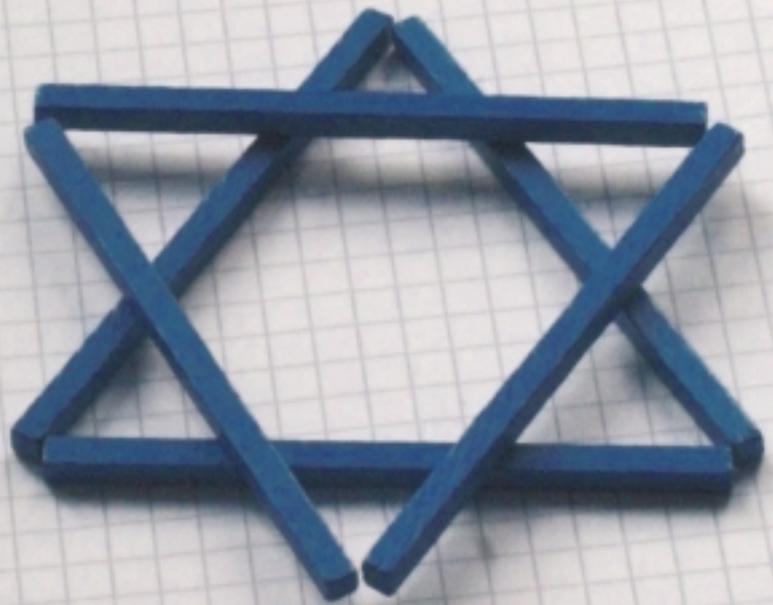


Standpunkte 2005

Demokratie stärken

Pädagogische Strategien
zur Auseinandersetzung mit
dem Antisemitismus



ISBN: 3 – 89892-388-6

Herausgegeben von Ursula Koch-Laugwitz und Michael Rump-Räuber
für das **Landesbüro Berlin der Friedrich-Ebert-Stiftung**
Hiroshimastraße 17
10785 Berlin
E-Mail: Lbbmail@fes.de

© 2005 by Friedrich-Ebert-Stiftung

Redaktion: Sandra Anusiewicz-Baer
Umschlag: Wilbrandt-Design, Berlin
Druck: Bonner Universitäts-Druckerei
Dezember 2005

Standpunkte 2005

Demokratie stärken

**Pädagogische Strategien zur Auseinandersetzung
mit dem Antisemitismus**

**Dokumentation einer Fortbildungsreihe der Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Berlin,
in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin**

Inhalt

	Vorwort Ursula Koch-Laugwitz, Michael Rump-Räuber	5
	Das Konzept Ulrike Hummel-Beck	7
1.	Baustein – Was ist Antisemitismus? Was ist Antisemitismus? Dr. Juliane Wetzel	10
2.	Baustein – Der sekundäre Antisemitismus Sekundärer Antisemitismus Dr. Rainer Erb	15
3.	Baustein – Antisemitismus in den Zuwanderergesellschaften Pädagogik gegen Antisemitismus in der Zuwanderergesellschaft Günther Jikeli	17
4.	Baustein – Antisemitismus und Israelkritik	
4.1	Die Entstehung des Staates Israel und der Nahostkonflikt Dr. Beate Kosmala	25
4.2	Demokratiegefährdende Phänomene: Antisemitismus/islamischer Antisemitismus Katrin Becker und Levi Salomon	34
5.	Baustein – Antisemitismus als Teil rechtsextremer Ideologie Rechtsextremismus und Antisemitismus – Begriffe, Erscheinungsformen und Ausmaße Julia Iser und Sven Schönfelder	36
6.	Baustein – Zum pädagogischen Umgang mit antisemitischen Einstellungen von Schülern am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin Das Jüdische Museum Berlin: pädagogische Ansätze zur Bekämpfung von Antisemitismus Sarah Hiron	47
7.	Baustein – Antisemitismus und Geschichtsbücher, Aufklärung oder Reproduktion von Klischees?	
7.1	Deutsche Schulbücher im Zwielficht Dr. Martin Liepach	50

7.2	Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (Auszug)	53
8.	Baustein – Zivilcourage lernen mit Hilfe des Argumentationstrainings gegen Antisemitismus	
	Füreinander – Training gegen Stammtischparolen Tamara Uh-Tückardt und Oliver Schneider	61
9.	Baustein – Anregungen für den Unterricht und das Lehrerzimmer Sandra Anusiewicz-Baer	64
9.1	Antisemitismus erkennen	
9.2	Filme zum Thema	
9.3	Argumentationstraining	
9.4	Besuch außerschulischer Lernorte	
10.	Referenten und Autoren	71

Vorwort

„Demokratie stärken – Pädagogische Strategien zur Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus“ so lautete das Motto der Veranstaltungsreihe „Standpunkte“ im Jahr 2005 für Berliner Lehrkräfte.

Damit haben wir ein zentrales Anliegen der Berliner-OSZE Konferenz im April 2004 zum Problem des wachsenden Antisemitismus aufgegriffen, die den Bildungssektor als Kernbereich für eine erfolgreiche Auseinandersetzung und Zurückdrängung des Antisemitismus identifiziert hat. Empfohlen wurde u.a. die Ausarbeitung eines Lehrprogramms für Schulen, das sich intensiv mit den Ursachen und Folgen des Antisemitismus auseinandersetzt.

Antisemitismus in Berlin ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch bzw. wieder ein Problem, das nach unserer Auffassung die Grundüberzeugungen der Demokratie bedroht.

In monatlichen Einzelveranstaltungen haben wir uns intensiv mit dem Antisemitismus in neuen Kontexten auseinander gesetzt. D.h. wir haben Wissenschaftler angehört und mit ihnen debattiert, Praktiker aus der Bildungsarbeit eingeladen, um ihre Module zu präsentieren und für die Nachnutzung in der Berliner Schule zu prüfen, Strategien für eine erfolgreiche Auseinandersetzung im Bildungsbereich diskutiert, den Erfahrungsaustausch im Netzwerk gepflegt und das Netzwerk erweitert sowie die Eingriffsfähigkeit der Teilnehmer gestärkt.

Als Ergebnis der Veranstaltungsreihe sehen wir:

- Antisemitismus ist nicht alleine durch Holocausterziehung zu bekämpfen. Denn Antisemitismus ist eine tradierte kollektive Erfahrung der nichtjüdischen Mehrheit über die Minderheit der Juden, die sich in Beleidigungen, Angriffen, Vorurteilen und Hass ausdrücken kann.
- Antisemitismus hat in seiner Ursache, wie schon Hannah Arendt schrieb, nichts mit den Juden zu tun, aber viel mit der Ausgrenzung von Menschen, der Missachtung von Menschen- und Grundrechten. Es ist ein Verstoß gegen die Prinzipien der Aufklärung.
- Antisemitismus ist im Schulunterricht nicht wirkungsvoll zu bekämpfen, in dem die Sonderrolle der Juden in der Geschichte als Verfolgte und Unterdrückte immer wieder hervorgehoben wird. Vielmehr sollte die Geschichte der Juden in Deutschland mit allen Facetten als Teil der deutschen Geschichte verstanden werden.
- Der Begriff der ‚Schuld‘ in der Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus sollte gegenüber der heutigen Schülergeneration durch die Vokabel der ‚Verantwortung‘ ersetzt werden. Kein heutiger Jugendlicher trägt eine Schuld, aber es gibt eine Verantwortung damit sich Verbrechen der deutschen Geschichte – wie der Holocaust – nicht wiederholen.
- Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit sollte in den Schulen Bestandteil der Schulordnung werden. Lehrerkollegien müssen sich auf gemeinsame Maßstäbe des Handelns einigen.

Mit Blick auf unsere gemeinsame erfolgreiche Standpunkte-Erfahrung seit 2001, der Vernetzung verschiedenster Berliner Akteure im Themenfeld Rechtsextremismus, der Kooperationen mit den Schulpsychologen mit dem Themenschwerpunkt

Krisenintervention und Gewaltprävention, den Konfliktlotsentrainern der >pax-an< Gruppe im LISUM haben wir 2005 gelernt, dass das Thema Antisemitismus wie kaum ein anderes in der Gruppenarbeit ein hohes Maß an Vertrauen und Zusammenhalt erfordert, da es 60 Jahre nach dem Ende des Holocaust noch immer äußerst emotional besetzt ist.

Standpunkte 2005 „Demokratie stärken – Pädagogische Strategien zur Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus“ als gemeinsamer Beitrag von Friedrich-Ebert-Stiftung und LISUM Berlin zur Qualifizierung von schulischen Multiplikatoren steht nicht allein.

Mit dem Engagement des Zentrums für Antisemitismusforschung der TU Berlin und dem Berliner Büro des American Jewish Committee entsteht parallel eine CD-Rom für die Unterrichtspraxis. In einem Youth-Leader-Projekt werden begleitend Jugendliche für eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus auf allen Ebenen und Teilbereichen der Gesellschaft qualifiziert.

Unser besonderer Dank gilt Ulrike Hummel-Beck für das umsichtige und geduldige Management der Reihe und Sandra Anusiewicz-Baer für die Bearbeitung dieser Dokumentation. Allen Referenten und Trainern der Reihe danken wir ebenso herzlich.

In der Dokumentation haben wir uns nach Diskussion dazu entschlossen, zumeist nur die männlichen Bezeichnungen zu verwenden, gemeint sind selbstverständlich stets Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Jüdinnen und Juden.

Die Ausführungen und Schlussfolgerungen der einzelnen Kapitel werden von den jeweiligen Autoren verantwortet.

Ursula Koch-Laugwitz
Leiterin Landesbüro Berlin
Friedrich-Ebert-Stiftung

Michael Rump-Räuber
Projektleiter „Standpunkte“
LISUM Berlin

Das Konzept

Ulrike Hummel-Beck

Lehrerfortbildungen zum Thema Antisemitismus stecken erst in den Kinderschuhen und auch Unterrichtseinheiten zum Thema sind noch Mangelware. Dabei ist bekannt, dass antisemitische Äußerungen und Haltungen in der Gesamtgesellschaft sowie speziell unter Jugendlichen zunehmen.

Als Hauptziele der Veranstaltungsreihe galten:

- die Sensibilisierung für Erscheinungsformen des sekundären Antisemitismus
- Hintergrundinformationen über mögliche Ursachen, Tendenzen und aktuelle Problemfelder zu bekommen
- Methoden der außerschulischen Bildungsarbeit zum Thema kennen zu lernen
- Die Vermittlung von Strategien, wie antisemitischen Tendenzen im Schulalltag entgegengewirkt werden kann
- der Erfahrungsaustausch zum Praxisfeld Schule und Antisemitismus
- das Entwickeln von Konzepten, Ideen und Methoden

Teilnehmerkreis

Die Teilnehmenden kamen aus allen Schulformen, unterrichteten die verschiedensten Fächerkombinationen und trugen durch ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen zur Bereicherung der Diskussionen bei. Das Vorwissen war sehr unterschiedlich. Manche beschäftigten sich schon seit Jahren mit Fragen der Holocausterziehung, organisieren Gedenkstättenfahrten und Zeitzeugengespräche oder gründeten schulinterne Arbeitsgemeinschaften gegen Rechtsextremismus. Kollegen einer Schule führten schon einen deutsch-israelisch-palästinensischen Schüleraustausch durch. Für einen anderen Teil war das Thema Neuland.

Methodische Überlegungen und Erfahrungen

„Es ist nicht genug zu wissen, man muss es auch anwenden.“ (J.W. von Goethe)

Die Auswahl der Themen, Referenten und Methoden orientierte sich an den Gesamtzielen und sah eine Mischform aus wissenschaftlichen Referaten eingeladener Experten und Gruppenarbeit der Teilnehmer vor. Methoden der außerschulischen Bildungsarbeit wurden erprobt und auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft. Gemäß Goethes Motto wurde versucht, der Möglichkeit zur Anwendung genügend Raum zu bieten. Schon im Laufe der Reihe stellte sich heraus, dass Einzelne Ideen aufgriffen und ausprobierten, sei es gemeinsam mit Kooperationspartnern aus der außerschulischen Bildungsarbeit, die sie durch die Fortbildung kennen gelernt hatten und nun in ihre Schule holten oder indem sie die vorgestellten Methoden selbst im Unterricht erprobten. Auch die Möglichkeiten zur vertieften Diskussion einzelner Themen (wie z.B. dem sekundären Antisemitismus oder dem Nahostkonflikt) wurden gerne wahrgenommen.

Die Behandlung des Themas Antisemitismus erfordert wie kaum ein anderes Thema ein hohes Maß an Intimität oder Vertrauen, da es äußerst emotional besetzt ist. Die Aufdeckung oder Bearbeitung antisemitischer Stereotype setzt eine persönliche

Auseinandersetzung und Reflektion eigener (Vor-)urteile voraus. Die Größe der Gruppe (meistens ca. 40 Personen) erschwerte den Prozess der Vertrauensbildung zuweilen. Bei mehr als 20 Teilnehmern ist die Anonymität erfahrungsgemäß zu groß, um persönlich zu werden.

Es sollte möglichst viel Eigenverantwortung in die Hände der Teilnehmer gelegt werden, um den Erfahrungsaustausch anzuregen und die vorhandenen Ressourcen zu nutzen. Dazu gab es z. B. bei jeder Veranstaltung eine Informationswand, die von den Anwesenden selbst mit aktuellen Zeitungsberichten oder Hinweisen gestaltet wurde. Zu Beginn oder am Ende gab es bisweilen eine Einheit, die dem Austausch innerhalb der Gruppe diente. In ihr wurden vielfältige Erfahrungen zum Thema angesprochen und außerdem Materialien und Adressen ausgetauscht. Am Anfang war bei den Anwesenden noch eine starke Zurückhaltung – beinahe im Sinne einer internen Zensur – zu spüren, sich den anderen mitzuteilen. Die Kontinuität der einjährigen Fortbildung sollte durch eine Wiederholungsphase zu Beginn der jeweils nächsten Sitzung, die zum Teil spielerisch durchgeführt wurde, gewährleistet werden. Die hier angewandten Methoden sollten dazu anregen, auch für die Vermittlung eigener schulische Inhalte benutzt zu werden. Ein Beispiel dafür ist das Lerndomino, in dem auf die Frage eines „Dominosteins“ (in Form eines auf dem Boden ausgelegten Papiers) eine Antwort auf dem nächsten „Dominostein“ gefunden werden muss oder ein unvollständiger Satz vervollständigt werden soll. Kreuzworträtsel oder Quizaufgaben erweisen sich als geeignet, Sachwissen abzurufen oder zu reaktivieren. Dem Einsatz dieser Methoden lag die Idee zugrunde, auch bei der Vermittlung inhaltlicher Themen im Spektrum der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus Methodenvielfalt zu nutzen, mithilfe derer den Schülern vermeintlich „trockene“ Inhalte auf interessante oder spielerische Art näher gebracht werden und eine entspannte Lernatmosphäre geschaffen wird, die - wie schon erwähnt – unabdingbare Voraussetzung zur Behandlung schwieriger Themen ist. Außerdem ist es für den Veranstalter (oder die Lehrer) wichtig, festzustellen, welche der vermittelten Inhalte tatsächlich im Gedächtnis haften geblieben sind. Fortbildungen, die die Teilnehmer nicht aktiv in das Veranstaltungsgeschehen einbeziehen, verzeichnen erfahrungsgemäß einen geringeren Lernerfolg und die vermittelten Inhalte können somit nur bedingt in die Unterrichtspraxis einfließen. Dennoch kam der Erfahrungsaustausch insgesamt zu kurz, so dass bei einer Fortführung dafür mehr Zeit eingeplant werden sollte.

„Zu wissen, wie man anregt, ist die Kunst des Lehrens.“ (H.F. Amiel)

In Vorabsprachen wurden die Referenten auf die Zielgruppe und das Gesamtvorhaben hingewiesen. Wir baten um kurze, pointierte Beiträge, die Raum zur Diskussion lassen würden und möglichst auf die Schul- und Unterrichtssituation eingehen sollten. Außerdem fragten wir nach Zusatzmaterial, für das bei Lehrkräften bekanntermaßen immer Bedarf besteht. Bei der Präsentation von Methoden sollte dieses Material auch erprobt und angewandt werden. Nicht alle Beiträge der Referenten waren geeignet für einen Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. Es blieb oft bei zu generellen oder zu speziellen Diskussionen, die in dieser Form für Unterrichtskonzepte nur wenig beitragen.

Eine der Ursachen, dass Redebeiträge nicht konkret und anwendungsorientiert wurden, lag darin, dass wenig visualisiert (für alle gut sichtbar in Stichworten aufgeschrieben, Bildern, Grafiken, Schautafeln etc.) und nur abgelesen bzw. vorgetragen wurde.

Ergebnisse der Reihe:

- Sensibilisierung zur Erkennung des sekundären Antisemitismus ist gelungen
- Eigene Urteile wurden darauf hin untersucht, ob sie nicht Vorurteile sind
- Kontakte zwischen außerschulischer und schulischer Bildungsarbeit wurden intensiviert
- Kontakte zu Organisationen oder zwischen Kollegen wurden hergestellt
- Sensibilisierung für antisemitische Inhalte von Schulbüchern, Texten und Materialien
- Zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien war nicht genügend Zeit und Erfahrung vorhanden

Es hat sich aber auch gezeigt, dass wir erst am Anfang stehen und noch viele Methoden ausprobieren müssen, bevor ein Jeder die Methode findet, die ihm für sich und seine Schüler als die am besten geeignete erscheint. Vorhandene Methoden der politischen Bildungsarbeit (z.B. aus dem Antirassismustraining) können durchaus auch in der Aufklärungsarbeit zu Antisemitismus eingesetzt werden, wenn sie entsprechend modifiziert werden. Es sollte kein separatistischer Weg in der Bearbeitung des Themas Antisemitismus gegangen werden sondern ein integrativer: Demokratie stärken – so auch der Titel unserer Veranstaltungsreihe – durch lebendige und engagierte Bildungsarbeit gegen Rassismus, Intoleranz, Holocaustverleugnung und sekundären Antisemitismus. Dabei müssen wir Methoden finden, wie wir die Jugendlichen erreichen, die wir ansprechen wollen und dabei hilft es mutig und einfallsreich zu sein. Die richtigen Überzeugungen genügen nicht.

„Wenn es einen Weg gibt etwas besser zu machen, finde ihn.“ (G. Herbert)

1. Baustein – Was ist Antisemitismus?

Was ist Antisemitismus?

Dr. Juliane Wetzel

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges haben nicht nur Juden geglaubt und gehofft, dass mit dem Holocaust jedem Antisemitismus der Boden entzogen worden wäre. Diese Erwartung hat sich nicht erfüllt, der Antisemitismus lebt fort. Er speist sich weiterhin aus den bekannten ideologischen Traditionen der Judenfeindschaft, weist aber auch eine Reihe neuer Aspekte auf: Er reagiert auf den Völkermord, sei es durch seine Leugnung bzw. Verharmlosung oder eine Schuldprojektion auf die Juden. In vielen europäischen Ländern ist es ein Antisemitismus ohne Juden, der keinerlei Basis in Konflikten mit den Juden des Landes besitzt, sondern sich auf die Mitschuld des eigenen Landes am Holocaust oder auf einen halluzinierten Einfluss der Juden auf das Weltgeschehen bezieht. Antisemitismus kann seit 1948 die Form des Antizionismus annehmen, indem entweder alle Juden kollektiv für die Politik des Staates Israel haftbar gemacht werden oder indem der Staat Israel für alle möglichen politischen Übel dieser Erde verantwortlich gemacht wird.

Der Begriff Antisemitismus suggeriert Einheitlichkeit; tatsächlich jedoch umschreibt er ein Phänomen, das vielerlei Ursachen und Auswirkungen hat. Motive und Aktionen können sich stark voneinander unterscheiden, werden aber dennoch unter diesem einen Begriff subsumiert. In den Bereich der antisemitischen Vorurteile gehören ein negatives Judenstereotyp, die soziale Distanz zu Juden und eine emotional ablehnende Haltung, die sich bis zu tödlichem Hass steigern kann. Dem liegt die Annahme zugrunde, alle Juden seien von Natur aus schlecht und ihre schlechten Eigenschaften seien somit nicht zu beheben. Dabei werden Juden nicht als Individuen, sondern immer im Kollektiv gesehen; sie bleiben stets Fremde in der Mehrheitsgesellschaft und schließlich: Juden bringen nur Schlechtes oder Unglück („Die Juden sind unser Unglück“ von Heinrich von Treitschke) in ihre „Gastgebergesellschaften“ bzw. die ganze Welt, wobei sie dies obendrein noch im Geheimen tun. Auf der Grundlage dieser Gedanken fühlen sich Antisemiten dazu berufen, vermeintliche verschwörerische Machenschaften, hinter denen der Jude angeblich als Teufel steckt, aufzudecken und damit den schlechten Charakter der Juden zu entlarven.

Antisemitismus wird oft erst als solcher wahrgenommen, wenn er sich rassistischer Stereotype der nationalsozialistischen Ideologie bedient oder gar erst, wenn er einen genozidalen Charakter aufweist. Subtilere Formen antijüdischer Vorurteile werden häufig nicht als Bestandteile des Antisemitismus akzeptiert. Deshalb befinden wir uns heute in dem Dilemma, dass antirassistische Gruppierungen, Vereine und Organisationen, die jahrzehntelang den Antisemitismus im rechtsextremen Lager bekämpft haben, selbst nicht frei von antisemitischen Vorurteilen sind. Dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern für die meisten westeuropäischen Länder. Zu Recht wies der Präsident des Dachverbandes der französischen Juden (Conseil Représentatif des Institutions Juives de France, CRIF), Roger Cukierman, in einem Interview auf dieses Phänomen hin: Juden werden nicht mehr von Rassisten angegriffen, sondern von Antirassisten, weil sie für Rassisten gehalten werden.¹ Der Antisemitismus der Rechtsextremen ist heute in der öffentlichen Meinung Europas eher marginalisiert, weil er durch die Erinnerung an die Schoa diskreditiert ist. Deshalb bedienen sich auch die

¹ Jewish Telegraph Agency (JTA), 3. Februar 2004.

Rechtsextremen zunehmend neuer Konnotationen der alten Stereotype.² Dass die Wahrnehmung antisemitischer Tendenzen in vielen europäischen Ländern solange auf sich warten ließ, ist auch der Tatsache geschuldet, dass antisemitische Tendenzen heute auch in gesellschaftlichen und politischen Gruppen virulent sind, die frei von derartigen Vorurteilen schienen. Eine Ausgrenzung erfolgt gegen die jüdische Gruppe als solches oder gegen ihre Einrichtungen im Sinne eines unterstellten internationalen Judentums. Juden werden heute – das rechtsextreme politische Spektrum ausgenommen – nicht mehr als „Rasse“ oder wegen ihrer Religion diskriminiert, sondern weil sie, antisemitischen Weltverschwörungstheorien gemäß, als Bedrohung per se, als Ausgeburt des Satans, der die Welt beherrscht, wahrgenommen werden. Antisemitische Konnotationen haben sich grundlegend geändert, da anstelle „der Juden“ der Zionismus und insbesondere Israel getreten sind. Aus dem „teuflischen“ Juden wird der „teuflische“ Staat. Der Begriff Jude wird durch Zionist ersetzt und eine weltweite zionistische Verschwörung herbeigeredet. Mit dem bloßen Ersetzen der Begriffe und unter dem Mantel des Zionismus versuchen sich Antisemiten zu tarnen.

Der Beginn der zweiten Intifada im Herbst des Jahres 2000 ließ bereits ahnen, welche Auswirkungen politische Ereignisse auf latent vorhandene antisemitische Vorurteile haben, die nur eines äußeren Anlasses bedürfen, um wieder gefährlich zu werden. Neben dem anhaltenden Medieninteresse an den gewalttätigen Auseinandersetzungen im Nahostkonflikt brachte das Jahr 2001 zwei weitere Ereignisse, die dem Antisemitismus weltweit Vorschub leisteten und solche Vorurteile auch in den muslimischen Zuwandergesellschaften Europas verstärkten. Auf der World Conference on Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance im südafrikanischen Durban Ende August/Anfang September 2001 kam es vor allem auf den Treffen der Nichtregierungsorganisationen (NGO) zu heftigen antisemitischen Ausbrüchen, die sich gegen Israel und gegen Vertreter jüdischer Gruppen vor Ort richteten. Diese antisemitischen Ausbrüche offenbarten aber auch einen Zusammenhang mit antiamerikanischen Vorurteilen, nicht zuletzt deshalb, weil die amerikanischen Vertreter aus Protest gegen die antiisraelische Haltung der NGOs die Konferenz verließen. Am Ende verabschiedete das NGO-Forum eine Resolution, die Israel eines „Genozids“ bezichtigte.³

Die negativen Folgen der Konferenz in Durban für die Bekämpfung des Antisemitismus hatten weniger mit dem Verhalten der Regierungsvertreter als mit jenem der NGOs zu tun. Die Ereignisse in Durban haben deutlich gemacht, dass NGOs, die sich gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit einsetzen und rechtsextreme Gruppierungen bekämpfen, selbst nicht frei von antisemitischen Stereotypen sind. Inzwischen allerdings beginnt sich in manchen dieser Gruppierungen das Bewusstsein einzustellen, dass Aktionen gegen Rechtsextreme, zu deren festem ideologischen Bestandteil der Antisemitismus gehört, nicht gleichzeitig auch eigene antisemitische Stereotype beseitigen. Da sich heutige Formen des Antisemitismus immer weiter von der traditionellen rassistischen Komponente entfernen, haben wir es hier mit zwei Ebenen zu tun, die keineswegs kongruent sind. Aktuelle Formen des Antisemitismus zeigen immer wieder, dass antisemitische Vorurteile durchaus ohne rassistische Komponente auskommen. Eine Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus rechtsextremer Gruppen, heißt keineswegs, dass ähnliche Stereotypmuster als eigenes Problem erkannt

² Peter Pulzer, A New Antisemitism? London 2003.

³ Siehe dazu auch: Mark Strauss, Antiglobalism's Jewish Problem, in: Foreign Policy Nov./Dez. 2003, Online-Version <http://www.foreignpolicy.com>.

werden. Deshalb kann die Konferenz in Durban als Wegmarke öffentlicher antisemitischer Äußerungen von Teilen antirassistischer Gruppierungen sowie von der globalisierungskritischen Bewegung gesehen werden.

Kurz nach der Durban-Konferenz erschütterten die Anschläge des 11. September 2001 auf das World Trade Center und das Pentagon die Welt. Diese, die menschliche Vorstellungskraft übersteigenden Ereignisse, mündeten schnell in antisemitischen Verschwörungstheorien, die vor dem Hintergrund einer allgemein verbreiteten antiisraelischen Stimmung zu einem deutlichen Anstieg von antisemitischen Übergriffen in Europa führten. Dies wiederholte sich während der europaweiten antisemitischen Welle im Frühjahr 2002 als unmittelbare Reaktion auf die Ereignisse in Dschenin und in Bethlehem im März/April. Vor allem in Frankreich, aber auch in Belgien, den Niederlanden und in Großbritannien nahmen Übergriffe gegen Juden und jüdische Einrichtungen drastisch zu. In diesen Ländern waren nicht nur verbale Angriffe und Beleidigungen gegen Juden zu verzeichnen, wie wir sie – mit wenigen gewalttätigen Ausnahmen – für Deutschland, Österreich und Italien in den letzten beiden Jahren feststellen konnten, sondern auch tätliche Attacken gegen Personen.

Der heutige Antisemitismus bedient sich alter Klischees, um einfache Antworten auf komplizierte weltpolitische Ereignisse und gesellschaftliche Probleme zu geben. In der arabischen Welt dient er als Katalysator für eine Abwehr moderner Denkstrukturen. Die Mär einer jüdischen Weltmacht in Gestalt Israels, das an die Stelle „der Juden“ in der Stereotypisierung getreten ist, wird zum Sündenbock der Modernisierungsverlierer stilisiert. Im europäischen Diskurs gewinnt die Vorstellung, allein eine Befriedung des Nahostkonflikts könne die Gräben zwischen der arabischen Welt und dem Westen schließen, immer mehr an Boden. Nur allzu leicht lässt sich daraus der Schluss ziehen, Israel, das als Kolonial- und Besatzungsmacht wahrgenommen wird, sei schuld daran, dass diese Diskrepanz nicht überwunden werden könne.

Als Methode dienen vermeintlich harmlos geäußerte Phrasen, wie „man wird doch wohl noch kritisieren dürfen“. Der Tabuverdacht, man dürfe sich angeblich nicht kritisch über die israelische Politik äußern, funktioniert wie jener des Kollektivschuldvorwurfs, den wir aus der bundesrepublikanischen Geschichte seit 1945 kennen: Er dient der Abwehr und der Übertragung der Verantwortung auf andere. In beiden Fällen werden Juden als Schuldige für die angebliche Einschränkung der freien Meinungsäußerung ausgemacht. Der Diskurs dreht sich auch und immer wieder um diese Frage des vermeintlichen Tabus. Hier gilt es deutlich zu machen, wo die Grenzen zu ziehen sind zwischen einer keineswegs infrage gestellten legitimen Kritik an der israelischen Politik und einer Instrumentalisierung antisemitischer Inhalte. Die politischen Ereignisse im Nahen Osten dienen als Vehikel, um die Formen des traditionellen Antisemitismus in eine neue, weniger diskreditierte Form zu übersetzen, die heute in Europa bis hinein in den politischen Mainstream benutzt wird. Diese Kritik an der israelischen Regierung und ihrer Politik überschreitet dann die Grenze zum Antisemitismus, wenn das Existenzrecht des Staates Israel in Frage gestellt oder gar negiert wird, eine Gleichsetzung von Zionismus und Rassismus erfolgt oder Vergleiche zwischen dem nationalsozialistischen Völkermord an den Juden und dem Vorgehen des israelischen Militärs gegen die palästinensische Bevölkerung gezogen werden, mit denen nicht nur häufig eine Umkehr der Täter-Opfer-Rolle einhergeht, sondern die gleichzeitig auch eine Verharmlosung des Holocaust implizieren. Eine solche Grenze wird ebenso deutlich überschritten, wenn Juden in Deutschland, Frankreich oder irgendwo sonst auf der Welt für die Politik in Israel verantwortlich gemacht und zur Rechenschaft gezogen werden oder sich gar

tätlichen Übergriffen ausgesetzt sehen. Festzuhalten gilt auch, dass an Israel, im Vergleich zu anderen Staaten, nicht selten an eine Doppelmoral erinnernde Wertmaßstäbe angelegt werden: Israel steht im Gegensatz zu anderen Krisenherden auf der Welt täglich im Fokus der medialen Berichterstattung und nimmt im öffentlichen Diskurs eine bei weitem zentralere Rolle ein als etwa der Sudan, Tschetschenien oder seinerzeit Ruanda.

Das dominierende Motiv des heutigen Antisemitismus bleibt das der jüdischen Weltverschwörung, d. h. die Annahme, Juden kontrollierten – sei es mittels Finanz- oder Medienmacht, sei es über verdeckten politischen Einfluss vor allem auf die USA, aber auch auf europäische Länder – das Weltgeschehen. Dabei spielen religiöse, wirtschaftliche, politische, kulturelle und soziale Gründe in ihren vielen Facetten eine Rolle. Zu den Themen antisemitischer Verschwörungstheorien der letzten Jahre zählten die Monika-Lewinsky-Affäre, die Anschläge auf das World Trade Center am 11. September 2001 und zuletzt die Flutwelle in Asien (Tsunami). Verbreitungsmechanismen sind Gerüchte und Legenden, die vor allem mithilfe des Internets weltweit zugänglich gemacht werden, aber auch via Satellitenfernsehen die muslimischen Gemeinden Europas erreichen. Darüber hinaus lässt sich in ganz Europa eine Zunahme von antisemitischen Karikaturen feststellen, die nicht nur über die einschlägigen Homepages Verbreitung finden, sondern auch in großen Tageszeitungen gedruckt werden.

Das dominierende Motiv einer vermeintlichen jüdischen Weltverschwörung wird auf die aktuellen Ereignisse des Nahostkonflikts projiziert. Europäische Rechtsextremisten verbreiten die These, die „Auschwitzlüge“ würde von jüdischer Seite benutzt, um mithilfe ihres Opferstatus moralischen Druck auf die USA, aber auch auf europäische Regierungen auszuüben. Zudem negiert die These von der „Auschwitzlüge“ auch die Gründung des Staates Israel als notwendige historische Konsequenz, um den Überlebenden des Holocaust und für Juden generell eine sichere Heimstätte zu schaffen. Genau an diesem Punkt wird diese rechtsextreme Propaganda für radikale islamistische Gruppen in ihrem Kampf gegen Israel ideologisch verwendbar. Ein jüdischer Opferstatus und das Existenzrecht Israels werden negiert. Hier hat ein Prozess stattgefunden, in dem „revisionistisches“ Gedankengut, das früh und sehr prominent von französischen Intellektuellen propagiert (zuletzt von François Garaudy) und durch sie in der arabischen Welt verbreitet wurde, über arabische Medien wieder nach Europa zurückfindet. Via Satellitenfernsehen, arabische Presseorgane sowie vor allem durch das Internet erreichen solche Vorurteile auch die muslimischen Zuwanderergesellschaften Europas und beeinflussen sie.

Waren und sind die Hauptvertreter des vergangenheitsbezogenen Antisemitismus in Europa vom extrem rechten bis hinein ins konservative Lager zu finden, bedienen sich eines nahostbezogenen Antisemitismus auch Akteure aus dem linken und dem islamistischen Spektrum. Für Europa dürfte gelten, dass „Israel als Katalysator und Projektionschirm für Ressentiments dient, die ihre eigentliche Ursache in Schuldgefühlen der Europäer und im traditionellen Antisemitismus der abendländischen Kultur“ haben, wie es die finnische Sozialpsychologin Karmela Liebkind formuliert hat. Der Kontext „Nahostkonflikt“ hat auch dazu beigetragen, dass mit den USA als Schutzmacht Israels, aber auch als führende Kraft im Irak-Krieg und im „Krieg gegen den Terrorismus“ die traditionelle Verbindung von Antisemitismus und Antiamerikanismus wieder auflebt. Ein gemeinsamer Nenner liegt wohl auch in dem verborgenen Motiv der Schuldabwehr bzw. der Aufrechnung: Indem Israel und die USA

als „faschistisch“ charakterisiert und in die Nähe des Nationalsozialismus gerückt werden, erleichtert man sich die Last der eigenen Vergangenheit.

Ähnlich wie in der europäischen Linken spielen auch bei Teilen der globalisierungskritischen Bewegung antikapitalistische Argumentationsmuster, wie die weltweite jüdische Dominanz des Kapitals und der Zinspolitik⁴, häufig mit antiamerikanischen Motiven verbunden, eine Rolle. Auf dem IWF-Forum in Davos im Jahre 2002 umtanzten IWF-Kritiker ein goldenes Kalb in den Masken von US-Verteidigungsminister Rumsfeld und des israelischen Ministerpräsidenten Sharon, als ob Israel zu den großen kapitalistischen Nationen gehörte.⁵ In der Definition des Feindes verschmelzen bei Globalisierungskritikern antijüdische und antiamerikanische Verschwörungsmotive. So zeigte sich Attac Deutschland auf einer Anti-Bush Demonstration im Mai 2002 in Berlin mit einem Plakat, auf dem der Replik der „I want you“-Figur des „Uncle Sam“ eindeutig „jüdische Züge“ verliehen wurden.⁶ Auch der bei der extremen Rechten beliebte Vergleich der israelischen Politik mit der NS-Judenverfolgung findet sich in den Attac-Diskussionen über den Irak-Krieg und den Boykottaufrufen gegen israelische Waren.⁷ Es kann deshalb nicht verwundern, dass sich einer Attac-Demonstration im November 2002 in München Skinheads anschlossen und sich Rechtspopulisten an Unterschriftensammlungen beteiligten. Von diesen „Querfrontstrategien“ distanzierte sich Attac erst später eindeutig.⁸ Der Vorwurf des Antisemitismus und die Beteiligung der Rechten hat bei Attac jedoch inzwischen eine selbstkritische Diskussion in Gang gesetzt.⁹

Mit Antisemitismus muss sich die nichtjüdische Mehrheitsgesellschaft auseinander setzen. Juden sind Opfer dieser Vorurteile, nicht agierende Protagonisten. Damit ist ein grundlegendes Vorurteil genannt, das es auszuräumen gilt: die Vorstellung, Juden seien durch ihr Verhalten selbst Schuld an antisemitischen Stereotypen. Dies trifft

⁴ Beim Herbstkongress 2003 von Attac stand neben der Bühne ein Plakat, das die Zinsknechtschaft der Lohnabhängigen anprangerte, indem ein dicker Kapitalist auf einem Geldsack sitzend dargestellt wurde, vor dem ein blonder, schlanker Arbeiter stand. Dieses Plakat weckt Assoziationen zum NS-Plakat „Die Börse“. Vgl. Toralf Staud, Blondes Ächzen. Wenn Globalisierungskritiker gegen „Profithaie“ wettern, ist der Antisemitismus nicht weit. In: Die Zeit, 23.10.2003.

⁵ Der Tanz der Juden um das goldene Kalb gehört seit dem 19. Jahrhundert zum Repertoire des Antisemitismus.

⁶ Siehe dazu auch: <http://attac-netzwerk-bush.de>. Zu solchen Verwandlungen siehe die von „Uncle Sam“ in „Uncle Shylock“ in der Propaganda des Dritten Reiches, Diner, Feindbild Amerika, S. 105.

⁷ AK Antisemitismus, <http://www.attac-koeln.de/ak-antisemitismus.html>. Der DGB-Regionalchef Sebastian Wertmüller, zugleich Attac-Mitglied, warf der Attac-Arbeitsgemeinschaft „AG Globalisierung und Krieg“ vor, sie würde Positionen vertreten, die im Allgemeinen nur islamistische Gruppen und Rechtsextreme propagierten. Aufrufe zum Boykott israelischer Waren, erinnerten ihn an NS-Aufrufe „Kauft nicht bei Juden“. In: taz, 8.9. 2003.

⁸ Attac Deutschland, Erklärung des Ratschlags zu Antisemitismus und Nahostkonflikt, 19.10.2003, in: Sand im Getriebe, internationaler deutschsprachiger Rundbrief der ATTAC-Bewegung, Nr. 27. Zu Attac Deutschland gehören Organisationen der Linken wie „Substrukturen der PDS, der DKP, diverse linksextreme Formationen (Bundesarbeitsgemeinschaft Internationalismus – BAGI; Freundschaftsgesellschaft Berlin Cuba, Euromärsche, Linksruck), aus dem pazifistischen und alternativen Lager, aus den Gewerkschaften, Hochschulen, Kirchen usw. sowie der linken Sozialdemokratie (Patrick Moreau, „Die Welt ist keine Ware“ – Aspekte der Bewegung der Globalisierungskritiker am Beispiel von „Attac“ Frankreich und Deutschland, in: Jahrbuch Extremismus und Demokratie, Bd. 14, 2002, S. 134-154, hier S. 150f.).

⁹ Peter Wahl vom Attac-Koordinierungskreis Deutschland weist auf die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Antisemitismusvorwurf hin und sieht ein Problem darin, wenn Rechtsextremisten bestimmten Attac-Thesen für konsensfähig erachten (Süddeutsche Zeitung, 23.10.2003). Siehe dazu den Attac-Reader „Globalisierungskritik und Antisemitismus. Zur Antisemitismuskritik in Attac“, München 2004.

gleichermaßen auf den Vorwurf zu, die israelische Politik sei Schuld am Antisemitismus in Europa. Die Radikalisierung des Nahostkonflikts hat allenfalls dazu beigetragen, dass latent vorhandene antisemitische Vorurteile wieder virulent wurden und in den Zuwanderergesellschaften, deren Jugendliche für ihre schlechte soziale Situation einen Sündenbock suchen, die Propaganda radikaler Kräfte und nicht zuletzt arabischer Medien ein Ventil bekam.

2. Baustein – Der sekundäre Antisemitismus

Ursachen und Merkmale des sekundären Antisemitismus

Dr. Rainer Erb

Die Heftigkeit und die Emotionalität, welche die öffentlichen und zeitgeschichtlichen Kontroversen um den Nahostkonflikt und insbesondere um die nationalsozialistische Vergangenheit prägen, sind ein untrügliches Zeichen dafür, dass es dabei um einen elementaren Aspekt für das Selbstverständnis unserer Gesellschaft geht. Häufig fehlen argumentative Orientierungshilfen und historisch-politische Beurteilungsmaßstäbe.

Versuche, sich dieses Konflikts mit forschen Parolen wie „Mut, Klartext, Einer von uns“ (Jürgen Möllemann) zu entledigen, gingen bisher noch alle daneben. Dieser Empörung liegt häufig ein „sekundärer Antisemitismus“ zugrunde, der sich aus der Ablehnung eines angeblich stark selbstanklagenden und dadurch unnötige Folgekosten verursachenden Umgangs mit der Vergangenheit Deutschlands ergibt. Rufe nach einem Schlussstrich, die Aversion gegen die öffentliche Gedenkkultur und das Verlangen, angebliche Tabus im Umgang mit Juden zu brechen, offenbaren immer wieder – auch aggressive – Tendenzen im Sinne einer verantwortungs- und lernverweigernden Abwehr.

Neben älteren antijüdischen Einstellungen – christlich-religiösen, wirtschaftlichen, rassistischen oder nationalistisch-staatsrechtlichen – ist die neue Form des „sekundären Antisemitismus“ getreten. Der Antisemitismus nach Auschwitz unterscheidet sich von den älteren Formen der Judenfeindschaft und vom Vernichtungsantisemitismus vor allem dadurch, dass er auf die Verbrechen reagieren muss, sei es durch Relativierung, Leugnung oder durch eine Schuldprojektion auf die Juden. Man will oder kann die Last der Geschichte nicht länger ertragen. Viele suchen dafür aber nicht nach Ursachen, sondern fahnden nach Verursachern, die man für das eigene Unbehagen verantwortlich machen kann. In diesem angstgeprägten Klima entstehen Tabus und Unsicherheiten darüber, was öffentlich zu kommunizieren erlaubt sei.

Beim sekundären Antisemitismus handelt es sich um eine für Deutschland spezifische Form des Antisemitismus. Er ist durch die Relativierung, Verharmlosung, Aufrechnung und in besonders aggressiver Form als Leugnung („Auschwitzlüge“) der nationalsozialistischen Verbrechen an den europäischen Juden charakterisiert sowie durch die Forderung, einen Schlussstrich unter dieses Kapitel deutscher Geschichte zu setzen. Die Verharmlosung der deutschen Verbrechen an den Juden während des Zweiten Weltkriegs geht meist mit einer Täter-Opfer-Umkehr einher, die ihrerseits wiederum auf älteren antisemitischen Stereotypen fußt: Mittels ihrer weltweiten Macht (Weltverschwörung) würden die Juden ihren Opferstatus geschickt ausnutzen (Gerissenheit), um finanzielle, politische und moralische Vorteile (Geldgier) zu erlangen. Sie würden sich zum Weltgewissen aufspielen und sich dadurch gegen Kritik immunisieren (Israelkritik). Die Forschung spricht deshalb von einem sekundären Antisemitismus als einem spezifischen neuen Antisemitismus, der sich nicht trotz,

sondern wegen des Holocaust entwickelt hat. Schuld und Schuldabwehr stehen in seinem Zentrum: Sekundärer Antisemitismus drückt die unverarbeitete und unangenehme Frage nach Schuld, Scham und Verantwortung aus, die dem Bedürfnis nach einer historisch ungebrochenen, positiven deutschen Identität und der unbelasteten Identifikation mit der deutschen Geschichte eine prinzipielle Schranke setzt.

Erfahrungsgemäß ist deshalb zu erwarten, dass in Phasen der verstärkten Hinwendung der Deutschen zu sich selbst die Juden als „Störenfriede“ und unbequeme Mahner angegriffen werden.

Berücksichtigt man diese politische Entwicklung und ihre emotionale Dynamik, dann ist es hilfreich, sich zu vergegenwärtigen, dass der Begriff Antisemitismus eine Einheitlichkeit des Phänomens suggeriert, die aber als solche nicht gegeben ist. Antisemitische Einstellungen, Äußerungen und Aktionen sind in ihren Entstehungslogiken, Motiven und Intentionen nicht auf einen Nenner zu bringen. In den verschiedenen Kontexten und für die unterschiedlichen Träger judenfeindlicher Ansichten erfüllt der Antisemitismus jeweils verschiedene Funktionen. Deshalb ist es nützlich, bei der Analyse von Antisemitismus und bei der Intervention gegen antijüdische Äußerungen die unterschiedlichen Begründungen, Zwecke und Formen zu unterscheiden. Allerdings sind für die konkreten Opfer antijüdischer Diffamierung die Motive ihrer Peiniger weniger wichtig.

Hingegen macht es für die Pädagogik einen erheblichen Unterschied aus, ob Schüler/-innen und Jugendliche die dummen Sprüche ihrer Alterskameraden weitergeben (die periodisch als Wellen von Judenwitzen, Polen-, Blondinen- oder Ossiwitzen durch die Schulen geistern), oder ob sich die Schule mit jungen Funktionären rechtsextremistischer Organisationen auseinandersetzen muss, die vor dem Schultor ihre Flugblätter, Pamphlete oder neuerdings CDs verteilen. Die Qualifikation des Lehrers ist auf eine ganz andere Art gefragt, wenn z. B. Schüler im Geschichtsunterricht auf die Grauen der Vernichtungslager mit Entsetzen und Abwehr reagieren, als wenn ein Schüler mittels pseudo-historischen Wissens die Tatsache der Vernichtung selbst infrage stellt oder glatt abstreitet. Im ersten Fall ist emotionale Zuwendung und Hilfe nötig, im anderen Fall muss der Lehrer zusätzliche Kenntnisse über die „revisionistische“ Literatur besitzen, um diese Lügengeschichten aufklären zu können. Die starken emotionalen Erschütterungen der Schüler durch im Unterricht verwendetes Bild- und Filmmaterial werden allein durch die historisch-kognitive Behandlung des Themas nicht immer aufgefangen. Das Ergebnis der Konfrontation mit diesem Kapitel deutscher Geschichte können einerseits Strategien der Verleugnung dieser aufwühlenden Erlebnisse sein, die bis zur aktiven Suche nach Entlastungsargumenten reichen. Andererseits können Jugendliche mit einem resignativen Erleiden der Vergangenheit reagieren, das ihr Grundvertrauen destabilisiert. Daraus entspringen dann Probleme mit dem Selbstkonzept, in der Identitätsbildung als Deutsche und im Umgang mit Juden und jüdischen Themen. Es entsteht die charakteristische Befangenheit, die zwischen Scham und aggressiver Verleugnung schwankt und so Motive für einen sekundären Antisemitismus erzeugt.

Neben diesen antisemitischen Wellen, die auch in Schulen und Bildungseinrichtungen zu registrieren sind, stellen Publizistik und Forschung nach den Terroranschlägen des 11. September 2001 eine markante Zunahme von antijüdischen und antiamerikanischen Verschwörungstheorien fest. Außerdem wachsen israelkritische und antiisraelische Stellungnahmen zum Nahostkonflikt. Zur Vielschichtigkeit des historischen und aktuellen Antisemitismus tritt als weiteres Problem die Situation der Einwanderungsgesellschaft

hinzu, die dazu zwingt, viele pädagogische Ansätze im Umgang mit Vergangenheit und Gegenwart neu zu überdenken und zu erweitern.

Der sekundäre Antisemitismus hat seine Ursache und gewinnt seine sozialpsychologische Dynamik aus den Problemen von Schuld und Verantwortung mit einer als kriminell diskreditierten nationalsozialistischen Vergangenheit. Die Vermittlung dieser verbrecherischen Epoche und ihrer Langzeitwirkungen auf die junge Generation, bei der es fast keinen direkten biografischen Zusammenhang mit der Zeit des Nationalsozialismus mehr gibt, stellt deshalb für die Pädagogik eine jeweils neu zu lösende Herausforderung dar.

3. Baustein – Antisemitismus in der Zuwanderergesellschaft

Pädagogik gegen Antisemitismus in der heutigen Zuwanderergesellschaft

Günther Jikeli

Pädagogik, die es sich explizit zur Aufgabe macht, Antisemitismus, beziehungsweise antisemitischen Denkstrukturen entgegen zu wirken, steht immer noch am Anfang. Deutlich wird dies beispielsweise bei einem Vergleich der Literatur und Arbeitshilfen zur antirassistischen und anti-antisemitischen Pädagogik. Dies mag gerade in Deutschland verwundern, ist es doch das Land, in dem der Antisemitismus zur globalen Katastrophe, zur Schoa führte. Erste Ansätze in der Pädagogik zielten darauf, die Erinnerung an den Holocaust wach zu halten. Diese Ansätze sind im Laufe der Jahrzehnte auch weiterverfolgt und verbessert worden und leisten inzwischen einen bedeutenden Beitrag auch jüngere Generationen an der Erinnerung und Mahnung zu beteiligen.

Das Gedenken an den Holocaust und die so genannte „Holocaust Education“ genügen jedoch nur bedingt, Antisemitismus in den Köpfen zu bekämpfen.¹ Dies zeigt sich heute beispielsweise an dem recht häufig gezogenen Vergleich zwischen dem Nationalsozialismus und israelischer Politik.² Die Erinnerung an den Holocaust kann geradezu pervertiert werden, wenn unterstellt wird, dass „die Juden“ heute in Israel die gleichen Methoden anwenden wie damals die Nazis. Solche Gleichsetzungen sind Ausdruck antisemitischer Ressentiments und werden trotz Kenntnis des Holocausts gezogen. Wissen um den Holocaust schützt nicht davor, „die Juden“ kollektiv als Böse zu halluzinieren.

Erfreulicherweise ist das Manko in der Pädagogik sechzig Jahre nach Auschwitz erkannt worden und erste Ansätze, die explizit auf die Durchbrechung antisemitischer Denkmuster und Stereotype zielen, werden weiter entwickelt und vereinzelt erprobt und angewandt.

Um erfolgreich sein zu können, müssen sie auf die heutigen Erscheinungsformen antisemitischer Denkstrukturen und Vorurteile eingehen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigen.

Antisemitische Vorstellungen sind an bestimmte Kontexte gekoppelt, die an kulturelle Hintergründe, nationale Identitäten und Diskurse anknüpfen. Die heutige

¹ Die Erinnerung an den Holocaust ist selbstverständlich als eines der einschneidendsten und furchtbarsten Ereignisse der Moderne und der deutschen Geschichte weiterhin wach zu halten und in der Pädagogik zu behandeln.

² Siehe beispielsweise die Studie von Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände Folge 3, 2005.

Zuwanderergesellschaft stellt uns in der Pädagogik gegen Antisemitismus vor neue Herausforderungen, da weder homogene Familiengeschichten noch bei allen Mitgliedern der Gesellschaft gleich ausgeprägte nationale Identitäten, die aus einer gemeinsam erlebten und tradierten Geschichte resultieren, existieren. Antisemitische Denkmuster von Herkunftsdeutschen sind meist geprägt von einer Schuldabwehr, die zu einem so genannten sekundärer Antisemitismus führen kann.³ „In der Antisemitismusforschung hat sich seit den 80er Jahren die Auffassung durchgesetzt, dass sich in Deutschland und Österreich als Nachfolgestaaten des „Großdeutschen Reiches“ eine besondere Form des „sekundären Antisemitismus“ entwickelt habe, dessen Motivdynamik primär durch die Frage der Schuld am Holocaust und die Entlastungsversuche über Projektionen auf die Opfer bestimmt sei.“ (vgl. Bergmann 2005, S.8)

Bei Migranten ist diese Form des sekundären Antisemitismus kaum zu beobachten, da weder in Bezug auf die Familiengeschichte noch in Bezug auf die kollektiv-nationale Identität subjektiv Schuld an der Schoa empfunden wird. Migranten in Deutschland werden von der Mehrheitsgesellschaft auch in der zweiten und dritten Generation nur bedingt als Deutsche wahrgenommen.⁴ Dies ist ein entscheidender Grund, weshalb Migranten sich meist nicht mit der deutschen Geschichte identifizieren.

Antisemitische Ressentiments werden heute besonders häufig in Verschwörungstheorien und einer Dämonisierung Israels und seiner Repräsentanten geäußert, die auch vor Nazivergleichen nicht zurückschrecken.⁵ Beide Formen sind bei Herkunftsdeutschen und Einwanderern – in oftmals unterschiedlichen Ausprägungen und Bezügen – zu beobachten. Hinzu kommen die alten Stereotype bzw. Vorurteile und Versatzstücke aus dem christlichen Antijudaismus: Variationen der im Christentum verbreiteten Hauptstereotype⁶ treten immer wieder auf und sind auch unter Migranten zu finden.

Neu ins Blickfeld sind der Antisemitismus von links und der Antisemitismus unter Migranten mit islamisch/arabischem Familienhintergrund gerückt. Empirisch konnte in den vergangenen Jahren belegt werden, dass Antisemitismus aus diesen Personengruppen zu dem Antisemitismus von rechts und aus der Mitte der Gesellschaft hinzukommt.⁷

Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich betonen, dass damit weder allen sich als „links“ Verstehenden noch allen Migranten mit islamisch/arabischem Familienhintergrund Antisemitismus unterstellt wird. Beide kollektive Identitäten bieten jedoch spezifische Anknüpfungspunkte für antisemitische Denkmuster und Vorurteile.

³ Der sekundäre Antisemitismus wurde treffend in dem Satz von Zwi Rex beschrieben: „Die Deutschen werden den Juden den Holocaust nie verzeihen.“

⁴ Von „Migranten der dritten Generation“ zu sprechen, ist solch ein Indikator.

⁵ „In Deutschland zumindest ist eine Zustimmung zu dem Statement „Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben“ empirisch ein guter Indikator für antisemitische Einstellungen.“ Bergmann, Werner: Was bedeutet die „Europäisierung des Holocaust“ für antisemitische Einstellungen?, in: Journal für Konfliktforschung, 7. Jg Heft1/2005, S. 24.

⁶ Gemeint sind hier die antisemitischen Stereotype von Juden als Gottesmörder, Ritualmörder, Wucherer und Brunnenvergifter, die heutzutage immer noch existieren. Die Ritualmordanklage taucht in modernisierter Form in dem Vorwurf auf, die Israelis ermordeten palästinensische Kinder. Der Stereotyp der Wucherei findet sich heute wieder, wenn hinter unverständlichen ökonomischen Prozessen, „die Ostküste“ als Synonym für das „jüdische Finanzkapital“ halluziniert werden.

⁷ Vgl. beispielsweise: EUMC Report Manifestations of Antisemitism in the EU 2002 – 2003.

Antisemitismus von links findet seine Ausdrucksformen vor allem im Hass auf Israel und in einer Ablehnung des Zionismus sowie im Wettern gegen das Finanzkapital, wenn es in der einen oder anderen Weise jüdisch konnotiert wird. Anknüpfungspunkte, um antisemitische Ressentiments in gesellschaftlich akzeptierter Form äußern zu können, bietet die Palästinasolidarität, oder in den vergangenen Jahren auch die Antiglobalisierungs- und Friedensbewegung.⁸ Das heißt selbstverständlich nicht, dass diese Bewegungen genuin antisemitisch sind oder waren.

Die Solidarisierung oder gar Identifizierung mit „der palästinensischen Sache“ und „den Palästinensern“ geht oft mit einer Selbststilisierung als Opfer einher. Diese beruht auf der falschen Prämisse, dass der Schwächere immer Recht und der Stärkere immer Unrecht habe.

Individualpsychologisch gibt es viele mögliche Gründe, sich mit „den Palästinensern“ zu solidarisieren. Für unseren Kontext spielen folgende Hauptstränge eine Rolle:

Für diejenigen, die sich dem Kollektiv „Deutsche“ zugehörig fühlen, kann die Solidarisierung mit Palästina eine Schuldabwehr im Sinne des so genannten sekundären Antisemitismus bedeuten. Man möchte heute auf Seiten der Opfer stehen und kann die Juden als Täter wahrnehmen.

Im Antisemitismus von links mag eine unhinterfragte romantisierte Volksbefreiungsideologie eine zusätzliche Rolle spielen.

Für diejenigen, die sich dem Kollektiv „Muslime“ zugehörig fühlen, kann die Identifizierung mit den Palästinensern bei gleichzeitiger Wahrnehmung der Palästinenser als Opfer eine Selbstwahrnehmung als „muslimisches Opfer“ bestärken.

Im Allgemeinen drückt sich in der Palästinasolidarität eine Wahrnehmung der Palästinenser als Opfer und der Israelis als Täter aus. Bei einer Dekonstruktion dieser Weltbilder durch pädagogische Ansätze sind die jeweils unterschiedlichen Hintergründe zu beachten.

Bei Migranten spielen die Diskurse in den Herkunftsländern eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Herausbildung antisemitischer Denkstrukturen. Die entsprechenden Diskurseinflüsse können an dieser Stelle nur holzschnittartig und beispielhaft dargestellt werden:

- Für den polnischen Kontext etwa sind durch das Christentum geprägte antisemitische Stereotype sowie ein durch die Politik des ehemaligen Ostblocks geprägter Antizionismus spezifisch.
- Im türkischen Kontext wird Antisemitismus insbesondere durch den politischen Islam, durch nationalistische Extremisten und durch verschwörungstheoretische Linke geschürt. Ein immer wieder im öffentlichen Diskurs der Türkei auftauchendes Moment ist die vermeintliche Beherrschung der Türkei durch die als Dönme (Konvertiten, wörtlich: Umgedrehte) bezeichneten Nachfahren der Anhänger des Sabbatai Zwi, jenes "falschen Messias", der vor über 300 Jahren Juden aus ganz Europa begeisterte und schließlich in Izmir mit seinen Anhängern zum Islam

⁸ Unter folgenden Adresse sind Fotos von Transparenten abgebildet, die auf einer Demonstration in Berlin unter dem Motto „Solidarität mit Palästina“ am 13.04.2002 gezeigt wurden:
www.krasse-zeiten.org/foto/pali020413/images/pali011.jpg und
www.krasse-zeiten.org/foto/pali020413/images/pali015.jpg.

konvertieren musste. Vor allem linke Journalisten und Intellektuelle werden bis heute als Dönme, als Kryptojuden denunziert.

- Der Antisemitismus in der arabischen Welt wird im arabischen Nationalismus und im politischen Islam propagiert. Bestandteile beider Ideologien sind die Feindschaft gegen Israel sowie Verschwörungstheorien. Insbesondere von Islamisten wird offen gegen Juden und gegen alles Westliche gehetzt. Verschwörungstheoretisch wird den Juden kollektiv unterstellt, den Islam und die arabische Welt und Kultur mittels westlicher Werte, der angeblichen Beeinflussung der US-Politik oder direkt durch „zionistische Aktivitäten“ zu zersetzen.⁹ Die Verteufelung Israels spielt in der Ideologie des politischen Islams eine bedeutende Rolle, wie sich beispielsweise am alljährlichen, von Khomeini ins Leben gerufenen Al Quds Tag zur „Befreiung Jerusalems“ zeigt.¹⁰

Diese spezifischen Ausformungen antisemitischer Stereotype aus Diskursen der „Herkunftsländer“ werden über Medien, Familien, religiöse Vereinigungen, Freunde etc. verbreitet.

Wesentlichen Anteil, diese Ressentiments bei Migranten mit muslimischem Familienhintergrund zu schüren, haben arabische und türkische Medien, die auch hier erhältlich sind. Vakit und Al Manar sind nur zwei prominente und extreme Beispiele. Das hessische Verlagshaus von Vakit unterliegt zwar seit Februar 2005 aufgrund antisemitischer Hetze einem Verbot in Deutschland,¹¹ in der Türkei erscheint die Zeitung jedoch weiter und ist auch online verfügbar. Der Satellitensender Al Manar ist international spätestens seit der 29-teiligen Serie „Al Shattat“ als antisemitischer Propagandasender bekannt.¹²

Antisemitismus in Kreuzberg

In Berlin-Kreuzberg treffen antisemitische Ressentiments mit den oben skizzierten sehr unterschiedlichen Hintergründen oft in einer Jugendgruppe oder Schulklasse aufeinander.

Antisemitismus äußert sich meist unterhalb eines Straftatbestands. Der zu beobachtende Verbalradikalismus¹³ hat bisher zu vergleichsweise wenigen Übergriffen geführt. In unserer Arbeit in den vergangenen zwei Jahren konnten wir verschiedene Erscheinungsformen des Antisemitismus in Kreuzberg beobachten. Die unten aufgeführten Beispiele sind glücklicherweise, bis auf den Gebrauch von „Jude“ als Schimpfwort, absolute Einzelfälle.

- „Du Jude“ ist auf der Straße und in der Schule als Schimpfwort zu hören, wie uns von Lehrern und sogar Kindergärtnern berichtet wird.

⁹ Täglich aktualisierte Hintergrundinformationen über Diskurse in den arabischen Medien lassen sich auf der Webseite des Middle East Media Research Institut finden: www.memri.de

¹⁰ siehe www.gegen-al-quds-tag.de

¹¹ Diese türkische Tageszeitung wurde von der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus über ein drei Viertel Jahr ausgewertet. Einen Eindruck von der dort verbreiteten Ideologie kann in unserer Broschüre unter www.kiga-berlin.org nachgelesen werden.

¹² Die Serie wurde von MEMRI zu Dokumentationszwecken auf Englisch übersetzt und steht im Internet in Auszügen zum Downloaden bereit: siehe www.memri.de

¹³ Die von der Alice-Salomon-Fachhochschule im Winter 2005 durchgeführten Interviews in Kreuzberger Jugendeinrichtungen belegen diesen Verbalradikalismus zumindest für einzelne Jugendliche. Die nicht repräsentativen Interviews wurden am 1. Juli 2005 in der Alice-Salomon-Fachhochschule in Auszügen vorgestellt.

- Gut sichtbare Graffitis wie „Tod „Israel““ sind vor Schulen zu lesen und werden monatelang nicht entfernt.¹⁴
- Während eines Referates einer Schülerin in einer 8. Klasse wurde geklatscht, als sie von der industriellen Ermordung von 6 Mio. Juden im Nationalsozialismus berichtete – von der Lehrkraft erfolgte keine Reaktion.
- In einem Kreuzberger Jugendklub finden arabische Jugendliche und sich selbst als „Nazis“ bezeichnende deutsche Jugendliche eine gemeinsame Basis aufgrund des Judenhasses. „Du Jude“ ist eines der gängigsten Schimpfworte in der Jugendgruppe.
- Ein 14-jähriger Jugendlicher erzählt dem ihn betreuenden Sozialarbeiter von seinen Selbstmordattentatsfantasien, bei denen er möglichst viele Juden in Israel umbringen will.
- In einem Jugendklub trifft sich eine Gruppe Jugendlicher, die sich als „Antizionistische Aktion Berlin“ bezeichnen und T-Shirts mit ebensolchem Aufdruck tragen. Personen aus dieser Gruppe stachen beim Karneval der Kulturen im Sommer 2004 auf eine Person ein, die sie mit dem Vorwurf des Antisemitismus konfrontierte. Die Gruppe versteht sich als links und setzt sich aus Jugendlichen deutscher und nicht-deutscher Herkunft zusammen.
- Auf einer Buchmesse im April 2005 in Kreuzberg wurden antisemitische Bücher angepriesen. Darunter befanden sich die „Protokolle der Weisen von Zion“ und „The international Jew“ von Henry Ford in türkischer Sprache.
- Ein Zeitzeuge wurde im Rahmen eines Vortrags an einer Schule beschimpft und mit einem Becher Wasser überschüttet.
- Vereinzelt fanden antisemitische, tätliche Übergriffe statt. Publik wurden zwei Angriffe auf Kippa tragende Juden.

In unserer Arbeit in der Kreuzberger Initiative haben wir den Eindruck gewonnen, dass Jugendliche in ihrem sozialen Bezugsraum wenig mit anderen, konträren Sichtweisen in Berührung kommen und dass ihren Ressentiments selten entschieden und fundiert argumentierend begegnet wird. Im schlimmsten Fall werden sie in ihrem antisemitischen Ressentiment gegen Israel von Lehrern und Sozialarbeitern bestärkt, indem Israel im Nahostkonflikt eindeutig auf der Täterseite verortet wird. Ein Beispiel, bei dem Ressentiments nicht bearbeitet, sondern gegen Israel gerichtet auf die Bühne gebracht werden, bietet das pädagogische Projekt „Theater für Frieden und Gerechtigkeit – gegen Antisemitismus und Islamophobie!“ bei Olle Burg e.V.¹⁵

In unserer pädagogischen Praxis mit Jugendlichen zum Thema Antisemitismus können wir jedoch auch von positiven Erfahrungen berichten. In der Regel sind die Schüler diskussionsfreudig und fähig, eigene Standpunkte zu reflektieren. Beispielsweise hat sich während eines Planspiels zum Thema Staatsgründung Israel, in welchem sich die Schüler in das Jahr 1947 hineinversetzen sollten, ein palästinensischer Jugendlicher in seine Rolle als moderater Zionist so herein gefunden, dass er neue Argumente fand, die nicht auf seiner Spielkarte standen. Ein anderer palästinensischer Jugendlicher distanzierte sich vom Antisemitismus seiner Eltern und widersprach seinem Vater deutlich, als dieser den

¹⁴ Siehe beispielsweise Admiralstraße/Ecke Kohlfurter Straße in Kreuzberg, wo seit über einem Jahr „TOD „ISREAL““ groß und deutlich zu lesen ist.

¹⁵ Die unwidersprochene, eher Zustimmung findende Aussage eines jugendlichen Schauspielers "Früher wurden die Juden vergast - okay schlimm - aber jetzt sozusagen, machen sie das gleiche in Palästina; nicht alle Juden, aber Israelis..." in der öffentlichen Diskussion mit den Schauspielern und Theatermachern nach der Vorführung am 5. Juni 2005 belegt noch einmal, dass der pädagogische, gegen Antisemitismus gerichtete Ansatz des Projektes offensichtlich fehlschlug.

Wunsch äußerte, dass sein Sohn zum Märtyrer durch ein Selbstmordattentat in Israel werden solle.

Pädagogik gegen Antisemitismus

Für Pädagogen ist der Umgang mit aktuellem Antisemitismus aus verschiedenen Gründen schwierig. Oft wird Antisemitismus ignoriert, toleriert oder nicht als solcher wahrgenommen. Ein Sozialarbeiter in Kreuzberg kommentierte dies einmal mit „lieber Kaffee kochen gehen, wenn antisemitische Äußerungen fallen“. Gründe für ein Wegsehen können sein:

- lückenhaftes Wissen
- zu wenig Erfahrung und Kompetenz im Umgang mit aktuellem Antisemitismus von Schüler
- fehlende Selbstreflexion zum Thema aktueller Antisemitismus¹⁶
- „Toleranz“ gegenüber Antisemitismus, wenn er von migrantischen Jugendlichen geäußert wird, da sie selbst Opfer der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland sind sowie teilweise Opfer im Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern.

Hier zeigen sich die Grenzen einer Pädagogik gegen Antisemitismus. Deutlich wird, dass die pädagogischen Bemühungen nur fruchten können, wenn sie in den politischen und gesellschaftlichen Diskurs eingebunden sind und entsprechende Unterstützung finden. Um pädagogisch gegen Antisemitismus vorgehen zu können, ist – auch in den Bildungseinrichtungen – die Entwicklung eines Problembewusstseins nötig, welches die aktuellen Ausformungen des Antisemitismus erkennt und benennt. Dies gilt insbesondere bei der starken Durchdringung unserer Gesellschaft mit antisemitischen Denkmustern; man kann gar von einem Bedürfnis nach Antisemitismus sprechen, welches die Gesellschaft beispielsweise mit dem Wunsch produziert, sich die abstrakt wirkende Herrschaftsmechanismen zu erklären und zu personifizieren.¹⁷ Bei der Problematisierung des Antisemitismus ist die Pädagogik auf politische Unterstützung angewiesen.

Politik und Pädagogik sind in ihrer Herangehensweise nicht zu verwechseln: In der Politik wird eine Äußerung als Position und Darstellung eines politischen Standpunktes behandelt, der unterstützt oder bekämpft werden kann. In der Pädagogik geht man davon aus, dass eine Äußerung noch nicht unbedingt eine feste Position bedeutet bzw. dass sich diese Position oder die Meinung ändern kann. Genau darin besteht die Aufgabe der Pädagogik: Eine Meinung oder Position nach bestimmten Prinzipien zu bilden bzw. dies dem Individuum zu ermöglichen. Konkret geht es in der Pädagogik also nicht darum, Personen als antisemitisch zu entlarven und zu bekämpfen, sondern die Selbstreflexion mit dem Ziel einer Einstellungsänderung zu ermöglichen.

Ziele in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus

Obwohl unbestreitbar ist, dass Faktenwissen und das Erkennen antisemitischer Denkstrukturen eine unverzichtbare Basis bilden, um Antisemitismus entgegenzuwirken, erweist sich eine kognitive Herangehensweise als nicht ausreichend.

¹⁶ Wenn über die Hälfte der Deutschen der Aussage zustimmen, „Der Staat Israel macht heute im Prinzip das gleiche mit den Palästinensern, was die Nazis mit den Juden gemacht haben“, dann wäre es verwunderlich, wenn Pädagogen frei von solchen Vorstellungen wären. Vgl. dazu Heitmeyer, 2005.

¹⁷ Vgl. Claussen, Detlev: Vom Judenhass zum Antisemitismus, in: Claussen, Detlev (Hrsg.): Vom Judenhass zum Antisemitismus. Materialien einer verlängerten Geschichte, 1987.

Allgemein lassen sich für die bisherige pädagogische Arbeit der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus folgende Hauptziele formulieren:

1. Erkennen von antisemitischen Stereotypen
2. Binäre Denkstrukturen und damit die Einteilung in „Gut und Böse“ hinterfragen¹⁸
3. Anregen zur Selbstreflexion und Verinnerlichung der Selbstwahrnehmung als Individuum und Subjekt (im Gegensatz zur Selbstwahrnehmung als Objekt und Teil eines ideologisch konstruierten Kollektivs und im Gegensatz zum „autoritären Charakter“)
4. Kritisches Geschichtsbewusstsein entwickeln und verinnerlichen (u. a. Dekonstruktion von nationalistischen wie islamistischen Geschichtsdeutungen)
5. Verurteilen von Antisemitismus auf der Basis des Erkennens des menschenfeindlichen Charakters des Antisemitismus

Spezifische Bearbeitung

Um die oben schlagwortartig vorgestellten Ziele, oder zumindest einen Teil dieser Ziele, zu erreichen, muss auf die jeweils vorhandenen spezifischen Ressentimentstrukturen eingegangen werden. Persönliche Bezüge müssen hergestellt werden. Dies setzt eine intensive Beschäftigung der Pädagogen mit dem Thema Antisemitismus und Nahostkonflikt und mit den jeweils unterschiedlichen, oft länderspezifischen, Hintergründen von Migranten und auch Deutschen voraus.

Workshops der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus

In der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus werden Workshops zu den wichtigsten Themenfeldern des aktuellen Antisemitismus unter Jugendlichen in Kreuzberg erarbeitet: Verschwörungstheorien, Nahostkonflikt, Antisemitismus türkischer Prägung, Identitäten, Opferkonkurrenz, Selbstmordattentate. Unsere aktuell angebotenen Workshops sollen hier kurz vorgestellt werden:

Workshop zu Verschwörungstheorien

Der Workshop eignet sich für Jugendliche ab der 9. Klasse. Die Jugendlichen erfahren die Mechanismen und die Irrationalität von Verschwörungstheorien, erkennen immer wiederkehrende Merkmale und analysieren existierende Verschwörungstheorien.

Anhand von gängigen Verschwörungstheorien und erfundenen Beispielen werden Merkmale von Verschwörungstheorien herausgearbeitet. Eigene Verschwörungstheorien werden gebastelt und analysiert. Auch wir stellen eine frei erfundene Verschwörungstheorie vor, in der die Schüler selbst kollektiv einer Verschwörergruppe zugeordnet werden. Diese wird entsprechend der Zusammensetzung der Gruppe entwickelt. Für eine Gruppe von Jugendlichen mit mehrheitlich türkischem Migrationshintergrund haben wir ein kurzes Theaterstück entwickelt, in dem „die Türken“ angeblich versuchen, mithilfe zahlreichen perfiden Methoden, Deutschland und Europa zu erobern. Bei Gruppen mit mehrheitlich herkunftsdeutschen oder nicht-türkischen Jugendlichen ist ein anderer Einstieg mit einer anderen erfundenen und offensichtlich absurden Verschwörungstheorie zu verwenden.

Dies ermöglicht insbesondere von rassistischer Diskriminierung betroffenen Jugendlichen in Deutschland einen leichteren Zugang zum Thema und macht in der gemeinsamen Analyse außerdem den Unterschied zwischen rassistischen Vorurteilen und verschwörungstheoretischen Unterstellungen deutlich. Die Schüler sind dazu eingeladen,

¹⁸ Die Verbindung binärer Denkstrukturen mit antisemitischen Denkmustern wird heute vor allem in Verschwörungstheorien und in dem antisemitischen Staatsgründungsmythos Israels deutlich.

in kleineren Gruppen selbst eigene Verschwörungstheorien zu erfinden („Warum haben Schüler mit dem Anfangsbuchstaben „M“ immer bessere Zeugnisse und wer steckt dahinter?“, „Warum werden Handys immer billiger und wer steckt dahinter?“ oder „In der Schulmensa wird nur eine bestimmte Ketchupmarke verkauft. Warum und wer steckt dahinter?“). Sie lernen, dass es „einfach ist, verrückte Theorien zu entwickeln und auch noch andere davon zu überzeugen“, wie es ein Schüler ausdrückte. Im Anschluss geht es um existierende antisemitische Verschwörungstheorien. Dazu werden aktuelle Beispiele aus deutschen, türkischen und arabischen Medien herangezogen und anhand der im ersten Teil gemeinsam erarbeiteten Merkmale kritisch betrachtet.

Workshop zur Staatsgründung Israels

Der Workshop eignet sich für Jugendliche ab der 10. Klasse. Das Schwarz-Weiss-Denken in Bezug auf die Grundlinien des Nahostkonfliktes wird ausgehend von den historischen Ereignissen um das Jahr 1947 durchbrochen, indem die vielen verschiedenen Interessengruppen vorgeführt werden. Die Schüler erlangen einerseits ein Verständnis für die unterschiedlichen Positionen von „Zionisten“, „Palästinensern“ und den arabischen Staaten. Andererseits erfahren sie auch, dass es selbst innerhalb dieser drei Gruppen unterschiedliche Standpunkte und Interessen gibt.

In einem Planspiel spielen die Jugendlichen eine fiktive Konferenz im Jahr 1947 nach, in welcher sie Positionen unterschiedlicher Akteure einnehmen. In der Konferenz repräsentieren sie entweder einen Vertreter des Nashashibi-Clans, des Al-Husseini-Clans, der Zionisten um Ben Gurion, revisionistischer Zionisten, des Königs von Jordanien, Ägypten oder Großbritannien und versuchen gemeinsam, eine Lösung der Interessenkonflikte zu finden.

Rollenspiel für das ICH

Der Workshop eignet sich insbesondere für männliche Jugendliche „bildungsferner Schichten“ von 13-19 Jahren mit islamischem Familienhintergrund. In dem Workshop hinterfragen die Jugendlichen kulturell begründete Gepflogenheiten, die ihr Leben einschränken und Ideologien, die im Namen eines Kollektivs zur Zerstörung des eigenen Individuums und zum Mord an anderen führen können.

Sie setzen sich anhand eines Rollen- und Würfelspiels mit entsprechenden Fragen auf einer sachlichen Ebene argumentierend auseinander und decken Widersprüche auf.

Workshop zum Antisemitismus in der Türkei

Dieser Workshop, der sich an türkische Schüler wendet, beleuchtet insbesondere die innertürkische Debatte nach den Anschlägen auf zwei Synagogen in Istanbul im Jahr 2003. Es wird deutlich, dass Antisemitismus auch in der Türkei existiert - in einem Land in dem dies offiziell und von einem breiten politischen Spektrum verneint wird.

Die Debatte nach den Anschlägen bildet den Anlass, tiefer in die Geschichte einzusteigen und sich spezifische Formen des Antisemitismus in der Türkei anzuschauen, wie sie sich beispielsweise in der Figur des „Dönme“ findet.

Workshop zu Identitäten – Der 9. November 1938 aus der Sicht von Isaak Behar

In seiner Biografie erinnert sich Isaak Behar, wie er den 9. November 1938 in Berlin als Kind türkisch-jüdischer Eltern erlebte, als er die Synagoge auf der Fasanenstraße brennen sah. Die Schüler, von denen viele Kinder türkischer Einwanderer sind, haben teilweise Probleme, die denen von Isaak Behar vor 60 Jahren als Kind türkischer Einwanderer ähneln. So finden die Jugendlichen einen leichteren Zugang zu der Person Isaak Behars, der unter den Nationalsozialisten aufgrund seiner jüdischen Herkunft verfolgt wurde.

Literatur:

Kiefer, Michael: Antisemitismus in den islamischen Gesellschaften. Der Palästina-Konflikt und der Transfer eines Feindbildes, 2002.

4. Baustein – Antisemitismus und Israelkritik

4.1 Die Entstehung des Staates Israel und der Nahostkonflikt im Überblick

Dr. Beate Kosmala

Seit Herbst 2000, dem Beginn der zweiten Intifada in Israel, kam es in verschiedenen europäischen Ländern zu einer Welle antisemitischer Ausschreitungen. Der Nahostkonflikt übt offensichtlich einen negativen Mobilisierungseffekt aus, nicht nur was Einstellungen gegenüber dem Staat Israel betrifft, sondern gegenüber Juden überhaupt. Oft werden die Auseinandersetzungen zwischen Israel und den Palästinensern und damit verbundene Urteile und Vorurteile zum Anlass genommen, überlieferte antisemitische Einstellungen unter dem Deckmantel vermeintlich berechtigter Kritik an Israel zu vertreten. Dabei kommt es zu vorschnellen und einseitigen Verurteilungen Israels, ohne dass ausreichende Kenntnisse über die Entstehung und die Hintergründe der Konflikte vorhanden sind. Die Begriffe Zionismus und Antizionismus sind dabei zentrale Begriffe, die hier näher beleuchtet werden sollen.

Was ist Zionismus?

Zionismus ist eine jüdische Bewegung, die im späten 19. Jahrhundert entstand. Ihr Ziel war es, einen jüdischen Staat in Palästina zu errichten. Das Wort Zionismus ist vom Namen des Berges Zion, dem Tempelberg in der Stadt Jerusalem, abgeleitet. In der jüdischen Tradition hatte es immer eine Sehnsucht nach einem jüdischen Heimatland gegeben, und diese Sehnsucht war mit Palästina verbunden.

Zur Zeit der nationalen Aufbrüche des 19. Jahrhunderts, als weltweit neue Nationalstaaten entstanden, kam es auch in den jüdischen Gesellschaften vor allem Osteuropas zu einer nationalen Bewegung. Hinzu kam, dass sich die jüdische Bevölkerung des Zarenreichs einer Welle antijüdischer Pogrome ausgesetzt sah. Aber auch in westeuropäischen Ländern gab es antisemitisch motivierte Diskriminierungen. Theodor Herzl, einem Journalisten aus Wien, gelang es damals, die Zionssehnsüchte aus ihrem meist religiösen Kontext herauszulösen und sie in politische und nationale Bahnen zu lenken.

Auf dem von Herzl einberufenen ersten Zionistenkongress in Basel 1897 debattierten Juden erstmals über eine gemeinsame politische Zukunft und wählten eine Vertretung. Theodor Herzl schreibt in seinem Buch „Der Judenstaat“: „Man gebe uns die Souveränität eines für unsere gerechten Volksbedürfnisse genügenden Stückes der Erdoberfläche, alles andere werden wir selbst organisieren.“

Vor dem Zweiten Weltkrieg wurde der Zionismus vor allem von Juden in Osteuropa unterstützt, die arm und verfolgt waren. Um die Jahrhundertwende gab es bereits rund 1.300 zionistische Gesellschaften mit 230.000 Mitgliedern, die die Bewegung auch finanziell unterstützten. Bei den assimilierten Juden Westeuropas stießen Herzls Ideen zunächst auf Widerstand. Zionismus ließ sich nicht mit dem Status und Selbstverständnis etwa als deutscher oder britischer Staatsbürger mit – häufig nicht praktiziertem – jüdischem Glauben vereinbaren. Erst der wachsende Antisemitismus in Frankreich und Deutschland in den Zwanziger- und Dreißigerjahren und der Nationalsozialismus führten dazu, dass schließlich hunderttausende Juden Zuflucht in Palästina suchten.

Die zionistische Bewegung war keineswegs eine geschlossene politische Formation. Betrachten wir etwa die zionistischen Parteien und Organisationen in Polen vor dem Zweiten Weltkrieg, ergibt sich ein breites Spektrum von linken sozialistischen Richtungen über eine bürgerlich-liberale Mitte bis hin zu Vladimir Jabotinskys Rechtszionisten. Neben streng religiösen Richtungen (Mizrachi) gab es auch areligiöse.

Vorgeschichte der Gründung des Staates Israel

In den Jahrhunderten von 1516 bis 1914 war Palästina eine verschlafene Provinz des Osmanischen Reiches. Die Landreform von 1858 sollte die Zukunft Palästinas jedoch entscheidend beeinflussen. Sie schrieb vor, Grundbesitz, der zuvor überwiegend als Gemeinschaftsland bebaut wurde, als Privateigentum zu registrieren. Dies führte zur Konzentration großer Landflächen in den Händen einiger arabischer Großgrundbesitzer, die meist in den Städten residierten. Diese Reform war die Voraussetzung dafür, dass Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts weite Landstriche an zionistische Organisationen verkauft werden konnten. In dieser Zeit begann der jüdische Nationalfonds Keren Kajemet Le Israel in Palästina Land aufzukaufen, um den einwandernden Juden aus Osteuropa Möglichkeiten zur Ansiedlung zu geben.

Während des Ersten Weltkriegs, im Jahr 1916, beschlossen Großbritannien und Frankreich in einem Geheimabkommen die Aufteilung des Nahen Ostens. Dies bedeutete das Ende des Osmanischen Reichs, das im Krieg auf der deutsch-österreichischen Seite gestanden hatte. Am 2. November 1917 erklärte Außenminister Arthur James Balfour, dass sich London für die Errichtung einer „nationalen Heimstätte“ für Juden in Palästina einsetzen werde. Zu dieser Zeit lebten etwa 60.000 Juden in Palästina, zehn Prozent der Bevölkerung.

1920 wurde der Nahe Osten schließlich in britische und französische Mandatsgebiete aufgeteilt. Palästina war nun ein von Großbritannien verwaltetes Mandatsgebiet des Völkerbundes. Für solche Mandate bestand die Verpflichtung, das überantwortete Gebiet zu einem Staat zu entwickeln, der in die Unabhängigkeit entlassen werden sollte. Die jüdische Bevölkerung bestand aus dem schon immer im Lande lebenden Yishuv, der religiösen jüdischen Gemeinde in Palästina, die mit der arabischen Bevölkerung weitgehend im Einklang lebte und den zionistischen Neusiedlern der ersten drei Einwanderungswellen.

Von 1882-1903, 1904-1914 und 1919-1923 kamen insgesamt etwa 95.000 jüdische Einwanderer ins Land, viele, wie bereits erwähnt, auf der Flucht vor Pogromen in Osteuropa, vor allem aus Russland. Von 1924-1931 kamen mit der vierten Alija (hebr. Aufstieg, bezeichnete ursprünglich Pilgerfahrten nach Jerusalem) 82.000 vorwiegend Kleingewerbetreibende aus Polen. Mit der fünften Alija bis 1939 wanderten 180.000 Juden ein, davon 50.000 aus NS-Deutschland.

Anfänglich unterstützte die britische Mandatsverwaltung die zionistischen Siedlungsaktivitäten und übertrug oder verpachtete der Jewish Agency ehemals osmanisches Staatsland, wohl nicht zuletzt, um sich einen verlässlichen Partner in Nahost zu schaffen.

Arabische Reaktionen

Begrenzten arabischen Protest gab es schon gegen die ersten jüdischen Einwanderer. Auch nach 1918 kam es immer wieder zu Unruhen zwischen Arabern, Juden und der Mandatsregierung, die von den arabischen Palästinensern nicht anerkannt wurde. Als die Lage zwischen 1936 und 1939 eskalierte, erklärte die britische Regierung das Projekt der Errichtung einer „nationalen jüdischen Heimstätte“ in Palästina für beendet. Die

dramatische Situation der Juden in Deutschland fand keine Berücksichtigung. Die Einwanderung sollte für die folgenden fünf Jahre auf 75.000 Personen begrenzt, der jüdische Bevölkerungsanteil (1938 bei etwa 29 Prozent) höchstens auf 40 Prozent anwachsen. Danach sollten die Araber über die jüdische Immigration entscheiden.

Angesichts der Verfolgung und Ermordung der verfolgten Juden im besetzten Europa begann die zionistische Militärorganisation Haganah (hebr. Verteidigung) die illegale Einwanderung zu organisieren, meist mit kaum mehr seetüchtigen Schiffen, was zu vielen Tragödien führte.

Die Katastrophen setzten sich nach Kriegsende fort, als Überlebende der Schoa meist „illegal“ nach Erez Israel geschleust werden mussten. Die aus Marseille kommende „Exodus“ mit 4.500 KZ-Überlebenden an Bord wurde 1947 von Briten geentert und nach Deutschland geschickt. Angesichts dieser Konflikte übertrug Großbritannien die Lösung der schwierigen Lage in Palästina der neu gegründeten UNO.

Staatsgründung und Unabhängigkeitskrieg

Als sich am 14. Mai 1947 die UN-Vollversammlung mit dem Palästina-Problem befasste, plädierte auch die Sowjetunion für die Schaffung eines jüdischen Staates: „Insbesondere angesichts dessen, was das jüdische Volk während des Zweiten Weltkriegs zu erleiden hatte, wäre es ungerecht, ihm dieses Recht zu verwehren“, sagte Außenminister Andrej Gromyko. Hinter dieser sensationellen Entscheidung stand die Absicht, Großbritannien in der Nahostregion weiter zu schwächen. Am 27. November 1947 beschloss die UN-Vollversammlung die Aufhebung des britischen Mandats, die Teilung des Landes in einen jüdischen und einen palästinensischen Staat und die Übertragung der Regierungsgewalt über die Stadt Jerusalem an die internationale Gemeinschaft. Für das jüdische Staatsgebiet wurden 56 Prozent Palästinas und für das palästinensische Staatsgebiet 44 Prozent vorgesehen.

Die Liga Arabischer Staaten lehnte die UN-Resolution jedoch ab. Als sich die Briten früher als geplant schon im Mai 1948 zurückzogen, beschloss die jüdische Seite, die UN-Teilungsresolution sofort umzusetzen. In der Nacht vom 14. zum 15. Mai 1948, nach Ablauf der 30-jährigen britischen Mandatszeit, rief David Ben Gurion in Tel Aviv den Staat Israel aus.

Noch in dieser Nacht griffen Truppen aus Ägypten, Transjordanien, Syrien, Irak und Libanon israelische Stellungen an. Ägyptische Truppen drangen bis 50 km vor Tel Aviv vor, die Arabische Legion Transjordaniens zwang die Altstadt Jerusalems zur Kapitulation. Irakische Truppen schafften es fast, das Land in zwei Teile aufzuspalten.

Doch die arabischen Verbände waren schlecht koordiniert und verfolgten unterschiedliche Ziele. Als Ergebnis des Unabhängigkeitskriegs konnte Israel sein Gebiet um gut ein Drittel vergrößern und kontrollierte nun 76 Prozent des Territoriums anstelle der in der UN-Resolution vorgesehenen 56 Prozent. Die Gründung eines palästinensischen Staates wurde nicht umgesetzt. Ägypten besetzte den Gazastreifen, Transjordanien das Westjordanland, Jerusalem wurde geteilt. So profitierten Transjordanien und Ägypten, die beide nicht an einer unabhängigen palästinensischen Machtbasis interessiert waren, trotz der Niederlage vom Krieg. 1950 stimmte das jordanische Parlament dem Zusammenschluss des Westjordanlands mit Transjordanien zu. Etwa 460.000 palästinensische Flüchtlinge lebten nun in Jordanien.

Nach der Staatsgründung strömten tausende Juden aus muslimischen Ländern nach Israel, weil sie in ihrer Heimat Verfolgungen ausgesetzt waren.

PLO

Für die Palästinenser bedeutete der Krieg von 1948 eine gewaltige Katastrophe, die mit Al-Nakbah bezeichnet wird. Al-Nakbah bedeutete für die Palästinenser Flucht und Vertreibung, Verlust von Haus- und Grundbesitz, territoriale Zersplitterung, Verlust eines Großteils des Landes an Israel und die Zerstörung des Traums von einem unabhängigen palästinensischen Staat. Von ursprünglich mehr als einer Million arabischer Einwohner blieben nur zwischen 100.000 und 180.000 auf israelischem Territorium und wurden zu israelischen Staatsbürgern. Die „Vertreibung“ und/oder „Flucht“ von 700.000 palästinensischen Arabern ist bis heute eines der ungelösten Schlüsselprobleme im aktuellen Konflikt zwischen Israel und den Palästinensern.

Ende der Fünfzigerjahre, Anfang der Sechzigerjahre war offensichtlich, dass die arabischen Staaten nicht willens und fähig waren, den bewaffneten Kampf für die „Befreiung“ Palästinas aufzunehmen. Vor allem Ägypten war nach der zweiten militärischen Niederlage gegen Israel während der Suezkrise von 1956 geschwächt. Radikale Palästinenser schufen deshalb Untergrundorganisationen. Jassir Arafat gründete 1959 die Fatah. Ihr Slogan lautete: „Palästina zuerst!“ Dem liegt die Vorstellung zu Grunde, einem „befreiten“ Palästina werde die arabische Einheit folgen. Die Fatah war eine der Gruppierungen, aus denen sich die Palästinensische Befreiungsbewegung PLO zusammensetzte, deren Vorsitz Arafat 1969 übernahm. Arafats Organisation war anfangs keineswegs religiös, sondern säkular ausgerichtet. Ihre Charta forderte den Kampf gegen Israel mit Waffengewalt. Ende 1964 verübte die Fatah erste Anschläge auf israelische Einrichtungen. Zahl und Stärke dieser Anschläge und die Härte israelischer Vergeltungsmaßnahmen steigerten sich während der nächsten zwei Jahre und trugen so zu den Spannungen bei, die sich im Juni 1967 in einem weiteren Krieg entluden.

Sechstagekrieg, 5. Juni 1967

Israel kam am 5. Juni 1967 der arabischen Offensive durch einen Überraschungsangriff auf Ägypten zuvor. Binnen sechs Tagen konnte Israel die Streitkräfte Ägyptens, Syriens und Jordaniens kampfunfähig machen. Israel besetzte den Gazastreifen und das Westjordanland, aber auch den ägyptischen Sinai und die syrischen Golanhöhen, die 1981 zum Staatsgebiet Israels erklärt wurden. Ostjerusalem wurde befreit und 1980 offiziell annektiert. Von den 1,3 Millionen Palästinensern, die noch im Gazastreifen und in der Westbank lebten, flohen etwa 500.000 in die arabischen Nachbarstaaten; nur ein Zehntel von ihnen kehrte nach Kriegsende zurück. Insgesamt gab es 720.000 palästinensische Flüchtlinge. Israel nahm etwa die gleiche Zahl an Juden aus arabischen Ländern auf.

Die Folgen dieses Krieges waren trotz seiner Kürze für die Entwicklung der Region von großer Bedeutung. Der UN-Sicherheitsrat verabschiedete am 22. November 1967 die Resolution 242, die den Rückzug der israelischen Truppen aus den besetzten Gebieten im Gegenzug für eine arabische Anerkennung des Existenzrechts Israels verlangte. Dieses Prinzip „Land für Frieden“ bildet heute noch die Grundlage für die Friedensverhandlungen in Nahost. Die Palästinenser wurden in der Resolution nur im Zusammenhang mit dem Flüchtlingsproblem erwähnt – und auch hierzu hieß es lediglich, dass eine „gerechte Lösung“ gefunden werden müsse. Von einer Beteiligung der Palästinenser an etwaigen Friedensverhandlungen war nicht die Rede.

Der Lösungsvorschlag der UNO wurde von den Palästinensern und der Mehrheit der arabischen Staaten abgelehnt. Ägypten und Jordanien allerdings akzeptierten die

Resolution als Verhandlungsgrundlage. Das Ziel einer Koexistenz mit Israel wurde für sie wichtiger als die Erfüllung palästinensischer Forderungen. Friedensgespräche kamen aber nicht zu Stande.

Die palästinensischen Guerillagruppen und Organisationen zogen sich nun vor allem nach Jordanien, Syrien und in den Libanon zurück. Diese Verlagerung sollte bis 1987, dem Ausbruch der ersten Intifada anhalten.

Doch schon bald gerieten die palästinensischen Guerillas in Konflikt mit dem jordanischen Gastgeberstaat. Ihre Operationen von jordanischem Gebiet aus hatten schwere Vergeltungsaktionen der Israelis zur Folge. Besonders bedrohlich für Jordanien war die wachsende militärische Macht der Guerillas, die zunehmend die Autorität der Gesetze und Institutionen in Frage stellten.

Schwarzer September 1970

1970 kam es für die Palästinenser in Jordanien zum „Schwarzen September“, bei dem 3.000 bis 5.000 Palästinenser getötet und fast 20.000 inhaftiert wurden. Die jordanische Regierung hatte die Palästinenser zunehmend als Staat im Staate empfunden. Im Juli 1971 zerstörte die jordanische Armee endgültig die palästinensischen Stützpunkte im Lande. Damit waren die Guerillaorganisationen am Tiefpunkt angelangt. Ägypten wandte sich ab, Syrien schränkte ihre Handlungsfreiheit stark ein, ein Kampf in Israel war somit nicht möglich.

Als der PLO die politische Marginalisierung drohte, griff sie zu radikalen Maßnahmen: Anschläge auf zivile Ziele in Israel und im Ausland. Höhepunkt war der Anschlag auf das israelische Olympia-Team in München am 5. September 1972. Nach einer Welle der Empörung erteilte die PLO dem Terrorismus offiziell eine Absage.

Dem Exodus der Palästinenser aus Jordanien folgte die Einwanderung in den schwachen Libanon (1971 und 1972 etwa 15.000 bis 30.000 Personen).

Zu einer folgenschweren Entwicklung kam es 1980, als die PLO islamistische Konkurrenz durch die sich formierenden palästinensischen Muslimbruderschaften bekam. Diese kämpften zunächst nicht gegen Israel, sondern gegen die PLO, in deren Sozialismus und säkularem Nationalismus sie die muslimisch-nationale Identität bedroht sahen.

Israel tolerierte diese islamistischen Bestrebungen zunächst, weil sie die PLO schwächten. Später wird Jizchak Rabin dies als „größten Fehler“ bezeichnen, den Israel je begangen habe. Aus den Muslimbruderschaften ging zu Beginn der ersten Intifada 1987 die radikalislamistische Organisation Hamas hervor, die bisher jeden Friedensschluss mit Israel ablehnte und zu den Hauptverantwortlichen für die Attentate gegen die israelische Zivilbevölkerung zählt.

Jom Kippur-Krieg 1973

Im Oktober 1973 begannen Ägypten und Syrien gleichzeitig ihre Offensiven entlang des Suezkanals und auf den Golanhöhen. Palästinensische Einheiten unterstützten sie und errichteten im Südlibanon eine „dritte Front“. Die Verluste waren hoch: 2.800 Israelis und 8.500 Soldaten der arabischen Koalition fielen. Der Krieg brachte kaum territoriale Veränderungen, aber ein Aufleben der arabischen Solidarität und ein Ölembargo der Golfstaaten gegen israelfreundliche Staaten, einschließlich der USA. Im November 1974 gewährte die UN-Generalversammlung der PLO (Resolution 3236) einen Beobachterstatus bei den Vereinten Nationen. Damit hatte sich die palästinensische Position entscheidend geändert. War bisher in internationalen Resolutionen von den Palästinensern höchstens als „Flüchtlingen“ die Rede, wurde nun das „Recht des palästinensischen Volkes auf Selbstbestimmung“ anerkannt.

Die Gipfelgespräche in Camp David zwischen Ägyptens Präsident Anwar al-Sadat und dem israelischen Ministerpräsidenten Menachem Begin führten im September 1978 zu einem ägyptisch-israelischen Friedensvertrag. Dieses Abkommen sollte auch das palästinensische Problem lösen. Vorgesehen war in einem ersten Schritt, eine palästinensische Selbstverwaltung in der Westbank und im Gazastreifen zunächst für fünf Jahre einzusetzen. Die weiteren Verhandlungen darüber scheiterten jedoch 1981. In einem zweiten Schritt sollte es dann zu einer umfassenden israelisch-palästinensischen Friedensregelung kommen.

Libanonfeldzug und Intifada

Nach einer ganzen Serie von Attentaten der PLO auf israelische Zivil- und Militäreinrichtungen marschierte Israel 1982 in den vom Bürgerkrieg zerrütteten Libanon ein, um einen Feldzug gegen die PLO zu starten. Dies war Israels erster reiner Angriffskrieg. Das israelische Militär zerstörte im nördlichen Nachbarland immer mehr palästinensische Stützpunkte. Schließlich verließen etwa 15.000 Palästinenser den Libanon. Auf Druck der USA musste Israel die Führung der PLO abziehen lassen. Sie ließ sich nun am Sitz der Arabischen Liga in Tunis nieder. Daraufhin zogen bald auch die UN-Friedenstruppen ab. Die Kontrolle über die Flüchtlingslager, die bisher unter der Aufsicht der PLO gestanden hatten, übernahmen nun die Libanesen. Am 16. September 1982 verübten mit Israel verbündete christliche Milizen in den beiden Beiruter Flüchtlingslagern Sabra und Shatila ein Massaker mit weit mehr als 1.000 Toten. Das israelische Militär verhinderte das Massaker nicht, sondern unterstützte zum Teil die Milizen, indem mögliche Fluchtrouten für Palästinenser gesperrt wurden. Es erfolgten Massenproteste in aller Welt. Auf einer Demonstration in Tel Aviv am 25. September 1982 kamen 300.000 Menschen zusammen, um das Ende des Krieges und die Bestrafung der Verantwortlichen zu fordern. Der für den Feldzug verantwortliche Verteidigungsminister Ariel Sharon musste zurücktreten. Der Einmarsch in den Libanon erwies sich für Israel als Fehlschlag, es wird vom Vietnam Israels gesprochen.

Die im Dezember 1987 ausbrechende Intifada, ein vor allem von Jugendlichen getragener Aufstand der Palästinenser gegen die israelische Besatzung, war das zweite große Ereignis, das Israels Ansehen schwer beschädigte. Die Regierung wusste nicht anders zu reagieren als mit äußerster Härte. Fotos und Videos von prügelnden und – auch auf Kinder – schießenden Soldaten gingen um die Welt. Zum ersten Mal regte sich auch Widerstand in den israelischen Streitkräften: So weigerten sich Offiziere, ihren Militärdienst in den besetzten Gebieten zu leisten.

Oslo 1993

Erst der Golfkrieg 1990/91 machte den Weg frei für Friedensverhandlungen: Irakische Scud-Raketen über Tel Aviv führten vor Augen, dass die besetzten Gebiete als militärische Pufferzone an Wert verloren hatten. Die Golfstaaten wiesen tausende Palästinenser aus, weil sie den irakischen Diktator Saddam Hussein unterstützt hatten. Der Zusammenbruch der Sowjetunion sorgte für ein politisches Umdenken. Ende Oktober 1991 gelang es den USA, alle Beteiligten des Nahostkonflikts nach Madrid an den Verhandlungstisch zu bringen, allerdings ohne Ergebnis.

Doch unbemerkt von aller Welt hatten fernab in Oslo dank der Vermittlung norwegischer Politiker von Januar bis August 1993 rund 15 geheime Treffen zwischen Vertretern der PLO und dem stellvertretenden israelischen Außenminister Jossi Beilin sowie dem Historiker Jair Hirschfeld stattgefunden. Das später als Oslo I in die Geschichte eingegangene Vertragswerk war im Grunde nur ein Fahrplan für Verhandlungen über den Abzug israelischer Truppen aus Teilen der besetzten Gebiete.

Der Zweistufenplan von Camp David (1978) wurde angenommen und man einigte sich auf eine palästinensische Selbstverwaltung. Die öffentliche Wirkung war groß; vor allem der Händedruck zwischen Jizchak Rabin und Jassir Arafat am 18. September 1993 mit US-Präsident Bill Clinton vor dem Weißen Haus in Washington galt als Durchbruch zu einer friedlichen Lösung des Konflikts. Israels Premier Rabin verkündete Anfang Oktober 1995, er wolle ein Friedensabkommen mit Arafat schließen. Am 4. November 1995 wurde Rabin von einem israelischen Nationalisten ermordet.

Camp David 2000 – Baraks Friedensangebot

Am 17. Mai 1999 übernahm Ehud Barak die Regierung Israels. Barak ging den Palästinensern so weit entgegen wie nie zuvor ein israelischer Spitzenpolitiker. In den Friedensgesprächen im Mai 2000 in Camp David offenbarte sich die ganze Tragik des israelisch-palästinensischen Konflikts. Barak schlug den völligen Rückzug Israels aus 92 Prozent des Westjordanlands und Gazas vor.

Drei große Siedlungsblöcke, in denen etwa 80 bis 90 Prozent der jüdischen Siedler leben, sollten israelisches Staatsgebiet und alle übrigen Siedlungen aufgegeben werden. Als erster israelischer Ministerpräsident war Barak darüber hinaus bereit, über die Teilung Jerusalems in einen jüdischen und einen arabischen Teil zu verhandeln. Zur Flüchtlingsfrage lautete der israelische Vorschlag: Beide Seiten erkennen das Recht auf Rückkehr „ins historische Palästina“ bzw. „in ihr Heimatland“ an. Im Rahmen der Familienzusammenführung war Israel bereit, auch Flüchtlinge in seinem Staatsgebiet aufzunehmen. Doch Arafat bestand auf dem Rückkehrrecht aller 3,6 Millionen palästinensischer Flüchtlinge – nicht nur in einen zukünftigen palästinensischen Staat, sondern auch nach Israel. Die Erfüllung dieser Forderung hätte die demographischen Verhältnisse umgekehrt und die Juden zu einer Minderheit in Israel gemacht. Arafat schien nicht wirklich bereit zu verhandeln. Auch zeigte er keine Bereitschaft, Teilabkommen zu vereinbaren und später weiter zu verhandeln. Die Gespräche endeten am 25. Juli 2000 ohne Ergebnis. So wurden die Palästinenser wieder auf den Status quo ante zurückgeworfen. Barak trat am 10. Dezember 2000 zurück. Der damalige Oppositionsführer Ariel Sharon gewann am 6. Februar 2001 die Ministerpräsidentenwahl. Eine historische Chance war verpasst worden. Radikalisierung und Gewalt waren die Folge.

Zweite Intifada: September 2000

Nach dem Scheitern der Camp David-Verhandlungen kam es nicht nur in Israel zu einem politischen Wechsel und Meinungsumschwung bei der Bevölkerungsmehrheit; auch Arafat verlor bei den Palästinensern an Ansehen, während radikale islamistische Gruppen wie die Hamas oder der Islamische Dschihad Zulauf bekamen. Der in diese Zeit (Mai 2000) fallende bedingungslose Rückzug Israels aus dem Südlibanon bestärkte radikale Palästinenser in ihrem Glauben, mit Terror nach dem Vorbild der Hisbollah im Libanon könnten die Israelis auch aus den besetzten Gebieten und schließlich aus dem gesamten Land vertrieben werden. Als Ariel Sharon, damaliger Führer der Likud-Partei und späterer Ministerpräsident, am 28. September 2000 den Jerusalemer Tempelberg besuchte, löste er damit gewalttätige Proteste der Palästinenser aus. Am folgenden Tag wurden bei Unruhen fünf Palästinenser nach dem Freitagsgebet vor der Al-Aksa-Moschee tödlich getroffen. Die zweite Intifada begann. Auf die zunehmenden Selbstmordanschläge radikaler Palästinenser gegenüber der israelischen Zivilbevölkerung reagierte die Regierung Sharon mit einer Politik der Härte, indem sie gezielt Terroristen in den Autonomiegebieten liquidieren ließ.

Der vorerst letzte Vorstoß zu einer friedlichen Lösung ging von den USA gemeinsam mit der EU, Russland und der UNO aus: Die Road Map, ein dreistufiger Fahrplan zum

Frieden, sah erstens ein Ende der Gewalt vor, zweitens die Errichtung eines palästinensischen Staates innerhalb provisorischer Grenzen und drittens die Verabschiedung eines Friedensabkommens. Gewissermaßen als Teil der Umsetzung der ersten Stufe der Road Map wurde Mahmud Abbas Premierminister der Palästinenser. Abbas gelang es mit verschiedenen militanten Palästinenserorganisationen einen Waffenstillstand zu vereinbaren. Arafats Nachfolger konnte jedoch bis heute die Forderung der Road Map, die terroristischen Strukturen dieser Gruppen aufzulösen, nicht erfüllen.

Ist Zionismus eine Form des Kolonialismus?

Viele arabische Politiker und Intellektuelle vertreten die Meinung, dass der Zionismus eine Form von Kolonialismus sei. Sie sehen den Kampf der Palästinenser als einen legitimen Befreiungskampf für Unabhängigkeit und gegen Unterdrückung. Bereits auf dem ersten Palästinensischen Nationalkongress in Jerusalem im Jahr 1919, als Palästina noch britisches Mandatsgebiet war, wurde Zionismus mit Kolonialismus gleichgesetzt. Obgleich gewisse Aspekte des Zionismus und Kolonialismus vergleichbar sind, reichen andere Aspekte für einen Vergleich nicht aus. Richtig ist, dass vor der Entstehung des Staates Israel die Zionisten von den Briten, die Palästina seit 1917 regierten, unterstützt wurden. Aber im Gegensatz zu den spanischen Konquistadoren und den europäischen Kolonialherren in Afrika und Asien nahmen die jüdischen Pioniere das Land nicht mit Waffengewalt ein. Der jüdische Nationalfonds in Palästina erwarb vor 1948 die Ländereien von arabischen Großgrundbesitzern, die meist nicht in Palästina lebten. Die jüdischen Siedler kamen nicht, um „das Land auszubeuten“, sondern um sich eine neue Existenz aufzubauen. Die Kolonialmächte hingegen eroberten die Kolonien aus ökonomischem Interesse oder aufgrund ihrer geopolitischen oder militärstrategischen Bedeutung. Wenn Zionismus mit Kolonialismus gleichgesetzt wird, wenn Israelis als Kolonialherren und Palästinenser als Kolonisierte bezeichnet werden, dann wird so getan, als hätten die Juden ein Mutterland, in das sie zurückkehren könnten. Schließlich kehrten die Franzosen nach der Algerischen Unabhängigkeit 1962 nach Frankreich zurück und die Holländer, die sich in Niederländisch Ost Indien niedergelassen hatten, zogen sich nach der Indonesischen Unabhängigkeit 1948 in die Niederlande zurück. Wohin sollten die Israelis zurückkehren? Nach Europa? In den Irak? Nach Syrien oder Ägypten? Die Gleichsetzung von Zionismus und Kolonialismus beinhaltet, dass das Existenzrecht Israels und das Recht der Juden auf einen eigenen Staat negiert werden.

Antizionismus in der deutschen Linken

Im Westen hatte in Teilen der Linken bis Mitte der Sechzigerjahre ein proisraelischer Konsens bis hin zur Begeisterung für die Errungenschaften des israelischen Pionierstaates und das sozialistische Experiment der Kibbuzim bestanden. Der Sechstagekrieg vom Juni 1967 änderte dies. Die in den Sechzigerjahren entstandene neue Linke mit ihrer „antiimperialistischen“ Stoßrichtung begann eine ablehnende bis feindselige Haltung gegenüber dem jüdischen Staat einzunehmen. Israel wurde vorgehalten, es sei nicht mehr als ein Brückenkopf der USA im Nahen Osten und torpediere im Auftrag der Großmacht die Freiheitsbestrebungen der arabischen Völker. Die Sowjetunion, die Führungskraft des Ostblocks, hatte sich bald nach der Staatsgründung von Israel abgewandt. Sie unterstützte 1967 nach Kräften die arabische Seite und brach am 10. Juni 1967 die Beziehungen zu Israel ab. Die osteuropäischen Satelliten folgten (mit Ausnahme Rumäniens) ihrem Beispiel. Zionismus wurde als „Ideologie der jüdischen nationalistischen Bourgeoisie“ dämonisiert und der internationale Zionismus als Drahtzieher des Imperialismus verteufelt. Offen wurde die Liquidierung des „zionistischen Gebildes“ Israel gefordert.

Auch während des Golfkrieges von 1991 wurde in Teilen der Linken und der Friedensbewegung, die die USA als kriegslüsterne Macht anprangerten und auch mehr oder weniger versteckt Sympathien für den Diktator Saddam Hussein zeigten, die Bedrohung Israels durch irakische Mittelstreckenraketen kaum zur Kenntnis genommen. Solche Positionen wurden allerdings heftig kritisiert, der antizionistische Konsens der Linken wurde endgültig brüchig.

Nach dem Golfkrieg verstummte die antiimperialistische Palästinasolidarität im Zuge des Osloabkommens zwischen Israel und der PLO von 1993. Doch mit Beginn der zweiten Intifada lebte der Antizionismus wieder auf. Er wirkt bis in die Anti-Globalisierungsbewegung hinein, auch bei Gruppierungen von Attac. So heißt es, Israel sei aus einer „Allianz zwischen Zionismus und Imperialismus“ entstanden, um nationale und soziale Befreiungsbewegungen aus der ganzen Region zu unterdrücken. Israel wird auch als Apartheidregime bezeichnet. Terror und Gewalt von Seiten der Palästinenser werden nicht erwähnt oder als legitimer Widerstand anerkannt. Zwar erklären die antiimperialistischen Antizionisten die Juden nicht zum weltverschwörerischen Urheber aller Übel der kapitalistischen Moderne, ein klassischer Topos der Antisemiten. In ihrem Fall komme, so der Freiburger Soziologe Thomas Haury, diese Funktion eher dem „US-Imperialismus“ zu. In der antizionistischen Deutung des Nahostkonflikts finden sich jedoch zahlreiche antisemitische Stereotype bis hin zu Verschwörungstheorien, die auch Versatzstücke des sekundären Antisemitismus enthalten.

Der Antizionismus ist heute innerhalb der Linken nicht mehr Konsens. Die Sensibilität gegenüber antisemitischen Denkformen ist gewachsen. Alarmsignale bleiben jedoch die in Teilen der linken Publizistik mit der zweiten Intifada verdeckt oder offen auftauchenden antisemitischen Haltungen, die sich hinter der Kritik an der israelischen Politik verbergen.

Literatur:

- Arendt, Hannah: Israel, Palästina und der Antisemitismus, Berlin 1991.
Balke, Ralf: Israel, München 2000.
Bernhard-Cohn: Von Kanaan nach Israel, München 1986.
Bergmann, Werner: Geschichte des Antisemitismus, München 2002.
Brenner, Michael: Geschichte des Zionismus, München 2002.
Brumlik, Micha (Hrsg.): Mein Israel. 21 erbetene Interventionen, Frankfurt/Main 1998.
Davis, Leonhard J.: Israel – Behauptungen und Tatsachen, Neuhausen-Stuttgart 1987.
Eban, Abba: Das ist mein Volk. Die Geschichte der Juden, Zürich 1970.
Herz, Dietmar: Palästina, Gaza und Westbank, München 2003.
Oz, Amos: Eine Geschichte von Liebe und Finsternis, Frankfurt/Main 2002.
Rabinovici/Speck/Sznaider (Hrsg.): Neuer Antisemitismus. Eine globale Debatte, Frankfurt/Main 2004 (hier besonders der Aufsatz von Thomas Haury über den Antizionismus der Linken).
Segev, Tom: Es war einmal ein Palästina. Juden und Araber vor der Staatsgründung Israels, München 2005.
Bundeszentrale für politische Bildung, ISRAEL, 2003.

4.2 Demokratiegefährdende Phänomene: Antisemitismus/islamischer Antisemitismus

Katrin Becker und Levi Salomon

In den letzten Jahren wurden zum Thema „Antisemitismus“ mehrere unabhängige Untersuchungen und Studien europaweit durchgeführt, die auf die Gefahr des Auflebens eines neuen Antisemitismus in Europa aufmerksam machen. So sind auf der internationalen Antisemitismus-Konferenz im April 2004 in Berlin unter Teilnahme von 500 hochrangigen Vertretern aus 55 Staaten konkrete Schritte gegen Judenhass beschlossen worden. Dazu zählen unter anderem Programme für Schulen. Des Weiteren sollen Informationen über antisemitische Übergriffe in den Staaten der OSZE systematisch erfasst und veröffentlicht werden. „Antisemitismus“ ist an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin wichtiges Thema in mehreren Lehrveranstaltungen. Im letzten Jahr wurde u.a. die Werkstatt «Demokratiegefährdende Phänomene» mit Studierenden im 1. und 2. Semester des Studienganges „Sozialarbeit/ Sozialpädagogik“ in der Lehrveranstaltung „Werkstatt: Lebensumstände und Probleme der Nutzer/Adressaten sozialer Arbeit“ begonnen. Ziel der Lehrveranstaltung war es, zum einen ein offenes Methodenverständnis zur Erforschung sozialer Realität, zum anderen eine konkrete Anschauung von der Komplexität der Lebensumstände von Adressaten sozialer Arbeit zu vermitteln. Adressaten sozialer Arbeit waren Jugendliche, teilweise auch Kinder in verschiedenen Jugendfreizeiteinrichtungen im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg von Berlin.

Ursprünglich war die Werkstatt breit angelegt gewesen, indem das Thema «Fremdenfeindlichkeit» (Rassismus, Antisemitismus, islamischer Antisemitismus, Politischer Islamismus usw.) zum Ausgangspunkt der Recherchen gewählt worden war. In gemeinsamer Annäherung an die Problematik und unter ausführlicher Diskussion hatten sich Studierende wie Lehrbeauftragte entschieden, das Thema weiter einzugrenzen und sich ausschließlich mit der Frage zu beschäftigen, wie junge Menschen zu antisemitischen Haltungen gelangen, wie sich Vorurteile in das Denken von Jugendlichen einschleichen und verfestigen, wie Vorurteile als solche erkennbar sind. In der Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung erwies sich die «Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus» als kompetenter Partner unserer Studienwerkstatt. Ihr permanentes Engagement, ihre Diskussionsbeiträge und ihre Offenheit und Unterstützung für alle zu bewältigenden Probleme der Studierenden stärkte und bereicherte unsere Arbeit. So flossen ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit Lehrer/innen, Sozialarbeiter/innen und jugendlichen Migrant*innen in Kreuzberg in den Leitfaden mit ein, der gemeinsam in der Werkstatt erarbeitet worden ist. Dieser Leitfaden mit narrativer Eingangsfrage stellte die Grundlage der Datenerhebung in unterschiedlichen Freizeiteinrichtungen dieses Berliner Bezirkes dar.

Ausgestattet mit Videokamera, Mikrophon und Fotoapparat befragten die Studierenden Einzelne und Gruppen von jungen Menschen im Feld der Jugendfreizeiteinrichtungen des Bezirkes Friedrichshain-Kreuzberg zum Thema „Antisemitismus/islamischer Antisemitismus“ und jugendliche Passanten auf der Straße.

Jeweils mehrere Studierende waren an der Interviewführung mit unterschiedlichen Aufgaben beteiligt und erlebten dasselbe Interview aus jeweils individueller Sichtweise. Das ermöglichte schon im Ansatz eine Perspektivenvielfalt allein bei nur einem Interview. Ein und dieselbe Gruppe führte aber noch weitere Interviews durch, wobei die Interviewpartner entweder einzeln oder einzeln in einer kleinen Gruppe befragt worden sind. Zuweilen gelang es den Studierenden, ein Gruppengespräch mit mehreren

Teilnehmern zu initiieren. Insgesamt arbeiteten sechs verschiedene Gruppen an der gleichen Fragestellung.

Die Interviews sind in Bild und Ton auf dv-Band bzw. als Tondokument auf Audio-Kassetten festgehalten worden. Forschungstagebücher, die die erlebten Situationen vor Ort mit all den Erfahrungen und technischen und theoretischen Problemen im Kontakt mit den Interviewpartnern beschreiben, liegen von den meisten studentischen Gruppen vor.

Der „Forschungsprozess“ endete für die Studierenden zunächst mit der Datenerhebung. Die zeitliche Begrenzung der Werkstatt und die hohen Anforderungen an die Studierenden erforderten eine Schwerpunktsetzung durch uns, die wir diese Arbeit begleiteten. Wir entschieden uns dafür, die Studenten zu bitten, Wesentliches bezogen auf die gemeinsame Fragestellung in kurzen Videofilmen zu dokumentieren und einige Interviews ausführlich zu transkribieren, weitere hingegen schwerpunktmäßig zu verschriftlichen.

Die Ergebnisse dieser Werkstatt sind, umrahmt von einer Podiumsdiskussion, an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin am 01. Juli 2005 öffentlich präsentiert worden.

Für die Mehrheit, der von den Studierenden befragten Jugendlichen stellt „Jude“ ein Schimpfwort dar. Es wurde mehrfach behauptet, dass Juden Feinde der Muslime seien. Deutlich wurde auch der Hass auf Israel und jüdische Menschen, der bei Begegnung mit Juden zu Gewalttätigkeit führen kann. Vielfach ließen sich auch eine gravierende historische Unwissenheit und eine starke Beeinflussung der Meinungsbildung durch arabische Medien wie z.B. „AlManar“ erkennen. Allerdings konnten wir ebenso feststellen, dass einige junge Menschen die antisemitische Haltung ihrer Freunde nicht teilen.

Als wir mit der Arbeit an der Werkstatt begannen, befürchteten wir die Existenz von antisemitischen Ressentiments bei Jugendlichen aus islamischen Herkunftsländern. Nach der Durchführung der Interviews waren wir erschrocken darüber, wie stark diese Ressentiments bei der Mehrheit der Befragten ausgeprägt sind.

Insbesondere fiel uns die bereits manifestierte antisemitische Haltung neun bis 14jähriger Kinder aus islamischen Herkunftsländern in einer Einrichtung auf, in der aus unserer Sicht eine ausgezeichnete präventive Arbeit bezüglich der Bekämpfung des Antisemitismus geleistet wird.

Die Präsentation der Werkstatteergebnisse sorgte an der ASFH und in der Öffentlichkeit für Aufsehen. Die deutlich zu Tage getretenen Ressentiments zahlreicher befragter Jugendlicher mit arabischem und türkischem Migrationshintergrund waren Gegenstand der sich anschließenden Gespräche und Debatten und ließen den Bedarf nach Weiterführung und Vertiefung der Untersuchungen laut werden. In einer neuen Werkstatt zum gleichen Forschungsgegenstand werden Studierende sich weiter mit dem Thema beschäftigen und Experten/innen befragen. Aus Gründen des Jugendschutzes dürfen die Filme nur nach Absprache mit der Alice-Salomon-Fachhochschule präsentiert werden.

Um den Umfang antisemitischer Ressentiments genauer zu erfassen, um tatsächlichen Ursachen auf den Grund zu gehen und um politische wie pädagogische Handlungsalternativen entwickeln zu können sind neue Studien unumgänglich, für die unsere Interviews Ausgangspunkt sein könnten.

5. Baustein – Antisemitismus als Teil rechtsextremer Ideologie

Rechtsextremismus und Antisemitismus – Begriffe, Erscheinungsformen und Ausmaße

Julia Iser und Sven Schönfelder

Durch die Erfolge von DVU und NPD bei mehreren Kommunal- und Landtagswahlen im Jahr 2004 sind die Themen Rechtsextremismus und Antisemitismus wieder ins Zentrum des öffentlichen wie politischen Interesses gerückt. Aus wissenschaftlicher Sicht stellt sich nicht nur die Frage nach den Wählern dieser Parteien, sondern auch die nach einem allgemeinen Potential an rechtsextremen und antisemitischen Einstellungen in der deutschen Bevölkerung. In dem vorliegenden Betrag wenden wir uns zunächst den Definitionen der Phänomene Rechtsextremismus und Antisemitismus zu. Dabei gilt erstens zu klären, was Rechtsextremismus und Antisemitismus überhaupt sind, und zweitens danach zu schauen, wie die beiden Phänomene in Umfragen operationalisiert werden, d.h. mit welchen Fragestellungen und Statements rechtsextreme und antisemitische Einstellungen erhoben werden. In einem dritten Schritt soll sich dann dem aktuellen Ausmaß rechtsextremer und antisemitischer Einstellungen in der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland zugewandt werden. Als Datengrundlage dient hierfür die mit 2.660 Befragten deutscher Staatsangehörigkeit repräsentative Umfrage des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung an der Universität Bielefeld aus dem Jahr 2004. Die Datenerhebung wurde im Rahmen des Projekts Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) durchgeführt und von einem Stiftungskonsortium unter Federführung der Volkswagen-Stiftung gefördert.

1. Rechtsextremismus

1.1 Der Begriff des Rechtsextremismus

Zunächst muss festgestellt werden, dass der Begriff „Rechtsextremismus“ in der Wissenschaft äußerst unklar und umstritten ist.¹ Es existiert weder eine allgemein anerkannte Definition noch eine allgemein anerkannte Theorie. Aus diesem Grund gibt es auch unterschiedliche Definitionen dessen, was als „rechtsextrem“ oder als „rechtsextremistisch“ bezeichnet wird. Nach der *amtlichen* Definition, wie sie unter anderem von den Verfassungsschutzbehörden des Bundes und der Länder verwendet wird, werden nur solche Handlungen bzw. Bestrebungen als „rechtsextremistisch“ bezeichnet, die sich gegen die freiheitliche demokratische Grundordnung des Grundgesetzes richten und in nationalistischem, rassistischem und volksgemeinschaftlichem Denken wurzeln.² Im Gegensatz zu dieser rein auf das Verhalten von Personen, Gruppierungen und Organisationen bezogenen Definition ist *politikwissenschaftlich* der Begriff nicht ausschließlich gleichbedeutend mit verfassungswidrigen Bestrebungen, sondern ist umfassender und hebt gerade die

¹ Vgl. u.a. Druwe, U./Mantino S., „Rechtsextremismus“. Methodologische Bemerkungen zu einem politikwissenschaftlichen Begriff, in: Falter, J. W./Jaschke, H.-G./Winkler, J. R. (Hg.), Rechtsextremismus. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung, PVS, Sonderheft 26, Opladen 1996, 66-80; Jaschke, H.-G., Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, Opladen 1994; Winkler, J. R., Bausteine einer allgemeinen Theorie des Rechtsextremismus. Zur Stellung und Integration von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren, in: Falter/Jaschke/Winkler (Hg.) 1996, a.a.O., 25-48; ders., Rechtsextremismus. Gegenstand – Erklärungsansätze – Grundprobleme, in: Schubarth, W./Stöss R. (Hg.), Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 2001, 38-69.

² Vgl. Stöss, R., Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 2000, 16.

Bedeutung von Einstellungen und Verhaltensweisen, ideologischen Grundlagen und historischen, sozioökonomischen sowie politischen Existenz- und Erfolgsbedingungen hervor.³ *Soziologische* Definitionen betonen schließlich die Interdependenz von Einstellungen und Verhaltensweisen. Rechtsextremistische Orientierungsmuster werden im Kern „als Angriff auf die Gleichheit von Menschen verstanden [...], der mit sozialer, psychischer und physischer Ausgrenzung bzw. Vernichtung anderer verbunden ist und Gewalt als zentralen Regelmechanismus gesellschaftlicher Verhältnisse und Konflikte versteht.“⁴

1.1 Erscheinungsformen des Rechtsextremismus

In der sozialwissenschaftlichen Literatur wird insbesondere auf die folgenden Dimensionen (wenn auch in unterschiedlichen Konstellationen) als Erscheinungsformen rechtsextremer Einstellungen verwiesen: Nationalismus, Autoritarismus, Fremden- und Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus, Gewaltbilligung, Gewaltanwendung, Wohlstandschauvinismus, Pronazismus, Militarismus, Antipluralismus, Antiparlamentarismus, Sozialdarwinismus, Biologismus.⁵ Im GMF-Survey 2004 finden sich Items⁶ zu den ersten sieben Dimensionen wieder, wobei der Nationalismus über den Stolz zur eigenen Nation gemessen wird. Für unsere Analyse bleibt allerdings die Gewaltanwendung unberücksichtigt, weil sie eher eine Dimension des „jugendlichen“ Rechtsextremismus ist, und daher ihre Einbeziehung für eine allgemeine Bevölkerungsanalyse nicht sinnvoll erscheint. Es bleiben somit sechs Dimensionen mit insgesamt 15 Items übrig, die im Rahmen unserer Analyse als Indikatoren⁷ für rechtsextreme Einstellungen betrachtet werden sollen. Die Itemformulierungen sowie die prozentuale Zustimmung zu den einzelnen Items sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Zustimmungshäufigkeiten ergeben sich aus der Zusammenfassung der Kategorien 3 (stimme eher zu) und 4 (stimme voll und ganz zu); die Kategorien 1 (stimme überhaupt nicht zu) und 2 (stimme nicht zu) bleiben aus Platzgründen undokumentiert.⁸

Betrachtet man das Ausmaß der Zustimmung bei den einzelnen Items, dann zeigt sich, dass bestimmten Items wesentlich häufiger zugestimmt wird als anderen. Während Aussagen zur Gewaltbilligung und zum Rassismus von zum Teil weit über 80% der interviewten Personen deutlich abgelehnt werden, stimmen beispielsweise weit über 70% der Befragten den meisten der Autoritarismus-Items zu. So fordern fast 90% eine härtere Verbrechensbestrafung, nahezu 82% befürworten, um Recht und Ordnung zu bewahren, ein härteres Vorgehen gegen Außenseiter und Unruhestifter, und für fast 74% gehören Respekt und Gehorsam vor dem Vorgesetzten zu den wichtigsten Eigenschaften, die jemand haben sollte. Einzig der Aussage, man solle dankbar sein für führende Köpfe, die einem sagen, was man tun soll, stimmt „nur“ jede Vierte zu.

³ Vgl. ebd., 20; siehe auch Jaschke 1994, a.a.O., 31.

⁴ Heitmeyer, W., *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen*, 2. Aufl., Opladen 1988, 15f.

⁵ Vgl. u.a. Butterwegge, Ch., *Rechtsextremismus*, Freiburg i.Br. 2002, 9; J. W. Falter und W. Gessenharter nach Winkler 2001, a.a.O., 46; Heitmeyer 1988, a.a.O., 16; Kleinert, C./de Rijke, J., *Rechtsextreme Orientierungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*, in: Schubarth/Stöss (Hg.) 2001, a.a.O., 170; Pfahl-Traughber, A., *Rechtsextremismus in der Bundesrepublik*, München 2000, 14ff.; Stöss 2000, a.a.O., 25f.

⁶ Als Items werden Fragen und Statements in einer Umfrage bezeichnet.

⁷ Indikatoren sind (wie Items) Fragen oder Statements, die zur Messung eines latenten, d.h. nicht direkt beobachtbaren Konstrukts formuliert wurden. Indikatoren umreißen den Bedeutungsgehalt und sind in diesem Sinne (beobachtbare bzw. messbare) Kennzeichen eines Konstrukts.

⁸ Für die deskriptive Analyse werden die Daten mit einem Personen-, Bildungs- und Ost-West-Faktor gewichtet.

Stark ausgeprägt unter den Befragten ist auch der Nationalstolz. Gut 70% der interviewten Personen sind demnach stolz darauf, ein Deutscher zu sein. Betrachtet man die öffentliche Diskussion über Nationalstolz und Patriotismus, ist zu erkennen, dass es großen Teilen der Öffentlichkeit nicht klar war, was am Stolz auf das eigene Land verwerflich sein sollte. Für sich genommen, beinhaltet diese Aussage keinerlei Abwertung. Tatsächlich zeigt sich jedoch in Zusammenhangsanalysen, dass Nationalstolz stark positiv mit der Diskriminierung von Fremdgruppen zusammenhängt und von vielen Autoren als eine Ursache von Fremdgruppenabwertung betrachtet wird.⁹

Zur Messung der Fremdenfeindlichkeit unter den Befragten stehen zwei Items zur Verfügung. Die Auswertung ergibt, dass mehr als die Hälfte (59,8%) der interviewten Personen der Auffassung ist, es lebten zu viele Ausländer in Deutschland. Mit Blick auf ökonomische Interessenlagen und eine damit wahrgenommene Konkurrenzsituation zwischen Deutschen und Migranten vertritt immerhin jeder dritte Befragte (36%) die Forderung, dass die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückgeschickt werden sollten, wenn Arbeitsplätze knapp werden.

Tab. 1: Itemformulierungen und Ausmaß rechtsextremer Einstellungen

(Zusammenfassung der Kategorien 3 „stimme eher zu“ und 4 „stimme voll und ganz zu“; Angaben in Prozent)

Konstrukte und Itemformulierungen	West	Ost	Gesamt	Anzahl der Befragten
Nationalismus				
Ich bin stolz darauf, Deutscher zu sein.	69,0	76,2	70,5	1.351*
Autoritarismus				
Verbrechen sollten härter bestraft werden.	87,7	93,8	88,9	2.617
Um Recht um Ordnung zu bewahren, sollte man härter gegen Außenseiter und Unruhestifter vorgehen.	80,3	87,7	81,7	2.619
Zu den wichtigsten Eigenschaften, die jemand haben sollte, gehören Gehorsam und Respekt vor dem Vorgesetzten.	72,7	78,4	73,9	2.638
Wir sollten dankbar sein für führende Köpfe, die uns sagen, was wir tun sollen.	33,7	41,6	25,1	2.633
Fremdenfeindlichkeit				
Es leben zu viele Ausländer in Deutschland.	57,6	69,0	59,8	2.597
Wenn Arbeitsplätze knapp werden, sollte man die in Deutschland lebenden Ausländer wieder in ihre Heimat zurückschicken.	32,4	50,4	36,0	2.582
Rassismus				
Die Weißen sind zu Recht führend in der Welt.	13,0	13,5	13,1	2.606

⁹ Vgl. u.a. Blank, Th./Schmidt, P., National Identity in a United Germany: Nationalism or Patriotism? An Empirical Test With Representative Data, in: Political Psychology, Vol. 24, Issue 2, 2003, 289-311.

Antisemitismus				
Juden haben in Deutschland zuviel Einfluss.	22,0	19,6	21,5	2.555
Durch ihr Verhalten sind die Juden an ihren Verfolgungen mitschuldig.	18,1	14,3	17,4	2.548
Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des Drittes Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen.	46,5	39,6	45,1	2.549
Ich ärgere mich darüber, dass den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden.	69,0	65,7	68,3	2.637
Ich bin es leid, immer wieder von den deutschen Verbrechen an den Juden zu hören.	63,8	55,4	62,2	2.634
Gewaltbilligung				
Wenn sich andere bei uns breit machen, muss man ihnen unter Umständen unter Anwendung von Gewalt zeigen, wer Herr im Hause ist.	16,5	20,0	17,2	2.625
Durch Anwendung von Gewalt können klare Verhältnisse geschaffen werden.	7,9	8,4	8,0	2.646

* Dieses Item wurde nur gut der Hälfte aller Befragten gestellt.

Vergleicht man die beiden hier dargestellten Dimensionen von Antisemitismus, lässt sich feststellen, dass klassische antisemitische Stereotype in Relation zu so genannten sekundären antisemitischen Einstellungen geringer ausgeprägt sind. Dennoch sind 17,4% der Befragten davon überzeugt, Juden seien durch ihr Verhalten an ihrer Verfolgung mitschuldig; und jeder Fünfte (21,5%) ist der Meinung, Juden hätten in Deutschland zuviel Einfluss. Im Vergleich dazu stimmen gut 45% der Aussage zu, dass viele Juden versuchen würden, aus der Vergangenheit des Dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen. 62% der Befragten ärgern sich darüber, dass den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten würden, und gut 68% geben an, sie seien es leid, immer wieder von den Verbrechen zu hören. Dieses Antwortverhalten spiegelt möglicherweise den seit Beginn der zweiten Intifada und durch die Walser-Bubis-Debatte sowie die Auseinandersetzung zwischen Möllemann und Friedmann in Deutschland herrschenden Diskurs über Schuld und Entschuldung wider (siehe Kap. 2; vgl. auch Tab. 3).

Im Ost-West-Vergleich wird deutlich, dass sich die Befragten aus den neuen und die aus den alten Bundesländern in ihrer prozentualen Zustimmung teilweise erheblich voneinander unterscheiden. Mit Ausnahme des Antisemitismus weisen ostdeutsche Befragte bei allen Items höhere Zustimmungswerte auf als westdeutsche. Fallen die Differenzen bei der Gewaltbilligung sowie beim Rassismus (auf niedrigem Niveau) nur gering aus, so lassen sich bei den Aussagen zu Nationalismus, Autoritarismus und vor allem bei denen zu Fremdenfeindlichkeit signifikante Unterschiede feststellen. Die Abweichung in der prozentualen Zustimmung zeigt sich insbesondere bei der sozioökonomischen Fremdenfeindlichkeit. Sieht im Osten jeder zweite Befragte in den

hier lebenden Ausländern eine unerwünschte Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt, ist es im Westen „nur“ jeder dritte. Die Meinung, es lebten zu viele Ausländer in Deutschland, teilen 69% der ostdeutschen und 57,6% der westdeutschen Befragten. Das Thema Migration und Migranten spielt somit relativ gesehen in den neuen Bundesländern eine wesentlich größere Rolle als in den alten. Beim Antisemitismus verhält es sich umgekehrt. Hier weisen bei allen fünf Items die interviewten Personen aus Westdeutschland eine höhere prozentuale Zustimmung auf. Unterteilt man die Items in Aussagen zu klassischen antisemitischen und zu sekundären antisemitischen Einstellungen, zeigen sich die größten Unterschiede zwischen Ost und West bezüglich des sekundären Antisemitismus. Eine so genannte „Schlussstrichmentalität“ ist jedoch sowohl unter west- als auch unter ostdeutschen Befragten zu verzeichnen. Gut zwei Drittel der interviewten Personen in den alten wie in den neuen Bundesländern bekunden schließlich ihren Ärger darüber, dass man den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorhalte. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der (gesamt)deutschen Bevölkerung rechtsextreme Einstellungen, vor allem in Form von nationalistischen und autoritären Meinungen sowie als fremdenfeindliche und antisemitische Überzeugungen, durchaus vorhanden sind.

1.2 Das Ausmaß des Rechtsextremismus

Für die sechs Dimensionen rechtsextremer Einstellungen stehen insgesamt 15 Items zur Verfügung (vgl. Tab. 1), deren Durchschnittswerte für die Konstruktion einer Rechtsextremismus-Skala¹⁰ herangezogen werden. Die Skala kann dabei einen Wert zwischen minimal 1 („stimme überhaupt nicht zu“) und maximal 4 („stimme voll und ganz zu“) annehmen. Das Ausmaß an rechtsextremen Einstellungen in der deutschen Bevölkerung wird im Folgenden kategorial nach bestimmten sozialstrukturellen Merkmalen (Herkunft, Geschlecht, Bildung etc.) sowie nach den politischen Orientierungen der Befragten ermittelt. Letztere werden über das Wahlverhalten und die Links-Rechts-Selbsteinstufung festgestellt. Methodische Grundlage sind Mittelwertvergleiche zwischen einzelnen kategorialen Gruppen sowie die Bestimmung signifikanter Unterschiede zwischen diesen (z.B. Herkunft: Ost – West, Geschlecht: männlich – weiblich, Bildung: niedrig – mittel – hoch; vgl. Tab. 2).

Wirft man einen ersten Blick auf die Mittelwerte der Tabelle 2, so fällt auf, dass die meisten zu vergleichenden Gruppen um die numerische Mitte der Skala (2,50) rangieren. Es lässt sich weder eine eindeutige Tendenz zur Zustimmung oder Ablehnung der Items erkennen. Außer den Anhängern von B'90/Grüne gibt es keinen Mittelwert unter 2,00. Auf der anderen Seite befindet sich auch keine Gruppe am anderen Pol der Skala. Unser Interesse gilt vor allem den Unterschieden zwischen den Gruppen, um einen Hinweis darauf zu erhalten, ob bestimmte soziale Gruppen in einem höheren Ausmaß rechtsextreme Einstellungen aufweisen als andere.

Tab. 2: Mittelwertunterschiede bei rechtsextremen Einstellungen nach sozialstrukturellen Merkmalen und politischen Orientierungen

Kategorie ^a	Gruppe	Mittelwert ^b	Standardabweichung
------------------------	--------	-------------------------	--------------------

¹⁰ Werden die einzelnen Items zu einer Skala zusammengefasst, beträgt die interne Konsistenz Alpha = .86; die Reliabilität, d.h. die Zuverlässigkeit der Messung, ist damit gewährleistet.

Ost-West-Vergleich*	Westen	2,44	0,54
	Osten	2,55	0,47
Geschlecht	männlich	2,47	0,56
	weiblich	2,44	0,49
Alter**	16 – 29 Jahre	2,41	0,50
	30 – 59 Jahre	2,32	0,49
	60 Jahre	2,72	0,50
Bildung**	niedrig ^c	2,60	0,49
	mittel ^d	2,41	0,48
	hoch ^e	2,09	0,50
Ortsgröße**	< 20.000 Einwohner	2,57	0,47
	20.000 < 100.000 Einwohner	2,45	0,52
	> 100.000 Einwohner	2,38	0,56
Erwerbstätigkeit**	erwerbstätig	2,33	0,50
	nicht erwerbstätig	2,60	0,52
Wahlverhalten**	CDU/CSU	2,62	0,48
	SPD	2,35	0,55
	FDP	2,25	0,42
	B'90/Grüne	1,93	0,45
	Republikaner / NPD	(3,05)	0,39
	PDS	2,34	0,62
	andere Partei	(2,42)	0,42
	unentschlossen	2,50	0,45
	Nichtwahl	2,55	0,47
	nicht wahlberechtigt	(2,48)	0,56
Links-Rechts- Selbsteinstufung**	links und eher links	2,13	0,52
	genau in der Mitte	2,52	0,47
	rechts und eher rechts	2,75	0,52

a Unterschiede zwischen den Gruppen wurden mittels SPSS 11.5 berechnet und sind auf Basis einfaktorieller Varianzanalysen ** signifikant bei 1%-Irrtumswahrscheinlichkeit bzw. * signifikant bei 5%-Irrtumswahrscheinlichkeit.

b Die Mittelwerte sind mit einem Personen-, Bildungs- und Ost-West-Faktor gewichtet und wurden mittels SPSS 11.5 berechnet. Die Werte liegen zwischen 1 und 4; je höher die Werte, desto höher ist die Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen

c niedrig = kein Schulabschluss, polytechnische Oberschule nach 8. Klasse, Haupt-/Volksschulabschluss

d mittel = polytechnische Oberschule nach 10. Klasse, Realschulabschluss/Mittlere Reife

e hoch = polytechnische Oberschule nach 12. Klasse, Abitur/FH-Reife, abgeschlossenes Studium Uni/FH

() Bei einer zu geringen Fallzahl ($n < 30$) kann der Wert nicht zuverlässig interpretiert werden.

Betrachtet man zunächst das Ausmaß rechtsextremer Einstellungen nach der Herkunft der Befragten, so zeigt sich im Ost-West-Vergleich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Befragte aus den neuen Bundesländern (2,55) tendieren zwar geringfügig, aber dennoch mehr zu rechtsextremen Einstellungen als Befragte aus den alten Ländern (2,44).

Im Gegensatz zum Ost-West-Vergleich zeigen sich zwischen den Geschlechtern keine signifikanten Unterschiede. Sowohl die männlichen als auch die weiblichen Befragten befinden sich mit Werten von 2,47 und 2,44 in der Mitte der Rechtsextremismus-Skala.

Anders als beim Geschlecht ergeben sich beim Alter wiederum signifikante Gruppendifferenzen. Durch die Anwendung statistischer Vergleichstests¹¹ kann gezeigt werden, dass sich hinsichtlich der Ausprägung rechtsextremer Einstellungen lediglich die Gruppe der Personen ab 60 Jahren signifikant von den beiden anderen unterscheidet und sich somit ältere Befragte (2,72) für rechtsextremistische Positionen als empfänglicher erweisen. Entsprechende Aussagen sind unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen (2,41) sowie unter Angehörigen der mittleren Generation (2,32) signifikant geringer ausgeprägt.

Was die Bildung betrifft, so ergeben sich zwischen allen drei betrachteten Gruppen signifikante Unterschiede. Dabei lässt sich folgender Trend feststellen: Je niedriger das Bildungsniveau, desto stärker die Tendenz zu rechtsextremen Einstellungen. Mit einem Mittelwert von 2,60 tendieren Niedriggebildete signifikant mehr zu rechtsextremen Einstellungen als Personen mit einem mittleren oder höheren Bildungsniveau (2,41 bzw. 2,09). Dieses Ergebnis deckt sich auch mit Zusammenhangsanalysen anderer Autoren, die einen negativen Einfluss von Bildung auf Fremdgruppenabwertungen feststellen.¹² Diesen so genannten Bildungseffekt findet man auch bei anderen unter unserer Rechtsextremismus-Skala zusammengefassten Einstellungen, wie z.B. Autoritarismus und Nationalstolz.¹³

Ein Blick auf die Ortsgröße zeigt, dass sich Personen aus Gegenden mit weniger als 20.000 Einwohnern signifikant von den beiden anderen Gruppen unterscheiden. Befragte aus ländlichen Regionen und Kleinstädten (2,57) sind stärker für rechtsextremistische Positionen empfänglich als Befragte aus mittelgroßen und Großstädten (2,45 bzw. 2,38).

In Bezug auf den Erwerbsstatus der Befragten ist festzustellen, dass Erwerbstätigkeit für die Ausprägung rechtsextremer Einstellungen relevant ist. Die Analyse ergibt einen signifikanten Unterschied zwischen Erwerbstätigen (2,33) und Nicht-Erwerbstätigen (2,60). Personen, die bspw. arbeitslos sind oder sich im Altersruhestand befinden, stimmen rechtsextremistischen Positionen häufiger zu als Personen, die abhängig beschäftigt oder selbständig sind.

¹¹ Es wurden Mehrfachvergleichstests nach Scheffé durchgeführt, um Unterschiede zwischen gepaarten Mittelwerten festzustellen; die Ergebnisse sind bei 5%-Irrtumswahrscheinlichkeit signifikant.

¹² Vgl. u.a. Heyder, A., Bessere Bildung, bessere Menschen? Genauerer Hinsehen hilft weiter, in: Heitmeyer, W. (Hg.), Deutsche Zustände. Folge 2, Frankfurt a.M. 2003, 78-99; Heyder, A./Schmidt P., Autoritäre Einstellung und Ethnozentrismus. Welchen Einfluß hat die Schulbildung?, in: Rippel, S./Seipel, C./Kindervater, A. (Hg.), Autoritarismus. Ansätze und Kontroversen der aktuellen Autoritarismusforschung, Opladen 2000, 119-146.

¹³ Vgl. u.a. Blank, Th./Schmidt, P./Westle, B., "Patriotism"- A Contradiction, a Possibility or an Empirical Reality? Paper to be presented at the ECPR Workshop 26 "National Identity, 2001, Grenoble, France.

Auch für das Wahlverhalten der Befragten zeigt sich, dass zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede bestehen. Durch die Anwendung spezieller statistischer Verfahren ergeben sich drei homogene Untergruppen.¹⁴ Zu der Untergruppe, die die höchsten Mittelwerte aufweist, gehören sowohl die Anhänger von Republikanern und NPD¹⁵ (3,05) als auch die von CDU/CSU (2,62) sowie die Gruppe der Nichtwähler (2,55). Signifikante Unterschiede zwischen diesen drei Gruppen sind nicht feststellbar. Somit tendieren nicht nur die Republikaner- und NPD-Anhänger zu rechtsextremen Einstellungen, sondern im Vergleich zu den anderen auch die Anhänger von CDU/CSU sowie die Gruppe der Nichtwähler.

Hinsichtlich der Links-Rechts-Selbsteinstufung bestehen zwischen allen drei Gruppen signifikante Unterschiede. Auffallend ist, dass die Personen, die sich politisch rechts oder eher rechts einordnen (2,75), auch signifikant mehr rechtsextrem eingestellt sind als Personen, die sich in der politischen Mitte (2,52) oder politisch links (2,13) verorten. Zusammenfassend bestätigen unsere Gruppenanalysen die Ergebnisse anderer Forschungsarbeiten, die die Faktoren Bildung und Alter als wesentlich für rechte Einstellungen und Fremdgruppenabwertungen hervorheben.¹⁶ Zwar ergaben sich auch zwischen anderen Gruppen signifikante Unterschiede (z.B. Ost/West, Ortsgröße, Erwerbsstatus), doch zeigten Zusammenhangsanalysen (multiple Regression), in denen der Einfluss aller sozialstrukturellen Faktoren geprüft wurde, dass die Faktoren Bildung und Alter den stärksten Effekt auf die Haltung von rechtsextremen Einstellungen haben.¹⁷

2. Antisemitismus¹⁸

Während im Vorangegangenen auf Antisemitismus als Teildimension einer rechtsextremen Einstellung eingegangen wurde, wenden wir uns nun diesem Phänomen genauer zu. Im Kontext von Vorurteilen und Minderheitendiskriminierung kommt Antisemitismus eine besondere Rolle zu, da es sich um das wahrscheinlich älteste und über Epochen hinweg beständigste Vorurteil in unserem Kulturkreis handelt.

Antisemitismus beschreibt die Ablehnung und Diskriminierung von Menschen aufgrund dessen, dass sie Juden sind und ihnen damit bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Bei einer Person manifestiert sich Antisemitismus als eine negative Einstellung gegenüber Juden, die auf generalisierten Attributen (Stereotypen) basiert. Diese Stereotype sind sozial geteilt und im kollektiven Bewusstsein vorhanden. In der europäischen Kultur ist Antisemitismus kein neues Phänomen. In ihr existieren Bilder und Mythen über Juden, die der Abwertung, Ausgrenzung und Verfolgung von Juden

¹⁴ Es wurden Spannweitentests nach Scheffé durchgeführt, um homogene Untergruppen von Mittelwerten zu ermitteln, die nicht voneinander abweichen; die Ergebnisse sind bei 5%-Irrtumswahrscheinlichkeit signifikant.

¹⁵ Auch bei einer größeren Fallzahl darf bzgl. dieser Gruppe ein ähnlich hoher Mittelwert angenommen werden.

¹⁶ Vgl. u.a. Heyder 2003, a.a.O.; Heyder/Schmidt 2000, a.a.O.; Heyder, A./Schmidt P., Autoritarismus und Ethnozentrismus in Deutschland: Ein Phänomen der Jugend oder der Alten?, in: Boehnke, K./Hagan, J./Fuß, D. (Hg.), Jugendgewalt und Rechtsextremismus – Soziologische und psychologische Analysen in internationaler Perspektive, Weinheim 2002, 119-142; Leibold, J./Kühnel, J., Islamphobie. Sensible Aufmerksamkeit für spannungsreiche Anzeichen, in: Heitmeyer, W. (Hg.), Deutsche Zustände. Folge 2, Frankfurt a.M. 2003, 100-119.

¹⁷ Bildung = $-.36^{**}$; Alter = $.12^{**}$; Erwerbstätigkeit = $-.09^{**}$; Ortsgröße = $-.07^*$; Geschlecht = $-.07^*$; West-Ost = $.06^*$; Anteil erklärter Varianz = 21%

¹⁸ Das Kapitel über Antisemitismus basiert auf dem Aufsatz „Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus“ von A. Heyder, J. Iser und P. Schmidt, der in dem Sammelband Deutsche Zustände. Folge 3, herausgegeben von W. Heitmeyer im Suhrkampverlag 2005, erschienen ist.

dienen. Dabei wurden die frühchristlichen bis ins Mittelalter hineinwirkenden antijudaistischen Mythen, wie die des Christus- und Gottesmörders, mit eher weltlichen, wie z.B. dem geldgierigen Wucherjuden und später mit rassistischen und politischen Motiven, wie das der jüdischen Weltverschwörung angereichert¹⁹. Die Judenfeindschaft besitzt so „[...] mehrere historische Schichten, wobei die älteren Vorurteilsschichten in der nächsten Phase nicht ‚vergessen‘, sondern nur von neuen überlagert wurden.“²⁰ Diese Mythen und Symbole dienen der Legitimierung antisemitischer Einstellungen. Sie beziehen sich nicht auf einzelne, sondern auf die Gesamtheit der Juden als Gruppe. Wenn im Folgenden die Rede von Antisemitismus ist, geht es um antisemitische Einstellungen und Überzeugungen von Menschen, nicht um antisemitisches Verhalten oder antisemitische Verhaltensintentionen.

Spätestens seit dem Beginn der zweiten Intifada ist die öffentliche Diskussion in Deutschland und teilweise auch die wissenschaftliche Diskussion über Antisemitismus insbesondere davon geprägt, ob die zunehmende Kritik an der Palästinenserpolitik Israels ein möglicher Ausdruck einer antisemitischen Einstellung sein könnte. Aus diesem Grund, sind wir in unserer Untersuchung nicht nur der Frage nach dem aktuellen Ausmaß klassischer antisemitischer Einstellungen innerhalb der deutschen Bevölkerung eingegangen, sondern haben zusätzlich auch einige antisemitische israelkritische Einstellungen erhoben. Es handelt sich hierbei um Elemente des öffentlichen Diskurses, die mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllen, die unseres Erachtens die Trennlinie zwischen Israelkritik und Antisemitismus markieren:

- Die Aberkennung des Existenzrechtes Israels und des Rechtes auf Selbstverteidigung²¹
- Historische Vergleiche der israelischen Palästinenserpolitik mit der Judenverfolgung im Dritten Reich²²
- Die Beurteilung der israelischen Politik mit einem doppelten Standard: Man verurteilt bestimmte politische Maßnahmen in Israel, jedoch in anderen Ländern nicht²³
- Die Übertragung der israelischen Palästinenserpolitik auf alle Juden. Juden werden so kollektiv für diese Politik verantwortlich gemacht.

Aus diesen Kriterien wurden verschiedene Facetten einer antisemitischen israelkritischen Einstellung herausgearbeitet die zusätzlich zu bereits etablierten Konzepten antisemitischer Einstellungen erhoben wurden. In Abgrenzung dazu wurden ebenfalls zwei Items erhoben, die eine nicht-antisemitische israelkritische Einstellung abfragen sollen.

Antisemitische Facetten

- Klassischer Antisemitismus: die offene Abwertung und Diskriminierung von Juden auf der Basis negativer und tradierter Stereotype.

¹⁹ Vgl. Schoeps, J.H./Schlör, J. (Hg.), Antisemitismus. Vorurteile und Mythen, München 1995.

²⁰ Bergmann, W., Antisemitismus, in: Informationen zur politischen Bildung 271 (2001), 38.

²¹ Vgl. Neugebauer, W., Israelkritik als neuer Antisemitismus?, in: Shalom. Zeitschrift der Österreichisch-Israelischen Gesellschaft 3/4 (2003), 28-30; Bergmann, W./Wetzel, J., Manifestations of Anti-Semitism in the European Union. First Semester Report 2002. Synthesis Report, Wien 2003.

²² Vgl. Lingens, E., Gefangene der Angst. Ein Leben im Zeichen des Widerstands, Wien/Frankfurt a.M. 2003, Neugebauer 2003.

²³ Vgl. Avnery, U., Anti-Semitism: A practical Manual, <http://www.alternet.org/story/176282004>, Sharansky in der Frankfurter Rundschau vom 30.4.2004.

- Sekundärer Antisemitismus: antisemitische Einstellung nicht trotz, sondern wegen des Holocausts: für Deutschland und Österreich spezifische Form des Antisemitismus. Er ist durch Relativierung, Verharmlosung und teilweise Leugnung der nationalsozialistischen Verbrechen an den europäischen Juden, sowie der Forderung nach einem Schlusstrich unter dieses Kapitel der deutschen Geschichte gekennzeichnet.
- Antisemitische Separation: die indirekte Abwertung und Ausgrenzung von jüdischen Bürgern durch die Infragestellung ihrer Loyalität zur Deutschland.
- Israelbezogener Antisemitismus: die Übertragung der Kritik an der Politik Israels auf alle Juden. Jüdische Bürger – gleich welcher Nationalität – werden kollektiv für die Politik Israels verantwortlich gemacht.
- NS-vergleichende Israelkritik: Der Vergleich der Palästinenserpolitik Israels mit der deutschen Judenpolitik im Dritten Reich. Es kommt zu einer Täter-Opfer-Umkehr, Juden werden zu naziähnlichen Tätern stilisiert.
- Nicht-antisemitische israelkritische Einstellung: Kritik an der Palästinenserpolitik Israels, die keine der vier o.g. Kriterien aufweist.

Betrachtet man die prozentuale Zustimmung zu den Items der antisemitischen Facetten und der israelkritischen Einstellung, so ergibt sich für die unterschiedlichen Dimensionen ein sehr heterogenes Bild (vgl. Tab. 3). Während klassische antisemitische Stereotype innerhalb der deutschen Bevölkerung eine breite Ablehnung erfahren, begründen ca. ein Drittel²⁴ der Befragten ihre Antipathie gegenüber Juden mit der israelischen Politik (israelbezogener Antisemitismus). Über 40% unterstellen den in Deutschland lebenden Juden eine größere Loyalität zu Israel als zu Deutschland. Die in Deutschland lebenden Juden werden so als eigene separate Gruppe wahrgenommen, jüdisch sein wird anscheinend als nicht deutsch sein empfunden. Die Forderung nach einer Art „Schlusstrich“ unter das Thema Judenverfolgung in der Zeit des Nationalsozialismus erfährt von weit über 60% der Befragten Zustimmung. Ebenfalls dramatisch hoch ist die Zustimmung zu der NS-vergleichenden Israelkritik: Über die Hälfte der Befragten (51,2%) stimmt dem direkten Vergleich Israels mit dem NS-Regime zu, während sogar über zwei Drittel (68,3%) der Meinung sind, dass Israel gegen die Palästinenser einen Vernichtungskrieg führt. Die Zustimmung zur nicht-antisemitischen Israelkritik fällt am höchsten aus: Rund drei Viertel der Befragten kritisieren die israelische Palästinenserpolitik.

Tab. 3: Itemformulierungen und Ausmaß der antisemitischen Facetten und der israelkritischen Einstellung (Angaben in Prozent)

Konstrukte und Itemformulierungen	1 - stimme über-haupt	2 - stimme eher nicht zu	3 - stimme eher zu	4 - stimme voll und ganz zu
Klassischer Antisemitismus				
Juden haben in Deutschland zuviel Einfluss.	43,6	34,9	10,9	10,6
Durch ihr Verhalten sind die Juden an ihren Verfolgungen mitschuldig.	50,4	32,2	11,1	6,3

²⁴ Zusammenfassung der Kategorien 3 (stimme eher zu) und 4 (stimme voll und ganz zu)

Sekundärer Antisemitismus				
Ich ärgere mich darüber, dass den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden.	11,9	19,8	23,8	44,5
Ich bin es leid, immer wieder von den deutschen Verbrechen an den Juden zu hören.	14,6	23,2	20,9	41,3
Israelbezogener Antisemitismus				
Durch die israelische Politik werden mir die Juden immer unsympathischer.	23,1	45,2	19,1	12,6
Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	18,9	36,8	28,9	15,5
Antisemitische Separation				
Die deutschen Juden fühlen sich stärker mit Israel als mit Deutschland verbunden.	7,9	36,6	33,7	21,9
Die Juden hierzulande interessieren sich mehr für israelische als für deutsche Angelegenheiten.	10,7	41,5	29,2	18,6
NS-vergleichende Israelkritik				
Israel führt einen Vernichtungskrieg gegen die Palästinenser.	7,6	24,0	33,2	35,1
Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip auch nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.	18,8	30,0	23,9	27,3
Israelkritische Einstellung				
Ich werde wütend, wenn ich daran denke, wie Israel die Palästinenser behandelt.	4,0	14,2	37,5	44,4
Es ist ungerecht, dass Israel den Palästinensern Land wegnimmt.	3,9	10,0	34,5	51,5

Wie kann man diese Zahlen interpretieren? Bedeuten sie, dass zwei Drittel aller Deutschen antisemitische Einstellungen haben, die sie teilweise durch ihre Kritik an Israel kommunizieren? Unseres Erachtens sollte man die Zustimmung zu den Aussagen mit sehr viel Vorsicht interpretieren. Dies gilt insbesondere für die Aussagen zu den neuen Antisemitismusfacetten. Es handelt sich hierbei um Statements, die dem öffentlichen Diskurs entnommen wurden, d.h. um Aussagen, mit denen die Bevölkerung häufig durch die Medien konfrontiert wird. So sind z.B. Vergleiche mit dem Dritten Reich nicht nur in der Berichterstattung über den Nah-Ost-Konflikt ein sehr oft auftretendes Phänomen in der Medienlandschaft. Zusätzlich ergab eine kritische Diskursanalyse der Berichterstattung verschiedener Zeitungen über den Nah-Ost-Konflikt,²⁵ dass die Darstellung äußerst brutal sei und zudem Anknüpfungspunkte an antisemitische Stereotype bieten würde. Dies bedeutet, dass z.B. Vergleiche mit dem Dritten Reich zwar antisemitisch sind, jedoch nicht einer antisemitischen Einstellung entspringen müssen, sondern z.B. sehr stark durch den öffentlichen Diskurs geprägt sein können. Ein weiteres Beispiel dafür könnte auch die hohe Zustimmung zu den Aussagen des sekundären Antisemitismus darstellen: Bevor man sagt, dass über 60% der Deutschen sekundär antisemitisch seien, sollte man sich erstens vor Augen führen, dass hier nur der „weichste“ Teil von sekundärem Antisemitismus, nämlich die Forderung nach einem

²⁵ Vgl. Jäger, S./Jäger, M., Medienbild Israel. Zwischen Solidarität und Antisemitismus. Medien: Forschung und Wissenschaft Band 3, Münster/Hamburg/London 2003.

„Schlusstrich“ abgefragt wurde, während z.B. die Leugnung der nationalsozialistischen Verbrechen an Juden nicht erhoben wurde. Zweitens sollte man bedenken, dass seit der Walser-Bubis-Debatte der mediale Diskurs über dieses Thema stark polemisiert geführt wurde und damit einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema eher im Wege stand als eine solche vorangetrieben zu haben.

Die Frage danach, ob sich hinter der Kritik an Israel eine antisemitische Einstellung verbirgt kann durch die deskriptiven Ergebnisse nicht beantwortet werden. Hierzu bedarf es genauer Analysen des Zusammenhangs der einzelnen Facetten mit klassischem Antisemitismus sowie anderen Fremdgruppenabwertungen. Ein erster Hinweis darauf, dass sich hinter bestimmten israelkritischen Aussagen eine antisemitische Einstellung verbergen könnte, findet sich in Heyder/Iser/Schmidt (2005). Dort konnte gezeigt werden, dass in der Gesamtstichprobe starke Zusammenhänge von klassischem Antisemitismus mit sekundärem Antisemitismus, antisemitischer Separation und israelbezogenem Antisemitismus bestehen, die darauf hinweisen, dass die Zustimmung zu diesen Aussagen durchaus antisemitisch motiviert sein kann. NS-vergleichende Israelkritik hängt indes wesentlich schwächer mit klassischem Antisemitismus zusammen. Ein erfreulich anderes Bild zeigt sich bei der nicht-antisemitischen israelkritischen Einstellung: hier herrscht kein Zusammenhang mit klassischem Antisemitismus. Tiefergehende Subgruppenanalysen über diese Zusammenhänge stehen allerdings noch aus.

Zusammenfassend lässt sich über das aktuelle Ausmaß antisemitischer Einstellungen in Deutschland festhalten, dass offene Vorurteile gegenüber Juden zwar von der Mehrheit der Bevölkerung abgelehnt werden, jedoch knapp ein Fünftel klassischen antisemitischen Stereotypen zustimmt. Ebenso Besorgnis erregend ist die Tatsache, dass als antisemitisch geltende Kritik an der Politik Israels bei großen Teilen der deutschen Bevölkerung Unterstützung findet. Außerdem scheint eine generelle Übertragung der israelischen Politik auf Juden stattzufinden. Diese mangelnde Differenzierung findet sich auch in der medialen Berichterstattung wieder und lässt darauf schließen, dass eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Themenkomplexen „Antisemitismus“, „Juden in Deutschland“ und „Kritik an der Palästinenserpolitik Israels“ in der Mitte der deutschen Gesellschaft nicht stattzufinden scheint. Unsere Ergebnisse mahnen an, dass ein kritischer Diskurs über diese Themen weder den Eliten noch den Vertretern politischer Gruppierungen überlassen sein darf. Gesellschaftliche Werte und Normen sowie Grenzen müssen verständlich in und durch die Gesellschaft kommuniziert werden.

6. Baustein – Zum pädagogischen Umgang mit antisemitischen Einstellungen von Schülern am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin

Das Jüdische Museum Berlin: pädagogische Ansätze zur Bekämpfung von Antisemitismus

Sarah Hiron

Das Jüdische Museum präsentiert in seiner historischen Ausstellung in 13 Epochenbildern „Zwei Jahrtausende deutsch-jüdische Geschichte“. Ausgewählte Biografien deutscher Juden sowie Alltagsgegenstände dienen als Narrativ, um den Besuchern verschiedene Aspekte deutsch-jüdischen Zusammenlebens zu veranschaulichen. Dabei spielt die innerjüdische Perspektive eine besondere Rolle. Statt antisemitische Klischeevorstellungen von Teilen der nichtjüdischen Gesellschaft in den

Vordergrund zu rücken, wird vielmehr Raum geschaffen, Juden als handelnde Subjekte zu zeigen.

Die museale Abbildung des Antisemitismus in seinen alltäglichen Ausprägungen kann außerdem Gefahr laufen durch die Visualisierung und Reproduktion antisemitischer Darstellungen diesen Denkstrukturen Vorschub zu leisten. Das Jüdische Museum arbeitet deshalb bewusst nur an einigen ausgewählten Stellen mit antisemitischen Stereotypen. Denn diese antisemitischen Klischees benötigen eine klärende Stellungnahme, um in ihrer Wirkung gebrochen zu werden, da visuelle Eindrücke zumeist stärker haften bleiben, als die verbale Argumentation dagegen. Konkret besteht die Gefahr noch nicht vorhandene Stereotype zu wecken oder bereits existierende Vorurteile zu bestärken. In fünf unterschiedlichen Bereichen der Dauerausstellung werden Klischees und stereotype Darstellungen zum Thema „Antijudaismus und Antisemitismus“ mittels interaktiver Elemente in Form von Schubladen aufgegriffen. Diese Darstellungen der Fremdwahrnehmung beziehen sich dabei auf die jeweilige historische Epoche. Vorurteile gegenüber Juden werden mit einem erläuternden Text ergänzt. Im wahrsten Sinne des Wortes wird „Schubladendenken“ vorgeführt. Die Schubladen bedürfen der aktiven Teilnahme der Besucher durch das Öffnen und fordern eine Auseinandersetzung mit deren Inhalt.

Der Rundgang durch das Museum lässt daher auch eine Lesart zu, die frei von Ablehnung ist. Bei der Konzeption der Ausstellung war es wichtig zu zeigen, dass die Geschichte der Juden in Deutschland und Europa zwar immer von Antijudaismus und Antisemitismus begleitet worden ist, dieser allein jedoch nicht das alles beherrschende Element im Leben der Juden darstellt. Im Jüdischen Museum Berlin wird das Thema Antisemitismus deshalb als Teilaspekt einer Biografie präsentiert.

Die Lebensgeschichte von Walther Rathenau (1867 – 1922), des ersten deutschen Außenministers „jüdischen Glaubens“ der Weimarer Republik, der nach vorausgegangener Hetzkampagne am 24. Juni 1922 dem Attentat durch die rechtsradikale Geheimorganisation Consul zum Opfer fiel, kann hierbei exemplarisch für das Vorgehen des Jüdischen Museums stehen.

Als junger Mann ist er 1891 in der Uniform eines Garde-Kürassiers als Großrepro in der Ausstellung in dem Kapitel: „Deutsche und Juden zugleich“ (1800 –1914) zu sehen. In dieser Lebensphase träumte er noch davon, aktiver Offizier zu werden, um dem Ideal der preußischen Gesellschaft zu entsprechen. Doch als Jude blieb ihm die Offizierslaufbahn versperrt, worauf er Jahre später schrieb: „In den Jugendjahren eines jeden deutschen Juden gibt es einen schmerzlichen Augenblick, an den er sich zeitlebens erinnert: wenn ihm zum ersten Male voll bewusst wird, dass er als Bürger zweiter Klasse in die Welt getreten ist, und dass keine Tüchtigkeit und kein Verdienst ihn aus dieser Lage befreien kann.“ (Rathenau, Walter: Staat und Judentum, Berlin 1911.)

Dem Besucher begegnet Walter Rathenau ein zweites Mal in dem Kapitel: „Erster Weltkrieg und Weimarer Republik“ (1914 – 1933), hier als Außenminister. Den deutschen Juden bot die in der Verfassung der Weimarer Republik verankerte Gleichberechtigung den Zugang zu allen Ministerämtern und Positionen, die ihnen bisher verwehrt worden waren. Der Besucher entdeckt einen von Walter Rathenau 1922 ausgefüllten Personalbogen für seinen Eintritt ins Auswärtige Amt. Er verweigert die Antwort bei der unter Nr. 5 gestellten Frage nach der Konfession mit der Begründung: „Diese Frage entspricht nicht der Verfassung“.

In diesem Kontext ist es leicht, einen Anknüpfungspunkt und Gegenwartsbezug im dialogischen Austausch mit Schülern zu finden, denn die Frage nach der Religionszugehörigkeit entspricht auch heute nicht der Verfassung. Fragen an die Schüler, wie: „Wisst ihr, wer von Euch welche Religion hat? Ist das wichtig? Wo wird

man heute nach Religionszugehörigkeit gefragt?“ können ihnen Denkanstöße und Anregungen geben, auch die Gegenwart kritisch zu hinterfragen und Diskriminierungen zu erkennen. Daran zeigt sich, dass heute vielmehr eine gute Ausbildung und eine hohe berufliche Qualifikation die Auswahlkriterien bilden, statt der religiösen Zugehörigkeit.

Über ein Drittel der Besucher des Jüdischen Museums sind junge Menschen im Alter zwischen 6 und 30 Jahren. Allein in diesem Jahr haben bereits über 60.000 Schüler, insbesondere aus der 10. Klassenstufe, im Rahmen einer Führung oder eines Workshops das Jüdische Museum besucht. Die Führungen sind mit speziellen Schwerpunkten für unterschiedliche Altersstufen konzipiert.

Ziel der pädagogischen Arbeit ist es, bei jungen Menschen Interesse und Neugier für deutsch-jüdische Geschichte zu wecken und vermeintlicher Generalisierung und Stigmatisierung die Vielfalt deutsch-jüdischer Lebensentwürfe gegenüber zu stellen. Hierbei wird bewusst der Fokus nicht auf die Schoa gesetzt, denn durch die Architektur Daniel Libeskind's ist sie gegenwärtig. Eine Befragung bei Schülern im Jüdischen Museum Anfang 2004 ergab zudem, dass Juden vorrangig als Opfer wahrgenommen werden. 70 % der Befragten denken zuerst beim Thema Juden an die Verfolgung der Juden im NS-Regime und ihre Vernichtung. Die Bildungsarbeit des jüdischen Museums ist mit der paradoxen Aufgabe konfrontiert, an die Schoa zu erinnern, dafür zu sorgen, dass künftige Generationen von dieser Geschichte erfahren und gleichzeitig darüber aufzuklären, dass es das Judentum als eigenständige Weltanschauung und jüdische Geschichte vor der Massenvernichtung und davon unberührt gegeben hat.

Indem auf interaktive Weise durch forschendes Entdecken und Hinterfragen Wissen über die jüdische Minderheit in Deutschland, über ihr eigenes Selbstverständnis, über das Miteinander von Juden und Nichtjuden und die damit verbundenen Schwierigkeiten von Integration und Ausgrenzung vermittelt wird, soll das vermeintlich Fremde vertrauter werden. Dabei wird der gesellschaftliche Wert eines harmonischen Miteinanders verschiedener ethnischer, kultureller, religiöser und sprachlicher Gruppierungen hervorgehoben und an den hohen Preis erinnert, den alle Beteiligten für Intoleranz zu zahlen haben. Handlungsorientierte Programme, wie zum Beispiel Projektstage in der Dauerausstellung oder im Learning Center, Archivworkshops mit anschließendem Zeitzeugen- oder Stiftergespräch, sensibilisieren die jungen Besucher dahingehend, die historischen, politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge zu erkennen, und mit den daraus resultierenden Lebenswirklichkeiten deutscher Juden zu verknüpfen.

Der Besuch des Museums erfordert eine intensive Vorbereitung von Seiten der Lehrer, damit sich für die Schüler schneller Verbindungen zu dem Wissen aus dem Unterricht herstellen lassen und sich bei ihnen durch die Arbeit an den Exponaten neue Perspektiven auf Bekanntes eröffnen können. Das Jüdische Museum kann keinen Unterrichtersatz zum Thema Judentum leisten, sondern eröffnet als außerschulischer Lernort andere Möglichkeiten des Lernens. Schule und Museum ergänzen sich hierbei gegenseitig.

Wenn Schüler durch ihren Museumsbesuch angeregt werden, sich zu gegebener Zeit wieder mit jüdischer Geschichte und jüdischer Kultur auseinander zu setzen, wenn sie das Museum mit dem Eindruck verlassen, etwas Interessantes gesehen und gehört zu haben, etwas, das sie vielleicht auch selbst in ihrer eigenen Lebenswelt anspricht oder darauf Bezug nimmt, dann haben aus Unkenntnis resultierende Vorurteile bereits

weniger Wirkungskraft und wir sehen unsere pädagogische Arbeit auf einem guten Weg.

Gerne informieren wir Sie über unser pädagogisches Angebot und unterstützen Sie bei der Vorbereitung Ihres Besuchs im Jüdischen Museum Berlin unter der Telefonnummer 030-25993-305; Fax 030-25993-412 oder fuehrungen@jmberlin.de.

7. Baustein – Antisemitismus und Geschichtsbücher, Aufklärung oder Reproduktion von Klischees?

7.1 Deutsche Schulbücher im Zwielficht¹

Dr. Martin Liepach

Im Dezember 2000 geriet in Hamburg der Einsatz von Schulbüchern im Geschichtsunterricht zu einem überregionalen Skandal. Die Frankfurter Rundschau titelte: „Die Juden sind reich und tragen spitze Hüte. In gängigen Schulbüchern werden bis heute antisemitische Vorurteile und schlichte Sichtweisen gehegt und gepflegt“.² Bei dem inkriminierten Werk handelt es sich um das vom Diesterweg Verlag 1975 herausgegebene Werk „Geschichtliche Weltkunde“. Es enthält vor allem in der Darstellung der Juden im Mittelalter langjährig gehegte antijudaistische Topoi. („Die Juden blieben ungeachtet ihres Reichtums gewöhnlich aus der städtischen Gemeinschaft ausgeschlossen. Der spitze Judenhut und gelbe Kleidung sonderten die Juden auch äußerlich vom christlichen Bürgertum ab.“³) Die Tatsache allein, dass für den heutigen Geschichtsunterricht ein Unterrichtswerk herangezogen wird, das mehr als 25 Jahre alt ist, ist für sich genommen bereits ein Skandal. Jedoch ist der Fall des Hamburger Gymnasiums sicherlich nicht singulär. Der Umstand, dass im Geschichtsunterricht mit überalterten Werken gearbeitet wird, ist sehr häufig die Praxis.

Doch auch jüngere von der Hamburger Schulbehörde zugelassene Werke wie „Unsere Geschichte“ und „Anno“ beheben nicht das Problem der verzerrten Darstellung. Vielmehr werden die Stereotypen übernommen oder tauchen neu inszeniert auf. In der Schulbuchforschung ist das Problem lange bekannt. Bereits zwischen 1981 und 1985 beschäftigte sich eine deutsch-israelische Schulbuchkommission mit der Frage der Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel in den deutschen Geschichtsbüchern. Das Ergebnis war mehr als unbefriedigend. So vermittelten von 23 untersuchten Büchern der Sekundarstufe I lediglich 7 ein „irgendwie zusammenhängendes und sinngabendes Bild“ der jüdischen Geschichte für den Abschnitt der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs.⁴ Einen besonders großen Teil in den Unterrichtswerken beansprucht verständlicherweise die Epoche des Nationalsozialismus. Dennoch, die durchweg umfangreichen Darstellungen und Dokumentationen der nationalsozialistischen Verfolgungsgeschichte vermitteln „viel stärker - wenn nicht sogar ausschließlich - die Täterperspektive als die

¹ Dieser Artikel wurde mit geringfügigen Veränderungen übernommen aus: Martin Liepach, Deutsche Schulbücher im Zwielficht, LBI Information 9, 2001, S. 117 - 122; (Nachrichten aus dem Leo Baeck Institut in Jerusalem, London, New York und der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft des LBI in Deutschland. Herausgegeben von den Freunden und Fördern des LBI e.V. in Frankfurt/Main)

² Frankfurter Rundschau 15.12.2000.

³ Geschichtliche Weltkunde, Band 2, Diesterweg-Verlag, Frankfurt 1981, S. 67.

⁴ Chaim Schatzker, Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel. Bonn 1981, S. 103.

Opferperspektive“.⁵ In der Praxis läuft es oft darauf hinaus, dass Juden und Judentum im Geschichtsunterricht zunächst in der Epoche des Mittelalters behandelt werden und erst dann wieder im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus. Für das Mittelalter wird die Geschichte der Juden in den Zusammenhang mit den Kreuzzügen, der Pest und den Pogromen gebracht. Es lässt sich leicht ausmalen, welches verzerrte Bild Schülerinnen und Schüler erhalten; als gäbe es lediglich eine Kontinuitätslinie der Verfolgung, die sich quasi als Automatismus vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert hindurch zieht. Die Tatsache, dass es eine lange, von den Juden selbst bestimmte oder doch stark beeinflusste Geschichte und damit zugleich ihre tiefe historische Verankerung in der mediterranen, europäischen, deutschen, regionalen und lokalen Geschichte gibt, droht bei dieser Betrachtungsweise unterzugehen. So lautete auch der damalige Befund der deutsch-israelischen Schulbuchkommission für die frühe Neuzeit und das Mittelalter: „Generell gilt, daß in kaum einem Lehrbuch der Versuch gemacht wird, die Geschichte der Juden in dieser Zeit aus innerjüdischer Sicht nachzuvollziehen, ihre Einrichtungen und Lebensformen zu beschreiben, ihre Sichtweise der christlichen Gesellschaft darzustellen und die von ihnen auf vielen Gebieten erbrachten kulturellen Leistungen zu würdigen. Hiermit korrespondiert, dass in der Darstellung der Verfolgungsgeschichte nur selten aus jüdischen Quellen zitiert wird. Es herrscht ein Darstellungsmuster vor, das auch für die späteren Epochen bestimmend bleibt, in dem die Juden eher als Objekt der Geschichte anderer denn als Subjekt ihrer eigenen Geschichte erscheinen.“⁶

Die Ergebnisse der deutsch-israelischen Schulbuchkommission mündeten in eine umfangreiche und ausführliche Liste von Empfehlungen zur Darstellung in den Unterrichtswerken. Vorrangig wurde angeraten eine Darstellungsperspektive zu vermeiden, die Juden „ausschließlich als Objekte und Opfer der Geschichte erscheinen läßt“. Wichtig wäre es daher einen Perspektivwechsel vorzunehmen und die jüdische Innenansicht angemessen zu berücksichtigen. Zudem sei den „Perioden relativ konfliktlosen Mit- und Nebeneinanders von Juden und Nichtjuden eine stärkeres Gewicht“ zu verleihen. Hiermit soll der Tendenz entgegengewirkt werden, die Ausgrenzung und Verfolgung von Juden als zwangsläufig darzustellen.

Unter Beachtung der abgegebenen Empfehlungen hätte das Problem gut und gerne gelöst sein können. Schulbuchverlage produzieren rund alle zehn Jahre neue aufwendige, mehrbändige Unterrichtswerke für die jeweiligen Jahrgangs- und Sekundarstufen. Die entsprechenden Empfehlungen hätten somit bereits aufgegriffen und in die Realität umgesetzt werden können. Doch eine jüngst veröffentlichte Untersuchung kommt einige Schulbuchgenerationen später zu einem ernüchternden Ergebnis: „Wenn man Positiva und Negativa des Untersuchungsbefundes gegeneinander abwägt, hat man Zweifel, ob die deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen bei der Abfassung der Schulbücher der 90er Jahre überhaupt eine Rolle gespielt haben“.⁷

Für die Gestaltung des Unterrichts ist das Schulgeschichtsbuch die zentrale Informationsquelle. Es ist das wichtigste und am häufigsten verwendete Arbeitsmittel im Geschichtsunterricht: Früheren Untersuchungen zufolge gaben 80 % der Geschichtslehrer an, häufig mit dem Geschichtsbuch zu arbeiten, ein Umstand, der sich kaum geändert haben dürfte.⁸ Solange Schulbücher die zentrale Bedeutung für den Geschichtsunterricht haben, führt kein Weg daran vorbei, die wünschenswerten

⁵ Wolfgang Marienfeld, Das Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig. Die deutsch-israelischen Schulbuchempfehlungen, in: Menora, Jahrbuch für deutsch-jüdische Geschichte, 1997, S. 377.

⁶ Zitiert nach ebd., S. 378.

⁷ Wolfgang Marienfeld: Die Geschichte des Judentums in deutschen Schulbüchern. Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften 2000 (Theorie und Praxis 72), S. 44.

⁸ Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber 1997, 5. überarbeitete Auflage, S. 422.

Veränderungen in der Darstellung der deutsch-jüdischen Geschichte auch dort zu platzieren.

Doch bei der konzeptionellen Erstellung der Schulbücher orientieren sich die Verlage an den Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer, denn nur so können sie sicher stellen, dass sie später auch die Zulassung des Kultusministeriums erhalten und die Bücher wirklich von den Schulen angeschafft werden dürfen. Während es einige aufschlussreiche Untersuchungen zu der Frage gibt, wie Juden und jüdische Geschichte in den offiziell zugelassenen Schulbüchern behandelt werden, fehlt es an systematischen Lehrplanuntersuchungen hierzu. Lehrpläne machen inhaltliche Vorgaben, die für viele Lehrer einen Verbindlichkeitscharakter besitzen. Für die Lehrpläne in Bayern bemängelt eine jüngere Untersuchung: „Auffallend bleibt jedoch vor allem die vollständige Ausblendung zur deutsch-jüdischen Geschichte zwischen 1871 und 1933, also der Phase der rechtlichen Gleichstellung. Lediglich die Bewegungen des neuen Antisemitismus können gemäß dem Lehrplan des Gymnasiums bei der Erläuterung der NS-Ideologie miteingebracht werden. Die integrativen Aspekte werden jedoch ausgeklammert.“⁹

Mit der wichtigen und notwendigen Behandlung des modernen Antisemitismus im Unterricht trägt man jedoch in keiner Weise dem Stellenwert der deutsch-jüdischen Geschichte Rechnung. Zumal die in Lehrplänen stehenden Interpretationen des Antisemitismus mitunter fragwürdig sind. Der Hessische Kursstrukturplan für Geschichte sieht die Behandlung des „Imperialismus“ als verbindliches Unterrichtsthema vor. Im disponiblen Teil wird der Antisemitismus zu diesem Stoffgebiet gezählt und es werden „Antisemitismus und Militarismus des Bürgertums als Kompensation für Krisenängste“¹⁰ als „Stichworte“ formuliert. Auch wenn abstrakte Begrifflichkeiten im Unterricht der Konkretisierung bedürfen, die hier vorgenommene Reduzierung des Antisemitismus auf eine Reflex- und Kompensationsreaktion wird der Thematik nicht gerecht, zumal es sich um eine These handelt, die als solche keinesfalls deutlich wird und kaum haltbar ist. Zugleich ist die Fokussierung auf das Bürgertum als Träger des Antisemitismus eine nicht verständliche Betrachtungsweise.

Die zahlreichen Ergebnisse der Forschung auf dem Gebiet der deutsch-jüdischen Geschichte, aber auch der Antisemitismusforschung schlagen sich in keiner Weise in den Lehrplänen und Schulbüchern nieder. Geradezu in auffälliger Diskrepanz stehen die in einer breiteren Öffentlichkeit stattgefundenen historisch-politischen Debatten und Rezensionen zahlreicher Publikationen, die seitenweise in den vergangenen Jahren in den Tages- und Wochenzeitungen Beachtung fanden und die hartnäckige Resistenz, dies im Unterrichtsfach Geschichte wahrzunehmen.

Selbstkritisch mahnte bereits vor zwei Jahren Reinhard Rürup an: „Hinsichtlich der ursprünglich in Aussicht genommenen Vermittlung der Forschungsergebnisse an eine breitere Öffentlichkeit ist die Arbeitsgemeinschaft [...] über erste Ansätze nicht hinaus gekommen.“¹¹ Daher ist es begrüßenswert, dass sich das Kuratorium der Frage nunmehr in besonderem Maße annimmt.

Die in knapper Form dargelegten Ausführungen machen deutlich, dass die Frage nach der Vermittlung deutsch-jüdischer Geschichte an eine breitere Öffentlichkeit und insbesondere an Schulen einen komplexen Bereich umfasst. Ein wichtiger Schritt war sicherlich in den vergangenen Jahren die Erweiterung des Lehrangebots zur deutsch-jüdischen Geschichte an den Universitäten. Jedoch kann man keineswegs davon

⁹ Martina Langer-Plän, Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem, Frankfurt 1995, S. 211.

¹⁰ Rahmenplan Gymnasiale Oberstufe, Geschichte, Hessisches Kultusministerium 1995, S. 27.

¹¹ Reinhard Rürup, Die Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft des Leo Baeck Instituts 1989-1999. LBI Information Nr. 8 - 1999, S. 71.

sprechen, dass die deutsch-jüdische Geschichte zu selbstverständlichen und gelesenen Themenbereichen gehört. Zwar wird der Kenntnisstand der heranwachsenden Lehrergeneration erheblich größer sein, die Defizite durch die Vergangenheit haben jedoch zur Folge, dass für den übergroßen Teil der Lehrerschaft auf diesem Gebiet ein inhaltlicher Nachholbedarf besteht. Die generelle Stoffüberfrachtung des Geschichtsunterrichts bereitet in den Sekundarstufen zudem ein grundsätzliches Problem. In der daraus resultierenden Entscheidung, welche Themen schließlich im Unterricht behandelt werden, spielt die fachliche Kompetenz der Lehrer eine entscheidende Rolle. Letztlich werden sich die meisten Lehrer für ein Gebiet entscheiden, auf dem sie sich bereits fachlich qualifiziert haben. Für die Vermittlung eines hochsensiblen Themas wie der deutsch-jüdischen Geschichte entstehen hierdurch besondere Barrieren. Das Dilemma kann nur durch entsprechende Fortbildungsveranstaltungen behoben werden, in denen nicht nur die fachlich neuesten Erkenntnisse referiert werden, sondern auch die didaktische Relevanz der deutsch-jüdischen Geschichte für Geschichtsunterricht hervorgehoben wird.

Für den Bereich der Schulbücher und Lehrpläne muss erreicht werden, deutlich zu machen, dass die bisherige punktuelle Erfassung keine ausreichende Grundlage für ein Verständnis von Kontinuitäten deutsch-jüdischer Geschichte bietet, sondern dass jüdische Geschichte als integraler Bestandteil der deutschen und europäischen Geschichte etabliert wird.

7.2 Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (Auszug)

Das Leo Baeck Institut hat in Abstimmung mit dem Zentralrat der Juden in Deutschland und dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands die folgende Orientierungshilfe für die Behandlung der deutsch-jüdischen Geschichte in der Schule erstellt. In ihr werden thesenartig die verschiedenen Epochen, Themen und Inhalte vorgestellt, die für die Vermittlung des Themas relevant sind.

1. Juden im Mittelalter

Leitgedanken:

Die Siedlungsgeschichte zeigt, dass die jüdische Minderheit in Deutschland eine sehr lange Geschichte hat. Damit unterscheidet sie sich deutlich von anderen ethnischen oder religiösen Gruppen, die mitunter zum Vergleich herangezogen werden.

Die Beschäftigung mit den Juden im Mittelalter ist notwendig, um Schülerinnen und Schülern ein differenziertes historisches Bild zu vermitteln. Juden besaßen im Hochmittelalter in zahlreichen Städten Bürgerrechte, gehörten dort eben nicht zu einer rechtlich ausgegrenzten Gruppe. Die Entstehung von Judenghettos ist ein Phänomen des 15. Jahrhunderts! Es gibt keine direkte Kontinuitätslinie von den religiösen Verfolgungen des Mittelalters bis hin zum Nationalsozialismus.

Im Unterricht sollten folgende grundlegenden Inhalte vermittelt werden:

- Das Judentum gehört neben dem Christentum und dem Erbe Athens und Roms zu den Fundamenten europäischer und deutscher Geschichte und Kultur. Religionsgeschichtlich bedeutsam sind insbesondere der Monotheismus des Judentums, das Verhältnis jüdischer und christlicher Religion sowie die Bedeutung des Judentums für den Islam.

- Es existiert eine Kontinuität jüdischer Siedlungen in Deutschland seit römischer Zeit, zuerst in Köln (erstmals 321), dann in vielen anderen Städten u.a. Speyer, Worms, Mainz und Frankfurt.
- Juden lebten mehrere Jahrhunderte lang relativ unangefochten, auch keineswegs nur in untergeordneter Stellung, in der christlichen Gesellschaft, ehe Verfolgungen und Vertreibungen einsetzten.
- Juden hatten aufgrund ihrer überregionalen Kontakte in der Diaspora eine wichtige Rolle für das mittelalterliche Wirtschaftsleben und die Vermittlung von Wissen (z.B. arabische Medizin).
- Die jüdische Gemeinschaft besaß Gemeindeautonomie (z.B. niedere Gerichtsbarkeit). In Deutschland entstanden Zentren der jüdischen Gelehrsamkeit, in denen sich eine eigene Kommentierung von Tora und Talmud entwickelte.
- Die Verfolgungen während der Kreuzzüge und der Pest stellen einen wichtigen Einschnitt dar. Dabei muss auf die religiösen, wirtschaftlichen und sozialen Ursachen der antijüdischen Haltungen eingegangen werden, insbesondere auf den christlichen Antijudaismus, der das Mittelalter überdauerte und bis weit in die Neuzeit hineinwirkte.
- Im Laufe des 15. Jahrhunderts wiesen fast alle größeren Städte und viele der großen Territorien Juden aus. Soweit keine Ausweisungen stattfanden, kam es zur Ghettoisierung.
- Unter den im Großen und Ganzen günstigen politischen und sozialen Bedingungen, unter denen die Juden seit dem Beginn der muslimischen Herrschaft auf der iberischen Halbinsel lebten, konnten sich Theologie, Philosophie, Wissenschaft und Künste entfalten. In Spanien (hebr. Sefarad) kam es so zur Herausbildung des sefardischen Judentums. Nach der Vertreibung aus Spanien (1492) ließen sich sefardische Juden in vielen Ländern Europas nieder, so auch in Hamburg, Amsterdam und London.

2. Juden in der frühen Neuzeit und im Absolutismus

Leitgedanken:

Eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es, Schülerinnen und Schülern die Erkenntnis der Differenziertheit historischer Vorgänge zu vermitteln. Die parallele Behandlung von Hofjudentum, von Judenordnungen und sozialer Situation des Großteils der jüdischen Bevölkerung ermöglicht dies. Dabei kann das pauschale Urteil aufgebrochen werden, Juden hätten schon immer eine durchweg gehobene Stellung besessen.

Im Unterricht sollten folgende grundlegenden Inhalte vermittelt werden:

- Nach der Ausweisung aus den meisten Städten können Juden bis zum 19. Jahrhundert überwiegend nur in Kleinstädten und Dörfern leben, wo die Obrigkeit ihnen die Ansiedlung erlaubt, um durch das Schutzgeld der Juden zusätzliche Einnahmen zu erzielen.
- Die „Judenordnungen“ der Territorialherren schränken die Berufstätigkeit der Juden auf Geld- und Warenhandel ein und erlauben ihnen keine Freizügigkeit bei der Niederlassung. Die Landesherren betrachten Juden als nützlich für ihre merkantilistische Wirtschaftspolitik und lassen sie daher bei entsprechendem Vermögen in ihren Residenzstädten zu. Preußen nimmt ab 1671 wieder Juden

auf, sucht aber ihre Zahl durch das strikte Judenreglement von 1750 zu begrenzen.

- Nach dem Dreißigjährigen Krieg entwickelt sich eine jüdische Oberschicht der „Hofjuden“, von denen sich die Fürsten des entstehenden Absolutismus mit Kapital, Heereslieferungen und Luxuswaren ausstatten lassen.
- Die Hofjuden, die häufig auch Fürsprecher der jüdischen Gemeinden sind, werden von den Herrschern abhängig und stärken zugleich deren Macht gegenüber den Ständen, die sie deshalb anfeinden (Beispiel: Prozess gegen Jud Süß).
- Die Mehrheit der Juden lebt im Gegensatz zu den Hofjuden bis zur Emanzipation in sehr ärmlichen Verhältnissen und ernährt sich auf dem Lande von Hausier- und Viehhandel sowie von Pfandleihe und Kleinkrediten.

3. Jüdische Aufklärung und Emanzipation

Leitgedanken:

„Aufklärung“ und „Emanzipation“ sind zentrale Begriffe der politischen Bildung. Der Emanzipationsgedanke resultiert aus der Idee der Gleichheit und dem Toleranzgebot der Aufklärung. Toleranz ist ein zentraler Grundwert der Erziehung und die Grundlage für soziale Beziehungen in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. In der unterrichtlichen Behandlung muss vermittelt werden, dass Juden nicht nur Objekte der Bemühungen nichtjüdischer Aufklärer oder gar des Reformabsolutismus, sondern selbst aktiv Beteiligte waren und einen Beitrag zu ihrer Emanzipation durch die jüdische Aufklärung lieferten. Durch die Beschäftigung mit dem Thema wird deutlich, dass für Toleranz und rechtliche Gleichstellung auch „gekämpft“ werden muss, Toleranz ergibt sich nicht per se.

Im Unterricht sollten folgende grundlegenden Inhalte vermittelt werden:

- Über Jahrhunderte lebten die Juden nicht nur in Deutschland abgegrenzt von der sie umgebenden Kultur. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts änderte sich das tiefgreifend, und an diesem Vorgang war nicht zuletzt Moses Mendelssohn (1729-1786) entscheidend beteiligt. Er sollte daher auch im Zentrum einer Darstellung dieser Epoche stehen.
- In Dessau noch traditionell jüdisch erzogen, geht er mit 14 Jahren nach Berlin, wird dort gefördert von fortschrittlich gesinnten Juden und sucht Anschluss an die Kultur der Aufklärung. Seine literaturkritischen, ästhetischen und religionsphilosophischen Abhandlungen stellen ihn in eine Reihe mit anderen bedeutenden Aufklärern und tragen ihm die Achtung großer Geister wie Immanuel Kant ein. Gotthold Ephraim Lessing wird dem jüdischen Freund in seinem Drama „Nathan der Weise“ ein Denkmal setzen.
- Mendelssohn ist die führende Gestalt der jüdischen Aufklärung (Haskala), die Teil der europäischen Aufklärung ist. Er vertritt die Aufklärung nach innen, indem er sich gegen die allein religiös bestimmte Bildung der Juden wendet und ihre Öffnung zur europäischen Kultur anstrebt, nach außen, indem er für das Judentum Toleranz einfordert.
- Die erste Generation der Haskala ist darum bemüht, die jüdische Gesellschaft an Sprache und Kultur der Umwelt heranzuführen. Stets ist dabei ihr Ziel Akkulturation, nicht Assimilation. Ein Zeugnis dafür ist Mendelssohns in hebräischer Schrift gedruckte Bibelübersetzung, die versucht, einerseits den Text

für ein der hebräischen Sprache sich entfremdendes jüdisches Publikum zu „retten“, andererseits eine bessere Kenntnis der deutschen Sprache zu fördern.

- An seinem Beispiel lässt sich auch exemplarisch die Rechtsstellung der Juden darstellen. Sie sind im besten Falle Schutzjuden (ohne Bürgerrechte). Er selbst erhält erst 1763 einen eigenen Schutzbrief. Lässt die rechtliche Diskriminierung bei den Juden den Wunsch nach staatsbürgerlicher Gleichstellung aufkommen, so erkennen einsichtsvolle nichtjüdische Intellektuelle, dass Emanzipation der Juden auch im Interesse des Staates liegt. Die Emanzipationsdebatte beginnt mit dem Buch von Christian Wilhelm Dohm „Über die bürgerliche Verbesserung der Juden“ (1781), das auf eine Anregung Mendelssohns zurückgeht.
- In allen deutschen Territorien wurden den Juden dann schrittweise staatsbürgerliche Rechte verliehen. Weil viele Regierungen die Judenemanzipation als Belohnung für Assimilation gewähren wollten, war dies ein langwieriger Prozess. Auch das 1812 erlassene preußische Judenedikt erklärte Juden zwar zu Staatsbürgern, schloss sie aber immer noch beispielsweise vom Beamtenstand aus. Die Juden bemühten sich weiterhin aktiv um die Emanzipation, allen voran der Hamburger Anwalt Gabriel Riesser. Er war 1848 Mitglied der Nationalversammlung und zeitweise ihr Vizepräsident.

4. Juden im 19. Jahrhundert

Leitgedanken:

Das 19. Jahrhundert gilt als Geburtsstunde der Moderne, was in besonderem Maße für die jüdische Geschichte zutrifft. Bei den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen des 19. Jahrhunderts handelt es sich zugleich um ein europäisches Phänomen. Die Themen Emanzipation, Verbürgerlichung, Migration und Antisemitismus besitzen eine europäische Dimension, deren Behandlung für die europäische Integration von hoher Relevanz ist. Weiterhin ist eine intensive Beschäftigung mit dem 19. Jahrhundert für ein Verständnis der Wirkung langlebiger Strukturen und Mentalitäten wichtig (z.B. Antisemitismus als eine Wurzel der NS-Ideologie). Der Anspruch von Erklärungs- und Orientierungsfunktion von Geschichte lässt sich einlösen bei Fragen wie: Was ist Antisemitismus, und wie entstand er? Wie veränderte sich jüdisches Leben durch den sozialen Aufstieg?

Im 19. Jahrhundert kam es zu einer religiösen Differenzierung der Juden in Deutschland. Die Kenntnis dieser Entwicklung ist wichtig, um zu einer angemessenen Sichtweise des Judentums zu kommen. Damit soll einer verbreiteten Vorstellung von „den“ Juden als einer in sich geschlossenen homogenen Minderheit entgegen gewirkt werden.

Im Unterricht sollten folgende grundlegenden Inhalte vermittelt werden:

- Im revolutionären Frankreich wurden Juden 1791 über Nacht zu gleichberechtigten Staatsbürgern erklärt. In den deutschen Staaten dagegen zieht sich der Emanzipationsprozess vom Schutzjuden zum Staatsbürger über mehr als 80 Jahre bis zur Reichsverfassung von 1871 hin. Immer wieder wurde die Frage gestellt, ob die Juden „reif“ seien, Staatsbürger zu werden.
- Die rechtliche Emanzipation bedeutet noch keine soziale Integration, die von der deutschen Gesellschaft nur teilweise gewährt wird. Von Führungspositionen in Universität, Justiz und Armee werden Juden weiterhin möglichst ferngehalten.
- Die deutschen Juden erleben im 19. Jahrhundert einen starken sozialen Aufstieg ins Bürgertum. Ermöglicht wird dies durch die rechtliche Emanzipation, das große

Bildungsstreben der Juden und die Chancen, die die industrielle Revolution jüdischen Kaufleuten und Unternehmern eröffnet.

- Juden rücken im Kaiserreich in die Bildungselite auf und werden zu Schöpfern deutscher Kultur in Kunst, Literatur und Wissenschaft. Warf man ihnen zu Beginn des Jahrhunderts Unbildung vor, so jetzt die „Unterwanderung“ der deutschen Kultur. Man sah sie als „Fremde“, während sie selbst sich als Deutsche verstanden.
- Schon in den siebziger Jahren entsteht eine antisemitische Bewegung von bisher unbekannter Stärke, die sich gerade auch im Bürgertum verbreitet und die Emanzipation der Juden rückgängig machen will. Wilhelm Marr prägt 1879 den Ausdruck „Antisemitismus“, Rassenideologen behaupten die Minderwertigkeit der Juden, und die Bewegung organisiert sich in Antisemitenparteien, die Abgeordnete in den Reichstag entsenden. Dieser organisierte Antisemitismus veranlasst die deutschen Juden 1893 zur Gründung eines Abwehrvereins, des „Centralvereins deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens“.
- Die jüdische Gemeinschaft entwickelte sich in Deutschland im 19. Jahrhundert religiös, politisch und sozial sehr divergent. Als neue religiöse Richtung entsteht in scharfer Auseinandersetzung mit der Orthodoxie das liberale Judentum, dem die Mehrheit der deutschen Juden angehört. Viele allerdings definieren ihr Judentum gar nicht mehr religiös. Eine neue Form jüdischer Identität ermöglicht der Zionismus, dem sich Ende des 19. Jahrhunderts jedoch nur eine kleine Minderheit, vor allem unter der Jugend zuwendet.
- Durch die Pogrome im Zarenreich veranlasst, emigrieren zwei Millionen meist armer Juden aus Osteuropa in die USA. Bis 1910 blieben etwa 80 000 Auswanderer in Deutschland und bilden hier mehrheitlich ein jüdisches Proletariat.

5. Juden im Ersten Weltkrieg und in der Weimarer Republik

Leitgedanken:

Hatten die meisten Juden bei Ausbruch des Krieges die allgemeine Kriegsbegeisterung geteilt, so trug die „Juden zählung“ 1916 wie kein anderer Akt des Regimes dazu bei, die Juden zu entfremden und an ihren Status als Stiefkinder zu erinnern. Dies sollte zum Anlass genommen werden, Ausmaß und Erfolg, aber auch Grenzen der Integration der jüdischen Minderheit in die Mehrheitsgesellschaft differenziert zu diskutieren und zu bilanzieren.

Juden hatten einen erheblichen Anteil an der kulturellen Blüte und den wissenschaftlichen Leistungen im deutschsprachigen Kulturbereich. Gerade zu diesem Thema bietet es sich an, sinnvolle fächerübergreifende Unterrichtsprojekte zu realisieren. Für den politikgeschichtlichen Bereich sollte deutlich werden, dass der Einfluss der Juden in der deutschen Politik kaum der Rede wert war und dass die Abwehr des Antisemitismus gerade daran scheiterte, dass dieser nicht aus der Mitte der Gesellschaft bekämpft wurde.

Im Unterricht sollten folgende grundlegenden Inhalte vermittelt werden:

- 1914 unterschied sich die Kriegsbegeisterung deutscher Juden kaum von der ihrer nichtjüdischen Landsleute. Die vom Kriegsministerium 1916 durchgeführte, aber nicht veröffentlichte Erhebung über die jüdische Beteiligung am Frontdienst („Juden zählung“) diffamierte die Juden pauschal und verstärkte antisemitische

Vorurteile.

- Der größte Teil der jüdischen Bevölkerung stand der Revolution 1918/19 zunächst distanziert gegenüber, die freiheitliche und demokratische Weimarer Republik aber wurde von der überwältigenden Mehrheit der Juden begrüßt und unterstützt.
- Während des Ersten Weltkrieges und insbesondere danach kam es zu einer Radikalisierung des Antisemitismus. Die sogenannte Dolchstoßlegende und die Ermordung des Außenministers Walter Rathenau 1922 stehen exemplarisch für diese Entwicklung.
- Die Abwehr des Antisemitismus scheiterte, da es keine hinreichend starken und engagierten Bündnispartner der Juden in der Gesellschaft gab.
- Wissenschaft und Kunst im deutschsprachigen Kulturbereich sind ohne die Leistung der deutschen Juden nicht vorstellbar und verständlich, vor allem für die Zeit der Weimarer Republik. Eine kurze Aufzählung bedeutender Personen wird zwar nicht der großen Mannigfaltigkeit dieser Leistungen gerecht, vermittelt aber bereits eine Vorstellung von ihr (Sigmund Freud - Psychologie, Albert Einstein - Physik, Max Liebermann - Malerei, Franz Kafka - Literatur, Else Lasker-Schüler - Literatur, Arnold Schönberg - Musik, Max Reinhardt - Theater, Fritz Lang - Film, Alfred Kerr - Theaterkritik und zahlreiche andere). Verfolgung, Vertreibung und Ermordung der Juden im Nationalsozialismus bedeuteten auch einen kulturellen Verlust, der bis heute in Deutschland spürbar ist.

6. Verfolgung und Selbstbehauptung im Nationalsozialismus

Leitgedanken:

Die didaktischen Begründungen für dieses Thema sind vielschichtig: Hier gilt es, Schülerinnen und Schülern den Ausgrenzungs-, Verfolgungs- und Vernichtungsprozess deutlich zu machen. Dabei soll Geschichte nicht nur als das Werk der großen Handelnden angesehen werden. Ebenso wichtig ist es, unterschiedliche Verhaltensweisen in der Bevölkerung aufzuzeigen (Täter - Opfer - Zuschauer) und die Frage der Verantwortlichkeit für die nationalsozialistischen Verbrechen zu thematisieren. Aus der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit sollte sich ergeben, dass Schülerinnen und Schüler die Bewahrung und Weiterentwicklung einer demokratischen und rechtsstaatlichen Ordnung als ständige Aufgabe sehen und die Verantwortung erkennen, die jedem Deutschen auch aufgrund der Geschichte auferlegt ist.

Weiterhin gilt es eine sprachliche Sensibilität für die Behandlung der Thematik im Unterricht zu entwickeln. Nationalsozialistische und rassistische Termini sollten als solche kenntlich gemacht und kritisch beurteilt werden. Die Darstellung sollte keinesfalls dominierend aus der Perspektive der Täter erfolgen, sondern die Erfahrungen und die Innensicht der jüdischen Bevölkerung gleichermaßen einbeziehen (Perspektivenwechsel).

Im Unterricht sollten folgende grundlegenden Inhalte vermittelt werden:

- Antisemitismus war ein elementarer Bestandteil der nationalsozialistischen Ideologie und des Parteiprogramms und wurde daher 1933 zum Prinzip der Regierungspolitik. Erstes Ziel war die Ausschaltung der Juden aus dem politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben Deutschlands.
- Die Rückgängigmachung der Emanzipation wurde stufenweise durchgeführt (Ausgrenzung, wirtschaftliche Enteignung, Entrechtung, Verfolgung). Am Ende

stand die physische Vernichtung. Zum Standard historisch-politischer Bildung gehört die Kenntnis von Schlüsselereignissen (Boykott jüdischer Geschäfte am 1. April 1933, Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums 1933, Nürnberger Gesetze 1935, Novemberpogrom 1938, Wannseekonferenz 1942).

- Auschwitz bedeutet *den* Zivilisationsbruch. Bei der Shoah handelt es sich um einen einzigartigen, industriell durchgeführten Massenmord. Opfer der Verfolgungs- und Vernichtungsmaßnahmen waren fast die gesamte europäische Judenheit, nicht nur die deutschen Juden.

Der notwendige Perspektivwechsel sollte vor allem anhand folgender fünf Themen vollzogen werden:

- Es gab Formen der jüdischen Selbstbehauptung, wie beispielsweise die Gründung der Reichsvertretung der deutschen Juden 1933, an deren Spitze der Rabbiner Leo Baeck stand.
- Biographische Zeugnisse machen erkennbar, dass Juden bis 1938 vor dem grundlegenden Dilemma „Gehen oder Bleiben?“ standen, und geben Einblick in die damit verbundenen dramatischen Schwierigkeiten.
- Insbesondere Schilderungen von jüdischen Kindern und Jugendlichen vermitteln schülernah die zunehmende Diskriminierung und staatliche Ausgrenzung in der Schule.
- Es existierte jüdischer Widerstand, wie am Beispiel des Warschauer Ghettoaufstandes gezeigt werden kann.
- In Deutschland und den besetzten Ländern fanden einige wenige den Mut, Juden zu helfen und sie zu retten.

7. Juden in Deutschland nach 1945

Leitgedanken:

Es ist didaktisch wichtig, Schüler für die Situation der heute in Deutschland lebenden Juden und für ihr Selbstverständnis zu sensibilisieren, damit sie Juden nicht nur als NS-Opfer wahrnehmen. Dabei ist herauszustellen, dass es nach dem Holocaust, dem größten Einschnitt in der jüdischen Geschichte, eine Kontinuität des früheren deutschen Judentums nicht geben konnte. Es ist vielmehr erstaunlich, dass sich nach 1945 überhaupt wieder Juden in Deutschland niederließen, das für sie „das Land aus dem die Mörder kamen“, denn hier gab es für sie wenig Normalität, weil sie ständig mit der Vergangenheit konfrontiert waren.

Im Unterricht sollten folgende grundlegenden Inhalte vermittelt werden:

- Die ersten jüdischen Gemeinden nach dem Krieg entstanden aus zwei ganz unterschiedlichen Wurzeln: aus den wenigen überlebenden deutschen Juden, die zumeist mit Nichtjuden verheiratet waren, und aus der Überzahl der aus Osteuropa geflohenen Überlebenden, den sogenannten Displaced Persons, die später bis auf etwa 20 000 nach den USA und nach Palästina weiterwanderten.
- Die Juden in der BRD lebten oft physisch und psychisch gebrochen in Zurückgezogenheit von ihrer Umwelt und glaubten noch Jahrzehnte, dass sie Deutschland bald verlassen würden. Sie verstanden sich nicht als „deutsche Juden“, sondern gründeten 1950 eine Gesamtvertretung mit dem bezeichnenden Namen „Zentralrat der Juden in Deutschland“. Der Zionismus

und Israel spielten in den jüdischen Gemeinden lange die Rolle einer Ersatzidentität. Erst in der dritten Generation zeigte sich eine zögernde Bejahung des Lebens in Deutschland.

- In die DDR kehrten überwiegend jüdische Kommunisten zurück, die am Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft teilnehmen wollten. Sie spielten in Politik und Kultur der DDR eine nicht unwesentliche Rolle, verstanden sich aber nicht als Juden und wurden nicht Mitglieder der jüdischen Gemeinden. Während der antisemitischen Agitation gegen „Kosmopoliten“ 1953 flüchteten viele der Gemeindemitglieder nach Westen, so dass die Gemeinden 1989 insgesamt nur noch 400 meist alte Mitglieder hatten.
- Angeregt durch einen Beschluss der frei gewählten DDR-Regierung kurz vor der Wiedervereinigung ermöglichte die Bundesrepublik bis zum Jahr 2000 etwa 120 000 Juden aus den GUS Staaten die Einwanderung. Diese Neueinwanderer hatten jedoch aufgrund der Politik der Sowjetunion ihre Verbindung zum Judentum fast ganz verloren, was zusammen mit der Sprachbarriere ihre Integration in die Gemeinden sehr erschwerte. Sie machen heute etwa 70 Prozent aller Juden in Deutschland aus.
- Die Bundesrepublik hat den Aufbau jüdischer Gemeinden und die Einwanderung aktiv unterstützt und dies auch 2003 im Staatsvertrag mit dem Zentralrat der Juden in Deutschland für die Zukunft festgeschrieben. Gegenüber Israel betrieb sie eine vom Prinzip der geschichtlichen Verantwortung geleitete Politik. Deren Basis war das Luxemburger Abkommen von 1952 über „Wiedergutmachung“, das zum wirtschaftlichen Aufbau des Staates Israel beitrug und den Grundstein zu dauerhafter politischer, wirtschaftlicher und kultureller Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik und Israel legte.

Literatur:

1. Sekundärliteratur

Deutsch-jüdische Geschichte in der Neuzeit. Herausgegeben im Auftrag des Leo Baeck Instituts von Michael A. Meyer unter Mitwirkung von Michael Brenner. 4 Bde. München 1996/97. TB-Ausgabe München 2000. (Band I: Tradition und Aufklärung 1600-1780, Band II: Emanzipation und Akkulturation 1780-1871, Band III: Umstrittene Integration 1871-1918, Band IV: Aufbruch und Zerstörung 1918-1945).

Geschichte des jüdischen Alltags in Deutschland. Vom 17. Jahrhundert bis 1945. Herausgegeben im Auftrag des Leo Baeck Instituts von Marion Kaplan. München 2003.

Jüdische Geschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Von Arno Herzig. München 1997 (TB).

Die Geschichte des Judentums in deutschen Schulbüchern. (Theorie und Praxis, Band 72). Von Wolfgang Marienfeld. Hannover 2000.

Jüdische Geschichte. Von Kurt Schubert. München 1995 (TB).

2. Verfügbare Unterrichtsmaterialien

Jüdisches Leben in christlicher Umwelt. Ein historischer Längsschnitt. Herausgegeben und bearbeitet von Wolfgang Borchardt und Reinhardt Möldner. (Themen und Probleme der Geschichte) Cornelsen-Verlag 1991.

Geschichte der Juden in Deutschland. Quellen und Kontroversen. Ein Arbeitsbuch für die Oberstufe des Gymnasiums. Herausgegeben von Michael Wolfssohn und Uwe Puschner. Bayerischer Schulbuch-Verlag 1992.

Juden in Deutschland. 34 Arbeitsblätter für den fächerübergreifenden Unterricht. Sekundarstufe I. Von M. Behal und W. Pasche. Klett-Verlag 1995.

Bürger auf Widerruf. Lebenszeugnisse deutscher Juden: 1780-1945. Herausgegeben von Monika Richarz. München 1989.

8. Baustein – Zivilcourage lernen mit Hilfe des Argumentationstrainings gegen Antisemitismus

Füreinander – Training gegen Stammtischparolen

Tamara Uh-Tückardt und Oliver Schneider

Beim Begriff Fremdenfeindlichkeit und bei den Erscheinungsformen von Rassismus denken viele zuerst an Gewaltexzesse rechtsextremer Jugendlicher. Sofort kehren die Namen der Orte ins Gedächtnis zurück, an denen sich spektakuläre Schreckensszenarien ereignet haben: Hoyerswerda, Rostock, Solingen, Mölln, Guben oder Dessau.

Latente und subtilere Formen von Fremdenfeindlichkeit wie Alltagsdiskriminierungen oder institutionalisierter Rassismus werden in der Öffentlichkeit dagegen selten wahrgenommen. Alltägliche latente Formen von Fremdenfeindlichkeit sind jedoch der Nährboden, auf dem manifester Rassismus und fremdenfeindliche Gewalt erst möglich werden. Deshalb ist es richtig, Rassismus bereits dort zu bekämpfen, wo er scheinbar harmlos beginnt: Im Alltag der Menschen, beispielsweise am Arbeitsplatz.

Rechtsextremes Gedankengut lässt sich weder durch leidenschaftliche Reden noch durch spektakuläre Events zurückdrängen, sondern nur durch geduldige und dauerhafte Arbeit mit dem Menschen am Thema. Dazu gehören: Verbreitung von Informationen, Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit sowie die Stärkung von Einfühlungsvermögen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen.

Eine Pädagogik der Belehrung verfehlt in der Regel ihre Wirkung. Von diesem Ansatz geht das Argumentationstraining (gegen Stammtischparolen) aus. Bei ihm werden populistische politische Äußerungen, Schlagwörter und Parolen auf ihre emotionale Wirkung, ihren inhaltlichen Kern, die Gründe ihres Aufkommens, ihre politischen und gesellschaftlichen Konsequenzen sowie eventuellen Gegenstrategien hin überprüft.

Geübt wird, die eigene Position argumentativ – auch gegen Widerstände – zu vertreten. Ziel des Angebotes ist es, den Teilnehmern zu Redegewandtheit, Standfestigkeit und Argumentationssicherheit zu verhelfen, Redeängste abzubauen und zu mehr Zivilcourage und engagiertem Handeln gegen Rechtsextremismus zu ermutigen. Dieses Training orientiert sich an den Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Die gemeinsame Suche nach inhaltlichen Gegenpositionen hat noch einen weiteren Effekt. Denn ebenso wie die Seminarleitung sind auch die Teilnehmer nicht frei von Pauschalierungen und Vorurteilen. Die Suche nach Gegenargumenten zu den einzelnen Parolen zeigt, wie hilfreich unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen sind, wie viel mehr an Lernen möglich ist, wenn eine Atmosphäre der Wertschätzung geschaffen wird.

Damit setzt sich die Methode des Seminars auch deutlich von den herrischen Stammtischparolen ab, um deren Bekämpfung es geht. Dieses präventive Konzept gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus setzt die Auseinandersetzung mit dem Alltag der Teilnehmer voraus und schafft so Orientierungshilfen für Zielvereinbarungen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Mehrjährige Erfahrungen in der Umsetzung dieses Konzeptes konnten bei den Gewerkschaften, insbesondere in der IG Metall gesammelt werden.

Gewerkschaften wie die IG Metall sehen sich in Zeiten verschärfter Arbeitsplatzkonkurrenz gegensätzlichen Erwartungen und Interessen einzelner Arbeitnehmergruppen ausgesetzt. Die Betriebsräte bewegen sich zwischen zwei strategischen Optionen: Sollen sie einen Betriebsfrieden pflegen, der tendenziell auf Diskriminierung beruht? Oder sollen sie Konflikte bewusst ansprechen auf die Gefahr hin, dass der Betriebsfrieden infrage gestellt wird? Das gewerkschaftliche Projekt, „Das Herz in die Hand nehmen, Courage zeigen!“ knüpfte eindeutig an die zweite genannte Option an. In regionalen Workshops und mit Qualifizierungsreihen zum Kulturmittler wurde das Ziel verfolgt, eine sensiblere Wahrnehmung von alltäglicher Fremdenfeindlichkeit zu erreichen.

Betriebsvereinbarungen – Mehr als nur ein Stück Papier

(aus Soli extra "Antirassismus", Herbst 2003, Autor: Oliver Schneider)

Wer im Betrieb wirklich etwas erreichen will, kommt ohne Betriebsvereinbarungen nicht weit. Aber mit deren Abschluss ist es noch nicht getan. Plötzlich stehen da an der Wand der Betriebstoilette ausländerfeindliche Sprüche. Was tun? Einfach darüber hinweggehen? Die Sache stillschweigend dem Reinigungspersonal überlassen? Oder die Schuldigen energisch aufspüren und belangen?

Bei der metallverarbeitenden Firma Rasselstein Hoesch mit Sitz in Andernach und Neuwied haben Geschäftsleitung, Betriebsrat und die Jugend- und Auszubildendenvertretung seit Jahren für derlei Geschehnisse ein klares Handlungsmuster verabredet. Als vor einem Jahr tatsächlich rassistische Hetzparolen auf den Toiletten auftauchten, gingen alle Seiten, angeführt von Personalchef Frank Berssem, rigoros dagegen vor. Die Schmierereien wurden abfotografiert und an den Mitteilungswänden veröffentlicht. Mit Vergleichen von Schriftproben wurde nach den Tätern gesucht. »Damit haben wir sehr deutlich gemacht, dass so etwas von der Firmenleitung nicht toleriert wird«, sagt Berssem. Auch wenn der Schuldige in dem Betrieb, der zum ThyssenKrupp-Konzern gehört, unentdeckt blieb, entfalteten die Maßnahmen Wirkung. Ähnliche Vorfälle wurden seither in dem Unternehmen mit 2.800 Beschäftigten nicht mehr registriert.

Das Beispiel von Rasselstein Hoesch zeigt, dass Betriebsvereinbarungen gegen Diskriminierung, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit am Arbeitsplatz ihr Ziel nicht verfehlen. Gemeinsam hatten sich Geschäftsleitung, Betriebsräte, Jugend- und Auszubildendenvertretung und Belegschaft verpflichtet, Benachteiligungen und Herabsetzungen wegen Herkunft oder Geschlecht von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in ihrem Betrieb nicht zu dulden. Schriftlich legten sie sich darauf fest, Verstöße mit Nachdruck zu ahnden. Entgleisungen können bei Rasselstein Hoesch mit betrieblichen und arbeitsrechtlichen Schritten von der Belehrung über die Abmahnung bis hin zur ordentlichen Kündigung enden.

Der Impuls zum Abschluss von Betriebsvereinbarungen stammt schon aus dem Jahr 1995. Unter dem Einfluss eines anhaltenden ausländerfeindlichen und rechtsextremen Klimas in Teilen der Gesellschaft, das sich auch in Werkshallen und Kantinen widerspiegelte, hatten Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften damals eine hehre Absichtserklärung unterschrieben: In allen Betrieben, so die Forderung, sollten Vereinbarungen gegen Diskriminierung und für partnerschaftliches Verhalten am Arbeitsplatz abgeschlossen werden. Nur wenige Großbetriebe kamen jedoch diesem Verlangen rasch nach. Zu den Vorreitern gehörten die ThyssenKrupp Stahl AG – die Konzernmutter von Rasselstein Hoesch –, Volkswagen, Ford, Opel, Preussag Stahl und die Ruhrkohle AG, im Jahr 2001 folgte auch die Frankfurter Flughafengesellschaft Fraport. »Die Arbeitgeber können nicht nur die rechtsextremistische Gewalt und die damit für den Standort Deutschland verbundenen Gefahren beklagen«, betont Manuel Campos, Leiter der Abteilung ausländische Arbeitnehmer beim IG Metall-Vorstand in Frankfurt am Main: »Sie müssen auch selbst mehr gegen Diskriminierungen, Intoleranz und Gewalt tun.« Campos, der rund 250.000 organisierte ausländische Metaller vertritt, empfiehlt als Formulierungshilfe für entsprechende Betriebsvereinbarungen das zehneitige Eckpunktepapier, das DGB und IGM gemeinsam erarbeitet und auf ihren Internetseiten veröffentlicht haben.

Als Vorbild preist Campos die bereits 1996 abgeschlossene Betriebsvereinbarung bei VW. Gesamtbetriebsrat und Unternehmensleitung beließen es nicht einfach bei der verbalen Selbstverpflichtung, sexuelle Belästigung, Mobbing und Diskriminierung wegen Herkunft, Hautfarbe oder Religion zu unterbinden. »Parallel zum Abschluss dieser Betriebsvereinbarung startete Volkswagen eine Vielzahl begleitender Aktivitäten«, so der IGM-Abteilungsleiter: »Der Verhaltenskodex wurde in Bildungs- und Schulungsveranstaltungen mit Beschäftigten, Ausbildern und Vorgesetzten diskutiert und umgesetzt.« Dies ist die Voraussetzung für dauerhaften Erfolg.

Das Bewusstsein für Toleranz und Miteinander bleibt auch in Firmen, die solche Betriebsvereinbarungen abgeschlossen haben, nur dann größer, wenn engagierte Kolleginnen und Kollegen sich des Themas aktiv annehmen.

Annegret Finke, Betriebsrätin und Leiterin des Vertrauenskörpers bei ThyssenKrupp Stahl AG in Duisburg, hebt den »präventiven Ansatz« der Betriebsvereinbarungen hervor. Zwar gebe es ausländerfeindliche Vorfälle unter Auszubildenden, die auch geahndet wurden; viel wichtiger sei jedoch, dass die Betriebsvereinbarung helfe, das Bewusstsein für den Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit im Betrieb wach zu halten und aktiv für einen partnerschaftlichen Umgang einzutreten. So ist es kein Zufall, dass ausgerechnet Unternehmen mit Betriebsvereinbarungen die Angebote im Rahmen des Xenos-Projektes »Das Herz in die Hand nehmen, Courage zeigen« besonders intensiv nutzen. ThyssenKrupp gehörte zu den ersten Betrieben, in denen sich IG-Metall-Vertrauensleute in einer 14-tägigen Qualifizierung zu Kulturmittlern fortbilden ließen. »Dieses Projekt konnten wir nur mit dem Arbeitsdirektor aushandeln, weil die Betriebsvereinbarung ›interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen‹ ausdrücklich unterstützt“, erklärt Annegret Finke: „Nur deshalb erhielten die Vertrauensleute dafür eine Freistellung.“

9. Baustein – Anregungen für den Unterricht und das Lehrerzimmer

Sandra Anusiewicz-Baer

9.1 Antisemitismus erkennen

Erscheinungsformen des Antisemitismus

Basierend auf den im Anschluss an die wissenschaftlichen Referate durchgeführten Workshop, sollen im letzten Teil der Dokumentation die Grundideen und Inhalte dieser praktischen Übungen zusammengefasst wiedergegeben werden. Die Übungen können entweder im Unterricht oder im Lehrerzimmer Anwendung finden. Teilweise dienen sie dazu, einen ersten Zugang zum Thema zu schaffen.

Die einzelnen Erscheinungsformen des Antisemitismus, die in den wissenschaftlichen Referaten vorgestellt wurden, beruhen auf jeweils unterschiedlichen Prämissen. Damit die pädagogischen Strategien zur Bekämpfung tatsächlich greifen, müssen die antisemitischen Äußerungen in einem ersten Schritt einer der definierten Erscheinungsformen zugeordnet werden. Denn nur wenn klar ist, auf welchem Welt- und Menschbild das Vorurteil fußt, kann die entsprechende Strategie gewählt werden, die dann gezielt und wirkungsvoll dem Vorurteil begegnen kann.

Die Zuordnung antisemitischer Äußerungen zu bestimmten Erscheinungsformen hilft außerdem, einen Überblick über die historischen Phasen der Entwicklung des Antisemitismus zu gewinnen und die Grundannahmen zu erkennen, auf denen sich die antisemitischen Überzeugungen herausgebildet haben. Auf diese Weise wird die Irrationalität des Vorurteils deutlich, das immer dann Anwendung findet, wenn gesellschaftliche, politische und ökonomische Vorgänge unverständlich erscheinen. Die Geschichte des Antisemitismus zeigt deutlich, inwieweit bestimmte Stereotype über die Jahrhunderte tradiert und nur mit einem wechselnden Gewand versehen wurden, so geschehen bei dem mittelalterlichen Klischee vom „jüdischen Wucherer“, das in der NS-Zeit zum „internationalen Finanzjudentum“ wurde und heute unter dem Begriff „die Ostküstenlobby“ auftaucht. Neue Formen des Antisemitismus, die sich nach der Schoa herausgebildet haben oder auf zeitgenössische Ereignisse beziehen, sind hinzugekommen.

Während eines Workshops, der von Mitarbeitern der „BildungsBausteine gegen Antisemitismus“ durchgeführt wurde, mussten Zitate mit antisemitischen Inhalt, die Besucher im Jüdischen Museum Berlin geäußert hatten und die von den Museumsführern aufgeschrieben und gesammelt wurden, den verschiedenen Erscheinungsformen zugeordnet werden. Ziel der Übung war es, durch das Vergleichen der Argumente die Spezifika der jeweiligen Aussagen herauszuarbeiten. So können folgende Erscheinungsformen unterschieden werden,¹:

- Christlicher Antijudaismus: Judenfeindschaft mit religiösem Hintergrund. In diese Kategorie gehören Aussagen, wie „Die Juden haben Jesus ermordet“, oder „Warum erkennen Juden Jesus bis heute nicht an?“
- Moderner Antisemitismus: Darunter zählen der rassistische und eliminatorische Antisemitismus sowie Verschwörungstheorien, in denen Juden für die gesellschaftlichen Veränderungen der Moderne verantwortlich gemacht werden.

¹ Sicherlich lassen sich nicht immer alle Äußerungen der einen oder anderen Erscheinungsform eindeutig zuordnen.

Die religiöse Feindschaft wird im Zeitalter der Industrialisierung und Säkularisierung von einer pseudowissenschaftlichen Rassentheorie abgelöst. Den Juden soll aufgrund der ihnen nachgesagten physiognomischen und körperlichen Unterschiede, von denen eine geistige und sittliche Verderbtheit abgeleitet wird, die gesellschaftliche Gleichberechtigung verwehrt bleiben. Der rassistische Antisemitismus kann in seiner schlimmsten Ausprägung zum eliminatorischen Antisemitismus führen, der den Juden das Lebensrecht abspricht.

- Antisemitismus nach 1945: Dazu gehören Philosemitismus, eine Haltung die Juden per se zu besseren Menschen stilisiert, antisemitische Israelkritik und sekundärer Antisemitismus. Letztere Form dient hauptsächlich dazu, die Erinnerung und Schuldzuweisungen an die nationalsozialistische Vergangenheit und den Massenmord an den Juden abzuwehren.

Kritischer Umgang mit Schulbüchern

Auch wenn sich die Schulbücher in den letzten Jahren in Konkurrenz zu anderen Informations- und Kommunikationsmitteln, besonders aus dem visuellen Bereich, behaupten mussten, sind sie nach wie vor das meistverwendetste Lehr- und Lernmittel im Unterricht. Deshalb ist gerade hier ein kritischer Blick geboten, um nicht Gefahr zu laufen, Materialien zu verwenden, die antisemitischen Klischeevorstellungen Vorschub leisten. Der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse ins Medium Schulbuch liegt naturgemäß eine Didaktik der Vereinfachung zugrunde, wodurch die Gefahr der Verkürzung und Verfälschung entsteht. Schulbücher zum Thema Juden und jüdische Geschichte können von den Lehrkräften gezielt unter folgenden Fragestellungen geprüft werden:

Überschriften und Lehrbuchtexte

- Welche Botschaft enthalten die Überschriften? Werden antisemitische Vorurteile und Klischees verstärkt oder bestätigt?
- Erfolgt eine differenzierte Einbettung in die Gesamtsituation? Werden die historischen Zusammenhänge verständlich? Werden die Fakten und Ereignisse nicht nur konstatiert sondern auch kontextualisiert?
- Wird die jüdische Geschichte eindimensional und einzig aus der Opferperspektive dargestellt oder werden Juden auch als handelnde Subjekte und Mitgestalter ihrer Umwelt gezeigt?
- Wird der Eindruck vermittelt, Juden seien an ihrer Verfolgung (teilweise) selbst Schuld? Erfolgt eine Relativierung der Schuld der Verfolger, indem suggeriert wird, das jüdische Verhalten hätte letztendlich die Verfolgung herausgefordert?
- Werden strittige Begriffe, die eindeutig der antisemitischen Terminologie zuzuordnen sind, hinterfragt oder wenigstens in Anführungszeichen gesetzt.

Quellen

- Welche Quellen werden benutzt? Gibt es Quellen aus der innerjüdischen Perspektive oder werden nur nichtjüdische Quellen herangezogen? Reproduzieren die Quellen antisemitische Stereotype, indem beispielsweise antisemitische Karikaturen abgedruckt sind?
- Werden Vorkenntnisse zu den Quellen angeboten? Passen Text und Abbildungen zueinander?

Aufgabenstellungen

- Würden Sie die Aufgabenstellungen für den Unterricht übernehmen?
- Sind diese multiperspektivisch oder eindimensional?

- Können die Aufgaben mit Hilfe der Informationen aus dem Text bearbeitet werden? Gibt es ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Informationen, Text und Fragestellungen?

Kritischer Umgang mit den Medien

Um mit Schülern über den Nahost-Konflikt diskutieren zu können, bedarf es umfassender Kenntnisse der Konfliktlage. Die Berichterstattung der Medien zum Nahost-Konflikt bietet nur eine begrenzte Basis, auf die sich das Wissen zu diesem Thema stützen kann. Eine geeignete Methode, den kritischen Umgang mit den Medien zu üben, bildet die „Zeitungskonferenz“. Ziel dieser Übung ist es, einen differenzierten Umgang mit der Medienberichterstattung zu diesem Thema zu schulen. Gleichzeitig sollen einseitige persönliche Einstellungen und Vorurteile, die die Beurteilung des Nahostkonflikts beeinflussen, kritisch hinterfragt werden.

Die Klasse wird hierbei in Gruppen mit jeweils drei bis vier Personen geteilt. Jede Gruppe bildet eine „Zeitungsredaktion“. Zuerst wählen die Gruppenmitglieder einen Namen für ihre Zeitung und legen in einem zweiten Schritt das Profil derselben fest. Danach bekommen alle „Redaktionen“ ein Foto, das als Grundlage und einzige Informationsquelle für einen ersten Artikelentwurf dienen soll. Das Beispiel bei der Lehrerfortbildung zeigte im Vordergrund ein am Boden hockenden und am Kopf blutenden Mann, hinter dem ein sichtlich erregter Soldat mit einem Knüppel in der Hand stand. Im Hintergrund war ein Straßenschild mit hebräischer Schrift erkennbar.²

Nachdem jede Gruppe einen Artikel verfasst hat, wird den Schülern vom Lehrer eine Meldung mit den Worten überreicht: „die kam gerade über den Ticker“. Inhalt der Meldung ist eine kurze Information zu dem Foto. Darin heißt es: „An Israeli policeman and a Palestinian on the Temple Mount.“ Mit dieser Information soll ein neuer Artikel verfasst werden. Am Ende stellt jede „Zeitungsredaktion“ der gesamten Klasse ihre Zeitung und die zwei Artikel vor. Dabei soll gemeinsam der Frage nachgegangen werden, aus welchen Gründen die jeweilige Interpretation des Fotos gewählt wurde.

Zur Auflösung wird schließlich der Leserbrief von Tuvia Grossmann, einem jüdischen Studenten aus Chicago, präsentiert, in dem er den tatsächlichen Verlauf der Ereignisse wiedergibt. Seiner Schilderung zufolge fuhr er gemeinsam mit Freunden am Abend von Rosch Haschana in einem Taxi zur Klagemauer. Auf dem Weg dahin nahm der Fahrer eine Abkürzung durch ein arabisches Viertel. Das Auto wurde plötzlich von Palästinensern umringt. Noch bevor die Insassen realisieren konnten, was geschah, wurden die Scheiben des Taxis eingeschlagen, die Türen geöffnet und Tuvia aus dem Auto gezogen. Ungefähr zehn Angreifer schlugen und traten ihn. Er schrie mit ganzer Kraft, was die Angreifer kurzfristig überraschte, so dass er aufstehen und wegrennen konnte. Schließlich erreichte er eine Tankstelle, wo israelische Soldaten stationiert waren und fiel vor einem Soldaten nieder. In diesem Moment begann eine Gruppe freier Fotografen Aufnahmen zu machen. Der israelische Polizist verteidigte ihn und schrie die Fotografen an. Das Foto, das dann von Associated Press um die Welt geschickt wurde, identifizierte Tuvia als Palästinenser. Der offensichtliche Inhalt der Meldung zum Foto war, dass der Israeli ihn gerade geschlagen hatte. In Wirklichkeit war das Gegenteil passiert.³ Bezug nehmend auf den Leserbrief soll ein dritter Artikel geschrieben werden, der die beiden Informationsquellen – Foto und Leserbrief – miteinander verknüpft.

² Vgl. das Foto im Internet unter www.baustein.dgb-bwt.de, C2-Ein-Foto.pdf, S. 192, Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.

³ Für den genauen Wortlaut des Leserbriefes siehe ebenda, S. 192-193.

Um diese Übung durchzuführen, bedarf es einer intensiven Vorbereitung der Schüler, die die groben Entwicklungsstränge des Nahostkonflikts, seine Protagonisten und die Hauptereignisse kennen sollten. Die Arbeit kann zur Sensibilisierung der manipulativen Charakters der Medien beitragen und übt den kritischen Umgang mit der medialen Ausschlichtung von Vorkommnissen. Diese werden nur allzu häufig aufgrund der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit in ein Schwarz-Weiß-Schema gepresst, das der Komplexität der Thematik keinesfalls gerecht wird.

Die Übung gibt zudem einen guten Einblick in die Arbeit von Journalisten, die oftmals unter Zeitdruck und mit wenigen Quellen arbeiten müssen.⁴ Sie regt auch dazu an, darüber nachzudenken, welche Entscheidungen getroffen werden müssen, bevor ein Foto veröffentlicht wird. Wie viele Informationen vorab benötigt werden und wie man an verlässliche Informationen gelangt? Neben der kritischen Auseinandersetzung mit der Aufgabe einer neutralen und sachgemäßen Berichterstattung bietet die Übung auch die Möglichkeit, sich mit der eigenen Voreingenommenheit zu beschäftigen und zu fragen, warum die meisten ganz selbstverständlich davon ausgehen, dass das Opfer automatisch palästinensisch sein muss.

9.2 Filme zum Thema

„Leben und leben lassen“ von Sharon Brauner

Sharon Brauner interviewt in ihrem Film „Leben und leben lassen“ jüdische und nichtjüdische Berliner. Diese antworten auf die Fragen, was ihnen zu Berlin und zum Thema Judentum einfällt, ob sie Berlin mögen, was sie sich wünschen und woran sie glauben. Der Film bietet durch das unmittelbare nebeneinander der Antworten seiner jüdischen und nichtjüdischen Protagonisten die Möglichkeit, Selbst- und Fremdbilder unterscheiden zu lernen. Er kann auch als Einstieg genutzt werden, (eigene) Stereotypisierungen aufzudecken und zu überprüfen.

„Bespuckt, Beleidigt, Boykottiert – Ein deutscher Jude gibt auf“ von Anja Dehne⁵

Der Film wurde am 4. September 2003 in der Sendung „Kontraste“ auf ARD ausgestrahlt. Er schildert die Übergriffe auf ein Lebensmittelgeschäft in Berlin-Reinickendorf, in dem koschere Waren angeboten wurden. Der jüdische Inhaber Dieter T. führte seit mehreren Jahren einen florierenden „Tante-Emma-Laden“, bevor er sich entschloss sein Sortiment auf koschere Produkte umzustellen, da er nach eigenen Aussagen „nichts mehr verkaufen wollte, was er nicht auch selber aß“. Seit der Umstellung wurde sein Geschäft von Rechten und arabischen Nachbarn angegriffen, ohne dass andere Nachbarn oder früheren Kunden dagegen eingeschritten wären. Nach und nach blieb die Kundschaft aus. Stattdessen überprüften Angestellte der Lebensmittelaufsichtsbehörde das Geschäft und bemängelten, dass die deutsche Übersetzung der Warenauszeichnung fehle, die zumeist nur in Englisch und Hebräisch angegeben war. Herr T. musste ein Bußgeld zahlen. Letztendlich konnte Dieter T. das Geschäft nicht mehr halten und sah sich gezwungen, den Laden zu schließen. Darauf

⁴ Siehe dazu auch: Die Nahost-Berichterstattung zur Zweiten Intifada in deutschen Printmedien unter besonderer Berücksichtigung des Israel-Bildes. Analyse diskursiver Ereignisse im Zeitraum von September 2000 bis August 2001 – Kurzfassung, Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung, Duisburg (DISS), S. 29-30. Diese Analyse entstand im Auftrag des American Jewish Committee (Berlin). Online-Veröffentlichung: www.ajc.org/upload/pdf/Die_Nahost_Berichterstattung_zur_Zweiten_Intifada.pdf.

⁵ Der Film ist im Internet veröffentlicht und kann unter folgender Adresse angeschaut werden www.rbb-online.de/_/kontraste

wanderte er nach Israel aus. Der Film beleuchtet die Reaktionen des jüdischen Ladeninhabers, der Nachbarn sowie der Bezirksbürgermeisterin.

Bevor der Film im Unterricht gezeigt wird, werden die Schüler in Gruppen aufgeteilt und bekommen jeweils zwei Textblätter. Das eine Blatt gibt den Inhalt des Films wieder und wird jeder Gruppe ausgeteilt. Das zweite Textblatt ist für jede Gruppe unterschiedlich gestaltet. Es enthält Informationen über jeweils eine Person, die im Film vorkommt. Die Gruppen sollen nun diskutieren, was die jeweilige Person denkt, wie ihr Verhältnis zum Besitzer des „Israel-Deli-Laden“ ist und wie sie sich weiter zu verhalten gedenkt. Die Ergebnisse werden der gesamten Klasse vorgestellt.

Anschließend wird der Film gemeinsam geschaut, so dass das erarbeitete, vermutete Verhalten mit dem tatsächlichen Verhalten verglichen werden kann.

9.3 Argumentationstraining

Die Jahreskette

Um Berührungspunkte abzubauen und eine offene, einladende Gesprächsatmosphäre zu schaffen, ist ein harmonisches Miteinander unabdingbar. Das gilt gleichermaßen für das Lehrerkollektiv wie für den Klassenverband. Persönliche Erlebnisse mitzuteilen, ist ein erster Schritt auf den anderen zuzugehen.

Eine mögliche Form des gegenseitigen Kennenlernens stellt die Jahreskette dar. Dabei werden Stühle im Halbkreis aufgestellt und jedem Stuhl chronologisch jeweils eine Jahreszahl zugeordnet. Auf die Frage „Seit wann engagierst du dich aktiv gegen Antisemitismus?“ oder „Wann hast du angefangen, dich mit dem Thema Antisemitismus zu beschäftigen?“ sucht ein Jeder den Stuhl mit der für ihn passenden Jahreszahlantwort. Nachdem alle ihren Platz eingenommen haben, wird reihum erzählt. Die geschilderten Begebenheiten bei der Lehrerfortbildung reichten von der Begegnung mit rechtsradikalen Schülern im Unterricht, Reaktionen auf aktuelle Ereignisse wie Solingen, Mölln und Friedhofsschändungen über den Schüleraustausch mit Israel oder Bezügen zur eigenen Biographie und Familiengeschichte. Diese Form des Kennenlernens ermöglicht den thematischen Einstieg auf einer individuellen, persönlichen Ebene und ist auch geeignet für Fächer bzw. den Wahlpflichtunterricht, in denen Schüler jahrgangsübergreifend aus verschiedenen Klassen ein neues Klassenkollektiv bilden.

Das Rollenspiel

Im richtigen Moment das Richtige sagen, das wünscht sich jeder. Doch wem fallen schon die besten Argumente in einer emotional aufgeladenen Situation ein? Antisemitischen Aussagen professionell und wirksam begegnen zu können, muss trainiert werden – auch im Lehrerzimmer. Als mögliche Methode bietet sich ein Rollenspiel an, in dem Lehrer die Situation in ihrer Klasse nachstellen. Zuerst wird das Thema festgelegt (z. B. Umgang mit sekundärem Antisemitismus, dem Nahostkonflikt oder Motivationsschwierigkeiten für das Thema Judentum; möglich ist auch, Strategien mit Hilfe des Rollenspiels zu erproben, wie das Thema Antisemitismus als Unterrichtskomponente eventuellen Widerständen zum Trotz in der Schule eingeführt werden kann), danach das Ziel definiert, das erreicht werden soll. Dann wird die Situation nachgespielt.

Gemeinsam werden durch die Analyse des Rollenspiels Lösungsmöglichkeiten entwickelt. Diese Methode ermöglicht die Kontrolle – im positiven Sinne – von Kollegen

untereinander. Die agierenden Personen bekommen einen Spiegel vorgehalten, der ihnen hilft, eigene Fehler, ineffektive Strategien aber auch erfolgreiche Methoden zu erkennen. Das Nachstellen bestimmter Situationen verdeutlicht stärker als das reflektierte Diskutieren, wo Stärken und Schwächen liegen. Obwohl die Situation tatsächlich nur gespielt ist, wird die normale Gesprächswelt verlassen und eine neue, durchaus reale Handlungsebene aufgebaut.

9.4 Besuch außerschulischer Lernorte

Das Jüdische Museum Berlin

Ein Besuch des Jüdischen Museums bietet die Gelegenheit, die deutsch-jüdische Geschichte anhand von Exponaten auf spannende Weise zu ergründen. Eine Vielzahl interaktiver Elemente in der Ausstellung lassen den Museumsbesuch zu einer interessanten und informativen Erfahrung für Schüler werden. Das Museum hält ein umfangreiches Bildungsprogramm für Schulklassen bereit. Besonders hervorzuheben sind:

- Führungen: Das Jüdische Museum bietet verschiedene Themenführungen an, die entweder eine bestimmte historische Epoche zum Gegenstand haben oder jüdische Religion und Traditionen näher beleuchten. Führungen speziell zum Thema Antisemitismus gibt es nicht, dieser wird innerhalb der verschiedenen historischen Führungen thematisiert. So geht eine Führung zum Mittelalter auch auf die Kreuzzüge und die von der Kirche erlassenen Berufsbeschränkungen für Juden ein. Ebenso wird sich eine Führung zum 19. und 20. Jahrhundert mit der Herausbildung des modernen Antisemitismus beschäftigen.
- Rafael Roth Learning Center: An Computerstationen im Learning Center können verschiedene Aspekte der deutsch-jüdischen Geschichte vertiefend erarbeitet werden. Die multimediale Darstellung ist für Jugendliche besonders reizvoll. Videos, Audios, Text und Bild wechseln sich in visuell anregender Weise ab. Der Besuch des Learning Centers kann mit einer Führung durch die Dauerausstellung kombiniert werden, wobei verschiedene Aspekte noch einmal aufgegriffen und aus einer anderen Perspektive kennen gelernt werden können.
- Archivworkshop: Fast ein Drittel der in der Dauerausstellung des Jüdischen Museums ausgestellten Objekte, Dokumente und Fotos stammen aus dem hauseigenen Archiv. Hier sind zahlreiche Personen- und Familiensammlungen aufbewahrt, in denen das Alltags- und Berufsleben sowie das Schicksal zahlreicher deutscher Juden dokumentiert sind. Ein Großteil des Archivbestandes wurde von Privatpersonen gestiftet. Die meisten von ihnen flüchteten während der NS-Zeit oder überlebten den Krieg auf unterschiedliche Art in Deutschland oder im Konzentrationslager. Viele Exponate, die das Museum besitzt, können aus konservatorischen Gründen nicht in der Ausstellung betrachtet werden. Im Archivworkshop haben die Schüler die Gelegenheit, diese Schätze zu betrachten und anzufassen. Unter fachkundiger Betreuung können Schülergruppen ab Klasse 10 mit Originaldokumenten und Objekten arbeiten. Die unmittelbare Auseinandersetzung mit Originalen ermöglicht einen persönlichen Zugang zur Geschichte und Kultur deutscher Juden weit über den allgemeinen historischen Kontext hinaus. Neben der Rekonstruktion der Geschichte(n), die anhand dieser Dokumente erzählt werden können, werden auch Fragen der Quellenarbeit und

–kritik berührt, die sich aus dem Umgang mit Originalquellen zwangsläufig ergeben.

Die sorgfältige Vorbereitung für einen Archivworkshop ist unerlässlich. Der Inhalt des Workshops wird mit den Archivmitarbeitern abgesprochen. Sie geben auch darüber Auskunft, welche Vorkenntnisse nötig sind, um mit den Quellen zu arbeiten und welche zusätzlichen Informationen für die Schüler hilfreich sein könnten.

10. Referenten und Autoren

Ulrike Hummel-Beck, M.A. in Ethnologie, Zusatzabschluss in Weiterbildungsmanagement, freie Trainerin in der Erwachsenenbildung u.a. bei der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Dr. Juliane Wetzel, Historikerin und Kunsthistorikerin, von 1987 bis Anfang 1991 Mitarbeiterin im Institut für Zeitgeschichte, München, von 1991 bis 1995 wissenschaftliche Mitarbeiterin, seit 1996 wissenschaftliche Angestellte am Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin, Geschäftsführende Redakteurin des Jahrbuchs für Antisemitismusforschung; Mitglied der International Task Force on Holocaust, Remembrance and Research als Vorsitzende der Akademischen Arbeitsgruppe, Arbeits- und Forschungsgebiete: Juden unter nationalsozialistischer Verfolgung (Deutschland, Frankreich, Italien), jüdische Nachkriegsgeschichte, Rechtsextremismus und aktuelle Formen des Antisemitismus.

Dr. Rainer Erb, Soziologe, langjähriger Mitarbeiter am Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin. Arbeits- und Forschungsgebiete: Geschichte und Soziologie des Antisemitismus, Rechtsextremismus und Jugendgewalt.

Günther Jikeli, Gründungsmitglied der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus, seit 1999 Durchführung von Veranstaltungen und Seminaren im Bereich der politischen Bildung zu den Themen Rassismus und Antisemitismus, seit 2002 Lehrbeauftragter an der TU Berlin mit den Arbeitsschwerpunkten Antiglobalisierungsbewegung und Antisemitismus sowie Rechte Ökologie und Antisemitismus, seit 2003 Erarbeitung pädagogischer Konzepte gegen aktuellen Antisemitismus für kulturell gemischte Gruppen.

Dr. Beate Kosmala, Historikerin, seit 1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin, davor Gymnasiallehrerin, Arbeitsbereiche: Das polnisch-jüdische Verhältnis im 20. Jahrhundert, Nationalsozialismus und Holocaust, seit 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Gedenkstätte Deutscher Widerstand.

Katrin Becker, Dipl. Sozialarbeiterin und –pädagogin, Absolventin der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, seit 13 Jahren als Leiterin einer Freizeiteinrichtung im Bezirk Berlin Friedrichshain/Kreuzberg tätig, seit 2001 als Lehrbeauftragte an der ASFH Berlin tätig, Arbeitsschwerpunkte: qualitative Sozialforschung, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Fremdenfeindlichkeit, Gruppendynamik, nonverbale Kommunikation, Filmarbeit, Theater.

Levi Salomon, Absolvent der „Staatlichen Hochschule für Kunst“ in Baku, UdSSR in den Fachbereichen Theaterregie und Kulturwissenschaft, seit 1991 in Berlin lebend, Lehrbeauftragter der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Arbeitsschwerpunkte: Politischer Islam, Antisemitismus, ethnische Konflikte, Theorie und Praxis medialer Darstellung.

Julia Iser, Politikwissenschaftlerin, Mitglied des Graduiertenkollegs Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit an der Universität Gießen, Forschungsschwerpunkt: theoretischer und empirischer Vergleich von Theorien zur Erklärung von Minderheitenabwertung in Deutschland.

Sven Schönfelder, Sozialwissenschaftler, Mitglied des Graduiertenkollegs Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit an der Universität Marburg, Forschungsprojekt: Empirische Überprüfung und Vergleich von deprivationstheoretischen Ansätzen zur Erklärung von Rechtspopulismus in Deutschland.

Sarah Hiron, Historikerin, Aufbaustudium als Medienwissenschaftlerin, seit 2000 Mitarbeit im Jüdischen Museum Berlin, zunächst im Bereich Recherche für die Dauerausstellung: "Zwei Jahrtausende deutsch-jüdische Geschichte" und seit der Eröffnung 2001 in der Bildungsabteilung, zuständig für Betreuung und Konzepte für die pädagogischen Programme in der Dauerausstellung, Fortbildungen für Lehrer und Pädagogen zum Thema Antisemitismus, Workshops für Kinder und Jugendliche während der Ferien.

Dr. Martin Liepach, 1994 Promotion zum Thema „Das Wahlverhalten der jüdischen Bevölkerung: Zur politischen Orientierung der Juden in der Weimarer Republik“, 1994 Preisträger des Wolf-Erich-Kellner-Gedächtnisstiftung, 1995 Zweites Staatsexamen (Geschichte/Mathematik), seit Sommer 1999 im Jüdischen Museum Frankfurt für museumspädagogische Aufgaben und den Bereich der Lehrerfortbildung zuständig, Mitglied u.a. in der Wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft des Leo-Baeck-Instituts in Deutschland.

Oliver Schneider, Industriekaufmann, Diplomvolkswirt und Multimedia-Designer, von 2001 bis 2004 Projektleiter des Xenos-Projektes: „Das Herz in die Hand nehmen, Courage zeigen!“

Tamara Uh-Tückardt, Dipl. Psychologin mit dem Schwerpunkt Arbeits- und Betriebspsychologie, 7 Jahre Berufserfahrung in einer GmbH für Umwelttechnologie und Berufsperspektiven mit den Arbeitsschwerpunkten: Projektmanagement, Teamentwicklung, Arbeitsorganisation, Leitungsseminare, als Geschäftsführerin und Gesellschafterin bei der Firma TAKE GmbH bietet sie u. a. folgende Qualifizierungen an: Coaching, Supervision; Teamentwicklung, Konfliktkultur, Projektmanagement, Interkulturelle Kommunikation.

Sandra Anusiewicz-Baer, M.A. in Erziehungswissenschaften, Judaistik und Islamwissenschaft, Aufbaustudium in Kulturmanagement, seit 2001 freie Mitarbeiterin der Bildungsabteilung des Jüdischen Museums Berlin.

