auf den heiligsten Ort des Judentums. Der unmittelbar angrenzende Tempelberg ist ein wichtiges Heiligtum des Islam, hier liegen die Al-Aqsa-Moschee und der Felsendom. Christ:innen besuchen wiederum häufig die ebenfalls in Jerusalem liegende Grabeskirche, die den Ort der Kreuzigung Jesu markiert, sowie die Via Dolorosa. Mitglieder der Gemeinschaft der Bahai pilgern zum Schrein des Bab nach Haifa.

Selbstverständnis

Israel versteht sich als Nationalstaat des jüdischen Volkes bzw. als jüdischer Staat. Dies wird auch sichtbar an der Amtssprache Ivrit, der Staatsflagge (auf der der blaue Davidstern auf weißem Grund mit zwei blauen Streifen abgebildet ist, die wiederum auf den Tallit, den Gebetschal, verweisen) und an der Nationalhymne Hatikva (dt. die Hoffnung), die von der Zionssehnsucht der Jüdinnen:Juden erzählt. Alle Jüdinnen:Juden haben in Israel das Recht auf Einwanderung und Staatsangehörigkeit. Der Staat Israel ist demokratisch verfasst und garantiert gleiche Rechte für alle Staatsbürger:innen, was selbstverständlich jede Minderheit miteinbezieht, auch die arabische, die ca. 20% der Bevölkerung umfasst.

Der Staat Israel ist nicht säkular oder gar laizistisch im radikalen Sinn einer vollständigen Trennung von Politik und Religion. Für Unternehmen etwa gibt es Einschränkungen bezüglich der Arbeit am Shabbat, grob vergleichbar mit Regelungen zur Sonntagsarbeit in Deutschland. In Israel existiert neben dem säkularen Schulsystem auch eines, in dem vor allem religiöse Inhalte gelehrt werden. Beide schließen mit der Berechtigung zum Hochschulzugang ab. Seit langem gibt es für ultraorthodoxe Jüdinnen:Juden Ausnahmeregelungen bei der allgemeinen Wehrpflicht, die allerdings gesellschaftlich und politisch stark umstritten sind.

Angelegenheiten des Personenstands (Heirat, Scheidung, Beerdigung etc.) werden in Israel durch religiöse Institutionen (rabbinische, Kirchen- und Scharia-Gerichte) geregelt. Zwar werden im Ausland geschlossene Ehen generell anerkannt (was auch für binationale, interreligiöse und säkulare Ehen sowie gleichgeschlechtliche Paare gilt). Über die Einführung einer Zivilehe in Israel selbst konnte bislang jedoch kein politischer Konsens erzielt werden.

¹³⁵ DellaPergola, Sergio: Demography in Israel/Palestine: Trends, Prospects, Policy Implications. Salvador de Bahia. 2001: S. 5.

¹³⁶ <https://www.cbs.gov.il/en/mediarelease/pages/2021/population-of-israel-on-the-eve-of-2022.aspx>; letzter Zugriff am 27.01.2022.

¹³⁷ www.jewishvirtuallibrary.org/Source/talking/jew_refugees.html; letzter Zugriff am 14.11.2021.

¹³⁸ Brenner, Michael: Geschichte des Zionismus. München. 2008: S. 7.

¹³⁹ Vgl. Dachs, Gisela: Schmelztiegel oder Mosaik? Israelische Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Israel. Informationen zur politischen Bildung, Nr. 336. Bonn 2018: S. 44-51.



Israelischer Alltag in Jerusalem / © Reuters

In Israel existiert Religionsfreiheit. Andere Religionsgemeinschaften als das Judentum werden akzeptiert, unterhalten Gotteshäuser und bilden ihr Personal aus. Die individuelle Einhaltung religiöser Ge- und Verbote ist in Israel grundsätzlich Privatsache und wird durch nicht den Staat reglementiert. Israel ist eine Demokratie: es herrschen daher Religionsfreiheit, Bewegungsfreiheit, Meinungsfreiheit, die Freiheit der Arbeitsplatzwahl usw. In Israel gibt es neben jüdischen auch arabische Abgeordnete, Botschafter im Ausland, Minister:innen, Richter:innen, Professor:innen oder Generäl:innen.

Die Identität des Staates Israel bezieht sich auf zwei Prinzipien: Einerseits versteht sich Israel als Nationalstaat des jüdischen Volkes, regelt Zugehörigkeit also demnach aufgrund ethnisch-religiöser Kriterien (Prinzip des Partikularismus); andererseits ist Israel ein demokratischer Staat und stützt sich also auch auf universale Prinzipien. Die israelische Selbstbezeichnung als jüdisch und demokratisch führt daher zu Spannungen. Regelmäßig drehen sich gesellschaftspolitische Diskussionen darum, welcher dieser Pole im Konfliktfall höher zu bewerten sei. Dies kann auch zu juristischen Auseinandersetzungen über Gesetzesvorhaben führen. Insbesondere der Oberste Gerichtshof hat in mehreren Urteilen die universalistischen Werte Israels betont.

Politisches System

Israel ist eine parlamentarische Demokratie. Das Staatsvolk wählt regulär alle vier Jahre Abgeordnete für das Parlament (die Knesset). Dieses wählt sowohl die Regierung als auch den/die Staatspräsident:in. Letztere:r ist das Staatsoberhaupt und übt vor allem repräsentative Funktionen aus, vergleichbar mit der/dem deutschen Bundespräsident:in.

Wie in anderen Demokratien sind die drei Staatsgewalten (gesetzgebend, ausführend und rechtsprechend) institutionell getrennt. Der Exekutiven kommen vergleichsweise viele Kompetenzen zu. Ähnlich wie in Großbritannien und dem British Commonwealth stellt der Oberste Gerichtshof eine Besonderheit dar, der das Recht aktiv weiterentwickeln kann, falls für zu regelnde Angelegenheiten noch keine Gesetze existieren.

Israel verfügt über keine Verfassung. Die Erarbeitung einer solchen war ursprünglich geplant, es konnte jedoch kein politischer Konsens über die Inhalte erzielt werden. Dennoch sind in Israel zentrale gesellschaftliche Angelegenheiten in bislang 12 sogenannte Grundgesetzen geregelt, die v.a. Aufgaben der Staatsorgane und auch Grundrechte benennen und durch das Parlament verabschiedet wurden.

In der Knesset sind Listen vertreten, die mehr als 3,25% der abgegebenen Stimmen gewinnen konnten. Diese Grenze war lange Zeit noch niedriger, was dazu führte, dass eine relative große Zahl an Parteien im Parlament vertreten ist und bisher jede Regierung aus einer Koalition mehrerer Parteien bestand.

Israels Hauptstadt ist Jerusalem. Die Stadt war nach dem ersten israelisch-arabischen Krieg (1948/1949) geteilt, wobei Jordanien bis 1967 den Ostteil kontrollierte. Dieses Gebiet, das auch die in der Altstadt liegende Kotel einschließt, war in dieser Zeit für jüdische Menschen nicht zugänglich, da beide Staaten formal im Kriegszustand blieben. Seit dem Sechs-Tage-Krieg von 1967 kontrolliert Israel das gesamte Stadtgebiet Jerusalems. Das Tempelbergareal wird von der jordanischen islamischen Waqf-Behörde verwaltet. Allen Religionen wird grundsätzlich der Zugang zu ihren Heiligtümern gewährleistet. Das Beten von Jüdinnen:Juden auf dem Tempelberg wird allerdings weitgehend unterbunden und wird auch von den Muslim:innen massiv abgelehnt.

Wirtschaft

Die Berichterstattung über Israel fokussiert oftmals auf Kriege und militärische Auseinandersetzungen. Wenig bekannt ist dagegen etwa der in Israel grundsätzlich sehr hohe Lebensstandard und die Leistungsfähigkeit der israelischen Wirtschaft. Israel hat in seiner Geschichte eine rasante Entwicklung durchgemacht: Trotz widriger politischer Entwicklungen, Krisen unter anderem in Form von Terrorismus und militärischer Auseinandersetzungen hat sich die Bevölkerungszahl seit der Gründung mehr als verzehnfacht. Auch die wirtschaftliche Leistung ist beachtlich, obwohl das Land lange stark landwirtschaftlich geprägt war und zu einem großen Teil aus Wüste besteht.

International ist Israel insbesondere als Standort von Firmen der High-Tech-Branche gefragt. Die israelische Wirtschaft gilt als besonders innovativ, das Hochschulsystem als sehr leistungsfähig. So verfügen Israelis im internationalen Vergleich besonders oft über tertiäre Bildungsabschlüsse, beim Verhältnis der Bevölkerungsgröße und der Zahl von Fachveröffentlichungen erreicht Israel international Spitzenwerte. Weltweit bekannt wurden beispielsweise Erfindungen wie die Tröpfchenbewässerung im Landwirtschaftsbereich, das gegen Raketenbeschuss wirkungsvolle militärische Verteidigungssystem Iron Dome (dt. Eisenkuppel) gegen Raketenbeschuss, Methoden zur Entsalzung von Meereswasser sowie Technologie für den USB-Standard und Notebookprozessoren.

Da es keine umfangreichen staatlichen Sozialleistungen in Israel gibt, stellen insbesondere die wachsende soziale Ungleichheit und die steigenden Lebenshaltungskosten (Konsum, Wohnung etc.) Herausforderungen dar. Vor diesem Hintergrund entstand eine der zivilgesellschaftlichen Protestbewegungen in Israel im Jahr 2011, an der sich vor allem junge Menschen beteiligten.

„Der Nahostkonflikt“

Seit 1949 ist Israel Mitglied der Vereinten Nationen (VN). Die Existenz des Staates Israel ist dennoch stark umstritten: Viele Staaten unterhalten bewusst keinerlei diplomatische Beziehungen zu Israel, einige boykottieren das Land vollständig und verweigern sogar allen Israelis die Einreise. 1975 beschloss die Generalversammlung der VN auf Initiative arabischer Staaten sowie insbesondere Somalias und Ugandas gar eine Resolution, die den Zionismus mit Rassismus gleichsetzte und auf eine Stufe mit dem Apartheidregime in Südafrika stellte.¹⁴⁰ Diese Resolution wurde im Jahre 1991 wieder aufgehoben. VN-Generalsekretär Kofi Annan bezeichnete 1998 die ursprüngliche Verabschiedung der Resolution als den „Tiefpunkt“ in der Geschichte der VN.

Der Yishuv, die jüdische Gemeinschaft in Palästina, wurde bereits seit 1945 durch die Arabische Liga, den Zusammenschluss der arabischen Staaten, boykottiert. Unmittelbar nach der Staatsgründung Israels 1948 griffen die arabischen Staaten Israel an, es kam zum Krieg, den Israel jedoch zur Überraschung vieler Beobachter:innen gewann. Infolge dessen kam es zu Fluchtbewegungen und Vertreibungen von Araber:innen aus dem heutigen israelischen Staatsgebiet, vor und während der Staatsgründung. Gleichzeitig kam es zu massiven Vertreibungen und Migrationsbewegungen von Jüd:innen in der arabischen Welt.¹⁴¹

Auch im Sechs-Tage-Krieg von 1967 konnte sich Israel militärisch gegen die arabischen Staaten behaupten und erlangte die Kontrolle über den zuvor von Ägypten kontrollierten Gazastreifen sowie die ägyptische Sinai-Halbinsel, die syrischen Golanhöhen, Ostjerusalem sowie die seit 1948 jordanische Westbank. Seitdem hat Israel einige dieser Gebiete (Gazastreifen, Sinai) für das Prinzip „Land für Frieden“ geräumt. Trotz der anfänglichen Politik der Arabischen Liga, mit Israel weder zu verhandeln noch Frieden zu schließen, konnte Israel bislang Friedensabkommen schließen mit Ägypten (1979) und Jordanien (1994).

¹⁴⁰ Vgl. Feuerherdt, Alex / Markl, Florian: Vereinte Nationen gegen Israel. Wie die UNO den jüdischen Staat delegitimiert. Leipzig, 2018: S. 179 ff.

¹⁴¹ Vgl. Bensoussan, Georges: Die Juden der arabischen Welt. Die verbotene Frage. Leipzig, 2020; sowie: Grigat, Stephan: Flucht und Vertreibung von Juden aus arabischen Ländern. Online unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/321671/flucht-und-vertreibung-von-juden-aus-den-arabischen-laendern>; letzter Zugriff am 14.11.2021.

Oslo-Friedensprozess und Terror

Der Konflikt um die oft als besetzt, in Israel teils auch als umstritten bezeichneten Gebiete bezieht sich heute im Wesentlichen auf die Westbank. 1987 begann die erste Intifada (dt. Abschütteln), ein Aufbegehren der Palästinenser:innen, die in der Westbank und dem Gazastreifen seit damals 20 Jahren unter israelischer Militärverwaltung ohne politische Selbstbestimmung und unter schlechten Lebensbedingungen lebten. Durch Demonstrationen, Boykotte, Blockaden, aber auch bewaffnete Angriffe stieg der Druck auf die israelische Politik. Vor diesem Hintergrund näherten sich die israelische Regierung unter Yitzhak Rabin und die Palästinensische Befreiungsorganisation (PLO) – die zuvor radikal antizionistisch auftrat und Terror befürwortete – unter der Führung von Yassir Arafat einander an und nahmen Verhandlungen über ein umfassendes Friedensabkommen auf.

Das Abkommen sollte den Abzug der israelischen Armee und die Etablierung eines souveränen palästinensischen Staats und gleichzeitig Bestimmungen zur Garantie der Sicherheit Israels beinhalten. Für ihre Politik der Annäherung im Oslo-Friedensprozess erhielten Yitzhak Rabin und Yassir Arafat zusammen mit dem damaligen israelischen Außenminister Shimon Peres 1994 den Friedensnobelpreis. Nach dem Teilabzug der israelischen Armee entstand durch eine Kooperation Israels mit der PLO im Jahr 1994 eine Palästinensische Selbstverwaltung (institutionalisiert in Form der Palästinensischen Autonomiebehörde, PA), inklusive palästinensischer Kontrolle über ein eigenes Schulwesen, Gerichtsbarkeit, der Einrichtung einer Polizei und weiterem.

Die PA sollte ursprünglich einen Zwischenschritt darstellen auf dem Weg zu einem eigenständigen Staat Palästina. In den 1990ern hatten Israelis und Palästinenser:innen während der israelisch-palästinensische Friedensverhandlungen Hoffnungen auf eine Einigung, gleichzeitig erstarkten auf beiden Seiten jedoch politische Lager, die diese ablehnten. Auf palästinensischer Seite gewann insbesondere die islamistische und antisemitische Hamas an Einfluss, die einen Frieden mit Israel radikal ablehnt und von der EU, den USA, Ägypten und weiteren Staaten als terroristische Vereinigung eingestuft wird.

In Israel vertiefte sich die Krise der politischen Milieus, die die Friedensverhandlungen unterstützten, nachdem ein israelischer Extremist den Ministerpräsidenten Yitzhak Rabin 1995 bei einem öffentlichen Auftritt ermordete. Zunächst wurde dennoch weiterverhandelt, und es konnten verschiedene Abkommen zwischen Israel und der PLO geschlossen werden.

Die Hauptverhandlungspunkte für eine umfassende Friedenslösung waren der Status Jerusalems (das beide Seiten als jeweilige Hauptstadt beanspruchten), die Frage der Grenzziehung zwischen Israel und Palästina (und damit verbunden, wie groß das Territorium des palästi-

nensische Staates sein wird) sowie der Umgang Israels mit den palästinensischen Flüchtlingen und ihren Nachkommen von 1948 und 1967. Trotz eines aus israelischer Sicht sehr weitgehenden Angebots schlug die PLO-Führung dieses letztlich aus. Insbesondere das Bestehen auf ein umfassendes Rückkehrrecht für alle palästinensischen Flüchtlinge, zu denen auch alle Nachkommen der 1948 und 1967 Geflohenen und Vertriebenen zählen, erschien allen bisherigen israelischen Regierungen unmöglich.

Während und nach den gescheiterten Friedensverhandlungen wurde Israel im Verlauf der zweiten Intifada (2000-2005) zur Zielscheibe einer langen Reihe an Terroranschlägen und Selbstmordattentaten, denen vor allem Zivilist:innen im Kernland Israels zum Opfer fielen. Das zivile Leben in Israel wurde durch die anhaltenden Terrorakte, die zum Teil durch die PA unterstützt wurden, massiv eingeschränkt. Gleichzeitig eskalierte die Situation auch in der Westbank: Während die israelische Armee versuchte, die Verantwortlichen für die Anschläge ausfindig zu machen, wurde sie in Kämpfe mit Zivilist:innen und auch bewaffneten Gruppen verwickelt, die auf beiden Seiten zu Opfern führten.

Regelmäßige militärische Auseinandersetzungen

Eine Beruhigung setzte ein, nachdem Israel begann eine Sperranlage zu errichten, die das Kernland und israelische Siedlungen von den übrigen Gebieten trennt, in denen Palästinenser:innen leben. Die Sperranlage kann von Palästinenser:innen aus dem Westjordanland durchquert werden, etwa um zum Arbeitsplatz in Israel zu gelangen. Dies ist jedoch seitdem nur noch durch Sicherheitsschleusen möglich. Der Oberste Gerichtshof Israels betonte, dass die Sperranlage keine zukünftige Staatsgrenze Israels und Palästinas vorwegnimmt. Der Bau der Sperranlage hat zu einem deutlichen Rückgang schwerer Terroranschläge auf israelischem Gebiet geführt.

Aus dem Gazastreifen zog sich die israelische Armee im Jahr 2005 vollständig zurück, sämtliche israelischen Siedlungen dort wurden, unter Protest der jüdischen Bewohner:innen, dabei aufgegeben. Im Gazastreifen putschte sich die Hamas 2007 an die Macht, seitdem besteht faktisch auch zwischen den palästinensischen Führungen im Gazastreifen und in der Westbank eine politische Spaltung. Von der Hamas, anderen radikalen Gruppierungen wie dem Islamischen Dschihad in Palästina oder der ebenfalls von den USA und der EU als Terrororganisation eingestuften PFLP (Popular Front for the Liberation of Palestine), geht regelmäßig Raketenbeschuss aus dem Gazastreifen auf israelisches Gebiet aus. Hinzu kommen Infiltrationsversuche palästinensischer Terroristen durch Tunnel unter der Sperranlage mit dem Ziel, Israelis zu entführen oder zu ermorden. Die gegenwärtige Situation ist geprägt von einer dauerhaften Spannung und regelmäßigen militärischen Auseinandersetzungen, vor allem zwischen Israel und der Hamas im Gazastreifen.

Zu einer Einigung über einen umfassenden Friedensvertrag und der Gründung eines eigenständigen palästinensischen Staates ist es bis heute noch nicht gekommen. Dessen ungeachtet wurden 2020 zwischen Israel sowie den Vereinigten Arabischen Emiraten und Bahrain die von den USA vermittelten Abraham-Abkommen geschlossen, denen 2021 auch der Sudan beitrug. Durch diese Abkommen sollen Dialog und Zusammenarbeit bestärkt, Koexistenz bekräftigt und in der Vergangenheit bestehende Animositäten beendet werden. Diplomatische Beziehungen zu Marokko wurden 2021 ebenfalls aufgenommen. Offen oder verdeckt unterhält Israel heute diplomatische Beziehungen auch zu weiteren arabischen Staaten.

Eine der größten sicherheitspolitischen Bedrohungen wird in Israel regelmäßig im iranischen Regime ausgemacht. Dieses verfolgt eine schiitisch-islamistische Ideologie inklusive einer radikal antizionistischen Zielsetzung.¹⁴² Aus diesem Grund finanziert es die palästinensische Hamas und liefert Waffen für Angriffe gegen Israel in den Gazastreifen. Auch beeinflusst es über die von ihm abhängige Hisbollah (Miliz und „Partei Gottes“) die politische Situation in Syrien. Insbesondere aber dominiert die Hisbollah libanesischen Gebiete, die an Israel angrenzen. Dies führt auch nach dem Ende des israelisch-libanesischen Krieges 2006 immer wieder zu Spannungen.

Gekürzte, aktualisierte und redaktionell leicht bearbeitete Version eines Textes von MALMAD, einem virtuellen Projekt gegen Antisemitismus der Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit, Beratung bei Rassismus und Antisemitismus (SABRA), dessen Träger die Jüdische Gemeinde Düsseldorf ist.

Ausgewählte Literatur (Einstiege und Überblicke)

- Baake, Ralf (2013): Israel. Geschichte, Politik, Kultur. München.
- Brenner, Michael (2017): Israel. Traum und Wirklichkeit des jüdischen Staates. Von Theodor Herzl bis heute. München.
- Brenner, Michael (2008): Geschichte des Zionismus. München.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2018): Israel. Informationen zur politischen Bildung, Nr. 336. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung/268931/israel>, zuletzt geprüft am 20.5.2020.
- Dachs, Gisela (2016): Israel kurzgefasst. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb_israel_kurzgefasst_auf2_2016_barrierefrei.pdf, zuletzt geprüft am 20.5.2020.
- Dachs, Gisela (Hrsg.) (2016): Länderbericht Israel. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10000. Bonn.
- Hagemann, Steffen: Israel (Analyse politischer Systeme, Bd. 4), Schwalbach / Ts. 2013.
- Schliwski, Carsten (2018): Geschichte des Staates Israel. Ditzingen. Sonderausgabe für die Landeszentralen für politische Bildung.
- Sznaider, Natan (2019): Gesellschaften in Israel. Eine Einführung in zehn Bildern. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10274. Bonn.
- Wolfssohn, Michael / Grill, Tobias (2016): Israel. Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft. Berlin.
- Zadoff, Noam (2020): Geschichte Israels. Von der Staatsgründung bis zur Gegenwart. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

¹⁴² Grigat, Stephan (2019): Von der Delegitimierung zum eliminatorischen Antizionismus. Holocaustleugnung im Iran seit 9/11. Vernichtungsdrohungen gegen Israel und die regionale Expansion des Ajatollah-Regimes. In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Antisemitismus nach 9/11. Ereignisse, Debatten, Kontroversen (Interdisziplinäre Antisemitismusforschung; Bd. 11). Baden-Baden, S. 327–344.

Kai Erik Schubert ist Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind aktuelle Formen von Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildung. Als politischer Bildner arbeitet er mit unterschiedlichen Gruppen, u.a. mit Lehrer:innen und angehenden Polizist:innen.

DIE GEFAHR DER EINZIGEN GESCHICHTE

Konzeptuelle Anregungen zur Thematisierung Israels im Unterricht

Von Sybille Hoffmann und 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, in dem es scheinbar wenig Hoffnung auf Lösung gibt.¹⁴³ 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 „The danger of a single story“ (deutsch: „Die Gefahr der einzigen Geschichte“)¹⁴⁴ 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.

Verengte Blickwinkel in Schulbüchern

Das Problem solch einseitiger, häufig auch medial vermittelter Narrative, so Adichie, sei aber nicht, dass diese gänzlich unwahr seien, sondern dass sie kein vollständiges 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 lediglich 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 Schulbuchkommission¹⁴⁵ die Darstellung des jeweils anderen Landes in den Schulbüchern genau untersucht. 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.¹⁴⁶

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 jedoch ausgeblendet.

Multiperspektivität mangelhaft umgesetzt

Trotz des Bemühens um eine gleichberechtigte Repräsentation der zentralen Perspektiven auf den Nahostkonflikt ergibt sich auch bei der Abbildung des Konflikts selbst, häufig das Problem, dass die angestrebte Multiperspektivität bei der Quellenauswahl nicht befriedigend umgesetzt wird. 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 Konflikts zeichnen, sind ein weiterer Befund.¹⁴⁷ 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 von enormer Vielfalt geprägten 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 Autor:innen „schwer, die Gewalthandlungen der Palästinenser gegen israelische Zivilisten eindeutig als Terrorhandlungen zu benennen“¹⁴⁸. Oder es werden in Autorentexten Gewalthandlungen von arabischer Seite durch Diskriminierungserfahrungen begründet, was den Eindruck eines gerechtfertigten Handelns entstehen lässt.¹⁴⁹ Umgekehrt findet sich kaum eine Erwähnung der Diskriminierung von Jüdinnen:Juden in arabischen Ländern bzw. der Vertreibung von 800 000 jüdischen Menschen aus den arabischen Staaten, der Türkei und dem Iran in den Jahren nach der Staatsgründung Israels.



Dreisprachig. Auch die Allenby-Straße im Herzen von Tel Aviv ist auf Hebräisch, Arabisch und Englisch ausgeschildert. / © LevT, Shutterstock

Gestaltungsspielräume für Lehrende

Da sich die Schulbuchverlage an den Bildungsplänen orientieren und diese bei der Konzeption und Erstellung von Schulbüchern zugrunde liegen, kann dies zu einer Engführung der Darstellung Israels auf das Narrativ Krieg und Konflikt führen. Schüler:innen 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 Schüler:innen gemeinsam kritisch analysiert werden. Gerade in der gymnasialen Oberstufe können Schulbücher selbst zum Lerngegenstand werden, anhand derer über die vermittelte Bild- und Quellenauswahl, die Verfasser:innen 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.

Im Folgenden sollen ausgehend von ausgewählten Empfehlungen der zweiten Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission¹⁵⁰ Impulse und Reflexionshilfen für die Unterrichtsgestaltung entwickelt werden. Ziel ist es, bei aller Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion im Unterricht den Raum für andere Perspektiven auf Israels und eine ausgewogene Darstellung des Landes, seiner Gesellschaft und seiner Geschichte zu öffnen. Durch den Einsatz zusätzlicher Texte und Bilder können Lehrkräfte die Darstellungen im

¹⁴³ 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 14.11.2021.

¹⁴⁴ 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 14.11.2021.

¹⁴⁵ Hierzu gründeten sich drei bilaterale Fachgruppen für die jeweiligen Disziplinen. Sie setzten sich aus Fachwissenschaftler:innen und -didaktiker:innen sowie Pädagog:innen 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.

¹⁴⁶ Ebd.: S. 29 ff.

¹⁴⁷ Ebd.: S. 29–31.

¹⁴⁸ Ebd.: S. 31.

¹⁴⁹ Ebd.: S. 33.

¹⁵⁰ Die Empfehlungen adressieren primär die Verlage und Schulbuchzulassungen der Länder. Unabhängig davon, können sie auch als Reflexionshilfen für die eigene Unterrichtsplanung gelesen werden.



Flagge zeigen. Auch in Israel finden jährlich die Pride-Demonstrationen für die Rechte von LGBTIQ statt. / © US Embassy Tel Aviv, Wikimedia Commons

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 jenseits des Nahostkonfliktes

Abseits des medial sehr präsenten 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 heute Amtssprache ist, können interessante Themenfelder sein. Dazu muss Israel bei den inhaltsbezogenen Kompetenzen des Bildungsplans Bremen auch nicht explizit erwähnt sein. Die Lehrkraft kann einfach die Konkretisierung der Inhalte im Unterricht über eine Bezugnahme oder Transfer auf Israel umsetzen.

Israel 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 Palästinenser:innen in den Blick genommen werden, sondern in einem breiteren Kontext auch die Situation in den Nachbarländern miteinbezogen werden.¹⁵¹ 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 darzustellen, die in kurzer Zeit eine enorme Entwicklung durchgemacht hat. 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 Konflikt narrativ auch hervorzuheben,

ben, dass die Menschen in der Region – unabhängig von der Religion – gemeinsame ökonomische und ökologische Herausforderungen haben, und gelingende Kooperationen vorzustellen.

Israel im Fach Politik

Im Fach Politik kann die israelische Demokratie 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 Herausforderung, den demokratischen Anspruch für alle Bürger:innen 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.¹⁵² 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:Juden in arabischen Staaten).

Israel 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 dadurch die Historizität zu kurz kommt.

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. Der oben erwähnten Verengung des Konflikts auf einen israelisch-palästinensischen Konflikt um Land kann entgegengewirkt werden, indem die jüdische Einwanderung (Aliyah) 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.

¹⁵¹ Ausführlich behandelt den Wasserkonflikt die Dissertation von Burkhardt, Lauro: 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 14.11.2021. Weitere mögliche Quellen für eine erweiterte Perspektive finden sich im Anschluss an diesen Artikel: Feuerherdt, Alex: Israel, die Palästinenser und das Wasser, audiatur Online am 28.04.2015. Online unter: www.audiatur-online.ch/2015/04/28/israel-die-palaestiner-und-das-wasser/; letzter Zugriff am 14.11.2021.

¹⁵² Vgl. hierzu Rifai, Amal / Ainbinder, Odella / Tempel, Sylke: Wir wollen beide hier leben. Eine schwierige Freundschaft in Jerusalem. Berlin, 2003.

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 Palästinenser:innen 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: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 in diesen Gebieten.

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 gibt es in der jüdisch-israelischen Bevölkerung durchaus, 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 sowie zu Gewalt aufgerufen und das Märtyrertum verherrlicht wird.¹⁵³

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. 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?

Kontroversität

Das Gebot des Beutelsbacher Konsens sagt aus, dass in Politik und Gesellschaft Kontroverses auch im Unterricht kontrovers behandelt werden muss.¹⁵⁴ 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 darf 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 von Politikern oder Intellektuellen sollten dementsprechend gekennzeichnet werden.

Eine unbedingte Anerkennung des Existenzrechts Israels leitet sich 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.¹⁵⁵

Es bietet sich daher an, diesen Umstand im Unterricht unter dem Gesichtspunkt des „doppelten Standards“ zu thematisieren und israelbezogenen Antisemitismus und Antizionismus als menschenverachtende Einstellungen zu problematisieren.¹⁵⁶ 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) sollten kritisch analysiert werden. Schülerinnen und Schüler können angehalten werden, die Narrative des Schulbuches durch eigene Bilder und Texte zu ergänzen. Auch kann eine eigene implizite Parteinahme durch die Auswahl von Bildern gemeinsam und konstruktiv analysiert werden.

Sprache¹⁵⁷

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 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 bezeichnet¹⁵⁸? 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 Staatsbürger:innen noch gar nicht gab.

Zugleich ist es vor dem Hintergrund der inzwischen immer wieder lautstark geleugneten historischen Präsenz von Jüdinnen:Juden im Palästina vor der Staatsgründung Israels wichtig, diese jüdischen Bezüge zum Gebiet deutlich zu machen. Diese lassen sich zum Beispiel über die Geschichte der Klagemauer in Jerusalem erzählen. Die auch Kotel genannte Westmauer war Teil des zweiten, 70 nach Christus zerstörten jüdischen Tempels. Die Klagemauer ist eine der wichtigsten Gebetsstätten für Jüdinnen:Juden.

Freilich sollten solche Reflexionen über Begriffe nicht dazu führen, den heutigen Palästinenser:innen 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.

Redaktionell bearbeitete und aktualisierte Fassung aus: Wahrnehmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019.

¹⁵³ Vgl.hierzu die Studie des Mideast Freedom Forum (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 14.11.2021.

¹⁵⁴ Pohl, Kerstin: Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Online unter: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?n=alt; letzter Zugriff am 14.11.2021.

¹⁵⁵ Vgl. Hierzu auch die Wortkreation „Israelkritik“, die es in dieser Form für keinen anderen Staat gibt.

¹⁵⁶ Vgl. zum antisemitischen Doppelstandard der 3-D-Tests Nathan Sharransky. Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/aas-israel-2012.pdf; letzter Zugriff am 14.11.2021.

¹⁵⁷ Vgl. zu diesem Themenkomplex auch die Studie von Schwarz-Friesel, Monika et al.: Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Europäisch-jüdische Studien – Beiträge, Bd. 7. Berlin. 2012.

¹⁵⁸ Die Bundesrepublik Deutschland hat bisher keinen Staat Palästina anerkannt und die derzeit korrekte Bezeichnung lautet „Palästinensische Autonomiegebiete“.

Sybille Hoffmann ist Lehrerin und politische Bildnerin. Am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung BW konzipiert sie Fortbildungen für Lehrkräfte zum Umgang mit Antisemitismus und Rassismus an Schulen. Sie ist Mitglied im Beratungskreis des Bundesbeauftragten der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus.

Carmen Shamsianpur ist Islamwissenschaftlerin, Historikerin und Antisemitismusforscherin. Sie arbeitet als freie Journalistin und Publizistin in Tübingen.

„ENTSCHEIDEND IST, DASS DENKPROZESSE IN GANG GEBRACHT WERDEN“

Nahostkonflikt(e) im Unterricht

Bildungsforscher Kai E. Schubert im Interview. Von Till Schmidt

Herr Schubert, Sie arbeiten in der politischen Bildung und sind zugleich Bildungsforscher, in beiden Fällen mit Schwerpunkt auf den Themen Antisemitismus und Nahostkonflikt. Wie blicken Sie auf die Thematisierung des Nahostkonfliktes in Schulen? Was sind hier die größten Herausforderungen, wo gibt es Verbesserungsbedarf?

Antisemitismus und Nahostkonflikt sind meiner Einschätzung nach Themen, die viele Lehrer:innen stark verunsichern. Das kann sogar bis hin zur generellen Vermeidung des Themas führen, wozu auch beiträgt, dass diese Themen in den meisten Bundesländern keine Pflichtinhalte des Schulunterrichts und in der Lehrer:innen-Ausbildung sind. Selbstverständlich gibt es Lehrer:innen, die das Thema in ihren Unterricht nehmen und sich selbst auch als sehr sicher im Umgang damit wahrnehmen. Das bedeutet allerdings nicht automatisch, dass der Unterricht gut ist oder besonders reflektiert ist.

Wie meinen Sie das?

Ein gängiges Problem ist beispielweise die Trennung der eigentlich miteinander stark zusammenhängenden Themen Antisemitismus und Nahostkonflikt. So als handele es sich um einen zum Beispiel rein politikwissenschaftlich zu analysierenden Konflikt, in dem Judenhass historisch und gegenwärtig gar keine Rolle spielt. Oder umgekehrt die Annahme, dass „Israel“ als Projektionsfläche gar keine zentrale Bedeutung im heutigen antisemitischen Diskurs einnehme. Ein weiteres Problem ist, dass Antisemitismus, wenn er im Unterricht etwa durch ein:e Schüler:in geäußert wird, gar nicht erkannt wird. Hier gibt es aktuell – so wie in anderen Bereichen der Gesellschaft auch, und das ist mir wichtig zu betonen – starken Weiterbildungsbedarf.

Grundsätzlich gibt es zum Nahostkonflikt sehr wenig Wissen. Vor allem wenig Grundlagenwissen und Wissen zum geschichtlichen Hintergrund des Konfliktes. Beides aber ist essenziell zum Verstehen auch von aktuellen

Entwicklungen. Wenn der Nahostkonflikt thematisiert wird, dann geschieht das vor allem im Geschichtsunterricht oder im Sozialkundeunterricht (wie auch immer dieser in den Bundesländern benannt ist). In Lehramtsausbildung kommt das Thema in aller Regel höchstens zufällig vor. Insofern kann es zwar sein, dass Studierende der Sozialkunde darüber in den Fachwissenschaften Fakten lernen, sich wissenschaftliches Wissen aneignen. Die aber ebenfalls sehr wichtige Didaktisierung fehlt allerdings sehr oft. Bei so einem komplexen Thema wie dem Nahostkonflikt ist das ein enormes Problem.

Bisher sprechen wir vom „Nahostkonflikt“, ein gängiger, allerdings auch umstrittener Begriff. Wie stehen Sie zur Kritik an diesem Begriff?

Es handelt sich trotz der gelegentlich geäußerten Kritik um einen etablierten Begriff, der auch in der Wissenschaft benutzt wird. Dennoch lohnt es sich, ihn zu hinterfragen. Es könnte ja zum Beispiel auch von einem Nahostkonflikt gesprochen werden. Denn bei der üblichen Rede von dem Nahostkonflikt wird ja tatsächlich suggeriert, die Auseinandersetzung zwischen Israel und den Palästinenser:innen sei für die Instabilität der gesamten Region verantwortlich. Das aber stimmt nicht, auch wenn es von vielen arabischen Staaten lange Zeit behauptet wurde.

Nicht zuletzt durch die Abraham-Abkommen sieht man doch, dass dieser Konflikt dann doch nicht so zentral für die Region ist; dass arabische Staaten mit Israel zusammenarbeiten, selbst wenn es noch keinen Frieden mit den Palästinenser:innen gibt. Vom „israelisch-arabischen Konflikt“ zu sprechen ist mir ein zu enger Blick. Denn eine zentrale Erkenntnis, die auch in schulischer Bildung eine Rolle spielen sollte, ist: dass in dem Konflikt nicht nur lokale, sondern regionale und internationale Akteure aktiv sind, ihre Interessen haben und diese auch aktiv verfolgen. Ob das jetzt die USA sind, Russland, die EU oder nicht zuletzt der Iran als expansive Regionalmacht.



Wer hat's erfunden? Über die Frage, woher der Humus ursprünglich stammt, wird im Nahen Osten leidenschaftlich diskutiert. Fest steht aber: Auch am Carmel Markt in Tel Aviv ist das Kichererbsen-Püree äußerst schmackhaft. © Neta Yov

Was könnte das bedeuten für einen reflektierten Umgang mit dem Begriff „Nahostkonflikt“?

Genauso wie das Wort „Antisemitismus“ wurde und wird „Nahostkonflikt“ auch trotz der gerade skizzierten Kritik in der Regel benutzt, er hat sich, wie gesagt, etabliert. Eine interessante Herangehensweise wäre es daher, genau diese Problematik, nämlich die Einwände gegen den Begriff, zum Thema zu machen. Dabei könnte sich auch mit der Frage auseinandergesetzt werden, was ein politischer Konflikt denn überhaupt ist.

Wichtig ist, nicht davon auszugehen, dass im Rahmen „des Nahostkonfliktes“ durchweg verhandelbare Interessen miteinander ringen. Das gibt es auch, das ist eine Ebene. Eine andere zentrale Ebene aber umfasst den Terrorismus und Vernichtungsbestrebungen gegen Israel, die sich nicht gleichsetzen lassen mit klassischen Interessenkonflikten, die es zwischen Regierungen gibt. Das gilt es auch bei der häufig und zu Recht eingeforderten Ausrichtung an Multiperspektivität im Schulunterricht zu beachten. Wichtig ist übrigens auch, die israelische Geschichte und Gegenwart nicht auf den Konflikt zu reduzieren. Leider geschieht das aber noch immer viel zu häufig geschieht.

Zu Israel, zum Nahostkonflikt zirkulieren enorm viele Mythen, Zerrbilder oder auch Fake News. Was sollte vor diesem Hintergrund bei der Vermittlung von Grundlagenwissen im Schulunterricht beachtet werden?

Ich denke, dass kann man so pauschal gar nicht sagen. Klar, wir erinnern uns an die vielen Demos, die antisemitischen Ausschreitungen im Mai dieses Jahres. Es ist ein klassisches Muster: Wenn die Lage eskaliert, wenn Israel militärisch zum Beispiel im Gaza-Streifen eingreift, dann geht das durch die sozialen und die traditionellen Medien – und viele Leute haben auf einmal eine Meinung zu alledem und äußern diese auch lautstark und öffentlich. Aber außerhalb dieser „heißen Phasen“, interessiert hierzulande das Thema meiner Einschätzung nach erstaunlich wenige Menschen.

Natürlich gibt es Aktivist:innen, und es gibt notorische „Israel-Kritiker“, die den Staat und seine Bürger:innen dämonisieren, delegitimieren und mit Doppelstandards beurteilen. Und selbstverständlich gibt es auch Schüler:innen, die sich selbstständig und fundiert mit dem Thema auseinandersetzen. In Bezug auf den schulischen Kontext wäre es allerdings nicht hilfreich,

diese Leute nicht als repräsentativ einzuschätzen. Denn, wie gesagt: Den meisten Leuten ist das Thema Nahostkonflikt erst einmal gar nicht so wichtig – auch wenn sie vielleicht auch Einstellungen haben, mit denen sich im Unterricht auseinandergesetzt werden müsste.

... und was könnte dieses in der Regel fehlende Wissen für den Prozess der Vermittlung von Grundlagenwissen bedeuten?

Eine sehr zentrale Frage ist, wofür das Wissen eigentlich benötigt wird. Denn reines Wissen ist sehr wichtig, aber nicht das endgültige Ziel von schulischer Bildung. Zentral ist daher die Frage nach der Funktion, nach dem Arbeitswissen im Rahmen einer pädagogischen Konzeption, das als Grundlage dazu dient, etwas Bestimmtes zu lernen. Zielvorstellungen könnten etwa die politische Urteilsfähigkeit zu einem bestimmten Phänomen sein oder die Sensibilisierung für Antisemitismus. Oder ein Bewusstsein für die Komplexität von internationalen Konflikten oder dafür wie internationale Institutionen wie die UN oder das internationale Recht funktionieren, was man auch am Nahostkonflikt erörtern könnte. Sich die Frage nach den Zielvorstellungen zu stellen, dürfte sehr helfen bei der Konzeption von gelungenen Schulstunden auch zum Nahostkonflikt.

Gibt es weitere zu beachtende Punkte?

Wichtig ist es auch, den Unterricht nicht auf Grundlage einer vagen Ahnung davon zu planen, was die Schüler:innen wollen, was sie interessiert und wie sie auf Unterrichtsinhalte reagieren. Rückorientierung ist hier ein wichtiges Stichwort. Denn politische Bildung will doch auf Mündigkeit hinaus, und die muss im Bildungsprozess auch erfahrbar sein. Eine pädagogische Diagnose können Lehrer:innen auch im Rahmen des Unterrichts ja ganz offen betreiben. Dazu gibt es geeignete Einstiegsmethoden, wie eine Abfrage, was die Schüler:innen über das Thema wissen, was sie damit assoziieren, wie wichtig ihnen das Thema ist, was daran wichtig ist und warum das so ist.

Die über eine solche pädagogische Diagnose ermöglichten Einblicke können zudem auch verhindern, aufgrund von vagen, aber letztlich falschen Ahnungen an den Schüler:innen vorbei zu agieren und dies dann im weiteren Verlauf korrigieren zu müssen. Auch um rassistischen Zuschreibungen vorzubeugen, kann das ein geeignetes Mittel sein. Denn manche Lehrer:innen nehmen Schüler:innen mit bestimmten sogenannten „Migrationshintergründen“ nicht nur pauschal als Muslime wahr, sondern gehen auch davon aus, dass sie sich allein aufgrund einer muslimischen Identität für das Thema interessieren, emotional darauf reagieren und feindlich gegenüber Israel eingestellt sind.

Die gebotene Orientierung auch an multiperspektivischen Zugängen hatten Sie bereits erwähnt. Was könnte das bedeuten für die Thematisierung des Nahostkonflikts und von Israel im Schulunterricht?

Bei Multiperspektivität geht es um die Darstellung von Informationen. Der Beutelsbacher Konsens gebietet, dass man nicht nur Informationen aus der Perspektive von einem Akteur thematisiert. Diese Informationen müssen allerdings auch ausgewogen sein, wenn diese Grundlage nicht da ist, dann können Schüler:innen keine Urteilsfähigkeit erreichen, mitunter führt das auch zu Verweigerungshaltungen, weil das ja etwas Bevormundendes hat. Allerdings sollte auch klar sein, dass terroristische und antisemitische Akteure nicht aufgewertet werden sollten, indem sie als politische Akteure mit legitimen Zielen dargestellt werden. Zu einer sachlichen Darstellung gehört zudem, politische Ziele und Selbstverständnisse der thematisierten Akteure in den Blick zu nehmen – und wo diese terroristisch oder antisemitisch sind, wäre es problematisch, einer Solidarisierung oder Identifikation mit diesen Akteuren Vorschub zu leisten.

Grundsätzlich wäre die Herstellung von Empathie aber ein sinnvolles pädagogisches Ziel – oder?

Grundsätzlich ja und gerade auch, weil es sich beim Nahostkonflikt um einen politischen Konflikt handelt, der mit Gewalt ausgetragen wird und dadurch auch viel Leid verursacht wurde und wird, gerade unter Zivilist:innen. Das zu erkennen wäre selbstverständlich ein sinnvolles Ziel. Gleichzeitig sollte immer auch reflektiert werden, auf welcher Grundlage, wann und gegenüber wem man empathisch ist. Sich darüber selbstreflexiv Gedanken zu machen und dies dann auch benennen und begründen zu können, wäre wichtig. Denn die Solidarisierungsfalle schlägt ja schnell zu: Ich solidarisiere mich sofort mit Seite A, und dann bekomme ich die Opfer von Seite B gar nicht mehr in den Blick, und gehe womöglich auch von homogenen, dichotom abgegrenzten Akteuren aus, die es in der Realität so nicht gibt.

Wie ließe sich eine solche schematische Wahrnehmung pädagogisch sinnvoll irritieren?

Indem einerseits zum Beispiel gezeigt und veranschaulicht wird, dass Israel eine offene Gesellschaft ist, das Land nicht mit einer Stimme spricht; dass es dort einen Parteienpluralismus gibt, es innerhalb der israelischen Gesellschaft enorm kontroverse Debatten geführt und mitunter scharfe Kritik an politischen Entscheidungen und Tendenzen auch in Bezug auf den Nahostkonflikt geäußert werden. Daneben gibt es andererseits ja auch starke innerpalästinensische Konflikte, da zum Beispiel auch Palästinenser:innen von Palästinenser:innen unterdrückt werden. Im Gaza-Streifen hat das ja eine besondere Qualität, junge Leute fliehen von dort, etwa weil sie sich beispielsweise als kosmopolitische, künstlerische Menschen unter dem repressiven Hamas-Regime nicht entfalten, kein freies Leben führen können.

Dazu kommt die Thematisierung von Kooperationen und Dialog. Auf einer staatlichen Ebene ist das ja eher begrenzt, aber man kann ja auch mal daran erinnern, dass die palästinensische Autonomiebehörde bei allen Querelen, die sie mit einem Staat Israel hat, seit den Oslo-Abkommen grundsätzlich mit ihm irgendwie zusammengearbeitet. Das kann man durchaus erst einmal festhalten, auch wenn diese Kooperation zunächst nur als Übergangslösung geplant war. Als weitere Form der Kooperation fallen mir ad hoc zum Beispiel Organisationen von Hinterbliebenen von Todesopfern von beiden Seiten ein, das Parents Circle Family Forum. Diese Organisationen zeigen, dass selbst massives Leid nicht automatisch zu noch mehr Konfrontation und zu Unversöhnlichkeit führen muss.

An Debatten zum Nahostkonflikt fällt die insgesamt die starke Emotionalität auf. Wie damit in der Schule umgehen?

In der politischen Bildung ist die selbstbewusste und offensive Auseinandersetzung mit Emotionen erst seit ein paar Jahren überhaupt auf der Agenda. Wichtig ist, dass Emotionen nicht pauschal als ein Hindernis im Unterricht gesehen werden, denn sie sind normal, erwartbar und wären doch auch als selbstreflexiver Unterrichtsgegenstand interessant. Denn Emotionen wie Trauer, Empathie oder Wut können zudem durchaus auch Lernchancen eröffnen. Bei jemandem, der durchweg indifferent ist, wäre es schwieriger, Anknüpfungspunkte für selbstreflexive Auseinandersetzungen zu finden. Dabei kann etwa der Frage nachgegangen werden, auf welcher Grundlage diese Emotionen entstehen, z.B. die Verletzung eines Gerechtigkeitsgefühls, mit dem sich dann nochmal genauer beschäftigt werden kann.

Wichtig ist, dass Lehrer:innen keine Angst vor einem Kontrollverlust haben, denn guter Unterricht läuft nicht immer so ab, wie man ihn antizipiert oder konzipiert. Das heißt übrigens auch, dass die Unterrichtsstunden nicht überfrachtet sein dürfen mit Informationen und Arbeitsaufträgen. Für spontane Entwicklungen sollte es immer Puffer und Spielräume geben. Ohnehin sollten die Erwartungen nicht zu hoch sein. Das schließt auch ein, dass am Ende noch immer fragwürdige Positionen seitens der Schüler:innen bestehen bleiben können. Etwas Sinnvolles wurde aber zum Beispiel schon dann erreicht, wenn die Urteilskompetenz von Schüler:innen insofern gestärkt wurde, als dass sie eigene Standpunkte auch argumentativ begründen können, sie verglichen wurden mit anderen Standpunkten, der eigene auch in Frage gestellt, vielleicht auch modifiziert, ergänzt, ein Bewusstsein für die Komplexität des Thema geschaffen wurde. Dass Denkprozesse in Gang gebracht werden, ist das Entscheidende.

Was könnte das für die Konzeption von Unterrichtsstunden bedeuten?

Ideal wäre es, wenn zum Nahostkonflikt Unterrichtsreihen geplant werden, wenn einzelne Unterrichtsstunden, aber auch unterschiedliche Fächer koordiniert werden. Zum Beispiel: Im Geschichtsunterricht Grundlagen wie die Staatsgründung Israels mit ihrer Vorgeschichte, im Politikunterricht dann aktuelle Streitfragen, wo etwa Fragen nachgegangen wird, woran aktuelle Lösungsversuche des Konfliktes scheitern und die beteiligten Akteure mit ihren Selbstverständnissen und Zielen in den Blick genommen werden. Im Musikunterricht könnte dann die Rezeption des Konfliktes untersucht werden, etwa in der zeitgenössischen Rapmusik, im Informatik- oder Medienunterricht dann die Verbreitung und Funktionsweisen von antisemitischen Fake-News und Verschwörungsmäthen im Internet.

Die Unterrichtsstunden wären miteinander koordiniert, finden in zeitlicher Nähe zueinander statt. Die Lehrer:innen wären keine Einzelkämpfer:innen, sondern sprechen sich ab, geben sich gegenseitig Rückmeldungen. Ermutigt werden müssten sie dafür aber auch von den Schulleitungen, die dieses Engagement wertschätzen und natürlich auch Ressourcen bereitstellen. Denn gerade beim ersten Mal wäre das durchaus anspruchsvoll – auf längere Sicht jedoch sicherlich sehr gewinnbringend.

Kai Erik Schubert ist Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind aktuelle Formen von Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildung. Als politischer Bildner arbeitet er mit unterschiedlichen Gruppen, u.a. mit Lehrer:innen und angehenden Polizist:innen.

Till Schmidt ist studierender Historiker, Politik- und Kulturwissenschaftler. Er arbeitet als freier Journalist u.a. für *Amnesty Journal*, *taz*, *LibMod*, *Jüdische Allgemeine*, *FAZ* und die Bundeszentrale für politische Bildung.

BOTSCHAFTER DER ZUKUNFT

Junge Menschen aus Bremens Partnerstadt Haifa kommen auf Einladung der Deutsch-Israelischen Gesellschaft an Bremer Schulen

Von Hermann Kuhn

Bremer Schulklassen reisen seit vielen Jahren regelmäßig in unsere Partnerstadt Haifa. Aber Gegenbesuche kommen nur schwer und selten zustande. Deshalb hat die Deutsch-Israelische Gesellschaft (DIG) Bremen im Jubiläumsjahr der Städtepartnerschaft 2018 einen anderen Weg gewählt. Wir haben zwei junge Menschen aus Haifa eingeladen, um mit Jugendlichen in Bremen über ihr Leben, ihre Ziele, über Israel und über unsere gemeinsame Zukunft zu diskutieren. Wir konnten uns dabei über großzügige Unterstützung durch die Bremische Bürgerschaft und den Verband der Gesamtschullehrer freuen. 2022 werden erneut zwei Schüler:innen zu uns kommen.

Unsere Partnerin in Haifa war die Leo-Baeck-Schule, die wir auf den Bürgerreisen der DIG mehrfach besucht hatten; eine liberale Reformschule mit exzellentem Ruf, offen für Kinder aller Bevölkerungsgruppen in der Stadt, mit hohen Erwartungen an das gesellschaftliche Engagement ihrer Schüler:innen, innerhalb und außerhalb der Schule. Die Leo-Baeck-Schule hat viele internationale Kontakte und daher auch einen Beauftragten für den deutschsprachigen Raum. 2018 war das Marc Hermann-Cohen.

Marc hat zwei Abiturienten (und ihre Eltern) überzeugt, nach Bremen zu reisen: Or Goren und Lorraine Jiryas. Or ist jüdischer Israeli, hat mit seinen Eltern einige Zeit in New York gelebt. Er ist früh politisch aktiv gewesen, war zum Zeitpunkt des Besuchs Vorsitzender des Jugendverbandes der Arbeitspartei in Haifa. Lorraine ist arabische Israelin, Christin. Sie war Vorsitzende der Schülervertretung und wurde mehrfach für ihr Engagement bei der Betreuung von Behinderten und der Fürsorge von Holocaust-Überlebenden ausgezeichnet.

Or und Lorraine waren Ende Mai 2018 für fünf Tage in Bremen, betreut von der DIG und einer Studentin als Teil ihres Praktikums. Die beiden haben in der Zeit drei Schulen besucht, sie haben mit Studierenden der Uni

diskutiert und mit den Jugendverbänden der Parteien. Und natürlich haben sie Gegenwart (und Geschichte) der Stadt erlaufen und erfahren, wurden auch im Landtag begrüßt.

Or und Lorraine waren in diesen Tagen hervorragende Botschafter ihres Landes. Gerade weil sie so verschieden waren, haben sie Herzen und Köpfe der jungen Bremer:innen erreicht. Sie haben ihre unterschiedlichen Traditionen erläutert, so etwa den erstaunten Zuhörern erklärt, warum sie beide selbstverständlich und gern nach dem Abitur den Wehrdienst ableisten werden; dass der „Konflikt“ nicht ihr Leben bestimmt, sondern viel mehr die Probleme und Hoffnungen aller jungen Menschen der westlichen Welt. Auf Vorurteile und Vorwürfe haben sie souverän und unaufgeregt sachlich geantwortet.

Der selbstverständliche Respekt, mit dem die beiden miteinander umgingen, war ein beeindruckendes Beispiel für die Möglichkeit eines guten Miteinander in Israel – und für unseren Umgang mit jüdischen Menschen. Wenn fehlende Begegnung mit jüdischen Menschen eine Quelle von Antisemitismus sein kann, dann sind solche Besuche ein kleiner, aber wirksamer Beitrag zu seiner Bekämpfung.

Voraussichtlich im Sommer 2022 werden mit Noam Manaker Morag und Maayan Sher erneut zwei junge Menschen nach Bremen kommen. Für Schulbesuche und weitere Veranstaltungen nehmen Sie gerne Kontakt zu uns auf: <https://www.dig-bremen.de/>



Hier sind wir. Or Goren und Lorraine Jiryas aus Haifa erzählen von sich und ihrem Leben in der Bremer Partnerstadt. / © Hermann Kuhn

Die Deutsch-Israelische Gesellschaft Bremen/Unterweser (DIG) ist ein selbstständiger Verein, der sich insbesondere drei Aufgaben widmet: Verständnis schaffen für Israel durch Information und Begegnungen; Erinnerung an die deutsch-jüdische Geschichte und der Kampf gegen jede Form des Antisemitismus. Jungen Menschen im Alter zwischen 14 und 35 Jahren bietet das Junge Forum DIG Bremen Möglichkeiten des Austausches und der Vernetzung.

Hermann Kuhn ist Vorsitzender der DIG Bremen/Unterweser e.V.



2.5. BEGEGNUNGEN MIT DEM JÜDISCHEN LEBEN

REICHTUM UND TRADITION JÜDISCHEN LEBENS KENNENLERNEN

Bildungsangebot der Jüdischen Gemeinde im Lande Bremen

Vom Präsidium der Jüdischen Gemeinde im Lande Bremen



Innensicht. 1961 wurde die Synagoge an der Schwachhauser Heerstraße eingeweiht. / © Claudia Froböse

Die Jüdische Gemeinde im Lande Bremen lebt in der Tradition des Judentums, das eine etwa sechstausendjährige Geschichte hat. Um den Reichtum des jüdischen Lebens und seiner Tradition zu verdeutlichen und um zu zeigen, dass es auch in Bremen eine Jüdische Gemeinde, eine Synagoge und ein Gemeindehaus gibt, hat die langjährige Vorsitzende der Gemeinde, Elvira Noa, eine Reihe der Bildungsangebote für die Besucher, Interessenten, Schulen, Vereine, neugierige Bremer entwickelt.

Das Konzept umfasst Gespräche mit Schüler:innen und Lehrkräften sowie Angebote für verschiedene Studierenden- und Erwachsenengruppen. Es macht es möglich, das Judentum kennenzulernen, unter anderem auch um Vorurteile abzubauen, Schwellenängste zu vermindern sowie Antisemitismus vorzubeugen und zu bekämpfen.

Angeboten werden:

- Vorgespräch mit der Lehrkraft bzw. Gruppenleitung
- Einladung der jeweiligen Gruppe/Klasse in die Synagoge mit einer Führung oder Besuch in der jeweiligen Schule
- Unterrichtsbesuch, Gespräch und/oder Diskussion mit der jeweiligen Gruppe
- Nachgespräch mit der Lehrkraft bzw. Gruppenleitung

Dies umfasst folgende Inhalte:

Geschichte der Jüdischen Gemeinde,

um Kontinuität sowie Brüche aufzuzeigen, um verständlich zu machen, dass die Geschichte der Juden nicht mit dem Mord an den Juden beginnt, was in den Schulen oftmals ohne Zusammenhänge bearbeitet wird. Häufig fehlt auch der Blick auf das und die Auseinandersetzung mit dem jüdischen Leben heute. Außerdem muss dadurch vermittelt werden, dass „Jude“ weder Schimpfwort noch Opferbezeichnung ist. In der Synagoge sehen die Schüler:innen zum Beispiel mit eigenen Augen, dass der „Magen David“¹⁵⁹ ein Symbol des Judentums ist und nur von den Nazis als Stigmatisierung missbraucht wurde.

Ursprünge und Inhalte der jüdischen Religion,

um vielen gängigen Vorurteilen, wie z. B. „veraltet“, „ohne Liebe und Barmherzigkeit“, „pure Gesetzesreligion“, „rachsüchtig“, „unmenschlich“ oder der Unkenntnis der Bedeutung verschiedener Kleidervorschriften etc. zu begegnen. Dabei wird erzählt, wie ein kleines israelitisches Volk in der Zeit vor ca. 5000 Jahren sich gegen menschenverachtende, Menschen opfernde Götzendienen in der Umwelt behaupten musste.

Hier musste deswegen eine Strenge vorhanden sein, um die neue Ethik, die den Glauben an den Einen Gott mit seinem Verbot, Menschen um einer Ideologie, eines Glaubens willen und überhaupt zu morden, sowie vieler neuen sozialen und Gerechtigkeitsgesetzen, der Fürsorge für bis dahin rechtlose Waisen und Witwen, der gerechten Behandlung von Fremden u.v.a.m., einzuführen und zu erhalten.

Kennenlernen der Riten, Feste und Gebräuche,

um Wissen, Verständnis und Neugier zu erwecken für Anders- und Nichtgläubige, um Fremdheit, die Angst und Abwehr erzeugen kann, in Vertrautheit umzuwandeln, um Mittel und Wege zu finden, anders und sicherer mit den „Anderen“ umzugehen, um besonders religiöse Vorurteile auch in diesem Bereich abzubauen.

Hier gibt es zu vermitteln, dass im Unterschied zu den christlichen Festen, die alle mit der Lebensgeschichte des Jesus und seiner Überhöhung als Sohn Gottes zu tun haben, die jüdischen Feste auf der Heilgeschichte des israelitischen Volkes mit seinem Glauben an den Einen Gott und seiner neuen Ethik zu tun haben. Diese Feierlichkeiten und Feste sind in der Tora geschrieben und geboten: der wöchentliche Shabbat, das 8-tägige Pessachfest, das 2tägige Shavuotfest, das Neujahr - Rosch-Haschana, die 40 Tage der Reue mit dem Jom-Kippur als Höhepunkt, das 8-tägige Sukkoth mit dem Abschluss der Torahfreude, dem Simchat-Torah.

Außerdem zwei Feste, die historischen Ursprung haben und jeweils als Freude über die Errettung vor Vernichtung des jüdischen Lebens und vor der Ermordung von jüdischen Menschen gefeiert werden, das wären Chanukka, 8-tägiges Lichterfest im Winter, und Purim, der jüdische „Karneval“.

Die Rolle der Frau im Judentum,

um über Familienbilder und Traditionen in der jüdischen Gemeinschaft aufzuklären und um Vorurteile über die angeblich unterdrückte Frau im Judentum abzubauen, zum Beispiel auch im Vergleich zum Islam und zum Umgang der heutigen deutschen Mehrheitsgesellschaft mit den sogenannten „Kopftuchträgerinnen“.

Interreligiöse Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Judentum und Christentum sowie Judentum und Islam,

um die Identifizierung mit der jeweiligen eigenen Zugehörigkeit im positiven Sinne zu fördern und eventuell vorhandene „Überlegenheitsgefühle“ zu thematisieren. Zum Beispiel: Haben christliche Feiertage einen jüdischen Ursprung (Beispiel Ostern und Pessach)?



Die Jüdische Gemeinde Bremen trägt am 29.08.2021 die neue Tora-Rolle unter einem Baldachin zur Synagoge. Dies ist die erste eigens bestellte Tora-Rolle in der jüdischen Geschichte Bremens. / © Frank Thomas Koch

So wäre z. B. die Entstehung des christlichen Osterfestes aus der Lebensgeschichte des Jesus von Nazaret und seinen jüdischen Gebräuchen, dem Pessachfest, darzustellen. Ebenso geht es z.B. mit der Verbindung des Shavuotfestes, der Offenbarung der Tora, sieben Wochen nach Pessach – zu dem Pfingstfest, das ebenso Göttlichkeit offenbart und ebenso sieben Wochen nach Ostern gefeiert wird.

Die Verbindung z.B. von rituellen Reinheitsgeboten im Islam und im Judentum (Füße waschen im Islam und Hände begießen im Judentum) vor den Gottesdiensten und Mahlzeiten, die Danksagungen vor und nach den Mahlzeiten in allen drei monotheistischen Religionen. Dann wäre es sehr wichtig, die Essensgebote im Islam und im Judentum zu thematisieren, das Schächten von Tieren, nur Tieren, die erlaubt sind zu essen. Aber auch die Beschneidung in den beiden Religionen, mit der Feststellung, dass auch Schächten und Beschneidung im Christentum nicht mehr vorhanden sind.

Vorurteile ansprechen und Fragen beantworten,

z.B. Beschneidung im Judentum und auch im Islam (evtl. mit der Frage „Widerspruch zu den Menschenrechten?“), die erst vor einigen Jahren in Deutschland zu einer heftigen Welle der Judenfeindschaft missbraucht wurde; oder: Unterschiede zwischen Judentum und Politik des Staates Israel herausarbeiten; oder: Israel und Nahostkonflikt als separate Themen behandeln; oder: Gründe für die Berührungängste der Mehrheitsgesellschaft bei der Begegnung mit Juden u.ä.

Bewährt haben sich auch zweiteilige Veranstaltungen mit Frau Noa und Herrn Dr. Pantijew: Hier werden „Geschichte des Judentums“ und „Jüdische Gemeinde heute“ als separate Themen angeboten. Die Schulklassen kommen in jeweils zwei Gruppen nacheinander zum Zuge. Die Veranstaltung findet einmal in der Synagoge, einmal im Großen Saal der Gemeinde statt und umgekehrt. Darüber hinaus werden unterschiedliche Veranstaltungen der Jüdischen Gemeinde für Lehrkräfte in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule Bremen in Absprache unregelmäßig organisiert (siehe die Homepage des LIS Bremen). Weitere Projekte werden im Kontext des „Forums für die Förderung des jüdischen Lebens in Bremen“ seit 2019 aktuell gemeinsam entwickelt.

Kontakt:

Jüdische Gemeinde im Lande Bremen
Schwachhauser Heerstr. 117, 28211 Bremen.
Tel. 0421-4985104

juedische.gemeinde.bremen@ewetel.net

¹⁵⁹ Hebräisch: „Schild Davids“. Im Deutschen häufig auch als „Davidstern“ bezeichnet (Anm. der Redaktion)

LEIH DIR EINEN JUDEN

Von Mircea Ionescu, *Menorah – Jüdische Gemeinde zu Bremerhaven*

Das Demokratiebildungsprogramm „Leih dir einen Juden“ richtet sich gegen Diskriminierung und gegen Antisemitismus und ist vom Autor selbst initiiert und entwickelt worden.

Warum dieses Programm?

Zur Demokratiebildung schreibt die Kultusministerkonferenz: „Eines der obersten Ziele schulischer Bildung überhaupt ist es, junge Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft zu orientieren und politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen. Dabei sollen sie ermuntert werden, für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit, wirtschaftliche Sicherheit und Frieden einzutreten. Diesem übergeordneten Ziel sind grundsätzlich alle Unterrichtsfächer verpflichtet.“¹⁶⁰ „Leih dir einen Juden“ versteht sich als Stütze und Verstärker für dieses Ziel. Es geht um eine Bildung, die die Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vermittelt und zur Urteilsbildung die Medienkompetenz unterstützt und gegen Manipulationsversuche sensibilisiert.

Schon der Titel möchte Tabus brechen und zum Nachdenken, Reizen, Empören, Schmunzeln usw. animieren. Menschen leihen? Juden als Juden nennen? Neugierig geworden? Das Programm „Leih dir einen Juden“ möchte das Wort Jude aus der „Gosse“ herausholen. Denn es bezeichnet einfach einen Juden. Nichts Anderes! Da die Juden sehr wenige und als solche meist nicht erkennbar sind - sei es visuell durch das Aussehen oder auditiv durch die Aussprache - könnte der Eindruck entstehen, die Juden existieren so gut wie gar nicht. Einige gehen sogar als „Bio- Deutsche“ durch, da deren Familien seit hunderten von Jahren hier leben oder gelebt haben. Sollten Beleidigungen und Erniedrigungen an Juden ausgesprochen werden, könnte entsprechend der Eindruck entstehen, so gut wie NIEMAND sei beleidigt und erniedrigt worden.

Die erforderlichen, kontinuierlichen „bewaffneten“ Schutzmaßnahmen für jüdische Einrichtungen in Deutschland lösen den Antisemitismus in der Gesellschaft nicht auf. Aber sie zeigen den problematischen Zustand der Demokratie in Deutschland auf. Antisemitismus ist Menschenhass und Menschenhass ist die größte Gefahr für unsere Demokratie.

Das Programm wird für Kindergärten, Schulen, Universitäten, Polizei und Feuerwehr, religiöse Gemeinschaften angeboten und für die jeweilige Gruppe angepasst. Es ist eine interaktive Begegnung, um miteinander Demokratie und Antidiskriminierung zu verstehen, Vergangenheit, Gegenwart und Perspektiven der Demokratie zu erörtern und offen, angstfrei, tabulos, aber respektvoll einen Raum für alle erdenklichen Fragen, Antworten und Gedanken zu ermöglichen. Es geht darum, Informationen über Judentum von Juden zu erhalten nach dem Motto „nicht nur über, sondern mit Juden reden“.

Mehr als Begegnung

Begegnung mit Juden mag gut sein. Es muss aber viel weiter gehen. Und das hat sich „Leih dir einen Juden“ vorgenommen zu leisten. Die politisch bildende Aufklärungsarbeit gegen Antisemitismus, wie wir sie verstehen, beschränkt sich nicht auf Prävention von Diskriminierung einer bestimmten Minderheit bzw. der entsprechenden Intervention. Vielmehr bietet unser Projekt „Leih dir einen Juden!“ die Möglichkeit, übergeordnete Themenschwerpunkte der Demokratiebildung wie Identität, Heimat, Migration, Religion, Sexualität, Genderrollen und auch den Umgang mit Diskriminierungserfahrungen zu bearbeiten. Diese Themen spricht „Leih dir einen Juden“ an:

Wozu Vorurteile? Sind die gut, schlecht, oder...?

Die Frage nach den Ursprüngen und Funktionsweisen von Vorurteilen ist ein Bereich von „Leih dir einen Juden“. Thematisiert wird Diskriminierung in einer demokratischen Gesellschaft, die auch im legalen und nicht strafbaren Bereich stattfindet.

Leih dir einen Juden bietet die Möglichkeit, wichtige Momente in der **Geschichte des Judentums** aus verschiedener religiöser, historischer, jüdischer und nicht-jüdischer Perspektive kennenzulernen und sich damit auseinanderzusetzen.

Wer ist Jude? Was ist Judentum? Die Pluralität und Vielfältigkeit des Judentums wird aufgezeigt. Das Judentum ist so vielfältig wie Juden auf der Welt. Es gibt nicht „den Juden“ oder „die Juden“ an sich.

Zudem werden Verschwörungserzählungen, -theorien oder -fantasien untersucht. Dafür ist unser Unterprogramm „Warum die Juden und nicht die Ostfriesen?“ zuständig.

Erinnerungskultur oder „immer wieder, schon wieder NIE WIEDER“ ist ebenfalls Teil des Programms. Hier werden Zeitzeugen-, Opfer- und Täterschaft, aber auch Familienforschung unter die Lupe genommen.

Opferkonkurrenz: Man kann nicht gegen Antisemitismus arbeiten und z.B. palästinensische oder arabische Menschen, Frauen und andere Opfer von Gewalt und Diskriminierung ignorieren oder als zweitrangig erachten. Empathie für alle Betroffenen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit muss geübt werden, ohne das Ursprungsziel, die Bekämpfung des Antisemitismus, aus den Augen zu verlieren.

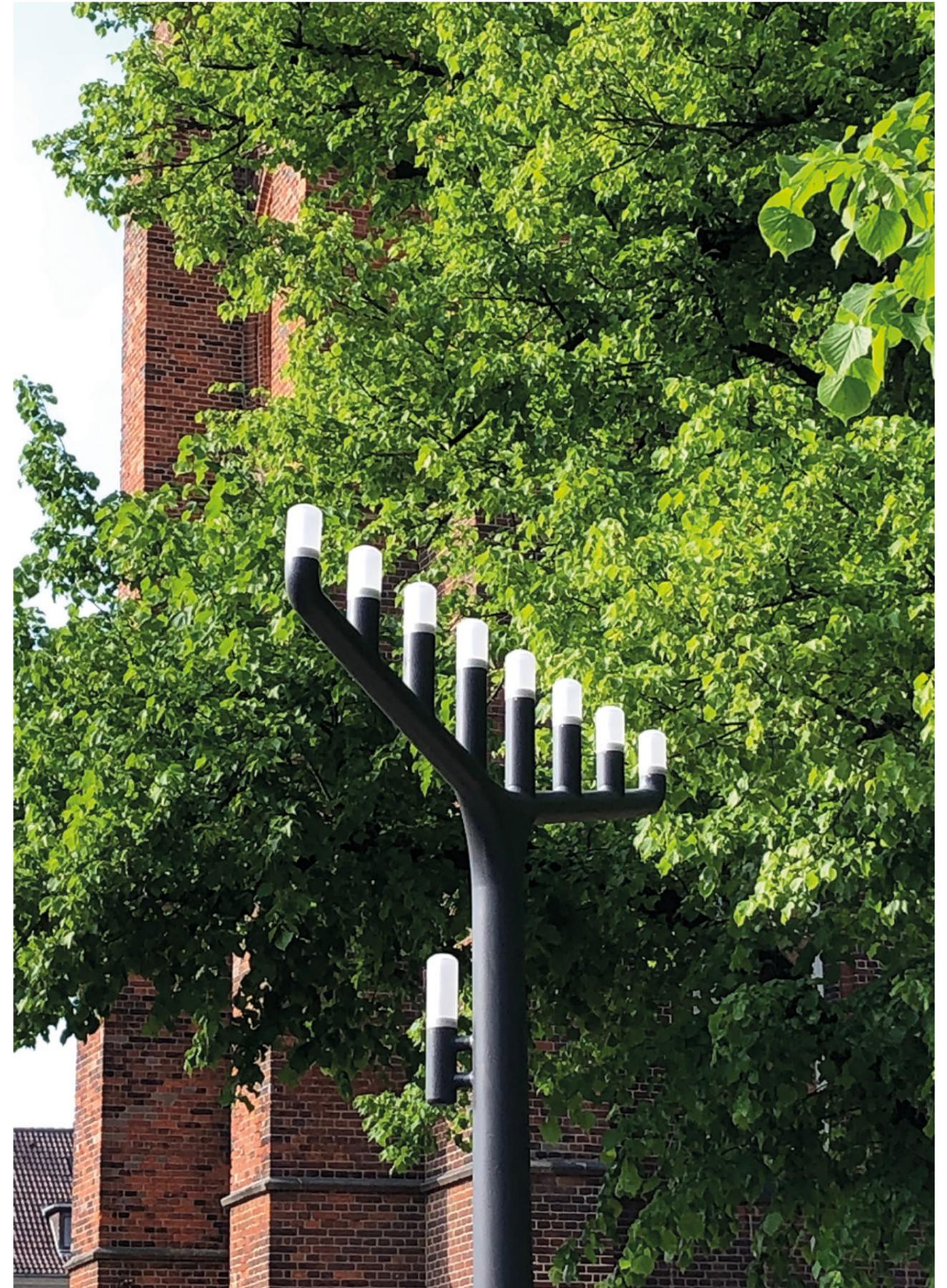
Menschenrechte: Das Programm beschäftigt sich intensiv damit. Einige Flüchtlinge, die aus nichtdemokratischen Gesellschaften das Glück haben Bremen und Deutschland zu erreichen, werden möglicherweise in ihrer eigenen Bildungsbiografie nicht genug demokratiebildende Maßnahme erfahren haben. Auch für ausländische Studenten, die nicht in Deutschland bleiben, ist wichtig, Demokratiebildungsfächer als Pflichtfach zu bekommen. „Leih dir einen Juden“ beschäftigt sich mit unterschiedlichen Menschenrechten auf der Welt, z. B. der Europäischen Menschenrechtskonvention von 1953, der amerikanischen Menschenrechtskonvention von 1969, der Afrikanischen Charta der Menschenrechte und Rechte der Völker von 1981, Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam von 1990, der Arabischen Charta der Menschenrechte von 1994, der asiatischen Menschenrechtsdeklaration von 2012 usw. Nicht überall herrschen für alle Menschen gleiche Rechte.

Erreichbarkeit der Lehrenden und Lernenden.

Unserer Beobachtung zufolge zeigen freiwillige Teilnehmende ein erhöhtes Interesse an den von uns bearbeiteten Themen und sind neugieriger darauf, ihr Wissen zu vertiefen. Es bleibt aber auch eine große Zahl an Nicht-Teilnehmenden. Diese Gruppe besteht zum Teil aus Nichtinteressierten, die möglicherweise anfällig sind für nicht-demokratische Gesellschaftsformen. „Leih dir einen Juden“ wirkt dem entgegen und stärkt und flankiert Demokratiebildung in Schulen und Universitäten. Besonders für Lehramtsfächer kann das Programm hilfreich sein.

¹⁶⁰ Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf

Mircea Ionescu ist Vorsitzender der Menorah – Jüdische Gemeinde zu Bremerhaven und Stellvertretender Vorsitzender im Bremer Rat für Integration.



„NICHT ERST HANDELN, WENN ES ESKALIERT“

Esther Belgorodski, Präsidentin des Verbandes Jüdischer Studierender Nord e.V.

Im Interview mit Claudia Froböse, Landesinstitut für Schule Bremen

Frau Belgorodski, Sie sind seit November 2021 Präsidentin des Verbandes Jüdischer Studierender Nord. Würden Sie kurz Ihre Arbeit im Verband beschreiben und Ihre Anliegen nennen?

Meine Arbeit fokussiert sich vor allem auf die Schnittflächen zwischen vielfältigen jüdischen Anliegen und den Fragen der nicht-jüdischen Welt. Ich versuche, Projekte zur Vernetzung und Schwerpunktsetzung in jüdischen Kreisen zu realisieren. Hierbei ist vor allem der Aspekt des sicheren Rückzugortes besonders relevant. Bei Projekten mit verschiedenen Kooperationspartner:innen suchen wir unterschiedliche Themen, welche wir als relevant erachten und durch unsere verschiedenen Perspektiven pluralistisch beleuchten. So haben wir uns z.B. an der bundesweiten Plakataktion zum Gedenken an die Opfer der Nationalsozialismus zusammen mit Sinti:ze und Rom:nja beteiligt oder nutzen das jüdische Neujahrsfest der Bäume „Tu BiSchwat“, um unserem gesellschaftlichen Anliegen für Klimaschutz Ausdruck zu verleihen. Als Ansprechpartnerin stehe ich für jüdische Kinder und junge Erwachsene sowie für nicht-jüdische Menschen zur Verfügung.

Ihr Verband vertritt die Interessen jüdischer Studierender und junger Erwachsener. Könnten Sie skizzieren, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten Ihnen dabei besonders auffallen?

Hier ist Intersektionalität ausschlagend. Ich vertrete jüdische Menschen mit verschiedenen sexuellen Präferenzen, mit Behinderungen, aus verschiedenen Strömungen innerhalb des Judentums und Menschen, die nicht halachisch jüdisch sind und Menschen, die vielleicht noch nicht aktiv ihr Jüdischsein ausgelebt haben. Im Normalfall verbindet uns alle, dass wir uns miteinander verbunden fühlen und bestimmte Emotionen verspüren, wenn wir bereit sind unser Jüdischsein zuzulassen. Mir fällt es schwer, diese Emotionen in klare Worte zu fassen, denn diese Empfindungen sind sehr individuell und finden oft nur in sicheren Räumen statt. Wir haben einen Kern, welcher uns verbindet und wir finden auf verschiedene Weisen zu einander.

Was möchten Sie Lehrkräften im Umgang mit antisemitischen Vorfällen in der Schule mitteilen und was ist Ihr Wunsch an Menschen im Land Bremen?

Wenn es ein Problem gibt, muss dieses auch beim Namen benannt und aktiv bewältigt werden. Jede Person, die traumatisierende Erfahrungen macht, fühlt sich enorm verunsichert und verletzt. Umso wichtiger ist es Hilfe zu leisten. Vor allem sollte die betroffene Person entscheiden, welche Art von Hilfe für sie angemessen ist. Darüber hinaus sollten wir uns alle im Klaren darüber sein, dass es Menschen gibt, die tendenziell mehr von Hass betroffen sind und sich diese schrecklichen Erfahrungen nicht freiwillig auf die Fahne schreiben. Wenn also eine Person von ihren Erlebnissen berichtet, ist dies ein großer Schritt in der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Erlebten und niemand darf sich berechtigt fühlen, dies in Frage zu stellen.



Vorstand des VJS Nord e.V.
© VJS Nord e.V.

Nachdem ich selbst mit Antisemitismus konfrontiert wurde, brach für mich eine Welt zusammen. Erst heute, viele Jahre später, verstehe ich, weshalb diese Erfahrung so schrecklich war. Denn es hat niemanden gekümmert – niemanden: keine Mitschülerin, welche es gesehen hat und auch nicht den Sportlehrer, welcher im Raum stand. Nur mein Klassenlehrer, dem ich es mitteilte, sah mich mit erschrocken Augen an und fasste ohne zu zögern den Entschluss zu handeln. Einerseits bot er mir die Möglichkeit, immer zu ihm kommen und sprechen zu können und dies ohne klare oder vorgegebene Ziele. Andererseits suchte er den direkten Kontakt zu den beiden Tätern. Damals war er der einzige Mensch in der Schule, dem ich vertraut habe. Er ist mein Held, obwohl er nicht neben mir stand, als es geschah.

Was können Lehrkräfte aus ihrer Erfahrung lernen?

Ich möchte Sie alle ermutigen zu handeln. Nicht erst, wenn es eskaliert. Nehmen Sie sich die Zeit zu beobachten; registrieren Sie, welche Worte als beleidigend gelten. Welche Kinder werden an den Rand gedrückt und weshalb? Und vor allem: Behandeln Sie die Kinder individuell. Es bedarf mehr Sensibilität und Achtsamkeit. Zum Abschluss ist es mir ein Anliegen zu sagen, dass jüdische Menschen nicht nur als Opfer der Shoah oder des aktuellen Antisemitismus zu bewerten sind, sondern als bunte und absolut verschiedene Menschen mit einer blühenden Kultur. Erinnern Sie sich und Ihre Mitmenschen bitte immer wieder daran – und auch, dass die respektvolle Dialogbereitschaft der Schlüssel zur Begegnung ist.

Esther Belgorodski studiert derzeit an der Universität Bremen „Integrierte Europa-Studien“. Während ihrer Schulzeit in Hannover absolvierte sie die Ausbildung zur Kinder- und Jugendleiterin und arbeitete im jüdischen Jugendzentrum in Hannover. Sie partizipierte an internationalen Austauschprogrammen und engagierte sich beim Zukunftslabor Europa AG, einer Initiative des Niedersächsischen Bundesministeriums für Bundes- und Europaangelegenheiten und Regionale Landesentwicklung. Kontakt zur Präsidentin des Verbandes Jüdischer Studierender Nord e.V. ist ausdrücklich erwünscht: www.vjsnord.de

Claudia Froböse studierte in Göttingen und unterrichtete bis 2017 als Studienrätin die Fächer Deutsch und Politik in Bremen. Seitdem ist sie Referentin für politische Bildung in der Abteilung Schulentwicklung – Fortbildung am Landesinstitut für Schule Bremen.

WIE BEGEGNUNGEN KONZIPIEREN?

Anerkennung und Respekt als Grundlage der Gestaltung von Begegnungs- und Dialogprojekten

Von Monique Eckmann

Begegnungspädagogik und Dialogprojekte entstanden vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Theorien und experimenteller Forschungen über Intergruppen-Beziehungen. Sie zielen darauf ab, den gegenseitigen Kontakt zu fördern und Konflikte zu vermindern. Diese Überlegungen haben auch zu Begegnungsprojekten zwischen Jüdinnen:Juden sowie Nicht-Jüdinnen:Juden geführt, die zum Verständnis des Judentums beitragen und gegen Antisemitismus wirksam werden sollen.¹⁶¹

Aber wie in dem Grundlagenartikel von Hewstone und Brown „Contact is not enough“ (dt.: „Kontakt ist nicht genug“)¹⁶² 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 Pädagog:innen beider Gruppen wünschenswert ist,
- die durchführenden Pädagog:innen sich bewusst sind, dass alle Lerngruppen in sich heterogen sind und dass ein Zusammenbringen zweier homogener Gruppen („die Jüdinnen:Juden“ vs. die „Nicht-Jüdinnen:Juden“) in der Realität nicht möglich ist,
- die durchführenden Pädagog:innen 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 Anderen“ – über die oft phantasiert wird, ohne dass sie tatsächlich bekannt sind – 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 Bildern auseinandersetzen können. Dabei könnten folgende Fragen behandelt werden (z.B. zuerst individuell, dann zu zweit oder als Austausch in Kleingruppen):

Fragen zu Vorwissen und Vorerfahrungen:

Wo habe ich zum ersten Mal über das Judentum und von jüdischen Menschen gehört: Zuhause? In der Schule? In der Kirche? In einer 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 bisher gemacht?

¹⁶¹ Siehe Kapitel 3, „Weiterführende Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote“, S. 130ff.

¹⁶² 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.



Vorstellungen/Bilder

Welche Bilder gibt es vom Judentum, von Jüdinnen: Juden in der Gesellschaft? Mit welchen Eigenschaften sind diese Bilder verbunden? Teile ich diese Bilder? 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 Vorstellungen sollte ohne Zurechtweisungen vor sich gehen. Denn Stereotype sind ein gesellschaftlich weit verbreitetes Phänomen, das erkannt, benannt und im Anschluss auch dekonstruiert werden kann.

Auf Basis der Erkenntnisse dieser Vorbereitungsphase können zudem 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 mögliche Widersprüchlichkeit des vorherrschenden Wissens sowie der Meinungen und Gefühle abbilden kann. Es ist wichtig, dass in der Vorbereitungsphase auch Dilemmata angesprochen werden können, so etwa der Umgang mit Behauptungen, deren Wahrheitsgehalt man gerne überprüfen möchte.

Begegnung

Die Begegnungen können in vielfältiger Weise durchgeführt werden: als Besuch einer Synagoge, Institution oder Gedenkstätte oder über ein Gespräch mit einer Jugendgruppe oder Schulklasse. Das Programm sollte in jedem Fall 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. Manchmal ist es nützlich, dies wiederum zuerst in Kleingruppen zu machen, um der Vielfalt der Stimmen Rechnung zu tragen.

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. Das setzt einen längeren Prozess voraus, der Vor- und Nachbereitung beinhaltet.

Nachbereitung

Nach einer Begegnung ist die (Selbst-)Reflexion wichtig, 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 Schwierigkeiten?

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 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?“

Begegnung und Dialog beruhen immer auf einer doppelten Gegenseitigkeit: Einerseits entdeckt man das jeweils „Anderere“, andererseits überdenkt man eigene Vorannahmen und Bilder kritisch. Indem der „Anderere“ befragt wird, werden die eigenen Vorurteile hinterfragt. Dialog dient also nicht nur dem Verständnis des Anderen, sondern auch der 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, so etwa lokale Spurensuchen, Lektüren oder weitere Begegnungen.

Begegnungsprojekte gegen Antisemitismus?

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:Juden auf die potenzielle Opferposition fixiert und die Nicht- Jüdinnen:Juden 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:Juden von Opfern von Antisemitismus zu Täter:innen umgedeutet werden sollten, was allerdings gerade vor dem Hintergrund des Nahostkonflikts häufig vorkommt. Wenn Jüdinnen:Juden als Täterkollektiv mit illegitimen Machtansprüchen konstruiert werden, bedient man sich eines alten antisemitischen Topos. Etwas ganz anderes ist es aber, jüdische Menschen als Individuen wahrzunehmen, die wie alle anderen Menschen auch Haltungen, Gedanken, Bilder oder Vorurteile haben können, die es zu hinterfragen und zu dekonstruieren gilt, was in den Begegnungen Aufgabe beider Seiten ist.

Es gibt aber eine weitere grundsätzliche Herausforderung in Bezug auf Begegnungs- und Dialogprojekte, die sich spezifisch gegen Antisemitismus richten. Denn wenn Antisemitismus ein Konstrukt oder ein Gerücht ist, das auch ohne Jüdinnen:Juden auskommt, kann man niemandem begegnen. Auch kann man wohl kaum Dialogprojekte zwischen Antisemit:innen und Jüdinnen: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, wie Rassismus, Sexismus oder Homophobie thematisieren sollten mit dem Ziel, dass jede 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 zudem bewusstgemacht werden, dass Menschen immer von unterschiedlichen Diskriminierungsmerkmalen (und sehr wohl auch gleichzeitig!) betroffen sein können, z. B. als Schwarzer Jude oder als homosexuelle Jüdin.

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.

Im Bereich von Intergruppen-Begegnungen ist das gemeinsame Erforschen von rassistischen und antisemitischen Bildern und Erfahrungen hilfreich zur gegenseitigen Verständigung. Es kann zudem der Bildung von Allianzen dienen, insbesondere unter Minderheiten, die heute von zentraler Bedeutung sind. Dabei gilt es jedoch nicht, Rassismus und Antisemitismus einfach gleichzusetzen; sie gehören jedoch in eine mitunter 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 Pädagog:innen nicht erspart.

Annäherung und Solidarisierung ermöglichen

Begegnungsprojekte sind als Ergänzung zu anderen Bildungsstrategien zu verstehen. Daher sollte es stets erwogen werden, inwieweit sie sinnvoll sind. 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-anlagen- des 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 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.

Redaktionell bearbeitete und aktualisierte Fassung aus: Wahrmen – Benennen – Handeln Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. Hg. von: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL). Stuttgart 2019.

Monique Eckmann, Soziologin, ist emeritierte Professorin der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Westschweiz, in Genf. Sie setzt sich mit Identität und Erinnerung, Mehrheiten und Minderheiten, Konflikt und Dialog auseinander, insbesondere im Feld von Antisemitismen und Rassismen. Handlungsperspektiven und dialogische Ansätze sind ihr ein besonderes Anliegen. Sie hatte mehrere nationale und internationale Mandate inne, darunter von 2004 - 2018 als Mitglied der Schweizer Delegation bei der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA).



3. WEITERFÜHRENDE ANGEBOTE

WEITERFÜHRENDE ANGEBOTE



Bildung, Beratung sowie Fortbildung in Bremen

Landesinstitut für Schule Bremen

Im Landesinstitut für Schule Bremen ist in der Abteilung Schulentwicklung – Fortbildung der Arbeitsbereich politische Bildung für Angebote zur Antisemitismuskritischen Bildungsarbeit zuständig. Auf dieser Internetseite sind insbesondere unter der Rubrik „Jüdisches Leben und Antisemitismus“ Materialien und Fortbildungsangebote für Lehrpersonen an Schule einsehbar, ebenso Kontaktdaten: https://lis.bremen.de/info/politische_bildung.

Landeszentrale für politische Bildung Bremen (Lzpb)

Die Landeszentrale für politische Bildung informiert durch Projekte, Veranstaltungen und Publikationen über Politik, regt zum Mitdenken und Mitgestalten an und trägt damit zur Stärkung der Demokratie bei. Zum besonderen Profil der Landeszentrale für politische Bildung in Bremen gehören der von der Landeszentrale aufgebaute und betriebene „Denkort Bunker Valentin“ als Ort der Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus. Die Landeszentrale verantwortet darüber hinaus Veranstaltungsprogramme wie z.B. zum 27. Januar/ Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus. Mit Wettbewerben wie „Dem Hass keine Chance“ und der Landeskoordination des Netzwerks „Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage“ nimmt die Lzpb auch jüngere Menschen in den Blick. Die Publikationsausgabe und alle weiteren Programme, Formate, Studienfahrten und Veranstaltungen stehen im Zeichen der Werbung für die Demokratie, gegen jede Form von Rassismus und Antisemitismus, für die europäische Integration und eine Aktivierung zur politischen Beteiligung. Online unter: www.lzpb-bremen.de und www.landeszentrale-bremen.de

Antidiskriminierungsstellen des Landes Bremen

Die Senatorin für Kinder und Bildung richtet vier Antidiskriminierungsstellen an den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) in Bremen und eine am ReBUZ Bremerhaven ein, die 2022 ihre Arbeit aufnehmen. Die Antidiskriminierungsstellen verstehen sich als unabhängiges, niedrigschwelliges, geschütztes, vertrauliches und externes Beratungs- und Unterstützungsangebot zur Stärkung der Interessen der in Schule von Diskriminierung Betroffenen.

Jüdische Gemeinde im Lande Bremen

Anschrift: Schwachhauser Heerstr. 117, 28211 Bremen. Tel. 0421-4985104

Kontakt: juedische.gemeinde.bremen@ewetel.net

Informationen zu den pädagogischen Angeboten der Jüdischen Gemeinde im Lande Bremen finden Sie auf den [Seiten 118 -120](#)

Menorah – Jüdische Gemeinde zu Bremerhaven

Online unter: <http://www.menorah-gemeinde.de/de>

Kontakt: info@menorah-gemeinde.de

Informationen zu den pädagogischen Angeboten der Menorah - Jüdische Gemeinde zu Bremerhaven finden Sie auf den [Seiten 121 - 123](#)

Deutsch-Israelische Gesellschaft Bremen/Unterweser

Die Deutsch-Israelische Gesellschaft Bremen/Unterweser organisiert öffentliche Vorträge, Seminare, Exkursionen und Reisen nach Israel sowie Austausch mit israelischen Schüler:innen. Sie bringt Menschen zusammen in ihrem Engagement für eine lebendige deutsch-israelische Freundschaft, die Erinnerung an die Shoah und gegen jede Form des Antisemitismus.

Online unter: www.dig-bremen.de/

Schulmuseum Bremen

Zur Ausstellung „Am Roland hing ein Hakenkreuz. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus“ bietet das Schulmuseum Bremen verschiedene museumspädagogische Angebote für Schulklassen an. Die Ausstellung geht der Frage nach, mit welchen Strategien gerade junge Menschen in das nationalsozialistische System eingebunden wurden. Objekte, Fotografien und andere Erinnerungsstücke in der Ausstellung stammen von Bremer:innen, die den Nationalsozialismus als Kinder oder Jugendliche erlebten. Online unter: www.schulmuseum-bremen.de

Yad Vashem – Fortbildungen in der Internationalen 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 – auch speziell für die deutschsprachigen Länder – an und fördert den lebendigen Erfahrungsaustausch mit Pädagog:innen aus aller Welt. Bremen hat im Jahr 2018 eine Kooperationsvereinbarung mit Yad Vashem abgeschlossen und realisiert Fortbildungsreisen für Lehrkräfte im Verbund mit Niedersachsen. Ansprechpartnerin in Bremen: Renate Raschen (renate.raschen@bildung.bremen.de). Online unter: yadvashem.org/de/education.html

akriba – Antisemitismuskritische Bildungsarbeit

Das Projekt zielt darauf ab, Antisemitismuskritische Haltungen und Handlungskompetenzen zu fördern. Hierzu werden niedrigschwellige pädagogische Module für die außerschulische Bildungsarbeit entwickelt und angeboten, die an den Lebenswelten von jungen Menschen und deren Interessen anknüpfen. Neben Entstehungsgeschichte und historischer Entwicklung werden aktuelle Antisemitismen, individuelle Motivlagen und gesellschaftliche Funktionsweisen in den Blick genommen. Die Anregung von Reflexionsprozessen, das Hinterfragen eigener Ressentiments und vorhandener Denkmuster soll die persönliche Haltung und Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden bestärken. Spezielle Angebote für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator:innen und die Entwicklung didaktischer Konzepte im Themenfeld sind ebenso Teil des Projekts. Akriba befindet sich in Trägerschaft der Jugendbildungsstätte LidiceHaus in Bremen.

Online unter: www.akriba-hb.de/

Beratungsstelle Soliport

soliport ist eine unabhängige Beratungsstelle für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt in Bremerhaven und Bremen. Soliport unterstützt Betroffene darin, ihre Rechte wahrzunehmen und die Folgen eines Angriffs zu bewältigen. Das kostenlose Unterstützungsangebot richtet sich an direkt Betroffene, ihr soziales Umfeld sowie an Personen, die rechtsmotivierte Vorfälle beobachtet haben. Das Ziel der Arbeit von soliport ist, dass Betroffene rechter Gewalt praktische Solidarität erfahren und in ihrem Handeln gestärkt werden. Gemeinsam mit der Mobilien Beratung gegen Rechtsextremismus Bremen und Bremerhaven recherchieren und dokumentiert soliport darüber hinaus rechtsmotivierte Vorfälle in der Online-Chronik keine-randnotiz.de. Träger ist die Jugendbildungsstätte LidiceHaus.

Online unter: www.soliport.de

Köfte Kosher

Köfte Kosher ist ein Kunstprojekt gegen Diskriminierung und rechte Gewalt. Gestartet ist das Projekt 2012 als jüdisch-muslimisches Dialogprojekt. Im Steintorviertel, auf dem Marwa El Sherbini Platz, wurde ein Gedenk-Pavillon gegen rechte Gewalt geschaffen. Dort wird an 12 Personen erinnert, die aufgrund von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Deutschland ermordet wurden. Sie stehen stellvertretend für alle Opfer rechter Gewalt in Deutschland. 2018 wurde der Gedenk-pavillon mit einer Schulklasse um eine Virtual Reality-Ebene erweitert. In diesem Rahmen fand darüber hinaus die Platzumbenennung zum Marwa- El- Sherbini Platz statt. Über die Website können Führungen für Kinder und Jugendliche jeden Alters sowie für Schulklassen sowie Workshops zum Thema rechte Gewalt und Antisemitismus gebucht werden.

Online unter: <https://koefte-kosher.de/>

Spurensuche Bremen – Bremen zwischen 1933 und 1945

Widerstand, Engagement, Zivilcourage und Gegenwehr aber auch Gewalt, Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit stehen im Zentrum des Mapping-Projektes SPURENSUCHE. Entdeckte Spuren verdeutlichen unter anderem die persönliche Verantwortung für faschistische, antisemitische Gewaltherrschaft und fremdenfeindliche Entwicklungen in Bremen. Sie veranschaulichen, wo und wie Menschen ihre Macht brutal gegenüber den demokratischen Kräften angewandt, aber auch wie Menschen sich dagegen zur Wehr gesetzt haben. Grundsätzlich beschränkt sich die SPURENSUCHE auf die Zeitspanne von 1933 bis 1945. Dabei können auch Hinweise auf Bremer Ereignisse interessant sein, die sich auf Zeiten vor oder nach NS-Herrschaft beziehen. Als Zeichen zur Würdigung demokratischen widerständigen Verhaltens können Stadtteilinitiativen oder Jugendliche im Bereich „Ihrer“ Schule/Jugendeinrichtung an konkreten Orten Gedenkstätten einrichten, pflegen oder Patenschaften übernehmen und auf der Plattform präsentieren. Beispiele hierfür sind die „DENKORTE“ in der Bremer Neustadt.

Online unter: www.spurensuche-bremen.de

Gedenkstätten in Niedersachsen und Bremen

In Niedersachsen und Bremen ist seit den 1980er Jahren eine Gedenkstättenlandschaft von regionaler Tiefe, nationaler Ausstrahlung und internationaler Bedeutung entstanden. Über den historischen Ort, die Zeitzeugenberichte der Verfolgten sowie die dokumentengestützte Einsicht in Tätermentalitäten und Verantwortungsstrukturen ermöglichen Gedenkstätten besondere Zugänge zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Verfolgungsgeschehens. In Niedersachsen deckt die Vielfalt der Gedenkstätten umfassend und exemplarisch alle wesentlichen Themen der nationalsozialistischen Verfolgung ab, die sich in den verschiedenen Arten von NS-Zwangslagern, in Gefängnissen und in Krankenanstalten ereignet haben.

Weitere Informationen zu einzelnen Gedenkstätten online unter:

<https://gedenkstaettenfoerderung.stiftung-ng.de/de/erinnerungslandschaft/gedenkstaetten/>

Verband Jüdischer Studierender Nord (VJS Nord)

Der VJS Nord vertritt jüdische Studierende und junge jüdische Erwachsene im Alter von 18 bis 35 Jahren in den Bundesländern Hamburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Neben der Vernetzung junger Jüdinnen:Juden beteiligt sich der VJS Nord am öffentlichen Diskurs, möchte für jüdische Belange sensibilisieren und ist aktiv in der interreligiösen und interkulturellen Zusammenarbeit. Das Profil des VJS Nord lehnt sich an das Leitbild der Jüdischen Studierendenunion Deutschlands (JSUD) an und orientiert sich an einem demokratischen, toleranten und weltoffenen Weltbild. Ansprechpartnerin in Bremen: Esther Belgorodski (esther@vjsnord.de).

Online unter: <https://vjsnord.de>

Schüler:innenaustausch mit Israel

Der Vorstand der Bremischen Bürgerschaft gewährt jährlich ein Stipendium für Schulaustausche mit Haifa, der israelischen Partnerstadt Bremens. Auskunft erteilt Frau Dorothee Krumpipe

E-Mail: dorothee.krumpipe@buergerschaft.bremen.de. Internet: www.bremische-buergerschaft.de

Hilfreiche Informationen zur Planung und zu Fördermöglichkeiten deutsch-israelischer Austausche finden Sie bei ConAct, dem Koordinierungszentrum Deutsch-Israelischer Jugendaustausch (conact-org.de) sowie bei der Deutsch-Israelischen Gesellschaft Bremen/Unterweser (schalom@dig-bremen.de)

Film Macht Mut – Rassismus- und antisemitismuskritische Filmvermittlung für die 1. bis 6. Klasse

Das Projekt „Film Macht Mut“ bietet kreative Workshops, in denen filmästhetische und filmpraktische Ansätze mit demokratiefördernder Bildungsarbeit verschränkt werden. Ob als ein- oder mehrtägiger Workshop oder als Projektwoche mit Kinobesuch: Teams aus der Filmvermittlung und der rassismus- und antisemitismuskritischen Bildungsarbeit kommen kostenfrei an Ihre Schule.

Infos: www.FilmMachtMut.de Kontakt: bremen@filmmachtmut.de

Bundesweite und internationale Bildung, Beratung sowie Fortbildungsangebote

Yad Vashem – Internationale Holocaust Gedenkstätte

Über die oben genannten Fortbildungsreisen für Bremer Lehrkräfte hinaus können Sie auf den Internetseiten der Gedenkstätte Yad Vashem auf die Materialien der Internationalen Schule für Holocaust-Studien (ISHS) zugreifen. Hier finden Sie Zeitzeug:innenfilme, pädagogische Materialien, Online-Ausstellungen, ein Fotoarchiv und umfangreiche Datenbanken.

Online unter: yadvashem.org/de/education.html

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: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

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

Amadeu Antonio Stiftung

Seit ihrer Gründung 1998 ist es das Ziel der Amadeu Antonio Stiftung, eine demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, die sich konsequent gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus wendet. Dafür unterstützt sie Initiativen und Projekte, die sich kontinuierlich für eine demokratische Kultur engagieren und für den Schutz von Minderheiten eintreten. Die Stiftung fördert unkompliziert und verteilt das Geld gezielt dort, wo es am dringendsten benötigt wird. Die wichtigste Aufgabe der Amadeu Antonio Stiftung über eine finanzielle Unterstützung hinaus: Aufmerksamkeit für engagierte Menschen vor Ort zu schaffen und das Thema Rechtsextremismus dauerhaft auf die Tagesordnung zu bringen. Darüber hinaus veröffentlicht die Amadeu Antonio Stiftung auch zahlreiche Informationsmaterialien Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus.

Online unter: www.amadeu-antonio-stiftung.de

Zentralrat der Juden in Deutschland

Der Zentralrat der Juden in Deutschland vereinigt unter seinem Dach 23 Landesverbände und 105 Jüdische Gemeinden mit rund 97.791 Mitgliedern und vertritt deren politische und gesellschaftliche Interessen. Er ist für die Politik auf Bundes- und Länderebene Ansprechpartner für alle Themen, die die jüdische Gemeinschaft betreffen. Der Zentralrat der Juden in Deutschland stellt nicht nur zahlreiche Kultur- und Bildungsangebote zur Verfügung, sondern bietet deutschlandweit zahlreiche Begegnungs- und Dialogprojekte an, so etwa den Mitvah Day, Meet a Jew sowie Shalom Aleikum zum jüdisch-muslimischen Dialog.

Online unter: <https://www.zentralratderjuden.de>

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>

OFEK – Beratungs- und Interventionsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung

OFEK e.V. ist ein gemeinnütziger Verein und eine Fachberatungsstelle, die auf Antisemitismus spezialisiert ist. OFEK berät, begleitet und unterstützt Betroffene, ihre Angehörigen sowie Zeug:innen antisemitischer Vorfälle und Gewalttaten. OFEK steht parteilich an der Seite der Ratsuchenden und sieht seine Aufgabe auch darin, jüdische Perspektiven in die gesellschaftliche sowie politische Debatte einzubringen. Die Beratung von OFEK orientiert sich an den fachspezifischen Qualitätsstandards professioneller Opferberatung und bezieht sich auf alle Fälle mit sowie ohne Straftatbestand. OFEK bietet Einzelfallberatung, Gruppenangebote, eine bundesweite Hotline sowie regionale Unterstützung in Berlin, Hessen, Baden-Württemberg, Sachsen (im Aufbau) und Sachsen-Anhalt an.

Online unter: <https://ofek-beratung.de>

Keshet – Jüdische LGBTQI*-Community in Deutschland

Keshet Deutschland wurde als Verein gegründet, um die Rechte von und den Umgang mit jüdischen LGBTQI+ in Deutschland zu fördern. Keshets Vision ist ein offenes queeres Leben und das Anliegen, queere Menschen und Familien in jüdischen Gemeinden, aber auch in der deutschen Mehrheitsgesellschaft sichtbar und selbstverständlich zu machen. Die Aktiven von Keshet veranstalten Events an Shabbatot und Feiertagen, sprechen auf Panels, geben Workshops und halten Vorträge. Einerseits klären sie in jüdischen Räumen über LGBTQI+ auf, gleichzeitig bringen sie jüdische Perspektiven in LGBTQI+ Räumen ein und machen Diversität sichtbar.

Online unter: <https://keshetdeutschland.de/>

Unterrichtsmaterialien

Kommentierte Materialsammlung zur Vermittlung des Judentums

Der Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz haben 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 Sammlung richtet sich auch an Lehramtsstudierende und in der Lehrerbildung Tätige.

Online unter: www.kmk-zentralratderjuden.de/

Empfehlung zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule

Der Zentralrat der Juden in Deutschland, die Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und die Kultusministerkonferenz haben im Juni 2021 unter dem Titel „Gemeinsame Empfehlung zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule“ einen weiteren Text verabschiedet, der eine Orientierung über die verschiedenen Formen des Antisemitismus gibt, ihn in seiner Wirkung beschreibt und Maßnahmen der Prävention und Intervention aufzeigt.

Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf

Malmd – virtueller Methodenkoffer gegen Antisemitismus

Der virtuelle Methodenkoffer gegen Antisemitismus Malmd wendet sich an Lehrer:innen bzw. Pädagog:innen, die sich über Antisemitismus informieren und im Rahmen ihrer pädagogischen Arbeit dagegen engagieren wollen. Ähnlich wie in einem herkömmlichen Methodenkoffer werden von Malmd Materialien und Methoden für die Antisemitismusprävention gesammelt und online zur Verfügung gestellt. Im Angebot befinden sich bereits erarbeitete Projektwochenpläne sowie eine umfassende Methodensammlung und die Sammlung landesweiter Exkursionsziele sowie Bildungspartner:innen, die kompetente Unterstützung anbieten können. Malmd ist ein Projekt von SABRA, der Servicestelle für Antidiskriminierungsarbeit, Beratung bei Rassismus und Antisemitismus. Sie befindet sich in Trägerschaft der Jüdischen Gemeinde Düsseldorf.

Online unter: www.malmd.de

Bundeszentrale für politische Bildung

Die Bundeszentrale für politische Bildung unterstützt alle interessierten Bürger:innen dabei, sich mit Politik zu befassen. Ihre Aufgabe ist es, Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken. Die BpB veröffentlicht auch empfehlenswerte Materialien zu den Themen Antisemitismus, jüdische Geschichte, Judentum und jüdische Identitäten heute sowie zu Israel und dem Nahen und Mittleren Osten.

Online unter: www.bpb.de

„Anders Denken. Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit.“

Die Onlineplattform richtet sich an Lehrkräfte, Bildungsarbeiter:innen, zivilgesellschaftliche Akteure sowie Interessierte und Engagierte, die sich pädagogisch mit Antisemitismus auseinandersetzen (wollen). Sie bietet aktuell und niedrigschwellig Orientierung im Themenfeld, liefert Hintergrundinformationen, dokumentiert Diskurse, Erfahrungen und Ansätze, präsentiert lokale Ansprechpartner:innen 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

„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

„Die Welt am Abgrund“ – Planspiel zu antisemitischen Verschwörungstheorien

Das Planspiel der Amadeu-Antonio-Stiftung geht von der erfundenen Situation aus, dass plötzlich auftretende Erdlöcher die Menschheit bedrohen. In Gruppen sollen die Schüler:innen 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, unverständene 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/verschwoerung/weltamabgrund/

Weiterführende Literatur

Weiterführende Literatur sowie Materialhinweise sind für Lehrkräfte aus dem Bundesland Bremen auf der Bremer Plattform *itslearning* hinterlegt. Die Liste wird kontinuierlich ergänzt und aktualisiert. [\(siehe S. 23\)](#)

Impressum

Herausgeberin:	Die Senatorin für Kinder und Bildung Sascha Karolin Aulepp Rembertiring 8 – 12 28195 Bremen www.bildung.bremen.de E-Mail: office@bildung.bremen.de
Verantwortlich im Sinne des Presserechtes:	Maike Wiedwald
Redaktion:	Renate Raschen, Referentin für politische Bildung/ Die Senatorin für Kinder und Bildung Claudia Froböse, Referentin für politische Bildung/ Landesinstitut für Schule Bremen Till Schmidt, Historiker, Journalist, Politik- und Kulturwissenschaftler
Fachliche Mitarbeit:	Christina Hegner, Fachberaterin Geschichte/ Die Senatorin für Kinder und Bildung Dr. Corinna Sühlig, Fachberaterin Politik/ Die Senatorin für Kinder und Bildung Christoph Müller, Fachleiter/ Landesinstitut für Schule
Layout:	Alina Esken, Kommunikationsdesignerin
Druck:	Die Senatorin für Kinder und Bildung
Veröffentlichung:	Juli 2022

