

Zum Kurzfilm *MASEL TOV COCKTAIL*

Thematische Einführung mit Fragen und Aufgaben am Beispiel ausgewählter Szenen



© SWR/Filmakademie

als Empfehlung für Schule und Unterricht

Vorwort zu diesem Material als Empfehlung für die Schule

Der 2020 veröffentlichte Film *Masel Tov Cocktail* bekam mehrere Preise und wird im Rahmen der SchulKinoWochen im Sonderprogramm „Jüdisches Leben“ am 18. Juni 2021 in Bremen gezeigt.¹

Masel Tov Cocktail – der Titel lässt erahnen, dass es sich hier um einen dynamischen, teilweise auch mit gesellschaftlichem Sprengstoff geladenen Film handelt. Der Regisseur Arkadij Khaet sagt im Trailer: „In echt möchte ich wahrscheinlich nirgendwo ‘nen Molotow-Cocktail reinwerfen, aber in der Kunst sollte das legitim sein.“² `Masel tov´ ist jiddisch bzw. hebräisch (מזל טוב) und bedeutet frei übersetzt *Viel Glück* oder *Viel Erfolg*. *Tov* heißt wörtlich „gut“. Der Ausdruck `masel tov´ wird bei besonderen Anlässen im Sinne von *Glückwunsch!* gebraucht. Umgangssprachlich wird `masel tov´ manchmal auch sarkastisch verwendet, wenn Glückwünsche nicht angebracht oder überfällig sind.³

Wie viel Sarkasmus in diesem Film steckt, ist nur eine der Fragen, die dieser Film aufwirft. Der Hauptdarsteller Alexander Wertmann, der den Jugendlichen Dimitri Liebermann, genannt Dima, aus dem Ruhrpott, spielt, formuliert zur Handlung und zum Inhalt des Films: „Jude in Deutschland 2020. Statt Molotov, Masel Tov Cocktail. Ein wilder, witziger Ritt durch einen Tag im Leben des Abiturienten Dima. Und der hat den verklemmten Umgang mit Juden und die ewige Opferrolle satt.“⁴

In gut 30 Minuten werden verschiedene Formen von Antisemitismus angesprochen und die Wirkung auf Dima in Handlungen und Gedanken dargestellt. Auf Anregung des Forums zur Förderung des Jüdischen Lebens im Land Bremen hat sich eine Arbeitsgruppe gebildet, um Hintergründe und Möglichkeiten im Umgang mit diesem vielschichtigen, emotionalen, hochaktuellen und teilweise immer noch unzureichend behandelten Thema sowie zum Einsatz dieses Films in der Schule aufzuzeigen.

Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe, bestehend aus Mitarbeiter:innen des Landesinstituts für Schule Bremen, der Jüdischen Gemeinde im Lande Bremen, der Respekt Coaches, einer Religionswissenschaftlerin und dem Projekt akriba aus dem LidiceHaus, ermöglichte verschiedene Perspektiven auf den Film.

Die hieraus entstandenen Materialien bieten die Möglichkeit, exemplarisch anhand einzelner Szenen des Films, Erscheinungsformen des Antisemitismus sichtbar zu machen, ihre Funktion auf gesellschaftlicher und individueller Ebene zu thematisieren und hieraus mögliche Handlungsoptionen im Bereich Prävention und Intervention abzuleiten. Die Arbeitsgruppe möchte vor allem aus antisemitismuskritischer Perspektive Empfehlungen zur Begleitung des Films *Masel Tov Cocktail* in der Schule und Impulse zur Weiterarbeit geben. Zu diesem Material gehören Hintergrundinformationen sowie beispielhafte Aufgaben und Frage-

¹ <http://www.schulkinowochen-bremen.de/filmprogramm/filme-von-a-z/masel-tov-cocktail>

² FWU: Begleitmaterial „Trailer zum Film“, abrufbar unter:
<https://bremen.edupool.de/search?func=record&standort=1&record=xfwu-5523029&src=online&pid=4qmuioenhss4lfq7tdbdbnucb6>

³ https://de.wikipedia.org/wiki/Masel_tov, abgerufen am 6.5.2021 um 07:55 Uhr

⁴ FWU: Begleitmaterial „Trailer zum Film“, abrufbar unter:
<https://bremen.edupool.de/search?func=record&standort=1&record=xfwu-5523029&src=online&pid=4qmuioenhss4lfq7tdbdbnucb6>

stellungen zu drei insbesondere für den Schulbezug interessante Szenen, die im Unterricht verwendet werden können.

Grundsätzlich empfiehlt die Arbeitsgruppe eine weiterführende Auseinandersetzung mit den Themen Jüdisches Leben in Deutschland, Judentum und Antisemitismus im Rahmen des Unterrichts. Im Film werden verschiedene Formen von Antisemitismus angerissen, weshalb hierzu eine vertiefende Bearbeitung sinnvoll ist. Der Film bietet eine von vielen Möglichkeiten des Zugangs hierzu. Er kann sowohl alleinstehend zum Unterrichtsgegenstand gemacht als auch in längerfristige Unterrichtskonzepte eingebettet werden. In Kapitel 4 wird aus dem Bereich Filmanalyse deutlich, dass der Film mit verschiedenen Erzählformen spielt und Satire als wesentliches Stilmittel einsetzt.

Die angesprochenen bzw. gezeigten und vom Protagonisten erlebten Formen von Antisemitismus sind real und heutzutage zunehmend verbreitet. Aus diesem Grund werden hier in aller Kürze verschiedene Formen von Antisemitismus skizziert, einige Szenen des Films nehmen direkten Bezug auf die am Ende beschriebenen Formen. Für eine fundiertere und vertiefende Auseinandersetzung damit empfehlen wir die Teilnahme an einer der regelmäßig angebotenen Fortbildungen in Bremen sowie weiterführende Literatur.⁵

Für Lehrer:innen wird bereits vor den SchulKinoWochen eine Fortbildung⁶ angeboten, um mit Wissen und eigener Haltung zum Thema für mögliche Fragen, die der Film bei den Schüler:innen aufwerfen könnte, gewappnet zu sein. Auch dass das Zeigen des Films zu Fehlinterpretationen und ggf. problematischem Verhalten der Schüler:innen führen könnte, ist Teil der Fortbildung, ebenso wie das Herausstellen von Handlungsmöglichkeiten bei antisemitischen Vorfällen in der Schule.

Die Arbeitsgruppe wünscht eine anregende, reflektierte, kritische und aufgeschlossene Auseinandersetzung mit dem Film *Masel Tov Cocktail*!

Antje Büsing, Religionswissenschaftlerin, Pädagogin, Coach

Claudia Froböse, Landesinstitut für Schule Bremen⁷

Arne Jahns, akriba / LidiceHaus⁸

Christoph Müller, Landesinstitut für Schule Bremen

Dr. Grigori Pantijelew, Jüdische Gemeinde Bremen

Alexander Wolpers, Respekt Coach, AWO⁹

⁵ u.a.: Hendryk M. Broder: Der ewige Antisemit. Über Sinn und Funktion eines beständigen Gefühls, 1. Auflage, 2018.

Und bei der Bundeszentrale für politische Bildung:

<https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/37944/was-heisst-antisemitismus>

⁶ Weitere Informationen und zur Anmeldung: <https://fortbildung.lis.bremen.de/oberschule-gymnasium/kw/bereich/kursdetails/kurs/20-63008/kursname/Masel%20Tov%20Cocktail/kategorie-id/6/>

⁷ https://www.lis.bremen.de/fortbildung/politische_bildung-588858

⁸ <https://www.akriba-hb.de/>

⁹ <https://www.lass-uns-reden.de/>

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Filmbeginn, erste Sequenz von 00:00´ bis 03:20´, drei Szenen	5
1.1 Thematische Einführung	5
1.2. Mögliche Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung	7
2. Im Büro des Schulleiters von 07:50´ bis 09:20´	8
2.1 Thematische Einführung	8
2.2 Mögliche Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung	10
3. Szene mit Dima und Frau Jachthuber im Kaufhaus von 17:23´ bis 21:48´	11
3.1 Thematische Einführung	11
3.2 Mögliche Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung	13
4. Filmanalyse	14
4.1 Thematische Einführung	14
4.2 Mögliche Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung	15
5. Formen von Antisemitismus	16

1. Filmbeginn, erste Sequenz (00:00´ bis 03:20´), drei Szenen

1.1. Thematische Einordnung

Die erste Sequenz des Films *Masel Tov Cocktail* besteht aus drei Szenen, die aufgrund ihrer Konsequenzen für die weitere Filmhandlung wichtig sind und deshalb zusammen als erste Sequenz betrachtet werden:

Der Film beginnt direkt mit einem Hakenkreuz an der Wand - eines der am häufigsten zu findenden nationalsozialistischen Symbole im öffentlichen Raum der Bundesrepublik Deutschland. Ein junger Mann, der Hauptdarsteller Dimitri Liebermann, genannt Dima, übermalt das Hakenkreuz mit einem Stift zu einer „Nazi-Eule“. Er steht mit seiner Freundin Michelle rauchend auf einer Schultoilette, hört mit ihr gemeinsam über Kopfhörer Musik und als es zur Schulstunde klingelt, geben sich die beiden ein Küsschen und verabschieden sich in russischer Sprache.

Als in diesem Moment ein Mitschüler, Tobias, zur Toilette herein kommt, macht er Michelle gegenüber eine anzügliche Bemerkung und verhöhnt die jüdische Tradition der Beschneidung bei jungen Juden zur `Bar Mitzwa`, wobei Beschneidung und Bar Mitzwa nichts miteinander zu tun haben.¹⁰ Michelle kontert beim Verlassen des Raumes mit einem Spruch. Dima schubst Tobias, genannt Tobi, und geht zum Waschbecken.

Mit Tobis Frage: „Weißt du, was sie früher mit dir gemacht hätten?“ und seiner Darstellung der Vergasung mit Tod durch Ersticken und den Worten: „Hilfe. Shalom!“, erleben Dima und das Publikum eine extreme Ausprägung nationalsozialistischen und rassistischen Antisemitismus.

Die nächste Szene zeigt Dima in seinem Wohnumfeld, er stellt sich als „lebendiger Jude“ vor. Über seine Eltern erfährt man, dass Dima nicht schulfrei hat, sondern suspendiert wurde, sie raten ihm, sich bei Tobi zu entschuldigen, da er ansonsten seine Abifahrt auf seinem Zimmer verbringen müsse. Einblendung im Schwarz-Weiß-Format, wie Dimitri mit einer Kippa ängstlich eine Treppe hinunter geht und in die Kamera sagt: „direkt viel jüdischer.“ Hierdurch wird ein Bild von Juden:Jüdinnen in einer Opferrolle gezeichnet und dem Zuschauer ein stereotypes Denken über Jüdinnen:Juden vor Augen geführt. Mit der Farbblende sagt Dima: „Doch so ein Film ist das nicht.“

Als Vorgriff auf die nächste Szene und als Kritik an der unreflektierten Sichtweise auf Jüdinnen:Juden werden die Themen Opfer, Schuld, Shoah/Holocaust, Erinnerungskultur u.a. in mehreren Szenen stärker verdeutlicht und darüber Formen von nationalsozialistischem, philosemischem und sekundärem Antisemitismus aufgezeigt.

In der kurzen Rückblende zur Szene in der Schultoilette wird gezeigt, dass Tobias nach seiner pantomimischen, antisemitischen Darstellung sagt: „Spaß, Mann.“ Daraufhin schlägt Dima ihm ins Gesicht, woraufhin Tobias gegen eine gekachelte Ablagefläche an der Wand fällt und Nasenbluten hat. Dima schaut erschrocken und fragt in die Kamera: „Was hätten Sie denn gemacht?“

¹⁰ Beschneidung der Jungen erfolgt am achten Tag nach der Geburt, Bar Mitzwa (bei Mädchen Bat Mitzwa) ist vergleichbar mit Konfirmation und bedeutet religiöse Mündigkeit.

Dieses Stilmittel der direkten Ansprache an die Zuschauer:innen wird vom Regisseur Arkadij Khaet in mehreren Szenen und auf unterschiedliche Weise eingesetzt. Es durchbricht dadurch eine passive, konsumierende Haltung und regt zum aktiven Mitdenken an.

Bereits in dieser ersten kurzen Sequenz fallen Wörter und Begriffe, die für ein Kennenlernen und Verstehen von jüdischem Leben wichtig sind: Beschneidung, Bar Mitzwa, Shalom, Masel tov.

Weitere Begriffe zu wichtigen Themen sowie hebräische Wörter werden im Film benannt und sollten aufgegriffen sowie erläutert werden.

1.2. Mögliche Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung der ersten Sequenz des Films *Masel Tov Cocktail*

Falls dir während der Bearbeitung Fragen in den Sinn kommen oder wenn du Wörter nicht verstehst, schreibe sie auf ein extra Blatt Papier oder auf die Rückseite.

Schaue dir den Anfang des Films *Masel Tov Cocktail* bis Minute 03:20 an.

1. Nenne deine spontanen Gefühle dazu.
2. Wie verhält sich Tobi gegenüber Michelle?
3. Wie verhält sich Tobi gegenüber Dima?
4. Beschreibe die Handlungen von Dima.
5. Bewerte das Verhalten von Tobi.
6. Beurteile Tobis Aussage: „Spaß, Mann.“
7. Bewerte das Verhalten von Dima.
8. Beschreibe die Eltern und das Wohnumfeld von Dima.
9. Beurteile den Auftrag seiner Eltern, dass Dima sich bei Tobi entschuldigen soll.
10. Charakterisiere die Rolle von Michelle.

Transfer- und Reflexionsfragen:

11. Wie reagierst du, wenn du ein Hakenkreuz an einer Wand oder auf einer Bank siehst?
12. Warum reagierst du so und nicht anders, wenn du ein Hakenkreuz siehst?
13. Hast du in der Schule beleidigende Äußerungen über Juden gehört?
14. Wie hast du reagiert?
15. Warum so und nicht anders?
16. Kennst du einen Juden oder eine Jüdin?
17. Was möchtest du noch aufschreiben?

2. Im Büro des Schulleiters (07:50´ - 09:20´)

2.1 Thematische Einführung

Als Folge der Szene in der Schultoilette sind Dima und Tobi offensichtlich ins Schulleiterbüro zitiert worden. Die Intervention des Schulleiters beschränkt sich darauf, eine Geschichte, ein Gleichnis zu erzählen. Damit bedient er sich der jüdischen Tradition¹¹, ein Gleichnis zu erzählen, um beispielsweise Sachverhalte zu verdeutlichen. Das Kreuz in seinem Büro könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schule christlich ausgerichtet ist oder auf die religiöse Haltung des Schulleiters hinweisen. Die Aussage des im Folgenden beschriebenen Gleichnisses lässt jedenfalls eine inhaltliche Nähe zum Bibelvers Matthäus 5, Vers 39b., erkennen: „Wenn dich jemand auf deine rechte Backe schlägt, dem biete die andere auch dar.“¹²

Das Gleichnis: Der alte Jude Rosenblatt kommt trotz der erlittenen Vertreibung und Enteignung durch die Nationalsozialisten nach der NS-Zeit zurück in seine alte Heimat und ist anscheinend gerührt, dass die Dorfgemeinschaft den von ihm damals gepflanzten Apfelbaum hegt und pflegt, denn er setzt sich hin und weint.

Beim Erzählen weint auch der Schulleiter fast vor Rührung, denn das Verhalten des alten Juden Rosenblatt ist für ihn vorbildlich: Rosenblatt fordert keine Rechenschaft von seiner ehemaligen Dorfgemeinschaft und dafür, dass sie im Gegensatz zu seinem Leben damals lediglich das Leben seines Apfelbaumes bis heute schützen. Der alte Rosenblatt schreie nicht rum und schlage nicht um sich, beschreibt der Schulleiter dessen Reaktion. Er weint vor Dankbarkeit. Er kann in sich gehen, kann nachdenken.

Eine weitere Interpretationsmöglichkeit, warum der Schulleiter dieses Gleichnis an Dima richtet, könnte auch sein, dass er beabsichtigt, Tobis Schuld zu relativieren, indem er Dima die Großzügigkeit Herrn Rosenblatts angesichts dessen erlittenen Unrechts vorhält.

Mit beiden Interpretationsvarianten überträgt der Schulleiter sein verklärtes Bild eines weisen alten Juden bzw. von einer ihm vertrauten Judentum-Vergangenheit auf Dimas Gegenwart – er misst Dimas Verhalten an seiner eigenen Erwartung, dem judenfeindlichen Stereotyp: Ein Jude wehrt sich nicht.

Mit dem Erzählen dieser Geschichte weist er Dima zurecht und drückt damit aus, was er von einem in Deutschland lebenden Juden erwartet: Für den Schulleiter scheinen Vergebung, Demut und Dankbarkeit angemessene Reaktionen eines Juden auf erlittenes Unrecht zu sein. Indem er die Geschichte den beiden Jungen, adressiert an Dima, erzählt, demütigt er ihn vor Tobi. Dieser reagiert mit einem süffisant-überlegenden Lächeln und streckt Dima seine Hand entgegen.

Indem der Schulleiter „den alten Rosenblatt“ als Vorbild hinstellt, appelliert er in geradezu unverschämter Weise an Dima, sich Tobi gegenüber großmütig zu erweisen und ihm die Hand

¹¹ Christlich sozialisierten Menschen ist möglicherweise der Terminus „Gleichniserzählungen/Gleichnisse Jesu“ vertraut, aber es gilt zu bedenken, dass die in den Bibeltexten beschriebene Person Jesus Jude ist und diese Texte im Kontext der jüdischen Tradition von vor ca. 1.900 Jahren verfasst wurden.

¹² Zitiert aus der Lutherbibel, Übersetzung 2017

zur Versöhnung zu reichen. Doch stattdessen sagt Dima zu dem Schulleiter: „Sind Sie völlig bescheuert?!“ Hiermit wird in der Jugendsprache der sekundäre Antisemitismus, die Täter-Opfer-Umkehr, zum Ausdruck gebracht.

Diese Szene verdeutlicht, wie wichtig die Haltung der Schulleitungen im Umgang mit antisemitischen Vorfällen in Schule und Unterricht haben. In welchem Maß wird wie mit wem reagiert und wie wird darauf pädagogisch schulweit agiert?

Körperliche Angriffe in der Schule sind entsprechend der Eskalationsstufen im Notfallordner zu ahnden. Dimitri berichtet später auf Nachfrage von seiner Freundin Michelle, dass er für seine Tätlichkeit gegenüber Tobi für eine Woche aus der Schule suspendiert wurde.

Aber insbesondere antisemitische Äußerungen und Handlungen sowie das Zeigen und Verwenden nationalsozialistischer Symbole sind unter deutliche Strafen gestellt. In diesem Fall bestraft der Schulleiter Tobias mit dem Putzen von Stolpersteinen.

Aus der Intervention des Schulleiters scheint kein Interesse an resp. keine Ahnung von der Vielfalt der jüdischen Gesellschaft in der Gegenwart und den damit verbundenen Schwierigkeiten zu bestehen. An der Form der Bestrafung für Tobi wird deutlich, dass hier der Umgang mit Antisemitismus auf das Gedenken der Opfer des Nationalsozialismus beschränkt ist. Insofern ist das Handeln des Schulleiters weder antisemitismuskritisch noch aufklärend und somit kein angemessener Beitrag für eine pädagogische Arbeit in der Schule.

Mit ihrer Haltung und dem Wissen von gegenwärtigem Antisemitismus kommt den Schulleitungen die besondere Verantwortung zu, antisemitische Vorfälle im Unterricht und an ihrer Schule konsequent und öffentlich zu verurteilen, damit Schüler:innen genauso wie Lehrpersonen sich einer antisemitismuskritischen Intervention der Schulleitung sicher sein können.

2.2 Mögliche Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung der Szene im Schulleiterbüro des Films *Masel Tov Cocktail*

Schau dir die Szene des Films *Masel Tov Cocktail* von Minute 7:50 bis 9:20 an.

Falls dir während der Bearbeitung Fragen in den Sinn kommen oder wenn du Wörter nicht verstehst, schreibe sie auf ein extra Blatt Papier oder auf die Rückseite.

1. Nenne deine spontanen Eindrücke dazu.
2. Erkläre einen deiner Eindrücke genauer.
3. Nenne die beteiligten Personen mit einer ungefähren Zeitangabe ihrer Gesprächsanteile.
4. Beschreibe Dimas Verhalten sowie seine Mimik und Gestik.
5. Beschreibe Tobis Verhalten sowie seine Mimik und Gestik.
6. Fasse die Geschichte/das Gleichnis über den zurückgekehrten Juden zusammen.
7. Erläutere die Aussage dieses Gleichnis.
8. Welche judenfeindliche, antisemitistische Haltung kannst du darin sehen?
9. Warum erzählt der Schulleiter dieses Gleichnis?
10. Beurteile, ob diese Geschichte in den Zusammenhang dieser Situation passt.
11. Dima sagt am Ende der ersten Szene: „Sind Sie völlig bescheuert?“ Erläutere Dimas Frage als Reaktion auf den Verlauf des Gesprächs.
12. Nimm Stellung zu den Strafen a) für Tobi und b) für Dima.
13. Besprich mit deiner Nachbarin/deinem Nachbarn eure Ergebnisse.
14. Entwerft eine eigene Gesprächssituation.

3. Szene mit Dima und Frau Jachthuber im Kaufhaus (17:23´ bis 21:48´)

3.1 Thematische Einführung

Als Dima und Frau Jachthuber sich im Kaufhaus begegnen, nimmt sie ihn in den Arm. Direkt im Anschluss sagt sie ihm, sie wisse, was geschehen sei, und er habe richtig gehandelt. Antisemitismus dürfe nicht geduldet werden. Sie hingegen finde seine „religiöse Herkunft und Kultur „superspannend“. Dabei vermeidet sie das Wort „Jude“, was Dima sofort auffällt und gegenüber den Zuschauenden kommentiert.

Bereits an dieser Stelle zeigt sich ein problematisches Verhalten der Lehrerin. Durch ihre offensichtliche Unsicherheit und ihre Formulierungen markiert sie ihn als anders.¹³ Das Sprechen von „deine Kultur“ unterstellt ein kulturell homogenes jüdisches Kollektiv, dem Dima zugeordnet wird.

Ihre offensichtliche Begeisterung für das Judentum verstärkt diese Markierung, denn auch positive Zuschreibungen bleiben Zuschreibungen, die einer Gruppe von Menschen, in diesem Fall allen Juden:Jüdinnen, als unveränderliche Eigenschaft angedichtet werden, wodurch sie nicht als Individuum mit individuellen Eigenschaften, sondern vielmehr als Vertreter des vermeintlichen Kollektivs wahrgenommen werden. Mit dieser Markierung als „andere“ geht die Wahrnehmung einher, dass die betreffenden Menschen nicht zur eigenen Kultur und damit zur Mehrheitsgesellschaft gehören.

An dieser Stelle wäre es eine entsprechend passende Zielsetzung, mit den Schüler:innen herauszuarbeiten, was am Verhalten Frau Jachhubers problematisch ist und was es mit Dima macht.

Infolgedessen nimmt Frau Jachthuber eine Gleichsetzung von Judentum und den Staatsbürger:innen Israels vor und ignoriert dabei den Hinweis Dimas, dass er nicht aus Israel sei. Sie betrachtet ihn weiterhin als Teil Israels und verstärkt mit ihrer Formulierung: „Das ist toll, was ihr euch da aufgebaut habt“, noch die Markierung Dimas als „Anderen“. In dieser Gleichsetzung von Judentum und Israel zeigt sich zudem ein verbreitetes antisemitisches Motiv - wenngleich an dieser Stelle unter einem philosemitischen Vorzeichen. Israel wird häufig als Platzhalter für das Judentum verwendet, indem auf den jüdischen Staat Projektionen übertragen werden, die eigentlich dem Judentum gelten. Oftmals wird dabei die Legitimität des israelischen Staatswesens in Frage gestellt („Israelkritik“). Jüdinnen:Juden werden umgekehrt für sämtliche Handlungen führender politischer Akteur:innen Israels verantwortlich gemacht und geraten in eine Rechtfertigungsrolle.

¹³ Anders, in der Literatur als „othering“ bezeichnet, definiert die Amadeu-Antonio-Stiftung folgendermaßen: „Die deutsche Übersetzung klingt ungewohnt, bringt es aber auf den Punkt: »Othering« heißt, jemanden »andern«, zum/zur Anderen machen. Genau das passiert, wenn »Wir« uns von den vermeintlich »Anderen« abgrenzen. Diese Unterscheidung fußt auf hierarchischem und stereotypem Denken. Während die eigene »Normalität« bestätigt und aufgewertet wird, erscheinen die »Anderen« als weniger tolerant, demokratisch oder gebildet. Othering gibt es auch in Bildungseinrichtungen, etwa wenn bestimmte Jugendliche als Expert_innen »ihrer« Kultur oder Religion befragt werden, obwohl ihre Lebenswelt damit nichts zu tun haben muss. Es erzeugt Ausgrenzung und reproduziert Vorurteile und Klischees.“:

www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/juan-faecher.pdf

Bei Frau Jachthuber ist dies nicht der Fall, da ihre Sicht auf Israel wie auch das Judentum positiv konnotiert ist. Doch auch sie sieht in Dima nur auf Grund dessen, dass er Jude ist, einen Experten für den Nahostkonflikt und für die Shoah. Es ist davon auszugehen, dass sie ihr mangelndes Differenzierungsvermögen sowie ihre Markierung Dimas als „Anderen“ auch ihren Schüler:innen vermittelt.

Schließlich nimmt Frau Jachthuber Dima auch noch als Vertreter der Opfer des Nationalsozialismus wahr. Aus ihren Äußerungen wird deutlich, dass sie ihm unterstellt, seine Vorfahren wären von der Shoah betroffen gewesen. Im Dialog Dimas mit den Zuschauer:innen wird deutlich, dass seine Vorfahren in der Roten Armee gegen das nationalsozialistische Deutschland gekämpft haben. Frau Jachthuber bringt ihre Betroffenheit zum Ausdruck und merkt gar nicht, wie deplatziert das ist. Auch an dieser Stelle haben wir es mit einem typischen antisemitischen Motiv zu tun: Der Wahrnehmung von Juden:Jüdinnen als Opfer. Dass Dimitri vor der ganzen Klasse über seine Familiengeschichte während der Shoah erzählen soll, betrachtet die Lehrerin offenbar als pädagogisch wertvoll: „Das wird bestimmt ganz toll!“ Dimitri ordnet es als „There is no business like Shoah-Business“ ein und nimmt für diese Farce gute Noten als Gegenleistung. Hier wird sich satirisch-überspitzt auf den antisemitischen Vorwurf bezogen, Jüdinnen:Juden, jüdische Organisationen oder der Staat Israel würden bewusst Vorteile aus der Shoah ziehen. Wenn Schüler:innen den satirischen Gehalt nicht verstehen, könnte sie dies in einem möglicherweise vorhandenen falschen Bild von Juden:Jüdinnen bestätigen. Einer von mehreren Fallstricken bei der Verwendung des Films im Unterricht.

3.2 Mögliche Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung der Szene im Kaufhaus (17:23´ bis 21:48´) des Films *Masel Tov Cocktail*

Mögliche Impulsfragen als Beobachtungsauftrag oder im Unterrichtsgespräch:

1. Wie nimmt Frau Jachthuber Dima wahr? Was sieht sie in ihm? Was interessiert sie an ihm?
2. Welche Einstellung zu Juden offenbaren die Äußerungen von Frau Jachthuber? (Hier bietet sich evtl. eine Begriffsklärung zum Philosemitismus an.)
3. Wie nimmt Dima Frau Jachthuber wahr?
4. Was erfahren wir durch den Autor? An welchen Stellen zeigt sich der Autor?
5. Was intendiert Frau Jachthuber mit ihrem Verhalten?
6. Inwiefern ist Frau Jachthuber eine Hilfe für Dima? Entspricht das ihrem Selbstbild?
7. Wie fühlt sich Dima?
8. Wie bewertet Dima die Äußerungen von Frau Jachthuber?
9. Was ist an den Äußerungen Frau Jachthubers problematisch?
10. Welchen Beitrag leistet Frau Jachthuber zur Bekämpfung von Antisemitismus?
11. Wie sähe professionelles Handeln der Lehrkraft in dieser Szene aus?
12. War Dimas Verhalten angemessen?
13. Welche Handlungsoptionen hat Dima?

Mögliche Aufgabenstellungen:

1. Fasse den Dialog zwischen Dima und seiner Lehrerin, Frau Jachthuber, zusammen.
2. Beschreibe die Haltung und das Verhalten von Frau Jachthuber.
3. Analysiere, wie Frau Jachthuber Dima wahrnimmt / was sie in ihm sieht (oder eine andere der Reflexionsfragen).
4. Bewerte die Äußerungen von Frau Jachthuber.
5. Gestalte ein alternatives Drehbuch zur Szene (in dem sich Frau Jachthuber angemessen verhält).

4. Filmanalyse

4.1 Thematische Einführung

Die Begegnung mit einem satirischen Kunstwerk bringt nicht nur eine Unterhaltung und Genuss mit sich, sondern auch eine Reflexion und Selbstreflexion. Es ist keine Abbildung der Realität eins zu eins, sondern auch immer ein vermittelter Blick des Autors auf die Realität. Die agierenden Figuren einer Produktion sind deswegen mehrschichtig – sie sind zum Teil realistisch, aber nicht unbedingt real-, zum Teil Projektionen: von den Autoren als auch von den Zuschauer:innen. Auf jeden Fall fordern sie uns heraus.

Im Rahmen einer antisemitismuskritischen Arbeit kann die Beschäftigung mit den satirischen Inhalten zur Schärfung des Blicks und der Selbstreflexion führen. Es werden verschiedene Positionen gezeigt, die einerseits unterschiedliche Formen von Antisemitismus aufzeigen, andererseits als Satire überspitzt dargestellt werden und nach einer differenzierten Betrachtung verlangen, damit nicht unreflektiert neue Stereotype geformt werden. Durch die in Teilen direkte Ansprache in die Kamera fordert die Hauptfigur eine selbstreflexive Auseinandersetzung.

Dima ist gleichzeitig agierender (1), erklärender (2) und kommentierender (3) Protagonist und wechselt seine Rolle auf diese Weise oft. Dazu kommen – von den Autoren als eine weitere Off-Stimme - dokumentarische Einblendungen und Faktenhinweise, die Hintergründe erklären sollen. Diese Erzählformen sind hier gleichzeitig drei Ebenen der Dramaturgie.

Die verschiedenen Erzählformen werden im Film gleichzeitig und nebeneinander eingesetzt. Der:die Zuschauer:in wird dadurch emotional und rational angesprochen. Die eingeblendeten Hintergrundinformationen über die Zahl der Kontingentflüchtlinge, enteignete jüdische Unternehmen in der NS-Zeit, die übertriebene Vorstellung von hilfsbereiten Deutschen gegenüber Jüdinnen:Juden sowie heutige Kenntnisse über Gedenkstätten sind als Fakten verifizierbar.

Wie werden aber die Szenen aus dem jüdischen Leben und mit Jüdinnen:Juden wahrgenommen? Hier sollte reflexive Obacht walten, da über das Stilmittel der Satire Vorurteile über jüdisches Leben aufgedeckt werden sollen. Noch immer kennen sehr wenige Menschen in der Bundesrepublik Juden:Jüdinnen, sodass Kenntnisse über das vielfältige jüdische Leben fehlen. Dimitri Liebermann stellt sich als „russisch-jüdischer Passdeutscher“ vor und fragt in die Kamera: „Haben Sie dabei an einen Juden gedacht?“

Insbesondere durch die Art der direkten Zuschauer:innenansprache wird die Autorenstimme präsent, ebenso durch die Einblendungen von Zahlen und Bildern, die die Handlung immer wieder unterbrechen. Das Epische Theater arbeitet mit vergleichbaren Mitteln, um die Zuschauenden mit ihren gegenwärtigen Gedanken einzubeziehen und um sie aus der passiven Rolle in eine aktive verantwortungsvolle Rolle zu ziehen. Aber auch die Mittel der Verfremdung und Übertreibung regen zur Reflexion an. Die Szene über den „Falafelkrieg“ erfordert etliche Kenntnisse über die Geschichte des Nahen Ostens – der gemeinsame Tanz eines Juden mit einem Araber wird verschwommen, verklärt übertrieben als Traum dargestellt. Und die Frage, warum sich die UNO mit der „Falafelfrage“ beschäftigt, lässt die Autorenstimme durchhören.

4.2 Mögliche Aufgaben und Fragen zur Bearbeitung des Filmkonzepts

Masel Tov Cocktail

Mögliche Impulsfragen als Beobachtungsauftrag oder im Unterrichtsgespräch:

1. Nenne die verschiedenen Perspektiven und Techniken (Erzählformen) und belege sie mit den Beispielen aus dem Film.
2. In welcher Beziehung stehen diese Off-Einblendungen zu Dimas Verhalten/Handeln?
3. Erläutere das Stilmittel Satire.
4. Nenne Szenen, die satirisch sind.
5. Erläutere anhand einer dieser Szenen den Einsatz des Stilmittels Satire.
6. Erläutere kurz den Begriff des Epischen Theaters.
7. Inwiefern lässt sich diese Gattung auf den Film anwenden bzw. worin gibt es Parallelen?
8. Ist Dima mit dem Erzähler vergleichbar, der die Handlung steuern kann und erklären? Oder: Ist er vergleichbar mit Helden der Abenteuerromane?
9. Hängen seine Erlebnisse/ Situationen, in die er gerät, zusammen?
10. Sind er und die übrigen Personen des Films in einer Entwicklung oder statisch, sodass sie sich grundsätzlich nicht entwickeln wollen?
11. Liste die Figuren des Films auf und beschreibe sie in deren Entwicklung.
12. Sind die Personen real, typisiert, künstlich kreiert? Sind es Kunstfiguren?
13. Gibt es Hinweise auf Stereotype? Welche?
14. Wie wird die Familie – Eltern, Großvater, Cousin Vlad - gezeigt?
15. Werden Klischees bedient? Woran erkennt man die satirische, überzeichnete Darstellung?
16. Wie werden die anderen Personen – Tobi, Freundin Michelle, Schulleiter, Lehrerin im Kaufhaus, Mitschüler an der Ampel - beschrieben? Entsprechen sie der Realität? Werden sie satirisch dargestellt?
17. Wie entwickelt sich währenddessen Dima?
18. Und was ist mit seinem Antagonisten Tobi? Zum Beispiel: Was lernt Tobi aus der ersten Szene? Warum provoziert er Dima am Ende der Handlung wieder, nachdem er schon einmal verprügelt worden ist? Ist Tobi derselbe und entwickelt sich weiter oder ist er ein gleicher Typ, nur in einer ähnlichen Situation, der wie ein Clown bereit ist, sich immer wieder verprügeln zu lassen?
19. Wie wird Dima beschrieben? Entspricht er der Realität? Wird er satirisch dargestellt? Ist er eine Projektion (für die Autoren)? Eine märchenhafte Figur als positiver Held? Eine Identifikationsfigur? Für junge Menschen? Für junge Jüdinnen:Juden?

5. Formen von Antisemitismus

Der Antisemitismus ist eine kulturelle Konstante und folgt seit Jahrhunderten tradierten Motiven, die sich immer wieder an gesellschaftliche Veränderungen und somit auch in ihrer Funktion angepasst haben. Folgend werden verschiedene Formen und Ausschnitte zu historischer Entwicklung der Judenfeindschaft dargestellt. Dabei wird immer wieder deutlich, dass der Antisemitismus - bis heute - bestimmte Funktionen in Gesellschaften erfüllt und seit jeher losgelöst von der tatsächlichen Existenz oder dem Handeln von Juden:Jüdinnen funktioniert: „Wenn es den Juden nicht gäbe, würde der Antisemit ihn erfinden.“ (Jean-Paul Sartre). Die folgende Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, bietet einen ersten Überblick und soll der Orientierung dienen.



Antijudaismus

Schon in der vorchristlichen Antike ist Judenfeindschaft dokumentiert, doch erst mit dem konfliktbehafteten Ablösungsprozess der frühen Christ:innen vom Judentum, im Konkurrenzkampf um die Glaubensrichtung, manifestierte sich diese Ablehnung. Im 4. Jahrhundert etablierte sich das Christentum. Hiermit ging auch eine für die Christ:innen identitätsstiftende Delegitimierung des Judentums einher. Jüdinnen:Juden wurde vorgeworfen, sie hätten Jesus als Messias nicht anerkannt, ihn verraten und gekreuzigt. Sie wurden somit kollektiv als vermeintliche „Gottesmörder“ charakterisiert und als Gegenstück zum Christentum stigmatisiert: als das Böse, das Weltliche, als entwurzelt und heimatlos. Dazu kommt eine theologische Interpretation vieler biblischer, aus dem Kontext gerissener Textstellen sowohl in der Hebräischen Bibel (Altes Testament) als auch der Christlichen Bibel (Neues Testament), die den Antijudaismus auch durch die Verkündigung in den Gottesdiensten befördert(e) – Stichwort Substitutionstheologie.

Später erfolgte eine Verknüpfung von religiösen mit wirtschaftlichen Motiven. Im Mittelalter des christlich geprägten Europas entstand die Assoziation von Jüdinnen:Juden mit Handel und Geld. Auch wenn manche Juden:Jüdinnen in den Handel gedrängt wurden, weil die Ausübung anderer Berufe (z.B. Handwerk) eingeschränkt oder verboten war, war tatsächlich nur eine Minderheit im Geldhandel tätig. Das bis heute beständige Stereotyp des „Wucherers“ entsprang einer Projektion: Der von vielen Christ:innen ausgeübte, aber verpönte Geldhandel gegen Zins konnte bei „den Juden“ verortet werden. Und das, obwohl der Großteil der jüdischen Bevölkerung als diskriminierte Randgruppe in ökonomisch schlechten Verhältnissen lebte.

Für unverstandene, naturhafte Ereignisse wie Epidemien und persönliches Leid wurden Jüdinnen:Juden ebenfalls verantwortlich gemacht. Im Mittelalter entstanden verschiedene Verschwörungserzählungen, beispielsweise „Brunnenvergiftung“, „Hostienschändung“ und „Ritualmordlegende“, die in Teilen bis zum heutigen Tage überdauert und sich immer wieder aktualisiert haben.

Das Leben der meisten Jüdinnen:Juden war geprägt von systematischer Diskriminierung: Berufsverbote, Aufenthalts- und Durchzugsverbote, Erwerbsverbote, Sondergesetze, Sondersteuern, Ghettoisierung, Vertreibung, Zwangskonversion und Kennzeichnung. Regelmäßig kam es zu kollektiven Gewaltausbrüchen. So wurden Juden:Jüdinnen z.B. als Verantwortliche für die Pest markiert (siehe auch „Brunnenvergiftung“), während der Pestpogrome im 14. Jahrhundert wurde ein großer Teil der jüdischen Bevölkerung Mitteleuropas ermordet.

Der Antijudaismus bildet die Grundlage für die historisch folgenden Formen der Judenfeindschaft, viele (und in Teilen modifizierte) Elemente sind fest ins Repertoire von antisemitischem Denken eingeschrieben.

Moderner Antisemitismus

Der Übergang vom Antijudaismus zum modernen Antisemitismus ist fließend. Unter anderem ausschlaggebend für die Entwicklung des modernen Antisemitismus sind gesellschaftliche Veränderungen im 18. und 19. Jahrhundert. Der moderne Antisemitismus ist im Gegensatz zum Antijudaismus nicht religiös, sondern säkular, politisch und sozial motiviert. Er dient der Deutung gesellschaftlicher Phänomene, weniger naturhaften Ereignissen wie im Antijudaismus.

Verschiedene Entwicklungen der Moderne (Aufklärung, Säkularisierung, Urbanisierung, Industrialisierung, Kapitalismus, Etablierung von Nationalstaaten) und damit einhergehende Dynamiken, Krisen und Umwälzungen führten zu Verunsicherungen in einer komplexer werdenden Gesellschaft. Gleichzeitig erhielten Jüdinnen:Juden in manchen Teilen Europas Bürgerrechte, was zu einer verstärkten Eingliederung in die Mehrheitsgesellschaft führte (Jüdische Emanzipation). Dies soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass judenfeindliche Ressentiments auch weiterhin große Teile der Gesellschaft prägten.

Aus der vermehrt gleichberechtigten Teilhabe der Juden:Jüdinnen am gesellschaftlichen und politischen Leben wurden (bewusst) falsche Schlussfolgerungen gezogen: Jüdinnen:Juden würden die rasanten gesellschaftlichen Entwicklungen steuern und kontrollieren, seien

angeblich übermächtig und würden im Geheimen agieren. Der Mythos einer angeblichen „jüdischen Weltverschwörung“ entstand und manifestierte sich in den antisemitisch-verschwörungsideologischen „Protokollen der Weisen von Zion“¹⁴, auf die sich manche Gruppen (wie z.B. die palästinensische Hamas) noch heute beziehen.

Der pseudowissenschaftliche Begriff *Antisemitismus* (geprägt durch Wilhelm Marr 1879) entstand als positive Selbstbezeichnung von Personen, die sich vom religiösen Antijudaismus distanzieren und dem Judenhass eine vermeintlich neue und wissenschaftliche Note verpassen wollten – eine rassistisch statt religiös begründete Judenfeindschaft.

Jüdinnen:Juden wurden nun also seltener als religiöse Gruppe aufgefasst, sondern als ethnisch homogene Gruppe, als „Rasse“, imaginiert. Sie wurden im Prozess der Entstehung von Nationalstaaten als parasitär und nicht zur Nation gehörend stigmatisiert. Juden:Jüdinnen galten nicht als eigene Nation, sondern als Gegenprinzip dazu: Sie würden die binäre Unterscheidung zwischen den Nationen zersetzen (siehe auch „Figur des Dritten“¹⁵).

Durch Vereinfachung von Komplexität mittels Schuldzuweisung an "die Juden" bietet der Antisemitismus ein allumfassendes Erklärungsmodell für nicht verstandene Dynamiken und Entwicklungen der Moderne und darüber hinaus. Gesellschaftliche Verhältnisse werden personalisiert, bereits bestehende jüdenfeindliche Motive verfestigten sich und sind bis heute erhalten geblieben.

Vernichtungsantisemitismus im Nationalsozialismus

Der Antisemitismus bildete das ideologische Kernelement des Nationalsozialismus und war konstitutiv für die deutsche Mehrheitsgesellschaft. Der Nationalsozialismus selbst verstand sich als revolutionäre, antikapitalistische und antimoderne Bewegung.

Jüdinnen:Juden galten als Sinnbild der Moderne, als Personifikation des Abstrakten, des Krisenhaften, Unbeherrschbaren, einer angeblichen „internationalen Herrschaft des Kapitals“. Sie wurden als Zerstörer:innen einer vermeintlich vormodernen heilen Welt, als zersetzendes Element der propagierten deutschen Volksgemeinschaft (Stereotyp „Parasit“) fantasiert, alles als negativ Empfundene wurde auf „die Juden“ projiziert bzw. diese dafür verantwortlich gemacht.

Die vermeintliche Lösung in dieser wahnhaften Logik war die Idee von einer kollektiven Vernichtung aller Jüdinnen:Juden. Dies hätte eine Überwindung der „kapitalistischen (Fremd-)Herrschaft“, eine Herstellung „völkischer Homogenität“ und „volumfänglicher Harmonie zwischen den Völkern“ zur Folge.

Während des Nationalsozialismus wurde der eliminatorische Charakter des Antisemitismus überdeutlich: Im antisemitischen Wahn wurden sechs Millionen europäische Juden:Jüdinnen systematisch und industriell ermordet. Die Shoah (Holocaust) wurde mithilfe unzähliger

¹⁴ weiterführend dazu: Franziska Krahl (Hrsg.): Benjamin Segel: Die Protokolle der Weisen von Zion kritisch beleuchtet. Eine Erledigung, 2017

¹⁵ weiterführend dazu: Klaus Holz, Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, 2001

Organisationen, diverser Kollaborateur:innen und ohne relevanten Widerstand der deutschen Mehrheitsgesellschaft durchgeführt.

Sekundärer Antisemitismus (Schuldabwehr)¹⁶

Der Psychoanalytiker Zvi Rix fasste diese Form der Judenfeindschaft pointiert zusammen: „*Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen.*“

Nach 1945 dienen Schuldabwehr und Relativierung der Shoah (bis hin zur Leugnung) als psychische Strategie, um sich nicht mit Vergangenheit und Taten während des Nationalsozialismus auseinandersetzen zu müssen. Die Minimierung von diffusen Schuld- und Schamgefühlen dient der Entlastung, die nationale Identität soll dadurch positiv erhalten bleiben. Nicht selten geht dies mit Geschichtsrevisionismus einher.

Teil dieser Abwehr ist eine Schuldprojektion: Eine Täter-Opfer-Umkehr findet statt, Jüdinnen:Juden wird (wie schon in vielen Jahrhunderten zuvor) die Schuld an ihrer Verfolgung gegeben. Sie werden als „Störenfriede“ gegen die nationale Normalität empfunden, einhergehend mit Forderungen nach einem Schlussstrich unter die Erinnerung und Beendigung einer gesellschaftlichen Bearbeitung der Ereignisse. Dies kann einhergehen mit Vorwürfen, dass Juden:Jüdinnen, jüdische Organisationen oder der Staat Israel bewusst Vorteile aus der Shoah ziehen würden.

Es kann zudem eine entlastende Verschiebung stattfinden: Antisemitismus wird aus Sicht mancher Personen, die sich selbst der Mehrheitsgesellschaft zuordnen, ausschließlich als ein Problem migrantischer Milieus definiert. Die Eigengruppe sei von jüdenfeindlichen Vorurteilen oder Einstellungen befreit. Solch eine Verschiebung verschleiert den Antisemitismus als gesamtgesellschaftlich auftretendes Phänomen.

Da Antisemitismus tabuisiert ist, tritt er oft kodiert und selten durch direkte jüdenfeindliche Äußerungen zu Tage. Oft geht der sekundäre Antisemitismus einher mit dem israelbezogenen Antisemitismus.

Israelbezogener Antisemitismus

Nach der Shoah ist offener Antisemitismus diskreditiert und wird in der Regel nicht offen formuliert. Antizionismus oder „Israelkritik“ dagegen gilt vielen als gesellschaftskonform. Israel ist für Antisemiten „*der Jude unter den Staaten*“ (Léon Poliakov). Wenn „Israel“ zum Code für „Jude“ wird, der Staat also als personifizierter, kollektiver Jude gedeutet wird, ist das antisemitisch. Dies kann in Form von bewusster oder unbewusster Umwegkommunikation auftreten.

Der israelbezogene Antisemitismus beschränkt sich nicht auf bestimmte politische oder gesellschaftliche Milieus. Der jüdische Staat dient vielen als mögliche Projektionsfläche. Er

¹⁶ Vgl. Olaf Kistenmacher: *Schuldabwehr-Antisemitismus als Herausforderung für die Pädagogik gegen Judenfeindschaft*, in: Meron Mendel / Astrid Messerschmidt (Hrsg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, 2018.

kann z.B. als Sinnbild einer als ungerecht empfundenen Welt gedeutet werden: Globalisierung, (Post)Kolonialismus, Imperialismus, Konflikte und Krieg, Menschenrechtsverletzungen. Dies kann nach linkspolitischem Selbstverständnis der eigenen Verordnung auf der „moralisch richtigen Seite“ nach einem vereinfachten Gut-Böse-Schema dienen.

Dazu ist der israelbezogene Antisemitismus geprägt durch eine oft einseitige, selektive, antiisraelische Sichtweise auf den sogenannten Nahostkonflikt. Neben einem Täter-Opfer-Schema ist ein wiederkehrendes Merkmal die Gleichsetzung von israelischer mit nationalsozialistischer Politik.

Der israelbezogene Antisemitismus ist eine der aktuell dominantesten Varianten des Antisemitismus. Die Frage, wann Kritik an Israel antisemitisch motiviert oder konnotiert ist und wann nicht, wird kontrovers diskutiert. Als Orientierungshilfe lässt sich der 3-D-Test von Natan Scharanski anwenden. Wird Israel als besonders böse dargestellt und **dämonisiert**? Wird Israel **delegitimiert**, dem Staat also das Existenzrecht abgesprochen? Werden **Doppelstandards** angewendet, also Maßstäbe Israel gegenüber angelegt, die sonst an keinen anderen Staat der Welt angelegt werden?¹⁷

Islamischer Antisemitismus

Der islamische Antisemitismus setzt sich aus tradierten judenfeindlichen Versatzstücken zusammen. Der Begriff bezieht sich weder generell auf den Islam, noch kann er pauschal auf Muslim:innen angewandt werden.

Es lassen sich bereits verschiedene judenfeindliche Motive in Schriften des Islams finden. Juden:Jüdinnen gelten als unterlegen und werden entmenschlicht; entgegen einer grundlegenden Dämonisierung, wie sie im Christentum auftritt („Gottesmörder“). In muslimisch geprägten Regionen gab es immer wieder Phasen des gleichberechtigten Zusammenlebens, aber auch Jahrhunderte der Diskriminierung von Jüdinnen:Juden. Das Leben war in vielen islamisch beherrschten Regionen geprägt vom Dhimmi-Status, Jüdinnen:Juden mussten als Schutzbefohlene Sondersteuern leisten und hatten nur eingeschränkte Rechte. Auch Pogrome gegen Juden:Jüdinnen sind dokumentiert.

Durch koloniale Bestrebungen wurden Elemente des Antijudaismus und des modernen Antisemitismus im 19. Jahrhundert aus Europa importiert. Ab dem frühen 20. Jahrhundert gab es zudem enge Verbindungen zwischen arabisch-islamistischen und europäisch-nationalistischen Bewegungen. Beispielhaft seien hier die engen Beziehungen zwischen dem NS-Regime und dem religiösen Führer im britischen Mandatsgebiet Palästina, Amin El-Husseini, genannt. Dieser vertrat eine Kombination von Islamismus, Antizionismus und verschwörungsideologischem Antisemitismus und bot mehrere Anknüpfungspunkte für die Ideologie des Nationalsozialismus.

Der moderne Antisemitismus also, der eine geheime Übermacht von Juden:Jüdinnen fantasiert, traf auf die islamische Lesart der Judenfeindschaft, in der Jüdinnen:Juden oft als minderwertig und unterlegen galten. Somit wurden die muslimischen Überlieferungen von

¹⁷ Siehe auch Video *Wann ist "Israel-Kritik" antisemitisch?*
<https://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-498897.html>

jüdischer Schwäche und Feigheit mit der verschwörungsideologischen, paranoiden Vorstellung von „den Juden“ als heimlichen Herrschern der Welt verknüpft.

Der islamische Antisemitismus orientierte sich zu Beginn am europäischen Nationalismus und Nationalsozialismus, später am sowjetischen Sozialismus und Antizionismus, zuletzt aber verstärkt am Islamismus. In islamistischen Strömungen ist die Vernichtung Israels bzw. aller Juden:Jüdinnen weltweit zentral. Bekannte Beispiele sind die Charta der palästinensischen Hamas und das atomare Vernichtungsprogramm des iranischen Regimes. Der sogenannte Nahostkonflikt ist ein weiteres Element, welches den islamischen Antisemitismus prägt, oft einhergehend mit einer überhöhten Identifikation mit den Palästinenser:innen und dem israelbezogenen Antisemitismus.¹⁸

Abschließend ist zu sagen, dass die Autor:innen selbst von der Menge der Gedanken überrascht sind, die der Film *Masel Tov Cocktail* bei ihnen ausgelöst hat und freuen sich über die Möglichkeit, diese mit den interessierten lehrenden Kolleg:innen zu teilen und sie dabei zu unterstützen, das neugewonnene Wissen auch an die Schüler:innen weiterzugeben.

¹⁸ Zum Umgang in der Bildungsarbeit: Saba-Nur Cheema: *Gleichzeitigkeiten: Antimuslimischer Rassismus und islamisierter Antisemitismus – Anforderungen an die Bildungsarbeit*, in: Meron Mendel / Astrid Messerschmidt (Hrsg.): *Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft*, 2018.