

WIDER SPRUCHS TOLERANZ

Ein Theorie-Praxis-Handbuch
zu Antisemitismuskritik
und Bildungsarbeit

VORWORT

Seit mehr als einem Jahrzehnt engagiert sich die *Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus* (KIGa) erfolgreich in bildungspolitischen Programmen und bringt Jugendlichen das Thema Antisemitismus nahe. Sie setzt sich gemeinsam mit jungen Menschen mit dem Nahostkonflikt und seinen vielen Facetten sowie dem Islamismus auseinander. Das Team der KIGa hat neue Methoden entwickelt, um diese komplizierten Sachverhalte mit den Jugendlichen zu bearbeiten und sie gegen Vorurteile, Ressentiments und Klischees zu sensibilisieren. Aus der langjährigen Erfahrung der außerschulischen und schulischen Arbeit mit Jugendlichen ist das hier vorliegende Theorie-Praxis-Handbuch entstanden. Es reflektiert den schwierigen Weg, Theorie und Praxis erkenntnisleitend zusammenzubringen, d.h. wissenschaftliche Ergebnisse in die praktische Arbeit zu integrieren. Häufig sind die Anforderungen, die die Wissenschaft an die Pädagogen/-innen stellt, fern ab von der realen Welt der Jugendlichen. Es ist dem Team der KIGa dennoch gelungen, beide Ebenen sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Der vorliegende Band bietet nicht nur ein grundlegendes Werk für die pädagogische Arbeit zum Thema Antisemitismus, sondern er sollte auch von der Wissenschaft rezipiert werden, um künftige Forschung näher an der Praxis zu orientieren.



Die Beiträge von Barbara Schäuble und Astrid Messerschmidt in diesem Band reflektieren die bisherigen Forschungsergebnisse in enger Anbindung an die pädagogische Praxis. Anne Goldenbogen widmet sich der Bildungsarbeit mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft zum Thema Antisemitismus in einem Land, das sich den Herausforderungen an die inzwischen existierende Migrationsgesellschaft nicht mehr verschließen kann. In der pädagogischen Praxis muss eine Auseinandersetzung mit den eigenen Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft, ihrer sexuellen Orientierung oder religiösen Ausrichtung am Anfang stehen. Erst dann werden sie bereit sein, eigene Vorurteile gegen andere Minderheiten zu erkennen und mit den Teamern/-innen gemeinsam zu hinterfragen. Im Anschluss setzen sich Stephan Bundschuh, Ingolf Seidel und Anne Goldenbogen mit wichtigen Themenfeldern des Antisemitismus in der Alltagskultur auseinander, die grundlegend für die wesentlichsten aktuellen antisemitischen Stereotypisierungen sind. Die im letzten Teil des Handbuchs vorgestellten Methoden bieten Bildungspraktikern/-innen ein ausgezeichnetes Rüstzeug, um mit Jugendlichen zum Thema Antisemitismus, vor allem in seiner aktuellen Ausprägung, zu arbeiten.

Juliane Wetzel, *Zentrum für Antisemitismusforschung* der TU Berlin

GRUSSWORT



„Heute reden wir mal über Antisemitismus!“ – dies als Eingangssatz eines Workshops, und die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden ist gesichert. Jedenfalls wenn sie gutwillig sind. Die Realität im Alltag sieht oftmals anders aus: Wer Antisemitismus anspricht, stößt nicht auf Dialogfreude und Offenheit, sondern auf Blockaden, Unsicherheiten und Unwissen. Nicht immer, aber immer wieder. Beileibe sind diese Blockaden und Unsicherheiten nicht nur das Problem der Zielgruppen politischer Bildungsarbeit. Auch manche Pädagogen/-innen lassen die Finger von einem Thema, dem sie sich nicht gewachsen fühlen. War es schon schwierig genug die Judenverfolgung in ihrem historischen Kontext zu thematisieren, so stellen sich mit den diversen biografischen Hintergründen der Menschen in einer Einwanderungsgesellschaft heute ganz neue Fragen an die pädagogische Praxis – etwa nach der Rolle des Nahostkonflikts, den Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen, ihrem Medienkonsum etc.

80 Jahre nach der Machtübergabe an die Nationalsozialisten/-innen geht es also wieder darum, eine gemeinsame Sprache zu finden, um den unbegreiflichen Hass gegen Juden zum Thema zu machen. Da ist es gut, dass sich bereits seit Jahren Initiativen und Vereine zum Ziel gesetzt haben diese Unsicherheiten und die Sprachlosigkeit aufzuarbeiten. Mit dem *Landesprogramm gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus* unterstützt der Berliner Senat diese Initiativen und ermöglicht die Entwicklung neuer Ansätze, Methoden und Materialien. Immer mehr setzen sich dabei Ansätze durch, die die Lebenswelten der Jugendlichen aktiv einbeziehen und somit erst einen Freiraum für die Kommunikation über Menschenverachtung und Hass schaffen. Berlin scheint sich dabei zu einem Labor für die Entwicklung neuer Methoden zur antisemitismuskritischen Bildungsarbeit zu entwickeln. Die meisten der heute vorliegenden Materialien zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus in all seinen Facetten wurden von Berliner Akteuren/-innen entwickelt.

Eine Akteurin, die seit Jahren Berliner Lehrer/-innen unterstützt und begleitet, ist die *Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus* (KIgA). Mit der vorliegenden Broschüre *Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit* verknüpft die KIgA Analyse und Hintergrundwissen mit pädagogischen Praxishilfen. Auf diese Weise leistet die Initiative einen wertvollen Beitrag, Unsicherheiten abzubauen und die Thematisierung von Antisemitismus an unseren Schulen zu ermöglichen.

Ich danke der KIgA, insbesondere aber den Lehrerinnen und Lehrern für ihre wertvolle Arbeit und wünsche dafür viel Erfolg!

Eren Ünsal, Leiterin der *Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung*

INHALTSVERZEICHNIS

6	Einleitung	42	AN DER SCHNITTSTELLE – EIN SELBSTGESPRÄCH ZU THEORIE UND PRAXIS UNSERER BILDUNGSARBEIT
8	REFLEXIONEN – THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU PRAKTISCHEN FRAGEN	44	„Einfach nur einsehen, dass es nicht so einfach ist.“ Ein Gespräch über die Schwierigkeit, über Antisemitismus zu lehren, ohne Antisemitismus zu lehren. Mit Sherko Kejo, Andreas Koch und Anne Goldenbogen
	KAPITEL 1 IM ÜBERBLICK		
10	Was haben wir damit zu tun? Zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus <i>Dr. Barbara Schäuble</i>	56	INSPIRATIONEN – AUSGEWÄHLTE METHODEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS <i>Anne Goldenbogen und Malte Holler</i>
15	Selbstbilder, Emotionen und Perspektiv- erweiterungen in antisemitismuskritischen Bildungsprozessen <i>Prof. Dr. Astrid Messerschmidt</i>	58	Methode 1 Wie Ausgrenzung funktioniert Zur Funktion von Vorurteilen und Antisemitismus
19	Zwischen Diversität und Stigmatisierung Antisemitismus und Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft <i>Anne Goldenbogen</i>	63	Methode 2 Zwischen Emanzipation, Holocaust und Überleben Sieben (jüdische) Biografien
	KAPITEL 2 IM FOKUS: ANTISEMITISMUS UND ...		
23	... Alltagskultur Soziologische Reflexionen zum Alltag als Handlungsfeld einer Pädagogik gegen Antisemitismus <i>Prof. Dr. Stephan Bundschuh</i>	69	Methode 3 Jüdischer Traum – Arabisches Trauma Pädagogische Arbeit mit der filmischen Dokumentation <i>1948 – Jüdischer Traum, arabisches Trauma. Wie Israel entstand</i>
28	... NS-Geschichtsvermittlung Mind the Gap – Historisch-politische Bildung und Bildungsarbeit zu aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus <i>Ingolf Seidel</i>	71	Methode 4 Jenseits von Schwarz-Weiß Ein Zeitstrahl zu Geschichte und Geschichtsbildern des Nahostkonflikts bis 1949
33	... Nahostkonflikt Der gordische Knoten Von Projektionen, Positionen und Potenzialen in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und dem Nahostkonflikt <i>Anne Goldenbogen</i>	74	Methode 5 Gehen? Kommen? Bleiben? Teilen? Rollenspiel zur Flüchtlingsfrage und zu aktuellen Streitfragen im Nahostkonflikt
		78	Film- und Fotorechte, Danksagung

EINLEITUNG

Dieses Theorie-Praxis-Handbuch ist mit dem Begriff „Widerspruchstoleranz“ überschrieben. Was meinen wir damit? Der Begriff der Widerspruchs- oder auch Ambiguitätstoleranz stammt aus der Vorurteilsforschung, genauer gesagt aus den Studien zum sog. „autoritären Charakter“, die in den 1930er und -40er Jahren von Erich Fromm, Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik und anderen erarbeitet wurden. Er beschreibt das Vermögen, Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und zu ertragen, und mit Ungewissheiten und unterschiedlichen Rollenerwartungen sich selbst und anderen gegenüber umzugehen. Es handelt sich um eine zweistufige Kompetenz: Die Fähigkeit zur „Wahrnehmung von“ und zum „Umgang mit“.

Die Relevanz all dessen für eine kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus (wie auch mit anderen Formen zuschreibenden und ausgrenzenden Denkens und Handelns) offenbart sich bei näherer Betrachtung der gegenteiligen Haltung, der Ambiguitätsintoleranz. Diese äußert sich in der Bevorzugung einfacher Zuschreibungen, im schnellen Rückgriff auf Schwarz-Weiß- bzw. Gut-Böse-Schemata sowie darin, die Welt stereotypisierend wahrzunehmen und diese Stereotype fortlaufend zu reproduzieren. Ungewissheit, Unklarheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit werden als bedrohlich empfunden und mit Angst, Verleugnung oder Aggressivität beantwortet – Vereinfachung und Abwertung als (unbewusste) Strategie, Dissonanzen zu entkommen und individuelle Wahrnehmungen und Wahrheiten nicht infrage stellen zu müssen.

Wir haben uns für diesen Titel entschieden, weil wir das Aushalten von und das Umgehen mit Mehrdeutigkeit und Widersprüchen gleichermaßen als unser Bildungsziel und unseren Bildungsansatz begreifen.

Das bedeutet, dass wir Widerspruchstoleranz nicht lediglich als Fähigkeit verstehen, die es anderen zu vermitteln gilt. Vielmehr müssen wir als Multiplikatoren/-innen uns genau diese Kompetenz erarbeiten und sie kontinuierlich trainieren. Das gilt sowohl für konkrete pädagogische Situationen als auch für die Entwicklung neuer Konzepte. Es gibt hier keine endgültigen Methoden, keine abschließenden Wahrheiten. Dennoch – und das ist ebenso wichtig für unser Verständnis von politischer Bildung – gibt es ethische Haltungen und muss es sie geben. Widerspruchstoleranz ist nicht zu verwechseln mit Beliebigkeit.

Vor diesem Hintergrund möchte dieses Theorie-Praxis-Handbuch dazu anregen, sich mit dem Verhältnis von Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit auseinanderzusetzen. Es beleuchtet ausgewählte Fragen zu pädagogischen Herausforderungen, beispielsweise zur Rolle von Emotionen im Bildungsprozess, zu Dynamiken der Migrationsgesellschaft und zu Alltag, NS-Geschichtsvermittlung und Nahostkonflikt im Zusammenhang mit Antisemitismus.

Im zweiten Teil geben wir einen kleinen Einblick in Überlegungen und Diskussionen zum Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb unseres Teams des Bundesmodellprojektes *Anerkennen, Auseinandersetzen, Begegnen – präventive pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus für die Migrationsgesellschaft*.

Im dritten Teil schließlich werden konkrete pädagogische Konzepte vorgestellt, die wir im Rahmen dieses Projektes für die Arbeit mit Schülern/-innen der gymnasialen Oberstufe (Sek. II) entwickelt haben. Die für die praktische Durchführung benötigten Arbeitsblätter und Materialien finden sich in digitaler Form auf der beiliegenden DVD. Dazu gehört auch der 50-minütige Dokumentarfilm *1948 – Jüdischer Traum. Arabisches Trauma. Wie Israel entstand* von Gabriela Hermer und Esther Schapira.

Anne Goldenbogen, Projektleiterin
Sommer 2013

Wir möchten uns bedanken:

beim Programm **TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN** des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für die Förderung.

bei der **Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung** bei der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen des Landes Berlin für die Förderung.

beim **Hessischen Rundfunk** und der **hr media GmbH** für die unkomplizierte und großzügige Unterstützung.

bei unseren Kooperationsschulen, ihren Lehrerinnen und Schülern/-innen, vor allem bei der **Carl-von-Ossietzky-Schule (Frau Karin Dickheuer und Frau Gabriele Kremkow)** und der **Otto-Hahn-Schule (Herrn Dommermuth)** für das Vertrauen und das Engagement.

bei Thomas Fache, Jan Harig und Patricia Piberger für die tatkräftige Hilfe.

und bei allen anderen Menschen, Institutionen und Vereinen, die uns in den letzten zweieinhalb Jahren in unserer Arbeit unterstützt haben.

REFLE-
XIONEN —

THEORETISCHE
ÜBERLEGUNGEN ZU
PRAKTISCHEN FRAGEN

KAPITEL 1

IM ÜBERBLICK

Was haben wir damit zu tun? Zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus

→ Prof. Dr. Barbara Schäuble

Pädagogik will immer etwas. Sie will andere – so ist die Übersetzung des griechischen *paidagoga* – erziehen und führen, oder – so sagen wir lieber – zu etwas bewegen, anregen und bilden.

Doch was will Pädagogik, zumal eine, die sich mit Antisemitismus befasst, genau? Das Feld der Pädagogik reicht weit, ich schränke meine Überlegungen im Weiteren auf die politische Jugendbildung ein. Vor der reaktiven oder präventiven Pädagogik in diesem Feld stehen eine Reihe von Fragen: Fragen nach den Absichten von Pädagogen/-innen, nach den Interessen und thematisch relevanten Wissensbeständen und Deutungen der Teilnehmer/-innen pädagogischer Settings und Fragen nach Formen und Inhalten des pädagogischen Arrangements. Bildungsangebote sollen dazu anregen, sich neues Wissen anzueignen, Bekanntes neu zu denken, Beschränkungen des Selbst- und Weltverhältnisses zu überwinden (*Marotzki* 1990), erweiterte Handlungsfähigkeit zu gewinnen (*Osterkamp* 1996, *Holzkamp* 1997), mündiger zu werden, „sich nicht dermaßen regieren zu lassen“ (*Mecheril* 2010) und an die Stelle problematischer Deutungsmuster alternative Deutungen zu setzen (*Schäffter* 1999).¹ Nachdem über lange Jahre politische Bildung zum Thema Antisemitismus scheinbar selbstverständlich vom richtigen Standpunkt aus begann, den Pädagogen/-innen aufgrund ihrer guten Absichten gepachtet zu haben schienen, stehen heute Multiplikatorinnen selbst deutlich stärker im Fokus von (Weiter-)Bildungsangeboten. Angebote zur

Selbstreflexion, zur inhaltlichen Qualifikation und zur Nutzung multiperspektivischer Seminarmaterialien stehen im Programm vieler Weiterbildungsanbieter und deuten darauf hin, dass ein emotionaler, diverser und weltanschaulich komplexer Gegenstand wie Antisemitismus keineswegs einfach zu bearbeiten ist.

Politische Bildung will einen Beitrag zur Auseinandersetzung Jugendlicher mit historischen und aktuellen Formen von Antisemitismus leisten. Dabei stellen die Betrachtung der Genese, der Ausdrucksformen und der Funktionen von Antisemitismus bedeutende Lerngegenstände dar. Politische Bildungsarbeit will jedoch die an ihr Beteiligten auch zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen, Identifikationen und Emotionen anregen. Entsprechend ist für die Bildungspraxis die Frage aufgeworfen, welche Interessen Jugendliche an einer Auseinandersetzung mit dem Thema haben und welche Fragen und Deutungsmuster unter Jugendlichen relevant sind. Der Satz: „Was haben wir damit zu tun?“ hat keine eindeutige Referenz. Vor einigen Jahren war jedoch für jeden/e, der oder die ihn hörte klar, dass der Satz keine Frage, sondern eine Aussage war, die lautete: „Wir haben damit nichts zu tun.“ Das „damit“ bezog sich auf den Holocaust. Die Frage formulierte eine oftmals sekundär antisemitische Zurückweisung tatsächlicher Zusammenhänge: Es gibt zwar Zusammenhänge zwischen dem oder der Sprecher/-in und dem Holocaust, aber aus diesen heraus begründet sich, so die Sprecher/-innen, keine soziale Verpflichtung.

¹ Paul Mecheril (2010: 246f.) spricht in Anlehnung an eine Äußerung Michel Foucaults (*Foucault* 1992: 12), davon, dass rassistisch-kritische Bildung darauf abziele, „nicht dermaßen von rassistischen Denk- und Handlungsweisen regiert zu werden“ und nicht mehr so sehr auf „symbolische, räumliche, institutionelle Einteilungen von Menschen angewiesen zu sein“, mit denen deren Würde und Handlungsvermögen beschnitten würden.

Heute kann der Satz „Was haben wir damit zu tun?“ eine echte Frage beinhalten. Sie heißt: „Wie lässt sich mein Verhältnis zum Holocaust bestimmen?“ Oder: „Was habe ich mit Antisemitismus zu tun, warum soll ich mich damit auseinandersetzen?“² Eine solche Frage müssen Pädagogen/-innen für sich selbst und gegenüber Dritten beantworten können. Und sie müssen in Bildungssituationen mit den Teilnehmer/-innen angemessene Antworten auf diese Frage suchen, die den gesellschaftlichen Zusammenhängen und den Fragesteller/-innen gerecht werden. Es ist durchaus wahrscheinlich, dass eine Frage wie: „Und warum hat Hitler nicht die Türken vergast?“, die ein 15-jähriger mit türkischen Großeltern an seine Lehrerin stellt, keine Provokation, sondern eine echte erklärungsbedürftige Frage darstellt.

„Was haben wir damit zu tun?“ kann auch, und das ist die dritte Möglichkeit, eine keineswegs vornehmlich antisemitische, sondern ethnozentrische Entsolidarisierung bedeuten. Beispielsweise formulierten Jugendliche, die ich für eine Studie in einem 600-Einwohner-Dorf interviewt habe, so ihre Zurückweisung sozialer Verantwortung und gesellschaftlicher Zusammenhänge. Gegen alle, die ihnen gegenüber soziale Ansprüche geltend macht, stellen sie ihr Gefühl, das sei eine Zumutung und eine Anmaßung sozialer Zusammenhänge.

Ergebnisse aus der Studie *Deutsche Zustände* der Universität Bielefeld weisen auf eine Tendenz zu sozialer Entsolidarisierung über Entmoralisierung als Aufkündigung des Prinzips der Gleichwertigkeit schwacher Gruppen hin (*Zick/Lobitz/Grob 2010*). Inwieweit das Empfinden gesellschaftlicher Verbundenheit anstelle eines unternehmerischen (*Grob/Gundlach/Heitmeyer 2010*, *Grob/Mansel/Krause 2010*) oder kommunitären „Ich Sorge nur für meine Leute“ überhaupt erst aufgekündigt oder gar nicht erst entwickelt wird, ist noch wenig untersucht.

Neben Gruppen, in denen es darum geht, den jeweils eigenen Bezug zur Diskriminierung und Verfolgung anderer erst herzuleiten, können Pädagogen/-innen auch auf Teilnehmer/-innen treffen, die ein besonderes Interesse am Holocaust und an „Juden“ haben: Ein verschwörungstheoretisches, antisemitisches. Über den Holocaust oder „jüdische“ Themen zu sprechen, ist für sie besonders interessant. Eine Diskussion mit ihnen kann jedoch schnell antisemitische Leidenschaften wecken, in denen ein Szenario jüdischer Macht und eigener Opfererfahrung das nächste jagt, so dass es schließlich schwer wird, im selben Tempo die jeweiligen Konstruktionen auch nur richtig zu stellen. Entsprechend erscheint es sinnvoll, die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus vorbereitet anzugehen.

Betrachtet man die vorliegenden, vorwiegend an Jugendliche gerichteten antisemitismuskritischen Bildungsangebote, so zeigen sich vier Herangehensweisen, die sich idealtypisch als „Lernen über-“, „Lernen aus-“, „Lernen gegen-“ und „Lernen wegen Antisemitismus“ paraphrasieren lassen:

1.
Viele Bildungsangebote zum Thema Antisemitismus richten sich auf eine Mehrung des Wissens über die Geschichte der Verfolgung von Juden. Eine solche Pädagogik „über Antisemitismus“ findet vor allem im Kontext des schulischen Geschichtsunterrichts sowie teilweise in Gedenkstätten statt. In einigen Angeboten der schulischen und außerschulischen Bildung wird zudem der Nahostkonflikt thematisiert. Ein weiterer Teil der Bildungsangebote ist – zumeist im Religionsunterricht – auf eine Mehrung des Wissens über das Judentum gerichtet.

² Für viele Jugendliche ist nicht unmittelbar verständlich, warum sie sich mit Antisemitismus befassen sollen. Dabei kann sich die Tatsache, dass die Thematisierung von Antisemitismus die Beteiligten an Bildungsprozessen potenziell in eine moralisierende, das eigene Selbstbild infrage stellende Auseinandersetzung verwickeln kann, mit der grundlegenden Problematik verschränken, dass auch andere Lerngegenstände als Zumutung erlebt werden, wenn ihre Sinnhaftigkeit den Lernenden nicht immer unmittelbar einsichtig ist. Viele Jugendliche erkennen den geschichtlichen Zusammenhang zwischen dem Holocaust und ihrer Gegenwart und nationalgeschichtliche Kontinuitäten kaum. Sie sehen nur einen vagen gesellschaftlichen Zusammenhang sowie einen fundamentalen Bruch zwischen der heutigen Bundesrepublik und dem Nationalsozialismus. Auch die breit geteilte Annahme einer überhistorischen moralischen Verpflichtung, Antisemitismus abzulehnen, begründet für die Jugendlichen nicht automatisch einen gegenwärtigen Auseinandersetzungsbedarf. Bestehende geschichtliche Beziehungen, Vergleichsfälle und Strukturähnlichkeiten sehen sie jenseits von Bezügen auf den aktuellen Rechtsextremismus kaum. Wie Studien zeigen, erachten auch Jugendliche mit Migrationshintergrund angesichts ihrer Minderheitssituation und ihrer sozialen Beziehungen die Auseinandersetzung mit der deutschen Nationalgeschichte nicht notwendig als relevanten Bezugspunkt für die Klärung ihres politischen und moralischen Selbstverständnisses. Wenn ihnen der Holocaust für ihr Selbstverständnis relevant erscheint, so eher als Folie, vor der sie ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen lesen oder vor der sie nach der Geschichte ihrer Gruppe im Nationalsozialismus fragen.

2.

Die zweite Kategorie von Bildungsangeboten folgt Konzepten, die auf ein „Lernen aus der Geschichte“, beziehungsweise ein „Lernen aus Antisemitismus“ orientiert sind. Meist werden solche vornehmlich ethisch-moralischen Wirkungserwartungen vor allem an die Bildungsarbeit in Gedenkstätten, zum Teil aber auch an den schulischen Unterricht gerichtet. Unklar ist dabei jedoch, ob in solchen Prozessen Schlussfolgerungen aus historischen Prozessen gezogen werden, oder ob dabei – wie Hollstein und andere feststellen – vornehmlich gelernt wird, wie zulässig „über gesellschaftspolitisch bedeutsame Fragen und Themen gedacht und geredet wird“ (Hollstein et al. 2002: 168).

3.

Neben thematisch weit gefassten Bildungsangeboten, die beanspruchen, über eine Auseinandersetzung mit den Menschenrechten sowie mit Rechtsextremismus, Rassismus und Vorurteilen allgemein zum Abbau von Antisemitismus beizutragen, wird Antisemitismus seit Mitte der 2000er Jahre zunehmend auch als eigenständiger Gegenstand der außerschulischen Bildungsarbeit thematisiert. Die entsprechenden Angebote ließen sich als solche „gegen Antisemitismus“ beschreiben. Dies gilt insbesondere, da antisemitismusspezifische Angebote freier Bildungsträger von Regelanbietern aus Schule und Jugendarbeit häufig abgerufen werden, um in möglichst kurzer Zeit eine „Immunisierung gegen Antisemitismus“ zu erreichen. Mit feststehenden Inhalten eines Programms z.B. über Vorurteile, Stammtischparolen oder die Geschichte des Nahostkonfliktes sollen dabei z.T. außerhalb der aufgegriffenen Themen liegende Deutungen und Handlungen von Jugendlichen beeinflusst werden. Die damit angestrebten emotionalen und kognitiven Transferprozesse lassen sich jedoch vermutlich nicht immer realisieren.

4.

Als antisemitismusrelevante Formen der Bildungsarbeit sind zudem Angebote zu nennen, die über eine Auseinandersetzung mit Nationalismus sowie mit ökonomischen und politischen Zusammenhängen dazu beitragen, dass die „(welt-)gesellschaftliche“ Ordnung anders als antisemitisch interpretiert wird, ohne dass dies notwendiger

Weise als „Antisemitismusprävention“ ausgewiesen wird. Solche Bildungsangebote lassen sich idealtypisch als solche der Bildung „wegen Antisemitismus“ interpretieren. Sie stellen Antisemitismus nicht ins Zentrum, sondern damit verbundene Auffassungen und Einstellungen. Dabei bergen sie wie eine generelle „Anti-Vorurteils-Pädagogik“ die Gefahr, zu unspezifisch zu sein. Zu den Angeboten „wegen Antisemitismus“ gehören auch die in nur vergleichsweise geringer Zahl existierenden Begegnungsprojekte, so zum Beispiel mit israelischen Schulen oder mit jüdischen Jugendgruppen und Organisationen. In der Regel beruhen Begegnungsprojekte auf der in der interkulturellen Bildungsarbeit einflussreichen aber nicht unumstrittenen Hypothese, dass der Kontakt zwischen zwei als unterschiedlich konstruierten Gruppen zu einem Abbau von Vorurteilen beiträgt. Ein organisierter Wissenserwerb über andere beziehungsweise „das Andere“ steht in der Gefahr, ein Lernen über Juden „als Juden“ zu veranlassen. Über ein erweitertes Wissen über vermeintliche oder reale kulturelle und religiöse Gruppen kann es zu einer Einübung in Differenz kommen, wenn Wissen über bedeutend gemachte Unterschiede und Differenzkonstruktionen als Wissen über tatsächliche und relevante Unterschiede verfestigt wird. Dies gilt auch, wenn Individuen veranlasst werden, sich als Repräsentanten von Kollektiven zu treffen und sich gegenseitig jeweilige Besonderheiten und Eigentümlichkeiten darzustellen. Solche Angebote erscheinen nur dann sinnvoll, wenn sie eine kritische Auseinandersetzung mit den Zuschreibungen enthalten, die in solchen Prozessen regelmäßig auftreten, sowie wenn sie ein differenziertes Verständnis der Frage erarbeiten, welche unterschiedlichen Bedeutungen Identitätskonstruktionen für die beteiligten Personen haben.

Dazu gehört es

“a) die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse durchschaubar zu machen, durch die Unterschiede zwischen sozial ungleichen Gruppen hervorgerufen werden;

b) zur Kritik unzulässiger Generalisierungen sowie von Stereotypen und Vorurteilen zu befähigen sowie dafür zu sensibilisieren, dass jedes Individuum ein besonderer Einzelner ist;

c) begreifbar zu machen, dass Gruppenzuordnungen keine klaren und eindeutigen Grenzen zwischen unterschiedlichen Menschentypen etablieren, sondern durch übergreifende Gemeinsamkeiten und quer zu den Gruppenunterschieden liegende Differenzen überlagert und relativiert werden;

d) Kommunikations- und Kooperationszusammenhänge zu ermöglichen, in denen die Irrelevanz etablierter Gruppenunterscheidungen erfahren werden kann.“ (*Hormel/Scherr* 2004: 212).

Für eine Pädagogik gegen Antisemitismus ist es entsprechend erforderlich,

- Pädagog/-innen dazu zu befähigen, die Existenz unterschiedlicher Formen kultureller Selbstdefinitionen anzuerkennen und diese ausgehend von ihren sozialhistorischen Entstehungskontexten mit Jugendlichen zu diskutieren;

- die tatsächliche Breite jüdischer Selbstdefinitionen begreifbar zu machen, innerhalb derer sich Jüdinnen und Juden in je spezifischer Weise als jüdisch qua Herkunft und/oder qua religiösem Bekenntnis definieren;

- sichtbar zu machen, dass es Kontexte gibt, in denen eine Zugehörigkeit zum Judentum ebenso unbedeutend ist wie diejenige zum Christentum oder zum Islam, weil andere Aspekte der Persönlichkeit im Vordergrund stehen (vgl. *Scherr/Schäuble* 2007: 53).

Wer Bildungsprozesse mit Jugendlichen gestaltet, kann davon ausgehen, mit den meisten Jugendlichen ein vorurteilskritisches Selbstverständnis und eine moralische Verurteilung des Holocausts zu teilen (vgl. *Schäuble* 2012; *Schäuble/Scherr* 2007). Dennoch spielen antisemitische Stereotype, als selbstverständlich angesehene Differenzkonstruktionen, eine problematische Kritik deutscher Erinnerungspolitik sowie eine Kritik israelischer Politik, in der zum Teil „Juden“ generalisierend zugeschrieben wird, sie seien für „die israelische Politik“ verantwortlich, in vielen Jugendgruppen eine Rolle. Zudem findet sich eine dezidierte Ablehnung und Feindseligkeit gegenüber „Juden“ nicht nur bei rechtsextremen Jugendlichen, sondern auch dann,

- wenn Jugendliche sich politisch – und dies steht in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit religiösen Orientierungen – in einer Weise als Muslime definieren, die von einem grundlegenden weltpolitischen Konflikt zwischen „dem Westen“ und der „muslimischen Welt“ ausgeht, und die mit einer antisemitisch konturierten Israelkritik in Referenz auf den Nahostkonflikt einhergeht;

- wenn sich als Deutsche definierende Jugendliche – trotz ihres Wissens um den Holocaust – eine positive nationale Identifikation anstreben und sich in der Folge in einen Widerspruch verwickeln, den sie nicht reflexiv bearbeiten, sondern durch eine Haltung aufzulösen versuchen, die sich gegen die „Zumutung“ der Auseinandersetzung mit dem Holocaust bzw. das vermeintliche Verbot einer Kritik an Israel bzw. „den Juden“ wendet;

- wenn Jugendliche sich aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus als moralisch besonders urteilsfähige Deutsche definieren, und eine Mischung aus nationalem Selbstbewusstsein, Gerechtigkeitsurteilen und einem moralischen Antikapitalismus zu sekundär antisemitischen sowie problematischen israelkritischen Argumentationen führt;

- wenn Jugendliche sich rechtspopulistisch und identitär auf eine kleine und nicht ausweitbare Solidargemeinschaft beziehen, was damit einhergeht, dass Inanspruchnahmen der eigenen Gruppe zum Beispiel für Gedenkarbeit und Entschädigungszahlungen als solche „außerhalb“ des eigenen Interesses zurückgewiesen werden, ohne dass dies notwendigerweise weitergehende antisemitische Deutungen einschließt (vgl. *Schäuble* 2012).

Bildungsangebote über oder gegen Antisemitismus, die schwerpunktmäßig ausgehend vom Gegenstand, also ausgehend von der Genese und den Erscheinungsformen des Antisemitismus her konzipiert sind, und die auf die Mehrung von Wissen über die Form und Struktur antisemitischer Deutungen und über deren Geschichte gerichtet sind, treffen nicht in allen Gruppen auf ein eigenes Lerninteresse. Sie müssen Beziehungen suchen und anbieten. Bildungspraktiker/-innen können dafür Gegenstände aus der Lebenswelt der Lernenden in deren Reflexionsfokus rücken, irritierende Kontraste und alternative Deutungen anbieten sowie

praxeologische Rückbezüge anregen, indem sie Jugendliche auffordern, ihre Argumentationen auf eine Erfahrungsbasis zurück zu beziehen (vgl. *Nohl 2006, Radvan 2010*). Werden in einer Gruppe Jugendlicher „Juden“ als nicht ernsthaft arbeitende Geschäftsleute im Verhältnis zu einer arbeitsamen Eigengruppe dargestellt, so kann die Frage angesprochen werden, worin der Arbeitsethos der Jugendlichen begründet ist und wieso die Lernenden sich als fremdbestimmt erleben, statt allein das antisemitische Stereotyp zu thematisieren. Es kann diskutiert werden, wie sich die Arbeit eines Geschäftsmanns tatsächlich gestaltet und in welche Zusammenhänge diese eingebunden ist, um deutlich zu machen, dass eine Konstruktion von zwei getrennten ökonomischen Sphären, einer Produktions- und einer Finanzsphäre, nicht haltbar ist. Diskutiert werden kann daran auch die stigmatisierende Wahrnehmung von Juden als Geschäftsleuten, die kompensatorische Funktion entsprechender Weltansichten und die Bedrohung, die sie für die so Porträtierten darstellen. Eine Bildungsarbeit, die solche Fragen aufgreift, kann den nach wie vor stärker verbreiteten Formen der Bildungsarbeit „über“ beziehungsweise „gegen“ Antisemitismus zur Seite gestellt werden. Ihr Ziel ist die Befähigung zu Deutungen, in denen antisemitische Topoi und Ideologien nicht nur verzichtbar und überflüssig sind, sondern als Deutungsangebote erkennbar werden, die andere belasten und eigene Denk-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten blockieren. Antisemitische Deutungen verstellen Möglichkeiten der Kommunikation mit und Beziehungen zu anderen, sie behindern die Entwicklung rational begründbarer und moralisch vertretbarer Positionen und führen zu ideologischen Sichtweisen gesellschaftlicher Zusammenhänge.

LITERATUR

Eva Groß / Julia Gundlach / Wilhelm Heitmeyer (2010): Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Ein Nährboden für Menschenfeindlichkeit in oberen Status- und Einkommensgruppen. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), *Deutsche Zustände*. Folge 9. Berlin, S. 138–158
Eva Groß / Jürgen Mansel / Daniela Krause (2010): Wenn soziale Beziehungen nachrangig werden. Gewaltbereitschaft als Folge bindungsloser Flexibilität. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), *Deutsche Zustände*. Folge 9. Berlin, S. 158–178
Oliver Hollstein / Wolfgang Meseth / Christine Müller-Mahnkopp / Matthias Proske / Frank-Olaf Radtke (2002):

Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Frankfurt/M.
Holzkamp, Klaus (1997): Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer 'Einstellungen'. In: Haug, Frigga (Hrsg.): *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hamburg, S. 279–299
Ulrike Hormel / Albert Scherr (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven für die Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden
Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim
Mecheril, Paul (2010): Politische Bildung und Rassismuskritik. In: Bettina Lösch / Andreas Thimmel: *Kritisches Handbuch Politische Bildung.* Wiesbaden, S. 241–252
Nohl, Arnd-Michael (2006a): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn
Osterkamp, Ute (1996): Rassismus als Selbstentmächtigung. Hamburg
Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn
Schäffter, Ortfried (1999): Deutungsmuster. In: Klaus-Peter Hufer / Georg Weißeno (Hrsg.): *Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung.* Schwalbach, S. 47–50
Barbara Schäuble / Albert Scherr (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Berlin
Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Berlin
Andreas Zick / Rebecca Lobitz / Eva Groß (2010): Krisenbedingte Kündigung der Gleichwertigkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), *Deutsche Zustände*. Folge 8. Berlin, S. 72–86

AUTORINNENINFO

→ PROF. DR. BARBARA SCHÄUBLE

Barbara Schäuble ist Verwaltungsprofessorin für Theorien und Handlungskonzepte Sozialer Arbeit an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Holzminden. Sie war zuvor in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Arbeitsgebiete: Jugendforschung, Rassismus- und Antisemitismusforschung, Organisations- und Professionsforschung in der Sozialen Arbeit, Soziologie der Sozialen Arbeit.

Selbstbilder, Emotionen und Perspektiverweiterungen in antisemitismuskritischen Bildungsprozessen

→ Prof. Astrid Messerschmidt

Antisemitismus passt nicht in das Selbstbild einer demokratischen Gesellschaft, weshalb er bevorzugt an den Rändern verortet wird – im rechtsextremen Spektrum und in Gruppierungen, die nicht in den Bereich des bürgerlichen Konsenses gehören. Dadurch erscheint Antisemitismus nicht als das Eigene, sondern als das Andere dieser Gesellschaft. Was das Selbstbild berührt, ist emotional aufgeladen. Es löst Gefühle der Abwehr aus und ruft den Wunsch nach Abgrenzung hervor, um nicht berührt zu werden von etwas, das einen angeht, weil es mit Verbrechen, Verfolgung, deren Opfern und der entsprechenden Täterschaft verbunden ist. Im europäischen Kontext und an vielen anderen Orten der Welt steht jede Thematisierung von Antisemitismus heute in einer Geschichtsbeziehung zu den Nachwirkungen der Shoah, ihren familiären, materiellen und gesellschaftlichen Folgen. Die Thematik ist dadurch mit einer spezifischen Verfolgungs- und Gewaltgeschichte verbunden, die sich von den gegenwärtigen Erscheinungsformen des Antisemitismus unterscheidet. Die Bezeichnung „Alltagsantisemitismus“ kann dazu dienen, eine den historischen Kontexten entsprechende Unterscheidung zu treffen und heutige Antisemitismusformen abzugrenzen von der im NS-Staatsrassismus verankerten Ausgrenzungs- und Verfolgungspraxis. Dieser zeitgemäße Zugang bleibt zugleich in einer engen Verbindung mit den Geschichtsbeziehungen zum Nationalsozialismus, die bis heute Abgrenzungsbedürfnisse auslösen.

Mit Alltagsantisemitismus ist an vielen Stellen zu rechnen, er variiert kontextuell je nach den Zuordnungen derer, die ihn artikulieren. Zugleich will kaum jemand antisemitisch sein, so dass sich eine paradoxe Konstellation von antisemitischen Artikulationen bei gleichzeitiger Abgrenzung ergibt. In einer qualitativen Studie konnte Barbara Schäuble zeigen, wie sich der Großteil der von ihr befragten Jugendlichen vom Antisemitismus distanziert und gleichzeitig an einer Differenzkonstruktion festhält, die Juden als Gegenbild zum eigenen

Selbst positioniert (vgl. Schäuble 2012). Das Bedürfnis nach diesem Gegenbild ist stabil, während die Beschaffenheit des Bildes variiert. Ebenso stabil zeigt sich der Wunsch nach Distanzierung, den ich als ein „Wunsch, unschuldig zu sein“ (Schneider 2010: 122) betrachte, und der in einer Beziehung zur postnationalsozialistischen Gegenwart verstanden werden kann. Diese Gegenwart ist zum einen davon gekennzeichnet, dass die rassistisch-antisemitischen Zugehörigkeitsvorstellungen, die im Nationalsozialismus mit der Politik der Volksgemeinschaft vermittelt wurden, in ihr nachwirken, und zum anderen dadurch, dass die Verbrechen Geschichte als angemessen aufgearbeitet repräsentiert wird.

Der sekundäre Antisemitismus ist direkt mit dem Verhältnis zum Nationalsozialismus verbunden und in den Nachwirkungen desselben verankert. Ebenso ist der beständige Alltagsrassismus in dieser Geschichtsbeziehung zu betrachten, in Form einer ausbleibenden Problematisierung abstammungsbezogener Gemeinschaftsauffassungen in der Gegenwart. Gemeinsam ist gegenwärtigem Rassismus und Antisemitismus das Sprechen über Andere, die zu Fremden gemacht werden. Dieses Sprechen macht es möglich, nicht über sich selbst sprechen zu müssen. Sowohl Rassismus wie Antisemitismus funktionieren als flexible Ressourcen (vgl. Scherschel 2006) für Feindbilder und Gegenbilder. Zentral ist für beide eine kulturell/national/ethnisch fundierte Abgrenzung gegen eine nicht zum gesellschaftlichen Wir gehörende und dadurch erst eigentlich konstituierte Gruppe. Sowohl für eine rassismuskritische wie für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit geht es darum, dichotome Weltbilder von Gut und Böse zu überwinden und die inhärenten Heterogenitäten und Ambivalenzen innerhalb aller Gruppen wahrzunehmen, die mit den Kategorien Nation, Religion oder Kultur homogenisiert werden, und die zugleich andere in dieser Weise pauschal als anders repräsentieren. Die Kategorien, an denen die Abgrenzungslinien zwischen einem erwünschten Wir und einem imaginierten kollektiven Anderen festgemacht werden, dienen dabei stets der Problematisierung dieses Anderen und schließen die Selbstreflexion systematisch aus. Sie schneiden somit den Faden zu jener Form der Reflexion ab, die Adorno in seinem Aufsatz *Erziehung nach Auschwitz* eingefordert hat (Adorno 1971).

Distanzierungsbedürfnisse

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist zweifellos in der Mitte der Gesellschaft angekommen, und der Hinweis darauf, dass sie das bis 1990 keineswegs gewesen ist, wirkt für heutige Jugendliche abstrakt und weit entfernt von ihren aktuellen Erfahrungen mit der Art und Weise, wie der NS in Schule und Öffentlichkeit thematisiert wird. Jegliche Auseinandersetzung mit Antisemitismus befindet sich in der deutschen Gesellschaft in einer Beziehung zum NS, und diese Beziehung ist von Beginn an von Distanzierungsbestrebungen geprägt, die im Verlauf der Jahrzehnte nach 1945 unterschiedliche Formen angenommen haben – vom kontinuierlich geäußerten Wunsch nach einem Schlussstrich bis zum offensiven und nach 1990 zunehmend staatstragenden Bekenntnis zur Verantwortung (vgl. *Knigge* 2010).

Die intensive Aufarbeitung der NS-Verbrechen hat auf einer emotionalen Ebene zu distanzierenden Affekten geführt. Die Geschichtsbeziehung wird im Modus einer moralischen Bewältigung repräsentiert. Die beständige Verknüpfung der NS-Thematisierung mit Erziehungszielen hat zu einer normativen Grundstruktur geführt, zu einem Modus der Sinnstiftung. An die Stelle der Rekonstruktion der gesellschaftlichen Voraussetzungen, die Auschwitz erst ermöglicht hatten, trat das Konzept erzieherischer Prävention, das durch die Konsensformel „Nie wieder!“ repräsentiert wird. Der Versuch einer Sicherstellung von Geschichtsbewusstsein führt dadurch zu einer Absicherung des Abstandes zwischen Heute und Gestern. Distanzierung lässt Geschichte erstarren und macht sie handhabbar für die Pflege eines unproblematischen gesellschaftlichen Selbstbildes. Schließlich geben die Verbrechen im NS-Herrschaftskontext immer eine Kontrastfolie für eine Gegenwart ab, die demgegenüber heil, friedlich und gerecht erscheint. Erfahrungen aus der Gedenkstättenpädagogik zeigen, dass „die Konfrontation mit der Monstrosität der nationalsozialistischen Verbrechen (...)“ die meisten Besucher/-innen nicht dazu anregt, „die eigene (demokratisch verfasste) Gegenwartsgesellschaft auf un eingelöste Versprechen und Rechte hin kritisch zu befragen. Heutige Verletzungen von Menschen- und Grundrechten werden im Vergleich als nicht so dramatisch angesehen“ (*Scheurich* 2010: 41f.).

Perspektivenwechsel

Die Thematisierung von Antisemitismus ist von Abwehrbedürfnissen überlagert, weshalb es zu einer einseitigen Form der Auseinandersetzung kommt, die die Perspektive derer, die von Antisemitismus getroffen werden, tendenziell ausblendet. Die Gefühle, die mit dem Wunsch nach einem unproblematischen Selbstbild verbunden sind, dominieren die Auseinandersetzung. Der Perspektivenwechsel auf die Wirkung von Antisemitismus auf diejenigen, gegen die er sich richtet, stellt sich nicht von selbst ein, sondern bedarf der Anregung. Anne Klein schlägt für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit eine „subjektorientierte Perspektive“ (*Klein* 2012: 213) vor, die Antisemitismus nicht sozialpsychologisch auf „Judenhass“ verengt, sondern nach den subjektivierenden Wirkungen antisemitischer Praktiken fragt. Mit antisemitischen Botschaften werden Zugehörigkeiten geordnet. Das bedeutet einen Machtgewinn auf der Seite derer, die sich antisemitisch äußern, und eine Zurückweisung für die als nichtzugehörig adressierten Anderen. Antisemitisches Sprechen verhindert systematisch eine direkte Auseinandersetzung mit Individuen, da es nicht interpersonal strukturiert ist, sondern nur ein Bild bedient, das schon vor jeder Begegnung existiert und auch nicht durch Begegnung aufzulösen ist. Es geht hier um ein Selbstbild, hinter dem der/die konkrete Andere verschwindet. Klein plädiert deshalb dafür, in der Bildungsarbeit über subjektive Erfahrungen mit Antisemitismus zu informieren, um die getroffenen Anderen aus der antisemitischen Verobjektivierung heraustreten zu lassen und sie als Subjekte mit Gefühlen und Erfahrungen wahrzunehmen (vgl. ebd.: 222). Ermöglicht wird die Konfrontation mit einer anderen Perspektive als der dominierenden nichtjüdischen. Doch kann die Verantwortung für die Auseinandersetzung nicht auf die jüdischen Sprecher/-innen verlagert werden. Sie sind nicht in die Rolle der Aufklärenden zu versetzen, und es soll ihnen überlassen bleiben, über Sagbares und Unsagbares zu entscheiden. Voraussetzung für einen Perspektivenwechsel auf die Subjekte, die Antisemitismus trifft, ist eine Veränderung der Wahrnehmung in Bildungskontexten. „Vielfach wird in pädagogischen Räumen noch immer davon ausgegangen, dass die Teilnehmer/-innen nicht jüdisch sind, solange durch Biographien und Bekenntnisse die jüdische Identität nicht offenkundig wird“ (*Ensinger* 2013).

Dominanzgesellschaftliche Perspektiven werden reproduziert, solange nicht eine bewusste Auseinandersetzung mit dieser Dominanz erfolgt, solange sie also unthematisiert bleibt. Antisemitismuskritische Bildungsarbeit regt dazu an, die unausgesprochene Voraussetzung einer als nicht-jüdisch begriffenen gesellschaftlichen Normalität zu hinterfragen und zu verändern, indem jüdische Alltagspräsenz und Zugehörigkeit anerkannt werden. Von da aus wird ein erfahrungsbezogenes Sprechen über Antisemitismus möglich, bei dem allerdings vermieden werden sollte, einzelne jüdische Teilnehmende zu Repräsentanten/-innen dieser Erfahrungen zu machen.

Machtstrukturen in institutionalisierten Bildungskontexten

Institutionalisierte Bildung ist von ungleichen Rollenkonstellationen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten gekennzeichnet. Einflussreich sind dabei die Vorerfahrungen aller Beteiligten in der allgemeinen Schule, in der die Rolle der Lehrerin/ des Lehrers vereindeutigt ist im Sinne einer/eines Wissenden, die Unwissenden oder unzureichend Wissenden etwas vermittelt. Auch wenn in außerschulischen Bildungskontexten diese Rollenposition wesentlich offener gestaltet wird und Spielraum für weniger hierarchische Beziehungen lässt, so beeinflusst die Schulerfahrung doch alle anderen Bildungszusammenhänge. In jeder institutionalisierten Bildung stehen die Lehrenden symbolisch für die Institution und werden mit dieser identifiziert. Diese Identifikation überträgt sich auch auf die Themen, die sie vermitteln.

Antisemitismus erscheint heutigen Jugendlichen nicht mehr als eine Thematik der Kritik. Wer Antisemitismus zum Bildungsgegenstand macht, wird nicht in einer widerständigen, sich gegen einen gesellschaftlichen Mainstream richtenden Position wahrgenommen, sondern eher in einer etablierten, diesen Mainstream repräsentierenden Position. Das demokratische Selbstbild erfolgreich geleisteter Aufarbeitung überträgt sich auf die Lehrenden, die als Repräsentanten dieses Bildes auftreten, auch wenn sie eine kritische Position einnehmen. Es entsteht eine Konstellation zugeschriebener moralischer Überlegenheit gegenüber einer defizitären Position der Aufklärungsbedürftigkeit, die Abwehrreflexe hervorruft. Das Gefühl, moralisch defizitär zu sein stellt sich ein, weil es struk-

turell in den Vorerfahrungen mit institutionalisierter Bildung angelegt ist. Auch emanzipatorisch-partizipativ angelegte Bildungskonzepte können dieser Struktur nicht entgehen. Doch kann diese selbst zum Gegenstand im Bildungsprozess werden, wenn pädagogisch Handelnde ihre Teilnehmenden dazu anregen, über das Unbehagen zu sprechen, das ein moralisch besetzter Gegenstand wie Antisemitismus auslöst. Welche Gefühle sind damit verbunden, was wird befürchtet, womit rechnen die Teilnehmenden und wie ist Antisemitismus an anderen Bildungsorten zum Thema geworden? Antisemitismuskritische Bildungsarbeit fängt nie neu an, sondern ist verwoben mit den bereits erfolgten Besetzungen der Thematik.

Weiterhin kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich Pädagogen/-innen jenseits antisemitischer Auffassungen und Bilder befinden, also auf der Seite derer, die mit einem kritischen Bewusstsein für die Problematik ausgestattet wären. Im Gegenteil kommt es bei der Thematisierung von Antisemitismus auf pädagogischer Seite leicht zu einer „inneren Resonanz“ gegenüber antisemitischen Äußerungen, die eine „mehr oder weniger intensiv gefühlte Zustimmung“ (Fechler 2005: 193) gegenüber dem Gesagten signalisiert. Wenn antisemitische Muster artikuliert werden, stoßen Pädagogen/-innen eben auch auf Verwandtschaften und Ähnlichkeiten mit dem eigenen Denken, mit eigenen Weltbildern und Erklärungsmustern. Bernd Fechner spricht von „unaufgearbeiteten Schuldgefühlen“ und „unbewussten Ambivalenzen“, durch die Pädagogen/-innen Gefahr laufen, „ihren Kampf mit den Schatten der eigenen Vergangenheit projektiv an ihren jugendlichen Adressaten auszutragen“ (ebd: 192). Teilnehmende in Bildungskontexten werden somit instrumentalisiert und geraten selbst in eine Dynamik des Abwehrens und Dethematisierens, weil ihnen das Problem des Antisemitismus als ein äußeres erscheinen muss – ihnen angetragen von pädagogisch Handelnden, die selbst kaum in die Lage gekommen sind, ihre eigene Beziehung dazu zu reflektieren. Die gesellschaftliche Bedeutung von Antisemitismus kann aber erst erfahrbar werden, wenn die Problematik in pädagogischen Kontexten als eine repräsentiert wird, von der sich auch die Lehrenden nicht lossagen können. Solange Antisemitismus ausschließlich als mögliches Problem der Teilnehmenden verstanden wird, können die Professionellen im pädagogischen Raum eine Position moralischer Überlegenheit einnehmen. Diese

distanziert-überlegene Position ist pädagogisch-praktisch fatal und bildungstheoretisch unkritisch. In Kontexten des Lehrens und Lernens erzeugt sie Abwehr bei den Teilnehmenden, da sie sich angegriffen fühlen müssen, während die Lehrkraft außerhalb des Problems zu stehen scheint. Wird dagegen das eigene Involviertsein in seinen strukturellen und persönlichen Dimensionen verdeutlicht, können sich Lehrende und Lernende dazu positionieren und die Problematik als gesellschaftlich relevant anerkennen (vgl. *Messerschmidt* 2009: 205ff). Das bedeutet, an Souveränität einzubüßen, die im pädagogischen Feld immer noch ungebrochen zur Professionalität gehört (vgl. *Sattler* 2010). Wer über Antisemitismus aufklären will, muss diese unhinterfragt souveräne Position aufgeben, um die eigene Sprecherposition relativieren zu können und in Beziehung zu setzen zum Sprechen konkreter Anderer, die durch Antisemitismus verletzt werden.

LITERATUR

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Frankfurt/M., S. 88–104
Ensinger, Tami (2013): Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum. In: Bildungsstätte Anne Frank (Hg.): Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt/M., S. 12–15. <http://www.bs-anne-frank.de/news/aktuelles/neuerscheinung-weltbild-antisemitismus>
Fechler, Bernd (2005): Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention. In: Hanno Loewy (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen, S. 181–206
Klein, Anne (2012): „Jude sein ist keine einfache Sache.“ Identität, Sozialität und Ethik in der Migrationsgesellschaft. In: Richard Gebhardt / Anne Klein / Marcus Meier (Hg.): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim, S. 209–229
Knigge, Volkhard (2010): Zur Zukunft der Erinnerung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 25/26/2010, S. 10–16
Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt/M.
Sattler, Elisabeth (2010): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität, Bielefeld
Schäuble, Barbara (2012):

„Anders als wir“. Differenzkonstruktion und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen, Berlin
Scherschel, Karin (2006): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Eine Studie über rassistische Argumentationsfiguren.
 Bielefeld
Scheurich, Imke (2010): NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung. In: Barbara Thimm / Gottfried Köbler / Susanne Ulrich (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt/M., S. 38–44
Schneider, Christian (2010): Besichtigung eines ideologisierten Affekts: Trauer als zentrale Metapher deutscher Erinnerungspolitik. In: Ulrike Jureit / Christian Schneider: Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung. Stuttgart, S. 105–212

AUTORINNENINFO

→ **PROF. DR. ASTRID MESSERSCHMIDT**
 Erziehungswissenschaftlerin und Erwachsenenbildnerin, seit 2009 Professur für interkulturelle Pädagogik / Lebenslange Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Bildung in der Migrationsgesellschaft, Zeitgeschichtliche Erinnerungsprozesse in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus, diskriminierungskritische und diversity-reflexive Bildungskonzeptionen, Kritische Bildungstheorie, pädagogische Geschlechterforschung.

Zwischen Diversität und Stigmatisierung

Antisemitismus und Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft

→ Anne Goldenbogen

Wenn wir über Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft sprechen, sprechen wir über eine Gesellschaft, die ebenso abhängig war und ist von Migration wie von ihr geprägt. Eine Gesellschaft, in der unterschiedliche Menschen zusammen leben, mit verschiedenen ethnischen, kulturellen, religiösen oder nationalen Selbstverständnissen, mit vielfältigen Identitätsbezügen; die Diversität und Hybridität ebenso umfasst wie Stigmatisierung und Diskriminierung.

Wenn wir über Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft sprechen, sprechen wir gleichzeitig über ein Phänomen, zu dessen Charakteristika es gehört, sich historisch transformieren und unterschiedlichen gesellschaftlichen Realitäten anpassen zu können. Ein Phänomen, das sehr viel zu tun hat mit der Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern, mit dem Versuch, sich selbst und die Welt deuten, erkennen und verstehen zu wollen. Wenn allgemein über Antisemitismus im Kontext von Migration die Rede ist, liegt der Fokus zu meist auf realen oder unterstellten antijüdischen Denkmustern in Milieus, denen eine muslimische Identität zugeschrieben wird. Dieser Blickwinkel hat seinen Ursprung zu Beginn des 21. Jahrhunderts, als der Nahostkonflikt mit Beginn der „Zweiten Intifada“ erneut eskalierte und die Terroranschläge des 11. September 2001 den sogenannten „War on Terror“ nach sich zogen. Der Nahe Osten wurde für das europäische Bewusstsein zentraler. Gleichzeitig offenbarten empirische Erhebungen einen signifikanten Anstieg antijüdischer bzw. antisemitischer Vorfälle, Übergriffe und Einstellungen in Europa (vgl. EUMC 2004). Werner Bergmann vom *Zentrum für Antisemitismusforschung* in Berlin fasste die Situation in Europa zu Beginn des neuen Jahrtausends so zusammen: „Das Bedrohliche an der Situation, insbesondere für die jüdischen Gemeinden, ergab sich 2002 daraus, dass eine ansteigende Zahl von antisemitischen Übergriffen, häufig von jungen Muslimen, zum Teil auch von

rechten Tätern begangen, begleitet wurde von einer scharfen Kritik an Israels Politik quer durch das politische Spektrum, die in manchen Fällen auf antisemitische Stereotypen zurückgriff. Diese Synchronizität ergab sich aus dem gemeinsamen Bezug auf die eskalierende Situation im Nahostkonflikt.“ (2004: 136)

Vor diesem Hintergrund entzündete sich im Rahmen der Antisemitismusforschung weltweit eine heftige Kontroverse, in deren Mittelpunkt die Frage nach einem sogenannten „neuen Antisemitismus“ stand. Die Befürworter der These vom „neuen Antisemitismus“ argumentierten mit einer zu verzeichnenden zunehmenden Verbreitung einer antisemitisch motivierten Israelfeindschaft unter dem Deckmantel legitimer Israelkritik. Dem Nahostkonflikt wurde dabei eine zentrale Rolle zugewiesen. Auch auf der Ebene der Träger/-innen antisemitischer Vorurteile und Denkmuster erkannten sie Veränderungen: Islamistische Kräfte im arabisch-muslimischen Raum sowie muslimische Migranten/-innen in Europa galten als neue Protagonisten. Die Debatte erweiterte sich demzufolge um die Frage nach einem spezifisch „muslimischem Antisemitismus“, der, so eine Position, integraler Bestandteil des Islam sei, sich direkt aus bestimmten Passagen des Koran ableite und deutlich vom europäischen Antisemitismus unterscheide.

Kritiker/-innen dieser Thesen argumentierten, dass der Diskurs darauf abziele, jegliche Kritik am Staat Israel als antisemitisch zu verunglimpfen und somit zu delegitimieren. Die Begrifflichkeiten seien politische Propagandainstrumente, und die Fokussierung auf Akteure mit muslimischen Hintergründen sei rassistisch konturiert und fördere eine weitere Stigmatisierung muslimischer Menschen in Europa (vgl. *Bunzl* 2008).

Zehn Jahre später

Mittlerweile herrscht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass es weder einen „neuen“ noch einen spezifisch „muslimischen“ Antisemitismus gibt, und ebenso keinen monokausalen Zusammenhang zwischen ethnischer oder religiöser Herkunft und dem Ausmaß und der Ausprägung antisemitischer Denkmuster. Jugendliche wie auch Erwachsene in Deutschland tendieren allgemein dazu, andere Gruppen von Menschen abzuwerten. Welche soziale Gruppe allerdings in welchem Ausmaß abgewertet wird, unterscheidet sich einer Studie der

Universität Bielefeld zufolge durchaus anhand unterschiedlicher Migrationshintergründe: „So sind deutsche Jugendliche in ihrer Abwertung insbesondere auf Muslime fokussiert und neigen außerdem auch zur Abwertung gegenüber Juden in Form des sekundären Antisemitismus. Jugendliche aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten werten dagegen stärker Homosexuelle ab und hegen häufiger Ressentiments gegenüber Juden, wobei diese Ressentiments einen starken Bezug zur Israel-Politik haben und sich daher insbesondere in Form von israelbezogenem Antisemitismus zeigen. Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion sind wiederum in hohem Maße anfällig für rassistische Überzeugungen aber auch für Islamophobie.“ (Mansel/Spaiser 2010: 68) Ausschlaggebend dafür, bestimmte Gruppen abzuwerten, ist Mansel und Spaiser zufolge in erster Linie, sich von diesen Gruppen bedroht zu fühlen.

Ein Bedrohungsgefühl scheint für eine nicht unbedeutende Anzahl muslimisch sozialisierter Jugendlicher vorrangig im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt zu bestehen. Israel bzw. „die Juden“ werden als Aggressoren wahrgenommen, der Konflikt selbst als Kampf „des Westens“ gegen „die Muslime“. Aber auch in Deutschland stellen „die Juden“ scheinbar eine Bedrohung dar – als vermeintlich einzig anerkannte Opfer. „Was hier eingeführt wird und in anderen Gesprächen ebenfalls auftritt, ist der Tatbestand der Opferkonkurrenz. In ihrer Wahrnehmung wird ihr aktuelles Leiden wie auch das Leid eben jener Gruppe, der sie sich zugehörig fühlen, nicht gesehen bzw. verblasst angesichts der Shoah; zwar kann auf Diskriminierungserfahrung verwiesen werden, aber gegen das Argument des Holocaust kommen sie nicht an. Was zurück bleibt, ist eine doppelte Wut, denn nicht nur der Israeli ist aggressiv und potent und zieht den Hass auf sich, auch der passive Jude, der sich als Opfer gebärdet.“ (Schu 2013: 42) Herkunftsdeutsche Heranwachsende dagegen fühlen sich, folgt man der Studie, zuallererst von „den Muslimen“ bedroht. Hier wird ein Aspekt sichtbar, der sowohl für die theoretische als auch die praktische Auseinandersetzung mit Antisemitismus von hoher Relevanz ist: Die steigende Islamfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft. Der neunte und damit vorletzte Teil der Langzeitstudie *Deutsche Zustände* unter der Leitung von Wilhelm Heitmeyer, der 2010 veröffentlicht wurde, konstatierte einen deutlichen Zuwachs antimuslimischer

Einstellungen in Deutschland, insbesondere in der politischen Mitte und etwas links davon wie auch unter den Besserverdienenden dieser Gesellschaft. Als „konsensfähig“ bezeichnete Heitmeyer die Islamfeindlichkeit und wies darauf hin, dass auch eine höheres Bildungsniveau diesem Ressentiment nicht entgegenwirke, im Gegensatz zu fast allen anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (vgl. Heitmeyer 2010).

Diskriminierungserfahrung und Identitätskonstruktion

Diskriminierungserfahrungen, das Erleben von sozialer, ökonomischer und politischer Exklusion, offene Feindseligkeiten von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft – all dies kann Folgen haben und hat sie meist auch. Selbstethnisierungsprozesse beispielsweise hängen eng mit dem Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit in der Gesellschaft zusammen. So gaben zwei Drittel der im Rahmen einer Studie des Bundesministeriums des Inneren (BMI) aus dem Jahr 2007 befragten muslimischen Jugendlichen an, keine oder nur wenige deutsche Freunde zu haben. Ein Blick auf die gleichaltrigen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft offenbarte ein soziales Spannungsfeld. Etwa ein Drittel der ebenfalls befragten deutschen nichtmuslimischen Jugendlichen befürwortete Ausgrenzungstendenzen. Rund 13 Prozent waren stark ausländerablehnend bis -feindlich eingestellt, und weitere 30 Prozent unterstützten Aussagen, die Migranten/-innen die Sündenbockrolle zuschreiben. Vorurteile speziell gegenüber Muslimen vertraten etwa 20 Prozent der deutschen Jugendlichen. Das geht an muslimischen oder muslimisch geprägten Jugendlichen in Deutschland nicht spurlos vorüber. Beinahe 80 Prozent erlebten in den der Befragung vorangegangenen zwölf Monaten mindestens eine Situation, in der sie sich als „Ausländer“ ausgegrenzt gefühlt haben. Schwere oder sehr schwere Diskriminierung haben 26,7 Prozent der Jugendlichen erlebt. Eine Ablehnung bzw. Abwertung der Muslime als Kollektiv in Deutschland nahmen 35,9 Prozent der Befragten wahr. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass sich zwei Drittel der Jugendlichen weitaus mehr mit ihrem Herkunftsland (bzw. dem ihrer Eltern) identifizierten als mit Deutschland (BMI 2007: 234ff.).

Hinsichtlich einer Marginalisierung von Muslimen im globalen Kontext ergaben sich ebenfalls interessante Einblicke. Knapp die Hälfte der Befragten fühlte sich persönlich betroffen durch die Behandlung der Muslime im Nahen Osten. Und 84,9 Prozent nahmen einen pauschalisierten Terrorismusverdacht gegenüber Muslimen im globalen Kontext wahr und waren wütend darüber (vgl. BMI 2007: 234ff.).

Die Wahrnehmung von Ablehnung in Deutschland und auch weltweit, ob nun aufgrund der Zuschreibung als vermeintliche Ausländer oder in Form einer generalisierten Ablehnung als Muslime, produziert Konflikte, gerade bei Jugendlichen. Der Bedarf an Selbstvergewisserung ist vor allem in der Phase des Erwachsenwerdens von großer Bedeutung. Die Suche nach dem eigenen Ich bewegt sich immer im Spannungsfeld von Innen und Außen. Ein Angebot vielfältiger Identitätsbezüge, begleitet von ebenso vielfältigen Fremdzuschreibungen die nicht selten abwertend konnotiert sind, schafft Verunsicherungen und bietet Anknüpfungspunkte für problematische, beispielsweise antisemitische Aufladungen.

Diese Beobachtung machte auch Anke Schu im Rahmen einer qualitativen Befragung männlicher muslimischer Jugendlicher: „Die Juden, von denen die Jugendlichen sprechen und die sie beschreiben, sind aber weit weg, unerreichbar, nicht konkret. Die Folge – keineswegs eine zwangsläufige, aber im Falle der befragten Jugendlichen eine zutreffende: eine konkrete rationale Kritik bleibt aus, Irrationalitäten, Fantasiegebilde und realitätsferne Konstrukte bestimmen die Auseinandersetzung. Diese vermengen sich zu antisemitischen Konstruktionen, welche dann von den Jugendlichen gebraucht werden. Im Falle der von mir Befragten verstehe ich die Projektionen als eine Konfliktverschiebung, zumal die antisemitische Haltung ja nicht aus der real sozial schwierigen Beziehung oder einem Konflikt zwischen den Befragten und den Juden resultiert, sondern ihren Ursprung an anderer Stelle hat. Es sind unerfüllte Wünsche und verdrängte Aggressionen, die das eigene Ich betreffen. Die Jugendlichen empfinden die eigene Ohnmacht, das Gefühl von Übergängen werden und mangelhafter Partizipation bei gleichzeitiger Dressur und Unterordnung unter das gesellschaftlich Geforderte sowie unter das familiäre wie religiöse Kollektiv als steten Druck, als Belastung und Unrecht.“ (Schu 2013: 43)

Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft

Ein zentraler Aspekt antisemitismuskritischer Pädagogik ist die Frage der „Interventionsberechtigung“. Dies meint eine „auf Kompetenz und Glaubwürdigkeit basierende Form von Autorität, die mir mein Gegenüber überhaupt zugestehen muss, bevor er bereit ist, sich mit meinen Ansichten und meinen ihm fremden Informationsquellen auseinander zu setzen“ (Fechler 2006: 205f.).

Glaubwürdigkeit resultiert aus der Zuerkennung von Kompetenz, Authentizität und Vertrauen. Kompetenz im Bereich der Bildungsarbeit umfasst sowohl kognitive als auch soziale Kenntnisse und Fähigkeiten. Also gilt es zu fragen: Welche Kenntnisse besitzen Pädagogen/-innen in Bezug auf aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus? Wie vertraut sind Pädagogen/-innen mit den Lebensrealitäten, Bezugsrahmen und Identitätskonstruktionen ihrer Adressaten/-innen? Welches Interesse haben sie selber an einer Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen und Deutungsmustern?

Authentizität definiert sich durch ein ehrliches, ungeschminktes und selbstreflexives Auftreten. Auch hier können Fragen aufgeworfen werden: Wie bewusst ist Pädagogen/-innen ihr eigenes Involviert-Sein in den Bildungsprozess? Inwiefern wird die eigene Position als Lehrender/-e reflektiert? Inwieweit setzen sich Pädagogen/-innen mit eigenen Einstellungsmustern und Vorurteilen auseinander?

Vertrauen ist ein wechselseitiger Prozess und kann sich von Seiten der Pädagogen/-innen nur in offener Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Deutungsmustern erarbeitet werden.

Häufig wird in wissenschaftlichen Beiträgen oder im öffentlichen Diskurs auf die Hilflosigkeit von Lehrern/-innen und Multiplikatoren/-innen im Umgang mit Antisemitismus verwiesen. Die daran meist anschließende Forderung nach mehr Qualifizierungsmaßnahmen und aktuelleren Materialien zur Unterrichtsgestaltung ist in jedem Fall unterstützenswert. Hinzuzufügen wäre eine Konkretisierung: Dass nämlich die geforderten Qualifizierungsmaßnahmen nicht ausschließlich auf einen pädagogischen Umgang mit Anderen abzielen, sondern selbstreflexiv angelegt sein sollten.

Dazu gehört, eigene „Verstrickungen“ (Messerschmidt 2006: 150) in gesellschaftliche und politische Diskurse zu erkennen und zu reflektieren. Ist dies nicht der Fall, d.h. schaffen es die

Pädagogen/-innen nicht, eigene Zugänge, familienbiographische Hintergründe, persönliche Einstellungsmuster sowie deren Entstehung und Tradierung selbstreflexiv zu betrachten, besteht die Gefahr, dass die kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus zur „affirmativen“ Bildungsarbeit verkommt. „Als affirmativ bezeichne ich eine Form von Bildung, bei der ich mich selbst dem Gegenstand entziehen kann, eigene Bilder und Auffassungen unberührt bleiben, weil von vornherein feststeht, wie die Sache zu sehen ist.“ (Messerschmidt 2006: 170)

Für die Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft ist das in doppeltem Sinne relevant. So ist es hier für die Pädagogen/-innen nicht nur notwendig, sich mit den eigenen Verstrickungen bezüglich des Bildungsgegenstands auseinanderzusetzen, sondern auch mit solchen, die den Bildungsprozess und die darin Angesprochenen betreffen. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Positionierung zu Fragen der Migration, die Wahrnehmung und Anerkennung herkunftsbezogener Diskriminierung, sowie die Reflexion nationaler Geschichtserzählungen und kollektiver Erinnerungsformen.

LITERATUR

Bergmann, Werner (2004): Auschwitz zum Trotz. Formen und Funktionen des Antisemitismus in Europa nach 1945. In: Christina von Braun / Eva-Maria Ziege (Hg.): Das bewegliche Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg, S. 117–141 **John Bunzl / Alexandra Senfft (Hg.) (2008):** Zwischen Antisemitismus und Islamophobie. Vorurteile und Projektionen in Europa und Nahost. Hamburg **European Monitoring Center on Racism and Xenophobia (EUMC) (2004):** Manifestations of Antisemitism in the EU 2002–2003. Based on information by the National Focal Points of the RAXEN Information Network. Wien **Fechler, Bernd (2006):** Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention. In: Fritz Bauer Institut / Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt/M., S. 187–209 **Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2010):** Deutsche Zustände. Folge 9. Frankfurt/M. **Messerschmidt, Astrid (2006):** Verstrickungen. Postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit zum Antisemitismus. In: Fritz Bauer Institut / Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven

für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt/M., S. 150–171 **Schu, Anke (2013):** Biografie und Antisemitismus. Zum Zusammenhang von biografischer Erfahrung und dem Gebrauch antisemitischer Konstruktionen. In: Greuel, Frank / Glaser, Michaela (Hg.): Ethnozentrismus und Antisemitismus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Halle

AUTORINNENINFO

→ ANNE GOLDENBOGEN

Diplom-Politikwissenschaftlerin und Projektleiterin des Modellprojektes „Anerkennen, Auseinandersetzen, Begegnen“. Ihre Schwerpunkte im Projekt waren die Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation der pädagogischen Ansätze, die Entwicklung und Umsetzung der Blickwinkel-Tagungsreihe sowie die Erstellung des Theorie-Praxis-Handbuches. Darüber hinaus entwickelt und leitet sie Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte, Sozialpädagogen/-innen und andere Multiplikatoren/-innen zum Themenkomplex Antisemitismus und Bildungsarbeit.

KAPITEL 2

IM FOKUS: ANTISEMITISMUS UND ...

... Alltagskultur

Soziologische Reflexionen zum Alltag als Handlungsfeld einer Pädagogik gegen Antisemitismus

→ Prof. Stephan Bundschuh

Obgleich mittlerweile einiges statistisches Zahlenmaterial vorliegt, mangelt es bislang an expliziten Alltagsanalysen, die die Verquickung von Alltagskultur und Antisemitismus systematisch herausarbeiten. Dies mag an einer soziologischen und historischen Unterschätzung des Alltäglichen liegen – ausgedrückt in der Dominanz politischer, medialer und kultureller Analysen –, aber vielleicht auch daran, dass dem Alltag schwieriger beizukommen ist. Er liegt zwar unmittelbar vor einem bzw. man ist unmittelbar Teil des Alltags, er hat aber in diesem Sinne keine archivierten Dokumente. Alltag vollzieht sich im Hier und Jetzt nichtrepräsentativer Öffentlichkeit, d.h. im privaten Austausch. So auch der Alltagsantisemitismus. Er tritt an unterschiedlichen Orten auf: in der Familie, der Schulpause, in Jugendclub und Disco, bei Stammtischen und Volksfesten, bei Begegnungen auf der Straße etc. Seine Formen sind Beschimpfungen, sogenannte Witze, abfällige Bemerkungen in realer oder digitaler Kommunikation. Grenzfälle des alltäglichen Antisemitismus bieten Kitsch- und Nippes-Figuren, die, stark stereotypisierend, selbst nicht unbedingt als antisemitisch einzustufen sind (z.B. Nachahmungen von sogenannten Shtetl-Juden) (vgl. Gruber 2005), aber antisemitische Einstellungen unterstützen können. Sie erhalten, in Souvenirschops zugänglich, ein stereotypes Bild am Leben.

Bei der Analyse des Alltagsantisemitismus muss untersucht werden, ob es sich um ein eigensinniges Feld der Analyse und pädagogischen Arbeit handelt, oder ob sich in ihm exemplarisch die Gesamtheit antisemitischer Ausprägungen ausdrückt, die in der Gesellschaft zu finden sind. Führt die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus im Alltag zur generellen Kritik des Antisemitismus oder haben wir es hier mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären zu tun, die jeweils spezifischen Dynamiken unterliegen und deshalb auch spezifische Gegenstrategien notwendig machen? In der eben zitierten Studie des *Unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus* wird zwar auf die Dimension des Alltags hingewiesen, zugleich aber zwischen Alltags-, medialem und politischem Diskurs systematisch wenig unterschieden. Die bekannten politischen und medialen Skandale (Möller, Hohmann, Walser, Sarrazin) haben sicherlich Auswirkungen auf die Alltagswelt, sind aber Inszenierungen aus anderen gesellschaftlichen Feldern und dringen wiederum in spezifische, sozial geschiedene Alltagswelten ein. Diskurse wie der Historikerstreit oder die Bubi-Walser-Debatte repräsentieren Eliten bzw. Akademiern/-innen und werden zumindest nicht unmittelbar in weniger gebildeten Schichten rezipiert. Wie also ist das Verhältnis von Alltagswelt zu anderen gesellschaftlichen Feldern zu begreifen? Gibt es einen gemeinsamen gesellschaftlichen Ausdruck, also eine Kultur, oder haben wir die Sphären strikt zu unterscheiden?

1. Soziologisches Alltagsverständnis 1

Bei der wissenschaftlichen Betrachtung des Alltags können nach Norbert Elias wenigstens zwei Positionen unterschieden werden: Elias unterscheidet den Alltagsbegriff, der die Dynamiken des Alltags von den Dynamiken in anderen gesellschaftlichen

Bereichen trennt, von seiner eigenen Auffassung von Alltag, nach der sich aus alltäglichen Geschehnissen gesamtgesellschaftliche Tendenzen ablesen lassen: „Der Alltagsbegriff, so wie er heute gewöhnlich als soziologischer terminus technicus gebraucht wird, schließt unausgesprochen die Vorstellung ein, dass es autonome Eigentümlichkeiten des Alltags gebe, die von denen anderer Bezirke des gesellschaftlichen Lebens ganz verschieden sind und vielleicht sogar im Gegensatz zu ihnen stehen. Ich selbst hatte die Beschäftigung mit dem, was von anderer Seite als Alltag klassifiziert wird, gerade umgekehrt dazu benutzt, um einen zivilisatorischen Kanonwandel zu veranschaulichen, der mit anderen Strukturwandlungen der Gesellschaft, also etwas mit der zunehmenden Funktionsteilung oder mit Staatsbildungsprozessen, in unablässbarem Zusammenhang steht.“ (Elias 1978: 24)

Elias' Auffassung, dass die Wandlungen in der Struktur des Alltags anderen Strukturwandlungen korrespondierten, drückt sich auch im Kulturbegriff von Shulamit Volkov aus, mit dem sie die Bedeutung des Antisemitismus in Deutschland im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert zu beschreiben versucht. Volkov spricht vom Antisemitismus als einem „kulturellen Code“ im Deutschland der Jahrhundertwende (vgl. Volkov 2000: 20). Antisemitismus als kultureller Code zur Interpretation von Gesellschaftsprozessen bedeutet, dass die Individuen sich dieses Interpretationsmusters als eines gängigen im Sinne alltäglicher Normalität bedienen. Der welterklärende Bezugsrahmen war damals antisemitisch gefärbt.

Das Modell des kulturellen Codes geht von einem Kulturbegriff aus, der eine ganze Gesellschaft beschreibt. Um es mit einem Bild von Fernand Braudel zu beschreiben: Kulturen „sind von erstaunlichem Beharrungsvermögen, doch zugleich in Bewegung, auf Wanderschaft, an ihrer Oberfläche von Strömungen und Wirbeln gezeichnet, in den Einzelheiten ihres Lebens zufälligen 'Brownischen Bewegungen' unterworfen. Wie Dünen sind sie wohlverankert in unsichtbaren Bodenwellen: mit dem Winde rieseln ihre Sandkörnchen hin und her, verwehen, häufen sich an, doch die Düne als ruhende Summe unzähliger Bewegungen bleibt“ (Braudel 1992: 553). Alltag drückt hier mikrosoziologisch ähnliche Bewegungsgesetze aus, wie sie makrosoziologisch in der ganzen Gesellschaft beobachtet werden.

2. Soziologisches Alltagsverständnis 2

Nun gibt es, wie bereits bei Elias angeführt, wenigstens noch ein zweites Verständnis von Alltag. Es werden hier stärker die Erzeugnisse alltäglichen Lebens als kultureller Ausdruck einer Schicht, Klasse, Altersgruppe etc. ins Zentrum der Betrachtung gestellt. Das „everyday life“ mit seinen eigensinnigen kulturellen Erzeugnissen steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, ihm wird eine relative Autonomie zugesprochen. Zu diesem autonomen Alltagskulturverständnis haben maßgeblich die Cultural Studies (Stuart Hall) und der Symbolische Interaktionismus (Erving Goffman) beigetragen. Insbesondere in der neueren Rassismuskunde wurde dieses Konzept der relativen Autonomie des Alltags aufgegriffen. Philip Cohen bricht in seinem Buch „Verbotene Spiele“ eine Lanze für die Alltagsthematisierung am Beispiel antirassistischer Positionierung: „Ein Erfolg auf der Ebene der makroinstitutionellen Politik produziert nicht automatisch einen Folgeeffekt auf der Ebene der alltäglichen sozialen Interaktion.“ (Cohen 1994: 46) Cohen schlägt sich also auf die Seite der Besonderheit der „alltäglichen sozialen Interaktion“, die deshalb auch eigener Strategien und Interventionen bedarf. So sieht auch Siegfried Jäger unterschiedliche Diskursstränge am Wirken. Er unterscheidet zwischen akademischer, politischer, medialer, pädagogischer und alltäglicher Diskursebene. Der Alltag als spezielles Diskursfeld wird von anderen Diskursen durchdrungen: „Politik und Medien beziehen sich auf den Alltagsdiskurs, sie nehmen ihn auf, stilisieren ihn, systematisieren ihn und wirken so wieder auf den Alltagsdiskurs ein, der sich seinerseits auch aus der Vergangenheit speist, also historisch Kontinuität aufweist (etwa – aber nicht nur – beim Antisemitismus).“ (Jäger 1997: 145)

Gemäß den skizzierten Diskursebenen lassen sich Thematisierungen des Antisemitismus unterscheiden: Wir kennen antisemitische Formen in der akademischen Welt (das reicht von Burschenschaften über undifferenzierte studentische Palästina-Solidarität bis zu Historikerrevisionen – bspw. durch Ernst Nolte), im politischen Feld (z.B. Möllemann, Hohmann), als Medienereignis (vom Historikerstreit über Martin Walser bis zur Auseinandersetzung über das Gedicht von Günter Grass – es sind hier alle Medien in problematischer Weise vertreten). Wir kennen auch den alltäglichen Antisemitismus, der unmittelbarer,

direkter, ungefilterter sich äußert, dafür aber weniger kalkuliert und weniger systematisch erfolgt. Gerade bei Jugendlichen findet sich „dort eine eher diffuse Differenzkonstruktion in Verbindung mit einzelnen fragmentarisch verwendeten Stereotypen, die sich nicht zu einer konsistenten ideologischen Argumentation zusammen fügen“ (*Schäuble/Scherr 2007: 13*).

Der von Cohen verwendete Terminus der relativen Autonomie des Alltags bzw. der verschiedenen gesellschaftlichen Sphären gegeneinander weist darauf hin, dass die Gesellschaft so hermetisch nicht ist, wie sie z.B. die klassische Kritische Theorie oder Max Weber („Gehäuse der Hörigkeit“) betrachteten. So schreibt auch Wolfgang Fritz Haug am Beispiel des Rassismus: „Es ist auf jeden Fall angebracht, von (...) ideologischen Großformationen den spontanen 'Rassismus von unten' oder „interaktiven Rassismus“ zu unterscheiden, der im Alltagsleben verwurzelt ist. Er führt zu Blockierungen der Zivilgesellschaft entlang von Differenzen, die nach dem 'Rasse'-Paradigma interpretiert werden.“ (*Haug 2000, 81*). Die grundsätzliche Kritik von Rassismus und Antirassismus – also die Analyse seiner Ursachen und Funktionen – kann nach Haug aber nicht aus der Alltagswelt heraus erfolgen, da seine Ursachen nicht in ihr selbst liegen.

Das gilt analog auch für den Antisemitismus. Er ist ein gesellschaftliches Verhältnis und nicht ein Verhältnis der Alltagswelt. Bei aller Transformation in der Alltagswelt bleibt er ein allgemeiner gesellschaftlicher Code. Ist er damit aber auch universell?

3. Antisemitismus als kultureller Code

Die aktuellen Analysen des Antisemitismus lassen annehmen, dass in der deutschen Gesellschaft der Antisemitismus nicht in vergleichbarer Weise die Rolle eines kulturellen Codes spielt wie im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert. Zwar wird von einer zunehmenden Erosion der bisherigen Kommunikationslatenz (vgl. *Bergmann/Erb 1986, Bergmann 2006: 36*) des Antisemitismus gesprochen, dennoch drücken sich Ressentiments in der Bevölkerung und staatliche Diskriminierungen viel offener und ungeschützter in anderen Bereichen wie z.B. dem antimuslimischen Rassismus oder der Feindlichkeit gegen Migranten/-innen aus. Wenn allerdings etwas latent ist, könnte es gerade deshalb besonders wirksam und so ein ver-

borgener kultureller Code sein. Die Frage also ist, ob unsere Gesellschaft so von Antisemitismus durchdrungen ist, dass er das bestimmende interpretative Moment ist, auch wenn er nicht offen zugegeben oder gewusst wird. Das scheint aber bei Betrachtung der aktuellen empirischen Erhebungen eher nicht der Fall zu sein: „Hinsichtlich der Vorurteile gegenüber Juden ist im zurückliegenden Jahrzehnt ein erheblicher Rückgang des klassischen Antisemitismus festzustellen. Hingegen scheinen der sekundäre Antisemitismus und die NS-vergleichende Israelkritik seit 2007 zu stagnieren bzw. leicht anzusteigen.“ (*Leibold u.a. 2012: 193f.*) Diese Befunde werden allerdings durch den Einwand relativiert, dass bei den Antworten die soziale Erwünschtheit einen erheblichen Einfluss spielen könnte. Die Daten geben also nicht das ganze Ausmaß an antisemitischen Einstellungsmustern wieder. Das heißt aber auch, dass durch soziale Erwünschtheit ein öffentliches Klima geschaffen werden kann, das bestimmte Meinungen nicht akzeptiert, damit durch diese Meinungen verletzte Menschen schützt und ein wichtiges gesellschaftliches Steuerungsmittel darstellt.

Wir haben demnach ausgeprägte antisemitische Deutungsmuster in der Gesellschaft zu verzeichnen, als zentraler kultureller Code aber wirkt der Antisemitismus aktuell vor allem in den rechtsextremen Szenen.

4. Erziehungsziele

Da der Antisemitismus eine verbreitete Denkform, wenngleich nicht den einen kulturellen Code unserer aktuellen Gesellschaft darstellt, und da er ein über den Alltag hinausreichendes gesellschaftliches Phänomen ist, muss eine Pädagogik, die am Alltag ansetzt, über den Alltag hinausgehen. Eine Pädagogik gegen Antisemitismus kann sich nicht auf den Anspruch beschränken, die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie vermeintlich stehen. Vielmehr geht es darum, den Jugendlichen ihren Alltag reflexiv durchsichtig zu machen und sie in einer tätigen Umgestaltung ihres Alltags und im Verständnis der Einbindung ihres Alltags in die gesamtgesellschaftliche Struktur zu unterstützen. Anknüpfungspunkt ist ihr Alltag, weil er scheinbar am nächsten ist.

Worauf aber zielt eine kritische Pädagogik? Ihr negatives Ziel ist es, nicht nur Antisemitismus zu vermeiden, sondern allgemein Barbarei

zu vermeiden. Ihr positives Ziel ist die Mündigkeit der Person. Ohne hier die Feinheiten der pädagogischen Diskussion entfalten zu können, will ich die Grundsätze der sogenannten emanzipatorischen, auf Autonomie und Mündigkeit setzenden Erziehung kurz anhand zweier klassischer Texte erläutern. Die Thematisierung von Autonomie als Ziel von Erziehung folgt einer theoretischen Tradition, die im deutschsprachigen Raum z. B. in der Schrift *Über Pädagogik* von Immanuel Kant (1803) und in der Aufsatzsammlung *Erziehung zur Mündigkeit* von Theodor W. Adorno (1971) vertreten wird. Kant formuliert in seiner kleinen Schrift als Ziel der Erziehung das selbstständige Denken. Dieses sei Aufklärung, deren Wahlspruch laute: „Habe Mut Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen!“, wie Kant es in seinem Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung“ (Kant 1784: 215) formuliert. Dieser Weg des Kindes bis zur Nutzung seines eigenen Verstandes bedürfe aber einer planvollen, also intentionalen Erziehung. Kant fordert das Studium und die Wissenschaft der Erziehung. Eine öffentliche sei der privaten Erziehung vorzuziehen, da letztere nur dem Eigennutz diene. Ziel dieser Erziehung ist: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden.“ (Kant 1803: 16) Damit unterscheidet sich das kantische Erziehungsziel, das über die Gegenwart hinausreicht, fundamental von den aktuellen Erziehungszielen, wie sie unter dem Wettbewerbsdruck der Pisastudien in Politik und Pädagogik diskutiert werden. Die heutigen Ziele sind in der Regel pragmatisch auf die Leistungsgesellschaft hin orientiert, die kantischen sind idealistisch auf die Bestimmung des Menschen hin orientiert, ein vernünftiges, selbstbestimmtes Wesen zu sein.

In der kantischen Tradition steht trotz aller Skepsis auch Adorno, der sich im Austausch mit seinem Gesprächspartner Hellmut Becker bereits in den 1960er Jahren gegen den Wettbewerb in der Schule ausspricht, da dieser einem humanen Erziehungsprinzip entgegenstehe. Eine zentrale Aufgabe von Erziehung sei es, „dass man den Menschen abgewöhnt, die Ellenbogen zu gebrauchen. Und der Gebrauch von Ellenbogen ist ohne Frage ein Ausdruck von Barbarei“ (Adorno 1971: 127). Ziel der Erziehung ist der mündige Bürger, der intellektuell und emotional Scham vor physi-

scher Gewalt empfindet (vgl. ebd.: 130). Zugleich aber ist Erziehung immer auch Zwang, da in ihr die Erziehenden gegenüber den zu Erziehenden dominant sind. Damit steht Erziehung vor dem Paradox, durch Zwang zur Autonomie erziehen zu wollen. Wie aber soll man mit erzieherischem Zwang Autonomie, also Selbstbestimmung des zu Erziehenden erreichen? Ist das nicht ein unauf löslicher Widerspruch? Diese Frage ist eine zentrale Frage aller emanzipatorischen Pädagogik. Die Antwort von Kant und Adorno lautet, dass ein Kind im Rahmen der Erziehung bereits mit den Widerständen der realen Gesellschaft konfrontiert werden müsse, um später weder an der Realität zu zerbrechen, noch sich ihren Gesetzmäßigkeiten, eben dem Ellenbogenprinzip, umstandslos unterzuordnen; um in der Realität trotzdem weitgehend autonom urteilen und handeln zu können, das heißt, kein autoritärer Charakter zu werden. Eine Pädagogik gegen Antisemitismus muss in diesem allgemeinen Zielhorizont stehen, sonst essentialisiert sie Antisemitismus, statt ihn als ein soziales Verhältnis, eine soziale Praxis zu dechiffrieren, die verändert werden soll und kann.

LITERATUR

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. **Bergmann, Werner (2006):** Erscheinungsformen des Antisemitismus in Deutschland heute. In: Fritz Bauer Institut / Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt/M. / New York, S. 33–50 **Werner Bergmann / Rainer Erb (1986):** Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, S. 223–246 **Braudel, Fernand (1992):** Das Mittelmeer und die mediterrane Welt in der Epoche Philipps II., Bd. 2, 2. Aufl.. Frankfurt/M. **Cohen, Philip (1994):** Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg **Elias, Norbert (1978):** Zum Begriff des Alltags. In: Hammerich, Kurt / Klein, Michael (Hg.): Materialien zur Soziologie des Alltags. Opladen, S. 22–29 (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 20/1978) **Gruber, Ruth Ellen (2005):** Kitsch-Juden. Erinnerungsbilder im Angebot – ein Marktbericht nach dem Holocaust. In: Loewy, Hanno (Hg.): Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien. Essen, S. 287–299 **Haug,**

Wolfgang Fritz (2000): Zur Dialektik des Anti-Rassismus. In: Rätzzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus. Hamburg, S. 74–103 **Jäger, Siegfried (1997):** Zur Konstituierung rassistisch verstrickter Subjekte. In: Paul Mecheril / Thomas Teo (Hg.): Psychologie und Rassismus, Reinbek bei Hamburg, S. 132–152 **Kant, Immanuel (1784):** Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?. In: ders. (1988): Rechtslehre. Schriften zur Rechtsphilosophie. Berlin, S. 215–222 **Kant, Immanuel (1803):** Über Pädagogik. In: Röhrs, Hermann (Hg.) (1968): Bildungsphilosophie, Bd. 2, Frankfurt/M., S. 11–23 **Jürgen Leibold / Stefan Thörner / Stefanie Gosen / Peter Schmidt (2012):** Mehr oder weniger erwünscht? Entwicklung und Akzeptanz von Vorurteilen gegenüber Muslimen und Juden, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände, Folge 10. Berlin, S. 177–198 **Barbara Schäuble / Albert Scherr (2007):** „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin **Volkov, Shulamit (2000):** Antisemitismus als kultureller Code. In: dies.: Antisemitismus als kultureller Code. München, S. 13–36

AUTORENINFO

→ **PROF. DR. STEPHAN BUNDSCHUH**
Professor für Kinder- und Jugendhilfe am Fachbereich Sozialwissenschaften der Hochschule Koblenz. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Sozialraumorientierung, Autoritarismus und Interkulturalität. Aktuelle Veröffentlichung: Stephan Bundschuh / Ansgar Drücker / Thilo Scholle (Hg.) (2012): Wegweiser Jugendarbeit gegen Rechtsextremismus. Motive, Praxisbeispiele und Handlungsperspektiven. Schwalbach/Ts.

... NS-Geschichtsvermittlung

Mind the Gap – Historisch-politische Bildung und Bildungsarbeit zu aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus

→ Ingolf Seidel

Gegenwärtige Bilder von Jüdinnen und Juden und dem Judentum sind maßgeblich von der medialen Inszenierung aktueller politischer Konflikte geprägt, die in den pädagogischen Diskurs und die schulische Unterrichtsrealität hineinwirken. So verschwand beispielsweise nach dem 11. September 2001 der Nahostkonflikt nahezu aus den Lehrplänen und Schulbüchern zugunsten der neuen Thematik „Islamismus“ (Geiger 2009: 9). Zugleich wurden in der Folge des terroristischen Anschlags und der daraufhin ansteigenden antisemitischen Welle in europäischen Ländern im Frühjahr 2002 Forderungen laut, endlich schulische Konzepte zu entwickeln, um dem latent bis offen auftretenden Antisemitismus pädagogisch zu begegnen. Entsprechende Forderungen tauchen entsprechend der Zuspitzungen im Nahostkonflikt immer wieder in unterschiedlicher Vehemenz auf. In heutigen antisemitischen Weltdeutungen spielt der Nahostkonflikt und ein israelbezogener Antisemitismus eine zentrale Rolle, ebenso wie Verschwörungsmythen, so die berüchtigten „Protokolle der Weisen von Zion“. Rassistische Formen von Antisemitismus, wie sie zur nationalsozialistischen Ideologie gehörten, sind eher Randphänomene, während andere antisemitische Ideologeme christlichen Ursprungs sich bis heute halten. Barbara Schäuble und Alfred Scherr haben darauf aufmerksam gemacht, dass sich antisemitische Deutungen und Stereotype – wie das des vermeintlich reichen und schlauen Juden – auch „in Gruppen von Jugendlichen [finden], die eine starke vergangenheitsbezogene Moral formulieren, die dem eigenen Verständnis nach keine Antisemiten sein wollen und die keinen Grund sehen, sich gegen Juden abzugrenzen“ (Schäuble/Scherr 2007: 23). Als ein mögliches Mittel im Bereich der Antisemitismusprävention wird immer wieder die historisch-politische Bildung zu Nationalsozialismus, Holocaust und anderen NS-Massenverbrechen angeführt.¹

Während Konzepte antirassistischer Bildung, der Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus oder die historisch-politische Bildung das Thema Antisemitismus entweder marginal oder in einer historischen Perspektive behandeln, hat sich im letzten Jahrzehnt die (außerschulische) Bildungsarbeit gegen aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus als eigenständiges Feld der politischen Bildungsarbeit herausgebildet. Dies folgt u.a. aus der Erkenntnis, dass Geschichtslernen als alleiniges Mittel zur Antisemitismusprävention zu kurz greift (vgl. Wetzel 2006). Die Frage, welche Rolle der historisch-politischen Bildung im Zusammenhang der Antisemitismusprävention zukommt, verlangt sicherlich eine vielschichtige Antwort. Zudem stellen sich didaktische Fragen an die Thematisierung von sekundärem Antisemitismus sicherlich anders als im Zusammenhang von israelbezogenem Antisemitismus.

An die historisch-politische Bildung bestand und besteht eine anhaltend hohe Erwartung, sie möge gegen Rechtsextremismus, Rassismus und nicht zuletzt Antisemitismus immunisieren. Matthias Heyl merkte 1996 zu den Erwartungen an die schulische Auseinandersetzung mit dem Holocaust an: „Vielfach wird *Erziehung nach Auschwitz* als Erziehung zur Menschlichkeit verstanden. Der Holocaust wird dann zum Lernanlass genommen: Jugendliche sollen am Beispiel dieses historischen Geschehens die Bedeutung von Toleranz, Humanität und Zivilcourage erkennen lernen.“ (Abram/Heyl 1996: 69) In einem anderen Zusammenhang spricht Heyl vor dem Hintergrund seiner beruflichen Erfahrungen als Leiter der Bildungsabteilung der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück von der gesellschaftlichen Erwartung einer „gedenkstättenpädagogischen Marienerscheinung“, mit der „aus extrem fremdenfeindlichen kurzhaarigen Jungens gute weltoffene Demokraten“ (Heyl 2009: 102) gemacht werden sollen. Gottfried Köbler macht auf eine weitere Problemstellung aufmerksam: „Die Beschäftigung mit der Shoah hat zudem immer mit Pietät und Totengedenken zu tun (...). Das spricht gegen eine direkte Verbindung mit Lernzielen, die unmittelbar auf das Alltagshandeln bezogen sind.“ (Köbler 2006: 175)

¹ Im Folgenden verwende ich mehrheitlich und verkürzend den Begriff historisch-politische Bildung, womit außerschulische Formen wie Gedenkstättenpädagogik, lokalhistorische Spurensuche etc. und schulische Formen, etwa der Geschichtsunterricht zum Nationalsozialismus, mit eingefasst werden.

Juliane Wetzel, Mitarbeiterin am Berliner *Zentrum für Antisemitismusforschung*, bestätigt für den Bereich des Umgangs mit antisemitischen Vorfällen: „Die Reaktion der Schulen ist bei antisemitischen Äußerungen immer dieselbe. Auf dem Plan steht dann historisch-politische Bildung: der Besuch einer Gedenkstätte, die Einladung eines Zeitzeugens, das Säubern von Stolpersteinen. All das, was wir unter Holocaust-Education verstehen. Das ist natürlich der falsche Weg.“ (Wetzel 2012)

Sicherlich gibt es nicht den einen richtigen Weg einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit. Einige Hinweise auf Erwartungen und wesentliche Problemstellungen sollen im Folgenden jedoch gegeben werden. An dieser Stelle soll in erster Linie auf die hohen moralpädagogischen Ansprüche an die historisch-politische Bildungsarbeit hingewiesen werden. Die an sie geknüpften Erwartungen vervielfachen sich noch, schreibt man ihr zusätzlich die Bewältigung der Aufgabe zu, unmittelbar auf gegenwärtiges Alltagshandeln Jugendlicher im Sinne von Antisemitismusprävention einzuwirken.

Der gesellschaftliche Erwartungsdruck spiegelt sich in den unterschiedlichen Programmen des Bundes wie verschiedener Landesregierungen, in denen „historische Aufklärungsprojekte für Jugendliche einen Förderschwerpunkt“ (Radvan 2010: 51) bilden. Die Erwartungshaltung an eine Katharsis qua Bildung setzt sich schließlich bis in die Klassen- und Seminarräume im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich fort.

Nicht von ungefähr steht die zitierte Äußerung von Matthias Heyl in einem religiösen Kontext. Die Rolle der historisch-politischen Bildung wie des Geschichtsunterrichts ist für die nationale Selbstvergewisserung in Deutschland, zumal nach der Vereinigung, essentiell geworden und trägt mitunter Züge einer Alltagsreligion. Der Umgang mit Ressentiments und Ungleichwertigkeitsideologien scheint hierzulande weniger als gesellschafts-politische Aufgabe denn als eine der Pädagogik betrachtet zu werden. Antisemitismus ist allerdings durch pädagogische Maßnahmen nicht aus der Welt zu schaffen.

Die starke Fokussierung auf Bildungsmaßnahmen hat ihren Quell sicherlich in den US-amerikanischen Bemühungen um eine „Reeducation“ der (west-)deutschen Bevölkerung, die mit Prinzipien von bürgerlicher Demokratie und universellen Menschenrechten gegen nazistisches Denken immunisiert werden sollte. Im schulischen

Rahmen stützt sich die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Wesentlichen auf zwei Erlasse der Kultusministerkonferenz (KMK): *Auf die Verlautbarung über die Behandlung der jüngsten Vergangenheit im geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht in den Schulen* vom 11./12. Februar 1960, die am 20.4.1980 aktualisiert wurde, und auf den KMK-Beschluss über die *Behandlung des Widerstandes in der NS-Zeit im Unterricht* vom 4.12.1980. (Eberle 2008: 24) Diese KMK-Erlasse, die noch schwer erträgliche Analogien zwischen Bolschewismus und Nationalsozialismus zogen, entstanden als Reaktionen auf neonazistische und antisemitische Vorfälle (vgl. ebd). Die Problematik allzu hoher Erwartungen an die Möglichkeit eines Lernens aus der Geschichte wurde spätestens im Rahmen des sogenannten Boßmann-Schocks in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre deutlich.² Abgesehen von der Frage, ob allein kognitiv generiertes Faktenwissen über die Geschichte zur Immunisierung gegenüber der nationalsozialistischen Ideologie oder ihren Elementen zielführend sein kann, deutet das „große Erregungspotential und der geringe Pluralitätsspielraum im Umgang mit der NS-Vergangenheit (...) darauf hin, in wie starkem Maße das nationale Selbstverständnis davon abhängig gemacht wird, welche Lehren die nachwachsende Generationen aus diesem Teil der deutschen Geschichte ziehen“ (Meseth/Prose/Radtke 2004: 13). Der hohe normative Gehalt des Geschichtslernens im Allgemeinen und der Themen Nationalsozialismus und Holocaust im Besonderen ist offensichtlich. Er steht grundsätzlich in einem schwerlich aufhebba- ren Widerspruch zu einem prozessual und diskursiv angelegten Verständnis von Bildung. Dieser Widerspruch erlangt in einer Migrationsgesellschaft wachsende Bedeutung, deren Mitglieder zu einem abnehmenden Teil unmittelbar familiengeschichtlich in die NS-Geschichte verstrickt sind oder Perspektiven aus den ehemals von Deutschen besetzten Ländern einbringen. Eine normativ auf eine mehrheitsdeutsch grundierte Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte abzielende historisch-poli-

² Im Rahmen der Studie des Pädagogen Dieter Boßmann (1976) waren 3.000 Jugendliche, aufgefordert worden, einen Aufsatz über das Motiv „Was ich über Adolf Hitler gehört habe“ zu schreiben. Die Ergebnisse waren ernüchternd. Boßmann vermisste eine eindeutige Verurteilung des Nationalsozialismus und stelle eklatante Wissensmängel fest. (Vgl. Meseth/Prose/Radtke 2004: 15).

tische Bildung kann zu einem Aufeinanderprallen konkurrierender Narrative und Perspektiven führen, zu Übernahmen von geschichtsrelativierenden Mythen über den Nationalsozialismus, oder zur Instrumentalisierung der NS-Geschichte, um die Situation der eigenen ethnischen Erinnerungsgemeinschaft darauf zu beziehen (vgl. *Georgi* 2003).³ So mancher – zu Recht zurückzuweisende – Vergleich der israelischen Politik gegenüber den Palästinensern/-innen mit der deutschen Vernichtungspolitik dürfte hier seine Quelle haben. Historisch-politische Bildung kann also mitunter selbst zur Quelle von Problematiken werden, zu deren Beseitigung sie im öffentlichen Bewusstsein beitragen soll. Die Arbeit mit didaktischen Materialien wie dem Dokumentenkoffer *Geschichten lernen*, der von Franziska Ehrlich (*Miphgash/Begegnung e.V.*) und Elke Gryglewski (*Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz*) für eine Pädagogik zum Nationalsozialismus in heterogenen Gruppen entwickelt wurde, trägt einer veränderten gesellschaftlichen Zusammensetzung und Komplexität Rechnung.

Im Zuge der pädagogischen Thematisierung von Antisemitismus wird das Lernen über jüdische Geschichte und das Judentum als wichtiges mögliches Präventionselement angeführt. Diese Verknüpfung findet nicht immer ohne Probleme statt. So bilanzieren inhaltsanalytische Schulbuchuntersuchungen zur Darstellung jüdischer Geschichte eine tendenziöse Reduktion auf die Verfolgungsgeschichte vom frühen Mittelalter bis in die Gegenwart, die mit einer vermeintlich kontinuierlichen Abgrenzung zwischen der christlich-europäischen Mehrheitsbevölkerung und der jüdischen Minderheit korrespondiert. Dabei nimmt anteilmäßig die nationalsozialistische Judenverfolgung den größten Raum ein (vgl. *Mariensfeld* 2000; *Schatzker/Schmidt-Sinn*). Hier manifestiert sich der in der Frankfurter Studie zu *Geschichtsunterricht und Nationalsozialismus* von Wolfgang Meseth, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke (Meseth/Proske/Radtke 2004) geschilderte Formbildungsprozess, der die gesellschaftlich-normative Erwartungshaltung, aus der Geschichte des Holocaust zu lernen, auf die pädagogische Vermittlungsinstanz Schule überträgt. Inhaltlich

zeigt sich auch in diesen umfangreichen Schulbuchkapiteln zur NS-Geschichte und dem Holocaust, dass „Juden fast durchgängig als Objekte der Verfolgung dargestellt“ (*Köbler* 2006: 180) werden. Der Verbreitungsgrad solcher Stereotype kann nicht monokausal abgeleitet werden von klischeehaften und historisch falschen Darstellungen von Juden und Judentum im Zusammenhang mit Geld und Geldgeschäften während des Mittelalters, wie sie unterschiedliche Schulbücher vorweisen (*Geiger* 2008: 11). Gleichzeitig kann die Wirkungsmacht solcher Stereotypisierungen im Leitmedium des Unterrichts nicht ignoriert werden. Ein Aspekt, der den schulpädagogischen Diskurs aus einer selbstkritischen Perspektive bestimmt, bezieht sich auf die Opferzentrierung und das Verfolgungsparadigma (*Geiger* 2009b), das als historisches Gesamtbild jüdischer Geschichte in deutschen Schulbüchern vermittelt wird. Als wichtige didaktische Veröffentlichung ist in diesem Zusammenhang die *Orientierungshilfe für deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht* aufzuführen, die im Jahr 2003 von der Kommission des *Leo-Baeck-Instituts* zur Verbreitung der deutsch-jüdischen Geschichte herausgegeben wurde. Die Orientierungshilfe spiegelt die Bemühungen wider, die Kritik in die Ausbildung von Lehrkräften, die Gestaltung von Curricula und die Unterrichtsplanung einfließen zu lassen. Zwar werden Schulbücher im Hinblick auf stereotype Darstellung von Jüdinnen und Juden oder des Judentums umgearbeitet, besteht weiterhin Handlungsbedarf für die außerschulische historisch-politische Bildung die Problematiken von Opferzentrierung und Verfolgungsparadigma weitgehend zu reflektieren. Allerdings werden Programme und Seminare, die sich gegen aktuelle Ausdrucksformen von Antisemitismus richten, immer wieder gerne mit Synagogenbesuchen oder Einheiten zu jüdischen Gebräuchen und Riten angereichert, ohne dass dies didaktisch immer zwingend erscheint.⁴ Ohne Frage sollte die jüdische Geschichte und Religion Teil des Geschichtsunterrichts sein, als Bestandteil der deutschen, der europäischen und der globalen Geschichte. In diesen Zusammenhängen sollte das Judentum aber nicht auf die Aspekte der Verfolgungs- oder Opfergeschichten reduziert werden.

³ Viola Georgi weist daraufhin, dass die Verstrickungen von jungen Migranten/-innen in die bundesdeutsche Erinnerungskultur paradoxe Effekte mit sich bringen können: „Die Erinnerungsarbeit gewinnt (...) nicht selten verpflichtenden Charakter. Es geht darum, sich durch ein bereitwilliges Antreten des „negativen Erbes“ der Deutschen als „vollwertiger“ Deutscher zu legitimieren und zu qualifizieren.“ (*Georgi* 2003: 302)

Emotionen?

Bildungsmaßnahmen erzeugen Emotionen, unabhängig davon, ob man an einer rein faktenorientierten Führung in einer NS-Gedenkstätte teilnimmt, oder an einem Seminar zu israelbezogenem Antisemitismus. Nur kommen die Gefühle bei Bildungsmaßnahmen zu aktuellem Antisemitismus in der Regel bereits aus der Gruppe der TeilnehmerInnen selbst, da deren Verstrickungen in die Thematik in der Regel vielfältig und unübersichtlich sind. Es können mehrheitsdeutsche, innerfamiliär tradierte Schuld- und Abwehrthematiken ebenso Raum greifen wie Traumatisierungen infolge verschiedener Bürgerkriegserfahrungen, auch infolge von palästinensisch-israelischen Auseinandersetzungen. Konfligierende geschichtliche Narrative und Kämpfe um Anerkennung im Rahmen der nationalen und globalen Aufmerksamkeitsökonomie spielen eine atmosphärische Rolle. Auch im Rahmen der historisch-politischen Bildung sind Emotionen im Spiel und werden in der Auseinandersetzung mit dem Thema hervorgerufen oder an die Oberfläche gespült. Emotional aufgeladene ikonographische Bilder spielen hier wie dort hinein. In Seminaren zu aktuellem Antisemitismus spielen aber m.E. die Erwartungen und Gefühle von vorneherein eine stärkere Rolle – zumal, wenn Themen wie der Nahostkonflikt oder Verschwörungsmythen auf der Agenda steht. Dies ist sicherlich mitbedingt durch eine ausgeprägte innere Habachthaltung von Pädagogen/-innen, die ihre thematischen Verstrickungen ebenfalls in die emotionale Waagschale werfen und den möglichen Skandal in Form einer antisemitischen Äußerung innerlich einrechnen.

Die unterschiedlich gelagerten emotionalen Haltungen, die in der Praxis sicherlich noch komplexer sein können, legen auch verschiedene

⁴ In diesem Zusammenhang muss noch einmal auf die bereits oben angeführten Bundesprogramme wie *Toleranz fördern – Kompetenz stärken* oder seine Vorläufer wie das *Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt – gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus*, das *Aktionsprogramm Jugend für Toleranz und Demokratie* sowie *Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie* hingewiesen werden, deren Fördergrundsätze und -bedingungen manche problematische Verknüpfung von Antisemitismusprävention, historisch-politischer Bildung zum Nationalsozialismus und Lernen über jüdische Geschichte und Kultur verstärken, wenn nicht erzeugen. Selbstverständlich spricht nichts gegen Programme und Seminare zu den drei monotheistischen Religionen oder zum Judentum. Nur die funktionalistische Inanspruchnahme als Mittel gegen Antisemitismus ist zu hinterfragen.

Vorgehensweisen nahe. Mir scheint in antisemitismuskritischen Seminaren die Betonung der jeweils eigenen Verstrickung in die Thematik, die Auseinandersetzung mit familienbiografischen Elementen und insgesamt eine eher sozialpädagogische Herangehensweise oder produktorientiertes Arbeiten ein naheliegender Einstieg. Ein solcher Zugang nimmt sich der Haltung der Teilnehmenden eher an als eine Annäherung über die Geschichte antisemitischer Stereotype oder über konkrete antisemitische Vorfälle. Bei einem Thema wie dem sekundären Antisemitismus, also jenem nach und wegen Auschwitz, kann neben einer familienbiografischen Annäherung sicherlich eine historische Verortung stehen. In der Praxis dürfte das Gros der Maßnahmen zur historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus ohnehin eher faktenorientiert ausgerichtet sein, selbst wenn etwa der Begegnung mit Überlebenden ein hohes moralisches Gewicht zukommt.

Was hier etwas schematisch beschrieben ist, gibt Hinweise auf unterschiedliche Vorgehensweisen im pädagogischen Prozess. Es bietet sich also grundsätzlich eine zugleich subjekt- und themenorientierte Ausrichtung von Seminaren und Workshops an. Anders gesagt, ist der Wert eines inhaltlichen Bezugs auf die Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust in einem Workshop o.ä. zu aktuellem Antisemitismus abhängig von der konkreten Ziel- und Themenstellung sowie von der Zusammensetzung der Teilnehmendengruppe. Untergründig ist das Thema der Vernichtung des europäischen Judentums im Zusammenhang mit aktuellem Antisemitismus ohnehin präsent.

LITERATUR

Ido Abram / Matthias Heyl (1996): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek
Eberle, Anette (2008): Pädagogik und Gedenkkultur. Bildungsarbeit an NS-Gedenkorten zwischen Wissensvermittlung, Opfergedenken und Menschenrechtserziehung. Würzburg
Geiger, Wolfgang (2008): Vorsicht Klischee: Juden im Mittelalter. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Antisemitismus in Europa. Vorurteile in Geschichte und Gegenwart. Handreichung für Lehrkräfte. Bonn
Geiger, Wolfgang: Zwischen Scham und Vorurteil. Das Thema Israel im Schulunterricht – und nicht nur da. In: Begegnungen. Zeitschrift für Kirche und Judentum. Heft 2/2009, 2009a
Geiger, Wolfgang (2009): Zwischen politischem Anspruch, medialer Überrepräsentanz und didaktischer

Reduktion. Jüdische Geschichte und Holocaust im Unterricht. Unveröffentlichter Beitrag auf dem Kolloquium Die Verfolgung der Juden während der NS-Zeit. Stand der Perspektiven der Dokumentation, der Vermittlung und der Erinnerung, veranstaltet vom Hessischen Staatsarchiv Marburg in Zusammenarbeit mit der Kommission für die Geschichte der Juden in Hessen in Marburg am 23. und 24.4.2009, S.4 **Georgi, Viola B. (2003)**: Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg **Heyl, Mathias**: Erziehung nach Auschwitz. In: Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (Hg.): Dokumentation Lager – Kolonien des Terrors. Luzern (2009), http://www.nepumuk.ch/gurs/2009_Lager_Kolonien_des_Terrors_Holocaust.pdf eingesehen (eingesehen am 02.08.2013) **Köbler, Gottfried (2006)**: Antisemitismus als Thema im schulischen Kontext. In: Fritz Bauer Institut, Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt/M. **Kommission des Leo Baeck Instituts zur Verbreitung der deutsch-jüdischen Geschichte (Hg.) (2003)**: Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Frankfurt/M. **Mariensfeld, Wolfgang (2000)**: Geschichte des Judentums in deutschen Schulbüchern. Hannover **Wolfgang Meseth / Matthias Prose / Frank-Olaf Radtke (2004)**: Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. In dies.: Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M. **Radvan, Heike (2010)**: Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn **Chaim Schatzker / Dieter Schmidt-Sinn (2000)**: Judentum und Israel in der politischen Bildung. Bonn **Albert Scherr / Barbara Schäuble (2007)**: „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin **Wetzel, Juliane**: Antisemitismus als Gegenstand des Schulunterrichts. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Antisemitismus (2006) http://www1.bpb.de/themen/K2103C,0,0,Antisemitismus_als_Gegenstand_des_Schulunterrichts.html (eingesehen am 02.08.2013) **Wetzel, Juliane**: Expertengespräch. Juliane Wetzel im Gespräch mit Mareike Böke. Landeszentrale für politische Bildung, <http://www.politische-bildung-brandenburg.de/node/8771> (eingesehen am 02.08.2013)

AUTORENINFO

→ INGOLF SEIDEL

Ingolf Seidel arbeitet bei der *Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien e.V.* Er ist dort u.a. für die Redaktion und Projektkoordination des Bildungsportals *Lernen aus der Geschichte* zuständig. Von 2006-2012 koordinierte er das Netzwerk *Task Force Education on Antisemitism* beim Berliner Büro des *American Jewish Committee*.

... Nahostkonflikt

Der gordische Knoten

Von Projektionen, Positionen und Potenzialen in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus und dem Nahostkonflikt

→ Anne Goldenbogen

„Der Diskurs über den Nahostkonflikt ist von vielerlei Meinungen, Ideologemen, Binsenweisheiten, Klischees und Wunschvorstellungen überfrachtet. Das hat zum einen mit seiner realen Brisanz zu tun, welche sich seinem genuinen Stellenwert in der globalen Politik des 20. Jahrhunderts verdankt; zum anderen aber auch mit der eigentümlichen Neuralgie des Redens über diesen Konflikt, die sich ihrerseits von der Konstellation seiner Protagonisten, der nahezu mythisch anmutenden Vorstellung seiner Unlösbarkeit und der steten Gefahr für den Weltfrieden, die von ebendieser Unlösbarkeit ausgeht, speist. Das Reden über den Nahostkonflikt, will es scheinen, geht stets über den Nahostkonflikt hinaus.“ (Zuckermann 2012: 107)

Mit diesen Worten leitet der israelische Soziologe, Historiker und Philosoph Moshe Zuckermann seinen Aufsatz über die weitverbreitete Phantasie einer „übermächtigen“, die staatsoffizielle Politik der USA leitenden Israel-Lobby in den Vereinigten Staaten ein. Er bringt damit die Problematik auf den Punkt: Der Nahostkonflikt ist heute weit mehr als einer der unzähligen mit Waffengewalt ausgetragenen Konflikte weltweit. Er ist Gegenstand antagonistischer Deutungen; Kristallisationspunkt unterschiedlichster politischer, religiöser und ideologischer Interessen; medial höchst präsent; identitätsbildend und -stabilisierend; Folie für Phantasien und Positionierungen. Im Nahostkonflikt, so scheint es, verdichten sich die ethisch-moralischen Grundsatzzfragen unserer Zeit – Fragen des Verhältnisses von Identität und Zuschreibung, Wahrheit und Lüge, Recht und Unrecht, Schuld und Sühne, Geschichte und Gegenwart, Macht und Ohnmacht, Opfer und Täter. Eine brisante, höchst explosive und zutiefst emotionale Gemengelage.

Wenn es also um die Frage nach dem Zusammenhang von Antisemitismus und Nahostkonflikt geht, ist es unmöglich, allein auf der Ebene der

Erscheinungsform zu bleiben. Wir müssen über das zunächst Sichtbare hinausblicken, nach Motivationen und Funktionen fragen. Gleichzeitig sollten wir versuchen, uns dem Gegenstand analytisch anzunähern. Wir sollten uns zunächst Klarheit darüber verschaffen, was eigentlich gemeint ist, wenn von Antisemitismus die Rede ist, und welche Stereotype und Deutungsmuster im Zusammenhang des Nahostkonflikts problematisch sind, weil sie antisemitische Konstruktionen bedienen oder ihnen gar entspringen.

Was ist eigentlich Antisemitismus?

Antisemitismus ist ein in Europa entstandenes Phänomen, das seit Jahrhunderten existiert und im Zuge dessen seine Erscheinungsformen immer wieder verändert und den jeweiligen historischen Kontexten angepasst hat. Lars Rensmann und Julius H. Schoeps definieren Antisemitismus unter Rekurs auf die Arbeit von Helen Fein wie folgt: „Antisemitismus stellt (...) eine Struktur feindlicher Vorstellungen gegenüber Juden als Kollektiv dar, welche sich in Einstellungen, Mythen, Ideologie, Folklore, Bildern und Handlungen – soziale oder rechtliche Diskriminierungen, politische Mobilisierungen gegen Juden, und kollektive und staatliche Gewalt – manifestiert, die dazu führen und darauf abzielen, Juden zu distanzieren, zu vertreiben oder zu töten. Er stellt zudem eine moderne und politisch-kulturell situierte Form der Stereotypenbildung dar und ein Ensemble von Vorurteilen, Klischees, fixierten kollektiven Bildern, binären Codes und kategorialen Attribuierungen sowie diskriminierenden Praktiken gegenüber Juden, die sich zur politischen Ideologie und zum Weltbild verdichten können.“ (Rensmann/Schoeps 2008: 12) Antisemitismus also generiert sich immer aus einer Vielzahl unterschiedlicher Elemente (Bilder, Legenden, Stereotype, Zuschreibungen ect.) und kann in verschiedenen Formen (manifest, latent) sowie auf verschiedenen Ebenen (Vorurteil, Einstellung, Handlung) auftreten. Antisemitismus wendet sich gegen „den Juden“ – nicht primär gegen Jüdinnen und Juden als Individuen, sondern gegen ein von außen definiertes Kollektiv. Diese Merkmale allerdings unterscheiden ihn nicht von anderen Formen diskriminierenden Denkens und Handelns. Rensmann und Schoeps sprechen deshalb von einer „generalisierbaren Dimension“ (2008: 13) des Antisemitismus, die analog zu anderen Dis-

kriminierungsvorstellungen als Vorurteilskomplex gegenüber Minderheiten zu umreißen ist. Antisemitismus weist jedoch gleichzeitig Charakteristika auf, die mehr sind als ein Vorurteilskomplex. Diese „spezifische Dimension“ (ebd.) ergibt sich Rensmann und Schoeps zufolge aus dem zentralen Moment des modernen Antisemitismus, wie er sich im Zuge der Industrialisierung und der Entstehung der Moderne, mit dem Beginn des Kapitalismus, in Europa gegen Ende des 19. Jahrhunderts herausbildete. Sie gründet auf einem Nicht-Verständnis der modernen Gesellschaft und einem sich daraus entwickelnden personalisierenden und dichotomen Verständnis komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse. Antisemitismus in seiner spezifischen Dimension fungiert also als Deutungsmuster, das „die unterschiedlichsten gesellschaftlichen, politischen und sozialen Phänomene mit dem Wirken in der modernen Gesellschaft von Juden 'erklärt' und in Juden personifiziert“ (ebd.).

Mit Alexander Pollak soll diese Definition noch um drei wesentliche Aspekte erweitert werden: Antisemitismus kann demnach erstens auch Nicht-Juden treffen bzw. sich gegen diese richten. Zweitens ist nicht jede Feindlichkeit gegenüber Juden als antisemitisch zu definieren. Und drittens basiert Antisemitismus nicht auf real existierenden Eigenschaften, Ereignissen oder Tatsachen, sondern richtet sich gegen ein Bild „vom Juden“, gegen eine antisemitische Konstruktion: „Wir haben es mit einer Feindseligkeit gegenüber Juden als „der Jude“ zu tun, wobei „der Jude“ keine reale Person ist, sondern eine erfundene, mit imaginären Eigenschaften versehene.“ (Pollak 2008: 24f.) Auf dieser Grundlage ist Antisemitismus keine ausschließliche Frage der Haltung gegenüber tatsächlichen oder vermeintlichen Juden, sondern setzt bereits vorher an, nämlich in der Definition dessen, was als „der Jude“ verstanden wird. Der Kern des Antisemitismus ist demzufolge nichts Statisches, sondern ein Prozess, „durch den eine reale Person in die imaginäre Person ‚des Juden‘ umgewandelt wird“ (Pollak 2008: 25).

Klaus Holz hebt in seiner Definition des Phänomens vor allem auf dessen Funktion für dem Träger ab: „Unter Antisemitismus verstehe ich eine spezifische Semantik, in der ein nationales, rassisches und/oder religiöses Selbstbild mit einem abwertenden Judenbild einhergeht.“ (Holz 2005: 10) Indem „der Jude“ immer als Kollektiv konstruiert wird, wird gleichzeitig auch immer ein eigenes

Kollektiv, ein „Wir“ konstruiert. Das Andere ist von dem Eigenen nicht zu trennen, sie stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander. Der Prozess, den Pollak als Kern des Antisemitismus beschreibt, vollzieht sich also nicht nur in eine, sondern in mindestens zwei Richtungen. Insofern bietet Antisemitismus seinem Träger mehr als „nur“ Selbstaufwertung durch Abwertung anderer. Er bietet Orientierung, Sicherheit und vor allem Identität.

Dabei – und das ist einer der zentralen Gründe für seine Langlebigkeit – war und ist die antisemitische Deutung in sich nie konsistent, sondern geprägt von Ambivalenzen und logischen Widersprüchen, von einer „Dialektik der Bewunderung und Verachtung“ (Rensmann/Schoeps 2008: 14).

Konkret kann das hier in seiner Struktur skizzierte Phänomen dann in der Rede von der „jüdischen Rachsucht“, dem „jüdischen Reichtum“, den „jüdischen Kindermördern“, der „jüdischen Macht“ oder den „jüdischen Profiteuren des Holocaust“ erscheinen, aber auch in der Rede von einer vermeintlichen „jüdischen Intelligenz“.

Antisemitismus nach dem Holocaust

Die Niederschlagung des Nationalsozialismus im Mai 1945 und die Staatsgründung Israels drei Jahre später stellen zwei historische Zäsuren dar, die für die Analyse aktueller Erscheinungsformen des Antisemitismus und deren Funktionen unabdingbar sind. Mit dem Ende des Holocaust, quasi im Angesicht der beinahe vollendeten Vernichtung der europäischen Juden, entstand in Deutschland (und in Österreich) eine neue Form des Antisemitismus. Dieser als „sekundär“ bezeichnete Antisemitismus reagiert auf die Verbrechen des NS und die Shoah mit Aggression gegenüber den Opfern. Scham, Mitleid, Reue sind entweder gar nicht vorhanden oder werden als Belastung empfunden und deshalb unterdrückt und umgewandelt in Abneigung oder Hass. Warum? Weil die Shoah in ihrer Qualität und Quantität jedwede ungebrochene positive Identifikation und Identität unmöglich machte – sowohl die kollektiv-nationale als auch die individuell-familiäre.

Das Repertoire des sekundären Antisemitismus ist breit. Es reicht von der Leugnung oder Relativierung des Holocaust über die Abwehr der Beschäftigung mit dem Thema und die Forderung nach einem Schlussstrich bis hin zur Täter-Opfer-Umkehr, die „dem Juden“ unterstellt, selbst schuld

zu sein an seiner Verfolgung, bis heute Vorteile aus dem Holocaust zu ziehen, „die Deutschen“ quälen und bluten lassen zu wollen und dabei im Grunde heute mit den Palästinensern auch nichts anders zu machen, als das, was er doch selbst von den Nazis erleiden musste. Und genau so gelingt ein entlastender Brückenschlag vom Gestern ins Heute, zum Nahostkonflikt. Vorteile dieser Sichtweise für das Individuum liegen auf der Hand: Entlastung und/oder Rationalisierung. Entlastung von der deutschen Geschichte, Entlastung von möglichen persönlichen oder familiären Verstrickungen, Rationalisierung eigener Vorurteile und Deutungsmuster.

Antizionismus, Antisemitismus oder Kritik

Die Diskussion darüber, wo Kritik an Israel ins Ressentiment umschlägt oder das Ressentiment sich lediglich als Kritik tarnt, ist im Grunde gar nicht so neu, wie es manchmal scheint. Bereits 1969 hatte Jean Améry – damals im Hinblick auf die radikale Linke – dem Antisemitismus bescheinigt, „im Anti-Israëlismus oder Anti-Zionismus wie das Gewitter in der Wolke“ (Améry 1980: 244) enthalten zu sein. Der französische Politikwissenschaftler Pierre-André Taguieff spricht von einem „antisemitischen Antizionismus“, dessen breite Herausbildung er in das Jahr 1967 datiert. Mit dem für Israel erfolgreichen Sechs-Tage-Krieg im Jahr 1967 habe sich, so Taguieff, weltweit eine neue antijüdische Konstellation gebildet, deren Grundlage ein radikaler Antizionismus sei, welcher Israel das Existenzrecht verweigere und antirassistisch argumentiere (vgl. 2004: 193). Indem Israel vorgeworfen werde, ein rassistischer Staat zu sein, könne im Namen des Anti-Rassismus antizionistisch und antisemitisch argumentiert werden. „Was die eigentliche Ideologie dieser Welle der Judeophobie betrifft, so ist sie um die Verteufelung Israels und ein damit verbundenes Amalgam zentriert, in dem „Juden“, „Israelis“, „Zionisten“, „Rassisten“ und sogar „Nazis“ ein und dasselbe sind.“ (1980: 196)

Im Widerspruch dazu hält Klaus Holz eine vorbehaltlose Gleichsetzung von Antizionismus und Antisemitismus für falsch. Jede Feindschaft, die sich im Zuge des Nahostkonflikts entwickelt habe, als antisemitisch zu definieren, vereinfache einen komplexen Zusammenhang und führe in die Irre. Er plädiert für eine genaue Analyse anhand definierter Merkmale des modernen Antisemitis-

mus. Auf dieser Grundlage sei es nicht schwer, Israelkritik und antizionistischen Antisemitismus zu unterscheiden. „Denn die Grundmuster der antisemitischen Semantik, die Unterscheidung zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft, die verschwörungstheoretische Personifikation, die Figur des Dritten und die Täter-Opfer-Umkehr zur Relativierung der Shoah haben mit rationaler Kritik und legitimer Interessenverfolgung nichts zu tun.“ (2005: 80) Die Aberkennung des Existenzrechts des Staates Israel sei ein zentrales Moment des antizionistischen Antisemitismus. Sie könne jedoch verschiedene Begründungen haben, und diese wiederum sind Holz zufolge relevant. Explizit antisemitisch ist auf der Grundlage der Holzschen Kategorien eine auf der Konstruktion „der Juden“ als Gegenbild zur Nation im Allgemeinen beruhende Ablehnung Israels. Analog argumentieren Rensmann und Schoeps: „Juden werden folgerichtig in fast allen Formen des modernen Antisemitismus als Negation der ethnischen Nation oder der „Völker“ dargestellt und als „Nicht-Volk“ ohne nationales oder politisches Selbstbestimmungsrecht aus der „Gemeinschaft der Völker“ ausgesondert (weshalb in antisemitischer Sicht auch Israel als einzigem Staat der Weltgemeinschaft das Existenzrecht abgesprochen wird).“ (2008: 14)

Auch John Bunzl ist der Ansicht, dass die Unterscheidung zwischen antizionistischem Antisemitismus und Israelkritik anhand der Intentionen der Akteure vorgenommen werden sollte. Antisraelische Einstellungen und Äußerungen könnten demzufolge dann als antisemitisch bezeichnet werden, wenn sie auf einer stereotypisierende Konstruktion „des Juden“ gründeten. „Was aber, wenn Feindseligkeit gegen Israel (zumindest im Orient) weniger seinem ‚jüdischen Selbstverständnis‘ als vielmehr seiner Wahrnehmung als europäisch, westlich, fremd, nicht-arabisch, nicht-islamisch, vor allem aber als repressiv gegenüber den Palästinensern geschuldet ist?“ (Bunzl 2008: 128) Antizionistischen Antisemitismus erkennt Bunzl folgerichtig vor allem in der westlichen Welt, allen voran in Deutschland und Österreich. Dort nämlich entsprängen Antizionismus oder Israelkritik oftmals dem Wunsch, „Juden zu beschuldigen, um die eigene kollektive Geschichte zu entlasten oder den eigenen Antisemitismus nachträglich zu rechtfertigen.“ (2008: 129)

Das Langzeitprojekt *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* (GMF) der Universität

Bielefeld nennt diese Kommunikationsformform der Judenfeindschaft „israelbezogenen Antisemitismus“: „Eine häufig als ‚neu‘ bezeichnete Facette des Antisemitismus operiert mit einer Kritik an Israel, bzw. der israelischen Politik ganz überwiegend in Bezug auf die Palästinenser. Diese scheinbar neutrale, oft leidenschaftlich vorgetragene Kritik weist nicht selten gleich darauf hin, dass Kritik an Israel nicht erlaubt sei und der Kommentator sofort des Antisemitismus bezichtigt würde. In der Tat erweist sich vielfach die vorgetragene Kritik an Israel beladen mit Antisemitismus bzw. als Vehikel, Antisemitismus zu transportieren. Eine Kritik an Israel lässt sich als antisemitisch bezeichnen, wenn sie z. B. mit antisemitischen Stereotypen arbeitet (wie etwa dem uralten Bild vom Juden als Kindesmörder), einen doppelten Standard anlegt, alle Juden egal wo auf der Welt in Sippenhaft für die israelische Politik nimmt (d.h. Israel zum „kollektiven Juden“ macht) oder wenn sie die israelische Politik mit mehr oder minder deutlichen Assoziationen mit den Verbrechen des nationalsozialistischen Deutschlands gleichsetzt (Heyder/Iser/Schmidt 2005). Auch die auffällige Emotionalität trägt an-tisemitische Züge, ist sie doch in dieser Form oft singulär beim Thema Israel und Nah-Ost-Konflikt zu beobachten, nicht aber bei anderen ungleich schlimmeren Konflikten gemessen an der Zahl der Opfer und anderen Kriterien.“ (Zick/Küpper 2011) Insgesamt, so die Studie, sind die Facetten des sekundären und des israelbezogenen Antisemitismus in Deutschland am weitesten verbreitet. Es ist anzunehmen, dass aktuelle Geschehnisse, zum Beispiel im Nahen Osten, eine Rolle dabei spielen.

Zur Rolle des Nahostkonflikts

Es gibt also Bezugnahmen auf Israel und den Nahostkonflikt, die eindeutig als antisemitisch zu kategorisieren sind. Und es gibt gleichzeitig Formen nicht-antisemitischer Kritik an Israel. Relevant für die Unterscheidung sind sowohl der explizite Inhalt des Gesagten als auch die jeweils zu Grunde liegenden Motivationen. Allerdings ist es gar nicht so einfach, letztere in jedem Fall eindeutig zu identifizieren.

Alexander Pollak umreißt drei in diesem Zusammenhang zentrale Spannungsfelder. Erstens die Aufladung des Themas mit unterschiedlichsten Emotionen und politischen Interessen: Im Rahmen politischer Auseinandersetzungen – vor allem,

wenn sie gleichzeitig hoch emotionalisiert sind – wird nicht selten zugunsten der eigenen Überzeugungskraft oder Popularität bewusst vereinfacht oder verzerrt: „Im Umgang mit dem Nahostkonflikt suchen die involvierten Parteien nach historischen und gegenwärtigen gesellschaftlichen Aspekten, die ihre je spezifischen politischen Sichtweisen, Ziele und Identitätskonstruktion unterstützen.“ (Pollak 2008: 27) Hier schließt Pollaks zweiter Punkt an: die Frage nach der Kontextabhängigkeit. Pollak zufolge kann ein antisemitischer Hintergrund eines Vorfalls, unabhängig davon, ob es sich um verbale oder körperliche Taten handelt, stets nur unter Einbeziehung des jeweiligen historischen, politischen und situationalen Kontextes sowie des jeweiligen Akteurs beurteilt werden. Und drittens das Problem der Kommunikationslatenz. Nach 1945 sind offen antisemitische Äußerungen in Deutschland eher selten geworden. Stattdessen werden Anspielungen, Codes oder argumentative Umwege genutzt. Die Bezugnahme auf den Staat Israel und dessen Politik kann solch eine Form der Umwegkommunikation sein, muss es aber nicht.

In den allermeisten Fällen dienen familiäre, ethnische, religiöse, kulturelle, nationale oder politische Selbstbeschreibungen zur Begründung dafür, sich in die eine oder andere Richtung eindeutig zu positionieren. An dieser Stelle werden Differenzen sowohl zwischen mehrheitsdeutschen und migrantischen, insbesondere muslimischen Perspektiven als auch zwischen unterschiedlichen politischen Positionierungen.

Einerseits nämlich kann der Nahostkonflikt, wie beschrieben, als Umwegkommunikation für antisemitische Ressentiments mit dem Ziel der eigenen Entlastung dienen. Andererseits aber kann er als Plattform für anti-muslimische Positionierungen dienen. In der zugespitztesten Form dieser Instrumentalisierung des Konfliktes werden der jüdische Staat und die jüdische Bevölkerung als Bollwerk der europäischen Aufklärung gegen einen als archaisch imaginierten Orient und seine Bewohner/-innen in Stellung gebracht. Diese Sichtweise geht einher mit muslimfeindlichen Ressentiments, die sich auch in Bezug auf die deutsche Gesellschaft manifestieren.

Gleichzeitig gibt es insbesondere in der muslimisch sozialisierten Bevölkerung Deutschlands eine Bezugnahme auf den Nahostkonflikt, die sich aus anderen, auch gegenläufigen Motiven speist. Sie reicht von direkter Betroffenheit vom

Konflikt bei palästinensischen Flüchtlingsfamilien über Solidarisierungseffekte als „Araber“, „Ausländer“ oder „Muslime“, Diskriminierungserfahrungen und Kämpfe um Anerkennung bis hin zur Reproduktion islamistischer Argumentationsfiguren. Im Abschlussbericht zu ihrem Forschungsprojekt *Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund* stellen Jürgen Mansel und Vikoria Spaiser diesbezüglich fest: „Unsere Studie bestätigt zunächst die Vermutung, dass einige Formen abwertender Einstellungen, u.a. der israelbezogene Antisemitismus bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten häufiger anzutreffen sind als bei anderen Jugendlichen. Auf der anderen Seite zeigen deutsche Jugendliche in starkem Ausmaß abwertende Einstellungen gegenüber Muslimen. Auch antisemitische Einstellungen sind bei deutschen Jugendlichen nicht selten, wenngleich sie weniger einen Israelbezug aufweisen, als vielmehr einen geschichtsrelativierenden Charakter haben. (...) Ausgangspunkt der abwertenden Einstellungen sind größtenteils die Erfahrungen eigener Benachteiligung und Abwertung, von denen muslimische Jugendliche in erheblich stärkerem Maße betroffen sind als z.B. Jugendliche mit nicht-muslimischem Migrationshintergrund. (...) So scheint z.B. der Antisemitismus bei diesen Jugendlichen Teil eines größeren Narrativs zu sein, das den Jugendlichen über (transnationale) Medien und in spezifischen, antisemitisch geprägten Milieus vermittelt wird. Das Narrativ bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen von Diskriminierungen, insbesondere aufgrund ihrer muslimischen Religionszugehörigkeit, in einem größeren transnationalen Zusammenhang zu sehen, bei dem die Juden, aber auch die USA die Widersacher global verfolgter und gedemütigter Muslime sind.“

(Mansel/Spaiser 2010: 18)

Aus dieser Gemengelage entsteht ein Phänomen, das zumeist auf den Nahostkonflikt rekurriert und für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit seit einigen Jahren eine Herausforderung darstellt, die sogenannte Opferkonkurrenz.

„Den Juden“, so die Wahrnehmung, würde in Deutschland (oder auch global) als einziger Gruppe ein allgemeiner Opferstatus zuerkannt, während alle anderen Diskriminierungserfahrungen, Praxen rassistischer und sozialer Ausgrenzung oder

kollektive Leidens-, Flüchtlings- und Vertreibungsgeschichten ausgeblendet und ignoriert würden. Und das, so die weitere Argumentation, obwohl „die Juden“ heute selber Täter seien und im Nahostkonflikt tausendfaches Leid verursachten.

Die kollektive nationale Erinnerung an die Opfer des Holocaust und damit in erster Linie die Juden wird als einseitige und ausschließende Form der Anerkennung von Opfern wahrgenommen. Eigene Diskriminierungserfahrungen oder Diskriminierungserfahrungen des Kollektivs, welchem man sich zugehörig fühlt, werden dieser Form der Erinnerungsarbeit entgegengesetzt. Dies kann durch Verweise auf die Lage der Palästinenser/-innen im Nahen Osten oder auf rassistische und sozial ausgrenzende Diskurse und Realitäten in Deutschland geschehen, aber auch über die Forderung nach Anerkennung der Leiden deutscher Vertriebener.

Das grundsätzliche Problem hierbei ist nicht die Betonung des eigenen Opferstatus, sondern die „Vermischung nachvollziehbarer Anerkennungsforderungen mit antisemitisch strukturierten und immer wieder auch so gemeinten Begründungen“ (Fechler 2006: 194). Deshalb kommt es in der Auseinandersetzung mit Opferkonkurrenzen darauf an, die formulierten Empfindungen, Erfahrungen und Ansprüche ernst zu nehmen und gleichzeitig Funktionalisierungen und Instrumentalisierungen als solche zu erkennen und deutlich dagegen Stellung zu beziehen.

Bevor Pädagogen/-innen ablehnend oder moralisierend auf Abwehrhaltungen reagieren, die das Leid der jüdischen Bevölkerung scheinbar relativieren, sollten sie sich deren Funktion im spezifischen Kontext bewusst machen. Die Betonung des eigenen Opferstatus stellt „das Kernargument von Identitätspolitik im Kampf um gesellschaftliche Anerkennung“ (ebd.) dar.

Ein Blick in den Nahen Osten

An dieser Stelle nun soll der Blick kurz von Deutschland weg auf den Nahen Osten gelenkt werden. Denn der Konflikt ist ein realer, es gibt tatsächlich individuelle und kollektive Betroffenheiten, und die Bezugnahmen auf den Konflikt haben nicht grundsätzlich projektiven Charakter. Gleichzeitig produziert und reproduziert der Konflikt Bilder, die sehr wohl zu problematischen Haltungen führen können. Der Historiker Dan Diner definiert den Konflikt zwischen Israel und Palästina als „nationale(n) Konflikt

kolonialen Charakters“ (Diner 2004: 313). In der Verschränkung dieser zwei Dimensionen, der nationalen als symmetrischer und der kolonialen als asymmetrischer Konfliktstruktur, sieht er die zentrale Ursache für die dem Konflikt immanente Komplexität und die Schwierigkeit, zu einer für alle Beteiligten tragbaren Lösung zu kommen. Es stünde, so Diner, eben nicht „nur“ die territoriale Frage im Zentrum der Auseinandersetzung, sondern ebenso bedeutend seien die Fragen der Legitimität und der Identität.

Das kollektive Bewusstsein auf israelischer Seite schöpft Dan Diner zufolge aus der Erfahrung einer historischen Minderheit und ist geprägt ist vom Willen, Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung nie wieder zuzulassen. Dem gegenüber speise sich das palästinensische Selbstverständnis aus einer Prämisse historischer Legitimität und aus einer demographischen Mehrheitsposition, die lediglich unter den aktuellen politischen Bedingungen nicht zum tragen komme. Nach Diner stehen den Palästinensern/-innen dabei drei Möglichkeiten einer Selbstbeschreibung offen: die als Palästinenser/-in (und damit ein national geprägtes Verständnis); die als Araber/-in (und damit ein ethnisch bzw. transnational geprägtes Verständnis); die als Muslime (und damit ein religiös geprägtes Verständnis). Welches dieser Identitätskonstrukte individuell und kollektiv als das relevanteste wahrgenommen wird, sei ein wesentliches Kriterium für die Chance einer Lösung des Konflikts. Je breiter der Kontext der Selbstverortung ausfalle, je weiter er sich von der nationalen hin zur religiösen Dimension verschiebe, desto unwahrscheinlicher sei eine einvernehmliche Lösung im Hier und Jetzt, da an die Frage der Identität gleichsam die Fragen von Mehrheitsverhältnissen, von Geschichtsverständnissen und damit auch von Legitimitäten gekoppelt seien.

Was nun die Frage nach Antisemitismus im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt betrifft, so erfährt die auch so schon zutiefst polarisierte Auseinandersetzung Diner zufolge eine Radikalisierung durch ihre Bebilderung mit antijüdischen Stereotypen, die entweder frühislamisch geprägt oder aber „durch den seit dem 19. Jahrhundert erfolgenden Transfer antisemitischer westlicher Muster in den Orient übernommen und von Muslimen zunehmend internalisiert worden sind“ (2004: 317). Nach Diner ist also der Nahostkonflikt weder als Ursache noch als Folge antisemitischer Denkmuster in der arabisch-muslimischen Welt

zu deuten, sondern als Katalysator. „Antisemitisch im klassischen Sinne des Wortes sind die in der Auseinandersetzung zwischen Arabern und Juden, Israelis und Palästinensern aufschäumenden Bebilderungen insofern, als sie nicht aus dem Konflikt im engeren Sinne hervorgehen, sondern ihm von außen, also zeitlich und räumlich von weither, aufgebürdet werden.“ (ebd.) So verknüpfen sich althergebrachte muslimische Vorstellungen von Juden als Dhimmis, als Schutzbefohlenen, die weder in der Lage noch dazu berechtigt seien, Waffen zu tragen, mit christlich-antijudaistischen Legenden von Blutritualen, Kindermorden und Brunnenvergiftungen sowie mit klassisch antisemitischen Stereotypen von der vermeintlichen jüdischen Heimtücke, Rachsucht und Verschlagenheit. Nach Diner können diese Bilder zwar durch die Realitäten des Nahostkonflikts aktualisiert werden. Dass aber zu seiner Bebilderung auf genau diese Motive zurückgegriffen wird, verweise „auf eine Tiefenschicht von latenten Überzeugungen, die auch sonsthin wenig Gutes über die Juden zu berichten wüßten“ (2004: 320).

John Bunzl dagegen hält Antisemitismus im arabisch-muslimischen Raum für eine Folge des Nahostkonflikts. Zwar stimmt er mit Diner in der Einschätzung überein, dass sich Feindbilder – vor allem vor der Folie lang andauernder Konflikte – verselbstständigen, eigene Dynamiken entwickeln und mit dem Ziel der Rechtfertigung der eigenen Position ideologisch unterfüttert und überhöht werden können. Im Gegensatz zu Diner jedoch geht Bunzl davon aus, dass antijüdische Feindseligkeiten von arabischer Seite dem Konflikt entspringen, eng an seinen realen Verlauf gekoppelt und demzufolge – bei einer Lösung des Konflikts – auch abbaubar sind (vgl. Bunzl 2008: 129f.). Gerade in der Vermischung von Bezügen auf den realen Nahostkonflikt, radikal nationalistischen Einstellungen und der Rezeption und Artikulation antisemitischer Stereotype wiederum sieht Alexander Pollak die Schwierigkeit, antisemitische Haltungen von nicht-antisemitischen zu unterscheiden: „Wir sind also mit einer sich gegenseitig bedingenden Beziehung des Imaginären und des Realen konfrontiert. Der reale Nahostkonflikt speist die ideologische Aneignung der imaginären Konstruktion 'des Juden' und die Aneignung des Glaubens an die Existenz 'des Juden' beeinflusst die Wahrnehmung des Nahostkonflikts.“ (2008: 31)

Auch Klaus Holz hebt die Existenz eines realen Konflikts als zentrales Motiv im Hinblick auf Antisemitismus im arabisch-muslimischen Raum hervor. Dabei versteht er den Nahostkonflikt jedoch nicht als Ursache. „Vielmehr produziert diese Auseinandersetzung einen Bedarf an nationalen respektive religiösen Selbst- und Fremdbildern.“ (Holz 2005: 81) Dieser Bedarf, so Holz, könne antisemitisch befriedigt werden, müsse es aber nicht. „In Europa wie in Arabien bringt der Antisemitismus strukturellgleichartige Selbst- und Fremdbilder hervor. Im Nahen Osten kommt hinzu, daß sich der Antisemitismus als Deutungsmuster für einen tatsächlichen Konflikt um Existenzbedingungen darstellen kann.“ (ebd.)

Wissen vermitteln, Ambiguitätstoleranz fördern

Klar ist: Außerhalb der extremen Rechten und des islamischen Fundamentalismus ist Antisemitismus als manifestes Weltbild glücklicherweise eher selten anzutreffen. Deutlich weiter verbreitet ist die Reproduktion einzelner Stereotype und Topoi, die Konstruktion von Differenz und ein fragmentarischer Rekurs auf antisemitische Deutungsmuster. Von einzelnen Äußerungen ist in den meisten Fällen nicht auf eine gefestigte Einstellung zu schließen (vgl. *Schäuble* 2012). Und, was oftmals unter den Tisch fällt: bei Erwachsenen ist vorurteilsbehaftetes Denken zumeist viel weiter verbreitet als bei Jugendlichen. Klar ist aber auch: Israel und der Nahostkonflikt spielen im Zusammenhang mit aktuellen Erscheinungsformen des Antisemitismus eine große Rolle. Die Palette der Zuschreibungen ist breit. Sie reicht von vereindeutigenden Gut-Böse-Schemata über Motive der Täter-Opfer-Umkehr, die Unterstellung von Rachsucht und Profitgier, einem dem Repertoire des christlichen Antijudaismus entstammenden Vorwurf des Kindermordes bis hin zu globalen Verschwörungstheorien. Allerdings sind die möglichen Begründungen und Motivationen für solche Zuschreibungen ebenfalls vielfältig. Und gleichzeitig ist nicht jede kritische Bezugnahme auf den Konflikt im Nahen Osten und das Handeln des israelischen Staates als Antisemitismus zu fassen. Was also tun als Pädagoge/-in?

Für die theoretische Unterscheidung kann die Auseinandersetzung mit Definitionen hilfreich sein. Das frühere EUMC (heute FRAU) beispielsweise hat 2005 eine Arbeitsdefinition von Antisemitismus erstellt, die sich bemüht, antisemi-

tische und nicht-antisemitische Bezugnahmen auf Israel praxisnah zu unterscheiden (EUMC 2005). Für die pädagogische Praxis allerdings wird die Lage etwas komplexer. Hier nämlich spielen weit-aus mehr Faktoren eine Rolle: Fragen von Identität, Macht und Ohnmacht, Anerkennungskämpfe und Opferkonkurrenzen, persönliche oder familiäre Flucht- und Vertreibungserfahrungen, durch nationalgeschichtliche oder familiäre Narrative geprägte Loyalitäten oder auch Erfahrungen von Diskriminierung im Aufnahmeland und darauf aufbauende Parallelisierungen von Ausgrenzungs- oder Unterdrückungserfahrungen.

„Abwertende Einstellungen sind keine Eigenschaften, die von vornherein von bestimmten Gruppen gezeigt werden, sie entwickeln sich in Auseinandersetzung mit Narrativen einerseits und mit der materiellen und sozialen Lebenssituation andererseits, als Reaktionen auf die Gesellschaft und das Zusammenleben der Menschen miteinander. Daher sind abwertende Einstellungen dann überwindbar, wenn sich die Gesellschaft für die komplexen Hintergründe problematischer Einstellungen und Verhaltensweisen sensibilisiert.“ (*Mansell/Spaiser* 2010: 69)

Wenn wir also zusammenfassend Antisemitismus – grob gesagt – als problematischen Versuch verstehen, sich die komplizierte Welt erklärbar zu machen, einen Platz darin zu finden und eine positive Identität zu erreichen. Wenn wir dazu feststellen, dass diese Welt voller Widersprüche steckt und Fragen von Identität und Zuschreibung, Recht und Unrecht, Schuld und Sühne, Geschichte und Gegenwart, Macht und Ohnmacht, Opfer und Täter zwar einerseits im Antisemitismus projiziert werden, beispielsweise auf den Nahostkonflikt, gleichzeitig aber zutiefst real und wirkmächtig sind – und wenn wir dann noch wissen, dass die Frage danach, warum sich eine Person in dieser oder jener Form positioniert mindestens ebenso relevant ist wie die Positionierung an sich – wenn wir all dies zusammendenken und als ein zentrales Ziel politischer Bildung die Fähigkeit zu Selbstbestimmung und Urteilsbildung im Kant'schen Sinne definieren, dann muss eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit zum Nahostkonflikt genau dort ansetzen. Sie sollte das Individuum in den Mittelpunkt stellen. Sie sollte nachfragen. Sie sollte Wissen vermitteln und Emotionen aushalten. Vor allem aber sollte sich dem Streben nach Eindeutigkeit widersetzen. Und Mehrdeutigkeit zulassen lehren und lernen.

LITERATUR

Améry, Jean (1980): Widersprüche. Frankfurt/M./Berlin, Wien
Bunzl, John (2008): Spiegelbilder – Wahrnehmung und Interesse im Israel-Palästina-Konflikt. In: John Bunzl/Alexandra Senfft (Hg.): Zwischen Antisemitismus und Islamophobie. Vorurteile und Projektionen in Europa und Nahost. Hamburg, S. 127–144
Diner, Dan (2004): Der Sarkophag zeigt Risse. Über Israel, Palästina und die Frage eines ‚neuen Antisemitismus‘. In: Doron Rabinovici / Ulrich Speck / Natan Sznajder (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt/M., S. 310–329
European Monitoring Center on Racism and Xenophobia (EUMC) (2005): Working Definition on Antisemitism. <http://www.eumc.europa.eu/eumc/material/pub/AS/AS-WorkingDefinition-draft.pdf>
European Monitoring Center on Racism and Xenophobia (EUMC) (2004): Manifestations of Antisemitism in the EU 2002–2003. Based on information by the National Focal Points of the RAXEN Information Network. Wien: EUMC
Fechler, Bernd (2006): Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention. In: Fritz Bauer Institut / Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hg.): Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Frankfurt/M., S. 187–209
Aribert Heyder / Julia Iser / Peter Schmidt (2005): Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2005): Deutsche Zustände. Folge 3. Frankfurt/M., S. 144–165
Holz, Klaus (2004): Die antisemitische Konstruktion des „Dritten“ und die nationale Ordnung der Welt. In: Christina von Braun / Eva-Maria Ziege (Hg.): Das bewegliche Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg, S. 43–61
Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg
Mansel / Spaiser (2010): Forschungsprojekt Soziale Beziehungen, Konfliktpotentiale und Vorurteile im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/e4458/e8260/Uni_Bielefeld_Abschlussbericht_Forschungsprojekt.pdf
Pollak, Alexander (2008): Antisemitismus. Probleme der Definition und Operationalisierung eines Begriffs. In: John Bunzl / Alexandra Senfft (Hg.): Zwischen Antisemitismus und Islamophobie. Vorurteile und Projektionen in Europa und Nahost. Hamburg, S. 17–32
Doron Rabinovici / Ulrich Speck / Natan Sznajder (Hg.) (2004): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt/M.
Lars Rensmann / Julius H. Schoeps (2008): Antisemitismus

in der Europäischen Union: Einführung in ein neues Forschungsfeld. In: Lars Rensmann / Julius H. Schoeps (Hg.): Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa. Berlin, S. 9–40
Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismen unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin
Taguieff, Pierre-André (2004): Angesichts einer neuen Judeophobie: Eine Herausforderung für Frankreich. In: Christina von Braun / Eva-Maria Ziege (Hg.): Das bewegliche Vorurteil. Aspekte des internationalen Antisemitismus. Würzburg, S. 193–199
Andreas Zick / Beate Küpper (2011): Antisemitische Mentalitäten. Bericht über Ergebnisse des Forschungsprojektes Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland und Europa. http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/Expertenkreis_Antisemitismus/kuepper.pdf?__blob=publicationFile
Zuckermann, Moshe (2012): Wider den Zeitgeist. Bd. I. Aufsätze und Gespräche über Juden, Deutsche, den Nahostkonflikt und Antisemitismus. Hamburg

AUTORINNENINFO

→ ANNE GOLDENBOGEN

Diplom-Politikwissenschaftlerin und Projektleiterin des Modellprojektes „Anerkennen, Auseinandersetzen, Begegnen“. Ihre Schwerpunkte im Projekt waren die Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation der pädagogischen Ansätze, die Entwicklung und Umsetzung der Blickwinkel-Tagungsreihe sowie die Erstellung des Theorie-Praxis-Handbuches. Darüber hinaus entwickelt und leitet sie Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte, Sozialpädagogen/-innen und andere Multiplikatoren/-innen zum Themenkomplex Antisemitismus und Bildungsarbeit.

AN DER
SCHNITT-
STELLE -

EIN SELBSTGESPRÄCH ZU
THEORIE UND PRAXIS
UNSERER BILDUNGSARBEIT

„Einfach nur ein- sehen, dass es nicht so einfach ist.“

Ein Gespräch über die Schwierigkeit, über Antisemitismus zu lehren, ohne Antisemitismus zu lehren. **Mit: Sherko Kejo, Andreas Koch und Anne Goldenbogen**

„Anerkennen, Auseinandersetzen, Begegnen – präventive pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus für die Migrationsgesellschaft“ – das war der Titel des Bundesmodellprojektes, in dem die in diesem Buch präsentierten Methoden entwickelt und erprobt worden sind. Zweieinhalb Jahre haben wir daran gearbeitet, und der Projekttitle ist als eine unserer Leitlinien zu verstehen. Ziel war es, lebensweltlich orientierte und multiperspektivisch angelegte Konzepte für die pädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II zu entwickeln. Unsere Methoden sollen sich an die Migrationsgesellschaft richten, an von Diversität geprägte Lerngruppen. In den praktischen Erprobungen haben wir mit mehrheitlich muslimisch sozialisierten Jugendlichen gearbeitet. Das hier dokumentierte Projekt-Selbstgespräch möchte einen Einblick geben in unsere Vorstellungen, Ideen, Diskussionen, Befürchtungen, Überraschungen und Erfahrungen.

Wie war das Projekt ursprünglich gedacht?



SHERKO Wir hatten vor, pädagogische Konzepte anhand spezifischer thematischer Zugänge zu entwickeln: Fußball und Frauen / Geschlechterbilder. Unter diesen Perspektiven wollten wir Themen bearbeiten, die wir als relevant für eine kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus halten. Die Konzepte sollten im Rahmen freiwilliger AGs außerhalb des Regelunterrichts umgesetzt werden.

Warum hat das so nicht geklappt?



ANDREAS Es gab zum einen das Problem, dass die Ganztagschule nicht wirklich umgesetzt wird in Berlin. Da steht alles noch sehr am Anfang. Zumeist zieht sich der Unterricht bis in den Nachmittag hinein. Und in der Sekundarstufe II – unserer Zielgruppe – haben die Jugendlichen individuelle Stundenpläne. Für eine freiwillige AG mussten wir das kollektive Freizeitfenster der Interessierten treffen. Das gestaltete sich schwierig. Darüber hinaus waren die Schülerinnen und Schüler sehr eingespannt in den Schulunterricht. Viele hatten Interesse, aber kaum jemand die Kapazitäten für noch eine zusätzliche AG-Arbeit.



ANNE So haben wir überlegt und uns für das Konzept der Projektwoche entschieden. Wir wollten explizit nicht in den Regelunterricht, weil uns der zeitliche Rahmen zu eng war. Neben der Zeit ist auch die Intensität ein Vorteil von Projektwochen. Wir sind mit den Gruppen fünf Tage in eine Bildungsstätte gefahren. Alle waren raus aus ihrem normalen Umfeld, raus aus dem Ort „Schule“. Das hatte positive Auswirkungen auf die Bereitschaft, sich zu öffnen und auf das Thema einzulassen. Und das wiederum hat einen intensiveren Prozess in Gang gesetzt, als wenn wir in der Schule geblieben wären.



SHERKO Es spricht viel für außerschulische Projektwochen, gerade auch bei der Bearbeitung sensibler Themen. Aber es gibt auch Schattenseiten: Erstens das Geld – Projektwochen in Bildungsstätten sind teurer als Schule. Deshalb würde ich als eine wichtige Erkenntnis aus unserem Modellprojekt festhalten, dass es nötig ist, Bildungsträger dabei zu unterstützen, so etwas mit Schüler-innen und Schülern machen zu können. Viele Schulen können es sich allein einfach nicht leisten, und auch für uns als Träger ist es außerhalb von Bundesmodellprojekten schwierig bis unmöglich, so etwas zu finanzieren. Die zweite Herausforderung ist die, noch langfristige Konzepte zu etablieren. Eine Projektwoche ist ein mittelfristiger Lernprozess, aber sehr intensiv. Am besten wäre die Kombination von Projektwoche und regelmäßiger Weiterarbeit im Schulrahmen. Denn wir haben oft gemerkt, dass wir Interesse anstoßen, das leider ohne weitere Impulse im Alltag wieder versiegt.



ANNE Rentiert hat sich das Konzept fester Schulk Kooperationen. Wir hatten feste Partnerschulen, die auch unseren Konzeptwechsel mitgetragen haben. Wir haben das mit den Schulen besprochen und die haben gesagt: „Okay, wenn das jetzt anders umgesetzt werden soll, bleiben wir dabei.“ Es war gut und wichtig, feste Ansprechpartner/-innen gehabt zu haben. So konnten wir manchmal mit denselben Klassen auch in anderen Kontexten noch mal zusammenarbeiten, beispielsweise bei einer Schulvorführung für Schüler/-innen der Carl-von-Ossietzky-Schule in Kreuzberg im Rahmen des *Jüdischen Filmfestivals* 2013.



ANDREAS Engagierte Lehrer und Lehrerinnen sind ein ganz wesentlicher Schlüssel zum Erfolg. Wenn nur die Direktorin sagt „Wir sollten mal so eine Projektwoche machen“, es aber niemanden gibt, der sich darum kümmert, sind auch die Chancen, dass es klappt, relativ gering. Unsere Projekte liefen immer in enger Abstimmung mit unseren Kooperationslehrern/-innen. Ohne sie wäre alles viel schwieriger geworden. Auch im Sinne der Langfristigkeit, der Nachhaltigkeit. Du brauchst jemanden, den du auch hinterher noch ansprechen kannst.

Wir haben uns drei inhaltliche Schwerpunkte gesetzt: Antisemitismus, Nationalsozialismus/ Holocaust und Nahostkonflikt. Warum und wie?



ANNE Hinsichtlich des Themas Nationalsozialismus existiert ja die These, dass das Lehren und Lernen über den Nationalsozialismus und den Holocaust nicht per se vor Antisemitismus feilt und deshalb die Sinnhaftigkeit der sogenannten „Holocaust-Education“ im Rahmen der Antisemitismusprävention kritisch reflektiert werden muss. Vor allem, weil das Thema oft moralisch sehr aufgeladen vermittelt wird. Jeder weiß, dass er oder sie betroffen sein muss. Daraus kann Widerstand entstehen, der oft leider nicht die Form der Vermittlung sondern das Thema oder die Opfer des Holocaust anklagt. Dieser These stimme ich grundsätzlich zu. Für mich bedeutet das jedoch nicht, Nationalsozialismus und Holocaust gar nicht zu thematisieren, sondern sich der Herausforderung einer zeitgemäßen Vermittlung zu stellen. Denn Wissen darüber ist notwendig, auch um die Gegenwart zu verstehen. Und ich habe den Eindruck, dass die Jugendlichen heute tendenziell immer weniger darüber wissen. Vielleicht, weil auch einige Lehrer keine Lust mehr haben, das Thema zu behandeln. Denn die Erfahrung in unserem Projekt zeigt, dass die Jugendlichen durchaus interessiert sind. Im Nachhinein haben viele gesagt, dass sie neue Perspektiven kennengelernt haben, Sachen, von denen sie vorher gar nichts wussten. Bezüglich des Themas Antisemitismus allgemein: Da standen wir vor der Herausforderung, dass wir nicht die Geschichte des Antisemitismus lehren wollten. Wir wollen ja nicht das Vorurteil lehren.



ANDREAS Ja, das waren die Herausforderungen. Und auf dieser Grundlage haben wir uns überlegt, uns über das Thema Vorurteile anzunähern. Mit eigenen Ausgrenzungserfahrungen, mit individuellen Realitäten steigen wir ein. Dann wenden wir uns Vorurteilen im Allgemeinen zu. Wie sie funktionieren. Was sie ausmacht. Wozu sie nützen. Wie sie schaden. Dann erklären wir, dass und wie diese Systematik von Konstruktion, Zuschreibung und Wertung auch im Antisemitismus passiert. Zum Thema Holocaust, würde ich sagen, gibt es ein geringes tatsächliches und ein gefühltes riesiges Wissen. Viele Schüler/-innen sagten am Anfang: „Wir wissen das alles schon.“ Das liegt, glaube ich, tatsächlich an der Vermittlung, und zwar weil die Vermittlung eine abgeschlossene Erzählung präsentiert. Also haben wir uns bemüht, das Thema offener zu gestalten. Wir steigen ein mit einem Quiz. Und arbeiten dann mit Biografien. Wir zeigen eine Biografie von Isaak Behar, einem türkischen Juden, der sich in Berlin versteckt hatte. Die meisten wissen gar nicht, dass es so etwas wie türkische Juden überhaupt gibt. Sie wissen nicht, dass es türkische Juden auch in Berlin zu dieser Zeit gab. Wir zeigen jüdische Widerstandskämpferinnen, also brechen das Bild von „den passiven Juden“, die wie – das kommt ja auch manchmal – Lämmer zur Schlachtbank gegangen sind. Und irritieren gleich-zeitig das Rollenbild der „schwachen Frau“.



ANNE Durch die Biografien wird deutlich, dass es nicht „den Juden“ gab und gibt. Sondern die Menschen unterschiedliche Hintergründe und Selbstverständnisse hatten und von den Nazis zu „den Juden“ gemacht wurden. Manche kamen aus religiösen Familien, manche aus Familien, die mit Religion überhaupt nichts mehr zu tun hatten. Die Konstruktion „des Jüdischen“ durch den Nationalsozialismus wollten wir verdeutlichen. Und die Bilder irritieren, die teilweise bis heute bestehen – sei in Bezug auf Religion, Aussehen oder Herkunft.



SHERKO Dazu kommt, dass wir die jüdische Geschichte in Deutschland oder in Europa nicht mit 1945 enden lassen wollten, mit den sechs Millionen ermordeten Jüdinnen und Juden. Wir wollten zeigen, dass jüdische Geschichte und jüdisches Leben 1945 nicht einfach aufhören. Deshalb haben wir in der Mehrzahl Personen ausgewählt, die den Holocaust überlebt haben. Einige waren danach in Deutschland aktiv, bauten die jüdische Kultur und das jüdische Leben wieder auf. Andere gingen nach Israel, weil sie sich nicht vorstellen konnten, nach dem Holocaust jemals wieder woanders leben zu können als in einem jüdischen Staat. Oder Inge Deutschkron, die erst von England nach Deutschland zurückkehrte, hier mit Alt-Nazis und Antisemitismus konfrontiert wurde und deshalb später nach Israel auswanderte und noch später wieder nach Deutschland ging. Das sind ja ganz spannende Sachen: Was bewegte Menschen dazu, weiter in diesem Täterland zu leben? Und wohin konnte man gehen, wenn man das nicht wollte?



ANDREAS Noch ein Punkt war uns wichtig: Wir wollten die Geschichte nicht deterministisch erzählen, sondern darlegen, dass es oft eine Wahl gab. Vor allem für die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, also für die normalen Deutschen. Es gab die Möglichkeit, sich nicht antisemitisch zu verhalten. In der Regel dominiert heute das Bild, niemand habe damals etwas machen können, denn wenn man Juden versteckt oder ihnen geholfen hätte, wäre man umgebracht worden. Genau dieses Bild wollten wir irritieren, indem wir Menschen vorstellten, die Juden unterstützt haben.



ANNE Ein Aspekt der Handlungsmöglichkeiten auf der „Opferseite“, wenn man das so sagen kann, der in der Praxis viel diskutiert wurde, war die Option Selbstmord. Helene Nathan hat sich das Leben genommen, und mit den Jugendlichen gab es diesbezüglich immer angeregte Diskussionen: Darf man sich das Leben nehmen? Unter welchen Umständen? Was, wenn die eigene Religion das verbietet?

Das dritte große Thema der Projektwoche ist der Nahostkonflikt. Welchen Fokus haben wir dabei gesetzt, inhaltlich und didaktisch? Und warum?



ANNE Bereits in der Arbeit mit den Biografien wird ein erster Bezug zum Thema Nahostkonflikt sichtbar, denn sie thematisieren unter anderem auch jüdische Perspektiven auf Israel. Zwei Schwerpunkte haben wir für die Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt ausgewählt: Wissensvermittlung zur Vorgeschichte der Staatsgründung Israel und die Auseinandersetzung mit aktuellen Konfliktlinien anhand der Flüchtlingsfrage.



ANDREAS Warum? Vor allem, weil die Jugendlichen die Konfliktgeschichte häufig so wahrnehmen: Juden sind nach Palästina gekommen und haben den Palästinensern das Land geklaut. Sie kennen weder die Vorgeschichte der Region, noch ist ihnen die Komplexität der Interessen und Akteure in diesem Konflikt bewusst. Die Geschichte ist sehr kompliziert, sehr facettenreich. Sie ist nicht einseitig aufzulösen in Gut und Böse, Schwarz und Weiß. Deshalb arbeiten wir unter anderem mit dem Film *1948 – Jüdischer Traum – arabisches Trauma. Wie Israel entstand*.



SHERKO Er stellt unterschiedliche Biografien vor, arabische und jüdische Perspektiven. Manche der jüdischen Protagonisten des Films sind als überzeugte Zionisten nach Palästina gekommen, andere waren Überlebende des Holocaust. Manche der arabischen Protagonisten waren für die Teilung 1947 und sind heute israelische Staatsbürger. Andere leben seit 60 Jahren im Flüchtlingslager

im Libanon. Die Biografien kreuzen sich nicht direkt, die Geschichten kreuzen sich. Der Film schildert auch, dass es auf „der jüdischen Seite“ unterschiedliche politische Akteure gab, die durchaus verschiedene Ziele verfolgt haben. Das gemeinsame Ziel war zwar ein jüdischer Staat. Aber wie weit man dafür bereit war zu gehen und wen man als größten Feind betrachtete, da gab und gibt es unterschiedliche Ansichten.



ANDREAS Das pädagogisch Gute an diesem Film ist, dass es keine Eindeutigkeiten gibt. Alle Beteiligten sind in einer Dilemmasituation.



ANNE Vielleicht noch etwas aus der didaktischen Perspektive: Der Film hat viel Potenzial, aber zwei Schwierigkeiten. Erstens: Er ist 50 Minuten lang und sehr dicht. Das ist auch der Grund, warum wir uns dafür entschieden haben, schrittweise weiterzuarbeiten. Wir gucken uns erst die einzelnen Biografien näher an. Und danach erarbeiten wir gemeinsam einen Zeitstrahl, der zentrale Ereignisse aus dem Film beinhaltet, die an dieser Stelle intensiver behandelt werden können. Zweitens: Der Film provoziert teilweise Widerstand. Da wird ein Unterschied zwischen unserer Einschätzung als Pädagogen/-innen und der Wahrnehmung der Zielgruppe sichtbar. Wir hielten und halten den Film für ausgewogen, dennoch wurde ihm von den Jugendlichen teilweise Einseitigkeit vorgeworfen. Wir haben länger drüber diskutiert, ob wir den Film behalten oder nicht. Und uns dann bewusst dafür entschieden, mit dem Film zu arbeiten, weil dieser Widerstand produktiv sein kann. Wir müssen uns eben danach die Zeit nehmen, die Sachen zu bearbeiten. Klar, wenn in so einer Dichte, in so einer Fülle plötzlich heiß geliebte und bequeme Wahrheiten in Frage gestellt werden, kann man darauf mit Widerstand reagieren.



SHERKCO Der Zeitstrahl beginnt mit dem Zionismus und der verstärkten jüdischen Einwanderung in das historische Palästina Ende des 19. Jahrhunderts, und endet 1949 mit dem ersten israelisch-arabischen Krieg und der Flüchtlingsfrage. An ausgewählten Ereignissen werden die – an ebendiesen Stellen oft gegensätzlichen – jüdisch-israelischen und palästinensischen Narrationen vorgestellt und gleichberechtigt stehen gelassen. Damit es kein Missverständnis gibt: Die Darstellung von zwei Perspektiven steht scheinbar im Widerspruch zu unserem erklärten Ansatz, kollektivierende Zuschreibungen aufzuheben und zu zeigen, dass es keine monolithische Blöcke von „den Israelis“ und den „Palästinensern“ gibt. Wenn wir im Zeitstrahl von „der jüdisch-israelischen“ und „der palästinensischen“ Sichtweise sprechen, meinen wir die offizielle, kollektive, große Erzählung. Aufzuzeigen, dass es mindestens zwei Erzählungen gibt, die, obwohl sie teilweise gegensätzlich sind, ihre Legitimität haben, reduziert zwar kurzfristig die Perspektivenvielfalt auf zwei, erweitert jedoch gleichzeitig den Blick der Teilnehmenden um mindestens eine Sichtweise.



ANDREAS Der Nahostkonflikt ist nicht „nur“ ein Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern, sondern steht in einem weltpolitischen Kontext. Wer den nicht einbezieht, versteht auch seine Dynamiken nicht. Ohne UN-Entscheidung, ohne das Handeln der Mandatsmacht, hätte er sich anders entwickelt. Es war nicht nur das Handeln der Zionisten, wie es wahrgenommen und erinnert wird, sondern es gab und gibt viel mehr beteiligte Akteure. Das führt oft zu einem Aha-Effekt – „Ah, die Briten, was haben die eigentlich gemacht?“ – und zu einer teilweise neuen Wahrnehmung des Konfliktes.



ANNE Wir können in dem Zeitstrahl historisch nicht vollständig sein. Das ist unmöglich. Es wird uns von allen Seiten jemand vorwerfen können, irgendeinen Fakt vergessen, nicht, falsch oder in irgendeiner Weise parteiisch dargestellt zu haben. Aber unser Lernziel war und ist nicht die historische Vollständigkeit, sondern kollektivierenden Zuschreibungen und Vereindeutigungen entgegenzuwirken und Menschen zu befähigen, Mehrdeutigkeit aushalten zu können. Das fällt vielen schon schwer genug: Einfach nur einzusehen, dass es nicht so einfach ist. An den Zeitstrahl anschließend versuchen wir den Bogen ins Heute zu schlagen. Dafür haben wir uns aufgrund der Rückmeldungen der Jugendlichen entschieden. Viele fanden den Zeitstrahl super. Was ihnen jedoch gefehlt hat war ein Zu-Sprechen-Kommen auf aktuelle Konfliktlagen. Deshalb haben wir an dieser Stelle im Konzept einen Faden wieder aufgenommen, der sowohl im Film als auch im Zeitstrahl bereits angesprochen wurde: die Flüchtlingsfrage. Ein Grund für diese Entscheidung war natürlich, dass wir oft palästinensische Jugendliche und damit familiäre Flüchtlingsschicksale in den Klassen haben. Darüber hinaus berührt die Flüchtlingsfrage so viele weitere Fragen, dass an ihr die Komplexität der Lage gut spürbar wird und einfache Lösungen eher in die Ferne rücken. Wir animieren die Jugendlichen auch dazu, sich Gedanken über eine Lösung zu machen. Und zwar auf der Grundlage der Dinge, die wir vorher bearbeitet und diskutiert haben. Weil wir davon ausgehen, dass es am Ende der Projektwoche wahrscheinlich weniger einfachen Lösungsvorschläge geben wird wie: „Dann sollen die halt alle wieder abhauen.“



SHERKO Das Rollenspiel verdeutlicht sehr gut das Prozesshafte einer Lösungsfindung. Das geht nicht hoppladihopp. Es ist ein Prozess des Aufeinander-Zugehens. Viele Sachen müssen mitgedacht werden, wenn man Erfolg haben möchte. Oft sind die Jugendlichen erst einmal ein Stück überfordert, weil sie manches nicht greifen können, die Dinge nicht so zusammenkriegen. Das ist meine Beobachtung. Und diese Überforderung überspielen sie zunächst mit krassen Aussagen, die dann sukzessive weicher werden. Irgendwann kommen sie rein in die Rolle und in die Problematik.

Wir haben diskutiert, ob wir reale oder fiktive Akteure für das Rollenspiel nehmen. Weshalb haben wir uns für reale Akteure entschieden?



SHERKO Weil der Sachverhalt real ist. Unsere Einschätzung war, dass es uns mit fiktiven Rollen nicht gelungen wäre, die Ernsthaftigkeit der Thematik im Rollenspiel widerzuspiegeln.



ANDREAS Ein Problem bei fiktiven Akteuren hätte auch die Übertragungsleistung werden können. Deshalb ist es jetzt eher wieder ein Stück weit Wissensvermittlung. Wer sind eigentlich da die Protagonisten/-innen? Was haben sie für politische Programme? Steht da eine Ideologie dahinter und wenn ja, welche? Und zwar hinsichtlich der israelischen und der palästinensischen Akteure. Jetzt sind dabei: die Hamas, die Fatah, Peace Now, das Jüdische Heim und Awoda.

Gibt es einen roten Faden, der die Themenfelder zusammenhält?



ANNE Letztendlich gibt es zwei rote Fäden: Diskriminierung und Migration. Nicht als Kausalzusammenhang, sondern eher als zwei Fäden, die sich durchziehen, mal mehr aufscheinen und mal weniger, aber immer irgendwie da sind. Es geht los bei den Familiengeschichten der Jugendlichen, mit denen wir arbeiten – viele sind von Migration geprägt. Und viele kennen Diskriminierung aus dem eigenen Leben. Es geht weiter mit den jüdischen Biografien, schon vor 1933. Wo Leute geboren wurden, wo sie später gelebt haben. Was sie erlebt haben. Dann der Holocaust. Und nach 1945 die Frage: Wo will man leben? Wo kann man leben? Die Zuspitzung des Nahostkonfliktes. Der erste Krieg. Fragen von Einwanderung, von Flucht und Vertreibung, von Diskriminierung.

Was war in der pädagogischen Entwicklung für uns als Einzelne die größte Herausforderung?



ANDREAS Für mich war das der Konflikt, über Antisemitismus zu lehren, ohne Antisemitismus zu lehren. Also die Funktion und die Mechanismen des Antisemitismus zu verdeutlichen, ohne das mit konkreten Personengruppen zu verbinden. Weder auf der Täter- noch auf der Opferseite. Weder gibt es „die Juden“, die alle „so“ sind und von Antisemitismus betroffen, noch „die Antisemiten“, die alle „so“ sind.



ANNE Wir sind ja mit dem Begriff der Antisemitismusprävention gestartet im Projekt. Dieser Begriff impliziert, dass wir Bildungsarbeit machen, damit Leute gar nicht erst dazu kommen, sich vereindeutigender oder antisemitischer Deutungsmuster zu bedienen. Mittlerweile finde ich diesen Begriff falsch oder zumindest unzulänglich. Denn in der Realität haben wir im seltensten Fall Leute mit geschlossenen antisemitischen Weltbildern da sitzen. Das ist die absolute Minderheit. Aber auch in den seltensten Fällen Leute, die komplett frei sind von vorurteilsbehaftetem Denken. Meistens bedienen sich die Menschen fragmentarisch entsprechender Muster, Bilder oder Stereotype. Es gibt wenig Konsistenz, und scheinbar widersprüchliche Deutungen können nebeneinander stehen. Zum Beispiel große Empathie für die Opfer des Nationalsozialismus, auch für die jüdischen Opfer, und gleichzeitig eine absolut eindeutige Positionierung im Nahostkonflikt in dem Sinne, dass Juden dort nichts zu suchen hätten. Die Herausforderung für mich: Zu erreichen, dass es keinen Sinn mehr macht für die Einzelnen, sich antisemitischer Deutungen zu bedienen. Und dabei nicht zu stigmatisieren, sondern zu gucken, warum bedienen sich Leute dieser Muster, und kann man ihnen nicht andere, bessere Instrumente zur Hand geben? Wer dann trotzdem weiterhin antisemitische Argumentationen oder Stereotype reproduziert, entscheidet sich bewusst dafür. Da ist die Grenze der Bildungsarbeit erreicht.



SHERKO Für mich war es die konkrete Umsetzung in der alltäglichen Arbeit: Wie schreibe ich Biografien? Sind da zu viele Fremdwörter drinnen? Sind die zu lang? Ein Film mit 50 Minuten, ist das eine Überforderung der Jugendlichen? Dieses Ausfechten und auch unterschiedlicher Meinung sein im Projekt, das fand ich spannend.

Allerletzte Frage, jetzt wirklich: Wo waren alle im Projekt mal unterschiedlicher Meinung?



ANNE Die Geschichte des Nahostkonfliktes wurde im Team unterschiedlich betrachtet und bewertet. Die Erfahrungen, die die Leute mitgebracht haben, ihre persönlichen Hintergründe haben deshalb eine wichtige Rolle in der Erarbeitung des Zeitstrahls gespielt. Wir haben ihn quasi schon aus einer Perspektivenvielfalt im Team heraus erstellt und während der Produktion der Texte diskutiert, welche Informationen wir hier eigentlich wie gewichtet wollen/sollen. Ich glaube, wenn das Team heterogener ist, wird der Entwicklungsprozess anstrengender, aber man arbeitet intensiver und sorgfältiger.



SHERKO Bei einigen Begriffen haben wir lange diskutiert, beispielsweise, ob wir im Zusammenhang mit Deir Yassin von einem Massaker sprechen.



ANDREAS Das ist auch eine pädagogische Frage. Denn es reicht nicht aus, dass etwas richtig ist, um einen Bildungsprozess in Gang zu setzen. Man muss sich auch fragen, was ist wann und wie sinnvoll zu thematisieren? Wo werde ich Widerstand provozieren und wie kann ich damit umgehen? Hier ist eine gute Einschätzung der Zielgruppe gefragt.



ANNE Dieser Aspekt ist sehr wichtig: Wie stehe ich zur Zielgruppe? Das Spannungsfeld zwischen Erwartung und Unterstellung. Habe ich Zuschreibungen im Kopf, mit denen ich schon reingehe? Man braucht in einer gewissen Weise Zuschreibungen, denn man benötigt eine Grundlage für die Konzeption. Das heißt, ich muss mir ein Bild machen, um überhaupt konzipieren zu können. Aber ich muss in regelmäßigen Abständen prüfen, ob das Bild noch der Realität entspricht, oder ob ich mich im Entwicklungsprozess schon von meinen eigenen Vorstellungen von der Zielgruppe leiten lasse.



ANDREAS Und nicht zuletzt die Frage nach der eigenen Verwicklung: Wie viel von mir selbst, von meinen eigenen Positionen möchte ich in den Konzepten wiederfinden?

DAS PROJEKTTEAM



ALEXANDER SHERKO KEJO HISTORIKER

Bei KlG e.V. aktiv seit 2011 in unterschiedlicher Funktion als Teamer, pädagogischer Mitarbeiter im Modellprojekt *Anerkennen, Auseinandersetzen, Begegnen – präventive pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus für die Migrationsgesellschaft* und Projektkoordinator der LAP-Projekte. Darüber hinaus seit mehreren Jahren für die DGB-Jugend NRW als Teamer und Trainer im außerschulischen Bildungsbereich für Jugendliche und Multiplikatoren/-innen tätig.



ANDREAS KOCH POLITIKWISSENSCHAFTLER

Der Diplom-Politikwissenschaftler arbeitet seit mehr als zehn Jahren im Bereich der Pädagogik sowie der wissenschaftlichen Forschung gegen Antisemitismus. Seine thematischen Schwerpunkte sind der Nahostkonflikt und die Geschichte des Nationalsozialismus. Im Modellprojekt der KlG entwickelte er neue pädagogische Ansätze und Methoden und war an der Organisation der Tagungsreihe Blickwinkel beteiligt.



ANNE GOLDENBOGEN POLITOLOGIN

Diplom-Politikwissenschaftlerin und Projektleiterin des Modellprojektes *Anerkennen, Auseinandersetzen, Begegnen*. Ihre Schwerpunkte im Projekt waren die Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation der pädagogischen Ansätze, die Entwicklung und Umsetzung der Blickwinkel-Tagungsreihe sowie die Erstellung des Theorie-Praxis-Handbuchs. Darüber hinaus entwickelt und leitet sie Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte, Sozialpädagogen/-innen und andere Multiplikatoren/-innen.

MALTE HOLLER HISTORIKER

Historiker und Bildungsreferent. Mitarbeiter im Projekt von Januar bis Juli 2013. Tätig in den Arbeitsbereichen Organisation und Redaktion. Seine Themenschwerpunkte sind jüdische Geschichte, Nationalsozialismus und Holocaust sowie Geschichte und Theorie von Rassismus und Antisemitismus.



LEILA KHAMIS ISLAMWISSENSCHAFTLERIN

Pädagogische Mitarbeiterin im Modellprojekt von März 2011 bis Oktober 2012. Ihr Arbeitsbereich war die Entwicklung und Durchführung pädagogischer Konzepte für die Sekundarstufe II mit dem thematischen Schwerpunkt Geschichte und Gegenwart des Nahostkonflikts.



INSPIRA-
TIONEN –

AUSGEWÄHLTE METHODEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

METHODE 1

WIE AUSGRENZUNG FUNKTIONIERT ZUR FUNKTION VON VORURTEILEN UND ANTISEMITISMUS

INHALTLICH-KONZEPTIONELLE GRUNDÜBERLEGUNGEN

Zunächst war für uns die Frage zentral, wie wir das Thema Antisemitismus pädagogisch bearbeiten können, ohne erstens eine Geschichte des Antisemitismus zu erzählen und ohne zweitens eine Geschichte über „die Juden“ zu erzählen. Weder wollten wir den Antisemitismus zum Lerngegenstand machen, noch eine Gruppe „der Juden“ konstruieren und an dieser aufzeigen, wie falsch antisemitisches Denken sei. Denn Antisemitismus hat mit „den Juden“ nichts zu tun. Antisemitismus sagt wenig bis nichts aus über Juden, viel aber über den Zustand der jeweiligen Gesellschaft und die Realitäten oder Phantasien der Träger/-innen antisemitischer Deutungsmuster. Jüdische Menschen wurden über die Jahrhunderte immer wieder zu Objekten des Hasses, aber sie sind nicht dessen Ursache. Deshalb haben wir in der pädagogischen Konzeption den Fokus auf die Träger/-innen bzw. auf die Funktion des Vorurteils gerichtet. Selbstverständlich geht es auch darum, zu erklären, dass und warum Antisemitismus falsches Denken ist. Für einen Bildungsprozess, jedoch der nicht stigmatisieren, sondern zur kritischen Reflexion motivieren möchte, ist es ebenso wichtig darstellen zu können, warum antisemitische Deutungen oder das Nutzen antisemitischer Fragmente attraktiv sind. Was es, anders gesagt, dem Individuum und dem Kollektiv bringt, sich solcher ausgrenzender Deutungsmuster zu bedienen. Die dahinterliegende Systematik nämlich ähnelt sich – egal ob wir über Rassismus oder Antisemitismus sprechen. Grundsätzlich schafft die Konstruktion von Gruppen und die Abgrenzung von Anderen eigene

Identitäten und scheinbare Klarheit bzw. Orientierung. Grundsätzlich schafft die Abwertung Anderer die Aufwertung des Eigenen und somit das Gefühl von Selbstsicherheit und Macht.

Ausgangspunkt des Lernprozesses ist deshalb die Sensibilisierung der Teilnehmenden für soziale Prozesse der Gruppenbildung, für Zuschreibungen und Ein- und Ausschlussmechanismen. Es geht darum, zu veranschaulichen, dass Zuschreibungen und Kollektividentitäten soziale Konstrukte sind und spezifische psychosoziale Funktionen erfüllen. An ausgesuchten Beispielen aus der Geschichte des Antisemitismus lässt sich das in zugespitzter Form herausarbeiten.

Lernziele: Die TN sind dafür sensibilisiert, Gruppenbildungsprozesse sowie soziale Ein- und Ausschlussmechanismen zu erkennen und zu hinterfragen. Sie wissen, dass Vorurteile und Zuschreibungen soziale Konstruktionen darstellen und sind sich ihrer Funktion(en) bewusst. Sie kennen Beispiele aus der Geschichte des Antisemitismus und wissen um deren Funktion.

Methodische Umsetzung: In drei Schritten reflektieren die TN die Funktionsweisen von Vorurteilen und Antisemitismus sowie Gründe für entsprechendes Denken. Der erste Schritt (die „Punkte-Übung“) dient der kritischen Reflexion über die Konstruktion von Zugehörigkeit und Ausschluss. Der zweite Schritt (die „Aussagen-Übung“) zielt auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit möglichen Motivationen für bestimmte Aussagen ab. In einem dritten Schritt (Textarbeit) werden anhand von vier historischen Beispielen („Ritualmordlegende“, „Hep-Hep-Unruhen“, „Gründerkrise“, „Dreyfus-Affäre“) antisemitische Denkmuster sowie Motiva-

tionslagen für antisemitische Handlungsweisen aufgezeigt. Die drei Arbeitsschritte werden stufenweise von einer Visualisierung begleitet, es entsteht ein Schaubild zur Funktion von Gruppenkonstruktionen und Zuschreibungen (siehe Schaubild S. 62).

Zeit: 200 min (55 min / 55 min / 90 min)

SCHRITT 1

„KONSTRUKTION VON GRUPPEN“ (DIE PUNKTE-ÜBUNG¹)

Material: siehe DVD

Übung (20 Min): Die TN werden jeweils mit einem Aufkleber auf der Stirn markiert. Die Markierungen sollen sich voneinander unterscheiden. Dafür eignen sich z.B. Klebepunkte verschiedener Formen, Farben oder Materialien. Damit die TN nicht schon vorher wissen, worin die eigene Markierung besteht, schließen sie Augen, während die Teamenden ihnen die Aufkleber auf die Stirn kleben. Zwei der TN enthalten keine Markierung. Jetzt wird die folgende Aufgabe gestellt: Ohne miteinander zu sprechen, sollen die TN innerhalb der nächsten 10 Minuten selbstständig und völlig frei Gruppen bilden. Wenn die Zeit um und der Prozess der wortlosen Gruppenbildung abgeschlossen ist, setzen sich die TN in ihren jeweiligen Gruppen zusammen.

Alle erhalten einen Stift und ein Blatt Papier. Den folgenden Arbeitsauftrag bearbeiten sie individuell, also jede/r für sich. Dafür bekommen sie 5 Minuten Zeit, um sich stichpunktartig Antworten zu notieren.

¹ Nach der an das Betzavta Trainernetzwerk angelehnten Übung „Punkt auf der Stirn“. In: Alte Feuerwache e.V. Jugendbildungsstätte Kaubstraße (Hg.), Methodenhandbuch zum Thema Antiziganismus für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Münster 2012.

Frage:

- Welche Merkmale haben uns zu einer Gruppe gemacht?

Auswertung (30 min): Zur Auswertung der Übung setzen sich alle in einem Stuhlkreis zusammen. Im gemeinsamen Gespräch reflektieren und analysieren die TN, wie der Gruppenbildungsprozess sich vollzogen hat. Dabei wird herausgearbeitet, in welchem Maße äußerliche Merkmale oder bloße Zuschreibungen über Zugehörigkeit oder Ausschluss bestimmen. Ausgehend von ihren in der Übung gemachten Erfahrungen werden die TN dann nach vergleichbaren Beispielen aus ihrem Alltag befragt.

***Hinweis:** In der Diskussion sollte deutlich werden, dass jede Gruppenidentität letztlich ein Konstrukt darstellt, weil die Merkmale oder Eigenschaften, die über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe entscheiden, immer willkürlich festgelegt werden (können).*

Fragen:

- Was macht euch zu einer Gruppe?
- Welche Rolle spielten dabei die Aufkleber?
- Wie verlief der Prozess der Gruppenbildung, also was ist passiert, bis ihr zu einer Gruppe geworden seid?
- War euch sofort klar, warum ihr euch zu einer Gruppe zusammentut?
- Habt ihr euch in der Gruppe willkommen, nur geduldet oder sogar ausgegrenzt gefühlt?
- Wer hat bestimmt, ob ihr der jeweiligen Gruppe zugeordnet wurdet?
- Was passierte mit den Personen, die nicht das gemeinsame Merkmal der eigenen Gruppe hatten?
- Fallen euch noch weitere Merkmale ein, die euch zu einer Gruppe machen könnten?
- Kennt ihr andere Beispiele dafür, dass Menschen aufgrund von einfachen Merkmalen ausgeschlossen wurden oder sich zusammengefunden haben?
- Fallen euch Beispiele dafür ein, dass Menschen einer bestimmten Gruppe zugeteilt wurden, obwohl sie sich dieser gar nicht zugehörig fühlten?

Visualisierung (5 min): Im Anschluss an die Übung erfolgt eine zusammenführende Visualisierung durch die Teamenden (**siehe Schaubild A**).

SCHRITT 2

„ZUSCHREIBUNGEN / MOTIVATION“

(DIE AUSSAGEN-ÜBUNG)

Material: siehe DVD

Übung (40 min): Die TN finden sich in 5 Arbeitsgruppen zusammen, je nach Größe der Gesamtgruppe. Jede AG erhält Stifte und Metaplankarten/Flipchartpapier sowie eine der folgenden Aussagen:

„Die Menschen in Bayern sind rückständig und hängen altmodischen Bräuchen an. Die meisten von ihnen tragen Lederhosen und Dirndl, trinken viel Bier und ernähren sich sehr schlecht (mit Weißwurst, Knödeln). Deshalb sind sie häufig krank. Die Bayern sind eine Belastung und schaden dem Ansehen Deutschlands in der Welt.“

„Das Christentum ist die einzig wahre Religion. Nur durch das Christentum und die Einhaltung der zehn Gebote ist ein ethisch und moralisch richtiges Leben möglich. Alle anderen Religionen haben mit den Grundwerten unserer Gesellschaft nichts zu tun. Als Christ sollte man aber trotzdem für alle Menschen beten.“

„Alle Norweger sind faul und nicht besonders intelligent. Die meisten von ihnen neigen zu kriminellen Handlungen. In ihrer Heimat wissen sie nichts mit sich anzufangen, also ziehen sie in schönere Länder. Im Ausland lebende Norweger wollen sich nie in die Gesellschaft integrieren, sondern bleiben unter sich. Überall breiten sie sich aus und tun so, als wären sie zu Hause.“

„Die Gleichberechtigung von Männern und Frauen war ein Fehler. Seither geht es in Politik und Wirtschaft drunter und drüber. Männer können rationaler denken. Es wäre für alle besser, wenn Frauen kein Wahlrecht hätten und nicht arbeiten würden.“

„Alte Menschen haben keine Ahnung vom Leben. Sie sind konservativ und nur auf einen ruhigen Lebensabend aus. Alte Menschen sollten kein Mitspracherecht bei politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen haben. Auch sollten sich junge Menschen nicht mehr um Alte kümmern müssen.“

Die AGs haben jetzt 15 Minuten Zeit, um die jeweiligen Aussagen zu diskutieren und die nachstehenden Fragen zu beantworten. Ihre Ergebnisse sammeln sie auf Metaplankarten oder Flipchartpapier. Der Arbeitsauftrag bzw. die folgenden Fragen zur Bearbeitung der Aussagen werden für alle gut sichtbar auf einem vorbereiteten Flipchart präsentiert.

Fragen:

- Welche Gruppe(n) werden durch diese Aussage erzeugt und was wird ihnen unterstellt?
- Welches Motiv könnte der Aussage zugrunde liegen? Was also könnte uns die Aussage über diejenigen verraten, die so etwas denken und/oder sagen?
- Findet 2-3 Argumente gegen die in der Aussage gemachten Behauptungen.

Nach dieser Kleingruppenarbeit kommen alle TN wieder im Stuhlkreis zusammen und die einzelnen Gruppen präsentieren nacheinander ihre Ergebnisse (je 5 min). Die übrigen TN können gegebenenfalls Nachfragen stellen, falls Unklarheiten bestehen.

***Hinweis:** Eine vertiefende Diskussion ist an dieser Stelle nicht unbedingt vorgesehen. Vielmehr geht es in dieser Übung lediglich darum, nochmals an konkreten Beispielen plakativ Funktionsweisen von Gruppenkonstruktion und Zuschreibungen zu veranschaulichen. Die Aussagen sind so gestaltet, dass sich an ihnen wesentliche Strukturen und Merkmale von Vorurteilen und Zuschreibungen herausarbeiten lassen. Sie enthalten grobe Verallgemeinerungen, forcierte Überspitzungen, bössartige Unterstellungen, offensichtliche Falschaussagen und teils absurde Behauptungen. Die bewusste Überspitzung erleichtert es, den irrationalen Kern dieser Aussagen zu erkennen. Im Vordergrund steht aber die Erkenntnisabsicht, dass Vorurteilen auch konkrete Motiva-*

tionen zugrunde liegen, sie also für die Vorurteilsträger durchaus einen bestimmten Sinn erfüllen können. Damit wird also zugleich eine rationale Seite der Vorurteilsstruktur angesprochen, die in der die Übung abschließenden Visualisierung explizit veranschaulicht wird.

Visualisierung (15 min): Im Anschluss an die Übung erfolgt eine zusammenführende Visualisierung durch die Teamenden. Dazu wird das nach der „Punkte-Übung“ erstellte Schaubild weiter ergänzt (**siehe Schaubild B**).

SCHRITT 3

„ANTISEMITISMUS“ (TEXTARBEIT)

Material: siehe DVD

Kleingruppenarbeit (75 min): Die TN werden in vier Arbeitsgruppen aufgeteilt. Jede AG erhält Arbeitsblätter zu einem Thema sowie ein Flipchartpapier und Stifte. Die in den Texten behandelten Beispiele aus der Geschichte des Antisemitismus umfassen die Themen „Ritualmordlegende“, „Hep-Hep-Unruhen“, „Gründerkrise“ und „Dreyfus-Affäre“.

Die AGs sollen ihre Texte aufmerksam lesen und Fragen dazu beantworten. Dafür sammelt jede AG Stichpunkte, die sie für die spätere Präsentation auf einem Flipchartpapier notiert. Die Fragen des Arbeitsauftrags sind für alle gut sichtbar auf ein vorbereitetes Flipchartpapier geschrieben.

Fragen:

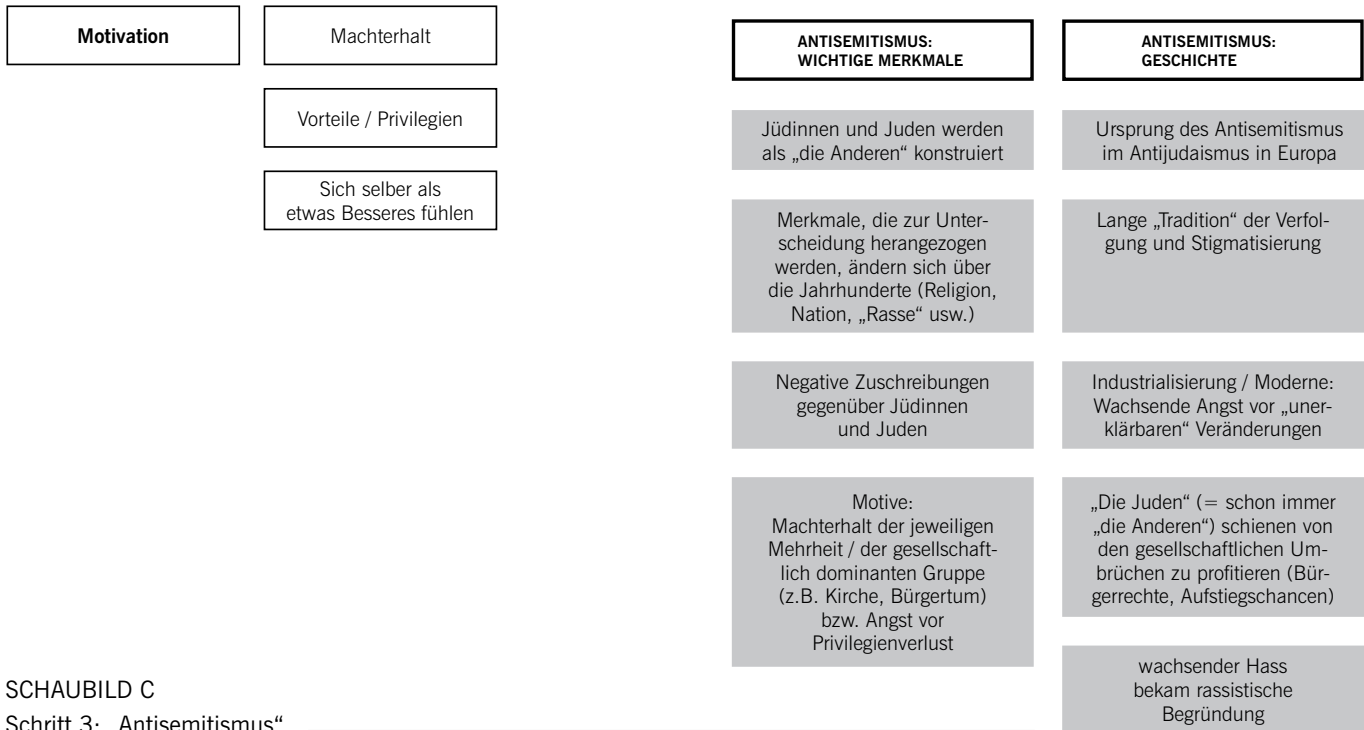
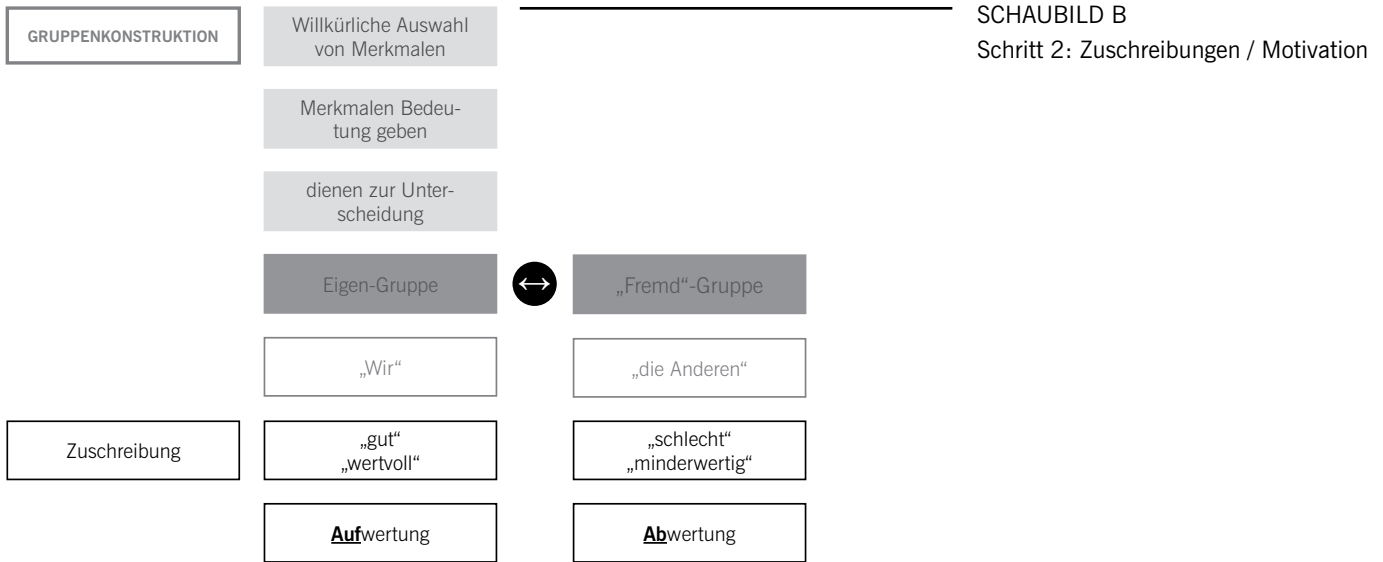
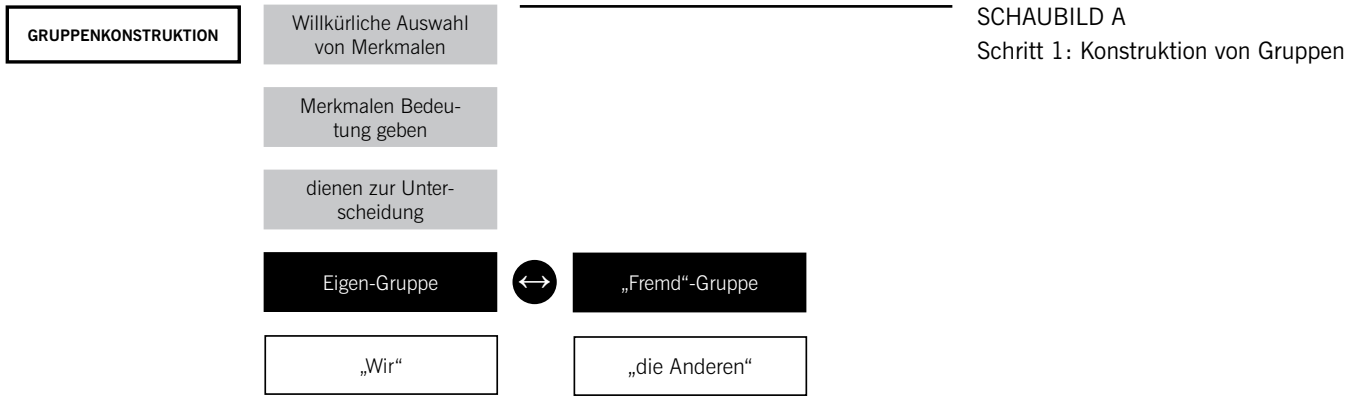
- Welches Ereignis oder Geschehen wird in eurem Text vorgestellt? Was genau passierte dabei?
- Welche Vorwürfe oder Zuschreibungen gegenüber jüdischen Menschen tauchen in dem Text auf?

In den AGs erarbeiten sich die TN nun die Inhalte ihrer Texte und erstellen dabei ihr Plakat für die Präsentation. Die Teamenden stehen für inhaltliche Nachfragen zur Verfügung.

Präsentation: Nach der Textarbeit setzen sich alle TN im Stuhlkreis zusammen, um sich gegenseitig ihre Ergebnisse zu präsentieren, und zwar in chronologischer Reihenfolge der dargestellten Ereignisse: 1) „Ritualmordlegende“, 2) „Hep-Hep-Unruhen“, 3) „Gründerkrise“, 4) „Dreyfus-Affäre“.

Visualisierung (15 min): Die Teamenden tragen die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit noch einmal zusammen. Dabei setzen sie diese explizit zu dem in Schritt 1 und 2 erarbeiteten Schaubild in Beziehung. Sie veranschaulichen also an den bearbeiteten Beispielen aus der Geschichte des Antisemitismus, wie „die Juden“ als „Fremd“-Gruppe konstruiert und mit negativen Zuschreibungen versehen werden und verdeutlichen, welche Funktion/Motivation dem zugrunde liegt.

Die Visualisierung erfolgt in zwei Teilen, wiederum mithilfe vorbereiteter Karten: Im ersten Teil werden einige wichtige Merkmale des Antisemitismus zusammengefasst. Im zweiten Teil werden ausgewählte Aspekte aus der Geschichte des Antisemitismus hervorgehoben. In beiden Teilen werden die einzelnen Karten der Visualisierung unter Bezugnahme auf die in der Kleingruppenarbeit behandelten Fallbeispiele erläutert (**siehe Schaubild C**).



METHODE 2

ZWISCHEN EMANZIPATION, HOLOCAUST UND ÜBERLEBEN. SIEBEN (JÜDISCHE) BIOGRAFIEN

INHALTLICH-KONZEPTIONELLE GRUNDÜBERLEGUNGEN

Der Holocaust ist und bleibt ein zentrales Thema und stets wiederkehrender Bezugspunkt auch für aktuelle Auseinandersetzungen. Wir möchten mit dieser Methode konkretes Wissen über die antisemitischen Verfolgungsmaßnahmen im NS vermitteln, vor allem aber aufzeigen, wie die Nationalsozialisten/-innen die Konstruktion von Gruppen auf die Spitze getrieben haben, und welche Auswirkungen das auf das individuelle Leben der betroffenen Menschen hatte. Der Zugang über Biografien ermöglicht es uns, eine große Vielfalt an Lebensrealitäten und Erfahrungen darzustellen und das Bild einer vermeintlich homogenen Verfolgtengruppe „die Juden“ zu irritieren. Für die hier vorgestellten Personen hat das „jüdisch Sein“ vor 1933 eine ganz unterschiedliche Rolle gespielt – für manche auch gar keine. Erst die nationalsozialistische Rassenpolitik hat aus der vielfältigen jüdischen Bevölkerung Europas eine Gruppe „der Juden“ gemacht, um diese dann vernichten zu können.

Bewusst haben wir auf die Ausgewogenheit weiblicher und männlicher Lebensgeschichten geachtet und ebenso darauf, der Reproduktion traditioneller Geschlechterrollenbilder entgegenzuwirken. Bewusst werden jüdischer Widerstand und nicht-jüdische Solidarität behandelt. Bewusst erzählt eine Geschichte von der Rettung von Juden durch albanische Muslime. Bewusst spielt Berlin in vielen Biografien eine zentrale Rolle. Und nicht zuletzt haben wir bewusst mehrheitlich Biografien von Überlebenden ausgewählt, um über den Abgrund des Holocaust

hinauszublicken. Manche Lebenswege führen nach Palästina/Israel und liefern dadurch erste Anknüpfungspunkte an die Geschichte des Nahostkonflikts; andere zeugen von alternativen Entscheidungen und den oft ambivalenten Existenzbedingungen jüdischen Lebens im Nachkriegsdeutschland.

Lernziele: Die TN erweitern und vertiefen ihr Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust. Sie kennen einen Teil der NS-Verfolgungsmaßnahmen und deren Auswirkungen auf die davon betroffenen Menschen. Durch die Beschäftigung mit persönlichen Lebensgeschichten werden die TN für die Individualität der Verfolgten sensibilisiert und mit Handlungsmöglichkeiten und Dilemmata vertraut gemacht. Gleichzeitig reflektieren die TN die Systematik der nationalsozialistischen Judenverfolgung.

Methodische Umsetzung: In einem Quizspiel reaktivieren und erweitern die TN ihr Wissen über die Grundlagen des Nationalsozialismus und des Holocaust sowie Aspekte des Widerstandes. Anschließend erarbeiten sie in Kleingruppen Biografien jüdischer Menschen und erstellen Wandplakate zu deren Lebensgeschichten.

Zeit: 250 min (50 min / 200 min)



SCHRITT 1 QUIZSPIEL ZUM NATIONALSOZIALISMUS

Material: siehe DVD

Übung (50 min): Die TN werden – je nach Größe der Gesamtgruppe – in vier bis fünf Gruppen eingeteilt. Das Quizspiel in Form einer multimedialen Präsentation wird mit einem Beamer an eine (Lein-)Wand projiziert. Die TN sitzen in ihren jeweiligen Teams zusammen, so dass alle Gruppen eine gute Sicht auf die Projektion des Ratespiels haben. Jedes Team erhält zwei Antwortkarten mit den jeweiligen Antwortmöglichkeiten „A“ und „B“. Das Quiz umfasst insgesamt 12 Fragen, die drei unterschiedlichen Kategorien mit je vier Punktfeldern zugeordnet sind. Die Kategorien sind:

- Wie es dazu kam
- Entrechtung und Ermordung
- Helfer, Retter, Widerstand

Die Fragen sind nun nacheinander zu beantworten. Für jede richtige Antwort werden Punkte verteilt.

Spielregeln: Das Team, das an der Reihe ist, wählt eine Kategorie und ein Punktfeld aus. Wird das Feld aktiviert, so erscheint eine Frage mit den beiden Antwortmöglichkeiten „A“ oder „B“. Alle Gruppen raten mit und wählen eine Antwort aus, die sie verdeckt auf den Boden legen. Haben sich alle Teams für eine Antwort entschieden, so werden die Antwortkarten aufgedeckt. Mit der Aktivierung der nächsten Präsentationsfolien wird die Frage zunächst erörtert und schließlich aufgelöst. In einigen Fällen erscheint zwischen den Folien mit der Erörterung und der Auflösung der Frage noch eine weitere Folie mit einer Abbildung.

Hat das Team, das an der Reihe war, die Frage richtig beantwortet, bekommt es 20 Punkte. Die Teams, die nicht an der Reihe waren, aber die Frage richtig beantwortet haben, bekom-

men jeweils 10 Punkte. Wer die Frage falsch beantwortet hat, bekommt keine Punkte gutgeschrieben.

In jeder Runde wird der Punktestand von den Teamenden auf einem Flipchart oder an der Tafel notiert. Wenn alle 12 Fragen beantwortet sind, werden die Punkte gezählt. Das Team mit dem höchsten Punktestand gewinnt.

SCHRITT 2 ARBEIT MIT BIOGRAFIEN

Material: siehe DVD

Kleingruppenarbeit (110 min): Die TN werden in fünf bis sieben AGs aufgeteilt. Jede AG erhält Arbeitsblätter mit Texten und Bildern zu einer der Biografien sowie ein Flipchartpapier und Stifte. Sie sollen sich die Biografien erarbeiten und eine Präsentation vorbereiten, die sie später der Gesamtgruppe vorstellen. Alle AGs orientieren sich dazu an den folgenden, für alle sichtbar auf ein vorbereitetes Flipchartpapier geschriebenen Leitfragen.

Fragen:

- Was lässt sich über die Biografie der Person aussagen? Stellt ihre Lebensgeschichte dar. Geht dabei auf die Zeit vor, während und nach dem Nationalsozialismus ein.
- Hat sich die Person nach dem Holocaust zu Deutschland bzw. zum Nationalsozialismus geäußert oder sich dazu irgendwie verhalten? Wenn ja, wie und vor welchem Hintergrund, welchem historischen oder biografischen Ereignis?
- Überlegt, ob es etwas gibt, das die Person ausmacht, oder ob sie eine außergewöhnliche Eigenschaft besitzt.

Für die spätere Vorstellung der Biografien bereiten die AGs drei unterschiedliche, innerhalb der Vorgaben frei gestaltbare Präsentationsformen vor, denen jeweils die folgenden Lebensgeschichten zugeordnet sind:



- Visualisierung auf einem Berliner Stadtplan (Biografien von Isaak Behar und Inge Deutschkron).
- Zeichnen eines Lebensweges (Biografien von Heinz Galinski und Vitka Kempner).
- Freie Gestaltung einer Wandzeitung (Biografien von Familie Hoti / Rashela Lazar, Helene Nathan und Julius Hirsch).

Hinweis: Bei den Biografien von Isaak Behar und Inge Deutschkron handelt es sich um Geschichten des Überlebens im Berliner Untergrund. Der anhand der Pläne visualisierte Stadtraum versinnbildlicht die häufig zu wechselnden Verstecke der Untergetauchten. Zugleich will der lokale Bezugsrahmen für die TN ein zusätzliches Identifikationsangebot schaffen. In Städten und Orten außerhalb Berlins können diese Biografien auch durch lokale Beispiele ersetzt werden. Geeignete Personengeschichten finden sich manchmal in lokalhistorischen Publikationen zur jüdischen Geschichte, wie sie heute für viele Ortschaften vorliegen. (Zuweilen können auch örtliche Museen, Geschichtsvereine, Gedenkinitiativen oder NS-Gedenkstätten wertvolle Hinweise liefern.) Bei der Auswahl der Lebensgeschichten sollte jedoch auf die Beibehaltung der Vielfalt an spezifischen Themen und Fragestellungen geachtet werden.

Präsentationen (80 min): Nach der Gruppenarbeit setzen sich die TN wieder im Stuhlkreis zusammen. Nacheinander stellen sich die AGs nun gegenseitig die Biografien vor. Dabei gehen sie sowohl auf den jeweiligen Lebensweg dieser Person ein als auch auf die antisemitischen Maßnahmen, von denen sie betroffen war.

Abschlussrunde (10 min): In einer kurzen Abschlussdiskussion können einige markante oder die TN überraschende Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Biografien noch einmal kurz zusammengetragen werden.

INGE DEUTSCHKRON...

„Ich spürte bald, dass viele Deutsche, mit denen ich in der Bundeshauptstadt Bonn Kontakt hatte, mich und meine Einstellung nicht verstanden. Manchem mag ich als lebendige Anklage unangenehm und unbequem gewesen sein. Andere waren so ausschließlich damit beschäftigt, die Gegenwart und Zukunft zu bewältigen, dass sie keinen Gedanken an die Vergangenheit verschwenden mochten.“

... wurde in eine sozialdemokratische Familie geboren. ... erfuhr erst im Jahr 1933, dass sie Jüdin ist. ... überlebte mit ihrer Mutter in Berlin, seit 1943 versteckt. ... zog 1946 nach England. ... kehrte 1955 nach Deutschland zurück und arbeitete als freie Journalistin in Bonn. ... wurde immer wieder mit Antisemitismus in Deutschland konfrontiert und zog deshalb 1972 nach Tel Aviv. ... kehrte 1988 zurück nach Deutschland und lebt seither in Berlin. ... lehnte das Bundesverdienstkreuz mehrfach ab, weil sie keine Auszeichnung erhalten wollte, mit der in der Bundesrepublik auch alte Nazis ausgezeichnet worden waren.

LITERATUR

Inge Deutschkron (1978): Ich trug den gelben Stern. Köln
Inge Deutschkron (1995): Mein Leben nach dem Überleben. München
Wolfgang Kolneder (Hg.) (1994): Daffke...! Die vier Leben der Inge Deutschkron. 70 Jahre erlebte Politik. Berlin
Richard C. Schneider (2000): Wir sind da! Die Geschichte der Juden in Deutschland von 1945 bis heute. Berlin



Inge Deutschkron 1940 © Biografie Ich trug den gelben Stern

ISAAK BEHAR...

„Wenn mal ein Schulkamerad kam und sagte: ‘Biste Jude, wa!’, dann war das ein Anlass so gut wie jeder andere, ihm gleich eine zu schmieren und eine Rauferei anzufangen. Damit war die Sache erledigt. Sich als Jude beleidigt zu fühlen, kam uns nicht in den Sinn.“



Familie Behar © Familie Behar

... wurde am 6. September 1923 in Berlin als Kind türkischer sefardischer Juden geboren. ... wurde mitsamt seiner Familie im April 1939 der türkische Pass durch die Türkei entzogen. ... musste ab 1941 Zwangsarbeit leisten. ... tauchte am 13. Dezember 1942 unter, nachdem seine Eltern und Geschwister von der Gestapo abgeholt und nach Auschwitz deportiert wurden. ... wurde im April 1945 im Versteck von der russischen Armee befreit und hat als Einziger seiner Familie den Holocaust überlebt. ... begann erst mit 65 Jahren, über seine Erlebnisse während der Nazizeit zu berichten. ... starb am 22. April 2011 in Berlin.

LITERATUR

Isaak Behar (2006): „Versprich mir, dass du am Leben bleibst.“ Ein jüdisches Schicksal. Berlin
Corry Guttstadt (2008): Die Türkei, die Juden und der Holocaust, Berlin **Film:** „Ein jüdisches Schicksal. Das Leben des Isaak Behar.“ (Regie: Jana Oertel, D 2010, 25 Min.) <<http://www.bpb.de/mediathek/750/ein-juedisches-schicksal-das-leben-des-isaak-behar>> [6.5.2013]

HEINZ GALINSKI...

„Ich habe Auschwitz nicht überlebt, um jetzt zu schweigen.“

... wurde am 28. November 1912 in Westpreußen geboren. ... musste ab 1940 Zwangsarbeit leisten. ... wurde 1943 mit seiner Frau und seiner Mutter nach Auschwitz-Birkenau deportiert, beide wurden ermordet. ... überlebte die Zwangsarbeit und Verschleppung in verschiedenen KZ und blieb nach der Befreiung in Deutschland. ... war der erste Vorsitzende der jüdischen Gemeinde Berlins und der erste Präsident des Zentralrates der Juden in Deutschland. ... entkam im Sommer 1975 unverletzt einem Paketbombenanschlag. ... starb 1992 in Berlin. ... war noch nach seinem Tod Zielscheibe für antisemitische Angriffe: Im September und im Dezember 1998 wurden auf sein Grab zwei Sprengstoffanschläge verübt.



LITERATUR

Juliane Berndt (2012): „Ich weiß, ich bin kein Bequemer...“ Heinz Galinski – Mahner, Streiter, Stimme der Überlebenden. Berlin **Klaus Schütz (2004):** Heinz Galinski (1912–1992). Ein Berliner unter dem Davidschild. Berlin **Andreas Nachama / Julius H. Schoeps (Hg.) (1992):** Aufbau nach dem Untergang. Deutsch-jüdische Geschichte nach 1945. In memoriam Heinz Galinski, Berlin **Wolfgang Benz (2011):** Deutsche Juden im 20. Jahrhundert. Eine Geschichte in Porträts. München

Foto oben: Heinz Galinski bei einem Besuch der Gedenkstätte des KZ Auschwitz © jüdisches berlin

JULIUS HIRSCH...

„Ich lese heute im Sportbericht Stuttgart, dass die großen Vereine, darunter auch der KfV, einen Entschluss gefasst haben, dass die Juden aus dem Sportverein zu entfernen seien. Leider muss ich nun bewegten Herzens meinem lieben KfV, dem ich seit 1902 angehöre, meinen Austritt anzeigen.“



... wurde 7. April 1892 in Achern im Schwarzwald geboren. ... trat mit zehn Jahren dem Karlsruher Fußball Verein (KfV) bei. ... wurde 1911 als erster Deutscher jüdischen Glaubens in die deutsche

Nationalmannschaft berufen. ... diente im Ersten Weltkrieg im Deutschen Heer und erhielt das Eisene Kreuz zweiter Klasse. ... kam dem Zwangsausschluss aus dem KfV durch Selbstaustritt 1933 zuvor. ... wurde im März 1943 nach Auschwitz deportiert und im Jahr 1950 für tot erklärt.

LITERATUR

Werner Skrentny (2012): Julius Hirsch. Nationalspieler. Ermordet. Biografie eines jüdischen Fußballers, Göttingen **Werner Skrentny (2003):** Julius Hirsch – der Nationalspieler, der in Auschwitz starb. In: Dietrich Schulze-Marmeling (Hg.): Davidstern und Lederball. Die Geschichte der Juden im deutschen und internationalen Fußball Göttingen **Nils Havemann (2005):** Fußball unterm Hakenkreuz. Der DFB zwischen Sport, Politik und Kommerz. Bonn

Foto oben: Julius Hirsch © Andreas Hirsch

VITKA KEMPNER...

„Vitka Kempner-Kovner sagt rückblickend, die Frauen seien höher motiviert gewesen. In der Partisaneneinheit, in der sie nach dem gescheiterten Ghettoaufstand kämpfte, meldeten sich nach ihrer Erinnerung selbst die mutigsten Männer nie freiwillig zu Aktionen – im Gegensatz zu den meisten Frauen.“

... wurde am 14. März 1920 in Polen in ein politisch sehr liberales und wenig religiöses Elternhaus geboren. ... trat als Jugendliche der sozialistisch-zionistischen Jugendorganisation *Hashomer Hatzair* bei. ... floh nach dem Überfall der Deutsche Wehrmacht auf Polen nach Wilna. ... leistete Widerstand und wurde Kommandantin einer Patrouilleneinheit bei den Partisanen. ... wurde von der Roten Armee später mit der höchsten Auszeichnung für Tapferkeit geehrt. ... wanderte 1946 nach Palästina aus und lebte dort in einem Kibbutz. ... starb im Februar 2012 in Israel.

LITERATUR

Rozka Korczak (1994): Jüdische Partisanen in den Wäldern von Rudniki / Litauen. In: Arno Lustiger (Hg.): Zum Kampf auf Leben und Tod. Das Buch vom Widerstand der Juden 1933–1945. Köln **„Vitka Kempner (1920–2012)“.** In: „Du bist anders?“ – Eine Online-Ausstellung über Jugendliche in der Zeit des Nationalsozialismus (ein Projekt der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas, 2012), <www.dubistanders.de/Vitka-Kempner> [6.5.2013]. **Neima Barzel:** „Vitka Kempner-Kovner“. In: Jewish Women: A comprehensive Historical Encyclopedia (2009), URL: <<http://jwa.org/encyclopedia/article/kempner-kovner-vitka>> [6.5.2013]. **Ingrid Strobl (1998):** Die Angst kam erst danach. Jüdische Frauen im Widerstand 1939–1945. Frankfurt/M.



Vitka Kempner © Yad Vashem

RASHELA LAZAR...

„Ich war gekleidet wie eine Muslima und ich tat, was Muslima tun. Ich aß mein Fleisch mit Käse – ich praktizierte nicht den jüdischen Glauben, ich lebte wie eine Muslima. Mir ist wichtig festzuhalten, dass der Koran nicht dazu aufruft, Juden zu töten.“

... war 16 Jahre alt, als sie mit ihrer Familie vor den Nazis aus Jugoslawien nach Albanien floh. ... fand Unterschlupf in dem Haus der albanisch-muslimischen Familie Hoti, deren Hof im September 1943 von den Nazis besetzt wurde. ... wurde von der Familie Hoti versteckt und als muslimisches Familienmitglied ausgegeben. ... überlebte den Holocaust und wanderte nach der Befreiung nach Israel aus. ... suchte nach 1990 von Israel aus nach der Familie Hoti und fand sie schließlich. ... schrieb 1994 eine Petition an die Holocaustgedenkstätte Yad Vashem und bat darum, die Familie Hoti als „Gerechte unter den Völkern“ anzuerkennen.

LITERATUR

Michael Schmidt-Neke (1999): Albanien – ein sicherer Zufluchtsort. In: Wolfgang Benz / Juliane Wetzel (Hg.): *Solidarität und Hilfe für Juden während der NS-Zeit*. Regionalstudien 3. Berlin **Norman H. Gershman (2008):** BESA. Muslims who saved Jews in World War II, Syracuse **Israel Gutman (Hg) (2011):** *The Encyclopedia of the Righteous Among the Nations. Rescuers of Jews during the Holocaust*. Europe (Part II): Albania et al.. Jerusalem **Film/Internet:** „BESA: The Promise“ (Regie: Rachel Goslins, USA 2012, 89 Min.) <www.besathepromise.com> [6.5.2013]

HELENE NATHAN...

„Ich bemühe mich seit einiger Zeit bei der jüdischen Gemeinde und jüdischen Organisationen um eine andere Beschäftigung. Die Aussichten, sie zu finden, sind wegen meines Alters – ich bin 52 Jahre alt –, meiner Vorbildung und der bestehenden Verordnungen der Reichskulturkammer auf den Gebieten des Buchhandels und des Leihbüchereiwesens außerordentlich gering.“

... wurde am 23. August 1885 in der Kleinstadt Oels geboren (heute Ole nica, Polen). ... studierte in Breslau und promovierte 1911 in der Schweiz. ... wurde 1921 wurde die Leiterin der Städtischen Volksbücherei in Berlin-Neukölln. ... war politisch und sozial stark engagiert (aktives SPD-Mitglied). ... verlor 1933 ihre Anstellung in der Bibliothek und damit nach und nach ihre ökonomische Existenzgrundlage. ... hatte keine Chance auszuwandern. ... nahm sich in einem letzten Akt der Selbstbestimmung am 23. Oktober 1940 das Leben. ... zu Ehren wurden die neue Stadtbibliothek in den „*Neukölln Arkaden*“ und ein Helene-Nathan-Weg in Berlin-Rudow nach ihr benannt.

LITERATUR

Dokumente aus dem Museum Neukölln Literatur: **Inka Bertz (2012):** Helene Nathan – „... die Schranke der eigenen Existenz überwinden“. In: Dorothea Kolland (Hg.): „Zehn Brüder waren wir gewesen...“ Spuren jüdischen Lebens in Neukölln. Berlin **Inka Bertz (1992):** Helene Nathan. Eine Großstadtbücherei und ihre Bibliothekarin. In: Helga Lüdke (Hg.): *Leidenschaft und Bildung. Zur Geschichte der Frauenarbeit in Bibliotheken*. Berlin



Allee der Gerechten in Yad Vashem
© Wiki Commons



Helene Nathan © Museum Neukölln

METHODE 3

JÜDISCHER TRAUM – ARABISCHES TRAUMA

PÄDAGOGISCHE ARBEIT MIT DER FILMISCHEN DOKUMENTATION *1948 – JÜDISCHER TRAUM, ARABISCHES TRAUMA. WIE ISRAEL ENTSTAND.*

INHALTLICH-KONZEPTIONELLE GRUNDÜBERLEGUNGEN

Für die eingehendere Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt wählten wir eine mehrstufige Herangehensweise. Es werden zunächst historische Hintergründe erarbeitet und daran anschließend aktuelle Fragestellungen des Konflikts diskutiert. Die Aneignung von Wissen über die Geschichte und die Gegenwart des Konfliktes soll einhergehen mit einer kritischen Hinterfragung dichotomer, kollektivierender und homogenisierender Sichtweisen und der Irritation manichäischer Täter-Opfer-Schemata sowie mancher als sicher geglaubten „Wahrheiten“. Wir wollen keine einfachen Antworten liefern, keine moralisierenden Deutungen vorgeben, nicht diktieren, was „richtig“ oder „falsch“ ist. Vielmehr zielen wir darauf ab, eine breite Vielfalt an Perspektiven, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten abzubilden, um Reflexionsprozesse anzuregen. Wir wollen dazu ermutigen, Mehrdeutigkeit zuzulassen und auszuhalten. In einem ersten Schritt stellen wir die Geschehnisse rund um die Staatsgründung Israels in den Mittelpunkt. Die filmische Dokumentation *1948 – Jüdischer Traum, arabisches Trauma. Wie Israel entstand* von Gabriela Hermer (D 2008, 50 min)¹ zeichnet nicht nur die historischen Ereignisse nach, sondern stellt auch zahlreiche Personen vor, die in Interviewsequenzen ihre Geschichten erzählen. Die Berichte jüdischer und arabisch-palästinensischer Männer und Frauen zeugen von Flucht und Vertreibung, Verlust und Enttäuschung, Schmerz und Leid. Aber auch von Träumen und Hoffnungen

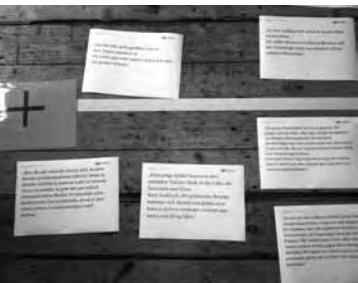
sowie von Beispielen für ein friedliches Miteinander. Anhand der persönlichen Geschichten werden Ähnlichkeiten und Unterschiede in Bezug auf das Entstehen und das Bewerten historischer Ereignisse sichtbar, und auch, dass die individuellen Betrachtungen ihre jeweilige Berechtigung haben können.

Lernziele: Die TN kennen die Vorgeschichte der Staatsgründung Israels und die damit zusammenhängenden Konflikte. Sie kennen unterschiedliche jüdische und arabische Perspektiven auf die Ereignisse und Entwicklungen und wissen, dass Flucht und Vertreibung ebenso Teil der Vorgeschichte wie auch ein Resultat des Nahostkonflikts sind.

Methodische Umsetzung: Anhand der Arbeit mit dem Dokumentarfilm *1948 – Jüdischer Traum, arabisches Trauma. Wie Israel entstand* (D 2008, 50 min) erwerben die TN Kenntnisse über die Geschichte der Staatsgründung Israels. Durch die Erarbeitung von Plakaten zu ausgewählten Protagonisten/-innen des Films lernen die TN unterschiedliche israelische und arabisch-palästinensische Perspektiven und Bewertungen der Ereignisse kennen. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen erfolgt mittels eines Zitatebarometers.

Zeit: 180 min (135 min / 40 min)

¹ Wir danken dem Hessischen Rundfunk für die freundliche Genehmigung zur Nutzung dieses Films, der auf der beiliegenden DVD enthalten ist.



Zitatebarometer (Ausschnitt)

SCHRITT 1

FILM SCHAUEN UND KLEINGRUPPENARBEIT

Material: siehe DVD

Vorbereitung und Film schauen (75 min):

Die TN werden durch Abzählen in fünf Arbeitsgruppen eingeteilt. Jede dieser AGs bekommt den Arbeitsauftrag, in dem anschließend gezeigten Film auf eine spezielle Person besonders zu achten. Zu dieser Person sollen sich die TN während des Films Notizen (Stichpunkte) machen, aus denen sie später ein Plakat erstellen. Dabei orientieren sie sich an den folgenden Leitfragen, die für alle sichtbar auf einem vorbereiteten Flipchartpapier stehen.

Fragen:

- Wer ist die Person? Nennt wichtige biografische Daten.
- Hat die Person eine Migrationsgeschichte (Aus-/Einwanderung, Flucht oder Vertreibung)?
- Wie beurteilt die Person die israelische Staatsgründung? Welche Argumente führt sie dafür an?

Bevor der Film gestartet wird, erhält jede AG zur Orientierung ein Porträtbild der Person, auf die sie besonders achten soll. Danach wird der Film *1948 – Jüdischer Traum, arabisches Trauma* gezeigt (50 min).

Zwischenfeedback (15 min): Nach Ende des Films setzen sich die TN wieder in den Stuhlkreis und haben die Möglichkeit, erste Reaktionen auf den Film loszuwerden.

Fragen:

- Wie fandet ihr den Film?
- Was war neu für euch?
- Was fandet ihr gut? Was fandet ihr schlecht?

Kleingruppenarbeit und Präsentation

(45 min): Die TN setzen sich in ihren AGs zusammen und gestalten auf Flipchartpapier ein Plakat zu der von ihnen im Film beobachteten Person. Innerhalb ihrer AGs einigen sich die TN darauf, wer die porträtierte Person später der Gesamtgruppe vorstellt (insgesamt

20 min). Anschließend kehren die TN in den Stuhlkreis zurück und stellen sich gegenseitig ihre Plakate vor. Nach jeder Präsentation haben die TN und die Teamenden Gelegenheit für Nachfragen (insgesamt 25 min).

SCHRITT 2

ZITATEBAROMETER

Material: siehe DVD

Übung (20 min): Die TN werden in Kleingruppen zu je zwei bis drei Personen eingeteilt (je nach Größe der Gesamtgruppe). Jede dieser Kleingruppen erhält ein Zitat von einer der Personen aus dem Film, das sie kurz gemeinsam diskutieren und bewerten soll. Währenddessen kleben die Teamenden auf den Boden in der Mitte des Stuhlkreises mit Krepp-Klebeband eine lange Linie. Das eine Ende der Linie markieren sie mit einem Plus (=Zustimmung oder Verständnis), das andere mit einem Minus (=Ablehnung oder Unverständnis).

Sodann werden die TN aufgefordert, nacheinander ihre Zitate auf dem Barometer einzuordnen, je nachdem in welchem Maße sie der Aussage zustimmen („finde ich gut“) oder sie ablehnen („finde ich nicht gut“). Ihre Entscheidung sollen sie kurz begründen.

Abschlussrunde (20 min): In der folgenden Abschlussdiskussion werden die verschiedenen Perspektiven auf die Staatsgründung noch einmal gemeinsam besprochen. Dabei wird gemeinsam überlegt, welche Motive den einzelnen Aussagen zugrunde liegen könnten.

Fragen:

- Welche unterschiedlichen Perspektiven auf die Staatsgründung erscheinen in den Aussagen?
- Wie wurden diese Standpunkte jeweils begründet? Könnt ihr diese Gründe nachvollziehen?
- Welche Perspektiven waren euch neu? Welche haben euch überrascht?

METHODE 4

JENSEITS VON SCHWARZ-WEISS

EIN ZEITSTRAHL ZU GESCHICHTE UND GESCHICHTS- BILDERN DES NAHOSTKONFLIKTS BIS 1949

INHALTLICH-KONZEPTIONELLE GRUNDÜBERLEGUNGEN

Mit diesem Schritt wollen wir die historischen Voraussetzungen und Grundkonstellationen der Staatsgründungszeit vertiefend behandeln. Widerstreitende Geschichtsbilder und -deutungen, wie sie zum Beispiel auch zur Legitimierung territorialer Ansprüche herangezogen werden, sowie die dahinter stehenden Interessen sollen erkannt und kritisch hinterfragt werden. Nicht zuletzt wollen wir manchen problematischen Interpretationen und Sichtweisen entgegenwirken. Sehr weit verbreitet, aber allzu vereinfachend und irreführend ist etwa die Vorstellung, „die Juden“ hätten „den Arabern“ in Palästina einfach ihr Land weggenommen. Aus diesen und anderen Gründen scheint es uns sinnvoll, zunächst auf die wechselvolle Geschichte der Region einzugehen. Anhand einer kurzen Bildpräsentation mit Karten der Region, die exemplarisch – bewusst grob und schlaglichtartig – über den Verlauf von Jahrtausenden verschiedene territoriale Verhältnisse dokumentiert, wollen wir aufzeigen, dass die Region seit jeher von Juden, Muslimen und anderen Bevölkerungsgruppen besiedelt war, dass es einen eigenständigen palästinensischen Staat als möglichen Bezugspunkt für Besitzansprüche bislang noch nie gegeben hat, und letztlich, dass (auch historisch hergeleitete) kollektive Identitätskonstruktionen im Grundsatz ebenso kritisch zu hinterfragen sind wie viele daraus abgeleitete Forderungen.

Für eine vertiefende Betrachtung der neueren Geschichte, angefangen beim Zionismus und der steigenden jüdischen Einwanderung in das historische Palästina bis zum ersten arabisch-

israelischen Krieg 1948/49 und der beginnenden Flüchtlingsfrage, wird gemeinsam ein Zeitstrahl erarbeitet. Damit lässt sich nahtlos an die vorausgehende Arbeit mit dem Film anknüpfen (Methode 3). Die Kombination beider Methoden bietet sich auch deshalb an, weil zentrale historische Themen und Ereignisse, die im Film zunächst in individualisierter Form aus dem Blickwinkel von Zeitzeugen/-innen verhandelt und hinsichtlich der geschichtlichen Fakten sehr dicht erzählt werden, im Zeitstrahl erneut aufgegriffen und sowohl in ihrem Gehalt als auch in ihrer chronologischen Abfolge intensiver nachvollzogen werden können.

Ausgewählte Ereignisse werden aus der Perspektive von zwei Narrationen dargestellt – einer „israelischen Perspektive“ und einer „palästinensischen Perspektive“. Als Vorbild dafür diente uns die historische Parallelerzählung des PRIME-Textbuchs, eines israelisch-palästinensischen Schulbuchprojekts.¹

Lernziele: Die TN sind mit wesentlichen Ausgangsbedingungen und Ereignissen aus der Geschichte der Staatsgründung Israels und der frühen Entwicklung des Nahostkonflikts vertraut. Sie kennen verschiedene israelische und palästinensische Perspektiven und Bewertungen dieser Ereignisse und werden sich der Komplexität des Konflikts bewusst.

Methodische Umsetzung: In einem einleitenden kurzen Kurzvortrag mit historischen Karten

¹ Deutsche Ausgabe: Berghof Conflict Research / Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) (Hg) (2010): Das Historische Narrativ des Anderen kennen lernen: Palästinenser und Israelis. Berlin. Download unter: <www.berghof-conflict-research.org/documents/publications/PrimeTextbuch.pdf>

erhalten die TN schlaglichtartig Informationen über verschiedene historische, kulturelle und politische Konstellationen und territoriale Herrschaftsverhältnisse in der Region im Laufe der Jahrtausende. Anschließend erarbeiten sie sich in Kleingruppen mithilfe bereitgestellter Materialien jeweils eine historische Phase und visualisieren diese. Alle AGs präsentieren ihre Ergebnisse in chronologischer Reihenfolge. So entsteht ein Zeitstrahl, der das Verständnis sowohl für historische Zusammenhänge als auch für unterschiedliche Sichtweisen auf die einzelnen Ereignisse vereinfacht.

Zeit: 165 min (15 min / 60 min / 60 min / 30 min)

SCHRITT 1

POWERPOINT-VORTRAG

Material: siehe DVD

Input: Die Teamenden geben den TN (im Stuhlkreis) anhand von Kartenmaterial einen knappen kursorischen Überblick über ausgewählte Entwicklungen aus der Geschichte der Region. Im Fokus stehen dabei die sich im Laufe der Zeit immer wieder wandelnden politischen, kulturellen und religiösen Verhältnisse, wobei im Ergebnis herauszustellen ist, dass:

- ... die Region unterschiedlichen und häufig wechselnden Herrschern unterstand, aber niemals ein eigenständiges Gebilde war.
- ... sich die Zusammensetzung der Bevölkerung im Zuge verschiedener Herrschafts- und Migrationsprozesse immer wieder veränderte.
- ... unterschiedliche Bevölkerungen, Kulturen und Religionen, darunter jüdische und muslimische, seit Langem in der Region beheimatet sind.
- ... es bisher noch nie ein eigenständiges palästinensisches Staatswesen gegeben hat.

Hinweis: Die Präsentation will keinen umfassenden Überblick über die Geschichte der Region liefern und erhebt keinen Anspruch auf historische Vollständigkeit. Vielmehr verweist sie exemplarisch auf verschiedene historische, kultu-

relle und politische Konstellationen und territoriale Herrschaftsverhältnisse. Ziel ist es, die TN zu sensibilisieren für gesellschaftliche Wandlungsprozesse und Veränderungen, und sie dazu anzuregen, historische Deutungen und Rechtfertigungen, mit denen von verschiedener Seite auch heute noch territoriale Ansprüche erhoben werden, kritisch zu hinterfragen.

SCHRITT 2

ZEITSTRAHL

Material: siehe DVD

Erarbeitung in Kleingruppen (60 min): Die TN werden durch Abzählen in vier Arbeitsgruppen eingeteilt und jede AG bekommt eine Mappe mit Materialien ausgehändigt. Die Mappen, die jeweils unterschiedliche historische Phasen umfassen, enthalten die folgenden Materialien:

- Texte, Bilder und Beschriftungen (inklusive Jahreszahlen) zu einzelnen historischen Ereignissen.
- Je 1 Karte „Israelische Perspektive“ und 1 Karte „Palästinensische Perspektive“.
- 2 Positionierungskarten (grün mit Haken = Zustimmung / rot mit Kreuz = Ablehnung).

Die Texte, Bilder und Beschriftungen in den Mappen müssen unsortiert sein, damit sie dann von den AGs in die korrekte Reihenfolge gebracht werden können. Gemeinsam sichten, lesen und sortieren die AGs ihre Materialien. Dabei sind jedem Ereignis mindestens ein Bild und eine Jahreszahl zuzuordnen und die Ereignisse in die chronologisch richtige Reihenfolge zu bringen. In den Ereignistexten der einzelnen AGs findet sich jeweils ein Text, in dem vergleichend eine israelische und eine palästinensische Perspektive auf das Ereignis dargestellt werden. Auch dies soll von der AG visualisiert werden: Dafür wird durchgängig oberhalb der Bilder Platz für eine israelische und unterhalb der Bilder Platz für eine palästinensische Perspektive gelassen. Entsprechend der jeweiligen Haltung zu dem jeweiligen Ereignis wird zur Perspektive entweder ein grüner Haken (symbolisiert Zustimmung) oder ein rotes

Kreuz (symbolisiert Ablehnung) zugeordnet. So wird in der zusammenfassenden Betrachtung des Zeitstrahls sichtbar, dass es auf die Geschichte des Nahostkonfliktes und vor allem auf einzelne Ereignisse unterschiedliche – teilweise antagonistische – Perspektiven und Narrationen gibt, die jeweils in sich jedoch durchaus nachvollziehbar sein können.

Die Teamenden begleiten den gesamten Prozess der Gruppenarbeit aufmerksam, indem sie die einzelnen AGs besuchen und ihnen für Fragen und Erläuterungen zur Verfügung stehen. Sie müssen sicherstellen, dass die in den AGs getroffenen Zuordnungen und die Reihenfolge der Ereignisse korrekt sind. Erst wenn eine AG alle Bilder, Beschriftungen und Jahreszahlen korrekt zugeordnet, die Ereignisse in die richtige Reihenfolge gebracht und ihre Positionierungskarten platziert hat, dann befestigt sie diese auf einem Plakat (Flipchartpapier) oder an der bereitstehenden Pinwand, wobei durch die Teamenden auf eine identische Form geachtet werden soll, um am Ende vor einem visuell ansprechenden und nachvollziehbaren Zeitstrahl zu stehen (siehe Foto).



tionen zur politischen Bildung (Heft 278) zu bestellen oder online lesbar unter <http://www.bpb.de/izpb/9567/israel>

Präsentation (60 min): Im Anschluss an die Gruppenarbeit setzen sich die TN im Stuhlkreis zusammen. Die Teamenden leiten die Präsentationen ein, indem sie den Inhalt des Hintergrundtextes „Geschichte der Region Israel/Palästina“ kurz mündlich erläutern. Vor allem sollen hier die strukturellen Ähnlichkeiten herausgestellt werden, mit denen die jüdisch/israelische und die muslimisch/palästinensische „Seite“ Ansprüche auf das Land begründen und legitimieren. An Pinnwänden (oder einer Tafel) präsentieren die AGs nacheinander ihre Plakate der Gesamtgruppe und erläutern kurz die jeweiligen Ereignisse, so dass aus den einzelnen Etappen schrittweise ein gemeinsamer Zeitstrahl entsteht. Die Gesamtgruppe erhält nach jeder Präsentation Gelegenheit für Nachfragen.

Auswertung (30 min): Die Auswertung der Übung erfolgt im Rahmen einer moderierten Diskussion.

Fragen:

- Gibt es noch Fragen zu dem Zeitstrahl?
- Welche Ereignisse oder Informationen waren für euch neu?
- Was hat euch besonders überrascht?
- Könnt ihr die israelischen bzw. palästinensischen Perspektiven und deren Hintergründe nachvollziehen?

Hinweis: Zu den Abschnitten „Israelische Perspektive“ und „Palästinensische Perspektive“ sollte erwähnt werden, dass diese lediglich einen gesellschaftlichen Durchschnitt darstellen, es aber auch viele davon abweichende Positionen gibt.

Die Teamenden sollten sich mit den Arbeitsmaterialien und den darin behandelten Themen schon im Vorfeld gut vertraut machen. Nicht nur müssen sie während der Gruppenarbeitsphase Fragen kompetent beantworten und gegebenenfalls schwer nachvollziehbare Sachverhalte erläutern können. Auch müssen sie bei der anschließenden Präsentation darauf achten, dass wichtige Aspekte nicht vergessen oder missverstanden werden. Zur vertiefenden Vorbereitung empfehlen wir folgende Materialien:

- Online-Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung zu Israel <http://www.bpb.de/internationales/asien/israel/>
- Themenheft Israel aus der Reihe Informa-

METHODE 5

GEHEN? KOMMEN? BLEIBEN? TEILEN?

ROLLENSPIEL ZUR FLÜCHTLINGSFRAGE UND AKTUELLEN STREITFRAGEN IM NAHOSTKONFLIKT

INHALTLICH-KONZEPTIONELLE GRUNDÜBERLEGUNGEN

Mit dieser Methode möchten wir den Bogen schlagen hin zu aktuellen Problemstellungen. Dabei fokussieren wir auf eine bislang unge löste Frage des Konfliktes, die sowohl im Film (Methode 3) als auch am Ende des Zeitstrahls (Methode 4) bereits aufscheint und die einen direkten Zusammenhang mit Lebensrealitäten auch in Deutschland aufweist – die „Flüchtlingsfrage“.

Wir begegnen in Klassenzimmern mit großer Regelmäßigkeit Jugendlichen aus palästinensischen Familien, und auch für viele andere Jugendliche stellen palästinensische Freunde/innen und Bekannte einen selbstverständlichen Bestandteil ihrer sozialen Bindungen dar, wodurch ein unmittelbarer lebensweltlicher Bezug hergestellt ist. Anzumerken ist hierbei, dass in den Lerngruppen jüdische Jugendliche häufig entweder gar nicht oder zumindest nicht offen in Erscheinung treten, entsprechend auch nicht Teil der Erfahrungswelt anderer Jugendlicher sind. Dieser Situation sollte man sich bewusst sein und einen Umgang damit finden.

Ein weiterer Grund für die Thematisierung der Flüchtlingsproblematik ist die Tatsache, dass sie zentrale Fragen nach Gerechtigkeit und Rechtmäßigkeit berührt und beispielhaft auf die besonderen Schwierigkeiten und Verwicklungen verweist, die einer gerechten Friedenslösung im Wege stehen. Dass die Grenzen hinsichtlich einer möglichen Lösung nicht an der Linie „israelischer Akteur“ und „palästinensischer Akteur“ verlaufen (müssen), ist ein zentraler

Aspekt der Methode. Im Sinne der Irritation und kritischen Reflexion vereindeutigender und kollektivierender Zuschreibungen machen die Rollenbeschreibungen deutlich, dass sowohl innerhalb der israelischen als auch innerhalb der palästinensischen Gesellschaft sehr unterschiedliche Perspektiven auf den Nahostkonflikt und mögliche Lösungsansätze existieren.

Lernziele: Die TN wissen um die Komplexität des Nahostkonflikts und sind am Beispiel der „Flüchtlingsfrage“ über ein relevantes Problemfeld des Konflikts informiert. Sie lernen eine Auswahl unterschiedlicher Akteure aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen kennen, erfahren die Vielfalt sowohl israelischer als auch palästinensischer Positionen und Interessen und reflektieren die Schwierigkeiten einer Lösung.

Methodische Umsetzung: Methodisch wird das Thema in Form eines Rollenspiels aufbereitet. Eine fiktive internationale Konferenz zur Flüchtlingsfrage gibt den Teilnehmenden die Gelegenheit, die Standpunkte und Interessen verschiedener Akteure und politischer Lager kennenzulernen und die Kompliziertheit einer Übereinkunft praktisch zu erfahren. Die TN erarbeiten sich exemplarisch die Standpunkte unterschiedlicher Akteure zur Frage der palästinensischen Flüchtlinge. Dabei lädt das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen für die Palästina-Flüchtlinge im Nahen Osten (UNRWA) ein. Am Tisch sitzen (als Rollen werden demzufolge vergeben): Hamas, Fatah, Peace Now, das Jüdische Heim und Awoda.

Zeit: 125 min (25 min / 100 min)

Hinweis: Dieses Rollenspiel dient einer vertiefenden Behandlung des Themas Nahostkonflikt am konkreten Beispiel der Flüchtlingsfrage. Vor seiner Durchführung sollte deshalb der Konflikt mit den TN bereits ausführlicher behandelt worden und ihnen in Grundzügen bekannt sein. Da die meisten TN vor allem Bilder militärischer Auseinandersetzungen vor Augen haben, sind ihnen die Details der Flüchtlingsfrage oft nicht bewusst. Von daher ist es besonders wichtig, dass die Teamenden einleitend die zentralen Aspekte der vorausgegangenen Thematisierung noch einmal vor der Gruppe rekapitulieren und die Bedeutung der Flüchtlingsfrage anschaulich begründen.

SCHRITT 1

GEMEINSAME TEXTARBEIT

Material: siehe DVD

Textarbeit und Visualisierung (25 min): Zur Einleitung ins Thema wird gemeinsam der Hintergrundtext *Streitfrage Flüchtlinge* bearbeitet, um die TN mit wichtigen Fakten vertraut zu machen. Die TN haben 10 Minuten Zeit, den Text zu lesen. Anschließend werden zentrale Aussagen von den Teamenden abgefragt und die gemeinsam zusammengetragenen Informationen an der Tafel visualisiert.

Fragen:

- Was ist die UNRWA?
- Wer gilt nach der UNRWA-Definition als Flüchtling?
- Wie viele Palästinenser/-innen gibt es aktuell weltweit? Wie viele von ihnen gelten als Flüchtlinge? Wo leben sie?
- Welche Vorschläge und Ideen gibt es hinsichtlich der Flüchtlingsfrage?
- Welche Probleme oder Herausforderungen existieren?

SCHRITT 2

ROLLENSPIEL

Material: siehe DVD

Einarbeitung in die Rollen (25 min): Die TN werden in sechs Arbeitsgruppen eingeteilt. Jeder AG wird ein Akteur zugeteilt und ihr dazu ein entsprechender Rollentext ausgehändigt. Die Rollentexte beinhalten eine allgemeine Beschreibung der Akteure (Hintergrund, Ideologie, politische Entwicklung) sowie Hinweise zur Position in der Flüchtlingsfrage.

Die TN lesen in ihren AGs die Rollentexte und überlegen gemeinsam, wie ihr Akteur zur Frage einer Rückkehr der palästinensischen Flüchtlinge Stellung beziehen würde. Sie sammeln Argumente, um diese Position auf der anschließenden Konferenz vertreten zu können.

Hinweis: Für den späteren Auswertungs- und Reflexionsprozess kann es gegebenenfalls sinnvoll sein, einzelne Akteursrollen ganz gezielt an bestimmte AGs zu vergeben. Ist bereits ersichtlich oder bekannt, dass die TN einer AG eher ausgeprägte proisraelische oder propalästinensische Positionen vertreten, so empfiehlt sich, diese AG eine Position ihrer Orientierung widersprechender Akteure vertreten zu lassen.

Konferenz (45 min): Für die anschließende Konferenz wählt jede AG eine/-n Delegierte/-n, um sie am Konferenztisch zu repräsentieren. Die übrigen TN sitzen nicht mit am Tisch, sondern bilden die Jury. Vorsitz und Moderation der Konferenz übernimmt die AG der UNRWA. Die Teamenden greifen nur dann ein, wenn es zu groben Regelverstößen kommt (z.B. aggressives Verhalten).

Erklärtes Ziel der Konferenz ist es, einen gemeinsamen Lösungsvorschlag für eine Nachfolgekonferenz oder für zukünftige Friedensgespräche zu erarbeiten.

In einer ersten Runde stellen die Delegierten nacheinander sich und ihre Positionen vor, tauschen Argumente aus und suchen nach möglichen Gemeinsamkeiten oder Unterschieden.



Rollenspiel

Nach 20 Minuten unterbricht die Moderation (UNRWA) die Konferenz, damit sich die Delegierten mit ihren Teams beraten können.

Nachdem die moderierende UNRWA die Delegierten zurück an den Konferenztisch gerufen hat, folgt eine zweite Runde. Sie dient der Fortsetzung der Diskussion und der Suche nach konkreten Lösungsvorschlägen. Nach 10 Minuten beendet die UNRWA die Konferenz und übergibt das Wort wieder an die Teamenden.

Die nicht mit am Tisch sitzenden TN, die die Jury bilden, sollen nun jeweils für sich allein entscheiden, welchen Lösungsvorschlag sie bevorzugen würden. Ihre Entscheidung schreiben sie auf ein Blatt Papier (ohne dass es die anderen sehen). Danach stellen die TN ihre Ergebnisse, die sie kurz begründen, der Gesamtgruppe vor (ggf. auf freiwilliger Basis).

Auswertung (30 min): Im Anschluss an die Konferenz setzen sich alle TN wieder im Stuhlkreis zusammen. Das Rollenspiel wird nun in drei Fragerunden reflektiert und ausgewertet. Die erste Fragerunde richtet sich an die aktiv beteiligten Delegierten.

Fragen:

- Wie habt ihr Euch in euren Rollen gefühlt? Ist es euch leicht oder schwer gefallen, euch in die Rolle eures Akteurs zu versetzen?
- Warum konntet ihr keine gemeinsame Lösung finden? Wenn ihr doch eine gemeinsame Lösung gefunden habt, unter welchen Umständen?

Die zweite Fragerunde richtet sich an die Jury-Mitglieder, also an die TN, die nicht selbst am Konferenztisch saßen.

Fragen:

Zuerst ein kurzes Feedback: Gibt es allgemeine Anmerkungen?

- Was war das zentrale Problem der Konferenz?
- Warum war es schwierig, einen gemeinsamen Lösungsvorschlag zu finden?
- Welcher der bei der Konferenz vorgetragenen Lösungsvorschläge hat euch am ehesten überzeugt? Warum?

- Gab es Positionen oder Haltungen, die sich im Laufe der Konferenz gefestigt oder verändert haben? Warum?

Die dritte Fragerunde richtet sich an die Gesamtgruppe, also an alle TN.

Fragen:

Kurzes Feedback: Gibt es allgemeine Anmerkungen?

- Welche Streitpunkte gab es bei der Konferenz? Mit welchen Argumenten wurden die einzelnen Positionen begründet?
- Welche der Akteure könnten vielleicht zu einer gemeinsamen Lösung finden?
- Welche Positionen waren miteinander gar nicht zu vereinen?
- Wie könnte eine Lösung der Flüchtlingsfrage in der Realität aussehen?

Hinweis: In der Auswertungsdiskussion sollte nicht der Eindruck entstehen, auf die TN manipulativ bzw. durch moralisierende Belehrungen einwirken zu wollen. Zweck der Übung ist es, die TN mittels einer multiperspektivischen Betrachtungsweise mit der Vielfalt unterschiedlicher, oft unvereinbarer Standpunkte und Interessen aller am Konflikt Beteiligten vertraut zu machen, bei den TN entsprechende Reflexionsprozesse zu initiieren und sie zu einer sachlichen, d.h. argumentativ begründbaren Auseinandersetzung mit den komplexen Problemstellungen im Nahostkonflikt zu befähigen. Die Teamenden sollten deshalb von moralischen Beurteilungen der Rollenakteure absehen und insbesondere die Beiträge von TN nicht als „richtig“ oder „falsch“, als gerechtfertigt oder ungerechtfertigt beurteilen, sofern es sich nicht um persönlich verletzende oder menschenverachtende Äußerungen handelt.

HINWEIS: ALLE ANLEITUNGEN
INKLUSIVE DER DAZUGEHÖRI-
GEN MATERIALIEN UND VORLA-
GEN BEFINDEN SICH AUF DER
BEILIEGENDEN DVD.

FILM- UND FOTORECHTE DANKSAGUNG

Film 1948 – *Jüdischer Traum – Arabisches Trauma.*
Wie Israel entstand

Buch und Regie Gabriela Hermer
Redaktion Esther Schapira
Produktion Hessischer Rundfunk, 2008
Dokumentarfilm, 50 min.

**Rechtlicher Hinweis zur Nutzung des beigelegten Films 1948 –
*Jüdischer Traum – Arabisches Trauma. Wie Israel entstand***

Der Film kann ausschließlich zu Lehr- und Bildungszwecken in der Bundesrepublik Deutschland und dabei ohne Gewinnerzielungsabsicht (nicht-kommerziell) privat und öffentlich aufgeführt werden. Ein Nutzungsrecht für kommerzielle Vorführungen ist ausdrücklich nicht enthalten. Es dürfen keine Eintrittsgelder oder eine sonstige Bezahlung im Rahmen der öffentlichen Vorführung angenommen werden. Ein Verleihrecht ist ausdrücklich nicht enthalten. Bearbeitungen des Films (Schnitte, Kürzungen, Ergänzungen, Synchronisationen, Übersetzungen, Einblendungen und alle sonstigen Eingriffe) sind ebenso wenig zulässig wie eine Vervielfältigung/Übertragung auf andere Datenträger und deren Verbreitung. Eine Vorführung von einer Datenträgerkopie, einer Festplatte oder von einem anderen Speichermedium ist nicht gestattet. Ebenfalls ist eine Vorführung über das Internet oder über eine Funk oder Sendeanstalt ausgeschlossen.

Alle Urheber- und Leistungsschutzrechte vorbehalten!

hrmedia

hr-media Lizenz- und Verlagsgesellschaft mbH | NDR Media GmbH | Chronos-Media GmbH | bpk / Atelier Bieber/Nather | The Steven Spielberg Jewish Film Archives of the Hebrew | University of Jerusalem and the World Zionist Organization | Niod Netherlands Institute for War Documentation | Imperial War Museum | Central Zionist Archiv | Bundesarchiv / Transit Film GmbH | Jerusalem Cinematheque – Israel Film Archive | United Nations Archives

GEMA

Yermiyahu Rosenzweig | Take 1 Al goren be leil levana | The Hebrew University of Jerusalem Jewish Music Research Centre | Ensemble Accentus | Take 5 I loved an Air | NAXOS | Amal Murkus | Take 2 Hulum | Highlights | Various interprets | Take 8 Po be erez jemdat avot | Hed Artzi | Jeff Gibbs | Take 3. Bush waits and waits | France Megaphon

Impressum

Herausgeber Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KlGA e.V.) | Oranienstraße 34 | 10999 Berlin | mail@kiga-berlin.org | www.kiga-berlin.org
Redaktion Anne Goldenbogen **Lektorat** Felix Fiedler **Gestaltung** Romy Steinberger, Judith Metze **ViSdP** Anne Goldenbogen
Druck Druckerei Conrad GmbH **DVD-Herstellung** myCDVD – media driven

KlGA e.V., September 2013

Importservice | La Rondinella | Take 8 | Dorian Discovery | Windsom Evans | Take 2 / La sirena | Celestial Harmonies | Makmakhela | Take 2 Seu Tziona nes vadegel | Hed Artzi | Arvo Pärt | Paavo Järvi/Estonian National Symphony Orchestra | Take 4. Cantus in Memory of Benjamin Britten for string, orchestra + bell – Ernst Bloch | David Geringas Cello Jascha Nemtsov Piano | Take 3 Supplication | Hänssler classic/SWR | Giora Feidmann featuring NDR-Chor | Take 18. Hatikva | Verlag pläne GmbH | Fryderyk Chopin | Roger Woodward | Take 11 Nocturne | Celestial Harmonies | Yair Dalal | Yair Dalal and the AIOI Ensemble | Take 1 | Magda Music

Foto-Abbildungen

Wir bedanken uns sehr herzlich für die freundliche Unterstützung, die Bereitstellung und die Nutzungsrechte der Fotos für unser pädagogisches Material bei:

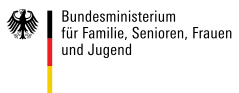
- Familie Behar
- Herrn Andreas Hirsch
- Herrn Wolfgang Morscher
- der Inge Deutschkron Stiftung
- dem Landesarchiv Berlin
- dem Museum Neukölln
- dem Gemeindemagazin der Jüdischen Gemeinde zu Berlin „jüdisches berlin“
- dem Museum Blindenwerkstatt Otto Weidt / Gedenkstätte Deutscher Widerstand
- der Ullstein Buchverlage GmbH

Die Fotos des *Yad Vashem Photo Archive* und des *United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), Washington* werden von uns unter *Fair-Use* Bedingungen genutzt und sind für die pädagogische und wissenschaftliche Arbeit frei. Die Bildquellen aus Wikimedia sind urheberrechtsfrei bzw. unterliegen den *Creative-Commons-Nutzungsbedingungen*.

Der KlGA e.V. weist ausdrücklich darauf hin, dass alle Bilder, die nicht unter die *Fair-Use* bzw. *Creative-Commons-Nutzungsbedingungen* fallen, ohne die Erlaubnis der Rechteinhaber/-innen weder kopiert, weitergegeben oder anderweitig genutzt werden dürfen.

Fotos auf den Seiten 41, 64, 70, 73, 75 © KlGA e.V.

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“.



Senatsverwaltung
für Arbeit, Integration
und Frauen

