

Monique Eckmann und Gottfried Kößler

Diskussionspapier

Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus

Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit
Schwerpunkt auf israelbezogenem und
sekundärem Antisemitismus

Genf und Frankfurt am Main im Januar 2020

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Inhalt:

Vorwort	3
I. Pädagogische Eckpunkte bezüglich antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.....	7
1) Zielsetzungen und Grenzen pädagogischen Handelns	9
2) Grundsätze bzw. Philosophie des pädagogischen Handelns	11
3) Rahmenbedingungen, Settings	11
4) Inhaltlich-methodisches Hintergrund-Wissen	12
II. Qualitätsmerkmale antisemitismuskritischer Bildungsarbeit.....	17
1) Themenspezifische Dimension – Wissen & Kenntnisse (QT).....	18
2) Pädagogische Dimension – Vermittlungskompetenz (QV)	19
3) Ethische Dimension (QE)	19
4) Methodische Dimension – Vermittlung und Haltung (QM).....	21
5) Selbstreflexive Dimension (Attitudes) (QS).....	21
III. Spannungsfelder.....	23
1) Mehrheits- und Minderheitsperspektiven in der Bildungsarbeit	23
2) Antisemitismus und Rassismus: Getrennt oder gemeinsam?	24
3) Antisemitismus unter Muslim/innen	24
4) Nahostkonflikt und Antisemitismus – Konflikt über den Konflikt.....	25
5) Unterschiedliche Einschätzungen von Antisemitismus	27
6) Offene Kontroversen zur pädagogischen Methodik	28
Literaturverzeichnis.....	29

Vorwort

Dr. Alexander Leistner und Tobias Johann

Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, das sich in verschiedenen modernisierten Erscheinungsformen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen manifestiert und zugleich fest in deren Mitte verankert ist. Dies zeigt sich u.a. in der konstant hohen Anzahl antisemitischer Vorfälle und Straftaten, die von staatlichen Behörden und seit einigen Jahren auch von zivilgesellschaftlichen Meldestellen dokumentiert und veröffentlicht werden. Nach wie vor ist rechter und rechtsextrem artikulierter Antisemitismus die dominante Erscheinungsform. In wachsendem Maße gewinnen jedoch auch neue Facetten von religiös begründetem Antisemitismus an Bedeutung und auch linker Antizionismus stellt nach wie vor ein akutes Problem dar. Jüdinnen und Juden in Deutschland berichten von einer Verschärfung der empfundenen Bedrohungslage, einer gesunkenen Hemmschwelle für antisemitische Äußerungen in der Öffentlichkeit und einem Alltagsantisemitismus, der gefährliche gesellschaftliche Normalität zu werden scheint. Gleichzeitig versuchen rechtspopulistische Akteure mit einer instrumentalisierten Bezugnahme auf Antisemitismus als vermeintlich „importiertes“ Phänomen von angeblich Fremden gesellschaftliche Diskurse zu vereinnahmen. Darin werden sowohl islamfeindliche und rassistische Ressentiments deutlich sichtbar, als auch ein Geschichtsrevisionismus in Bezug auf die deutsche Vergangenheit, die Shoah und historische Formen des Antisemitismus. Die entsprechend auch im Plural als moderne Antisemitismen bezeichneten aktuellen Erscheinungsformen zeichnen sich durch eine hohe dynamische Anpassungs- und Transformationsfähigkeit aus, die das kontinuierliche Fortbestehen z.T. Jahrtausende alter antisemitischer Bilder und Ressentiments ermöglicht. In enger Verschränkung, etwa mit nationaler Erinnerungskultur in der post-nationalsozialistischen Gesellschaft oder rassistischer Diskriminierung im Kontext globaler Flucht- und Migrationsbewegungen stellt moderner Antisemitismus auch die pädagogische Fachpraxis beständig vor neue Herausforderungen.

Eingebettet in diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bietet die vorliegende Expertise ***Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundäre Antisemitismus***. von Monique Eckmann und Gottfried Kößler einen möglichen Ausgangspunkt für eine daran anschließende Fachdebatte. Der bereits Ende des Jahres 2017 entstandene Text hat eine längere Entstehungsgeschichte, die an dieser Stelle kurz erwähnt sei, um Anliegen und Charakter des Papiers deutlich zu machen. Die Idee für das Vorhaben entstand im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte im Themenfeld „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ durch das Deutsche Jugendinstitut, die im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ durch das BMFSFJ gefördert wurden. Im Zeitraum von 2015 bis 2019 wurden in diesem Rahmen insgesamt 20 Modellprojekte gefördert, die mit unterschiedlichen Zielgruppen und inhaltlichen Schwerpunkten einen innovativen Beitrag zur Entwicklung und Erprobung neuer Methoden, Materialien und (pädagogischer) Handlungsansätze zur Antisemitismusprävention lieferten. Die Projekte arbeiteten sowohl unmittelbar mit Kindern und Jugendlichen als auch mit (pädagogischen) Fachkräften und Einrichtungen zu den in der Förderleitlinie festgelegten thematischen Schwerpunkten

antizionistischer bzw. israelbezogener und sekundärer Antisemitismus. Weitere bedeutsame Bearbeitungskontexte von Antisemitismus als Leitideologie extrem rechter und islamistischer Radikalisierung, sind im Bundesprogramm im Modellprojektbereich der Extremismus- bzw. Radikalisierungsprävention vertreten. Dass diese Erscheinungsformen kein unmittelbarer Orientierungspunkt für die Entstehung dieses Diskussionspapiers waren, ist auf die spezifische Programmarchitektur von „Demokratie leben!“ zurückzuführen und stellt damit keine Relevanzsetzung der Autorin oder des Autoren dar.

Die Veränderungen und Transformationsprozesse im modernen Antisemitismus machen beständig neue pädagogische Bearbeitungsansätze im Kontext der deutschen Einwanderungsgesellschaft unabdingbar, die sich nicht auf historisch-politische Bildung zum Holocaust beschränken. Im Rahmen der fünfjährigen intensiven wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte hat sich gezeigt, dass auch im vergleichsweise etablierten Arbeitsfeld der Antisemitismusprävention eine Klärung von gemeinsam geteilten pädagogischen Fachstandards nach wie vor eine Leerstelle bildet.

Auch wenn die Idee im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellprojekte, die zu Antisemitismus arbeiten, entstanden ist: Die Expertise ist kein Instrument der Evaluation. Die darin formulierten Qualitätsmerkmale pädagogischer Arbeit im Themenfeld sind keine festgeschriebenen Standards, an denen sich antisemitismuskritische Bildungsarbeit zu messen hätte. Im Gegenteil – das Papier schließt explizit an die Arbeit eines Modellprojekts an, das in einem früheren Bundesprogramm gefördert wurde. Im Rahmen des Projekts „Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug – Selbstverständigung und Konzeptentwicklung“ entwickelten Fachkräfte der NS-Gedenkstättenpädagogik in einem intensiven Verständigungsprozess zwischen 2007 und 2010 Orientierungspunkte für ein Berufsbild im eigenen Handlungsfeld. In vielerlei Hinsicht ist dieses Projekt damit wegweisend – auch für die pädagogische Praxis in anderen Themenfeldern und für andere Debatten über Qualitätsmerkmale und Standards pädagogischer Praxis, die nicht selten suggerieren, man könne und solle im Sinne einer Standardisierbarkeit von Pädagogik schnell und qua Dekret zu solchen einheitlichen Qualitätsstandards kommen. Die Erfahrungen des Projekts waren somit ein wichtiger Anstoß für dieses Vorhaben und exemplarisch für den Charakter der Expertise. Das Papier versteht sich als Gesprächsanstoß, als ein Vorschlag, der Ausgangspunkt für eine Verständigung von Fachkräften innerhalb des Themenfeldes Antisemitismus sein soll; eine Verständigung schließlich, die Zeit braucht und Augenhöhe, die aber an- und aussteht.

Der Handlungsdruck ist – so scheint uns – für die Projekte im Themenfeld gestiegen: Es gibt im Zuge einer zunehmenden gesellschaftlichen Konfliktdynamik mehr denn je zu tun und gleichzeitig sind Fachkräfte der Antisemitismusprävention mehr denn je delegitimierenden Anfeindungen ausgesetzt. Während die Nachfrage nach akuten Interventionsformaten bei antisemitischen Vorfällen steigt, treffen Projekte verstärkt auch auf Abwehrreaktionen und ein mangelndes Problembewusstsein für Antisemitismus auch bei pädagogischen Lehr- und Fachkräften. Der gesellschaftliche Konsens einer Ächtung von Antisemitismus ist fragil. Auch vor diesem Hintergrund scheint es nötig und geboten, eine Fachdebatte innerhalb des Themenfeldes anzustoßen, die über den Basiskonsens eines geteilten Anti-Antisemitismus

hinaus die Fachpraxis zu einer Verständigung über pädagogische Qualitätsmerkmale einladen möchte.

Wir sind dankbar, dafür Monique Eckmann und Gottfried Kößler gewonnen zu haben. Sie sind erfahren in der Begleitung solcher Verständigungsprozesse und einschlägig im Themenfeld Antisemitismus: Monique Eckmann ist emeritierte Professorin der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Westschweiz in Genf und hat jahrelang zu Bildung im Bereich Rassismus/Antisemitismus geforscht, gelehrt und publiziert; u.a. war sie Fachberaterin des Modellprojekts „Gedenkstättenpädagogik und Gegenwartsbezug“; Gottfried Kößler war Co-Leiter dieses Projekts und stellvertretender Direktor des Fritz Bauer Instituts. Dort war er außerdem bis zu seiner Pensionierung 2019 Mitarbeiter im pädagogischen Zentrum. Somit sind beide ausgewiesene Expert/innen in den Fachdebatten zu Antisemitismus und haben doch – so hoffen wir – hinreichend Abstand zur alltäglichen Praxis der Modellprojekte, die – wie in jedem Berufsfeld auch – von fachlichen Kontroversen geprägt ist. Ohne direkte Involviertheit in das wachsende Arbeitsfeld programmgeförderter Träger und zivilgesellschaftlicher Organisationen und ohne entsprechend akuten Handlungsdruck haben beide Autor/innen grundlegendere Möglichkeiten, eine Diskussion zu eröffnen, die an anderen Stellen im Arbeitsfeld vertieft (weiter-)geführt werden kann.

Ihre vorliegende Expertise gliedert sich in drei inhaltliche Kapitel. Im ersten Teil stehen grundsätzliche pädagogische Eckpunkte bezüglich einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit im Zentrum. Diese umfassen unter anderem die Zielsetzungen, Grenzen und philosophischen Grundsätze pädagogischen Handelns, aber auch verschiedene Aspekte inhaltlich-methodischen Hintergrundwissens, die für das Arbeitsfeld von zentraler Bedeutung sind. Im zweiten Teil stellen die Autor/innen ein entwickeltes „Diskussionsinstrument“ zu möglichen Qualitätsmerkmalen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit vor, das gemeinsam mit der pädagogischen Fachpraxis besprochen werden soll. In enger Orientierung am zuvor begleiteten Prozess im Arbeitsfeld der Gedenkstättenpädagogik werden für fünf verschiedene Dimensionen pädagogischer Praxis die jeweils daraus abgeleiteten Anforderungen und notwendigen Kompetenzen der Umsetzenden dargestellt. Im abschließenden dritten Teil identifizieren und skizzieren Eckmann und Kößler – unabgeschlossen – zentrale Spannungsfelder im Arbeitsfeld als fachpraktische Einstiegsmöglichkeit in eine Debatte.

Als wissenschaftliche Begleitung betrachten wir uns selbst nicht als Diskutanten in einer solchen Debatte, sondern unterstützen die Verständigung, intensivere Zusammenarbeit und weitergehende Professionalisierung der Projekte im Feld der pädagogischen Bearbeitung von Antisemitismus und stellen gerne die Rahmenbedingungen zur Verfügung, um einen solchen Prozess zu ermöglichen.

Wir verstehen das Diskussionspapier daher als ersten Schritt eines längeren Prozesses, als Anstoß, (der hier und da vielleicht auch Anstoß erregt) für eine fachliche Auseinandersetzung, die wir dem Papier wünschen.

Halle (Saale) im September 2019

Diskussionspapier

Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus

Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogene und sekundäre Antisemitismus

I. Pädagogische Eckpunkte bezüglich antisemitismuskritischer Bildungsarbeit

Grundsätzliches:

Das vorliegende Papier versucht, Erkenntnisse aus der neuesten Antisemitismusforschung und -debatte mit pädagogischen Grundsätzen und Methoden zu verknüpfen. Es geht grundsätzlich davon aus, dass antisemitismuskritische Bildung in erster Linie eine Frage der *Bildung* und nicht (ausschließlich) eine Frage des *Objekts* ist, und dass infolgedessen das Primat pädagogischer Grundsätze – das bedeutet im Kern die Prozessorientierung – geboten ist. Im Rahmen dieses Auftrags wird jedoch darauf verzichtet, die ganze Debatte zu Antisemitismus bzw. antisemitismuskritischer Bildung noch einmal aufzurollen.

1. In pädagogischer Hinsicht erachten wir als zentral, dass reine Aufklärung (kognitiver Ansatz) weder emotionellen und affektiven Dimensionen, noch der Komplexität der Frage der verschiedenen Antisemitismen gerecht wird. Deshalb geht es darum, vielfältige (sozial-)pädagogische Methoden zu nutzen, wie etwa Dissonanzen herzustellen, Zweifel, Fragen, Erkenntnisprozesse anzustoßen, Suche nach Antworten und Ambiguitätstoleranz zu fördern.
2. In den meisten Fällen erachten wir die Verknüpfung einer antisemitismuskritischen mit einer rassismuskritischen Perspektive als konstitutiv für die pädagogische Arbeit (Eckmann 2015); die Art und Weise dieser Verknüpfung hängt jedoch wesentlich von den Rahmenbedingungen und vom Setting des Bildungsangebots sowie vom Zielpublikum ab. Es geht dabei nicht nur um das Verhältnis von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus, sondern allgemein um die verschiedenen Formen von Rassismus.
3. Der heutige Antisemitismus zeichnet sich u.a. durch Kommunikationslatenz, Abwehrmechanismen und Entlastungsfunktionen aus. So kann er als implizites Nicht-Sprechen, als kultureller Code (Volkov 2000) verstanden werden, was die Bildungsarbeit noch zunehmend erschwert. Insbesondere überwiegt gesamtgesellschaftlich eine Nicht-Thematisierung des Antisemitismus und eine Abwesenheit jüdischer Perspektiven und jüdischer Präsenz (was insbesondere auf den deutschsprachigen Raum zutrifft). So entsteht das Risiko, dass antisemitismuskritische

Bildung aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft erlebt und reflektiert wird und Minderheitsperspektiven (nicht nur jüdische) übersehen werden. Hier wird ein grundsätzliches migrations-pädagogisches Problem wirksam.

4. Insbesondere was die Kontroversen zum Nahostkonflikt betrifft, gehen die Meinungen weit auseinander. Auch bietet der Nahostkonflikt Anlass zu vielfachen Instrumentalisierungen. Das Verstehen des Nahostkonflikts benötigt einen multiperspektivischen Ansatz, in dem verschiedene Sichtweisen und Narrative sachlich vorzustellen und kontrovers zu diskutieren sind, so dass sich jeder und jede eine eigene Meinung bilden kann. Wir orientieren uns hier an Bildungsmodellen, wie z.B. „Betzavta/Zusammenleben“, eine Methode zur Erziehung zu Demokratie (die vom Adam Institut in Jerusalem entwickelt wurde (siehe Maroshek-Klarman et al. 1999). Diese Methode beruht darauf, äußere Konflikte und Kontroversen mit anderen zu inneren Konflikten umzuwenden, also intra-personale und intra-gruppale Dissonanzen zu schaffen – und dies in einem dialogischen Prozess. Solche Methoden erfordern pädagogische Kompetenz im Umgang mit Konflikten, Multiperspektivität und Ambivalenz- bzw. Ambiguitätstoleranz, d.h. das Aushalten von Widersprüchen oder die Einsicht, dass beide Seiten einer Ambivalenz befürwortet werden können und sich nicht ausschließen (Bauman 1995). Diese Anforderung betrifft zunächst in erster Linie die Pädagog/innen. Diese Kompetenz ist jedoch zugleich ein wichtiges übergeordnetes Ziel der pädagogischen Arbeit. Auch **friedenspädagogische Ansätze** sind hier hilfreich (Salomon 2002), die das Anerkennen des Narrativs der Anderen betonen und das Hinterfragen nach dem eigenen Anteil am Konflikt fördern. Ebenso häufig wird übersehen, wie wesentlich es ist, zu beachten, dass es in der europäischen Debatte um den Nahostkonflikt meist nicht um den Konflikt vor Ort, sondern um den „Konflikt um den Konflikt“ hier in Europa geht.
5. Es wird in diesem Dokument ein **anerkennungspädagogischer Ansatz** vertreten, das bedeutet, auch kontroverse Ansichten dürfen geäußert werden. Trotzdem sind offensichtlich rassistische oder antisemitische Äußerungen im pädagogischen Setting klar und offen zu konfrontieren und die Grenze zwischen Argumenten einerseits und Hass – oder Hetzreden andererseits klarzustellen. Dies ist nicht nur wichtig gegenüber jenen, die diese Hassreden aussprechen; ebenso notwendig ist es, den übrigen Zuhörer/innen oder Bystandern ein klares Signal zu senden, um sie in einer klaren Haltung gegen rassistische und antisemitische Bemerkungen zu bestärken.
6. Wir betrachten den Beutelsbacher Konsens als eine Grundlage des pädagogischen Handelns: Er umfasst das Überwältigungsverbot, die Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik im Unterricht sowie das Ziel, Schüler/innen zu befähigen, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren.

1) Zielsetzungen und Grenzen pädagogischen Handelns

Sowohl pädagogisch Handelnde wie auch fördernde Institutionen sollten sich über Möglichkeiten und Grenzen der Zielsetzungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit im Klaren sein. Darunter verstehen wir:

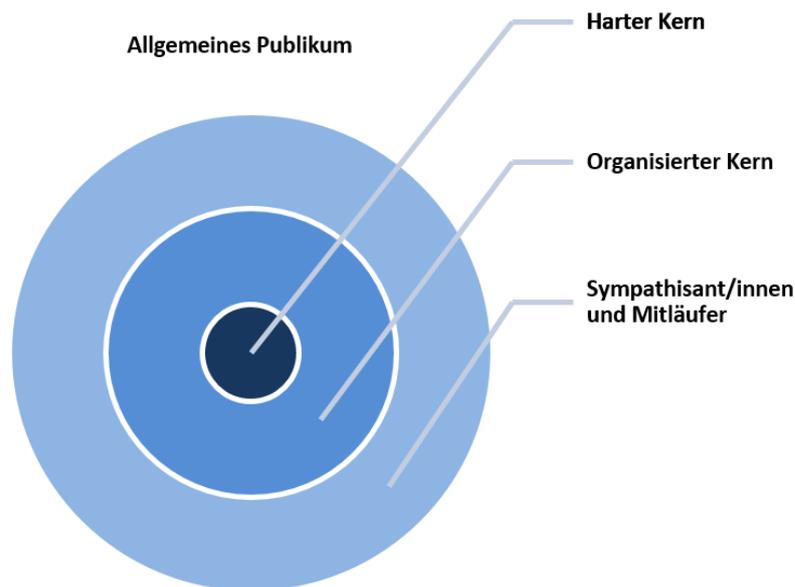
Mögliche Zielsetzungen:

- a) Bewusstsein schaffen für Antisemitismus als gesamtgesellschaftliches und gruppenübergreifendes Problem, sowohl was die manifesten wie auch die latenten Formen von Antisemitismus betrifft.
- b) Kennen, Erkennen und bewusstes Wahrnehmen von: Antisemitischen Vorfällen, Gebrauch von antisemitischen Bildern, Diskursen, Hassreden, Denkmustern, Bildern und Argumentationsketten (kognitiver Aspekt). Ein besonderes Augenmerk verdienen Aufrufe zu Gewalt.
- c) Schwarz-weiß-Denken sowie polarisierendes „Wir-Sie-Denken“ in Nachdenklichkeit und Dilemmas umwandeln.
- d) Handlungsspielräume gegen antisemitische Bemerkungen/Handlungen ausloten und Handlungsoptionen erproben (im Sinn von Zivilcourage usw.) und antisemitischen Praxen entgegenstehen (motivationaler Aspekt) – gegebenenfalls Opfern beistehen bzw. sie schützen (Handlungs-Aspekt) also nicht nur *über* Antisemitismus sprechen, sondern auch *dagegen* eintreten.
- e) Eigene Emotionen und Verstrickungen erkennen (emotionaler Aspekt) und reflektieren.

Grenzen:

- f) Den Sinn von Prävention ermessen: Die pädagogische Auseinandersetzung kann Antisemitismus – analog zu Rassismus – nicht abschaffen; hingegen ihn erkennen, Empathie mit den Opfern herstellen sowie Gegenstrategien erproben.
- g) Nicht jede Zielgruppe ist mit Bildungsarbeit erreichbar, es gilt also Zielgruppen zu unterscheiden. So ist etwa aus der Rechtsextremismusforschung bekannt, dass der „harte Kern“ nicht oder nur sehr schwer erreichbar ist, dass es aber möglich ist, ihn einzugrenzen und zu isolieren, um so zu verhindern, dass er Zulauf bekommt und sich erweitert. Aus dieser Erfahrung werden **Zielsetzungen nach verschiedenen Zielpublikum unterschieden** und somit Möglichkeiten und Grenzen realistisch gesetzt, wie sich an folgendem Schema veranschaulichen lässt:

Abb. I.1: Jugendliche in rechtsextremen Bewegungen



Quelle: Eckmann et al. 2009

In Kreisen ausgedrückt (von außen nach innen) werden verschiedene Zielpublikum unterschieden: Allgemeines Publikum („Bystander“); Sympathisant/innen und Mitläufer/innen; Organisierter Kreis; Harter Kern.

Demnach müssten die **Ziele** und pädagogischen Zugänge unterschiedlich gefasst werden, je nach Zielpublikum:

- **Harter Kern:** zeichnet sich durch verfestigte Ideologie und ein rassistisches bzw. antisemitisches Weltbild aus. Gewalt-, Rekrutierungsaktivitäten und Propaganda verhindern; falls notwendig, gesetzliche Repression, minimale Möglichkeiten von Einstellungsänderungen.
- **Organisierter Kreis:** nicht vollständig verfestigte Struktur. Gewalt verhindern, alternative Denkmöglichkeiten anbieten (nur begrenzt möglich), Verschwörungstheorien aufdecken.
- **Sympathisant/innen, Mitläufer/innen:** Vor allem verhindern, dass sie den zwei inneren Kreisen beitreten; auf sie beziehen sich die im Folgenden unter 2) genannten Punkte, u.a. alternative Sichtweisen anbieten, Dissonanzen schaffen, Verschwörungstheorien aufdecken, aber auch Antisemitismus im weiteren Rahmen von Rassismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF)¹ angehen.
- **Allgemeines Publikum („Bystander“):** Antisemitismus allein, aber auch im weiteren Rahmen von Rassismus und GMF angehen, Verständnis für Minderheiten und Demokratiebildung wecken. Und auch im weiteren Sinn ein tolerantes Klima und Widerstand gegen Hassreden, Gewalt und Diskriminierung schaffen.

¹ Siehe z.B. Küpper/Zick 2015.

„Besonders im Hinblick auf die ‚schweigenden Zuhörenden‘, die zwar nicht aktiv argumentieren, aber vielleicht genau zuhören, um sich eine Meinung zu bilden, ist es sehr wichtig, hier eine klare Botschaft zu senden“ (erinnern.at 2012): Solidarität mit Betroffenen von Antisemitismus und Rassismen stärken.

2) Grundsätze bzw. Philosophie des pädagogischen Handelns

Das pädagogische Handeln gegen Antisemitismus hat einigen Grundsätzen der politischen Bildung zu folgen, die hier ausdrücklich vorangestellt werden.

- a) Allen Teilnehmenden, ungeachtet von Herkunft oder politischer Positionierung, muss wertschätzend und mit Respekt und Achtung ihrer Würde begegnet werden (Anerkennungspädagogik).
- b) Zuhören heißt nicht, dass man/frau einverstanden ist, aber dass das Gegenüber ernst genommen wird. Gegenseitiges Zuhören erfordert Respekt und Offenheit im Umgang miteinander.
- c) Pädagogik schafft den Raum und die Atmosphäre, um verschiedene Sichtweisen vorstellen und diskutieren zu können. Das erfordert die pädagogische Kompetenz, mit Multiperspektivität, Mehrdeutigkeit und Ambivalenz umzugehen, mit dem Ziel, äußere Konflikte in innere Konflikte/Dissonanzen zu wenden und somit Perspektivenwechsel und Einstellungsänderungen zu ermöglichen.
- d) Grundsätzliche Wertorientierungen im Sinn der Menschenrechte sind zu schützen.
- e) Fragen stellen, Kontroversen zulassen und offenlassen.
- f) Zuhören ermöglichen, Perspektivenwechsel fördern, aber Grenzen setzen: Antisemitische oder rassistische Stereotypen und Sichtweisen müssen als solche benannt und konfrontiert werden.
- g) Nicht moralisierend oder abwertend auf Widerspruch reagieren, d.h. nicht die Person, sondern deren Position kritisieren.
- h) Die Einzelnen stärken im Umgang mit und der Abwehr gegen Gruppendruck, sie unterstützen.
- i) Kritisches Hinterfragen der eigenen Haltung und des eigenen Narratives ermöglichen, und die Fähigkeiten zu Inter-Gruppen sowie Intra-Gruppen Dialog fördern.

3) Rahmenbedingungen, Settings

Die pädagogischen Überlegungen in diesem Papier orientieren sich, ähnlich wie die des Weiterbildungsprogramms „Verunsichernde Orte“, an grundsätzlichen Überlegungen der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn. Deren Fokussierung auf die Interaktion zwischen Gruppe, pädagogisch Handelnder/m und Thema hat als zentrale Voraussetzung das Mitdenken des „Globe“. Darunter versteht Cohn die Gesamtheit der gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, in denen das pädagogische Handeln stattfindet.

- a) Der institutionelle Rahmen ist zu reflektieren und sowohl bei der Planung (z.B. Ausschreibung) zu beachten, als auch im pädagogischen Handeln mitzudenken. Dabei ist zu differenzieren zwischen unterschiedlichen Trägern: Schule, außerschulische Institutionen, der weltanschaulichen Orientierung der Einrichtung (z.B. Gewerkschaft,

Kirche, Gedenkstätten usw.), denn sie beeinflussen den Zugang, die Konstellation, die Erwartungshaltung, das Publikum und den Inhalt.

- b) Die Verbindung von Titel und Veranstalter, also das „Etikett“ einer Veranstaltung beeinflusst in hohem Maß die Erwartungen: *Selbstkritische* Ausschreibungen können einladend und aufwertend sein; hingegen wirken Titel, die eine Bewertung formulieren und anklagend erscheinen, abwertend und stoßen auf kein großes Echo, was in der antirassistischen Bildungsarbeit ein bekanntes Phänomen ist. Einseitige Titel von Veranstaltungen sind von vornherein stigmatisierend und vermindern oder verschließen sogar Chancen zum Perspektivenwechsel.
- c) Adressat/innen sind nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene: Fachpersonal wie Polizei, Justiz, Sozialarbeitende, Lehrpersonen usw. Es geht in Weiterbildungsveranstaltungen nicht nur darum, das Wissen zu vermitteln, das weitergegeben wird, sondern auch wesentlich um Haltung und Selbstreflektion des Fachpersonals.
- d) Unterscheiden zwischen freiwilligen Veranstaltungen und Pflicht-Veranstaltungen.
- e) Befristet geförderte Projekte lassen nur begrenzte Wirksamkeit zu. Langfristige Begleitung fördert dagegen die Reflexion des eigenen Verhaltens im Berufsalltag. Dies sollte beim Zuschnitt der Projektförderung berücksichtigt werden.
- f) Das Setting muss Raum erlauben für eine demokratische Kommunikationsstruktur.
- g) Die Projektförderung sollte durch ihre Vorgaben die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte in jedem Fall in den Mittelpunkt stellen, um so die Nachhaltigkeit zu garantieren.

4) Inhaltlich-methodisches Hintergrund-Wissen

Der zu vermittelnde Inhalt und die pädagogische Methode hängen zusammen. Die wichtigsten Themen werden in diesem Abschnitt in Stichworten vorgestellt. Eine im aktuellen Diskurs in Deutschland (und im Allgemeinen in Europa) grundlegende Voraussetzung ist darin zu sehen, dass Antisemitismus und Nahostkonflikt nicht dasselbe Problem sind, aber sie sind im öffentlichen Diskurs verknüpft. Für eine reflektierte pädagogische Konzeption und Praxis ist die Erkenntnis grundlegend, dass es in diesem deutschen und europäischen Diskurs weniger um den Konflikt selbst als um den „Konflikt um den Konflikt“ geht.

Verknüpfung von Antisemitismus und Rassismus

- a) Ungeachtet dessen, ob die analytische Vergleichbarkeit von Antisemitismus mit verschiedenen Formen von Rassismus bejaht wird oder nicht, geht es im pädagogischen Raum darum, jeder – persönlichen und kollektiven – Erfahrung von Diskriminierung, Stigmatisierung oder Ausgrenzung einen Raum zu geben und alle Erfahrungen ernst zu nehmen. Vielfach ist dies der Ausgangspunkt für einen pädagogischen Prozess („was habe ich erfahren, was ist beleidigend, erniedrigend, tut weh usw.“).
- b) In dieser Hinsicht führt der Exzeptionalismus (Ausnahme, Besonderheit des Themas) in Bezug auf den Gegenstand Antisemitismus (siehe Kohlstruck und Ullrich 2015, S. 52) leicht zum Eindruck des Exzeptionalismus von Jüdinnen und Juden als Gruppe, was nicht Absicht eines Bildungsvorgangs sein kann. Dabei gilt es, die in pädagogischen Settings oft von Teilnehmenden geäußerte Vorhaltung, dass Antisemitismus als dem Rassismus in der moralischen Bewertung übergeordnetes Phänomen betrachtet

werde, ernst zu nehmen, denn diese Annahme führt zu Schieflagen/Problemen im pädagogischen Prozess – wobei es kaum eine Rolle spielt, ob die Annahme begründet ist oder nicht.

- c) Bei der Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt gilt es auch, die vielfältigen, auch divergierenden, jüdischen Sichtweisen und Erfahrungen sichtbar zu machen.
- d) Pädagogisch Handelnde müssen befähigt sein, Rassismus und Antisemitismus (Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten) *zusammen zu denken*, auch wenn nicht alles gleichzeitig behandelt wird; unterschiedliche Machtparadigmen sind zu berücksichtigen – und im Prozess Raum für alle Erfahrungen von Ausgrenzung und Abwertung zu schaffen.
- e) Wenn im pädagogischen Raum Opferkonkurrenz herrscht, ist es wichtig, jede Opfererfahrung anzuhören. Opfererfahrungen können nicht hierarchisiert werden, jede Erfahrung gilt für sich selbst. Hingegen werden Taten verurteilt und vom Gesetz hierarchisiert.
- f) Es ist jedoch grundlegend zu differenzieren und aufzuzeigen, dass nicht jede individuelle oder kollektive Erfahrung von Ausgrenzung und Diskriminierung einem Genozid gleichkommt, also ist der Tendenz zu widersprechen, alle Erfahrungen auf ein Kontinuum zu stellen. Eine Thematisierung in dieser Hinsicht folgt der Festlegung, dass es einen Unterschied gibt zwischen Menschenrechtsverletzungen und Verbrechen gegen die Menschheit: Nicht jede Menschenrechtsverletzung ist ein Verbrechen gegen die Menschheit, auch wenn letztere immer Menschenrechtsverletzungen beinhalten. Auch sind *staatliche* verordnete Diskriminierung und Gewalt nicht *individuellen* Taten gleichzusetzen.
- g) Die Vermittlung von Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust ist von der Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus zu differenzieren. Allerdings kann die Beschäftigung mit der Geschichte dabei helfen, Bewusstsein und Wissen über politische Prozesse der Radikalisierung von Rassismus und Antisemitismus zu schaffen. Die weit verbreitete, alleinige Fokussierung auf die Perspektive der Leidtragenden der Verfolgungen verfehlt häufig genau diese Chance, weil sie die Forderung von Empathie mit politischer Bildung verwechselt.

Zum sekundären Antisemitismus – Umgang mit Geschichte und deren Wirkung (kognitiv und emotionell)

Historisches Lernen ist ein wesentlicher Aspekt antisemitismus- und rassismuskritischer Bildung. Dabei ist es allerdings konstitutiv, nicht nur Judenfeindschaft, Rassismus und NS-Geschichte zu behandeln, sondern die Beziehungs- und Verflechtungsgeschichten als Ganzheit zum Gegenstand zu machen.

- a) Das bedeutet, jüdische Geschichte zu vermitteln, Geschichtsbilder zu dekonstruieren, (christlicher Antijudaismus, rassistischer Antisemitismus, Antisemitismus im arabischen Kontext, post-nationalsozialistischer Antisemitismus) aber auch **Beziehungsgeschichte in den jeweiligen Kontexten zu** thematisieren. Jüdische Geschichte ist als Geschichte einer Minderheit in der Diaspora und als Beziehungsgeschichte zu behandeln, die Geschichte des Mittelmeerraums in ihren unterschiedlichen Epochen multiperspektivisch zu betrachten etc.

- b) Schuldgefühle und Schuldabwehrmechanismen sind zu benennen bzw. erkennbar gemacht werden (psycho-soziales Wissen).
- c) Der Zugang zu Geschichte bzw. zu den Grundlagen historisch-analytischen Denkens ist zu erleichtern durch biografisches Aufarbeiten der eigenen Herkunftsfamilie und deren Narrative.
- d) Alte und neue Bilder des Antisemitismus bzw. Diskurse sind darzustellen und exemplarisch zu dekonstruieren (historische und kontemporäre Dimension).
- e) Antisemitismus ist dabei als Weltbild, als kultureller Code zu verstehen. Antisemitismus und Antizionismus soll unterschieden und in den historischen Kontext ihrer Entstehung gestellt werden. Latenter und manifester Antisemitismus ist zu unterscheiden.

Antisemitismus und Nahostkonflikt bzw. „antizionistischer bzw. israelbezogener Antisemitismus“ (siehe Greuel et al. 2016 , S. 48)

- a) In Fortbildungen ist zu problematisieren, inwieweit die persönliche Grundhaltung von Pädagog/innen zum Konflikt deren pädagogische Praxis prägen *soll und darf* (ebd., S. 61). Die Klärung des eigenen Standpunktes ist notwendige Voraussetzung kompetenten pädagogischen Handelns in diesem Feld. Die persönliche Haltung kann kommuniziert werden, aber mit Bereitschaft zum Dialog; diese Bereitschaft muss ebenfalls kommuniziert werden.
- b) Bewusstsein über sowie ein Minimum an Wissen über die Geschichte des Zionismus (und Antizionismus) und des Nahostkonflikts sind erforderlich. Die Vorgeschichte des Nahostkonflikts seit Mitte des 19. Jahrhunderts umfasst notwendig auch die Endphase des Osmanischen Reiches, sowie Kolonialgeschichte und Geschichte der postkolonialen Konflikte in der Region.
- c) Einseitige und simplifizierte Schuldzuschreibungen sind zu vermeiden, Ressentiments und Feindseligkeit gegen Jüdinnen und Juden sollen bewusstgemacht werden. Emotionen müssen im Sinn einer Selbstreflexion bearbeitet werden.
- d) Semantische Verschiebungen und Rhetorik erfordern genaues Hinschauen und kritisches Abklären (so z.B. „*die Juden* haben nichts aus dem Holocaust gelernt“, *die Juden* unterdrücken die Palästinenser/innen; „Israelkritik“ usw.). Ebenfalls gilt es, alte und neue Bilder und Diskurse sowie Täter-Opfer Umkehr, Schuldentlastung betreff NS-Verbrechen zu erkennen.
- e) Es gilt zwischen Menschenrechts-Anliegen einerseits (die von Fall zu Fall genau geprüft werden müssen) und antisemitischen Mustern in pro-palästinensischen Diskursen andererseits zu unterscheiden. Letztere zeichnen sich aus durch Obsession, polarisierende und pauschalisierende Feindbilder sowie Verbreitung von Hass. Die Gleichsetzung von Antizionismus mit Antisemitismus oder antizionistischem Antisemitismus ist dabei nicht in jedem Fall sachlich richtig, es gibt auch antizionistische Positionen, die frei von Antisemitismus sind. Jedoch sind Hassbotschaften, Beleidigungen, Unterstellungen und Pauschalisierungen klar als solche zu benennen und zu konfrontieren (vgl. dazu unten S. 22).

- f) Es gilt analog in pro-israelischen Diskursen muslimfeindliche Haltungen zu konfrontieren; dabei gelten analoge Kriterien wie oben, d.h. Hassbotschaften, polarisierende und pauschalisierende Bilder sind zu benennen und zu konfrontieren.
- g) Pädagog/innen sollen verweigern, Pro-Palästinenser/innen und Pro-Israelis/innen gegeneinander auszuspielen; sie fördern dagegen ein Sowohl-als-auch-Denken/*Pro-Beide-Position* (z.B. Sicherheit und Souveränität für beide). Es gilt, reflektierte und nuancierte Positionen zu erarbeiten, was eine Bereitschaft und Fähigkeit zur Ambivalenz-Toleranz bedarf.
- h) Der Vorwurf des Antisemitismus ist sorgfältig abzuwägen und nicht leichtfertig anzuwenden. Er ist nur auf Argumente bzw. Positionen oder Handlungen, nicht aber auf Personen anzuwenden.
- i) Das Bewusstsein über die politischen und analytischen Kontroversen und in Grundzügen die Kenntnis der Argumente in den verschiedenen Debatten (innerjüdische, innerisraelische, innerlinke, innerhalb der arabischen Welt, in der antisemitismus-kritischen Bildung) ist eine Arbeitsgrundlage.
- j) Pädagog/innen sollen unterschiedliche oder *competing narratives* in Israel-Palästina in Grundzügen verstehen und ihre Elemente erkennen (siehe Adwan et al. 2015).
- k) Pädagog/innen sollen den Konflikt selbst nicht mit dem „Konflikt über den Konflikt“ in Europa verwechseln. Oft beschäftigt in Deutschland die Medien und die Öffentlichkeit – und in Folge auch die pädagogischen Konzepte – der Konflikt über den Konflikt mehr als der Konflikt vor Ort selbst. Auch dessen Instrumentalisierung für andere Zwecke und als Deck-Diskurs für fehlende Auseinandersetzung mit der Verstrickung in Antisemitismus und Rassismus sollte im pädagogischen Handeln als Hintergrund bewusst sein.
- l) Dialog, Allianzen, im Sinne von doppelter Solidarität und Empowerment sind zu fördern.

Sogenannter „Importierter Antisemitismus“²

- a) Siehe auch historische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Unterschiedliche Perspektiven auf das politische Thema Nahostkonflikt müssen deutlich gemacht werden. Die Diversität von Erfahrungen mit dem Nahostkonflikt muss zugelassen werden. Jedoch müssen Positionen, die sich durch Obsession, Polarisierungen, Pauschalisierungen, Hass und Projektionen kennzeichnen, klar konfrontiert werden.
- b) Das Wissen um die problematischen Mechanismen der gesamtgesellschaftlichen Projektion von Antisemitismus auf jugendliche Muslim/innen ist Voraussetzung für die Bildungsarbeit.
- c) Bei Arbeit mit Geflüchteten ist auf Aufarbeitung der biografischen Erfahrungen zu achten und diese ernst nehmen. Die unterschiedlichen Herkunftsregionen haben unterschiedliche Beziehungs- und Verflechtungsgeschichten mit der dortigen jüdischen Bevölkerung (man denke z.B. Marokko, Syrien, Bosnien oder Palästina), mit

² Siehe Greuel et al. 2016, S. 53.

Kolonialisierung und Entkolonialisierung, sowie mit der Geschichte der Region seit 1918.

II. Qualitätsmerkmale³ antisemitismuskritischer Bildungsarbeit

Dieser Teil skizziert erwünschte Qualifikationen von Personen, die mit einem pädagogischen Auftrag im Bereich antisemitismuskritische Pädagogik tätig sind. Die Formulierung geht vom Berufsbild Gedenkstättenpädagogik (in „Verunsichernde Orte“ in Thimm et al. 2010) aus und versucht, daraus ein Diskussionsinstrument zu entwickeln, wohl wissend, dass letzteres in einem kollektiven Prozess entwickelt wurde und nur durch einen solchen Prozess in Zusammenarbeit mit Pädagog/innen validiert werden konnte.

Die vorliegende Übersicht wurde für alle Formen der direkten Vermittlungstätigkeit (Unterricht, Seminare etc.) formuliert – alle Fachpädagog/innen sind mit dem Kürzel „P“ für Pädagog/innen bezeichnet.

Beim Lesen dieser Zusammenstellung wird sehr schnell deutlich, wie hoch die Anforderungen und Ansprüche in diesem Tätigkeitsfeld sind. Fachwissen, methodische Kompetenz, die Bereitschaft zur Selbstreflexion sowie ein kritisches Bewusstsein über die eigenen politischen Positionen werden vorausgesetzt und sollten stetig weiterentwickelt werden. Diese Übersicht legt den Schwerpunkt auf den umfangreichen Anteil pädagogischer, psychologischer und selbstreflexiver Aspekte der Vermittlungsarbeit. Die Qualitätsmerkmale sind *situativ* zu verstehen, also „wer sagt was, wann und warum“, d.h. sie sollen angepasst an das Klima in der Lerngruppe, die Fragestellung der Teilnehmenden sowie den gesellschaftlichen Kontext genutzt werden.

Das Konfliktpotenzial und die involvierten Emotionen zu den Themen Antisemitismus, Rassismus und Nahostkonflikt sind sehr hoch, was von den Pädagog/innen hohe Mediationskompetenz erfordert.

Die vorliegenden Qualitätsmerkmale formulieren ausdrücklich nicht Standards, sondern sie sollen Orientierung bieten und Diskussionen anregen. Das Dokument kann als Instrument zur Selbsteinschätzung genutzt werden und will die vielfältigen Herausforderungen in diesem Arbeitsfeld würdigen.

Die Darstellung ist in fünf Dimensionen gegliedert. Diese Aufteilung soll der Orientierung dienen und zugleich die Ebenen beschreiben, auf denen pädagogisch Handelnde (**P**) agieren. Die themenspezifische Dimension (**QT**) umfasst das Wissen über die Geschichte und Gegenwart des Antisemitismus. Die pädagogische Dimension beschreibt die Vermittlungskompetenz (**QV**), die ethische Dimension beschreibt die Orientierung des pädagogischen Handelns an Grundwerten und fachwissenschaftlichen sowie erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen (**QE**). Die methodische Dimension (**QM**) ist auf die grundsätzliche pädagogische Haltung der **P** bezogen. Die selbstreflexive Dimension (**QS**) schließlich beschreibt, welche spezifischen Themen im Berufsfeld der Auseinandersetzung mit der eigenen Person bedürfen.

³ Wir haben uns für den Ausdruck „Qualitätsmerkmale“ entschieden, denn wir wollten eine „normative“ Formulierung vermeiden und eher die Benennung für etwas Beschreibendes formulieren. Die „Qualitätsmerkmale“ geben den Anlass und eine Orientierung für das Sprechen, die Verständigung über die Qualität der Bildungsarbeit. Sie sollen kein Raster für die Überprüfung sein, wie es Standards wären.

1) Themenspezifische Dimension – Wissen & Kenntnisse (QT)

Im „Zweiten Bericht: Modellprojekte“ zum Programmbereich „Aktuelle Formen des Antisemitismus“ geht es um „Arbeit gegen antizionistischen und sekundären Antisemitismus“ (siehe Greuel et al. 2016, S. 48), deshalb beschränken wir uns im Wesentlichen auf diese Dimensionen.

QT 1 – P verfügen über Fachkenntnisse über Geschichte, insbesondere

- jüdische Geschichte als Verflechtungsgeschichte (als der Teil der europäischen Geschichte und der Geschichte des Mittelmeerraums).
- Analysen zum Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart.
- Geschichte des Nahostkonflikts seit dem 19. Jahrhundert: **P** sind sich des alten Bezugs der europäischen Mehrheitsgesellschaft zum Mittelmeerraum und speziell zum Nahen Osten bewusst: der Raum der jüdischen Diaspora im Mittelmeer ist eng mit der europäischen Geschichte verflochten (griechisches und römisches Reich, Ausbreitung des Islam und Kreuzzüge, Kolonisierung und Entkolonialisierung in Nordafrika und im arabischem Raum.).
- Geschichte des Antisemitismus und des Nationalsozialismus in Deutschland und Europa sowie die Nachgeschichte des Nationalsozialismus, Erinnerungspolitik und Erinnerungskultur.

QT 2 – P verfügen über Fachkenntnisse in Medienkritik sowie über kritischen Umgang mit Bildern (speziell antisemitischen), Dokumenten und sozialen Medien.

QT 3 – P kennen die am weitesten verbreiteten verzerrten Bilder, Teilwahrheiten und Missverständnisse bzw. problematischen Darstellungen und Deutungen zur jüdischen Geschichte und Kultur, zu Jüdinnen und Juden heute und sind in der Lage, diese aufzugreifen, sie in den jeweiligen Kontext zu stellen, sie zu relativieren bzw. zu kontrastieren.

QT 4 – P sind fähig, die wichtigsten Mechanismen des modernen Antisemitismus zu erkennen, darunter:

- Kommunikationslatenz,
- Verschwörungstheorien, Komplottismus,
- Schwarz-weiß Denken,
- Postholocaust Antisemitismus (Schuldentlastung).

QT 5 – P kennen die unterschiedlichen Positionen zum Nahostkonflikt und die wichtigsten Kontroversen, u.a. *competing narratives* als Analysemodell.

QT 6 – Die P sind sich bewusst, dass der Konflikt deshalb einzigartig ist, weil die westliche Welt einen einzigartigen historischen und emotionellen Bezug zum Nahen Osten hat, und dass es in dieser Region auch eine jahrhundertealte christliche Agenda der europäischen Mehrheitsgesellschaft gibt.

QT 7 – P reflektieren die Motivation möglicher Eigen- oder Fremdzuschreibungen und aktueller Rollen (in Bezug auf Vorfälle, aktuelle Positionierungen und den Nahostkonflikt) durch Teilnehmende und sind in der Lage, diese zu thematisieren und ggf. zu problematisieren.

QT 8 – P verfügen über Grundwissen zu spezifischen psychologischen Phänomenen wie *Othering*, Opferidentifikation, Täter- und Gewaltfaszination sowie Abwehr von Verantwortungsübernahme.

2) Pädagogische Dimension – Vermittlungskompetenz (QV)

Zentrales und übergeordnetes Anliegen: Es gilt nicht, diskussionsbeendende Grenzlinien zu diktieren („das ist Antisemitismus, und das nicht“), sondern Dilemmas aufzuzeigen und Dialoge zu führen. Es gilt weiter, öffnende Fragen zu stellen anstatt fixe, undiskutierbare Antworten zu geben und somit Kontroversen auszugrenzen.

QV 1 – P unterstützen Teilnehmende dabei, eine eigene Haltung zum Thema zu entwickeln. Ihre Anregung gilt der Verantwortungsübernahme für die Mitgestaltung der Gegenwart und Zukunft sowie für die Förderung von Demokratie und von Achtung der Menschenrechte.

QV 2 – P nehmen die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Identitätskonzepten, Geschichtserzählungen und -bezügen wahr und beziehen diese mit ein. Sie gehen von der Heterogenität der Gesellschaft als aktuelle gesellschaftliche Realität aus und sprechen aus dieser Perspektive, unabhängig davon, ob sie Migrant/innen als Teilnehmende in der Gruppe wahrnehmen.

QV 3 – Ob sie im konkreten pädagogischen Raum artikuliert werden oder nicht, es müssen jüdische Perspektiven miteinbezogen und explizit gemacht werden.

QV 4 – P verfügen über die Fähigkeit, aktuelle und historische Formen von Diskriminierung, Rassismus sowie von primärem und sekundärem Antisemitismus zu erkennen und wissen diese voneinander zu unterscheiden. Zudem gilt es, antisemitismuskritische mit rassistisch-kritischen Ansätzen zu verknüpfen, respektive ihre Verflechtungen zu reflektieren.

QV 5 – P verfolgen aktuelle Bezugnahmen auf den Nahostkonflikt; sie sind über die unterschiedlichen Positionen zu Antisemitismus und Nahostkonflikt informiert und können sie sachlich darstellen. Sie sind in der Lage, verschiedene Positionen zu Antisemitismus und Nahostkonflikt pädagogisch und un-polemisch darzustellen. Sie überlassen es den Teilnehmenden, welche sie für einleuchtender halten (siehe erinnern.at 2012). Sie machen dabei ihre Bereitschaft deutlich, die Akzeptanz von Ambivalenzen zu fördern.

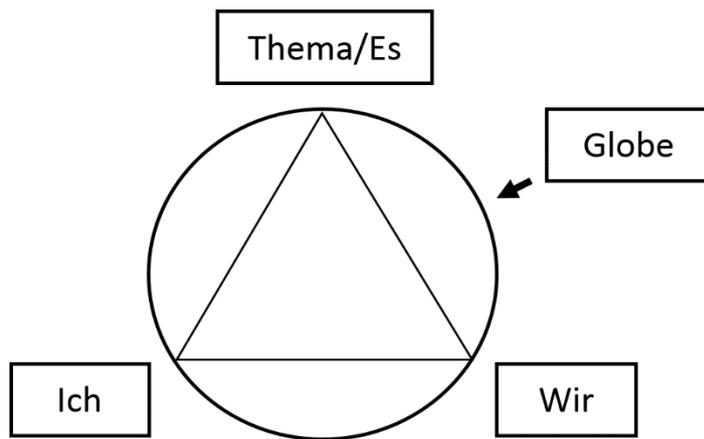
QV 6 – P machen die eigene Bereitschaft zu Ambiguitätstoleranz in Bezug auf Meinungen zum Nahostkonflikt deutlich, setzen aber zugleich eine harte Grenze in Bezug auf antisemitische oder rassistische Äußerungen.

3) Ethische Dimension (QE)

QE 1 – P sind sich der spezifischen pädagogischen Dimensionen und der hohen emotionalen und kognitiven Anforderung, die ihre Vermittlungstätigkeit an sie stellt, bewusst.

QE 2 – Die **P** reflektieren die gesellschaftspolitischen Dimensionen ihrer Tätigkeit und ihres Vermittlungsgegenstands. Als Analysemodell dafür kann die Konzeption der TZI nach Ruth Cohn dienen (Thimm et al. 2010).

Abb. II.2: Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn



Quelle: eigene Darstellung.

QE 3 – P orientieren ihr pädagogisches Handeln an den Werten des demokratischen Umgangs und der Achtung der Menschenrechte. Ihre Grundhaltung Teilnehmenden gegenüber ist respektvoll und wertschätzend.

QE 4 – P geben Raum für die Artikulation aller Erfahrungen der Teilnehmenden in Bezug auf Diskriminierung, Ausschluss und Stigmatisierung.

QE 5 – P machen ihre Bereitschaft des Intervenierens und zum Schutz der Opfer deutlich.

QE 6 – P reflektieren Vielfalt und Unterschiedlichkeit („Heterogenität“) als Querschnittsthematik ihrer Arbeit: bezogen auf sich selbst, die Teilnehmenden, die Vermittlungsinhalte sowie die Vermittlungsmedien.

QE 7 – P sind sich der Ziele ihrer Arbeit bewusst und reflektieren deren Chancen und Grenzen. Unangemessene Formen der Instrumentalisierung ihrer Tätigkeit durch die auftraggebende Institution sprechen sie als Problem an (z. B. Politisierung als pädagogisches Mittel).

QE 8 – Für P ist Multiperspektivität eine grundlegende Maxime ihrer Vermittlungstätigkeit.

QE 9 – Die P verfügen über sozialpädagogische Grundkenntnisse in den Bereichen:

- Emotionen/Affekte und Emotionsregulierung,
- Übertragungsphänomene,
- Adoleszenz/Pubertät,
- Inklusion/Exklusion,
- Gruppenprozesse, Gruppendruck.

4) Methodische Dimension – Vermittlung und Haltung (QM)

QM 1 – P sind in der Lage, den Auftrag zur Vermittlung von Kenntnissen und Problembewusstsein, die Beachtung des Gruppenprozesses und die Orientierung an den Perspektiven der Teilnehmenden in ihrer Arbeit auszubalancieren.

QM 2 – P können zwischen der kognitiven und der emotionalen Ebene unterscheiden; sie können auf beiden agieren und reagieren.

QM 3 – P balancieren ihre Vermittlungsangebote und ihren -stil zwischen der Aufgabe, Gruppen und Teilnehmenden Orientierung zu bieten und dem Ziel, eindimensionale oder polarisierende Vorstellungen zu irritieren, aus.

QM 4 – P sind sich bewusst, dass die Beschäftigung mit Rassismus und Antisemitismus Empfindungen bzw. Gefühle wie Angst, Wut, Scham, Trauer, Ressentiments – aber auch Gleichgültigkeit auslöst bzw. abbildet oder aufruft. **P** sind in der Lage, auf Gefühle reflektiert und mit Respekt zu reagieren; sie bieten Raum zur Reflexion und hinterfragen mögliche Deutungen.

QM 5 – P verfügen über differenziertes Methodenwissen im Bereich „Demokratielernen“, das zwischen dem Lernen *über* und *für* Demokratie unterscheidet sowie ein Lernen *durch* demokratische Verfahren ermöglicht und so alle drei Dimensionen einschließt.

QM 6 – P schätzen Konflikte als Lernchance und beziehen demokratische Konfliktbearbeitungsmethoden in ihre Arbeit ein. Sie praktizieren den Dialog als Prinzip der Verständigung und vermitteln Dialogkompetenz.

QM 7 – P kennen das Überwältigungs- und Manipulationspotenzial von Sprache und Bildern und gehen daher bewusst und sensibel mit jenen um. Sie orientieren ihr Sprachniveau an den Teilnehmenden bzw. gehen von diesem Sprachniveau aus.

5) Selbstreflexive Dimension (Attitudes) (QS)

QS 1 – P reflektieren ihre Motivation, ihre Ziele, ihre Methoden und die Wirkung ihrer Arbeit und hinterfragen ihr pädagogisches Handeln möglichst auch im Austausch mit Kolleg/innen und Fachkräften.

QS 2 – P reflektieren ihre eigenen Bilder, Bezüge und Vorstellungen in Bezug auf Jüdinnen/Juden und jüdische Geschichte sowie deren Herkunft (z.B. aus Familienüberlieferung; Rezeption von Medien und Literatur; Schule und Ausbildung; Begegnung mit Überlebenden; der eigenen politischen Position).

Ebenso reflektieren **P** ihre eigenen Bilder, Bezüge und Vorstellungen in Bezug auf den Islam, den arabischen Raum und den politischen Islam sowie deren Herkunft (z.B. aus Rezeption von Medien und Literatur; Schule und Ausbildung; Begegnung mit Personen, die als muslimisch angesehen werden; der eigenen politischen Position).

QS 3 – P reflektieren eigene Empfindungen bzw. Gefühle, die ihre Arbeit in den Themenfeldern Antisemitismus, Holocaust, Nahostkonflikt, Kolonialismus und Entkolonialisierung auslösen.

QS 4 – P überprüfen ihre stillschweigenden Annahmen und reflektieren ihre eigenen Vorurteile und Stereotypen sowie ihre eigene Wahrnehmung bzw. Interpretationen von Vorurteilen und Stereotypen der Teilnehmenden und von deren Wertesystemen.

QS 5 – P reflektieren, dass Antisemitismus ein kulturell-ideologisches Phänomen ist, das auch unter den **P** und im eigenen Denken vorhanden ist. Analog gilt das auch für Rassismus.

QS 6 – P streben Rollenklarheit und Rollendistanz an: z.B. Unterscheidung zwischen eigenen Emotionen und Positionen, der Notwendigkeit sachlicher Darstellung und der Perspektive der Teilnehmenden.

QS 7 – P sind in der Lage, zwischen politischer Positionierung und pädagogischem Verfahren zu unterscheiden. Prozessorientierung bedeutet hier Organisation offener Dialoge.

QS 8 – P sind im Stande, ihre eigene Rolle als Repräsentant einer **Institution** (Bildungsträger oder Staat) zu reflektieren. Sie sind sich im Klaren darüber, dass man/frau als Repräsentant/in der organisierenden Institution den Teilnehmenden eine Projektionsfläche bietet.

QS 9 – P sind allgemein fähig mit Komplexität und Ambivalenz umzugehen und halten Widersprüche und Konflikte aus.

III. Spannungsfelder

Zusammenfassend werden hier die wichtigsten Kontroversen, Problemlagen und Konflikte im Themenfeld der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus dargestellt. Die Adressaten dieser Reflexion sind Fachpädagog/innen und wissenschaftliche Begleitung, aber nicht die Teilnehmenden der Projekte.

Was diese Spannungsfelder betrifft, gilt es, zwischen spezifisch pädagogischen und allgemein gesellschaftlichen oder politischen Aspekten zu unterscheiden. Je nach Spannungsfeld ist das unterschiedlich. Wir haben jedoch möglichst versucht, uns auf pädagogische Aspekte zu konzentrieren.

1) Mehrheits- und Minderheitsperspektiven in der Bildungsarbeit

- Antisemitismuskritische Bildungsarbeit wendet sich überwiegend an die Mehrheitsgesellschaft und wird von ihr praktiziert. Damit ist eine Mehrheitsperspektive auf die Frage des Antisemitismus vorherrschend. Diese enthält das Risiko, Minderheitsperspektiven zu ignorieren. Unter Minderheitsperspektiven verstehen wir sowohl die jüdische Perspektive, als auch diejenige anderer Minderheiten, insbesondere der Muslim/innen.
- In diesem Kontext ist es wichtig, wahrzunehmen, dass es auch heftige Kontroversen **innerhalb** der jüdischen Welt gibt, was den Nahostkonflikt angeht sowie seine Bezüge zum Antisemitismus – es sei also einmal mehr angemerkt, dass Jüdinnen und Juden wie auch andere Gruppen nicht homogenisiert werden dürfen. Auch die gegenwärtigen und vergangenen Opfererfahrungen werden heute unter Jüdinnen und Juden vermehrt thematisiert und an Selbstkritik und Empowerment gearbeitet. Diese Kontroversen dürfen jedoch auf keinen Fall Anlass dazu geben, Zuschreibungen als „gute“ respektive „schlechte“ Jüdinnen und Juden vorzunehmen. Also, nicht *über*, sondern *mit* Jüdinnen und Juden sprechen.
- Einzelne Programme wenden sich auch explizit an muslimisch-arabische Jugendliche. In diesem Fall besteht die Gefahr, das Problem des Antisemitismus auf eine Minderheit zu projizieren bzw. abzuschieben, was jedoch von Pädagog/innen als Stigmatisierung erkannt und somit vermieden werden soll. Dazu ist zu vermerken, dass es auch innerhalb der muslimisch-arabischen Welt Europas zunehmend Kontroversen zu diesem Feld gibt, auch was die Opfererfahrungen und Selbstkritik betrifft. Diese Aufmerksamkeit gegenüber problematischen Pauschalisierungen ist besonders angesichts der öffentlichen Debatte über „muslimischen Antisemitismus“ und der politischen Reaktionen darauf geboten.
- Es ist zusammengefasst wichtig, in der Bildungsarbeit Heterogenität auch innerhalb dieser Minderheiten zu spiegeln und auch Allianzen unter Minderheiten zu fördern.

2) Antisemitismus und Rassismus: Getrennt oder gemeinsam?

- Seit einigen Jahren wird in der Bildungsarbeit debattiert⁴, ob die Auseinandersetzung mit Antisemitismus und Rassismus zusammen vermittelt werden soll (unter anderem mit dem GMF-Ansatz) oder Antisemitismus getrennt, isoliert von Rassismus behandelt werden muss (was der These des Exzeptionalismus des Antisemitismus nahe kommt).
- Unseres Erachtens sind beide Phänomene, die gleichartige sowie auch unterschiedliche Aspekte aufweisen, unter einem gemeinsamen Dach zu behandeln, wobei jedoch der Raum für die Spezifität von Antisemitismus gesichert sein muss; ähnlich dürfen z.B. auch Antiziganismus, Anti-Black-Rassismus usw. nicht als identisch behandelt werden. Also wir plädieren für einen gemeinsamen Raum, ein **Zusammen-Denken**, auch wenn nicht alle unterschiedlichen Formen gleichzeitig gehandhabt werden können, denn dies wäre auch eine zeitliche und materielle Überforderung (siehe auch Eckmann 2015). Jedoch ist es wesentlich, dass den Pädagog/innen die Artikulation der verschiedenen Phänomene bewusst ist und sie diese im Zusammenhang reflektiert haben.

Es gibt weitere Aspekte in der Literatur und Forschung zur spezifischen Natur von Antisemitismus, die bisweilen kontrovers diskutiert werden, so z.B.:

- Wird Antisemitismus als *Othering* analog zu anderen Formen von Rassismus verstanden oder wird er (zusätzlich) als Quelle negativer Identität (Traverso 1997) als spezifisches Weltbild und kultureller Code (Volkov 2000) verstanden, der eine auf Verschwörungstheorien basierende Interpretation aller Geschehnisse bietet?
- Die Unsichtbarkeit der konkreten Jüdinnen und Juden im Bereich antisemitismuskritischer Bildung und die projektive Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden als übermächtige Gruppe ist Teil einer antisemitischen Perspektive.

3) Antisemitismus unter Muslim/innen

- Es gibt Analysen, die zeigen, dass Antisemitismus unter Muslim/innen teilweise als Reaktion und Folge von Diskriminierung und Ausgrenzung in Europa zu verstehen ist. So betrachtet Lapeyronnie in einer französischen Studie für das CRIF (Lapeyronnie 2005) diese Form des Antisemitismus als Konglomerat von Ressentiments und Wut, die sich nicht nur gegen Jüdinnen und Juden, sondern auch allgemein gegen das Establishment und die „da oben“ richten. Es handelt sich dabei um Emotionen, die das „Wir“-Gefühl betonen und sich dadurch radikal von den Anderen abgrenzen. Somit funktionieren sie als Teil eines selbstverständlich gewordenen kulturellen Codes.
- Andere betonen, dass auch unter den Kolonialregimes solche Ressentiments entstanden sind, als deren Folge Antisemitismus zu situieren ist (aber in unterschiedlicher Weise je nach den verschiedenen Kolonialregimes, also Vereinigtes Königreich, Frankreich, Ottomanisches Reich usw.).
- In den zwei oben beschriebenen Fällen sehen sich manche Muslim/innen selbst als (ewige) Opfer, und die Jüdinnen und Juden als (ewige) Täter, sei es im lokalen, soziokulturellen oder im globalen, weltpolitischen Kontext (Wieviorka 2005); eine Dichotomie, die sich durch jeden aktuellen Vorfall wieder und wieder zu bestätigen scheint.

⁴ Insbesondere in der Tagungsreihe „Blickwinkel Antisemitismus“, die seit 2010 läuft.

- Wieder andere betonen, dass Antisemitismus konstitutiv zur muslimischen Kultur und Tradition gehöre. Diese, sachlich problematische Position, ist im öffentlichen Diskurs dominant, aber nach unserer Einschätzung ist das weniger unter Bildungsakteuren der Fall.
- Andererseits wird auch aufgezeigt, insbesondere wenn es sich um vor kurzem eingewanderte Muslim/innen handelt, dass Antisemitismus ein verbreitetes politisches und kulturelles Phänomen in Staaten mit islamischer Kultur ist, also ein von politischer Elite geförderter Antisemitismus, insbesondere seit der Entstehung des Staates Israel. Daraus wird gefolgert, dass es sich hier um einen nach Europa importierten Antisemitismus handelt.

Als Fazit kann festgehalten werden, so wie es bei der Vorstellung des Berichts des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus von Beate Küpper dargestellt wurde, dass israel- und judenfeindliche Einstellungen weniger als religiöses Phänomen des Islam betrachtet werden sollten (Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus 2017). Vielmehr sollten Hintergründe in der offiziellen Politik der Regierungen der Herkunftsländer von Migrant/innen und Geflüchteten gesucht werden.

Der Gegenstand der Kontroverse ist also, ob Antisemitismus unter Muslim/innen in Europa als Problem einer stigmatisierten Minderheit zu betrachten ist, wobei die Auslagerung auf Minderheiten als stigmatisierende Zuschreibung funktioniert, die den Blick auf Antisemitismus in der Mehrheitsgesellschaft verhüllt. Oder ob er als tradierte Disposition dieser bestimmten Gruppe angesehen werden kann. Verkürzt: Geht es um muslimischen Antisemitismus oder um Antisemitismus unter Muslim/innen?

4) Nahostkonflikt und Antisemitismus – Konflikt über den Konflikt

Gerade hinsichtlich der jüngsten Entwicklungen im Nahostkonflikt (z.B. Trumps Deklaration zu Jerusalem) und den heftigen antiisraelischen Demonstrationen, und antisemitischen Handlungen wird in Europa aufs Neue debattiert,

- ob es sich um einen grundlegenden Trend handelt oder um punktuelle Ereignisse,
- ob israelische bzw. amerikanische Initiativen die Ursache für Antisemitismus bilden, indem sie antiisraelische und antisemitische Positionen und Emotionen schüren, also für eine Eskalation des Antisemitismus verantwortlich sind,
- oder ob Antisemitismus in gewissen Teilen der Bevölkerung schon vorhanden ist und gewisse Personen sich durch die Ereignisse legitimiert fühlen, sich durch Worte und Taten, sogar durch Gewalt zu äußern. So verstanden wird das, was sich im Nahen Osten abspielt, auf europäischen Boden projiziert und funktioniert als Vorwand für den Ausdruck schon vorher existierender Ressentiments und Hassgefühle.

Geht es um den Nahostkonflikt oder um den „Konflikt über den Konflikt“? Um sachlich mit dem Thema Nahostkonflikt „dort“ umzugehen, müssen die verschiedenen Positionen der Konfliktparteien im Nahen Osten dargestellt werden, erst das Wissen um diese Positionen dort kann einen Dialog über unterschiedliche Positionen hier ermöglichen.

Dabei gilt es auch zu bedenken, wie Kritik ausgeübt werden kann, ohne zu pauschalisieren und dies in Hinsicht auf beide Seiten.

Pro-palästinensischen Organisationen wird häufig Antisemitismus vorgeworfen. Aus Sicht der pädagogischen Auseinandersetzung ist es jedoch wichtig, zu betonen, dass unter den verschiedenen Akteuren dieser Organisationen unterschiedliche Motivationen, Beweggründe und Ausdrucksweisen sowie politisch heterogene Ansichten herrschen. Akteure der Boycott, Divestement, Sanctions (BDS) Bewegung beispielweise richten sich mit ihrer eindeutigen Parteinahme für Palästina gegen den israelischen Staat, unter anderem auch mit Positionen, die man als antisemitisch bezeichnen kann. Daher ist es in der pädagogischen Arbeit notwendig, konkrete Taten, Aussagen oder Behauptungen darauf hin zu untersuchen, ob sie tatsächlich als Ausdruck von Antisemitismus zu betrachten sind. Es finden sich Zielsetzungen und Argumente auf etlichen Webseiten dieser Bewegung, die als antisemitisch eingestuft werden können, auf Demonstrationen gibt es antisemitische Hass-Rufe, -Slogans und Plakate zu sehen und zu hören. Die Bewegung jedoch ist ein nicht genau definierbares Gebilde. Daher ist es im pädagogischen Raum eine problematische Vereinfachung, Sympathisant/innen dieser Bewegung pauschal Antisemitismus zu unterstellen. Vielmehr sollte erreicht werden, dass sich auch Sympathisant/innen der BDS-Bewegung ernsthaft und selbstreflexiv – wie es alle Kreise der Gesellschaft tun sollten – mit potenziellem Antisemitismus in den eigenen Reihen befassen.

Wenn es um den Konflikt „hier“ geht, spielen die Emotionen, die mit dem Konflikt verbunden sind, stets eine große Rolle, die es zu hinterfragen gilt. Dabei werden Pauschalisierung und Dämonisierung auf beiden Seiten wirksam und blockieren eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit rationalen Argumenten. Die Verabschiedung von Erklärungen durch parlamentarische Gremien, die Verweigerung von Förderung oder der Bereitstellung von Räumen für Veranstaltungen, die sich nicht von BDS distanzieren, haben die öffentliche Wahrnehmung des „Konflikts über den Konflikt“ seit einiger Zeit bestimmt. Diese Entwicklung lenkt vom klassischen Antisemitismus ab, sei es in der Mitte der Gesellschaft oder in rechtsextremistischen Milieus, der nach allen empirischen Studien (vgl. z.B. Zick et al. 2019) nach wie vor in Deutschland das bei weitem größere Problem darstellt.

Es gilt in diesem Zusammenhang auch die eigenen, wenn auch oft impliziten Positionen der Fachpädagog/innen explizit zu machen und zu reflektieren; denn im Grunde genommen hat jede und jeder in Europa eine spezifische – darunter auch linke oder christliche – Agenda im Nahen Osten, die den Blick prägt.

Die Ansätze zur Deeskalation von Gewalt, Dialog und gegenseitiger Anerkennung (siehe die schon erwähnten friedenspädagogischen Ansätze), die es vor Ort selbst gibt, sollten den P bekannt sein. Mit anderen Worten, die Protagonisten vor Ort selbst dürfen hier nicht ignoriert werden. Eine Beschränkung auf die europäische bzw. die deutsche Perspektive auf den Nahostkonflikt führt leicht zu einer polarisierenden Interpretation.

Zu diesen Kontroversen gibt es auch eine innerjüdische Debatte, die hier nur ganz kurz dargestellt werden kann:

- In der jüdischen Diaspora wird häufiger als vor ein paar Jahren Unbehagen an der israelischen Politik geäußert und sie wird dementsprechend kritisiert.
- Es gibt auch in jüdischen Kontexten post- (oder anti-) zionistische Positionen, die eine sehr kritische Haltung gegenüber der israelischen Politik vertreten.
- Von wieder anderen jüdischen Seiten werden antisemitische Untertöne aus vielen kritischen Äußerungen zur israelischen Politik herausgehört.

Ganz allgemein ist es aus unserer Sicht wichtig, bei allen Unterschiedlichkeiten zwischen den Positionen und Kontroversen, Gemeinsames zu suchen, verantwortlich zu handeln und die eigene Positionierung zu reflektieren.

5) Unterschiedliche Einschätzungen von Antisemitismus

Ausmaß und Entwicklung von Antisemitismus wird sehr unterschiedlich eingeschätzt, sei es in der Forschung oder in der Publizistik. Dahinter stecken sowohl methodologische Probleme als auch die Frage, auf welche empirische Basis sich diese Einschätzungen eigentlich stützen. Je nach Datenbasis ergibt sich ein anderes Bild. Dieses Feld enthält sehr viele unterschiedliche Quellen und Diskurse. Um seriös zu argumentieren, sollten die Berichterstattungen, Fallbeschreibungen bzw. Untersuchungen im Vergleich diskutiert werden:

- Zeitungsberichte (auffallende Vorfälle), insbesondere über Demonstrationen und extreme Gewalt.
- der Polizei gemeldete Fälle von Gewalt: Das sind statistisch keine validen Angaben, denn Vorfälle werden nicht immer gemeldet. Die Anzahl ist quantitativ marginal, aber jeder Fall bedeutet sehr heftige Gewalt. Das kann physische Gewalt sein, aber auch Aufrufe bzw. Bedrohungen z.B. im Internet.
- Einerseits berichtet Monitoring von Vorfällen nicht nur über Gewalt, sondern auch über Diskriminierung usw. Dieses Monitoring von Gewaltfällen zeigt ein weniger starkes Ausmaß, als das Messen von Einstellungen bzw. psychosoziale Forschung. Diese belegt aber zugleich, dass die Akzeptanz von Jüdinnen und Juden durch die Bevölkerung seit Jahren statistisch steigt und dass klassische Vorurteile zurückgehen.⁵
- In Monografien und in Augenzeugenberichten werden eindruckliche Observierungen von signifikanten (Einzel-)Fällen in die Öffentlichkeit kommuniziert.
- Die Beobachtung des Internet zeigt, dass dort hate speech ein wachsendes Problem ist. Hier sind auch die Zahl und die Aggressivität von antisemitischen Äußerungen stark steigend.
- Ganz allgemein wird festgestellt, dass antisemitische Gewaltfälle in den letzten 15 Jahren stark zugenommen haben, jedoch im Verhältnis zum Gesamtbild marginal bleiben. Aber die Beunruhigung, das Gefühl der Bedrohung für die Betroffenen ist groß und nimmt zu. Politik und Medien reagieren rasch und verurteilen diese Taten, während die Mehrheit der Bevölkerung nicht berührt zu sein scheint.
- Auch unter den Betroffenen selbst gibt es Ambivalenz, was die Einschätzung des Grades und der Schwere von Antisemitismus betrifft, und diese schwankt zwischen Banalisieren und Dramatisieren, wie das übrigens auch bei Rassismus der Fall ist.

⁵ Siehe jährlichen Report in Frankreich von Nonna Mayer et al. (Commission nationale consultative des droits de l'homme 2018).

Es gibt hier eine Forschungskontroverse, was Erhebungsmethoden betrifft, die wichtige Konsequenzen für die öffentliche Debatte und damit die Anforderungen an und die Realisierung von Bildungsarbeit hat. Zusätzlich gibt es eine öffentliche Debatte, die auf die Forschung nur gelegentlich Bezug nimmt, während sie Einzelfälle skandalisiert.

6) Offene Kontroversen zur pädagogischen Methodik

Hier sammeln wir Felder, auf denen kontroverse Positionen verhandelt werden.

- Es gibt den – allerdings nicht systematisch erhobenen – Befund, dass Pädagog/innen das Thema Antisemitismus meiden. Als Begründung werden häufig Ängste angeführt.
- Soll antisemitismuskritische Bildung „direkt“ über die Thematisierung von Antisemitismus funktionieren, oder über Umwege/andere Wege, wie z.B. biografische Arbeit mit dem Ziel der Selbstreflexion?
- Ist es zielführend, in der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus mit Information/Aufklärung zu arbeiten oder geht es darum, die Teilnehmenden / Zielgruppe reflexiv, nachdenklich zu machen sowie Selbstkritik zu fördern? Die zweite Möglichkeit entspricht den Anforderungen einer demokratischen politischen Bildung, aber sie bietet keine Gewähr, dass die Teilnehmenden/Zielgruppe zum gleichen Schluss kommen wie die Pädagog/innen.
- Ist es sinnvoll, in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit aktuelle Fälle von Antisemitismus *nicht* in der gleichen Weise zu dramatisieren, wie es die Medien oft tun? Oder entsteht damit die Gefahr der Banalisierung?
- Inwieweit soll sich die pädagogische Auseinandersetzung mit generellen historischen, sozialpsychologischen und soziologischen Perspektiven auf den Antisemitismus beschäftigen, und inwieweit soll sie auf gegenwartsbezogene Aktualität fokussieren?
- Wie ist eine Entscheidung zu treffen, ob eine antisemitische Äußerung im pädagogischen Raum als Problem anzusprechen ist?
- Gilt es, vermehrt Antisemitismus in den Ansätzen der Menschenrechtsbildung einzubetten?
- Mainstreaming: Die Frage des Antisemitismus sollte aus der „spezialisierten Ecke“ heraus und sich nicht auf Spezialangebote konzentrieren, umso mehr, da die Nachfrage für Spezialangebote nicht sonderlich groß ist. Die Gefahr ist jedoch, dass das Thema in allgemeineren Themen „untergeht“.
- Wie wird „Erfolg“ gemessen? Evaluation? Wird diskutiert, was ein Erfolg ist? Ist es möglich, Erfolg zu messen?

Literaturverzeichnis

- Adwan, Sami; Bar-On, Dan; Naveh, Eyal (2015): Die Geschichte des Anderen kennen lernen. Israel und Palästina im 20. Jahrhundert. Frankfurt u.a.: Campus Verlag.
- Bauman, Zygmunt (1995), Modernität und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- Blickwinkel Antisemitismus. Tagungsreihe, <https://www.stiftung-evz.de/handlungsfelder/handeln-fuer-menschenrechte/tagungsreihe-blickwinkel.html> (abgerufen am 12.01.2020)
- Cohn, Ruth C. (2004): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Commission nationale consultative des droits de l'homme (2018): La lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Année 2017. Paris.
- Eckmann, Monique (2015): Herausforderungen im Umgang mit Rassismus und Antisemitismen – Formen der Interaktion. In: Katharina Rauschenberger und Werner Konitzer (Hg.): Antisemitismus und andere Feindseligkeiten. Interaktionen von Ressentiments. Frankfurt am Main: Campus Frankfurt / New York, S. 157–174.
- Eckmann, Monique; Sebeledi; Daniela; Bouhadouza von Lanthen, Véronique; Wicht, Laurent (2009): L'incident raciste au quotidien. Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants. Genève: les éditions; Haute école de travail social (les éditions, 14).
- Erinnern.at (2012): Umgang mit konfliktreichen Diskussionen. Methodische Anregungen und Hilfestellungen für den Einsatz der Broschüre: "Ein Mensch ist ein Mensch". Online verfügbar unter www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/antisemitismus/methodisches-allgemein/methodisches-allgemein, zuletzt aktualisiert am 15.01.2019.
- Greuel, Frank; Langner, Joachim; Leistner, Alexander; Roscher, Tobias; Schau, Katja; Steil, Armin et al. (2016): Zweiter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation „Demokratie leben!“ Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte zu GMF, Demokratiestärkung und Radikalisierungsprävention. Zwischenbericht für den Zeitraum 01.01.2016 bis 31.12.2016. Halle (Saale).
- Kohlstruck, Michael; Ullrich, Peter (2015): Antisemitismus als Problem und Symbol. Phänomene und Interventionen in Berlin. Hg. v. Landeskommision Berlin gegen Gewalt. Berlin (Berliner Forum Gewaltprävention).
- Küpper, Beate; Zick, Andreas (2015): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Unter: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> (abgerufen am 01.10.2019).
- Maroshek-Klarman, Uki; Ulrich, Susanne; Henschel, Thomas R.; Oswald, Eva (1999): Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut Jerusalem in der Adaption. Gütersloh.
- Salomon, Gavriel (2002): The Nature of Peace Education. Not All Programs Are Created Equal. In: Gavriel Salomon und Baruch Nevo (Hg.): Peace education. The concept,

principles, and practices around the world. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–14.

Thimm, Barbara; Kößler, Gottfried; Ulrich, Susanne (Hg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

Traverso, Enzo (1997): L'histoire déchirée. Essai sur Auschwitz et les Intellectuels. Paris: Cerf.

Unabhängiger Expertenkreis Antisemitismus (2017): Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen. Hg. v. Bundesministerium des Innern. Berlin.

Volkov, Shulamit (2000): Antisemitismus als kultureller Code. Zehn Essays. München: Beck.

Wieviorka, Michel (2005): La tentation antisémite. Haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui. Paris: Laffont.

Zick, Andreas; Küpper, Beate; Berghan, Wilhelm (2019): Verlorene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/2019. Bonn: Dietz.