bildungsstätte anne frank

# Weltbild Antisemitismus

Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft

# Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,
„Wo verläuft die Grenze zwischen Israelkritik und Antisemitismus?“
„Ist es auch Antisemitismus, wenn jemand sich unbewusst judenfeindlich äußert?“
„Gibt es neue Formen des Antisemitismus?“
„Wie reagiere ich angemessen auf antisemitische Äußerungen von Jugendlichen?“

Häufig wenden sich Pädagogen_innen – im schulischen und außerschulischen Bereich – mit solchen Fragen an die Bildungsstätte Anne Frank und bitten um Beratung und Unterstützung. Sie berichten von ihren Erfahrungen mit Antisemitismus im pluralen Klassenzimmer, im Jugendclub, im Sportverein – und von ihrer Unsicherheit, damit umzugehen. Nicht allein die Verwendung des gängigen Schimpfworts „Du Jude“, sondern auch die Verbreitung von Verschwörungstheorien und Vorurteilen gegenüber Juden sind Indizien dafür, dass der Antisemitismus eine aktuelle pädagogische Herausforderung darstellt. Um dieser Herausforderung zu begegnen, hat die Bildungsstätte Anne Frank in den vergangenen zwei Jahren mehrere Fortbildungen angeboten, in denen wir mit Pädagog_innen Handlungsstrategien gegen Antisemitismus erarbeitet haben.
Diese Broschüre ermöglicht Ihnen Einblicke in die Inhalte dieser Fortbildungen sowie in den reichen pädagogischen Erfahrungsschatz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Bildungsstätte Anne Frank. Die wichtigste Quelle dieser Erfahrungen ist die Arbeit mit unzähligen Schulklassen und Gruppen in der multimedialen Ausstellung „Anne Frank. Ein Mädchen aus Deutschland“. Außerdem beraten wir seit vielen Jahren Bildungseinrichtungen zu den Themen Rassismus und Rechtsextremismus. Somit reagieren die Beiträge in der Broschüre auf konkrete Erfordernisse und bieten ganz praktische, alltagsnahe Hilfestellungen.
Seit ihrer Gründung im Jahr 1997 verbindet die Bildungsstätte Anne Frank die historisch-politische Dimension der Erziehung nach Auschwitz mit aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen. Sie ist ein Ort, an dem sich Jugendliche und Erwachsene mit der Geschichte des Nationalsozialismus und ihren vielfältigen Bezügen zur Gegenwart auseinandersetzen können. Dabei orientiert sie sich an Anne Franks Wunsch nach einer Welt ohne Vorurteile und Hass. Die Frage, was die geschichtliche Erfahrung der NS-Zeit für Menschen in Deutschland heute bedeuten kann, begründet unsere Arbeit.
Die Projektarbeit zum Thema „Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft“ und die Publikation dieser Broschüre wurden ermöglicht durch die Unterstützung des Anne Frank Fonds, der Georg und Franziska Speyerschen Hochschulstiftung und der Herbert Quandt-Stiftung. Ich bedanke mich bei Tami Ensinger für die Projektleitung und bei Chris Kaletsch und Deborah Krieg für die Projektmitarbeit.
Wir verstehen die Arbeit gegen Antisemitismus als kontinuierlichen Entwicklungsprozess im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Daher freuen wir uns, wenn Sie uns von Ihren eigenen Erfahrungen in der Verwendung der Methoden berichten, und laden Sie herzlich ein, an unseren Fortbildungen teilzunehmen.

Ihr Dr. Meron Mendel
*Direktor der Bildungsstätte Anne Frank*

# Grußwort

Im Januar 2012 stellte der Deutsche Bundestag in seinem Antisemitismusbericht fest, dass „latent antisemitische Einstellungen", also Denkmuster, die sich nicht unbedingt in Straftaten äußern, bei etwa jedem fünften Deutschen vorhanden sind – mit steigender Tendenz. Als besonders problematisch werden gedankenlose judenfeindliche Stereotypisierungen erachtet, die von Medien immer wieder unbedacht verbreitet werden. Dieser „absichtslose Antisemitismus" berge die Gefahr in sich, anschlussfähig für rechtsextremistisches Gedankengut zu sein, so die Experten.
Dieser besorgniserregende Befund darf nicht einfach hingenommen werden. Eine Schlüsselrolle kommt bei der Bekämpfung von Antisemitismus der präventiven Bildungsarbeit in Schulen und außerschulischen Einrichtungen zu, denn sie entfaltet ihre Wirkung in dem Alter, in dem grundlegende Einstellungen und moralische Haltungen für das weitere Leben geprägt werden. Wie wir heute wissen, reicht allein die Vermittlung der Geschichte des Holocaust als Abschreckung nicht aus. Um nachhaltig gegen Antisemitismus und Rassismus zu wirken, ist es entscheidend, bei Jugendlichen schon früh eine positive Sensibilität für den Wert von Menschenrechten und Demokratie zu wecken. Dafür bedarf es einer kontinuierlichen, fachlich hochwertigen pädagogischen Arbeit, die sich permanent mit den aktuellen gesellschaftlichen Diskursen auseinandersetzt.
Lehrkräfte und Pädagogen, die mit antisemitischen Äußerungen von Jugendlichen konfrontiert sind, wissen, wie schwierig es zuweilen ist, in hitzigen Diskussionen die Orientierung zu bewahren. Nicht selten weichen sie daher diesem Thema ganz aus und tragen so womöglich ungewollt zu den oben genannten Entwicklungen bei. Daher bietet die Bildungsstätte Anne Frank mit dieser Broschüre eine äußerst wertvolle Arbeitshilfe an. Die reichen pädagogischen Erfahrungen dieser Frankfurter Bildungsstätte, die sich seit 15 Jahren für eine vielfältige, weltoffene Gesellschaft engagiert, verleihen den Empfehlungen eine besondere Sachlichkeit. Ich bin sicher, dass die hier vorgestellten Handlungsstrategien einen wichtigen Beitrag zur Toleranzerziehung in Deutschland leisten können.

Prof. Dr. Salomon Korn
*Vize-Präsident des Zentralrats der Juden in Deutschland*

# Inhalt


I 08 **Handlungsmöglichkeiten gegen Antisemitismus im pädagogischen Raum**

09 Für eine differenzierte Wahrnehmung des Lernraumes und unterschiedlicher Motivationen hinter Antisemitismus

12 Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum

16 Antisemitische Welterklärung und Gerechtigkeitsempfinden

II 20 **Pädagogischer Ansatz und methodische Hinweise**

21 Konfliktpädagogik als pädagogischer Ansatz

24 Subjektorientierte Lernangebote oder Hinweise – Empfehlungen zu antisemitismuskritischen Bildungsansätzen

26 Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen

III 28 **Empfehlungen im Umgang mit Antisemitismen und zur Intervention bei antisemitischen Äußerungen**

29 Prävention, Intervention und Nachsorge – drei zeitliche Ebenen der Bearbeitung von Antisemitismus im pädagogischen Raum

30 Der pädagogische Raum – ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld

33 Argumentationshilfe zur Intervention: Wertschätzung in der pädagogischen Arbeit

34 Empfehlungen zum pädagogischen Umgang mit der Erinnerung an Holocaust und Nationalsozialismus

36 Fragliche Ziele der Thematisierung jüdischen Lebens heute

38 Empfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus im Kontext von Globalisierungs- und Kapitalismuskritik

40 Für eine nicht zuschreibende antisemitismuskritische Bildungsarbeit – Zusammenhänge zwischen Antisemitismus und gesellschaftlich bedingter Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrung

42 Zum Begriff islamistischer Antisemitismus und zum Umgang mit Islamkritik

43 Multiperspektivität im Blick auf den Nahost-Konflikt als Verstehensangebot für einen komplexen Sachverhalt

IV 46 **Hintergrundinformationen zu verschiedenen Formen des Antisemitismus**

47 Erinnerungsdiskurse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

50 Täter – Opfer – Zuschauer. Strategische Perspektivverschiebung – Erinnerung an den Nationalsozialismus

52 Sekundärer Antisemitismus – Erinnerungs- oder Schuldabwehrantisemitismus

54 Kapitalismuskritik und Antisemitismus

56 Islamistischer Antisemitismus

58 Antisemitischer Antizionismus – Antisemitismus im Kontext von Nahost-Konflikt

V 60 **Methodische Empfehlungen**

62 Methoden und Anregungen für eigene Zugänge und innere Beteiligung

62 Mein Bild (Narrativ) vom Nationalsozialismus

64 Öffnende Fragen zu Diskriminierungsgeschehen und Rassismus in der Gesellschaft

65 Methoden zur Perspektiverweiterung und inneren Neuorganisation

65 Methodenbeschreibung: Dilemma

66 Beispiele für die Dilemma-Debatte

68 Methodenbeschreibung: Gerechtigkeitsbarometer

69 Handlungsmöglichkeiten

69 Methodenbeschreibung: Courage-Übung

71 Beispiele zur Courage-Übung

# Einleitung

Tami Ensinger

Antisemitismus ist ein Problem der gesamten Gesellschaft, dies ist auch für die Pädagogik eine zentrale Erkenntnis. Zur Frage der wesentlichen Botschaften der Antisemitismusforschung an die Pädagogik äußert sich Benz: „Es gibt vor allem eine Erkenntnis der Antisemitismusforschung: Der Judenhass kommt aus der Mehrheitsgesellschaft." (Benz 2008, S. 5). Antisemitische Denkmuster dienen in der Gesellschaft als Projektionsfläche vielfältiger Art. Sie haben viel mit Selbstbildern, eigenen Projektionen und der Sicht auf gesellschaftliche Verhältnisse zu tun. Zentral ist daher die Reflexion eigener Denkmuster und eigener Abwehrmechanismen. Pädagogik gegen Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft muss die Heterogenität der Beteiligten berücksichtigen. Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus erfordert zunehmend eine Sensibilität für rassistische Zuschreibungen bei der Feststellung, wer sich wie antisemitisch äußert und wie dem zu begegnen sei. Wir gehen daher von einer rassismuskritischen und antisemitismuskritischen Bildungsarbeit aus. Es ist wichtig zu erkennen, dass die Pädagogik sich mit Antisemitismus als einem gesamtgesellschaftlichen Problem konfrontiert sieht und reagieren muss. Sie kann das Problem jedoch nicht lösen.
Die Bildungsstätte Anne Frank führte seit 2011 drei Fortbildungsreihen für Lehrer_innen und Multiplikator_innen zum Thema „Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft" durch. Diese entstanden aufgrund der Nachfrage von Pädagog_innen, die mit antisemitischen Haltungen und Vorfällen konfrontiert waren und Unterstützung im Umgang damit suchten. Vielfach äußerten die Teilnehmenden den Wunsch nach mehr Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Thema, schilderten ihre Erfahrungen in der Konfrontation mit Antisemitismus im pädagogischen Alltag und ihr Interesse an einem sinnvollen pädagogischen Umgang. Das Interesse am Thema entspringt einem hohen individuellen Engagement. Dabei wäre eine kontinuierliche, qualifizierte und strukturell verankerte Bildungsarbeit notwendig. Die Fortbildungsreihe bietet die Möglichkeit, sich intensiv mit dem Thema zu befassen, Interventionsmöglichkeiten mit Kollegen und Praktiker_innen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit zu erproben und zu diskutieren und Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen zu erleben und zu reflektieren. Mit dieser Broschüre möchten wir unsere aus der Fortbildungsreihe gewonnenen Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit gegen Antisemitismus vorstellen und zentrale Empfehlungen geben. Die Broschüre vermittelt im ersten Teil Grundlagen, die für den Umgang mit Antisemitismus als handlungsleitend zu begreifen sind. Sind Pädagog_innen mit antisemitischen Äußerungen konfrontiert, sind dies Hilfen zur Einordnung dessen, was sie bei den Adressaten der Bildungsarbeit wahrnehmen und wie sie dagegen wirken können. Für den Umgang mit Antisemitismus gibt es viele verschiedene Handlungsstrategien; die hier vorgestellte Herangehensweise ist als ein Versuch zu verstehen, für die Interessen und Wünsche aller Beteiligten und insbesondere der von Antisemitismus Betroffenen zu sensibilisieren. Anschließend werden der pädagogische Ansatz erläutert und grundlegende methodische Hinweise gegeben. Für akute Interventionen auf antisemitische Handlungen werden im dritten Kapitel Argumentationshilfen gegeben. Aktueller Antisemitismus taucht in Diskursen über Globalisierung, Weltwirtschaft, Nahost-Konflikt, Nationalsozialismus, Holocaust und Judentum auf und ist mit diesen Themen verknüpft. Es werden zentrale Empfehlungen gegeben, die die Themen der verschiedenen Diskurse aufgreifen, in denen sich Antisemitismus äußert. Kapitel 4 gibt Hintergrundinformationen zu diesen Themen. Im Schlussteil der Broschüre sind methodische Beispiele aufgeführt, die in unterschiedlicher Weise auf Antisemitismus reagieren.

Benz, Wolfgang (2008): Der Judenhass kommt aus der Mehrheitsgesellschaft. In: Antisemitismus in Europa – Vorurteile in Geschichte und Gegenwart. Bonn, S. 5–6.

# Handlungsmöglichkeiten gegen Antisemitismus im pädagogischen Raum

# Für eine differenzierte Wahrnehmung des Lernraumes und unterschiedlicher Motivationen hinter Antisemitismus

Tami Ensinger

In der pädagogischen Praxis sind wir mit unterschiedlichen Formen von Antisemitismus konfrontiert. Die Empörung von Pädagog_innen über Antisemitismus in ihren Lernräumen ist verständlich und wichtig. Wir möchten das Anliegen, Antisemitismus entgegenzutreten, stärken und zugleich einen Raum eröffnen, der den Lehrenden als auch den Lernenden die Reflexion in das eigene Involviertsein in die Thematik ermöglicht. Dafür plädieren wir für eine die Teilnehmer_innen der Bildungsarbeit *nicht entlarvende und nicht identifizierende* (und voreilig verdächtigende) Pädagogik gegen Antisemitismus und möchten Hinweise und Empfehlungen geben, die die Teilnehmer_innen der Bildungsarbeit in ihren Anliegen, Erfahrungen und Motivationen ernst nehmen. Wir empfehlen dafür eine *antisemitismuskritische Perspektive:* „Anknüpfend an die aus der Reflexion und Kritik antirassistischer Bildungsarbeit entwickelte ‚rassismuskritische Perspektive' (Mecheril 2004, S. 205), bei der die strukturelle Eingebundenheit in rassistische Strukturen sichtbar gemacht wird, kann für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus versucht werden, eine antisemitismuskritische Perspektive einzunehmen und damit eine Bildungspraxis zu entwickeln, deren Akteur_innen sich bewusst sind, selbst in die Geschichte und die gegenwärtigen Formen von Antisemitismus involviert zu sein, die Teil der Gesellschaft sind, in der sie leben" (Messerschmidt 2010, S. 106).

## Motivationen der Adressaten wahrnehmen

Eine grundlegende Annahme in der Arbeit gegen Antisemitismus ist, dass Antisemitismus nicht immer leicht zu erkennen ist und z. B. eine antisemitische Äußerung sehr unterschiedliche Motivationen haben kann. Diese Erkenntnis ist in den Handlungsmöglichkeiten gegen Antisemitismus im pädagogischen Setting immer zu berücksichtigen. Hinter einem antisemitischen Argument steckt nicht zwingend eine antisemitische Absicht, da antisemitische Stereotype unbewusst übernommen werden können oder nicht als solche verstanden werden. Antisemitische Stereotype sind sehr langlebig und werden schon sehr lange tradiert. Zugleich ist eine antisemitische Absicht nicht immer hinter einer Äußerung zu erkennen, da Antisemitismus heute häufig in Form von Codes, Anspielungen und unterschwelligen Aussagen geäußert wird. Für den pädagogischen Raum bedeutet dies, zu wissen, dass antisemitische Argumente und Konstruktionen kursieren und von Teilnehmer_innen geäußert und verbreitet werden. Es bedeutet jedoch zugleich, nicht zu wissen, ob die Teilnehmer_innen selbst antisemitisch sind. Es geht nicht um den Antisemiten/die Antisemitin, sondern um den Antisemitismus (vgl. Eckmann 2006, S. 211). Es geht also nicht um personelle Zuschreibungen, sondern darum, die Bewusstwerdung antisemitischer Erscheinungen zu ermöglichen. Wie Barbara Schäuble und Albert Scherr in ihrer qualitativen Befragung von Jugendlichen, plädieren wir daher für eine differenzierte Wahrnehmung von Antisemitismus und unterscheiden verschiedene Motivationen hinter Antisemitismus (vgl. Schäuble/ Scherr 2006, S. 38 ff.):

Ideologie

Fragmente

unbewusste Stereotype

jugendkulturelle Rhetorik

Provokation und
Verstehensangebote

Antisemitismus kann aufgrund einer gefestigten *Ideologie* und einer geschlossenen Weltanschauung in Erscheinung treten. Antisemitismus dient in diesem Fall dazu, die Welt zu verstehen und zu erklären. Hierbei werden auch eindeutig Schuldige festgelegt. Die Ansicht, die Juden hätten die Kontrolle über die Weltherrschaft, kann beispielsweise in einer solchen geschlossenen Weltanschauung begründet liegen. Es geht hier demnach um die geschlossene Ideologie, die eine Motivation von Antisemitismus sein kann. Die Konzentration liegt bei dieser Betrachtungsweise antisemitischer Motivation darauf, zu erkennen, was hinter einem antisemitischen Verhalten, einer antisemitischen Äußerung, einer antisemitischen Handlung steckt.

Antisemitismus kann in Form eines *Fragments* auftreten. Einzelne Elemente antisemitischer Ideologie (antisemitische Differenzkonstruktionen, Stereotype oder Topoi) werden herausgegriffen und für inkonsistente Stellungnahmen genutzt, ohne dass hierbei eine geschlossene Weltanschauung zugrunde liegt. Antisemitische Fragmente erscheinen plausibel, eingängig, einfach und scheinbar rational. Aus diesem Grund erscheinen sie zunächst attraktiv. Die oben benannte Verschwörungstheorie der Weltherrschaft kann beispielsweise ein antisemitisches Fragment darstellen, ohne in ein geschlossenes Weltbild integriert zu sein. Sie erscheint attraktiv, weil sie leicht eingängig ist. Dies erklärt auch ihre weite Verbreitung.

Auch *(unbewusste) antisemitische Stereotype* können auftreten, ohne dass eine geschlossene Ideologie zugrunde liegt. Die Aneignung tradierter antisemitischer Stereotype in Alltagsäußerungen, wie „Juden sind reich." oder „Juden sind klug.", geschieht z. B. wenn diese gehört werden und unwidersprochen bleiben, weil ein stillschweigendes Einverständnis besteht oder weil ihre Problematik nicht erkannt wird (vgl. in Kapitel 2 „Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen"). Häufig treten sie als Begründung einer Aussage auf und werden für Tatsachen gehalten. „Die Ablehnung gründet nicht auf Fakten, sondern auf Traditionen und Emotionen, die aber als Fakten verstanden werden" (Benz 2004, S. 10). Sie werden aufgegriffen und weiterverbreitet. Dabei kann ihr antisemitischer Gehalt völlig unbewusst sein. Die antisemitische Problematik der Stereotype ist dann völlig unbekannt. Antisemitische Stereotype sind langlebig und werden auf diese Weise weiter reproduziert.

Die Motivation hinter Antisemitismus kann ebenso in einer *jugendkulturellen Rhetorik* liegen. Diese kann in einem gemeinsamen Vokabular bestehen, das genutzt wird, um beleidigende Äußerungen zu machen oder eine Differenzmarkierung bzw. Markierungen von (Nicht-)Zugehörigkeit vorzunehmen. „Du Jude" ist beispielsweise eine mittlerweile weit verbreitete Äußerung, die als Schimpfwort gemeint sein kann oder aber aufgegriffen wird, um sich bzw. die eigene Gruppe von anderen abzugrenzen.

*Provokationen oder Verstehensangebote* können Gründe für Antisemitismus sein. Bei einer Provokation kann das Wissen über tradierte antisemitische Stereotype und über ihre Anstößigkeit dazu dienen, dieses Wissen einzusetzen, um z. B. den Lehrer im Unterricht zu provozieren. Häufig dienen Provokationen der Ablenkung von eigenem Fehlverhalten. Antisemitismus kann auch dadurch motiviert sein, die Welt verstehen zu wollen. Auf der Suche nach schwer zu verstehenden Ereignissen, wie z. B. der Verfolgung der Juden im Nationalsozialismus, geben antisemitische Konstruktionen vermeintlich plausible Erklärungen, ohne dass deren Problematik sofort bewusst wird. Antisemitismus wird dann als Verstehensangebot genutzt, um geschichtliche Prozesse, irrationale Vorurteile o. a. zu erklären.

*Literatur:*

*Benz, Wolfgang (2004): Was ist Antisemitismus? München.*

*Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fechler, Bernd / Kößler, Gottfried / Messerschmidt, Astrid / Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 210-232.*

*Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel.*

*Messerschmidt, Astrid (2010): Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Stender, Wolfram / Follert, Guido/ Özdogan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 91-108.*

*Schäuble, B./ Scherr, A. (2006) „Ich habe nichts gegen Juden, aber…". Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Amadeo Antonio Stiftung. Berlin. http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf*

# Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum

Tami Ensinger

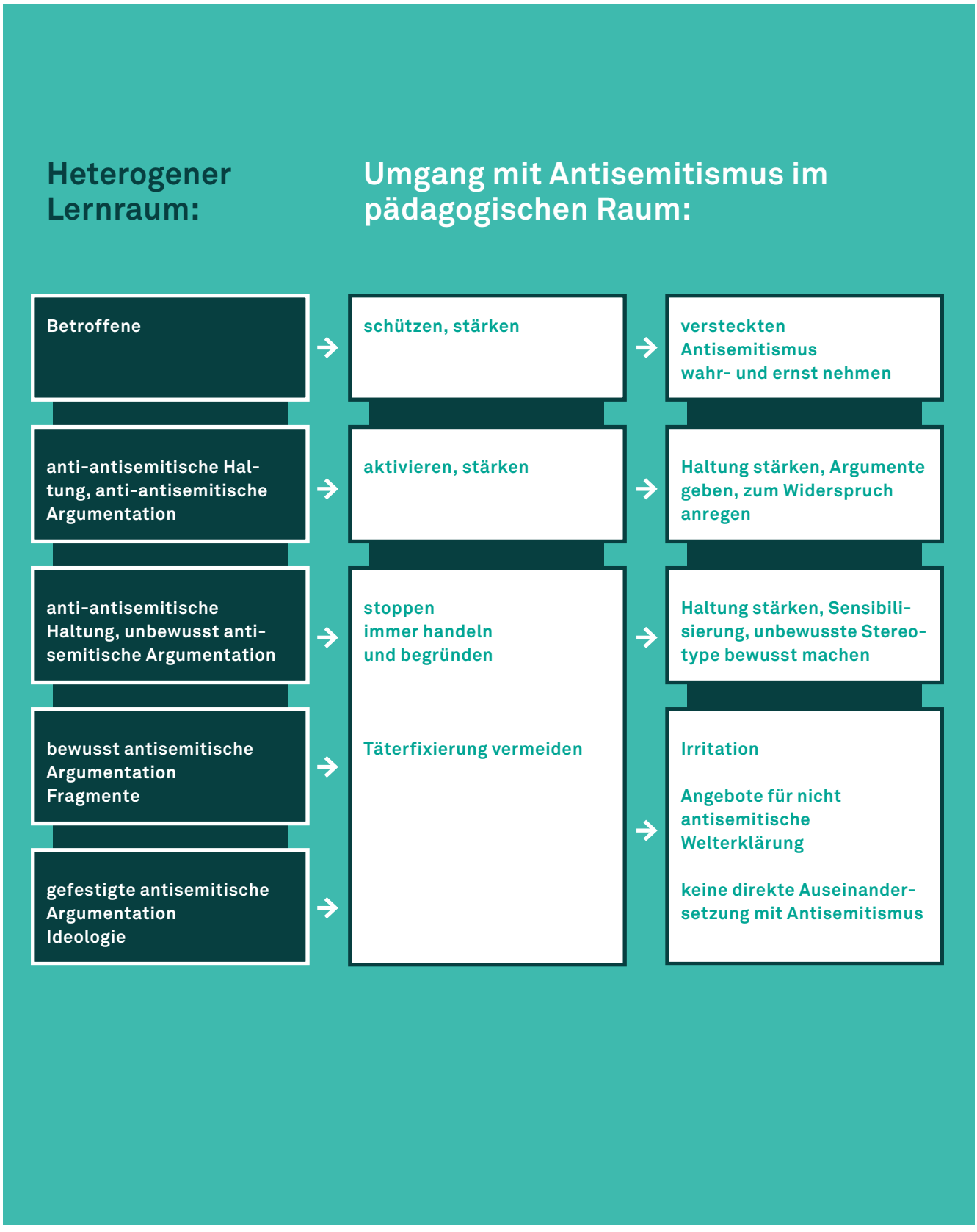
Die Wahrnehmung der eben beschriebenen stark unterschiedlichen Motivationen hinter antisemitischen Ansichten ist wesentlich für die verschiedenen Handlungsstrategien gegen Antisemitismus. Die Beeinflussbarkeit antisemitischer Ansichten ist von den dahinter liegenden Motivationen und Begründungszusammenhängen abhängig. Eine gefestigte Ideologie ist (wie z. B. auch im Umgang mit organisierten rechtsextremen Kadern festzustellen ist) nicht durch rationale Argumentationen zu irritieren. Was heißt es aber für den pädagogischen Raum, wenn diese Motivationen hinter einzelnen Äußerungen nicht erkennbar sind?
In den meisten Gruppen ist ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten vorhanden. In der Regel ist von heterogenen Lernräumen auszugehen, das bedeutet, dass es von Antisemitismus Betroffene im Raum geben kann, es antisemitismuskritische Teilnehmer_innen gibt und antisemitische Haltungen im pädagogischen Raum vorhanden sein können. Schäuble/ Scherr stellen in ihrer Studie fest, „dass die weit überwiegende Mehrzahl aller Jugendlichen sich von Antisemitismus distanziert, wenn er als solcher erkennbar wird“ (Schäuble/ Scherr 2006, S. 14). Dies ist eine zentrale Erkenntnis dafür, wo eine Pädagogik gegen Antisemitismus ansetzen sollte. Die folgenden Unterscheidungen sind für eine differenzierte Wahrnehmung von Antisemitismus wesentlich: In *heterogenen Lernräumen* begegnen wir einerseits Haltungen, die Antisemitismus mit Hilfe gegen Antisemitismus gerichteter Argumentationen ablehnen und andererseits Haltungen, die Antisemitismus ablehnen, aber auf unbewusst antisemitische Argumentationen zurückgreifen. Auch ist zwischen bewusst antisemitischen Argumentationen in Form von Fragmenten und einer gefestigten antisemitischen Argumentation zu unterscheiden. Wie im Weiteren gezeigt wird, folgen je nach Haltung und Argumentation für den pädagogischen Raum unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten. Wesentlich ist dabei, keine vereindeutigende Klassifikation der Jugendlichen in „Antisemiten“ oder „Nicht-Antisemiten“ zu vollziehen (vgl. ebd. S. 47).

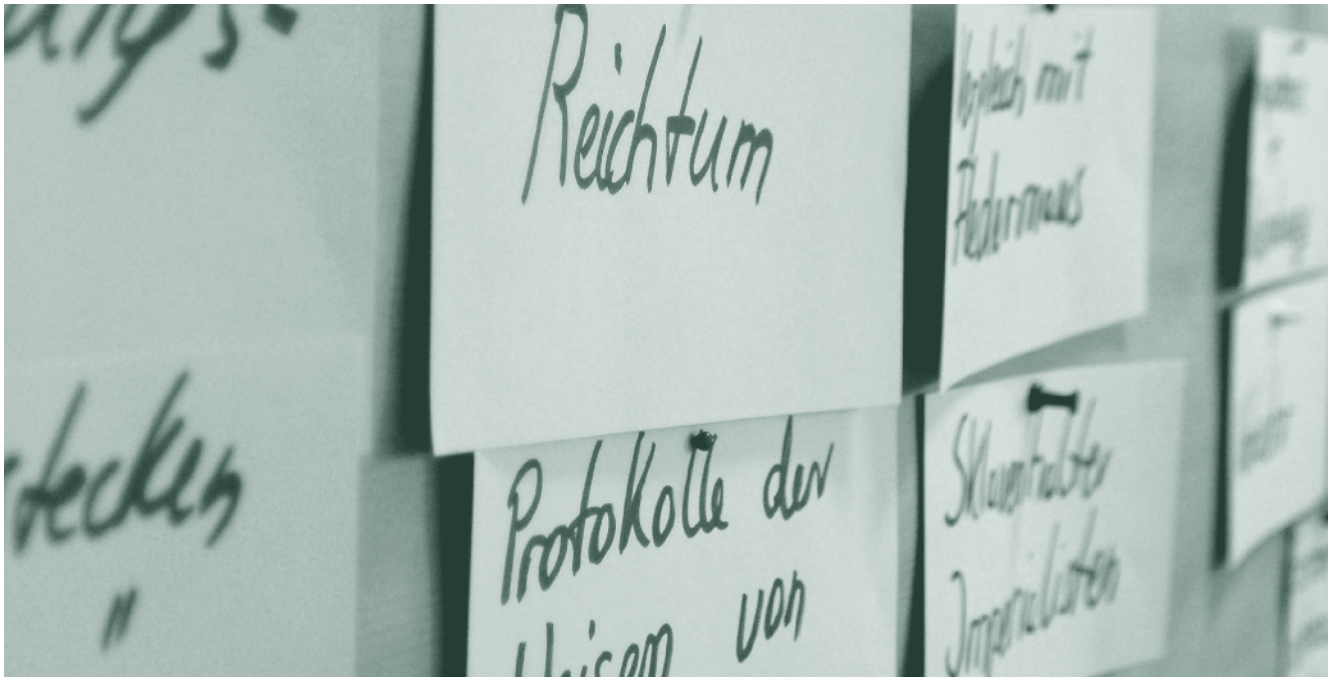
## Betroffene schützen

Vielfach wird in pädagogischen Räumen noch immer davon ausgegangen, dass die Teilnehmer_innen nicht jüdisch sind, solange durch Biographien oder Bekenntnisse die jüdische Identität nicht offenkundig wird. In unserer Beratungsarbeit haben wir jedoch schon vielfach die Erfahrung gemacht, dass jüdische Jugendliche ihre Identität mit Absicht nicht erkennbar machen, um keine Nachteile, Stigmatisierungen und Anfeindungen zu erleiden.
Für die Handlungsstrategien im pädagogischen Raum gehen wir davon aus, dass der Schutz der von Antisemitismus Betroffenen immer Priorität hat. Monique Eckmann orientiert sich hierfür auch an der Täter-Opfer-Zuschauer-Triade: Es ist in vielen Fällen nötig „Prioritäten zu setzen und sich zuerst den Opfern zu widmen sowie Bystander zu aktivieren, *bevor* Täter anzusprechen sind“ (Eckmann 2006, S. 220). Gehen wir als Pädagogen davon aus, dass in Bildungsräumen immer Betroffene sein können, geht es dementsprechend auch um unsere eigene Wahrnehmung und Einschätzung. Verdeckte Codes, Anspielungen und unterschwellige Formen von Antisemitismus sind als solche zu erkennen und ernst zu nehmen, erst dann können Betroffene geschützt und Verletzungen gestoppt werden. Problematisch sind Verharmlosungen und Nivellierungen, den Orientierungsrahmen für Verletzungen geben immer die Opfer von Verletzungen. Selbst wenn Betroffene nicht im Raum sind oder erkannt werden, bedeutet eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Antisemitismus wahrzunehmen, die Betroffenen zu stärken und ein diskriminierungskritisches Klima zu schaffen. Wichtig dabei ist, dass den Betroffenen der Subjektstatus nicht aberkannt werden darf. Niemand darf gezwungen oder gedrängt werden, über eigene Erfahrungen zu sprechen. Vielmehr ist die Bereitschaft zur Unterstützung ebenso nötig wie Angebote, von denen dann Gebrauch gemacht werden kann. Wann eine Verletzung beginnt und wie diese empfunden wird, entscheiden die Betroffenen selbst. Es wäre jedoch problematisch, Betroffene auf einen Opferstatus festzulegen. „Jede Person hat im Prinzip schon einmal jede dieser drei Rollen [Täter, Opfer, Zuschauer, TE] eingenommen, je nach Kontext und Situation. Es geht also nicht um Identitäten, sondern um erlebte Erfahrungen!“ (ebd. S. 220). Wichtig ist darüber hinaus, dass die Argumentation gegen Antisemitismus keine Betroffenheiten voraussetzt, sondern dass die Argumentationsbasis die Menschenrechte sind. Das Argument gegen Antisemitismus ist demnach nicht, dass jemand im Raum betroffen sein könnte oder dass Antisemitismus aufgrund des Holocaust problematisch ist, sondern dass antisemitische Äußerungen oder Handlungen Menschenrechtsverletzungen sind, die die gesamte Zivilgesellschaft angreifen. Das pädagogische Ziel ist Verantwortlichkeit für das eigene Handeln um der Achtung der Menschenrechte und der Menschenwürde aller willen.

## Anti-antisemitische Argumentationen stärken

Gehen wir von heterogenen Lernräumen aus und von Teilnehmer_innen mit anti-antisemitischen Haltungen in Verbindung mit anti-antisemitischen Argumentationen, erweitert dies unseren Handlungsspielraum gegen Antisemitismus. In diesem Fall können anti-antisemitische Argumentationen aktiviert werden, Teilnehmer_innen zum Widerspruch angeregt werden und bestehende Argumentationen gestärkt werden. Diese Handlungsspielräume werden in einer sehr stark an den Tätern orientierten Reaktion häufig außer Acht


Heterogener Lernraum:
Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum:
Betroffene
schützen, stärken
versteckten Antisemitismus wahr- und ernst nehmen
anti-antisemitische Haltung, anti-antisemitische Argumentation
aktivieren, stärken
Haltung stärken, Argumente geben, zum Widerspruch anregen
anti-antisemitische Haltung, unbewusst antisemitische Argumentation
stoppen
immer handeln
und begründen
Haltung stärken, Sensibilisierung, unbewusste Stereotype bewusst machen
bewusst antisemitische Argumentation Fragmente
Täterfixierung vermeiden
Irritation
Angebote für nicht antisemitische Welterklärung
gefestigte antisemitische Argumentation Ideologie
keine direkte Auseinandersetzung mit Antisemitismus




gelassen. In der Studie von Schäuble/ Scherr wurde jedoch festgestellt, dass anti-antisemitischen Jugendlichen häufig die Argumentation gegen Antisemitismus fehlt (vgl. Schäuble/ Scherr 2006, S. 93 und Schäuble 2012, S. 434). Diesen Jugendlichen Argumente zu geben und sie zu stärken, kann also einen wesentlichen Teil der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ausmachen. Ausschlaggebend ist dabei der Einfluss der Peer (vgl. in Kapitel 2 „Konfliktpädagogik als pädagogischer Ansatz"), d. h. der Einfluss aus der Minderheitenposition heraus, der durch Personen in Peer-Position ausgeübt wird, dies können Aktivisten, Kollegen und Freunde sein. „Insofern diese konstant zu ihrer Meinung stehen, Konflikte provozieren und ihnen standhalten, bewirken sie latente, aber andauernde Einstellungsänderungen. Es sind gerade ihre Konstanz und ihre Konfliktfähigkeit, die ihnen zum Erfolg verhelfen" (Eckmann 2006, S. 223).

### Antisemitismus immer stoppen

In heterogenen Lernräumen sind Pädagog_innen jedoch auch mit bewussten oder unbewussten antisemitischen Äußerungen bzw. Handlungen konfrontiert. Unabhängig davon, ob die dahinterliegenden Haltungen anti-antisemitisch oder antisemitisch sind, d. h. unabhängig davon, ob hinter antisemitischen Handlungen eine antisemitische Absicht steckt, müssen diese immer gestoppt werden. Diskriminierungskritische Lernräume müssen jede Form der Diskriminierung problematisieren und die Betroffenen vor Diskriminierung schützen. Der Grund für die Diskriminierung hat auf das tatsächliche Erleben von Diskriminierung (aus Sicht von Betroffenen) nicht unbedingt einen Einfluss. Bei der Problematisierung von antisemitischer Argumentation ist die eigene Argumentation sehr relevant. Die Begründung dafür, dass Diskriminierungen nicht erwünscht sind, darf nicht fehlen. Diese sollte mit Bezug auf Menschenrechte und Demokratie oder auf die im Lernraum schon erarbeiteten Einigungen zu Formen der Zusammenarbeit und gegenseitiger Anerkennung stattfinden. Es empfiehlt sich, als Moderator_in des Lernprozesses eine Ich-Botschaft zu senden und deutlich zu machen, dass die eigene Aufgabe darin besteht, den Lernraum zu schützen und darauf zu achten, dass Menschenwürde und Menschenrechte nicht verletzt werden (vgl. in Kapitel 3 dieser Broschüre: Der Pädagogische Raum – ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld).

Das Vorhandensein anti-antisemitischer Haltungen in Verbindung mit unbewusst antisemitischen Argumentationen eröffnet weitere Handlungsmöglichkeiten. Wie oben erwähnt, gehen Schäuble/ Scherr davon aus, dass eine Mehrzahl der Jugendlichen Antisemitismus ablehnt, wenn er für sie als solcher erkennbar wird (vgl. Schäuble/ Scherr 2006, S. 40). Wesentlich für antisemitismuskritische Bildungsarbeit ist daher, anti-antisemitische Haltungen zu stärken und eigene Verstrickungen in antisemitische Argumentationen zu thematisieren (vgl. Messerschmidt 2010, S. 106). Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten erläutert dies zu tun.

### Thematisierung von Antisemitismus

Anti-antisemitische Haltungen können durch die direkte Thematisierung von Antisemitismus gestärkt werden. Beispielsweise kann für die Wahrnehmung von unbewussten antisemitischen Stereotypen sensibilisiert werden. Im Zentrum stehen dabei deren *Dekonstruktion* und die Berücksichtigung von Abwehrmechanismen (vgl. in Kapitel 2 dieser Broschüre: Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen). Hierbei ist eine Grundhaltung auf Seiten der Pädagog_innen notwendig, die nicht entlarvend, identifizierend oder verdächtigend ist. Zu empfehlen ist ein offener Umgang mit eigenen Verstrickungen in antisemitische Konstruktionen. Dies wird der Annahme gerecht, dass Antisemitismus nicht leicht zu erkennen ist und bei der Beschäftigung mit dem Thema gelernt werden kann, welche Erscheinungsformen er hat. Im Gegensatz dazu verhindern starke Moralisierungen und Verdächtigungen zudem, dass Teilnehmer_innen sich auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema einlassen. Sie verschließen sich aufgrund der Angst, die eigenen Äußerungen und Annahmen könnten vorschnell als antisemitisch verdächtigt und entlarvt werden.[1] Wie oben beschrieben geht es nicht um den

Antisemiten, sondern um den Antisemitismus (vgl. Eckmann 2006, S. 211). Priorität sollte dennoch auch hier der Schutz der Betroffenen haben, was bedeutet, immer auf Antisemitismus zu reagieren, auch wenn dieser nicht bewusst geäußert wird und antisemitische Äußerungen zu problematisieren.
Durch die direkte Thematisierung von Antisemitismus können auch antisemitische Fragmente irritiert werden. Die Auseinandersetzung mit Stereotypen, Codes und Verschwörungstheorien kann antisemitische Argumentationen dekonstruieren. Verschwörungstheorien sind Konstruktionen der Wirklichkeit, die dualistisch aufgeteilt wird in Gut/Böse, Täter/Opfer, Wir/Sie. Diese Mythen reduzieren die Komplexität der Welt, die so scheinbar verstehbar wird. Sie wirken einleuchtend, weil sie gesellschaftliche, politische und historische Geschehnisse auf einfache Weise erklären. Sie erhalten dadurch eine Attraktivität für Jugendliche und für Erwachsene und müssen diesen Mechanismen entsprechend analysiert werden.
Formulieren Teilnehmer_innen Gleichgültigkeit oder Desinteresse am Thema Antisemitismus, ist es wichtig zugleich die Themen aufzugreifen, „die die Jugendlichen explizit als ‚ihre' Themen beschreiben" (Schäuble 2012, S. 409). Ist in Gruppen keine eigene Lernmotivation zum Thema Antisemitismus vorhanden, bergen Angebote zu diesem Thema die Gefahr, „keine Lerninteressen adressieren oder anregen zu können" (ebd. S. 416).

## (Indirekte) Thematisierung von Antisemitismus im Kontext mit anderen Fragen und Gegenständen

Antisemitismus kann auch in der Auseinandersetzung mit anderen Gegenständen/Fragen thematisiert werden. Da Antisemitismus eine Form der Welterklärung und der eigenen Verortung darin ist, liegen genau hier die Ansatzpunkte der Bildungskonzepte. Zudem bemerkt Schäuble: „In der Mehrzahl der Fälle ist [...] erwartbar, dass Jugendliche sich eher desinteressiert und/oder ablehnend gegenüber Bildungsangeboten zeigen, die Antisemitismus zum Thema machen." (Schäuble 2012, S. 410)

Pädagogik gegen Antisemitismus kann somit auch bedeuten, Antisemitismus nicht direkt zu thematisieren und damit einen wesentlichen Beitrag für die Arbeit gegen Antisemitismus zu leisten. Eine Funktion von Antisemitismus ist die Welterklärung und Identitätsbildung, mit einfachen Schuldzuweisungen und klaren Definitionen von Problemverursachern, von Gut und Böse. Antisemitismus macht Angebote der Erklärung für die Finanzmarktentwicklung und das kapitalistische Wirtschaftssystem, für die Prozesse der Globalisierung, für gegenwärtige Krisen, für den Nahost-Konflikt und für den Umgang mit der NS-Vergangenheit und dem Holocaust. Angebote nicht-antisemitischer Erklärung von gesellschaftlichen Vorgängen und Strukturen sind daher ein wesentlicher Teil antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, zu dem die vorliegende Broschüre einen Beitrag leisten will (vgl. in Kapitel 1 dieser Broschüre: Antisemitische Welterklärung und Gerechtigkeitsempfinden).
Wesentlich ist eine Auseinandersetzung mit dem Kontext, in dem Antisemitismus auftaucht. „Wenn Antisemitismus in pädagogischen Settings zum Ausdruck kommt, so ist das eine Widerspiegelung dessen, was gesellschaftlich gerade abläuft." (Messerschmidt 2010, S. 104) Als Ergebnis einer Befragung in Jugendclubs und Migrant_innen-Organisationen stellen Praktiker_innen fest, dass der „Umweg über die thematischen Kontexte antisemitischer Äußerungen vielversprechender ist. So könnte die Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu einer Querschnittsaufgabe werden: Wenn qualifizierte Pädagog_innen bei der Bearbeitung unterschiedlicher Themen und in unterschiedlichen Bereichen überlegen, wie sie – dort, wo es möglich und sinnvoll ist – das Thema Antisemitismus einbinden können." (amira 2009, S. 10)

[1] „Eine Auseinandersetzung mit Widersprüchen zwischen dem eigenen Selbstverständnis und eigenen Deutungen erscheint in solchen Gruppen nur denkbar, wenn die Jugendlichen ein eigenes Problemverständnis entwickeln und wenn eine Ausgangssituation hergestellt wird, in der sie Widersprüche in ihren Aussagen wahrnehmen können, ohne den Eindruck zu haben, dass ihnen damit Gesichtsverlust droht oder ihre Persönlichkeit infrage gestellt ist." (Schäuble 2012, S. 410)

*Literatur:*

*Amira (2009): „Du Opfer! Du Jude" – Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg. Dokumentation der amira-Tagung am 16.09.2008. Berlin. http://amira-berlin.de/Material/Dokumentation/54.html*

*Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Messerschmidt, Astrid/ Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 210-232.*

*Messerschmidt, Astrid (2010): Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 91-108.*

*Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir". Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin.*

*Schäuble, B./ Scherr, A. (2006) „Ich habe nichts gegen Juden, aber...". Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Amadeo Antonio Stiftung. Berlin. http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf*

# Antisemitische Welterklärung und Gerechtigkeitsempfinden

Christa Kaletsch und Tami Ensinger

Antisemitismus fungiert nicht selten als Welterklärung und bietet dafür simplifizierte Modelle an. Juden wird dabei die Verantwortung für unangenehme Gefühle, Bedrohungen, Abhängigkeits- und Ohnmachtsempfindungen, soziales Leid, Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse, nicht durchschaute und nicht verstandene Veränderungen zugeschrieben. Der Antisemit/die Antisemitin entwickelt einen Zorn gegen das Ungenügen der Zivilisation und richtet diesen gegen die Juden. „Die stereotype antisemitische Erklärung verspricht Orientierung und Erleuchtung in der Dunkelheit der entfremdeten Gesellschaft." (Rensmann 2001, S. 105)

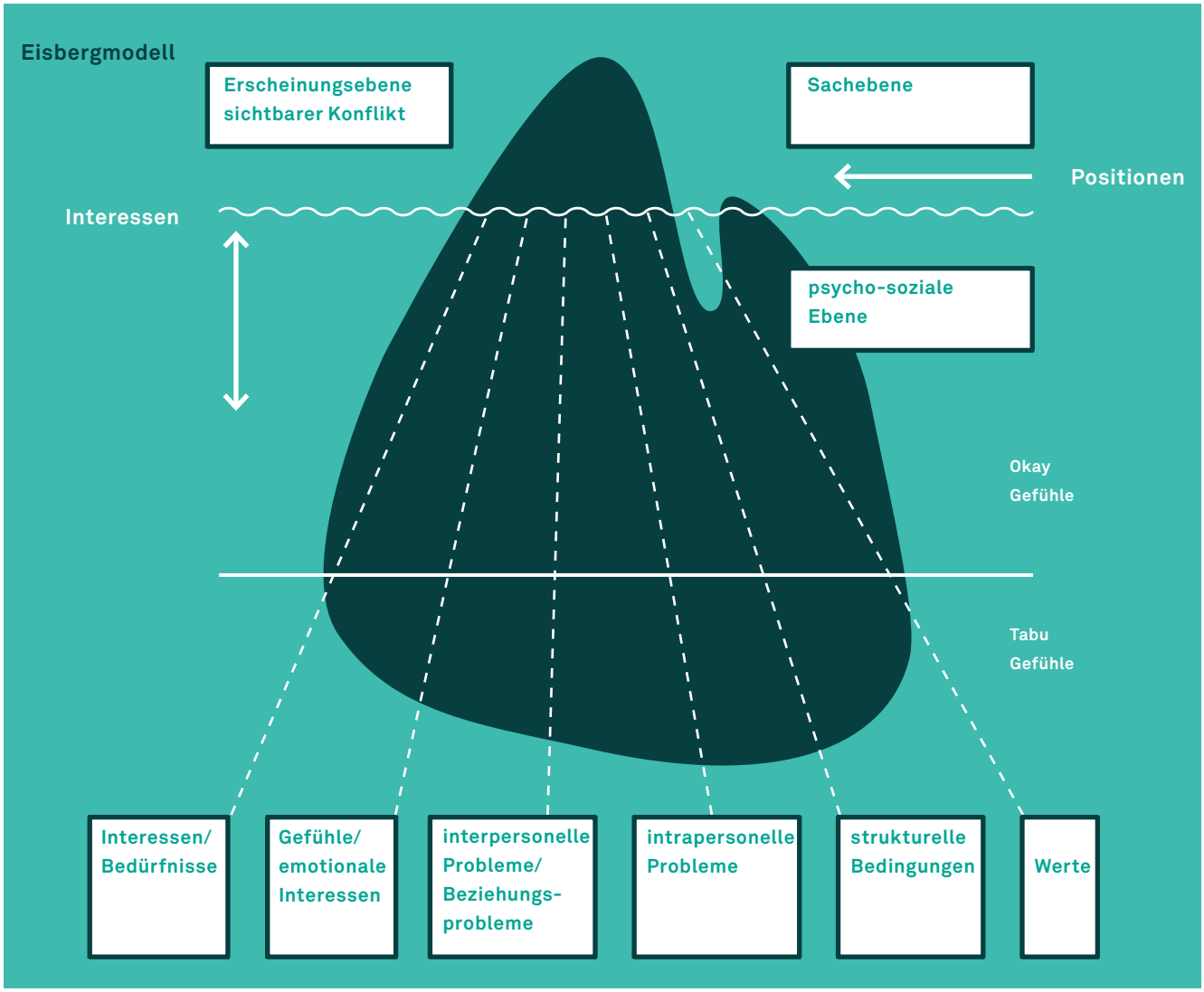
Durch die Funktion von Antisemitismus als *Welterklärung und Identitätsbildung* wird für die Auseinandersetzung mit antisemitischen Äußerungen und Haltungen wesentlich, den Antisemitismus *und* die dahinterliegenden *Bedürfnisse und Empörungen* ernst zu nehmen und diese als kritische Impulse und Empörung über Weltgeschehnisse wahrzunehmen. Die gewaltige Präsenz von Verschwörungstheorien und die Komplexität reduzierenden Welterklärungen sind ein Zeichen für einen enormen Bedarf. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich diesen Bedürfnissen und Empörungen anzunähern:

- Thematisierung von Gerechtigkeitsempfindungen.
- Diskriminierungserfahrungen, eigene Geschichten, Zugehörigkeitsbegrenzungen und Ungleichheitsstrukturen erkennen und die Erfahrungen von Diskriminierung und Benachteiligung anerkennen (Vgl. in Kapitel 3 dieser Broschüre: Für eine nicht zuschreibende antisemitismuskritische Bildungsarbeit – Zusammenhänge zwischen Antisemitismus und gesellschaftlich bedingter Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrung ).
- Angebote zur Auseinandersetzung mit Demokratie und Menschenrechten, die die Teilnehmenden – im Sinne des Konzepts kritischer Demokratiepädagogik – darin unterstützen, Widersprüche zu entdecken und mit ihnen „leben" zu lernen.

Weltgeschehnisse werden im Antisemitismus nicht als Resultat des Handelns aller Individuen betrachtet oder als kontingente Geschehnisse, sondern Andere werden als Lenker der Geschicke auserkoren. Antisemitismus dient der Reduktion der Komplexität unverstandener gesellschaftlicher Prozesse. Wir empfehlen daher, *Angebote* und Übungseinheiten zu machen, die die *Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen* unterstützen und zugleich *komplexitätsreduzierenden Ansichten rationale Erklärungen von Weltgeschehnissen entgegensetzen.* Gemeint sind Angebote, sich die gesellschaftlichen Vorgänge und Strukturen nicht-antisemitisch zu erklären und vernünftige Argumentationen zu ermöglichen. Hier gewinnt die politische Bildung einen besonderen Stellenwert. In ihr sollten Räume geschaffen werden, in denen rationale Erklärungen (welt-)politischer und ökonomischer Veränderungen und Vorgänge vermittelt werden, vereinfachende und verkürzte Erklärungsmodelle und Denkschemata mitsamt ihren verbreiteten Symboliken hinterfragt und politische Handlungsoptionen reflektiert werden (vgl. Oppenhäuser 2006, S. 126).[2] In einer als konflikthaft empfundenen, undurchsichtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit muss die Suche nach Orientierungsmöglichkeiten und Möglichkeiten der Teilhabe unterstützt werden. Zu diesem Zweck ist der Bereich politischer Bildung auszubauen (vgl. Schäuble/ Thoma 2006, S. 237 f.).
Hierbei empfehlen sich subjektorientierte Lernangebote, die für das subjektive Gerechtigkeitsempfinden sensibilisieren und dazu einladen, sich Demokratie und Menschenreche als Bezugsrahmen zur Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Zusammenlebens in der pluralen Welt-Gesellschaft anzueignen. In diesem Kontext ist es wichtig, die formulierten Ängste, Empörungen und Bedürfnisse wahr- und ernstzunehmen (vgl. in Kapitel 5 „Methodenbeschreibung Gerechtigkeitsbarometer" in dieser Broschüre) und erst nach dem Entdecken der hinter den Gefühlen der Ohnmacht stehenden Bedürfnisse, Handlungsoptionen zu entwickeln. Vgl. Eisbergmodell auf der folgenden Seite.

Dabei kann das Wissen um die Universalität der Menschenrechte sowie deren Unabgeschlossenheit und stets wahrzunehmende Verletzlichkeit handlungsleitend und ein entsprechender Analyserahmen für die Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen „Missständen" sein. Entscheidend ist dabei die Wahl der Zugänge. Entsprechend einer subjektorientierten Vorgehensweise empfiehlt es sich, Lernräume zu öffnen, in denen sich die Teilnehmenden die Menschenrechte und ihre Relevanz selbst aneignen können und Räume entstehen, in denen sie in eine kritische Auseinandersetzung über Anspruch und Wirklichkeit von menschenrechtlichen Diskursen einsteigen können. Der Idee eines „voraussetzungsarmen Verständnis[ses] der Menschenrechte" (Hormel/ Scherr 2004, S.148) folgend lassen sich die Teilnehmenden einladen, sich mit der Frage zu beschäftigen: „Wie wollen wir leben?" Dabei werden einerseits Visionen und Maßstäbe entwickelt, mit denen sich gesellschaftspolitische Prozesse analysieren und bewerten lassen. Im Sinne eines kritischen Verständnisses von politischer Bildung zielt die Herangehensweise auf „eine Befähigung zur kritischen Analyse der bestehenden Verhältnisse, deren Resultat die Lust und der Wille zum politischen Handeln und zur politischen Aktion sein kann" (Lösch 2011, S. 112). Ein Verständnis für das – sowie die Auseinandersetzung mit

[2] Der Mut zur Erkenntnis der teilweise bedrohlichen Realität verlangt nicht nur nach Handlungsperspektiven und -orientierung. Auch Denkperspektiven, das Wissen und die Erkenntnis darüber, die Realität begreifen und verändern zu können, sind für die Stärkung von Individuen von großer Bedeutung (vgl. Ahlheim 2006, S. 311).




nach Besemer, Christoph M. (1993): Mediation, Vermittlung in Konflikten: Königsfeld

*Literatur:*

*Ahlheim, Klaus (2001): Politische Bildung. In: Bernhard, Armin/ Rothermel, Lutz: Handbuch Kritische Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 302-315.*

*Hormel, Ulrike/ Scherr Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.*

*Lösch, Bettina (2011): Keine Demokratie ohne Partizipation: Aktive Bürgerinnen und Bürger als Ziel der politischen Bildung. In: Widmaier, Benedikt/ Nonnenmacher, Frank (Hg.): Partizipation als Bildungsziel, S.111-124.*

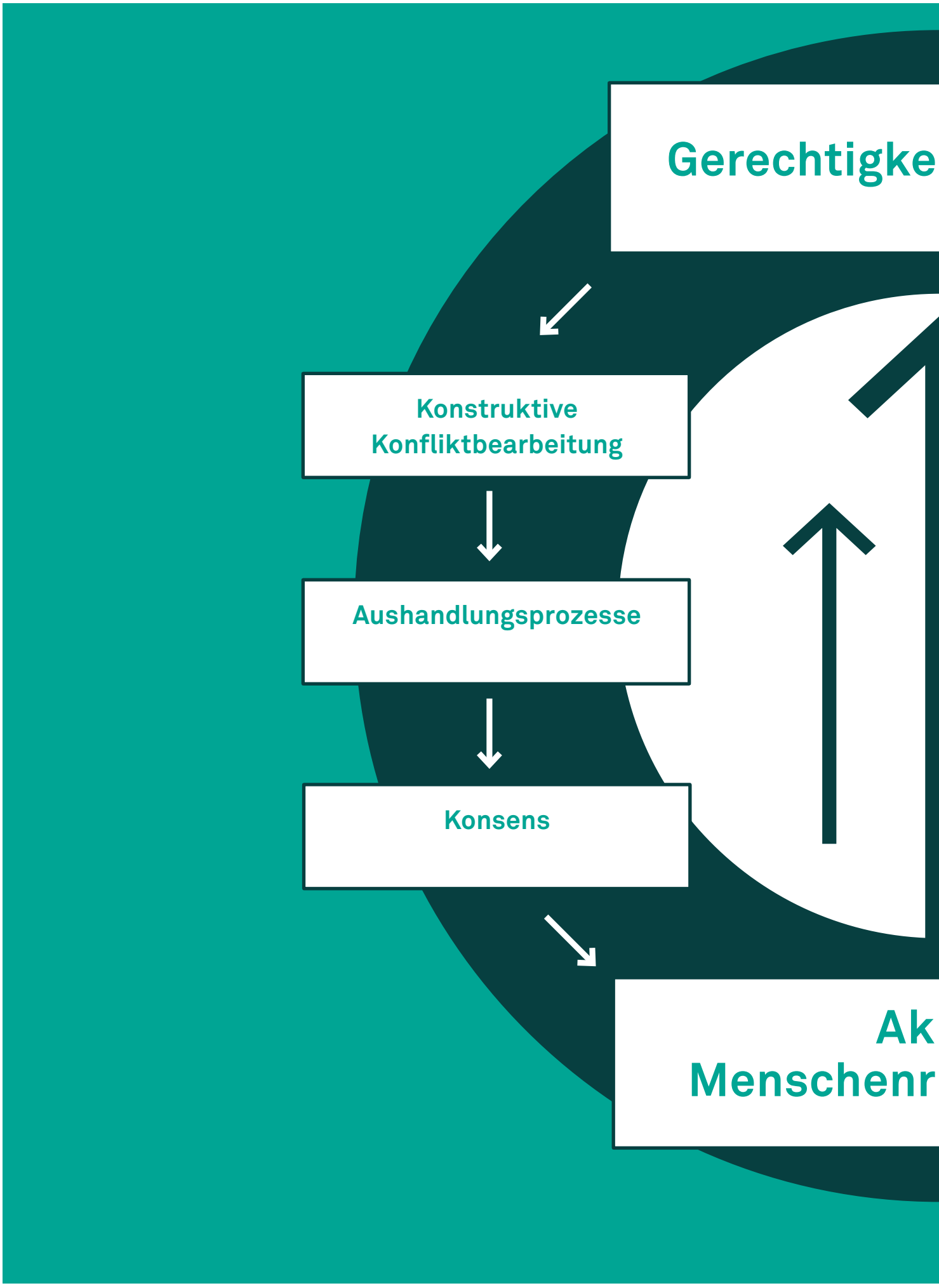
*Oppenhäuser, Holger (2006): Arbeiter gegen Globalisten – Normale Deutsche gegen Schmarotzer. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Messerschmidt, Astrid/ Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 103-127.*

*Rensmann, Lars (2001): Kritische Theorie über den Antisemitismus. Berlin und Hamburg.*

*Schäuble, Barbara/ Thoma, Hanne (2006): Ergebnisse des Europäischen Workshops »Antisemitismus – eine Herausforderung für die (politische) Bildungsarbeit«. Eine Dokumentation. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Messerschmidt, Astrid/ Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 233-241.*

dem – subjektive(n) Gerechtigkeitsempfinden kann einerseits Aushandlungsprozesse bezüglich konkreter Problemstellungen oder Konflikte innerhalb von Lerngruppen konstruktiv begleiten, anderseits lässt sich darüber sehr subjektorientiert in die Thematisierung von Demokratie- und Menschenrechtsverständnis einsteigen. Vgl. Abb. zu Gerechtigkeitsempfinden auf der folgenden Seite.

Politische Bildung wird heute attraktiv und zugänglich, wenn sie ein „erweitertes und kritisches Politik- und Partizipationsverständnis entwickelt“ (Lösch 2011, S. 112). Sie muss „die Voraussetzungen und Widersprüche politischer Partizipation aufgreifen und die realen Probleme heutiger demokratischer Gesellschaften thematisieren“ (ebd.). Was sind die Voraussetzungen politischer Partizipation? Wer darf partizipieren und wer nicht? „Trotz formaler Gleichheit gibt es in modernen Demokratien politische, soziale und symbolische Ausschlussmechanismen.“ (Ebd.) Adressaten politischer Bildung ohne deutschen Pass sind von der Freiheit politischer Partizipation ausgeschlossen. Aber auch soziale Ungleichheitsverhältnisse können trotz Besitz der deutschen Staatsbürgerschaft politische Partizipationsmöglichkeiten einschränken oder verhindern. Politische Bildung muss ernst nehmen, dass ihre Teilnehmer_innen Ausschlussmechanismen und Benachteiligung erleben.




Quelle: Kaletsch, Christa und Rech, Stefan: Interkultureller Dialog im Klassenzimmer, noch unveröffentlichtes Manuskript, Frankfurt (Weinheim) 2012.

itsempfinden
Politische Bildung
Wie wollen wir leben?
Bildung für nachhaltige Entwicklung (Globalisierung)
tiver
echtsschutz

# II

## Pädagogischer Ansatz und methodische Hinweise

# Konfliktpädagogik als pädagogischer Ansatz

Tami Ensinger

Wir gehen davon aus, dass Konfliktpädagogik für die Bildungsarbeit gegen Antisemitismus zentrale Grundhaltungen, Ziele und Vorgehensweisen bereithält. Konfliktpädagogik als pädagogischer Ansatz ist nach Monique Eckmann (vgl. Eckmann 2003, S. 66) eine Pädagogik der Konfliktaufarbeitung, die die Existenz von Konflikten als *Ausgangspunkt* für den Lernprozess begreift und folgende Zielsetzung hat:

**Um sich diesem Ziel anzunähern, sollten folgende Aspekte Beachtung finden:**

- **Von der Realität von Diskriminierung ausgehen**
- **Komplexe Erfahrungen aller Beteiligten ergründen und aufarbeiten**
- **Vermeiden, die Positionen festzuschreiben**
- **Unterschiedliche Standpunkte, Widersprüche, Zweifel und Ambivalenz zulassen/fördern**
- **Berücksichtigen, dass jede Person als Opfer anerkannt sein will – Priorität bleibt der Schutz und die Rehabilitierung der Opfer. Die Erfahrungen stets in ihren sozialen und historischen Kontext stellen.**
- **Experimentell neue Handlungsperspektiven aufzeigen**
- **Fragen stellen, zum Nachdenken anregen**

**Konfliktpädagogik ist eine Vorgehensweise, die Schuldzuschreibungen und Moralisierungen vermeidet. Sie beinhaltet keine Anklage und keinen Angriff.**

**Konfliktpädagogik versucht, „Konflikte in Dilemmata zu verwandeln oder einen äußeren Konflikt zu einem inneren Konflikt werden zu lassen“ (Eckmann 2006, S. 211).**
**Dabei gilt es, „Lernsituationen so zu gestalten, dass das Erlebte einen Konflikt aufwirft, der zum Dilemma wird. Dissonanzen sollen an die Oberfläche kommen, um dadurch das Bewusstsein von inneren Konflikten zu fördern. Diese Konflikte betreffen im Menschenrechtsbereich die oft erlebten Spannungen zwischen:**

- **dem, was ich denke und wie ich handle,**
- **zwei Prinzipien, die mir wichtig sind,**
- **dem, was meine Gruppe vertritt und dem, für das ich selbst einstehe“ (ebd.).**

Bedingungen für einen *Einstellungswechsel*:
„Die Bedingungen für einen Einstellungswechsel sind günstig, wenn es gelingt, einen äußeren Konflikt (mit anderen) in ein inneres Dilemma (mit sich selbst) zu verwandeln."
(Eckmann 2003, S. 65)

**→ Bewusstwerdung von Dissonanzen und von voreingenommenen oder diskriminatorischen Zügen der eigenen Verhaltensweise sowie der Unvereinbarkeit mit einer Gleichheitsnorm z. B. durch konstantes Vorbringen der Anliegen durch Betroffene oder durch Darstellung ihrer Perspektiven.**

**→ Unbehagen, Erstaunen, Nachdenklichkeit und Empathie**

**→ nach und nach: neue Perspektiven/ innere Neuorganisation und Umdenken**

**(Vgl. Eckmann 2006, S. 211 f.)**

Dies gelingt allerdings nur in einem Umfeld,

**„in dem Ambivalenz ohne Verurteilung sichtbar gemacht wird. Im Netz seiner eigenen Widersprüche verstrickt, fühlt sich das Individuum nicht verstoßen, und so kann sich ein äußerer Konflikt in ein inneres Dilemma verwandeln" (Eckmann 2003, S. 65).**
**Eine moralische Verurteilung führt zu einer Abwehrstellung und Verstärkung der Defensive, wodurch die inneren Missklänge und Dilemmata nicht mehr wahrgenommen werden.**
**Darüber hinaus werden so nur die unverhüllten Formen von Diskriminierung verurteilt, nicht aber latente oder verschleierte Formen. Deren Bekämpfung wird somit erschwert.**

Zentral dabei ist:

**Die Trennung von Person und Position/Problem.**

**„Wir alle können zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einer bestimmten Situation rassistische Äußerungen von uns geben oder rassistisch handeln. Man sollte daher Handlungen verurteilen, aber nicht Personen, da letztere jederzeit veränderungsfähig bleiben" (ebd. S. 66).**
**„Eine moralische Bewertung bewirkt oft eine Abwertung der Person, was diese in eine defensive Haltung bringt, da sie sich in ihrer Identität abgelehnt fühlt" (ebd. S. 64 f.).**

*Literatur:*

*Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Messerschmidt, Astrid/ Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 210-232.*

*Eckmann, Monique/ Eser Davolio, Miryam (2003): Rassismus angehen statt übergehen. Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Luzern.*

### Einfluss der Peer:

Im pädagogischen Prozess hat die Beeinflussung durch eine Person in einer Autoritäts- oder Machtposition (wie z. B. Lehrer_innen oder Expert_innen) eine andere Wirkung als die Beeinflussung durch eine Person in einer Minderheitenposition oder in einer Gleichrangigenposition. Der Einfluss aus einer Machtposition heraus führt trotz möglicher Zustimmung nicht zu tiefgreifenden Einstellungsänderungen. Dagegen erzielt der Einfluss aus der Minderheitenposition oder Gleichrangigenposition heraus, der durch Personen in Peer-Stellung (wie z. B. Mitschüler_innen, Aktivisten_innen, Kolleg_innen und Freund_innen) ausgeübt wird, eine andere Wirkung. Insofern die Personen in der Minderheitenposition oder Gleichrangigenposition „konstant zu ihrer Meinung stehen, Konflikte provozieren und ihnen standhalten, bewirken sie latente, aber andauernde Einstellungsänderungen. Es sind gerade ihre Konstanz und ihre Konfliktfähigkeit, die ihnen zum Erfolg verhelfen“ (Eckmann 2006, S. 223).
Grund: Der/die Aktivist_in oder Kolleg_in stellt „keine Bedrohung für die soziale Identität des zu Beeinflussenden dar; dieser kann sich also mit der Herausforderung der starken Überzeugung des Aktivisten effektiv auseinandersetzen, sich seine Argumente aneignen, was schließlich zu einem Einstellungswandel führt, ohne »das Gesicht zu verlieren«“ (ebd. S. 224).

**Vergleich der unterschiedlichen Erfolgsaussichten von Peer- und Autoritätsperson am Beispiel des Experiments „Rauchen“:**

| | Erlaubt, toleriert | Verbietet strikt |
|---|---|---|
| Pädagoge | 2<br>bester Erfolg als Pädagoge | 3<br>mittlerer Erfolg |
| Peer | 4<br>schlechtester Erfolg | 1<br>bester Erfolg |

Quelle: Eckmann 2006, S. 224

# Subjektorientierte Lernangebote oder Hinweise – Empfehlungen zu antisemitismuskritischen Bildungsansätzen

Christa Kaletsch und Tami Ensinger

Wovon wir ausgehen: Es gibt Antisemitismus in der Gesellschaft (in Deutschland) und Menschen, die Erfahrungen mit antisemitischer Diskriminierung und Verachtung machen. Es geht daher darum, eine offene Lernatmosphäre zu schaffen, um in Anerkennung der oben beschriebenen Erkenntnis – von der alle an dem Lernprozess beteiligten Akteure betroffen sind – „die vielfältigen Artikulationsformen in den Blick zu nehmen und einer Analyse zugänglich zu machen, um den Kontext zu reflektieren, auf dem Antisemitismus aktualisiert wird" (Messerschmidt 2009, S. 171). Antisemitische Äußerungen sind in alltäglichen Gesprächssituationen und öffentlichen Diskursen über Nationalsozialismus, Holocaust, Judentum, Globalisierung und den Nahost-Konflikt situiert und reproduzieren die in diesen Diskursen gängigen Argumentationen. Demnach kommt es darauf an, „Äußerungen, die antisemitische Muster transportieren, in die gegenwärtige Landschaft antisemitischer Projektionen einzuordnen und sie damit nicht lediglich als persönliche Überzeugung desjenigen/derjenigen aufzufassen, der/die das gesagt hat, sondern in ihnen auch den Ausdruck gegenwärtiger Diskurse und dominanter Weltbilder zu sehen" (ebd.).

Dabei scheint es wichtig, Lerngelegenheiten anzubieten, die geeignet sind, Beschämungen der Teilnehmenden, moralisierende Verurteilungen und Formen der Bezichtigung zu vermeiden.[3] Wir empfehlen daher, nicht zwischen antisemitischen und nicht-antisemitischen Jugendlichen zu unterscheiden, sondern die jeweiligen Perspektiven und Begründungen der Jugendlichen ernst zu nehmen. Wichtig ist dabei die Haltung der Moderator_innen der Lernprozesse (Coach-Rolle): Im Kontext eines antisemitismuskritischen Bildungsansatzes begreifen sie sich als Teil des Problems, als selbst immer weiter Forschende und Lernende, und gehen offen mit den immer bestehenden Verunsicherungen und Irritationen, die aufgrund des eigenen Involviertseins bestehen können, um. Sie gerieren sich nicht als über dem Prozess Stehende, unzweifelhaft moralisch Gute, sondern vielmehr als diejenigen, die sich mit den Teilnehmenden des Lernprozesses auf den Weg begeben, die antisemitischen „Codes" zu entschlüsseln, Verstrickungen (Stichwort: kollektive Bibliothek[4]) zu entdecken, ihre Funktionsweise zu begreifen. Als Moderator_innen bieten sie einen Rahmen, der geeignet ist, die Kompetenz (die Analysefähigkeit) der Lerngruppe/der Lernenden zu erweitern. Sie laden die Teilnehmenden ein zu entdecken, was sie wissen, was sie selbst entschlüsseln können und bieten Strukturierungshilfe bei der Kontextualisierung. Wichtig ist dabei, dass es um ein Analysieren, Decodieren und Kontextualisieren von antisemitischen Beispielen geht und nicht um deren (skalierende) Bewertung. Es darf dabei eben nicht um die Frage gehen: „Ist dies antisemitisch für mich?" Eine Einladung zur individuellen Bewertung ist hier völlig unangebracht, da sie das strukturell bestehende Problem personalisiert und dadurch gerade ein entspanntes Erkennen-Können verstellt. Sie ist weiterhin unangemessen, weil Antisemitismus in Form von

[3] So stellt Barbara Schäuble fest: „Thematisierungen von Antisemitismus können, wenn sie einer Logik des Verdachts folgen, von den sich zumeist als anti-antisemitisch wahrnehmenden Jugendlichen als Aberkennung ihres Selbstverständnisses gelesen werden und zu Lernblockaden führen" (Schäuble 2012, S. 412).

[4] Mit kollektiver Bibliothek ist ein Fundus gemeint, der vertrauenswürdig erscheint, positiv konnotiert ist und aus dem antisemitische Stereotype herausgegriffen werden.

Anspielungen, Auslassungen, Codes häufig verdeckt auftritt und eben nicht leicht zu erkennen ist. Methoden, die um subjektive Einschätzungen und Bewertungen bitten, stehen in der Gefahr, die Teilnehmenden aufzufordern, sich weiter in antisemitische Diskurse zu verstricken und dabei antisemitische Argumentationen zu reproduzieren statt zu dekodieren! „Notwendiger Ausgangspunkt subjektorientierter und dialogischer anti-antisemitischer Bildungsarbeit sind deshalb die Prozesse, in denen Jugendliche sich selbst – in Auseinandersetzung mit in ihren sozialen Milieus, in Gleichaltrigengruppen und in den Massenmedien zirkulierenden Informationen und Deutungsangeboten – ihnen begründet und plausibel erscheinende Sichtweisen aneignen, die es ihnen erlauben, die für sie bedeutsamen alltäglichen Erfahrungen sowie für sie interessante gesellschaftliche Sachverhalte und Entwicklungen zu verstehen“ (Schäuble/ Scherr 2007, S. 50).

Bei allen methodischen Angeboten müssen die Moderator_innen des Lernprozesses immer bewusst reflektieren, dass von antisemitischer Diskriminierung Betroffene Teil der Lerngruppe sind/sein können (vgl. in Kapitel 1 „Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum“) und dass gerade die Ausblendung dieser Perspektive (dieses häufig selbstverständliche Ausgehen von jüdischer Nicht-Präsenz) Teil des Problems ist, auf das antisemitismuskritische Bildungsansätze reagieren wollen und müssen.
Zu berücksichtigen ist dabei, dass im antisemitischen Feindbild Juden eine „besondere“ Macht unterstellt wird und dies dazu führt, dass die Diskriminierung von Menschen, die von Antisemitismus betroffen sind, häufig nicht wahrgenommen wird. „Ihre Stimme wird nicht als Minderheitsdiskurs wahrgenommen, sondern systematisch als Machtdiskurs und Manipulation“ (Eckmann 2006, S. 221). Da es sehr schwer ist, Antisemitismus zu erkennen, sollte nicht die Frage im Zentrum stehen, wer als Antisemit entlarvt werden kann, sondern wie der Schutz für die von Antisemitismus Betroffenen gewährleistet werden kann (egal, ob diese im Raum sind oder nicht) und wie ihre Situation verbessert werden kann.

*Literatur:*

*Eckmann, Monique (2006), Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Messerschmidt, Astrid/ Schäuble, Barbara (Hg.), Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 210-232.*

*Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Frankfurt a. M.*

*Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin.*

*Schäuble, Barbara/ Scherr, Albert (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Reihe Analysen der Amadeo-Antonio-Stiftung. Berlin (Amadeo-Antonio-Stiftung) www.amadeuantonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf*

# Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen

Tami Ensinger

Wie oben beschrieben sollte der Schutz derer, die von Antisemitismus betroffen sind, an erster Stelle stehen. Dies gilt auch, wenn antisemitische Bilder und Stereotype analysiert werden. Wichtig ist, dass auch die von Antisemitismus Betroffenen sich im Lernraum bei der Analyse von Antisemitismus mit ihren Bedürfnissen berücksichtigt fühlen und nicht das Gefühl haben, dass über ihre eigenen Verletzungen diskutiert wird und diese in Frage gestellt werden. Der Aspekt des Schutzes der Betroffenen sollte immer präsent sein – auch dann, wenn sich gerade keine Betroffenen im jeweiligen Raum befinden oder sie im Raum nicht wahrgenommen werden. Daher ist es wichtig, in der Auseinandersetzung mit antisemitischen Bildern und Stereotypen nicht die Frage zu stellen, ob etwas antisemitisch ist, sondern zu fragen, was, d. h. welche Aspekte, welche Zeichen, welche Inhalte, an einem Zitat oder an einem Bild antisemitisch sind und ob diese schwer oder leicht zu erkennen sind. Die Frage danach, ob etwas antisemitisch ist, eröffnet den Raum dafür, über die Perspektiven, Gefühle und Verletzungen anderer zu spekulieren und diese dabei nicht ernst zu nehmen. Die Definitionsmacht darüber, ob eine antisemitische Verletzung stattgefunden hat, sollten aber die Betroffenen besitzen.[5] Die Frage danach, was an einem Zitat oder Bild antisemitisch ist, eröffnet dagegen den Raum dafür, über das antisemitische Argument zu diskutieren, zu fragen, wo Antisemitismus beginnt und was seine Struktur, Funktion und seine grundlegenden Elemente sind. Die Frage danach, ob diese schwer oder leicht zu erkennen sind, ermöglicht einen offenen Umgang damit, dass Antisemitismus nicht leicht zu erkennen ist und verhindert, dass Teilnehmer_innen sich aufgrund der Angst, die eigenen Äußerungen und Annahmen könnten vorschnell als antisemitisch verdächtigt und entlarvt werden, dem Thema verschließen. Dies erleichtert eine Beurteilung dessen, was Antisemitismus ist und wie er erkannt werden kann. Wichtig ist bei dieser Auseinandersetzung auch die Sprache, die Pädagog_innen und Teilnehmer_innen benutzen. Sie sollte zuschreibungssensibel sein und die Heterogenität des Lernraums berücksichtigen. Unterstützend für pädagogisch Handelnde wirkt dabei „die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit, eigene stillschweigende Annahmen über Teilnehmende zu überprüfen“ und ein Training „verschiedener Sprechweisen, die zuhörende Teilnehmende nicht ausschließen und die Personen, über die gesprochen wird, nicht reduzieren“ (Thimm/Kößler/Ulrich 2010, S. 144). Auch die Reflexion darüber, welche Aspekte und Informationen betont und welche ausgeklammert werden, ist dafür hilfreich. Zur Thematisierung antisemitischer Stereotype mit Jugendlichen sollten, wie vielfach empfohlen, keine voraussetzungsvollen Methoden ausgewählt werden, die Jugendliche überfordern. Die Thematisierung antisemitischer Stereotype kann auch dazu führen, dass diese sich verfestigen und bestätigt werden (vgl. Kößler 2006, S. 174). Auch Schäuble/ Scherr stellen fest, dass Aufklärung über Antisemitismus eine kontraproduktive Wirkung haben kann.[6] „Wenn Stereotype dargestellt werden, ist nicht auszuschließen, dass diese in einer Weise gelernt werden, die nicht die Problematik des Stereotyps fokussiert, sondern dazu führt, dass dieses als weit verbreitete sowie ›irgendwie zutreffende‹ und ›irgendwie plausible‹ Sichtweise verstanden wird. Dies ist insbesondere dann wahrscheinlich, wenn Stereotype nicht im Kontext einer gründlichen Auseinandersetzung mit antisemitischer Ideologie thematisiert werden, die verständlich macht, dass und wie das jeweilige Stereotyp als Element und Ausdruck der Ideologie zu verstehen ist“ (Schäuble/ Scherr 2006, S. 23). Demnach ist es wichtig, wie antisemitische Stereotype thematisiert werden. Die wichtigste Voraussetzung ist das Interesse an der Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Ist dies nicht vorhanden, findet auch keine kritische Auseinandersetzung mit den stereotypen Bildern und Argumentationen statt. Es sollte genügend Zeit für die Dekonstruktion der antisemitischen Stereotype vorhanden sein, sowie für die Auseinandersetzung mit deren Funktion, ihren Mechanismen und ihrer Entstehungsgeschichte. Wichtig dabei ist es, den gesellschaftlichen Kontext, in dem sie

[5] Aus diesem Grund halten wir Methoden, die antisemitische Argumentationen als Meinungen diskutieren, für problematisch und raten von der Durchführung eines Meinungsbarometers zu Antisemitismus oder einer Antisemitismus-Skala ab.

[6] „Auf die Frage, woher sie zu wissen meinen, dass Juden reich seien, verweisen einige Jugendliche darauf, sie hätten das in der Schule gelernt“ (Schäuble/ Scherr 2006, S. 23).

*Literatur:*

*Kößler, Gottfried (2006): Antisemitismus als Thema im schulischen Kontext. In: Ders./ Fechler, Bernd/ Messerschmidt, Astrid/Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 172-186.*

*Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin.*

*Schäuble, B./ Scherr, A. (2006) „Ich habe nichts gegen Juden, aber…“. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Amadeo Antonio Stiftung. Berlin. http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueble-scherrichhabenichtslangversion.pdf*

*Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt a. M.*

auftauchen, zu thematisieren. Die Einbettung in die Beschäftigung mit Selbst- und Fremdbildern kann für die Problematik von Fremdzuschreibungen sensibilisieren. Ein wichtiges Ziel kann dabei auch sein, Antisemitismen als Deutungsangebote zu erkennen, die „eigene Denk-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten blockieren“ (Schäuble 2012, S. 434).

Insbesondere weil in öffentlichen Diskursen in der Auseinandersetzung mit dem Vorwurf des Antisemitismus häufig nicht das Problematische an der Äußerung, der Geste oder Handlung diskutiert wird, sollten dieselben Rituale nicht im pädagogischen Raum wiederholt werden. In der öffentlichen Auseinandersetzung sind Entschuldigungen bei denjenigen, die durch Antisemitismus gekränkt worden sind, kaum zu vernehmen. Vielmehr wird darüber diskutiert, ob der Vorwurf des Antisemitismus überhaupt berechtigt sei und die antisemitische Äußerung wird relativiert, weil sie nicht so gemeint oder nicht so gesagt worden sei. Der öffentliche Umgang mit Antisemitismus hat also nicht die eigentlich nötige Auseinandersetzung mit Antisemitismus zum Gegenstand, sondern die Auseinandersetzung damit, dass die mit dem Antisemitismusvorwurf konfrontierte Person eigentlich gar nicht antisemitisch sein kann und das Zurückweisen jeglicher Vorwürfe. Antisemitisch sind eben immer nur die anderen und im Zweifel auch die Juden.

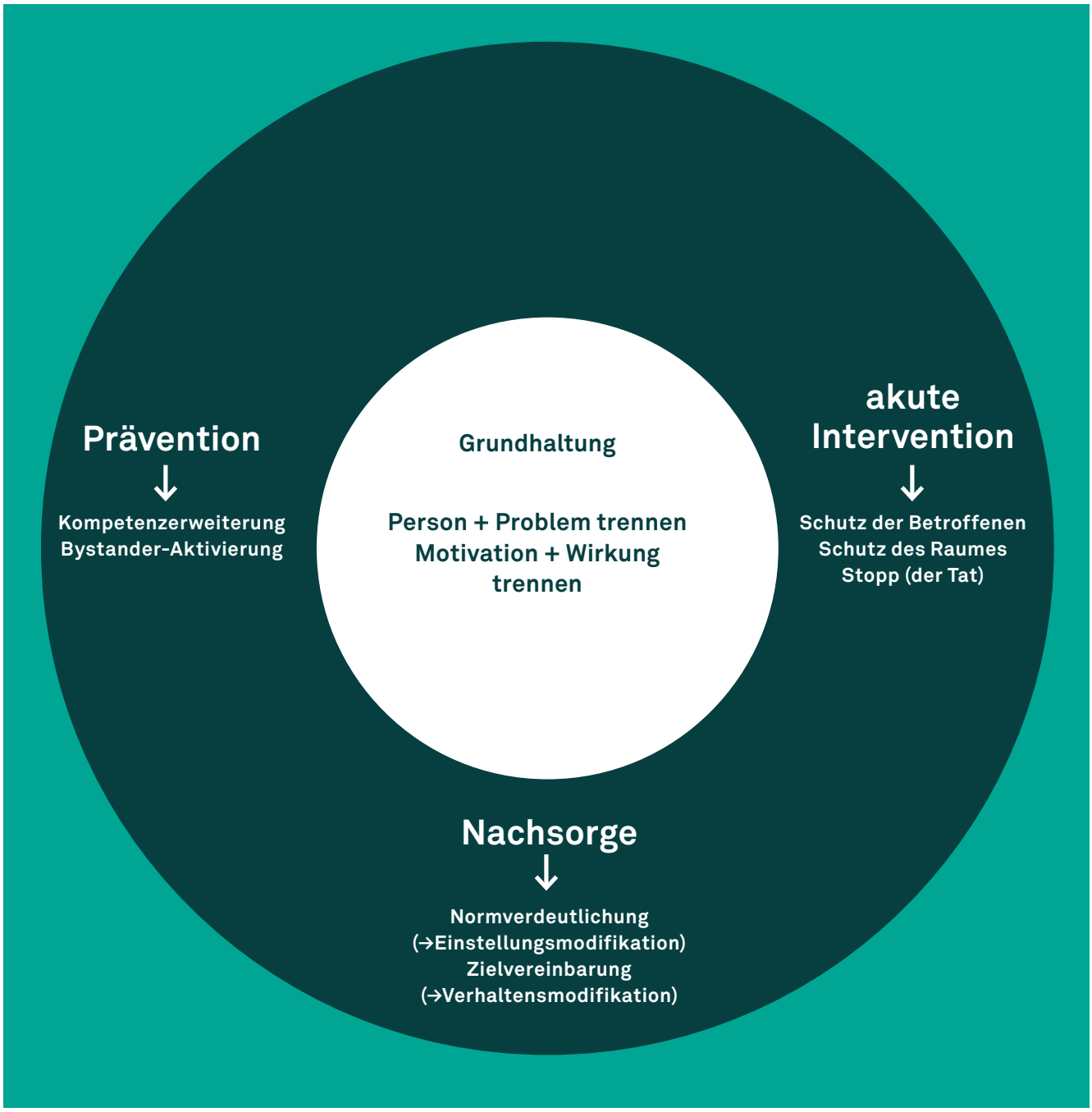
# III

## Empfehlungen im Umgang mit Antisemitismen und zur Intervention bei antisemitischen Äußerungen

# Prävention, Intervention und Nachsorge – drei zeitliche Ebenen der Bearbeitung von Antisemitismus im pädagogischen Raum [7]

*Deborah Krieg*

Das Eingreifen in Konfliktfällen – also auch im Umgang mit antisemitischen Äußerungen oder Handlungen – erfordert auf unterschiedlichen zeitlichen Handlungsebenen jeweils unterschiedliche Herangehensweisen. Es ist dabei nicht nur unmöglich, sondern auch nicht zielführend, wenn alle möglichen Effekte pädagogischen Handelns gleichzeitig erreicht werden sollen. Verantwortliche können und müssen im Augenblick der Krise nicht gleichzeitig Verletzungen stoppen, Eskalation und Verstetigungen verhindern, Wissen und Fähigkeiten vermitteln und Einstellungen erfolgreich ändern. Häufig erleben wir jedoch gleichzeitige oder asynchrone Strategien (z. B. präventive Verfahren im Augenblick der Intervention), die entweder keine sinnvolle Bearbeitung ermöglichen oder sogar der Handlungsabsicht entgegen zu Eskalationen führen können.




[7] Unter Verwendung des PIN-Modells von Bernd Fechler, 2004, Jugendbegegnungsstätte (heute Bildungsstätte) Anne Frank

# Der pädagogische Raum – ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld

*Deborah Krieg*

Der pädagogische Raum ist ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld, in dem alle Beteiligten – sowohl die Verantwortlichen, als auch die Adressaten von Bildungsprozessen – unterschiedliche Positionen einnehmen können. Diese Positionen sind mobil, situativ und kontextabhängig. Jede_r kann handlungsabhängig unterschiedliche Perspektiven einnehmen.
An der Ausprägung von Dynamiken und Grenzen des Handlungsfeldes sind alle mitbeteiligt. Das gilt besonders in Fällen, in denen dieses Feld von Verletzungen (wie z. B. antisemitischen Behauptungen, Beschimpfungen oder Schmierereien) betroffen ist.
Dabei lernen alle Beteiligten aus den Handlungen, die das Handlungsfeld, die Menschen, die in ihm agieren, oder die Prinzipien, die es rahmen (z. B. das Gleichwertigkeitsprinzip), verletzen. Sichtbar werden dabei u. a. folgende Aspekte:

- welchen Handlungen wird nicht widersprochen; welchen wird zugestimmt,
- welche Handlungen erzeugen eine Asymmetrie in den Beziehungen (Ohnmacht/Macht),
- welche Handlungen konstituieren „Andere“ (die „spezifische“ Handlungen erlauben, benötigen, erdulden).

**Handlung**

= Nachricht, Tat, Akt, Inszenierung.
Jeder Akt ändert das Handlungsfeld; jeder Akt (re)definiert das Beziehungsgeflecht im Handlungsfeld. Wiederkehrende Akte können zur sozialen Praxis werden und zur Etablierung sozialer Rollen führen, Positionen im Handlungsfeld werden festgeschrieben.
Betroffene einer Handlung müssen nicht im Raum sein, damit sie, ihre Rechte, Interessen und damit auch das Handlungsfeld selbst verletzt werden. Ihnen obliegt die Deutungshoheit über die Auswirkung der Handlung, ohne dass sie zur „Anzeige“ einer Verletzung gezwungen sein müssen. Sie müssen nicht ohnmächtig oder handlungsunfähig sein, um betroffen zu sein. *Gleichzeitig haben sie nicht die Vollmacht, eine (verletzende) Handlung generell zu sanktionieren (im Sinne von Bestrafen).*

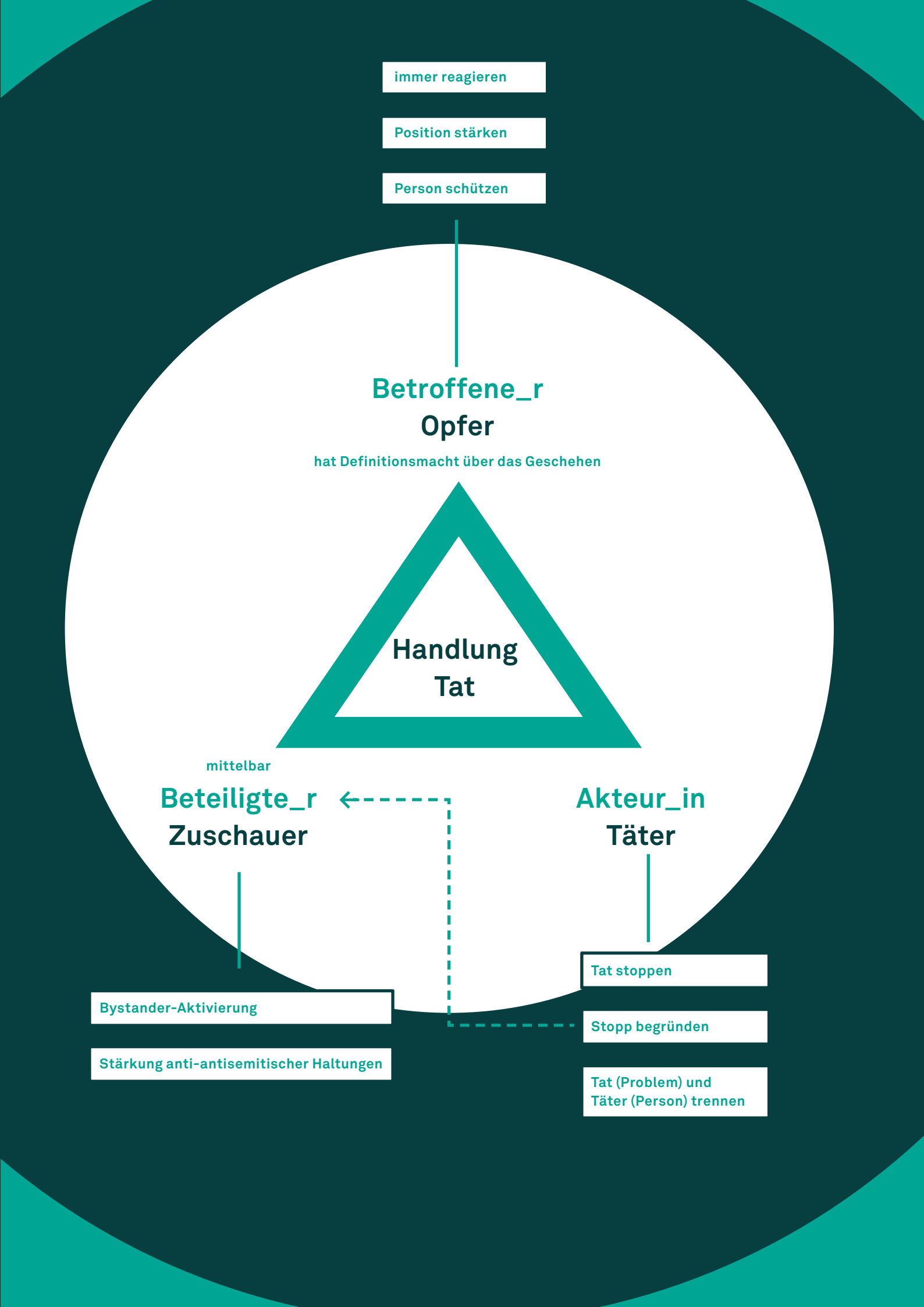
**Mittelbar Beteiligte einer Handlung:**

Sie gehören keiner homogenen Gruppe an. Egal ob als Zuschauer; Mit-Leidende; Ermöglicher, Profiteure: In all diesen Fällen sind sie immer Teil der Handlung. Beteiligte können sowohl zu den (sozialen) Kontexten der Akteure als auch der Betroffenen neigen oder gehören.

**Akteure**

= Initiatoren oder Mitwirkende einer Handlung, die Betroffene generiert. Dies bedeutet trotz der Beschreibung / Wahrnehmung als Täter nicht, dass immer eine Verletzungsabsicht oder Inkaufnahme vorliegt. Dennoch findet eine Verletzung statt.

(Vgl. hierzu in Kapitel 1 „Umgang mit Antisemitismus im pädagogischen Raum“)


immer reagieren
Position stärken
Person schützen
Betroffene_r
Opfer
hat Definitionsmacht über das Geschehen
Handlung
Tat
mittelbar
Beteiligte_r
Zuschauer
Akteur_in
Täter
Tat stoppen
Bystander-Aktivierung
Stopp begründen
Stärkung anti-antisemitischer Haltungen
Tat (Problem) und
Täter (Person) trennen

# Argumentationshilfe zur Intervention: Wertschätzung in der pädagogischen Arbeit

*Deborah Krieg*

Im Falle einer akuten Intervention, also dem Umgang mit einer problematischen Äußerung oder einem Verhalten, steht häufig die Frage im Raum, wie angemessen reagiert werden kann, damit alle Beteiligten sich wertgeschätzt fühlen, Grenzen aber klar gesetzt werden. Dabei spielen auch die auf Seiten der Pädagog_innen ausgelösten Emotionen, ihre Anliegen und Ziele eine Rolle.

Häufig werden im Blick auf Reaktionsmöglichkeiten Fragen nach den Ursachen gestellt. Was steckt hinter einer „problematischen Äußerung"? Grenzenlose Naivität, Absicht oder sogar ein geschlossenes Weltbild?
Die möglichen Motive, Interessen, Gefühle und Einstellungspotentiale, die hinter schwierigen Äußerungen stecken, sind uns jedoch nicht bekannt und im Blick auf akute Reaktionsmöglichkeiten nicht zielführend. Welche Motive in der jeweiligen Situation für die wahrscheinlichen gehalten werden, ist – ebenso wie die Einschätzung über den Schwierigkeitsgrad der Äußerung – vorwiegend im „Eisberg" (vgl. Eisbergmodell in Kapitel 1 „Antisemitische Welterklärung und Gerechtigkeitsempfinden") des Reagierenden begründet: die verschiedenen Erfahrungen, Interessen, Tagesformen etc. können entweder zu einer gelassenen Einschätzung der Lage oder zum Drücken sämtlicher „roten Knöpfe" führen.

In der pädagogischen Arbeit hat sich folgender Dreischritt im Umgang mit als problematisch empfundenen Äußerungen bewährt:

**Welche Hilfestellungen gibt es für den Umgang mit schwierigen Äußerungen?**

**1. Nachfragen**
**Habe ich die Meinungsäußerung richtig verstanden, war wirklich das gemeint, was ich vermute? Rückzüge ermöglichen/ zulassen**

**2. Informieren / Irritieren**
**Dabei nicht täterfixiert in den „Ring" gehen, sondern vor allem argumentativ die Zuschauer (Unentschlossene und „Hilflose") stärken, Opfer – auch die, die nicht im Raum sind – schützen**

**3. Grenzen setzen**
- **Tat (Problem) und Täter (Mensch) trennen**
- **Stopp begründen**
- **Sprecherposition (er)klären**

**→ Zuhören, Verstehen, Anerkennen:**

Zunächst gelten die grundlegenden Prinzipien der Fairness und Allparteilichkeit im pädagogischen Schutzraum, in dem Jugendliche ihre persönlichen Standpunkte ohne Angst vor Sanktionierung darlegen können. Wer sich als Person respektiert und anerkannt fühlt, ist eher bereit, sich mit Fragen und Ansichten auseinanderzusetzen, die bislang als gegnerische Position unzugänglich erschienen.
(vgl. dazu C. Rodgers, Aktiv Zuhören)

**→ Informieren, Irritieren, Konfrontieren:**

In einem zweiten Schritt ist es die Aufgabe von Pädagog_innen, fehlende Hintergrundinformationen einzubringen und die Jugendlichen mit eigenen Standpunkten zu konfrontieren. Diese werden als personales Angebot und nicht als absolute Wahrheiten präsentiert. Hier geht es darum, Jugendliche zu einem selbstkritischen Umgang mit dem eigenen Wissen und den von ihnen bevorzugten Quellen anzuregen. Dabei werden Denkprozesse angeregt. Wenn sie gut sind, sollen sie überzeugen, nicht überwältigen.

**→ Grenzen setzen:**

Sollten Jugendliche Andersdenkende dennoch durch verletzende Angriffe gegen die Person in massiver Weise angehen oder nicht-tolerable Aussagen (etwa die Verherrlichung des Nationalsozialismus) systematisch propagieren, sind allerdings auch für Pädagog_innen die Grenzen der Offenheit erreicht. In diesem Fall sind unter Verweis auf begründete, institutionelle Normen Sanktionen anzukündigen und im Zweifelsfall auch durchzusetzen. Wichtig dabei ist, dass diese Grenzen transparent gemacht und begründet werden. Solche Normen können u. a. durch Regelvereinbarungen in Bildungsveranstaltungen, Schulprogrammen oder Konzeptionen pädagogischer Einrichtungen gemeinsam mit den Betroffenen entwickelt oder schlicht durch Verweis auf geltendes Recht (etwa im Falle der Holocaustleugnung) gesetzt werden. Die Grenzsetzung gilt bestimmten Handlungen – nicht den Menschen. Die Achtung der Menschenwürde gilt auch denjenigen, die in ihrem Denken und Handeln dieses Prinzip verletzen.

(vgl. hierzu in Kapitel 3 „Der pädagogische Raum – ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld")

# Empfehlungen zum pädagogischen Umgang mit der Erinnerung an Holocaust und Nationalsozialismus

*Tami Ensinger*

## Bildungsarbeit zur Geschichte des Holocaust und Nationalsozialismus:

In der Thematisierung des Holocaust und des Nationalsozialismus kann das Ergebnis des Bildungsprozesses nicht vorweggenommen werden. Es gibt keine Garantie dafür, dass die richtigen Lehren gezogen werden, auch wenn das Lernen aus der Geschichte der Anspruch pädagogischer Thematisierung ist. „Keine politische oder moralische Direktive schützt hier vor Gebrauch, Missbrauch, Aneignung oder Abneigung" (Messerschmidt 2003, S. 231). Auch die Hoffnung, durch eine Auseinandersetzung mit der Verbrechensgeschichte etwas gegen Antisemitismus, Rassismus oder Rechtsextremismus zu bewirken, wird häufig enttäuscht. Durch fehlerhaften Umgang mit Quellenmaterial kann historische Bildung Antisemitismus und Rassismus sogar neu beleben oder verstärken (vgl. Popp, S. 105). Zudem liegt eine Gefahr darin, Juden ausschließlich als Opfer von Diskriminierung wahrzunehmen. In der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust betont die Orientierungshilfe für Lehrpläne, Schulbücher, Lehrerbildung und Fortbildung des Leo Baeck Instituts die Notwendigkeit, Juden auch als „Subjekte, aktive Bürger und kreative Mitgestalter von Geschichte, Kultur und Wirtschaft in Mitteleuropa" zu erkennen (Leo Baeck Institut 2011). Schließlich gilt es, die vielerorts verbreitete „Betroffenheitspädagogik" kritisch zu hinterfragen. „Gerade der Versuch, eine Betroffenheit über die Identifikation mit den Opfern und die Konfrontation mit dem Grauen herbeizuführen, kann Abstumpfung, Indifferenz und Abwehr verstärken und zu einer ungewollten Faszination führen" (Heyl 2010, S. 108). Hinsichtlich der Vermittlungsgeschehen in Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus wendet Imke Scheurich kritisch ein: „Von den moralisch hoch aufgeladenen Orten geht ein Konformitätsdruck aus", der es häufig verhindert, „eigenständige Meinungen herauszubilden, zu artikulieren und zu diskutieren" (Scheurich 2010, S. 439). Demnach zielt historisch-politische Bildung nicht vorrangig auf die Herausbildung demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen ab, sondern auf die Aneignung von „‚geschichtsbezogenen' Kenntnissen, Haltungen und handlungsrelevanten Fähigkeiten, die für ein demokratisches Bewusstsein nichtsdestotrotz wesentliche Grundlage sind" (ebd. S. 440).

## Empfehlungen zum pädagogischen Umgang mit Erinnerung an die Geschichte des Holocaust und des Nationalsozialismus:

Das öffentliche Erinnern in Form von Gedenktagen, Bildungsprojekten, Ausstellungen und Denkmälern ist in der postnationalsozialistischen Gesellschaft umstritten (vgl. Messerschmidt 2003, S. 7) und z. T. auch durch Abwehrreaktionen und den Wunsch, einen „Schlussstrich" unter die Erinnerung an die NS-Vergangenheit zu ziehen, geprägt. (Dabei können auch Formen der Erinnerung selbst Motive der Abwehr von Erinnerung beinhalten.) Pädagogisch ist dem zu begegnen, indem die Erfahrungen im Umgang mit Erinnerung an die Geschichte zum Thema werden und es möglich wird, diesen Umgang in Frage zu stellen, denn das Erinnern selbst ist eine gewordene, gesellschaftlich vermittelte, veränderbare und zugleich von Machtverhältnissen und gegenwärtigen Interessen und Bedürfnissen geprägte Praxis. Dabei geht es nicht um die Frage, ob erinnert wird, sondern wie erinnert wird (ebd.). Es geht um den Gebrauch der Erinnerung. Wie findet die Aneignung von Geschichte statt? Gibt es eine angemessene Form der Erinnerung? Was wird erinnert? Welche Formen der Erinnerung wünschen wir uns? Dabei können Verunsicherungen im Umgang mit Erinnerung an den Holocaust und in der Frage nach einer „angemessenen" Erinnerung entstehen. Pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Holocaust oder dem NS müssen diesen Reflexionsprozessen Raum geben. Das können sie nur, indem die Erzeugung eines moralischen Drucks, aus der Vergangenheit etwas Bestimmtes lernen zu müssen, nicht Teil einer pädagogischen Strategie ist.

## Thematisierung der Geschichte des Nationalsozialismus in der Migrationsgesellschaft:

Im Hinblick auf die Bildungsarbeit zur Geschichte des Nationalsozialismus sollten angesichts der heterogenen Zusammensetzung der Adressaten Perspektivverengungen vermieden werden. Gegenüberstellungen im Sinne von „wir“ und „sie“, „wir, die wir uns mit „unserer deutschen Geschichte“ und sie, „die Migrant_innen, die sich mit Nationalsozialismus als fremder Geschichte beschäftigen müssen“ („entliehene Erinnerung“) sind zu vermeiden (Kux 2006, S. 243). Wie Ehricht und Gryglewski, Entwicklerinnen des Dokumentenkoffers für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus, feststellen, ist davon auszugehen, dass „junge Mitmenschen nichtdeutscher Herkunft ähnlich interessiert oder desinteressiert auf die Geschichte des Nationalsozialismus reagieren wie andere Jugendliche auch“ (Ehricht/ Gryglewski 2009, S. 7). Das Projekt „Stadtteilmütter auf den Spuren der Geschichte“ zeigt beispielhaft, dass das Migrant_innen häufig zugeschriebene Desinteresse nicht ihrer Lebensrealität entspricht (vgl. ASF 2010). Diskriminierungserfahrungen und soziale Benachteiligung können dazu führen, dass sich Jugendliche verstärkt auf ihre familiären Herkunftsländer beziehen. Die Geschichten der familiären Herkunftsländer sind in ihrer Bildungslaufbahn häufig aber kein Thema und spielen in den Lehrplänen der Schulen kaum eine Rolle. Daher kann für den Einstieg z. B. die Frage interessant sein, welche historischen Ereignisse aus welchen Gründen die größere Bedeutung für die Schüler_innen haben. Dies kann den Teilnehmer_innen das Gefühl geben, mit ihren Wünschen und Vorstellungen wahrgenommen zu werden und ihre Arbeitsmotivation steigern. Zudem sollte ihnen genügend Raum zur Definition ihres eigenen Zugangs zur NS-Geschichte gegeben werden. Für die Arbeit mit Gruppen, die durch migrationsgesellschaftliche Mehrfachzugehörigkeiten geprägt sind, ist die Vermittlung der NS-Geschichte als internationale Geschichte sinnvoll, da sich Jugendliche durch die Beschäftigung mit NS-Geschichte als Nationalgeschichte häufig nicht angesprochen fühlen. Durch die Betonung einer besonderen Verpflichtung der »Tätergesellschaft« und der Verantwortung, sich mit dieser Geschichte auseinanderzusetzen, fühlen diejenigen, deren Familiengeschichte nicht in Deutschland beheimatet ist, sich ausgeschlossen. Es gilt demnach historische Erfahrungen von Migrant_innen mit dem Nationalsozialismus und eigene Perspektiven auf das Thema einzubeziehen. Die Thematisierung beispielsweise der Deportation türkischer Juden sollte jedoch nicht dazu führen, Teilnehmer_innen mit türkischem Familienhintergrund ein besonderes Interesse dafür zu unterstellen bzw. ihnen dieses Thema zur Bearbeitung zuzuteilen (vgl. Ehricht/ Gryglewski, S. 8ff.). Sehr gut geeignet ist auch die Materialsammlung „Mehrheit, Macht, Geschichte“ des Anne Frank Zentrums (Anne Frank Zentrum 2007).

*Literatur:*

*Anne Frank Zentrum (Hg.) (2007): Mehrheit, Macht, Geschichte - 7 Biografien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung. Berlin/ Mühlheim a. d. Ruhr.*

*ASF (Aktion Sühnezeichen Friedensdienste) (Hg.) (2010): Unsere Geschichten – eure Geschichte? Neuköllner Stadtteilmütter und ihre Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus. Berlin.*

*Ehricht, Franziska/ Gryglewski, Elke/ Haus der Wannsee-Konferenz und Miphgasch/ Begegnung e. V. (Hg.) (2009): GeschichteN teilen – Dokumentenkoffer für eine interkulturelle Pädagogik zum Nationalsozialismus. Berlin.*

*Heyl, Matthias (2010): Erziehung nach Auschwitz – Bildung nach Ravensbrück. Historisch politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen. In: Ahlheim, Klaus/ Heyl, Matthias (Hg.): Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover, S. 89-125.*

*Kux, Ulla (2006): Deutsche Geschichte und Erinnerung in der multiethnischen und -religiösen Gesellschaft. In: Behrens, Heidi/ Motte, Jan: Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach, S. 241-259.*

*Leo Baeck Institut (2011): http://www.stiftung-evz.de/w/files/leo_baeck/orientierungshilfe-korrigiert.pdf*

*Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung – Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt a. M.*

*Popp, Susanne (2010): Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. Tendenzen der Darstellung in aktuellen Geschichtsschulbüchern. In: Gerhard Paul/ Bernhard Schoßig (Hg.): Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre. Göttingen, S. 98–115.*

*Scheurich, Imke (2010): Historisch-politische Bildung in NS-Gedenkstätten und Gesellschaftskritik. In: Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung – Ein Handbuch. Schwalbach, S. 433-442.*

# Fragliche Ziele der Thematisierung jüdischen Lebens heute

*Tami Ensinger*

Eine problematische Folge der Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust ist, dass Juden nur als Opfer wahrgenommen werden und jüdische Geschichte auf Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung reduziert wird. Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt wurde, fehlt die Perspektive, Juden als Subjekte wahrzunehmen, dies wirkt sich aus auf die Wahrnehmung jüdischer Gegenwart. Es ist eine gängige Praxis, der Vermittlung des Holocaust und Nationalsozialismus die Thematisierung von Judentum oder jüdischen Lebens heute gegenüberzustellen.
Für den Kontext antisemitismuskritischer Bildungsarbeit ist es jedoch notwendig, jüdisches Leben losgelöst von antisemitischen Konstruktionen zu thematisieren. Jüdisches Leben sollte daher nicht nur in Zusammenhang mit der Geschichte der Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung thematisiert werden. Auch ist es problematisch, jüdisches Leben automatisch mit Erinnerung zu verknüpfen. Jüdische Identitäten und Judentum sollten nicht auf Bezüge zum Holocaust und Nationalsozialismus reduziert werden und nicht nur als Opfer wahrgenommen werden. Juden sind keine Stellvertreter für die Opfer des Nationalsozialismus und kein Maßstab für richtiges oder angemessenes Erinnern. Auch ist jüdisches Leben nicht durch Erinnerung an den Holocaust und Nationalsozialismus bestimmt. Jüdische Gegenwart sollte daher nicht für pädagogische Zwecke instrumentalisiert werden. Begegnungsprojekte sind auf ihre Intention hin zu befragen und sollten Begegnungen zum Zweck haben, die subjektive Wahrnehmungen ermöglichen.

Es ist notwendig, jüdisches Leben sichtbar und jüdische Selbstaussagen hörbar zu machen, damit Juden nicht in erster Linie aus dem Blickwinkel ihrer Umwelt dargestellt und betrachtet werden. Ein gutes Beispiel hierfür bieten der Film „Die Judenschublade – junge Juden in Deutschland." (Mehring-Fuchs/ Laur 2005), das Buch „Jüdische Jugend heute in Deutschland" (Friedrich/ Bechtold 2006) und der dazugehörige Dokumentarfilm „Fisch und Vogel – Begegnungen mit jungen Juden.". Jüdisches Leben und jüdische Selbstaussagen sollten dabei losgelöst von der Thematisierung des Nationalsozialismus und des Holocaust vorgestellt werden. Dabei sollte jüdisches Leben als vielfältig und in sich differenziert wahrgenommen werden. Die Identität von Juden sollte als eine erkannt werden, die nicht allein durch ihr Jüdischsein bestimmt ist und die ein Recht auf Selbstdefinition hat. Vgl. hierzu auch die Interviews und künstlerischen Darstellungen zur Auseinandersetzung mit der russisch-jüdischen Einwanderung (Belkin/ Gross 2010).

Die Vorstellung, antisemitischen Haltungen durch die Thematisierung jüdischer Gegenwart oder des Judentums entgegenzuwirken, muss in Frage gestellt werden. Problematisch sind die in der Schulbuchliteratur enthaltenen Darstellungen jüdischen Lebens, des Judentums oder der Verfolgungsgeschichte der Juden. Sie beinhalten Klischees, wie z. B., „dass der Geldverleih in jüdischer Hand gelegen habe", die Antisemitismus erklären wollen, Vorurteile jedoch ungewollt verfestigen (vgl. Geiger 2010). Dies birgt die Gefahr, dass durch die Lektüre antisemitische Argumentationen vermittelt und dadurch erlernt oder bestätigt werden.
Auch Begegnungsprojekte mit jüdischen Menschen sind kein geeignetes Mittel gegen antisemitische Haltungen oder Äußerungen. Mit diesen Formen der Betrachtung jüdischer Menschen geht häufig die Konstruktion „der Anderen" einher, die sich von der „Wir-Gruppe" unterscheiden. Dabei werden „die Anderen" erst zu „Anderen" gemacht[8] und Gruppen konstruiert. Antisemitische Abwertungen „der Anderen" können daran gut anknüpfen und werden nicht irritiert, sondern können sich sogar dadurch verfestigen.[9] Es ist keine neue Feststellung, dass im antisemitischen Denken „die Erfahrungen der Einzelnen mit Juden keine Rolle spielen" (Adorno 1997, S. 227). Entspricht die Person in der Begegnung gerade nicht dem Klischee, kann sie als die Regel bestätigende Ausnahme angesehen

[8] Vgl. hierzu die Ausführungen zu „Othering" von Astride Velho (Velho 2010, S. 114).
[9] „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 die Grenzen von Gemeinsamkeiten bzw. wenn Differenzkonstruktionen als Wissen über tatsächliche und relevante Unterschiede verfestigt werden" (Schäuble 2012, S. 414).

*Literatur und Filme:*

*Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max (1997): Dialektik der Aufklärung. In: Horkheimer, Max, Gesammelte Schriften Band 5, hg. von Schmid Noerr, Gunzelin, Fischer, Frankfurt a. M., S. 1-288.*

*Belkin, Dmitrij/ Gross, Raphael (Hg.) (2010): Ausgerechnet Deutschland! Jüdisch-russische Einwanderung in die Bundesrepublik. Frankfurt a. M.*

*Friedrich, Volker/ Bechtold, Andreas (2006): Jüdische Jugend heute in Deutschland. Konstanz & Dokumentarfilm: Fisch und Vogel – Begegnungen mit jungen Juden. HTWG Konstanz, bei Fechner Media Verlag erhältlich.*

*Geiger, Wolfgang (2010): Christen, Juden und das Geld. Über die Permanenz eines Vorurteils und seine Wurzeln. In: Einsicht 04 – Bulletin des Fritz Bauer Instituts. Frankfurt a. M., S. 30-37*

*Kümper, Michal/Harms, Susanna (2010): Chancen und Grenzen von jüdisch-nichtjüdischen Begegnungen als pädagogischer Ansatz gegen Antisemitismus. In: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 265-286*

*Mehring-Fuchs, Margarethe/ Laur, Stephan (2005): Die Judenschublade – junge Juden in Deutschland. Dokumentarfilm. Lingua Video. Erhältlich über den Onlineshop des Anne Frank Zentrums oder über den Verlag an der Ruhr.*

*Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir". Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin.*

*Velho, A. (2010), (Un-)Tiefen der Macht. Subjektivierung unter den Bedingungen von Rassismuserfahrungen in der Migrationsgesellschaft, in: Broden, A./Mecheril, P. (Hg.): Rassismus bildet – Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, 113-137.*

werden. Entspricht sie dem Klischee, wird dieses möglicherweise bestärkt. „Vorgeprägte Einstellungsmuster und verinnerlichte Stereotype führen häufig zu einer selektiven Wahrnehmung der ‚Anderen', bei der Informationen, die den bereits existierenden Bildern und Vorurteilen nicht entsprechen, ausgeblendet werden und stattdessen eine Fokussierung auf das ‚Bekannte' stattfindet" (Kümper/ Harms 2010, S. 284).

Begegnungsprojekte und die Thematisierung jüdischer Gegenwart sollten vielmehr mit dem Ziel eingesetzt werden, sich mit der Heterogenität der Gesellschaft, in der wir leben, auseinanderzusetzen. In dieser sind menschenfeindliche Gruppenkonstruktionen jeglicher Art als Verletzungen der menschlichen Würde und der Menschenrechte zu begreifen. Begegnungsprojekte sollten Gruppenkonstruktionen, Selbst- und Fremdzuschreibungen und Fragen der Identität reflektieren. „Damit Begegnungen nicht kontraproduktiv wirken, sollte eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit kulturalisierenden und stereotypisierenden Zuschreibungen und ihren gesellschaftlichen und politischen Kontexten daher möglichst Bestandteil eines jeden Begegnungsprojekts sein – und dies nicht nur von Seiten der Jugendlichen, sondern auch der Pädagog/innen selbst" (ebd., S. 285).

# Empfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus im Kontext von Globalisierungs- und Kapitalismuskritik

*Tami Ensinger*

Die Empfehlungen zu pädagogischen Ansätzen gegen Antisemitismus im Kontext von Globalisierungs- und Kapitalismuskritik knüpfen an die in Kapitel 1.3 „Antisemitische Welterklärung und Gerechtigkeitsempfinden" formulierten Empfehlungen an. Antisemitische Globalisierungs- und Kapitalismuskritik macht komplexitätsreduzierende Angebote zur Erklärung von Globalisierung und kapitalistischem Wirtschaftssystem. Die „Entwicklung alternativer Zugänge zum komplexen politisch-ökonomischen Prozess der Globalisierung […], der Lebenschancen ungleich verteilt, Selbstbilder infrage stellt und nach Interpretationen verlangt" (Oppenhäuser 2006, S. 125), ist daher ein wichtiger Baustein gegen Antisemitismus.

Auch hier empfehlen sich subjektorientierte Lernangebote, die für das subjektive Gerechtigkeitsempfinden sensibilisieren. Demokratie und Menschenrechte sollten den Bezugsrahmen der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Zusammenlebens in der pluralen Welt-Gesellschaft bilden. In diesem Kontext ist es wichtig, die formulierten Ängste, Empörungen und Bedürfnisse als kritische Impulse und Empörung über Weltgeschehnisse wahr- und ernstzunehmen. Dabei wird nicht der antisemitische Gehalt dieser kritischen Impulse thematisiert, sondern die Empfindungen und Empörungen, die hinter diesen Formen der Kritik stecken. Einleitend können Gerechtigkeitsempfindungen zum Beispiel über ein Gerechtigkeitsbarometer (vgl. in Kapitel 5 „Methodische Empfehlungen") zu Arbeit und Ökonomie thematisiert werden.

Nachdem die Teilnehmer_innen hinter den Gefühlen der Ohnmacht stehende Bedürfnisse

*Literatur:*

*Dettmer, Christine/ Ernst, Christoph/ Lorenz, David/ Raab, Michael/ Wagenknecht, Nancy (2011): Interessengegensatz & Ablauf der Finanzkrise. In: AG PolÖk des JugendbildungsNetzwerkes bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hg.): Bildung zu Kapitalismus und Kapitalismuskritik – Methoden, Fallstricke, Rezensionen, Texte. Berlin.*

*KIgA (Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus): Pädagogische Handreichung. http://www.kiga-berlin.org/*

*Oppenhäuser, Holger (2006): Arbeiter gegen Globalisten – Normale Deutsche gegen Schmarotzer. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Messerschmidt, Astrid/ Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 103-127.*

*Riß, Karsten/ Overwien, Bernd (2010): Globalisierung und politische Bildung. Ein Handbuch. In: Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach, S. 205-215.*

entdeckt haben, können Handlungsoptionen entwickelt werden. Es sollten Orientierungsmöglichkeiten und rationale Erklärungen (welt-)politischer und ökonomischer Veränderungen und Vorgänge vermittelt werden, vereinfachende und verkürzte Erklärungsmodelle sollten in ihrer Funktion und Symbolik hinterfragt werden.

Vertiefende Fragen können dabei sein: Warum empfinde ich unterschiedliche Entlohnung von Arbeitnehmer_innen als gerecht oder ungerecht? Wie ist das momentan organisiert? Wie könnte das besser organisiert sein? Dabei können Akteure einbezogen werden, die gesellschaftliche Veränderungen anstreben oder umsetzen. Den Bezugsrahmen für diese Auseinandersetzungen bilden auch hier die Menschenrechte und ihre gegenwärtige und zukünftige Ausgestaltung (Recht auf bedingungsloses Grundeinkommen, Recht auf Selbstbestimmung, Recht auf Freizügigkeit).

Eine weitere Auseinandersetzung kann die Thematisierung des Prozesses der Globalisierung sein. Was ist Globalisierung? Wie kann Globalisierung gerechter gestaltet werden? Globalisierung ist dabei als undurchschaubarer Prozess, dessen Komplexität nicht erfasst werden kann, zu begreifen. Bei der Globalisierung handelt es sich um ein vielschichtiges Phänomen, dessen Komplexität eine eindimensionale Sicht verunmöglicht. Wesentlich für die Auseinandersetzung mit Globalisierung ist, diese nicht als naturwüchsigen, sondern als gewollten politischen Prozess zu thematisieren, dessen Entwicklung auch von politischen Entscheidungen abhängt (Riß/ Overwien 2010, S. 207).

Verkürzte und der Komplexität nicht gerecht werdende Kritik am kapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftssystem kann Anschlüsse an antisemitische Weltdeutungen bieten (vgl. in Kapitel 4 „Kapitalismuskritik und Antisemitismus"). Rationale Erklärungen für politisch-ökonomische Prozesse sind daher weitere wesentliche Bausteine, um antisemitischen Weltdeutungen entgegenzuwirken. Zu empfehlen ist hierzu das Bildungsmodul der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) „‚die sind schuld!' – Antisemitismus im Kontext von Ökonomiekritik" (vgl. KIgA, Pädagogische Handreichung). Darin werden Auseinandersetzungen mit „kapitalistischen Strukturprinzipien" angeregt, beispielsweise durch die Reflexion des Produktionskreislaufes und der strukturellen Zusammenhänge der Produktions- und Finanzsphäre, mit dem Ziel, „einseitigen Dämonisierungen der Finanzsphäre entgegenzuwirken" (ebd.). Das Bild von Banken als Profiteure der Arbeit Anderer und des mühelosen Geldgewinns wird dabei kritisch reflektiert. Zudem werden „personalisierende Deutungen ökonomischer Prozesse" problematisiert und es wird dafür sensibilisiert, dass individuelles ökonomisches Handeln durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vorgeprägt ist und nicht primär auf Charaktereigenschaften zurückgeführt werden kann" (ebd.). Ein Weg der Auseinandersetzung kann zudem die Herausarbeitung von möglichen Widersprüchen des kapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftssystems zu eigenen Bedürfnissen oder Ansprüchen sein. Sinnvoll kann auch die Beschäftigung mit dem „Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit" und dem „Ablauf der Finanzkrise" sein. Die Broschüre „Bildung zu Kapitalismus und Kapitalismuskritik" enthält hierzu Vorschläge für die methodische Arbeit (Dettmer u. a. 2011, S. 58 und 71). Im Sinne der Vermeidung von verkürzter Kapitalismuskritik sind die formulierten Fallstricke in den Methodenbeschreibungen dieser Broschüre ernst zu nehmen. Bei der methodischen Umsetzung ist zu beachten, dass pädagogische Methoden einen realistischen Blick auf die Strukturen und Handlungsmöglichkeiten verstellen können, wenn sie nicht in weitere Auseinandersetzungen eingebettet sind. Zur intensiven Beschäftigung mit oder zum Selbststudium zur Kritik der politischen Ökonomie empfiehlt sich „PolyluxMarx – Bildungsmaterial zur Kapital-Lektüre" (Bruschi u. a. 2012).

# Für eine nicht zuschreibende antisemitismuskritische Bildungsarbeit – Zusammenhänge zwischen Antisemitismus und gesellschaftlich bedingter Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrung

*Tami Ensinger*

## Antisemitismus – ein Problem der gesamten Gesellschaft

Pädagogische Praxis sieht sich mit vielen unterschiedlichen Formen von Antisemitismus konfrontiert. Antisemitismus wird dabei „zu einem vielfach instrumentalisierbaren Reservoir an Fremd- und Feindbildern“ (Messerschmidt 2010, S. 94). Für die antisemitismuskritische Bildungsarbeit folgt daraus erneut, sich nicht auf „die Antisemiten“, sondern auf den Antisemitismus zu konzentrieren (vgl. Eckmann 2006, S. 211). Dabei wird relevant, in welchem gesellschaftlichen Kontext Antisemitismus geäußert wird. Seine „politische und pädagogische Bearbeitung muss die besonderen Bedingungen berücksichtigen, in denen er auftritt“ (amira 2009, S. 2). Im Rahmen der Befragung von Mitarbeiter_innen aus Jugendeinrichtungen in Berlin Kreuzberg und von Vertreter_innen von Migrant_innen-Organisationen des Projektes „amira“ (Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus) wird festgestellt: „Zu diesen spezifischen Bedingungen gehören neben der prekären sozialen und rechtlichen Situation vieler Migrant_innen in Kreuzberg sowohl anti-muslimische Ressentiments als auch der Einfluss etwa islamistischer oder nationalistischer Diskurse aus und in den Herkunftsländern“ (ebd.). Antisemitismus kann „die Funktion haben, eigene, von der Mehrheitsgesellschaft ausgehende Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen durch die Abwertung und Ausgrenzung anderer – hier: der Juden/Jüdinnen – zu kompensieren“ (ebd., S. 7). In ihrer Befragung Jugendlicher bezüglich antisemitischer Haltungen stellen Mansel und Spaiser fest, dass im Umgang mit eigenen permanent erlebten Diskriminierungserfahrungen eine Strategie entwickelt wird, die konstruierte Eigengruppe aufzuwerten und dazu „eine andere Vergleichsgruppe heranzuziehen, die für die Aufwertung der Eigengruppe geeignet ist“ (Mansel/ Speiser 2012, S. 235). Demnach geht es darum, *Zugehörigkeitsbegrenzungen und Ungleichheitsstrukturen* zu erkennen und die Erfahrungen von Diskriminierung und Benachteiligung in die Überlegungen einer pädagogischen Reaktion einzubeziehen. Es geht um eine „doppelte Perspektive“ (Messerschmidt 2010, S. 102) auf die sozialen Bedingungen derer, die antisemitische Haltungen haben, und auf die Formen, Funktionen und Quellen antisemitischer Haltungen und der dahinterliegenden Motivationen. Im Blick auf die Diskriminierungserfahrungen marginalisierter Minderheiten bedarf es einer „expliziten Thematisierung dieser Erfahrungen wie auch der Frage, warum antisemitische Erklärungsmuster dafür aufgegriffen werden und durch welche Quellen diese zur Verfügung stehen“ (ebd.). Dabei ist es wichtig, „migrantische Jugendliche und Erwachsene nicht zu re-ethnisieren und allein herkunftsspezifische Einflüsse für ihre Einstellungen verantwortlich zu machen“ (amira 2009, S. 7).

Antisemitismus wird auch in Minderheiten mit migrantischen Hintergründen reproduziert und knüpft an Antisemitismen der deutschen Gesellschaft sowie der jeweiligen Herkunftsländer an. Vielfach wird in öffentlichen Debatten ein Ansteigen antisemitischer Einstellungen unter Migrant_innen beklagt, hauptsächlich unter männlichen, muslimisch geprägten Jugendlichen. „Die Forschungslage lässt diesbezüglich jedoch keine empirisch zureichend gesicherten Aussagen und Erklärungen für die vermutete stärkere Zustimmungsbereitschaft von MigrantInnen zu antisemitischen Aussagen zu“ (Schäuble/ Scherr 2006). Der islamistische Antisemitismus entspricht im Wesentlichen dem europäischen Antisemitismus (vgl. Holz 2005, S. 15 ff.), bietet ideologische Anschlüsse für verschiedene Gruppen und wird von unterschiedlicher Seite politisch instrumentalisiert und für die eigenen Zwecke nutzbar gemacht.

Im Sinne einer rassismuskritischen Bildungsarbeit ist es daher problematisch, Antisemitismus zu externalisieren. In der Studie „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“ von 2008 (vgl. Follert u. a. 2010) wird auf diese Problematik hingewiesen und festgestellt, dass Lehrer_innen und Sozialpädagog_innen, die Antisemitismus in ihrer Einrichtung feststellen, diesen zwar als gravierendes Problem wahrnehmen, ihn aber ausschließlich bei „muslimischen“ Schüler_innen verorten (vgl. ebd. S. 201). Dabei wird eine „Differenzlinie zwischen »Wir« und »Die« gezogen und der Fokus auf eine bestimmte

*Literatur:*

*amira (2008): „Du Opfer!“ – „Du Jude!“ – Antisemitismus und Jugendarbeit in Kreuzberg, http://www.amira-berlin.de/Material/Publikationen/54.html*

*Eckmann, Monique (2006): Rassismus und Antisemitismus als pädagogische Handlungsfelder. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Messerschmidt, Astrid/ Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 210-232.*

*Follert, Guido/ Stender, Wolfram (2010): „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“ – Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsbericht. In: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 199-223.*

*Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus – Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg.*

*Mansel, Jürgen/ Spaiser, Viktoria (2012): Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin, S. 220-241.*

*Messerschmidt, Astrid (2010): Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 91-108.*

*Schäuble, Barbara/ Scherr, Albert (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber. . .“ - Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit mit Antisemitismen. Amadeo Antonio Stiftung. Berlin. http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrich-habenichtslangversion.pdf*

Gruppe von Schülern gerichtet“ (ebd., S. 202). Problematisch ist hier nicht nur die Wahrnehmung, dass Antisemitismus nicht in seiner ganzen Breite als Problem der gesamten Gesellschaft wahrgenommen wird, sondern auch, dass die „Dichotomisierung von Eigen- und Fremdgruppe […] entlang des Gegensatzpaars muslimisch und nicht-muslimisch verläuft“ (ebd.). Die Autoren stellen hier ein kulturalisierendes Deutungsmuster des Antisemitismus fest, das die Realität verzerrt (vgl. ebd., S. 207). Antisemitismus wird dann zu einem Problem, das immer nur „die Anderen“ haben, also diejenigen, die als Andere konstruiert und damit als nicht der Gesellschaft zugehörig definiert werden. Antisemitismus hat in dieser Auffassung nichts mit der hiesigen Gesellschaft zu tun und diese muss sich dann auch nicht mit seinen Erscheinungsformen auseinandersetzen.

Wesentlich ist dabei auch die Selbstreflexion der Pädagog_innen selbst. Wir plädieren daher für eine *rassismuskritische und antisemitismuskritische* Bildungsarbeit. Rassismuskritische Bildungsarbeit erkennt die eigenen Verstrickungen in (strukturelle) Diskriminierungspraktiken und reflektiert das eigene Handeln in diesen Strukturen. „Antisemitismuskritische Bildungsarbeit“ (Messerschmidt 2010, S. 106) schafft eine Bildungspraxis, „deren Akteur_innen sich bewusst sind, selbst in die Geschichte und die gegenwärtigen Formen von Antisemitismus involviert zu sein, die Teil der Gesellschaft sind, in der sie leben“ (ebd.). Sie muss auch kritisch reflektieren, dass in den Überlegungen zu Reaktionen auf Antisemitismus oftmals davon ausgegangen wird, dass jüdische Teilnehmer_innen im pädagogischen Raum nicht anwesend sind.

# Zum Begriff islamistischer Antisemitismus und zum Umgang mit Islamkritik

*Christa Kaletsch und Tami Ensinger*

Im Gegensatz zu den Begriffen islamischer, arabischer oder muslimischer Antisemitismus verwenden wir den Begriff islamistischer Antisemitismus. Dieser meint den Antisemitismus in der arabischen Welt, der aus Europa zur Zeit der Entkolonialisierung und der Entstehung des Nahost-Konflikts in die arabischen Staaten importiert wurde und heute wieder nach Europa zurückimportiert wird (vgl. Holz 2005, S. 15 ff.). Dieser importierte europäische Antisemitismus befindet sich seit den 1970ern in einer islamistischen Phase, erfährt aber durch die Islamisierung nur eine geringe Veränderung (ebd.). Islamistischer Antisemitismus ist ein Element islamistischer Ideologie. Islamistische Bewegungen verstehen sich „als revolutionäre Bewegungen, die die arabischen Nationalstaaten von ihren gottlosen, von westlichen Einflüssen korrumpierten Wegen abbringen wollen“ (ebd. S. 21), insbesondere der Anschlag vom 11. September und der Afghanistan- und Irakkrieg haben neue Konfliktlinien entstehen lassen. Sie bedienen sich der islamischen Religion, um ihr Gesellschaftskonzept und ihre Feindbilder zu begründen. Dabei lässt sich die antisemitische Weltanschauung „nur indirekt und in wesentlichen Teilen überhaupt nicht aus den religiösen Texten des Christentums oder des Islam ableiten“ (Holz 2005, S. 15). Die scheinbare Rückbesinnung auf die eigenen religiösen und politischen Wurzeln ist „keine Rückkehr zu einem ursprünglichen, authentischen Islam, sondern eine religiös inspirierte Konstruktion von Traditionen zu gegenwärtigen politischen Zwecken“ (ebd. S. 21). Es wäre verfehlt, den islamistischen Antisemitismus religiös zu nennen, da er auf seine politische Realisierung zielt (ebd. S. 51 f.). „Er ist in weiten Teilen säkular und integriert Religion und Nationalismus, weshalb er sich in seinen grundlegenden Mustern nicht vom europäischen nationalen Antisemitismus unterscheidet“ (ebd.).

## Kritische Anmerkungen zum Thema Islamkritik – oder warum es wichtig erscheint, sorgsam mit den Begriffen Islam und Islamismus umzugehen und dabei diskurssensibel auf Zuschreibungs- und Ausgrenzungsmechanismen zu achten

Die Auseinandersetzung mit „dem Islam“ wird in einer Vielzahl von öffentlichen Debatten in der Dominanzkultur sehr emotional und sehr undifferenziert geführt. „Dem Mehrheitsdiskurs um ‚Islam‘ und ‚Integration‘ liegt ein statisches Verständnis von ‚Kultur‘ zugrunde: Der Islam wird als eine Kultur verstanden, welche das Leben der Menschen in ein unveränderliches Korsett zwinge. Sie habe unabhängig von Zeit und Ort Gültigkeit und richte sich nach der ‚Scharia‘, dem ‚Gesetz Gottes‘, die sich diametral zu den Normen und Werten der ‚westlichen‘ Kultur verhalte. Demnach sind die Muslime als kulturelle Marionetten des ‚Systems Islam‘ in ihrer individuellen Entscheidungsfreiheit eingeschränkt. Aufgrund dieser Unveränderlichkeit – häufig wird auf das Fehlen einer, Aufklärung‘ im Islam hingewiesen – entstünden die Integrationsprobleme von Muslimen in Deutschland. Das zugrunde liegende Islambild wird von Vorstellungen und Erscheinungen eines radikalen Islamismus bestimmt“ (Şeker 2011, S. 16).

Die Vielfalt des Islam, die innerhalb der muslimischen Communities geführten Debatten und hier insbesondere reformorientierte Stimmen, wie beispielsweise die des Liberal-Islamischen Bundes, finden dabei wenig Beachtung (vgl. hierzu die Interviewpassage mit Lamya Kaddor und Milad Karimi, in: Was ist ein zeitgenössischer Islam? In: APuZ 13-14/2011, S. 5-8). Vielmehr bestimmen „kulturell verstandene Dichotomien die Debatten: Westen versus Islam, aufgeklärt versus rückständig, demokratisch versus vordemokratisch, modern versus vormodern, säkular versus islamistisch, Menschenrechte versus Gewalt, um nur einige zu nennen“ (Şeker 2011, S. 16/17). Auffällig ist in diesem Kontext der Trend zu einer Ethnisierung sozialer Probleme, der an der Lebensrealität der in Deutschland lebenden Muslime völlig vorbeigeht und dadurch der Mehrheitsgesellschaft hilft, ihr fehlendes Interesse an der Entwicklung partizipativer, inklusiver Konzepte zu verschleiern. Die häufig mit großer Wucht geführte Islamkritik „dient (vor allem) zur Selbstbesinnung“. „Die Leistung des (von nicht-muslimischen Vertretern der Mehrheitsgesellschaft geführten) islamkritischen Diskurses besteht weniger in seinen Erkenntnissen über den Islam als vielmehr in der Schaffung einer hohen Anzahl moralischer Urteile sowie emphatisch für die eigene Sache reklamierter Werte“ (Weidner 2011, S. 13). Die in Folge des 11. September entstandenen (islamkritischen) Bilder entwerfen pauschalisierende Werturteile, die an rassistische, islamfeindliche und verschwörungstheoretische Diskurse anschlussfähig sind. Dies lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen: Statt der – der Geschichte und Theologie des Islam viel eher entsprechenden – Annahme: „Der Islam ist eine Religion mit weltmissionarischem Anspruch, vergleichbar dem Christentum“, überwiegt auch in den Feuilletons der bürgerlich-liberalen Medien die Darstellung: „Der Islam will die Welteroberung“. „Wiewohl unsachlich, hat der Satz von den islamischen Welteroberungsgelüsten spätestens seit den Anschlägen vom 11. September 2001 eine große gefühlte Evidenz. Er entwirft den Islam als Weltschurken, als Gegenteil eines idealisierten friedlichen Christentums, das zur Identifikation einlädt“ (Weidner 2011, S. 13). Weidner stellt in diesem Kontext fest: „Islamkritik ist nicht ursprünglich Rassismus. Aber sie ist rassistischen Empfindungen gegenüber anschlussfähig. Das macht sie angreifbar, zumal kaum einer ihrer Vertreter dies als Problem empfindet und thematisiert.“ (Weidner 2011, S. 12)

*Literatur:*

*Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg.*

*Şeker, Nimet (2011): Ist der Islam ein Integrationshindernis? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) Heft 13-14/2011, Islam in Deutschland (zu beziehen kostenlos und auch als Download über die Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de).*

*Weidner, Stefan (2011): Vom Nutzen und Nachteil der Islamkritik für das Leben. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) Heft 13-14/2011, s. o.*

# Multiperspektivität im Blick auf den Nahost-Konflikt als Verstehensangebot für einen komplexen Sachverhalt

*Christa Kaletsch und Tami Ensinger*

Der Nahost-Konflikt ist ein vielschichtiger Konflikt mit sehr vielen Akteuren. Er hat eine komplexe Geschichte, die Ende des 19. Jahrhunderts beginnt, noch immer viel Aufmerksamkeit bindet und gesellschaftliche Diskurse auf verschiedenen Kontinenten beeinflussen kann. Es geht dabei um die Geschichte eines sehr langwierigen und für die darin involvierten Menschen sehr leidvollen Konflikts. Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass der Nahost-Konflikt – wie kein anderer Konflikt in der durch Globalisierung und Transmigration „näher zusammengerückten" Welt – bei außenstehenden Betrachtern eine hohe emotionale Betroffenheit auslösen kann und immer wieder Menschen dazu verleitet, sich eine „Expertise" anzumaßen, das Geschehen erläutern zu können. Dabei kommt es häufig zu stark moralisierenden, das Geschehen und die darin involvierten Akteure bewertenden Ausführungen.

Die Sichtweise nicht in den Konflikt involvierter Betrachter ist jedoch eine *von außen und eine vermittelte.* Sie ist eine den Nahost-Konflikt aus einer bestimmten privilegierten sicheren (nicht bedrohten) Perspektive betrachtende. Zudem prägt die eigene Perspektive die eigene Wahrnehmung des Konflikts. Menschenrechtsverletzungen können wahrgenommen werden, blinde Flecken der eigenen Wahrnehmung müssen jedoch ebenfalls berücksichtigt werden. Die Sicht von am Konflikt Beteiligten kann dabei nicht eingenommen werden, es kann auch nicht für sie gesprochen werden. Aus dieser vermittelten Perspektive können die Wünsche und Bedürfnisse der Konfliktbeteiligten nicht vertreten werden.
Eine politische Positionierung zum Nahost-Konflikt müsste sich daher „jenseits jeder Identifikation artikulieren; sie dürfte weder den Anspruch haben, Opfer zu repräsentieren, noch dem Glauben anhängen, Opfer zu sein" (Frahm u. a. 2002). Eindeutige Zuschreibungen von Gut und Böse und eine klare Opferidentifizierung schließen kritische, die Realität von Menschen anerkennende Reflexionen aus.

Für die pädagogische Auseinandersetzung bedeutet dies nicht, dass es keine Solidarität oder Empathie geben darf. Ziel der Bildungsarbeit sollte jedoch sein, für eine *Solidarität für andere* und nicht mit anderen zu sensibilisieren. Solidarität bedeutet, diejenigen, mit denen man sich solidarisiert, als in sich differenziert wahrzunehmen, mit unterschiedlichen Wünschen, Ansichten und Zielen. Es ist nicht möglich, sich mit den Unterdrückten zu identifizieren. Solidarität birgt auch die Enttäuschung, Gerechtigkeit immer neu zu verfehlen (vgl. Messerschmidt 2005, S. 2 f.). Realpolitisch bedeutet Solidarität mit den Palästinensern, auch auf die Stimmen derer zu hören, die den Kampf nicht mehr wollen und für den Frieden auch zu Zugeständnissen bereit sind. Diese Menschen gibt es auf beiden Seiten des Konflikts. Zudem gilt es dafür zu sensibilisieren, dass in dem Moment, in dem die Empfänger der Hilfe als Opfer wahrgenommen werden, ihnen Verantwortung und Handlungsfähigkeit abgesprochen wird (vgl. ebd., S. 4). Solidarität für andere bedeutet, die eigenen Wünsche nicht in den Vordergrund zu stellen und auf andere zu projizieren.

In dem Bemühen, die *komplexe Geschichte* des Nahost-Konflikts zu „erklären", besteht immer die Gefahr der Verkürzung, der Gruppenbildung, der Zuschreibung und der Festlegungen. Publikationen, die aus einer externen Perspektive Erläuterungen und Orientierung anbieten möchten und dabei die Etappen des Nahost-Konflikts nachzeichnen und „sachliche Informationen" liefern wollen, haben immer mit dem Problem der Reduktion zu tun (vgl. Böhme 2009). Darüber hinaus werden sie der Realität der von dem Konflikt betroffenen Menschen nicht gerecht. Hier gilt es vor allem Räume für die Entwicklung verschiedener – individuellen und kollektiven Erfahrungen entsprechender – Narrative zu öffnen und dabei ernst zu nehmen und anzuerkennen, dass es verschiedene Erzählungen und Wahrnehmungen gibt. In einem gemeinsamen Projekt haben der israelische Psychologe Dan Bar-On und der palästinensische Soziologe Sami Adwan gemeinsam mit israelischen und palästinensischen Lehrerinnen und Lehrern 2002 ein Geschichtsbuch entwickelt, in dem die historischen Kernereignisse aus der Sicht beider Gruppen separat nebeneinander abgedruckt sind (vgl. Adwan/ Bar-On 2003). Dabei sei es wichtig gewesen, „bereits beim Entstehungsprozess des Geschichtsbuchs für die Narrative von Israelis und Palästinensern jeweils einen eigenen Platz zu schaffen" (Senfft, Alexandra 2010, S. 4 f.), berichteten die Initiatoren. „Für ein gemeinsames Narrativ, das die *unterschiedlichen Sichtweisen integriert*, sei die Zeit noch nicht reif" (ebd.).

Problematisch erscheinen in diesem Kontext auch Gesamtdarstellungen, die – im Bemühen um eine multiperspektivische Darstellung – die einzelnen Etappen des Konflikts nachzeichnen und diese mit einzelnen (aus dem Kontext sicher längerer Interviews herausgenommenen) Aussagen von verschiedenen Zeitzeugen illustrieren (wie z. B. in Flug/ Schäuble 2007). Diese Montage verschiedener Narrative ist sicher eine gute Idee. Der Leser aber sollte sich dabei kritisch mit der Frage auseinandersetzen: Wer wählt was aus? Die Auswahl ist eine Bewertung des Geschehens und damit auch eine Anmaßung, die die Autoren vornehmen. Dem Leser muss bewusst sein, dass er weniger über die Erfahrenswelt der Betroffenen als über die von den Autoren vorgenommene Konstruktion und Bewertung erfährt. Kritisch zu fragen wäre: Kann das Geschehen so – wie von den Autoren gemacht – zusammengefasst werden und können die Ausschnitte der Narrative der einzelnen israelischen und palästinensischen Gesprächspartner so zusammengestellt werden? Wichtig ist dabei auch, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, ob dieser von den Autoren zusammengeschnittene „Dialog" so in der Realität möglich wäre.

Die u. a. von Dan Bar-On entwickelte Methode des *„Storytelling in Conflict"* achtet darauf, möglichst wenig in das „Erzählen persönlicher Geschichten" einzugreifen und Raum für die Entwicklung der persönlichen Narrative zu geben. Über das gegenseitige Erzählen und Zuhören sind vielfältige Begegnungen zwischen Konfliktbeteiligten möglich geworden. Einblicke in israelisch-palästinische *Verständigungsprojekte* und auch *längere Narrative* finden sich beispielsweise bei Senfft (2009). Empfehlenswert zu Konzept- und Projektentwicklung ist u. a. auch Bar-On (2004). Gut geeignet ist weiterhin das Jugendbuch von Rifa'i/ Ainbinder/ Tempel (2003), welches Briefwechsel und Interviews zwischen einer Israelin und einer Palästinenserin beinhaltet, die von einer langjährigen Nahost-Korrespondentin zusammengestellt wurden.

Es ist wichtig deutlich zu machen, dass es nicht *die* Perspektive gibt. Es gilt vielmehr, ein Verständnis für die Komplexität und für die vielfältigen Einschätzungen und Bewertungen in den jeweiligen Gesellschaften und der hier bestehenden Kontroversen zu entwickeln (hierzu beispielhaft: Segev, 2010).

**Wegen der beschriebenen Problematik der Zuschreibung und Reduktion raten wir im pädagogischenRaum dazu, auf (knappe) Gesamtdarstellungen zu verzichten und Verstehensangebote anzubieten, die**

- **einerseits die Selbst-Einschätzung, man könne „den Konflikt" erklären, irritieren und**
- **andererseits einen Lernraum eröffnen, der es ermöglicht zu begreifen, welche Herausforderung für die in dem Konflikt involvierten Menschen darin besteht: 1. die eigenen Narrative kritisch zu hinterfragen und 2. sich auf das Narrativ der anderen einzulassen.**

**Weitere Empfehlungen zur pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nahost-Konflikt:**

- **Auseinandersetzung mit dem eigenen Blick auf den Nahost-Konflikt: Was bedeutet der Nahost-Konflikt für mich? Welche Funktion hat er für mich? Welche Emotionen löst er in mir aus? Was ist meine eigene Haltung zum Nahost-Konflikt? Was prägt meine Haltung? Woher kommt meine eigene Wahrnehmung?**
- **Überprüfung des eigenen Anspruchs: Ich muss den Nahost-Konflikt nicht erklären. Ich muss auch keine Lösung suchen.**
- **Multiperspektivität sichtbar machen: Thematisierung von vielfältigem Leben und vielfältigen Handlungsstrategien im Umgang mit dem Nahost-Konflikt zur Irritation typischer Bilder. Ausgeblendete und marginalisierte Stimmen von Konfliktbeteiligten sichtbar machen.**
- **Irritation einseitiger Sichtweisen auf den Nahost-Konflikt und Unterstützung von Perspektivwechsel.**
- **Welche differenzierten Blicke gibt es auf den Nahost-Konflikt? Ermöglichung einer Perspektive, die Ereignisse nicht auf „moralisch vereindeutigende Bewertungen und auf die Alternative zwischen emphatischer Identifikation einerseits oder Distanz und Ablehnung andererseits" reduziert (Schäuble/ Scherr 2006, S. 69).**
- **Medienkritik (allgemein und bezogen auf den Nahost-Konflikt) und Bildanalyse zur Irritation einseitiger Sichtweisen.**
- **Interesse am Nahost-Konflikt und an weiteren Informationen über den Nahost-Konflikt wecken.**
- **Irritation typischer (Medien-)Bilder von Israel/Palästina (z. B. Assoziationen mit Gewalt).**
- **In Berichten darauf achten, nicht pauschal von „den Israelis", „den Palästinensern" zu sprechen. Deutlich machen, dass Menschen in Funktionen und Positionen handeln und Regierungen Entscheidungen verantworten. Menschen sind davon betroffen und reagieren auf ganz unterschiedliche Weise. Sensibilisieren für die Problematik von „Gut/Böse"-Konstruktionen und vereinfachenden, moralischen Bewertungen.**
- **Blick auf Israel/Palästina nicht auf den Nahost-Konflikt reduzieren.**

*Literatur:*

*Adwan, Sami/ Bar-On, Dan u. a. (2003): Learning each other's historical narrative. Peace Research Institute in the Middle-East (PRIME). Beit Jallah. Die deutschsprachige Übersetzung des Geschichtsbuches ist hier zu beziehen: http://www.berghof-conflictresearch.org/documents/publications/Prime-Textbuch.pdf*

*Bar-On, Dan (2004): Erzähl dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung. Hamburg.*

*Böhme, Jörn/ Kriener, Tobias/ Sterzing, Christian (2009): Kleine Geschichte des israelisch-palästinensischen Konflikts. Schwalbach, Ts., www.wochenschau-verlag.de*

*Flug, Noah/ Schäuble, Martin (2007): Die Geschichte der Israelis und Palästinenser. Bonn, www.bpb.de*

*Frahm, Ole und Freunde (2002): Ein Opfer zuviel. www.nadir.org/nadir/periodika/jungle_world/_2002/48/31a.htm, 11.05.2006.*

*Messerschmidt, Astrid (2005): Vom Umgang mit uneindeutigen Realitäten in einer globalisierten Welt, http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/documents/ UneindeutigeRealitaeten. pdf, 15.11.2006*

*Schäuble, Barbara/ Scherr, Albert (2006): Ich habe nichts gegen Juden, aber . . ." – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit mit Antisemitismen. Amadeo Antonio Stiftung. Berlin. http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaueblescherrichhabenichtslangversion.pdf*

*Segev, Tom (2010): Die ersten Israelis. München.*

*Senfft, Alexandra (2009): Fremder Feind so nah. Begegnungen mit Palästinensern und Israelis. Hamburg*

*Senfft, Alexandra (2010): Wider die „Kultur des Konflikts": Palästinenser und Israelis im Dialog. In: APuZ 9/2010, zu beziehen über die Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de*

*Rifa'i, Amal/ Ainbinder, Odelia/ Tempel, Sylke (2003): Wir wollen beide hier leben. Eine schwierige Freundschaft in Jerusalem. Berlin.*

# IV

## Hintergrundinformationen zu verschiedenen Formen des Antisemitismus

# Erinnerungsdiskurse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

*Christa Kaletsch und Tami Ensinger*

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (NS) seit 1945 hat verschiedene Phasen durchlaufen, wurde von verschiedenen Akteuren auf ganz unterschiedliche Weise bestimmt und ist von Konflikten um die politisch-kulturelle Deutungshoheit geprägt. Die Auseinandersetzung mit dem NS ist damit nun selbst eine erforschbare und damit natürlich auch vielfältigen Deutungen unterworfene Geschichte. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der „zweiten Geschichte des NS" beginnt Ende der 80er/ Anfang der 90er Jahre (Schmid 2010, S. 180). Die Beschäftigung mit der Geschichte der öffentlichen Erinnerung, der Auseinandersetzung mit den (Gewalt-)Verbrechen des NS und deren Auswirkung auf die Verfasstheit der postnationalsozialistischen Gesellschaft in Deutschland ist so facettenreich, wie die darin zu erforschenden Aspekte. Im Zentrum der ersten wissenschaftlichen Analysen steht häufig der Umgang mit den NS-Gewaltverbrechen (vgl. die Gesamtdarstellungen von Steinbach 1981 und Reichel 2001). Die justizielle Aufarbeitung steht dabei häufig im Mittelpunkt. Dies ist nachvollziehbar, denn „die gerichtliche Aufarbeitung des nationalsozialistischen Unrechts (...) markiert einen Kernbereich jeglicher Vergangenheitsaufarbeitung, hat doch die Antwort auf die Frage, ob, wann und unter welchen Umständen Täter für die Verbrechen einer Diktatur strafrechtlich zur Verantwortung gezogen werden, eine herausgehobene symbolische Bedeutung für die Bewertung postdiktatorischer historischer Gerechtigkeit" (Schmid 2010, S. 183). In seiner vielbeachteten Arbeit: „Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Diktatur" verdeutlicht Norbert Frei den Prozess der politischen Amnestie und die soziale Reintegration der Täter und sogenannten Mitläufer in die bundesdeutsche Gesellschaft (vgl. Frei 1996). Im Zentrum dieser ersten breitangelegten Quellenforschung stehen auch bei Frei justizielle Fragen und deren Bedeutung für politisches Handeln.

Wir gehen mit Jochen Spielmann davon aus, dass „der Nationalsozialismus ein zentraler Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses der neuen Bundesrepublik Deutschland" (Spielmann, 1998, S. 41) geworden ist. Dabei wurde der NS „über die Jahrzehnte (...) geformt und überformt. Er wurde 'passfähig' gemacht" (ebd. S. 43) und es wurden Voraussetzungen dafür geschaffen, dass der NS in das kulturelle Gedächtnis aufgenommen werden kann. Bei diesem Vorgang kommt es immer wieder zu Neuinterpretationen. Jede Generation muss (und kann) sich den NS neu aneignen. Dabei stellt eben jede Re-Konstruktion eine Konstruktion dar, die sich vor allem auf die zum Zeitpunkt der Deutung wirkmächtigen Diskurse bezieht. Die zentrale Frage dabei ist, „welche Taten wurden (und werden) wann und von wem re-konstruiert und aufgehoben" (ebd. S. 47).
Wir werden im Folgenden den von Spielmann entwickelten Phasen der Erinnerungsdiskurse folgen und versuchen, „kleine Schlaglichter" auf die verschiedenen Entwicklungen in den Diskursen zu werfen. Dabei erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es geht uns vielmehr darum, die Aufmerksamkeit auf die unterschiedlichen Perspektiven der Rekonstruktionen zu legen und zentrale Aspekte der Diskurse von Vertretern der Dominanzkultur und der Diskurse von Vertretern der jüdischen Perspektive zu reflektieren.

### Phase 1: Ende des 2. Weltkriegs bis Gründung der Bundesrepublik 1949

- Prägende Vorstellung: „Katastrophe", die über „Deutschland" hereingebrochen ist und die nur selektiv wahrgenommen wird.
- Kurzfristig antifaschistischer Grundkonsens, der sehr schnell zerbricht.
- Bald wieder Rekonstruktion der bereits vor 1933 vorhandenen gesellschaftlichen Gruppen, bei gleichzeitiger Nicht-Wahrnehmung jüdischer Existenz.
- Das Gedenken der in Deutschland lebenden Juden, der Überlebenden und Zurückgekehrten findet gemeinsam mit nicht-jüdischen Opfern in Form von zahlreichen Gedenkveranstaltungen statt, hat aber einen kommunalen, privaten Charakter und keinen öffentlichen. „Es waren Gedenkveranstaltungen einer kleinen, oft geschlossenen Gemeinschaft, und diese Gemeinschaft wiederum lud nach eigenem Gutdünken Außenstehende ein, freilich nicht »in erster Reihe«" (Bodemann 1996, S. 95).
- Die bürokratischen Strukturen in den Gemeinden der Westzonen werden wieder aufgebaut: Arbeitsgemeinschaft der Jüdischen Gemeinden (1947), Zentralrat der Juden in Deutschland (1950). (Vgl. Bodemann 1986, S. 56)

### Phase 2: Bemühte Nicht-Wahrnehmung, Schweigen und Verschweigen, Leugnen und Verleugnen der eigenen und der kollektiven Taten (1949-1959)

- Keine Verantwortungsübernahme, keine Auseinandersetzung mit Taten und Tätern.
- Opferdiskurs: Mehrheitsgesellschaft nimmt in erster Linie die Bombardierung der deutschen Städte wahr. An Jahrestagen läuten die Glocken. „Penetrante Pose der Selbstbemitleidung" (Spielmann 1998, S. 52). Kirchen werden restauriert. Gleichzeitig werden zerstörte Synagogen abgerissen und die Flächen werden überbaut. Die Zerstörung der Synagogen wird nicht als gesellschaftlicher Verlust wahrgenommen, man möchte nicht mehr an das eigene Versagen erinnert werden.
- Struktureller Antisemitismus zeigt sich insbesondere im Zuge der Rückererstattungs- und Entschädigungsverfahren. Offen zeigt sich der Antisemitismus in Form von Synagogenschändungen.

- Prozesse werden verschleppt, Zeugen unangenehmen und scharfen Befragungen ausgesetzt und der Verteidigung der NS-Täter wird breiter Raum gegeben. Jüdische Gemeinden rufen zu Protestveranstaltungen auf (Krohn 2011, S. 98), die „Bagatellisierung der NS-Verbrechen und die Ablehnung von Verantwortung durch die Beschuldigten riefen Zukunftsängste bei Juden hervor" (ebd. S. 99).
- Das erst 1953 verabschiedete Bundesentschädigungsgesetz leitet für die Überlebenden oder ihre Angehörigen einen langwierigen – vielfach beschämenden und schmerzlichen – bürokratischen Prozess ein, „(...) für den zahlreiche Beweise herbeigeschafft werden mussten. Immer wieder wurden Belege nachgefordert, eidesstaatliche Erklärungen angezweifelt und vor allem angegebene gesundheitliche Schäden in Frage gestellt (...). Die Behörden zögerten häufig Entscheidungen heraus und warteten Gerichtsentscheidungen ab. (. . .) Für viele (...) zogen sich die Auseinandersetzungen (...) Jahre hin; nicht wenige starben, ohne die ihnen zustehende `Wiedergutmachung´ im vollem Umfang erhalten zu haben. Als Belastung empfanden Juden zusätzlich, dass sie wegen der `Wiedergutmachung´ immer wieder Angriffen aus der nichtjüdischen Gesellschaft ausgesetzt waren" (ebd. S. 84, 86).

### Phase 3: Wechsel von der Verleugnung zur teilweisen Bereitschaft zur Auseinandersetzung (Ende der 50er Jahre bis 1979)

- Re-Konstruktion findet hauptsächlich im Gerichtssaal statt.
- Auschwitz-Prozess 1963-1965 und seine Folgeprozesse, Ärzteprozess, Majdanek- Prozess.
- Ausdifferenzierung der Gesellschaft. Der Generationenwechsel leitet eine intensivere Auseinandersetzung mit dem NS ein.
- Trotzdem weiterhin keine explizite Benennung jüdischer Opfer oder anderer Opfergruppen. Als erstes zentrales Denkmal wird „[d]en Opfern der Gewaltherrschaft" im Bonner Hofgarten von Bundespräsident Heinrich Lübke am 17. Juni 1964 gedacht.
- Bei seiner Rede zur Unterzeichnung des deutsch-polnischen Vertrages spricht Brandt zwar von den Leiden des deutschen und des polnischen Volkes, er erwähnt auch Auschwitz, geht aber mit keinem Wort auf die Ermordung der Juden ein.
- Brandts Kniefall am 7.12.1970. „Der christliche Charakter der Geste Brandts war unverkennbar." Damit Beginn der „Verchristlichung von Auschwitz" und der „Neuerfindung der jüdischen Rolle im 'Gedächtnistheater'" (Bodemann 2002, S. 81), Fokussierung auf jüdische Opfer und „Erlösungsmoment" („Erlösungsmoment" meint die Inanspruchnahme der Hoffnung auf Erlösung durch aufrichtiges Erinnern, die mit der „Verchristlichung von Auschwitz" einherging.).
- Zivilgesellschaftliche Spurensuche-Projekte beginnen: „Grabe, wo du stehst" (Geschichtswerkstätten), Denkmäler an Plätzen der zerstörten Synagogen.

Zur Bedeutung der „Verchristlichung von Auschwitz", die mit Brandts Kniefall seinen Anfang nimmt: „Aus jüdischer Sicht nimmt sich dieser Gestus merkwürdig aus: Der Kniefall ist in der jüdischen Tradition unbekannt und wirkt darüber hinaus deplatziert vor einem säkularen Mahnmal des sozialistischen Realismus, geleistet zudem von einem nicht-religiösen Antifaschisten. Doch eben als christlicher Gestus hat der Kniefall später seine Wirkung entfaltet und die Gemüter bewegt. Ähnlich wie Peter Novick für die USA gezeigt hat, so wurde auch in Deutschland das Gedenken an den Judenmord erst durch ein *christlich-zivilreligiöses Zeichen* absorbierbar" (Bodemann 2002, S. 79 f.). „Das Gedenken glich nun einem christlichen Totenkult und konzentrierte sich auch von Staats wegen auf die Juden als Opfer. Unterschwellig blieb jedoch weiterhin das eher komfortable Arrangement mit der Vergangenheit bestehen. Die Verantwortung für die Verbrechen wurde zerredet und die Juden gleichzeitig mythisiert" (ebd. S. 82).

### Phase 4: Auseinandersetzung auf vielen verschiedenen Ebenen des kulturellen Gedächtnisses (Frühjahr 1979 bis 3.10.1990)

- Ausstrahlung der vierteiligen in den USA produzierten Serie „Holocaust" (1979): „(. . .)Genozid an den europäischen Juden (bekommt) ein kommunizierbares Bild, das das Beschweigen der postdiktatorischen Gesellschaft aufbrach (...)" (Paul 2010, S. 20).
- Opfer stark im Blick (mit der Gefahr der „Opferidentifikation", d. h. der Identifikation mit den Opfern des NS und Holocaust).
- Gedenken wurde pluralisiert, (Sinti und Roma, Homosexuelle und andere „Opfergruppen" kommen stärker in den Blick). Die Wahrnehmung im Diskurs der Mehrheitsgesellschaft fokussiert sich aber weiterhin auf die Ermordung der Juden.
- In den Kommunen: heftige Auseinandersetzungen um Orte, z. B. „Börneplatz" in Frankfurt a. M., Auseinandersetzung mit Jahrestagen (Jubiläen): Machtergreifung 30.1.1983; Kriegsende 8.5.1985; November-Pogrom 9.11.1988.
- „Geistig-moralische Wende" (1983) und beginnender öffentlicher Streit über die Bedeutung des NS im kulturellen Gedächtnis. (Ausgangspunkt ist die Rede Dreggers zur „Lage der Nation", in der er in Anknüpfung an preußische Tugenden vor allem eine „Wertetradition" aufzumachen versuchte, die „auch durch den Nazismus nicht zerstört, sondern nur `pervertiert´ worden sei" (Bodemann 2002, S. 85). Kohls Aussage zur „Gnade der späten Geburt").
- Gesellschaftliche Debatten: Thematisierung von Zwangsarbeit

und Profit von Unternehmen, Entschädigung von Zwangsarbeit, Analyse der Täterschaft in einzelnen sozialen Gruppen: z. B. „Furchtbare Juristen“ (Ingo Müller).

- Historikerstreit (1986).
- Gedenkstätten sind zu diesem Zeitpunkt oft Orte der aktiven Auseinandersetzung und der Entwicklung pädagogischer Programme.
- Seit Mitte der 80er Jahre wird eine kritische Auseinandersetzung mit der Gedenkpolitik der Mehrheitsgesellschaft insbesondere durch jüngere Mitglieder der jüdischen Gemeinde öffentlich spürbar. Dies zeigt sich besonders in der Auseinandersetzung mit Gedenkveranstaltungen zum 9.11.88 (Gedenken an 50 Jahre „Pogromnacht“) (Krohn 2011, S. 202 f.), aber auch durch die Bühnenbesetzung im Frankfurter Schauspiel (1985) anlässlich der geplanten Aufführung des Fassbinder-Stücks „Der Müll, die Stadt und der Tod“ (ebd. S. 176 ff.).

### Phase 5: Etablierung der Berliner Republik / Historisierung, die weiter anhält (ab Okt. 1990)

- „Die Orte des historischen Geschehens sind weitgehend wiederentdeckt und auch gesichert. Sie haben ihre große, fast magische Bedeutung verloren“ (Spielmann 1998, S. 59).[10]
- Holocaust-Denkmal (das Projekt wird 1988 von Lea Rosh und Eberhard Jäckel angeregt und löst vielfältige Debatten aus. 2003 wird der Bau begonnen und am 10. Mai 2005 wird das Denkmal eröffnet).
- 1996 wird der 27.1. (in Erinnerung an die Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz) zum neuen Holocaust-Gedenktag erklärt.
- Walser-Rede 1998 (Friedenspreis des deutschen Buchhandels). Deren große Zustimmung in Kreisen der „Eliten“ der Mehrheitsgesellschaft „versetzte Ignatz Bubis“ (zu diesem Zeitpunkt Vorsitzender des Zentralrats der Juden in Deutschland) „in tiefe Besorgnis“ (Korn 2007, S. 26). Korn stellt sich die Frage, ob Walsers Sonntagsrede und seine Folgen, „eine Zeitenwende (…) des gewandelten Umgangs mit der jüngsten deutschen Vergangenheit – mit Auschwitz und seinen Folgen“ eingeläutet hat (ebd. S. 25).

Mit der „Etablierung der Gedenkstättenförderkonzeption des Bundes“ (2000) ist „ein Prozess der Nationalisierung negativen Gedenkens vollzogen (…)“. „Mit negativem (Kursiv im Original) Gedenken ist der Umstand gemeint, dass begangene bzw. zu verantwortende Verbrechen im kollektiven Gedächtnis der Deutschen dauerhaft aufgehoben werden sollen“ (Knigge/ Frei 2002, S. 443). Die Thematisierung von NS „oder Holocaust bedeutet in Zeiten permanenter Erörterung zunächst einmal gar nichts“ (ebd. S. 446). Auch wenn die in Deutschland entwickelte Form des „parlamentarisch sanktionierten“ und zur „nationalen Aufgabe“ deklarierten „negativen Gedenkens“ im internationalen Vergleich einzigartig erscheint (ebd. S. 448), lässt sie doch vielfach die Anerkennung der Notwendigkeit einer wiederkehrend zu führenden kritischen Auseinandersetzung mit dem NS (beispielsweise im Sinne einer „willentlichen und bedachten Selbstbeunruhigung“ (ebd. S. 453) vermissen. Die gerne unter dem Stichwort „Vergangenheitsbewältigung“ subsumierten Bemühungen werden von Vertretern der Mehrheitsgesellschaft vielfach als Erfolgsgeschichte begriffen. Dabei entwickeln sich Rituale der Exklusion, die Menschen mit Migrationshintergrund von Erinnerungsdiskursen ausschließen oder ihnen unterstellen, sich dafür nicht angemessen zu interessieren oder Defizite in aufklärerischem Bewusstsein zu haben. Gleichzeitig findet eine Nichtwahrnehmung der Einwanderungsgeschichte im kollektiven Gedächtnis statt (vgl. Messerschmidt 2009, S. 185).

[10] „Diese Orte – Konzentrationslager, Synagogen, Deportationsbahnhöfe, KZ-Außenlager in Industrieunternehmen, Zwangsarbeiterlager etc. – wurden zumeist mühsam wiederentdeckt, teils rekonstruiert oder restauriert, teils markiert oder als Museum gestaltet“ (Spielmann 1998, S. 56).

*Literatur:*

*Bodemann, Michael (1986): Staat und Ethnizität: Der Aufbau der jüdischen Gemeinden im Kalten Krieg. In: Brumlik, Micha u. a. (Hg.): Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945. Frankfurt a. M.*

*Bodemann, Michael (1996): Gedächtnistheater. Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung. Hamburg.*

*Bodemann, Michael (2002): In den Wogen der Erinnerung. Jüdische Existenz in Deutschland. München.*

*Frei, Norbert (1996): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München.*

*Friedländer, Saul (2007): Das Dritte Reich und die Juden. Verfolgung und Vernichtung 1933-1945. Bonn.*

*Knigge, Volkhard/ Frei, Norbert (Hrsg.) (2002): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München.*

*Korn, Salomon (2007): Im Anderen den Nächsten sehen – Erinnerungen an Ignatz Bubis. In: Backhaus, Fritz u. a. (Hrsg.): Ignatz Bubis. Ein jüdisches Leben in Deutschland. Frankfurt.*

*Krohn, Helga (2011): „Es war richtig, wieder anzufangen“. Juden in Frankfurt am Main seit 1945. Frankfurt.*

*Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Frankfurt a. M.*

*Novick, Peter (2001): Nach dem Holocaust. Der Umgang mit dem Massenmord. Stuttgart.*

*Paul, Bernhard/Schoßig, Gerhard (Hg.) (2010): Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre. Göttingen.*

*Reichel, Peter (2003): Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die politische-justizielle Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur nach 1945. München.*

*Schmid, Harald (2010): Von der „Vergangenheitsbewältigung“ zur „Erinnerungskultur“. Zum öffentlichen Umgang mit dem Nationalsozialismus seit Ende der 1970er Jahre. In: Paul, Gerhard/ Schoßig, Berhard (Hg.): Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Göttingen.*

*Spielman, Jochen (1998): Von „UNSEREN TOTEN ALLER KRIEGE“ zu „ALLEN TOTEN UNSERER KRIEGE“. Der Prozeß der Integration des Nationalsozialismus in das kulturelle Gedächtnis der Bundesrepublik Deutschland. In: Staffa, Christian/ Spielmann, Jochen (Hg.): Nachträgliche Wirksamkeit: Vom Aufheben der Taten im Gedenken. Berlin.*

*Steinbach, Peter (1981): Nationalsozialistische Gewaltverbrechen. Die Diskussion in der deutschen Öffentlichkeit nach 1945, Berlin.*

# Täter – Opfer – Zuschauer. Strategische Perspektivverschiebung – Erinnerung an den Nationalsozialismus

*Deborah Krieg*

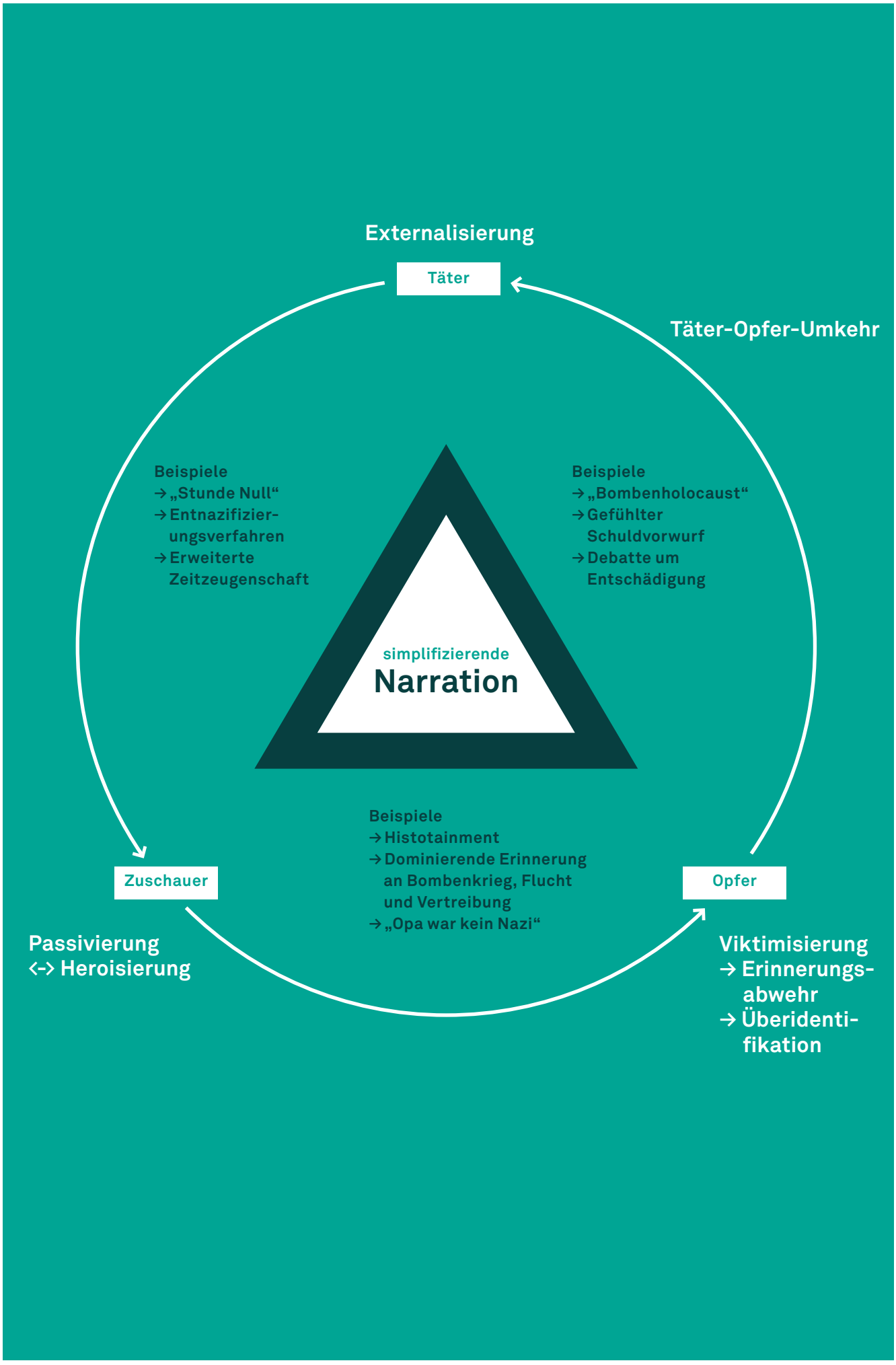
*Täter, Opfer* und *Zuschauer* sind etablierte Figuren in der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit. Die Schwierigkeit im Umgang mit ihnen liegt in der Konstitution von klar begrenzten Kollektiven und Zugehörigkeiten innerhalb einer fixierten Wechselbeziehung, die zu Abgrenzungs- und Rechtfertigungsnarrativen (in Form von strategischen Perspektivverschiebungen) führt.
Statt Erleben, situative (*wiederkehrende*) Haltungen, Erfahrungen oder Handlungen zu beschreiben, funktionieren sie vielmehr als identitätsstiftende Begriffe: Sie vereinfachen und generalisieren (simplifizieren) individuelle Perspektiven und schreiben sie als Positionen und soziale Rollen mit einer klaren moralischen Bewertung fest. Letztlich funktionieren sie so auch gänzlich außerhalb und unabhängig von spezifischen Kontexten und Prozessen.
So entstehen Chiffren, von denen sich das konkret Geschehene nahezu mühelos abgrenzen lässt und fundamentale Leerstellen, welche die Vielzahl an Entscheidungen, Handlungen und Positionierungen weder abbilden noch in ein sinnvolles Wechselspiel bringen können (Mittäter, Denunzianten, Profiteure, Anhänger, Ermöglicher, Zeugen, Chronisten, Selbsthelfer, Helfer, Widerständler etc.).

Bereits die Konstitution einer „Stunde Null" impliziert eine Offenheit zur Neu-Definition *aller* beteiligten Akteur_innen. In den ersten Prozessen einer gesellschaftlichen Re-Formation sind juristische Begrifflichkeiten und Annäherungen dominant. Im Rahmen von Entnazifizierungen werden Kategorien wie die der Hauptschuldigen, der Mitläuferschaft oder der Minderbelasteten gefunden. Die Taten und die Täter_innen werden vielfach externalisiert: Das erinnerte Verbrechen geschieht vor allem in den Ghettos, Konzentrations- und Vernichtungslagern (im „Osten"), begangen von unfassbaren und unbegreiflichen Anderen – während die Alltäglichkeit, die Stufen und Beteiligungsgrade an den menschenverachtenden Verbrechen seit 1933 im „eigenen Umfeld" (von einzelnen, prominenten Ausreißern abgesehen) deutlich unterbelichtet bleiben. Noch heute erlebt man zum Beispiel bei Jugendlichen häufig Erklärungsversuche, die diesen Mustern folgen. „1933 kamen die Nazis an die Macht und haben die Deutschen unterdrückt."[11] „Die wenigsten Menschen wussten, was in den Konzentrationslagern geschah. Und man konnte auch nichts dagegen unternehmen, sonst wäre man selbst in die Konzentrationslager gekommen"(ebd.).
Die heute (vor allem in vielen Filmen und Formaten des Histotainment erlebbare) oft unkritische und undifferenzierte Ausweitung der „Zeitzeugenschaft" von Überlebenden von Verfolgung und Shoah auf Personen aus beinahe dem gesamten Spektrum der „Erlebnisgeneration" kann als ein weiterer Teil (bewusster oder unbewusster) strategischer Perspektivverschiebungen angesehen werden.
Die „Passivierung" der „Zuschauer_innen"-Rolle (Ohnmacht und Handlungsunfähigkeit gegenüber den Repressionen des Regimes, Vorrang des eigenen Leidens im Krieg) ließ und lässt sich häufig beobachten. Im Kontext des Antisemitismus ist hier der Begriff des „Bombenholocausts" eines der bekannteren Beispiele. Im Familiengedächtnis können Erzählungen über das eigene Leid (Krieg, Bomben und Flucht) dominieren und sogar „Heroisierungen" (vom Täter zum Retter) vorgenommen werden, welche eigentliche Verstrickungen in Verbrechen ignorieren oder umdeuten.[12]

Gleichzeitig ist – neben der dominanten und von Auslassungen begleiteten Betonung eines eigenen Opfernarratives – eine weitere gegenwärtige Form der Übernahme bzw. Aneignung von Betroffenenperspektiven zu beobachten. Viele Menschen fühlen sich von Erinnerung bedrängt oder von (oft vermeintlichen, gefühlten) Schuldvorwürfen in der eigenen Integrität bedroht.

Der im Rückblick auf Geschichte wiederum häufig bemühte Topos des „unschuldigen Opfers" impliziert ein Gegenüber: die Möglichkeit eines „schuldigen Opfers" und offeriert so eine sehr beredte Leerstelle im Bemühen um eine Bewertung der an ihm begangenen Taten.
Gleichzeitig werden jüdische Perspektiven immer noch auf Opfer- und deren Nachfolge-Positionen reduziert. Selbsthilfe, Hilfe, politische Gegnerschaft, Widerstand und Kriegsgegner (z. B. alliierte Soldaten) dringen nur allmählich in die öffentliche Wahrnehmung. Jüdische Lebensrealitäten in Deutschland heute werden oft auf ihre Bezüge zum Holocaust reduziert rezipiert.
Im Zuge der *Täter-Opfer-Umkehr* werden schließlich moralische Doppelstandards angelegt und Schuld aufgerechnet.

[11] Jugendliche Besucher_innen der Ausstellung „Anne Frank. Ein Mädchen aus Deutschland", Bildungsstätte Anne Frank
[12] vgl. Welzer, Moller, Tschuggnall: Opa war kein Nazi, Frankfurt 2002.


Externalisierung
Täter
Täter-Opfer-Umkehr
Beispiele
→ „Stunde Null“
→ Entnazifizier-ungsverfahren
→ Erweiterte Zeitzeugenschaft
Beispiele
→ „Bombenholocaust“
→ Gefühlter Schuldvorwurf
→ Debatte um Entschädigung
simplifizierende
Narration
Beispiele
→ Histotainment
→ Dominierende Erinnerung an Bombenkrieg, Flucht und Vertreibung
→ „Opa war kein Nazi“
Zuschauer
Opfer
Passivierung
<-> Heroisierung
Viktimisierung
→ Erinnerungs-abwehr
→ Überidenti-fikation

# Sekundärer Antisemitismus – Erinnerungs- oder Schuldabwehrantisemitismus

*Tami Ensinger*[13]

„Jeder Antisemitismus unterscheidet zwischen Tätern und Opfern. Um eine Klage gegen die Juden erheben zu können, muß den Juden dieses oder jenes zur Last gelegt werden“ (Holz 2005, S. 60). In der antisemitischen Logik konstruieren die Antisemiten die Juden als Täter. „Der Antisemit hasst den Juden, weil er glaubt, dass der Jude an seinem Unglück schuld ist. Er verfolgt den Juden, weil er sich von ihm verfolgt fühlt“ (Simmel 1993, S. 15). Antisemitismus erscheint in dieser Logik als Verteidigung oder Rebellion oder als „legitime und notwendige Gegenwehr“ (Holz 2005, S. 60).

Der sekundäre Antisemitismus zeichnet sich durch ein abwehrendes Verhältnis zur Erinnerung an den Holocaust aus. Ein zentraler Bestandteil ist die Umkehr der Positionen von Tätern und Opfern, wobei die jüdischen Opfer des Holocaust in eine Täterposition gebracht werden, so als seien sie selbst verantwortlich für die Verbrechen, die ihnen angetan worden sind. Zugleich wird Juden unterstellt, sie nutzten die Verbrechensgeschichte heute für eigene Interessen aus. Dabei werden Juden als homogene Gruppe repräsentiert und unterschieden von einer nationalen Gemeinschaft, zu der Juden nicht dazu gehören können. Der sekundäre Antisemitismus ist in der Mitte der Gesellschaft verankert und sehr populär, da mit ihm ein Entlastungsangebot verbunden ist.[14] Die Aufgabe der Erinnerung sowie die Verantwortung für die Folgen der Verbrechen können abgewehrt werden. Erinnerung erscheint als eine illegitime Belästigung. Vor diesem Hintergrund wird der von Henrik Broder formulierte Satz verständlich: „Die Deutschen werden den Juden Auschwitz niemals verzeihen“ (Broder 1987, S. 125). Die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus erscheint als inszeniertes Mittel zur Gewährung von Wiedergutmachungszahlungen und zur Legitimation der israelischen Politik. Im sekundären Antisemitismus wird an traditionelle Stereotype wie die Verbindung von Juden mit Geld angeknüpft. Der Vorwurf, die Juden würden die Erinnerung an den NS für eigene Zwecke nutzen, unterstellt Juden eine überdimensionale Macht, die auch in antisemitischen Verschwörungstheorien eine wesentliche Rolle spielt. Der sekundäre Antisemitismus ist ein „Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz“ (Broder 1987) – ein Antisemitismus, der Auschwitz anerkennt und es zugleich benutzt, um sich der Verantwortung zu entziehen.

Der sekundäre Antisemitismus ist also motiviert durch die Abwehr von Erinnerung an den Holocaust sowie die Abwehr von Schuld und Verantwortung.[15] Es existiert ein permanenter Entlastungswunsch, was sich auf unterschiedliche Weise ausdrückt und vom Wunsch nach einem Schlussstrich bis zur Relativierung der NS-Verbrechen reicht. Der in Teilen der deutschen Öffentlichkeit vollzogenen Anerkennung der Schuld steht immer wieder der Wunsch gegenüber, doch endlich nicht mehr mit der Verbrechensgeschichte in Verbindung gebracht zu werden und sich unbelastet mit der deutschen Nation identifizieren zu können. Ein unproblematisches nationales Selbstbild wird dabei angestrebt, dem die Erinnerung an den Holocaust als Hindernis entgegensteht, weshalb die Verbrechen relativiert werden und ihre Opfer der Mitverantwortung verdächtigt werden.

Die Umkehrung von Tätern und Opfern wird gefördert durch die Selbststilisierung der Deutschen als Opfer. In dieser Sichtweise sind die Deutschen die eigentlichen Opfer von Krieg und Vertreibung.[16] Die Leiden der Zivilbevölkerung unter den Städtebombardements werden als Konkurrenzgedächtnis gegenüber der Erinnerung an die Opfer der NS-Verbrechen angesetzt. Dabei wird zugleich Täterschaft relativiert. Dies alles kann nur funktionieren, weil die nationale Zugehörigkeit immer noch in einer völkischen Logik gedacht wird. Deutsche sind darin unausgespro-

[13] Beratung: Astrid Messerschmidt

[14] Martin Walser sprach in seiner Dankesrede für den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 1998 z. B. von einer „Vorhaltung unserer Schande“, deren Motivation nicht das Nichtvergessendürfen sei, „sondern die Instrumentalisierung unserer Schande zu gegenwärtigen Zwecken“ und löste damit Beifall beim Großteil seines Publikums aus.

[15] Zur Frage des sekundären Antisemitismus erläutert Adorno 1962: „Ein Symptom für die mächtige Kollektive Gewalt der Abwehr des gesamten Schuldzusammenhangs der Vergangenheit ist die begeisterte Aufnahme, die seit einiger Zeit in Deutschland eine Reihe von angelsächsischen Autoren finden, die in Bezug auf die Kriegsschuldfrage Deutschland zu entlasten scheinen“ (Adorno 1998, S. 362).

[16] Bundespräsident Gustav Heinemann öffnete das öffentliche Bewusstsein für die deutschen Opfer, indem er 1970 eine bis dahin nicht selbstverständliche Unterscheidung zwischen dem verbrecherischen NS-Regime und der deutschen Bevölkerung vornahm.

chen und ausschließlich die Nichtverfolgten, d. h. jene, die im NS zur ‚Volksgemeinschaft' gezählt worden sind. Alle anderen stehen dieser Gemeinschaft als fremd gemachte Andere gegenüber.

Die Gefahr dabei liegt nicht in der Anerkennung des Leides durch den Krieg, sondern in der Gleichsetzung der Kriegshandlungen der Alliierten mit den NS-Verbrechen. Die Frage nach den Tätern der NS-Verbrechen und nach den Ursachen verschwindet, NS-Täter erscheinen als Monster, die fern von jeder Beziehung zu sich selbst bleiben können, und sie erscheinen als eine kleine Minderheit, von der man sich leicht distanzieren kann. Der von der extremen Rechten aufgestellte Vergleich des „Bombenholocaust" zeigt, wie die Täter-Opfer-Umkehr mit einer Relativierung des Holocaust einhergehen kann. Die Konzentration der Diskussion auf die deutschen Opfer bringt mit sich, dass bestimmte Opferrealitäten ausgeblendet werden und die Wahrnehmung des Ausmaßes der Verbrechen für die Opfer verschwindet.

Die Motivation für die Täter-Opfer-Umkehr besteht in der Ablenkung von dem Blick auf sich selbst. Täterschaft wird dabei immer diffuser und abstrakter. Moralische Verantwortung gegenüber der Geschichte in der Gegenwart wird an die Opfer und deren Nachkommen delegiert. Auch der Hinweis auf den Nahostkonflikt dient dieser Delegation. Dieser wird genutzt, um Juden in einer Täterposition repräsentieren zu können, wobei Zusammenhänge des Konflikts ausgeblendet bleiben.[17]

Im Zusammenhang des sekundären Antisemitismus dient eine Bezugnahme auf den Nahostkonflikt nicht der Auseinandersetzung mit dem Konflikt selbst, sondern dieser wird zur Chiffre für jüdische Täterschaft.

Die Täter-Opfer-Umkehr kann umso leichter stattfinden, je unsichtbarer die Tat wird (vgl. Holz 2005, S. 58 ff.). Je ferner der Holocaust erscheint und je mehr er in fiktionalen Formaten dargestellt wird, um so besser funktioniert das Austauschen von Täterpositionen und umso mehr erscheint die Erinnerung an die Verbrechen als Zumutung. Aus dieser empfundenen Zumutung erfolgen sekundär antisemitische Denkmuster, die das Erinnern an den Holocaust als Angelegenheit von Juden betrachten, die damit eigene Interessen zu verfolgen scheinen. Juden wird dabei mehr zugemutet als anderen. Klaus Holz stellt im Umgang mit Erinnerung an die NS-Vergangenheit eine verständliche Scheu vor einer angemessenen Bezeichnung fest, aber auch ein „Weg- und Kleinreden" der Taten durch Begriffe wie „jene unheilvollen zwölf Jahre" und die Vermeidung der Verwendung jeglicher angemessener Begriffe wie „Vernichtung der Juden" oder „Auschwitz" (ebd.). Die Stationen im Erinnerungsdiskurs der BRD zeigen die Anlässe auf, die zugleich Anlässe für sekundären Antisemitismus waren.

Der sekundäre Antisemitismus ist häufig verknüpft mit anderen Formen des Antisemitismus. Insbesondere im Blick auf den Nahost-Konflikt, lässt sich die Motivation der Abwehr von Erinnerung an und Schuld am Holocaust mit der Täter-Opfer-Umkehr im antizionistischen Antisemitismus leicht verknüpfen (vgl. in Kapitel 4 „Antisemitischer Antizionismus – Antisemitismus im Kontext von Nahost-Konflikt").

[17] Weil die Juden in dieser antisemitischen Logik Opfer von Auschwitz sind, wird ihnen eine besondere moralische Verpflichtung zugeschrieben. Hier dient Auschwitz dazu, von den eigenen Taten und der Verantwortung abzulenken. Die Opfer von damals sind dann die Täter von heute, wie am Beispiel der Rede von Martin Hohmann am 03.10.2003 über ein „jüdisches Tätervolk" deutlich wurde.

*Literatur:*

*Adorno, Theodor W. (1998): Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: Ders., Gesammelte Schriften, Band 20-1. Hg. von Rolf Tiedemann, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt, S. 360-383.*

*Broder, Henrik (1987), Der ewige Antisemit – Über Sinn und Funktion eines beständigen Gefühls. Fischer, Frankfurt a. M.*

*Holz, Klaus (2005), Die Gegenwart des Antisemitismus – Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburger Edition, Hamburg.*

*Messerschmidt, Astrid (2010): Flexible Feindbilder – Antisemitismus und der Umgang mit Minderheiten in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpägagogische Praxis. Wiesbaden, S. 91-108.*

*Simmel, Ernst (1993), Einleitung. In: Ders. (Hg.): Antisemitismus, Fischer, Frankfurt a. M., S. 12-19.*

# Kapitalismuskritik und Antisemitismus

*Tami Ensinger*

Die Aufteilung des Kapitalismus in eine gute und eine schlechte Seite ist eine fragwürdige Sicht auf die kapitalistische Wirtschaftsweise in unserer Gesellschaft. Auf der guten Seite steht der tüchtige und konkrete Produkte erzeugende Arbeiter. Auf der anderen Seite steht das Kapital, das als nicht greifbares, durch Ausbeutung sich vermehrendes wahrgenommen wird. Durch die Zuschreibung der Ausbeutung an bestimmte Personen oder Konzerne entsteht eine sich antikapitalistisch gebende Verschwörungstheorie, die alle Missstände auf ein Feindbild projiziert. Bilder des reichen, andere ausbeutenden Kapitalisten prägen sich ein und personalisieren das Problem. Menschen, deren Tätigkeit es ist, gewinnbringend zu verkaufen, die im Bank-, Kauf- oder Immobiliengeschäft arbeiten, werden als „Spekulanten" kritisiert und als diejenigen, die das gesellschaftliche Zusammenleben (zer)stören.[18] Der kapitalistisch geregelte gesellschaftliche Prozess wird jedoch von allen aufrechterhalten und die darin enthaltenen Probleme werden nicht von einzelnen wenigen Menschen verursacht. Die Bilder des Kapitalisten beinhalten häufig Zuschreibungen von Eigenschaften, wie Genuss (Zigarre, Sektglas), Intellektualität (Brille) und die Freiheit von Arbeit, die dadurch eine negative Bewertung erfahren.

Antisemitisch wird diese verkürzte Kapitalismuskritik, wenn sie Bilder, Begriffe und Argumentationen verwendet, die in der Vergangenheit schon antisemitisch aufgeladen waren. Zur Zeit der deutschen Nationalstaatsgründung beginnen sich mit der Aufhebung der Beschränkung der wirtschaftlichen Rechte der Juden Dualismen durchzusetzen, die durch Vorstellungen geprägt sind, Juden mit der abstrakten Seite des Kapitals zu identifizieren. „Schaffendes" deutsches Industriekapital steht dabei jüdischem „raffendem" Kapital gegenüber, der deutsche „ehrliche" Arbeiter dem „unproduktiv schmarotzenden" Juden. Auch die Nationalsozialisten machten die Unterscheidung in „schaffendes" und „raffendes" Kapital und nutzten sie und die Verschleierung der Herrschaft zur antikapitalistischen Propaganda. Das gute „schaffende" Industriekapital stand dabei dem bösen „raffenden" Bankkapital gegenüber. Diese Unterscheidung dient bis in die heutige extreme Rechte derselben Kritik. In all diesen Bildern und Texten gibt es in Anspielungen latente oder direkte Gleichsetzungen von Juden mit Kapital. Juden wird unterstellt, reiche Ausbeuter zu sein, die sich zurücklehnen und mit ihrer Macht die menschlichen Geschicke lenken. Sie gelten als „Spekulanten", die auf den Profit aus sind und immer in Bank-, Kauf- oder Immobiliengeschäften tätig sind. In dieser Form des Antikapitalismus wird Juden eine besondere Macht unterstellt, die mit dem Geld weltweit die Politik, die Wirtschaft und die Medien bestimmen. In diesem Zusammenhang taucht oft auch das verbreitete Stereotyp des „hinterlistigen" Juden auf. Die oben genannte verkürzte Kapitalismuskritik zeigt also Parallelen auf zu antisemitischer Kapitalismuskritik. Parallelen sind auch in der Art der Darstellung und in der Wortwahl der Kritik zu erkennen. Häufig finden in antisemitischen Darstellungen biologistische Vergleiche von Juden mit Tieren statt, wodurch Juden ihr Menschsein aberkannt wird. Meist sind es Tiere, welche die den Juden zugeschriebenen negativen Eigenschaften angeblich verkörpern. Auch in der oben genannten verkürzten Kapitalismuskritik finden biologistische Vergleiche von Menschen/Kapitalisten mit Tieren statt. Diese Tiere verkörpern dabei die im Antisemitismus den Juden unterstellten Eigenschaften: Aussaugen, Geldgier, Hinterlist und Macht. Auch die allseits bekannte Heuschreckenmetapher weckt in Argumentationsweise und Bildsprache Erinnerungen an die nationalsozialistischen Vergleiche von Juden mit Ratten. Nicht selten ist zudem (antisemitische) verkürzte Kapitalismuskritik mit antiamerikanischen Darstellungen verknüpft.

Die schon frühzeitig sich als einseitig und damit falsch entlarvende Kapitalismuskritik mündet nicht zwangsläufig in die Übernahme antisemitischer Denkmuster. Verblüffend ist jedoch, wie stark in dieser mit alten anti-

[18] So war im Spiegel beispielsweise vom „entfesselten Kapitalismus" die Rede. Deutsche Arbeitnehmer konkurrieren mit billig entlohnten ausländischen Arbeitnehmern auf dem globalen Arbeitsmarkt und sind die Verlierer der Globalisierung. Demgegenüber stehen die Gewinner: Hochqualifizierte, „Manager, die ihre Unternehmen auf Profit trimmen und dafür Millionengehälter erhalten" und „die Konzerne selbst". „Gierigen Finanzinvestoren" soll das Handwerk gelegt werden. In der von Franz Müntefering ausgelösten Kapitalismusdebatte stritt man gegen die „Macht des Kapitals" und die „totale Ökonomisierung" (Böhringer u. a. 2005, S. 9).

semitischen Klischeebildern oder Chiffren argumentiert wird. „Diese Rhetorik macht Einzelne aufgrund ihres Charakters für Systemprobleme verantwortlich und ist damit schnell mit antisemitischen Konstruktionen kurzzuschließen, die darüber informieren, dass Arbeiter Deutsche und Kapitalisten Juden sind“ (DGB 2003, S. 168). Wer setzt sich für die Veröffentlichung solcher Bilder ein? Welche Absicht steckt hinter der Verwendung dieser antisemitischen Bilder? Die Ansicht, die antisemitischen Bilder der Nationalsozialisten seien doch alle längst in Vergessenheit geraten, wirkt auf eine seltsame Art beruhigend. Ist das aber tatsächlich so? Zu berücksichtigen ist trotzdem das, worauf Thomas Schmidinger verweist. Es handelt sich nicht zwingend um einen „offenen Antisemitismus“, sondern um strukturelle Ähnlichkeiten zwischen einer verkürzten Kapitalismuskritik und dem modernen Antisemitismus in der Globalisierungsdebatte (Schmidinger 2004, S. 15). „Ein manichäisches Weltbild mit „Guten“ und „Bösen“, das diesen „Bösen“ antisemitisch konnotierte Eigenschaften und Begriffe zuordnet, wird so auch ohne offenen Antisemitismus zu einem strukturell dem Antisemitismus ähnlichen Weltbild, das letztlich schneller zu offenem Antisemitismus werden kann als es vordergründig möglich erscheint“ (ebd. S. 24). Dabei wehren sich diese „kapitalismuskritischen“ Gruppierungen vehement gegen den Vorwurf des Antisemitismus. Doch auch innerhalb der Linken wird die Reproduktion der Entgegensetzung von spekulativem/„raffendem“ und produktivem/„schaffendem“ Kapital kritisiert sowie die Personifizierung des Kapitals und die damit einhergehende Theorie der Verschwörung (Haury 2004, S. 156).
Ein Effekt dieser Aufteilung in die „guten“ Arbeiter und die „bösen“ Kapitalisten ist, dass die Widersprüche der kapitalistischen Produktion in die Zirkulationssphäre, also Börsen, Banken, freie Finanzmärkte, verlagert werden (vgl. DGB 2003, S. 52).[19] Spekulation wird „nicht als das begriffen, das jeder und jede im Kapitalismus betreiben muss, da sie zur Alltäglichkeit des Warentauschs gehört, sondern als etwas, das nur von den ‚bösen Spekulanten’ betrieben wird“ (Schmidinger 2004, S. 22). Wichtig für die Beurteilung dieser Form des Antisemitismus ist es, diese einfache „Gut-Böse-Aufteilung“, so kritikwürdig sie auch ist, ernst zu nehmen und nach ihren Ursachen, Verknüpfungen und Folgen zu fragen. Es gilt, die dahinter liegenden Bedürfnisse ernst zu nehmen.

[19] Diese Widersprüche liegen beispielsweise in der strukturellen Arbeitslosigkeit: „Mit der durch sie selbst produzierten Akkumulation des Kapitals produziert die Arbeiterbevölkerung also in wachsendem Umfang die Mittel ihrer eigenen relativen Überzähligmachung“ (Marx zitiert nach Bulthaup 1998, S. 122).

*Literatur:*

*Böhringer u. a. (2005): Das globale Job-Roulette. In: SPIEGEL-Verlag Rudolf Augstein GmbH & Co. KG, Spiegel Spezial Heft 7/2005, S. 8-18*

*Bulthaup, Peter (1998): Elemente des Antisemitismus. Ohne Untertitel. In: Gesellschaftswissenschaftliches Institut Hannover (Hg.): Das Gesetz der Befreiung und andere Texte/ Peter Bulthaup, Lüneburg, S. 119-128.*

*DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hg.) (2003): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, Erfurt.*

*Schmidinger, Thomas (2004): Struktureller Antisemitismus und verkürzte Kapitalismuskritik. In: Asta der Geschwister-Scholl-Universität München (Hg.): Spiel ohne Grenzen – Zu- und Gegenstand der Antiglobalisierungsbewegung. Berlin, S. 15-25.*

*Haury, Thomas (2004): Der neue Antisemitismusstreit in der deutschen Linken. In: Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt a. M., S. 143-167.*

# Islamistischer Antisemitismus

*Meron Mendel*

Auch wenn oftmals versucht wird, Formen von Antisemitismus in der muslimischen bzw. arabischen Welt auf judenfeindliche Stellen im Koran zurückzuführen, ist islamistischer Antisemitismus als modernes Phänomen im Kontext der Entstehung von nationalistischen oder religiös-fundamentalistischen Bewegungen seit Anfang des 20. Jh. zu verstehen. Freilich findet man auch im Koran feindliche Aussagen gegen Juden, dennoch wurden diese Stellen historisch bis zu Beginn der jüdischen Einwanderung nach Palästina äußerst selten als Motiv zur Judenverfolgung herangezogen. Erst durch den Einfluss des europäischen Antisemitismus entstand auch in der arabischen Welt eine antisemitische Ideologie, die sich zugleich auf muslimisch-religiöse und europäisch-christliche Vorbilder beruft. Da es gerade die Tatsache des jüdischen Selbstverständnisses des Staates Israel ist, die in den Augen vieler Muslime unerträglich erscheint, ist es häufig nicht möglich, zwischen Antizionismus und Antijudaismus zu unterscheiden.

### Die drei Faktoren des Auftretens des islamistischen Antisemitismus sind:

1. **Das Eindringen bzw. Aufgreifen von europäisch-christlichen Antisemitismen**
2. **Der Zusammenbruch des traditionellen politischen (osmanischen) Systems und die Entstehung von Nationalstaaten**
3. **Der Nahost-Konflikt**

Die Staatsgründung Israels und die militärische Niederlage im 1948-Krieg wurden in der arabischen Welt als „Nakba“ (die Katastrophe) und infolgedessen als große Demütigung empfunden. Der europäische Antisemitismus wurde dann in der arabischen Welt brauchbar, um ein Feindbild zu vermitteln. Insbesondere bekamen die Protokolle der Weisen von Zion auf Arabisch großen Zuspruch.
Der Soziologe Klaus Holz nennt drei Strukturmerkmale des modernen Antisemitismus: erstens „Macht und Verschwörung“, zweitens die „Dichotomie von Gemeinschaft und Gesellschaft“ und drittens die „Figur des Dritten“ (Holz 2005, S.23-30).

### Verschwörungstheorien:

Die Vorstellung einer „weltweit agierenden zionistischen Verschwörung“ wurde seit den frühen 1970ern zum Bestandteil arabisch-nationalistischer und später auch islamistischer Ideologien. In der propagandistischen Instrumentalisierung brachten die Islamisten als Neuerung eine religiöse Legitimation ein, indem sie die Stereotype systematisch an im Koran tradierte Judenbilder rückbanden.

### Die Dichotomie von Gemeinschaft und Gesellschaft:

Nach dieser Dichotomie befindet sich auf der einen Seite die gesunde, harmonische Gemeinschaft, die das göttliche Gesetz befolgt. Auf der anderen Seite steht die säkulare konsumorientierte moderne Gesellschaft, personifiziert durch die Juden, die aus eigener Kraft nicht lebensfähig seien. Dabei erscheinen die Juden als eine Gruppe, die den Islam seit seiner früheren Entstehung bedroht habe.

### Die Figur des Dritten:

Der binären Unterscheidung nach dem Grundmuster „Wir und die Anderen“ oder zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“, konzipiert jeweils als Volk, Rasse oder Religionsgemeinschaft, wird ein Dritter hinzugefügt. Den Muslimen stehen die Christen, den Amerikanern die Russen gegenüber. „Der Jude“ wird in dieser Weltkonstruktion als der Dritte beschrieben. Er gilt als Inhaber einer verborgenen, international verzweigten Macht, die nach der Weltherrschaft strebt und die Unterschiede zwischen allen Völkern, Rassen und Religionen, also die binäre Unterscheidung, zersetzen will. Das Judenbild wird dadurch paradox. Die Juden erscheinen nicht in gleicher Weise wie die Franzosen, die Deutschen oder die Christen als Volk oder Religionsgemeinschaft, sondern als Inhaber einer konspirativen, internationalistischen Machtstruktur, die nach der Weltherrschaft strebt. Mit diesem Argumentationsmuster wird die Legitimität Israels verneint. In der Propaganda islamistischer Gruppen oder des

*Weiterführende Literatur:*

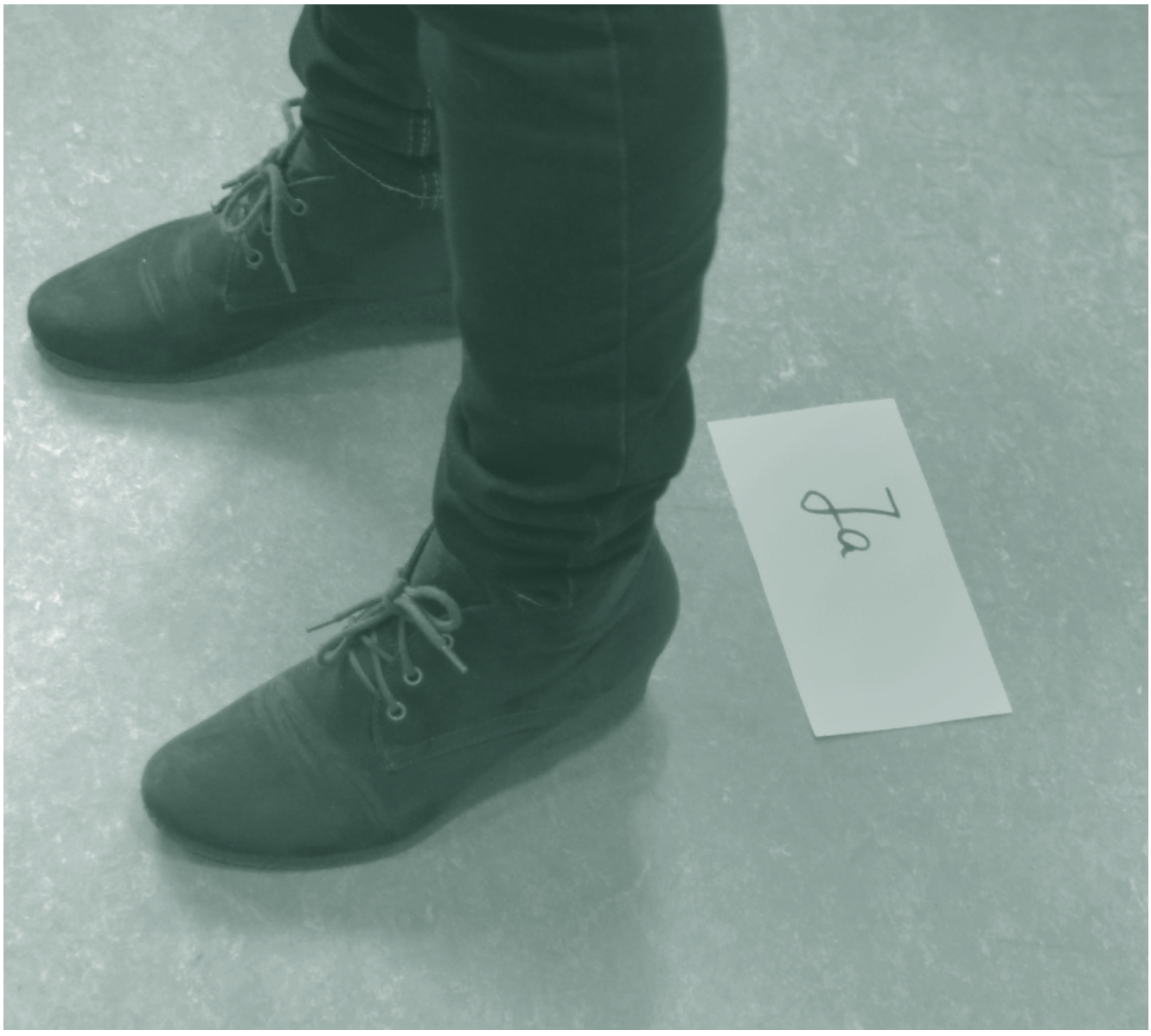
*Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg*

*Kiefer, Michael (2010): Islamisierter Antisemitismus. In: Benz, Wolfgang (Hg.): Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart, Band 3, Begriffe, Theorien, Ideologien. Berlin, S. 133-136*

*Zuckermann, Moshe (Hg.) (2005): Antisemitismus, Antizionismus, Israelkritik. Göttingen.*

Irans taucht Israel nie als ausgewiesene „Wir-Gruppe“ auf, sondern es wird vom „Pseudostaat“ Israel oder vom „zionistischen Gebilde“ gesprochen.

Wie andere Formen des Antisemitismus bildet der islamistische Antisemitismus einen Teil einer gesamten Weltanschauung. Er wird deshalb oft mit anderen gruppenbezogenen menschenfeindlichen (bspw. antiamerikanischen oder frauenfeindlichen) Einstellungen kombiniert. Dabei nimmt er die Gestalt eines „flexiblen Codes“ an, der in alle Ideologien des weltanschaulichen Spektrums integriert werden kann. Wichtig für die Beurteilung des islamistischen Antisemitismus ist es, seine strukturelle Gemeinsamkeit mit anderen antisemitischen Ideologien zu erkennen.
Auch wenn der reale Israel-Palästina-Konflikt zur Begründung dieses Argumentationsmusters dient, ist die Zunahme von islamistischem Antisemitismus in Deutschland vornehmlich als Ausdruck von sozialer Ungleichheit, Diskriminierungserfahrungen und einem Mangel an Anerkennung von Muslimen hierzulande zu verstehen. Ziel einer Pädagogik, die gegen diese Form des Antisemitismus arbeitet, soll nicht zwangsläufig eine Aufklärung über den Nahost-Konflikt sein. Vielmehr sollen Konflikte des Zusammenlebens in der Migrationsgesellschaft in den Mittelpunkt gestellt werden, um Gründen und Ursachen der antisemitischen Ideologie entgegenzuwirken.



# Antisemitischer Antizionismus – Antisemitismus im Kontext von Nahost-Konflikt

*Tami Ensinger*

Antisemitismus äußert sich häufig im Kontext von angeblicher Israelkritik. Er ist ein Antisemitismus im antizionistischen Gewand (Holz 2001, S. 431) und argumentiert antizionistisch, antiimperialistisch und antifaschistisch (Bergmann 2006, S. 34).[20] In der BRD ermöglicht der antizionistische Antisemitismus, sich antisemitisch in der Öffentlichkeit zu äußern und dies als Israelkritik zu tarnen. Problematisch an dieser sogenannten Kritik ist eine zwanghafte Fokussierung auf Israel, wobei Israel mit anderen Maßstäben gemessen wird als andere Staaten, ob demokratische oder nicht. Michael Walzer beschreibt die damit einhergehenden Unterstellungen treffend: Es ist, „als ob Juden eine höhere, universelle Moralität repräsentieren würden" (Walzer 2004, S. 53). Dies stellt nichts anderes als eine Form des Philosemitismus dar (ebd.).[21] Die daraus resultierenden Effekte stellen sich in der Reaktion auf die Taten anderer nicht ein. Dabei obliegt nicht die Kritik an sich der Kritik. Vielmehr ist es die Form und Intensität, mit der über andere geurteilt wird. Der darin liegende Eifer ruft die Vermutung eines dahinter schlummernden Ressentiments hervor. Ein Merkmal des antisemitischen Antizionismus ist der Vergleich der Politik Israels mit dem Nationalsozialismus, was der Abwehr von Schuld, Erinnerung und Verantwortung gegenüber der NS-Vergangenheit dient (sekundärer Antisemitismus). Laut einer Studie der Bertelsmann Stiftung von 2007 sind 30 Prozent der Befragten in der BRD der Meinung, „Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip nichts anderes als das, was die Nazis im dritten Reich mit den Juden gemacht haben" (Bertelsmann Stiftung 2007, S. 34).[22] Natan Sharansky (2004) beschreibt dies zusammenfassend als Antisemitismus in 3-D: Dämonisierung, Doppelstandards und Delegitimierung.

Weiterhin findet im Kontext des antisemitischen Antizionismus eine Gleichsetzung von Juden mit Israel statt, sie werden für die Politik Israels verantwortlich gemacht und zur Verantwortung gezogen. Angriffe auf jüdische Einrichtungen in Europa als Protest gegen die israelische Politik sind ein Ausdruck davon. Israel wiederum wird verantwortlich gemacht für alle erdenklichen politischen Übel der Welt. Das Existenzrecht keines anderen Landes wird derart in Frage gestellt wie das Israels.

Der antizionistische Antisemitismus ist auch eine Form eines antiimperialistisch verkleideten Antiamerikanismus. Dabei gilt Israel als amerikanischer Verwaltungsbezirk bzw. Amerika als Unterstützer Israels aufgrund imperialistischer Interessen, weil Zionisten Amerika beeinflussen oder lenken würden (vgl. Holz 2005, S. 87). Oft ist die Rede von einer mächtigen zionistischen Israel-Lobby in den USA. Hier werden Zionismus und Amerikanismus, und durch das antiamerikanische Ressentiment auch Imperialismus, in eins gesetzt.

Ein weiteres zentrales Element des antizionistischen Antisemitismus ist die Täter-Opfer-Umkehr. Nach der Shoah waren offen antisemitische Äußerungen in letzter Konsequenz die Befürwortung oder Leugnung des nationalsozialistischen Mordes an den Juden. Die Lösung, diesen tabuisierten Haltungen zu entgehen, bestand darin, die Juden für die Shoah (mit)verantwortlich zu machen oder ihnen zu unterstellen, sie würden die Shoah für ihre Zwecke benutzen, um an mehr Macht und Geld zu gelangen (vgl. Holz 2005, S. 89). „Aus den Opfern der Shoah werden so Täter und Nazigenossen, die von wahrhaften Antifaschisten und Anti-Antisemiten bekämpft werden müssen" (ebd.). In dieser Sicht erscheint die Gründung des Staates Israel als ausgemachte, lang geplante böse Tat der Juden. Die Schlussfolgerung dieser Konstruktion ist, dass Antifaschismus, Anti-

[20] Der heute existierende antizionistische Antisemitismus nimmt seine Anfänge im marxistisch-leninistischen Antisemitismus (Holz 2001, S. 431), das heißt im Antisemitismus der sowjetischen Staatsideologie. Zur Zeit des Kalten Krieges brauchte der Marxismus-Leninismus neue Feindbilder, um den eigenen Machtbereich zu stabilisieren. Dafür boten sich die Juden geradezu an, denn der marxistisch-leninistische Antisemitismus ließ sich an den starken Antisemitismus der Bevölkerung anknüpfen, der sich durch die nationalsozialistische Herrschaft noch verstärkt hatte (ebd. S. 435 f.). „Der zum Antizionismus uminterpretierte nationale Antisemitismus wurde zu einem Kernelement der Legitimation der UdSSR und der Volksdemokratien" (ebd., S. 436).

[21] Philosemitismus meint die Bewunderung bzw. positive, besondere Sicht auf Juden, die jedoch wie der Antisemitismus mit einer stereotypen Wahrnehmung aufgeladen ist. Tradierte negative Vorurteile gegenüber Juden werden dabei durch vermeintlich positive ausgetauscht.

[22] Einen Rückgang weisen die Studien zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) von Wilhelm Heitmeyer an der Universität Bielefeld zwischen 2003 und 2006 bei der Zustimmung zu antisemitischen Items auf, einen Anstieg dagegen bei der Nachuntersuchung, die aus Anlass militärischer Auseinandersetzungen in Israel – Palästina eingeleitet wurde (Heitmeyer 2007, S. 22). Dies belegt den Zusammenhang zwischen Nahost-Konflikt und Antisemitismus in der BRD.

nazismus und Antirassismus zwangsläufig Antizionismus beinhalten (vgl. ebd., S. 90). Antifaschistischen, antinazistischen und antirassistischen Argumentationen wird häufig ein höherer moralischer Status zugeschrieben, durch diese humanistischen Prinzipien können sie in den Augen vieler nicht antisemitisch sein. Dadurch erhöht sich die Gefahr der Übernahme unreflektierter Denkmuster und die Anschlussfähigkeit an Alltagsdiskurse der Gesellschaft.

In der Kritik an Israel gehen Kritik und Ressentiment ineinander über, was zeitweise auch durch die Medienberichterstattung unterstützt wird, in welcher verdeckt oder offen antisemitische Stereotype zum Vorschein kommen (vgl. ebd. S. 95). Zudem sind im antizionistischen Antisemitismus tradierte Stereotype des modernen Antisemitismus enthalten. Häufig wird die USA auch als Marionette der Juden dargestellt. Einige islamistisch geprägte Fernsehsender zeigen in Berichterstattungen über den Nahost-Konflikt und im Film- und Serienprogramm zahlreiche Bilder, die an die antisemitische Ritualmordlegende oder die Unterstellung parasitären Daseins von Juden, die dadurch die Gemeinschaft zersetzen, anknüpfen (vgl. Holz/ Kiefer 2010, S. 129 ff.). (Vgl. hierzu auch in Kapitel 4 „Islamistischer Antisemitismus“)

Die Dämonisierung und Delegitimierung Israels ist ein starker Bestandteil extrem rechter Ideologie. Antizionistischer Antisemitismus existiert jedoch auch in Teilen der radikalen Linken, deren Antisemitismus sich durch die Konflikte im Nahen Osten „revitalisiert“ hat (Bergmann 2006, S. 34) und häufig mit antikapitalistischen Ressentiments verbunden ist. „Globalisierung und Imperialismus erscheinen mithin als Ausdruck des ‚internationalen Zionismus’“ (Rensmann zitiert nach Gessler 2004, S. 84), wobei Israel in einem schlichten Gut-Böse-Schema als „Brückenkopf“ des Imperialismus der USA gebrandmarkt wird. In diesen Debatten ist „das Konstrukt einer globalen Verschwörung anzutreffen, nämlich die der kapitalistischen ‚Globalisierer’ – eine moderne Variante der alten antisemitischen Vorstellungen einer jüdischen Weltverschwörung“ (ebd., S. 83 f.). „Auf den Nahostkonflikt bezogen unterscheiden Linke etwa ein »konkretes Volk« (»die Palästinenser«), das – produktiv und arbeitswillig – stets um die realen Früchte ihrer Arbeit betrogen wird und sich gegen eine »abstrakte Macht« (»die Israelis« oder auch »die US-Ostküste« bzw. »die Geldhaie von der Wall Street«, denen die Unterstützung Israels vorgeworfen wird) wehren muss, die geldgierig, spekulativ und räuberisch ist“ (Kilpert 2004, S. 119 f.). Ferner äußern sich antisemitische Einstellungen in der Zuschreibung einer „rachsüchtigen“, „unversöhnlichen“ Art der Juden (ebd., S. 120).

Zu den Erscheinungsformen des antisemitischen Antizionismus gehört, dass er als angeblicher „Tabubruch“ verteidigt wird, da Israel angeblich nicht kritisiert werden dürfe, ohne dass die Kritiker sofort in den Verdacht des Antisemitismus gerieten. Aus einer verteidigenden Haltung heraus werden dann antisemitische Argumentationen geäußert. Das konstruierte Selbstbild ist das des Verteidigers der freien Meinungsäußerung, die bis dahin unterdrückt wurde. Dabei wird nicht reflektiert, dass Israel in Alltagsgesprächen und in den Medien häufig kritisiert wird.

*Literatur:*

*Bergmann, Werner (2006): Erscheinungsformen des Antisemitismus in Deutschland heute. In: Fechler, Bernd/ Kößler, Gottfried/ Messerschmidt, Astrid/ Schäuble, Barbara (Hg.): Neue Judenfeindschaft – Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt a. M., S. 33-50.*

*Bertelsmann Stiftung (2007): http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_20241_20275_2.pdf, 05.01.2009*

*Gessler, Philipp (2004): Der neue Antisemitismus – Hinter den Kulissen der Normalität. Freiburg.*

*Holz, Klaus (2001): Nationaler Antisemitismus. Hamburg.*

*Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus – Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft. Hamburg.*

*Holz, Klaus/ Kiefer, Michael (2010): Islamistischer Antisemitismus – Phänomen und Forschungsstand. In: Stender, Wolfram/ Follert, Guido/ Özdogan, Mihri (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden, S. 109-137.*

*Kilpert, Daniel (2004): Links und Judenfeindlich. In: Reisch, Elisabeth (Hg.): Tribüne – Zeitschrift zum Verständnis des Judentums, Heft 169. Frankfurt a. M., S. 119-132.*

*Sharansky, Nathan (2004): Antisemitismus in 3-D. Die Differenzierung zwischen legitimer Kritik an Israel und dem sogenannten neuen Antisemitismus. http://www.hagalil.com/antisemitismus/europa/sharansky.htm*

*Walzer, Michael (2004): Über linke Israel-Kritik. Ein Gespräch. In: Rabinovici, Doron/ Speck, Ulrich/ Sznaider, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt a. M., S. 52-59.*

# V

## Methodische Empfehlungen

# Methodische Empfehlungen

Die in diesem Abschnitt beschriebenen Methoden bauen aufeinander auf und folgen einem roten Faden:

**1. Methoden und Anregungen für eigene Zugänge und innere Beteiligung – Ziel ist es, eigene Zugänge zum Thema zu schaffen und dabei an die Wahrnehmungen, Erfahrungen, Interessen und Ansichten der Teilnehmer_innen anzuknüpfen und diese ernst zu nehmen. Die Teilnehmer_innen haben hier die Möglichkeit, innere Verknüpfungen mit dem Thema zu entdecken oder herzustellen.**

**2. Methoden zur Perspektiverweiterung und inneren Neuorganisation – Hier geht es darum, andere/neue Perspektiven sichtbar zu machen und kennen zu lernen. Dies kann zu Unbehagen, Erstaunen, Nachdenklichkeit und Empathie führen und die eigene Perspektive erweitern. Die Perspektiverweiterung kann soweit führen, dass andere/neue Ansichten angeeignet werden.**

**3. Handlungsmöglichkeiten – Der Hauptaspekt liegt auf der Frage nach Handlungsoptionen. Die Teilnehmer_innen haben hier die Gelegenheit, sich mit Handlungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen, diese selbst zu erarbeiten und zu reflektieren. Dies kann zu Empowerment führen und Widersprüche gegen Antisemitismus stärken.**

# Methoden und Anregungen für eigene Zugänge und innere Beteiligung

*Deborah Krieg*

### Mein Bild (Narrativ) vom Nationalsozialismus

In der Vermittlung und Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus bzw. der Shoa vermitteln Pädagog_innen (im Gespräch mit der Lerngruppe, beim Vortrag etc.) nicht nur den Lerngegenstand, sondern immer auch ihre individuellen Zugänge und ganz persönlichen Geschichtsbilder zum Nationalsozialismus. „Das geschieht auch dann, wenn sie viele unterschiedliche Forschungsstände in ihre Arbeit einbringen. Doch aus welchen konkreten Wissensversatzstücken, Überzeugungen und Erfahrungen speist sich das eigene Bild vom Nationalsozialismus? Welche Aspekte dominieren es, welche Auslassungen werden vorgenommen? Aus welchen Quellen wurde es geformt? Wenn sich Mitarbeiter_innen in der historisch-politischen Bildung diese und ähnliche Fragen stellen, können sie das eigene Bild vom Nationalsozialismus mit den Vorstellungen der Besucher_innen abgleichen und Lernerfahrungen für alle Beteiligten ermöglichen“ (Thimm, Kößler, Ulrich 2010, S. 112).

### Themen der Übung:

- Sich das eigene Geschichtsbild zum Nationalsozialismus bewusst machen
- Die Vielfalt von verschiedenen Geschichtsbildern wahrnehmen
- Die Bedeutung unterschiedlicher Quellen des je eigenen Ge schichtsbildes reflektieren
- Sich ggf. familienbiografische, mediale und generationenspezifische Prägungen vergegenwärtigen

### Material und Zeitbedarf:

Stuhlkreis in einem größeren Raum, Möglichkeit zur Einzelarbeit, Flipchart für Arbeitsaufträge, mehrfarbiges Papier, bzw. Papier und bunte Stifte (ggf. Scheren, Klebstoff etc.) zum Erstellen von zwei- oder dreidimensionalen Modellen. Mit anschließender Reflexion und Auswertung werden etwa 40 Minuten benötigt.

### Übungsablauf:

Die Übung gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Phasen.

→ Erste Phase:
„Woraus setzt sich mein Bild vom Nationalsozialismus zusammen?“ Gefragt wird entweder nach Versatzstücken wie Relikten, Orten, Theorien etc., oder Informationen, Erfahrungen und Überzeugungen. Diese werden in Einzelarbeit in Form von zehn Stichworten notiert.

→ Zweite Phase:
Aus welchen Quellen setzt sich mein Bild vom Nationalsozialismus zusammen? Zur Unterstützung können folgende Kategorien (auf Flipchart visualisiert) angegeben und farblich markiert werden:
Familie = blau
Schule/ Universität = rot
Berufliche Tätigkeit = gelb
Literatur/ Film/ Medien = grün
Freunde/ soziales Umfeld = orange
offene Kategorie = weiß

Die offene Kategorie kann von den Teilnehmer_innen nach Bedarf ergänzt werden. Die zehn Stichworte (Versatzstücke) werden wiederum in Einzelarbeit sortiert (für jedes Stichwort wird entschieden, aus welcher Quelle es in der Hauptsache stammt) und in Relation zueinander gesetzt (welche Quelle nimmt besonders viel Raum ein, welche wenig, welche Quellenform spielt eine besonders gewichtige Rolle etc.). Zur Präsentation können, anhand der farblichen Markierung, kreative Methoden verwendet werden, wie das Erstellen von Modellen, Mosaiken, Kreis- oder Balken-Diagrammen.
Im Anschluss an die Einzelarbeit gehen die Teilnehmer_innen in Zweiergruppen, um ihre Ergebnisse zu präsentieren und zu diskutieren. Dabei ist es wichtig, dass sich jede_r Einzelne vorab überlegt, ob es Stichworte gibt, die er/sie nicht veröffentlichen möchte. Es ist ausdrücklich erlaubt, Elemente des erarbeiteten, eigenen Narratives für sich zu behalten.
Mögliche Fragen für das Zweiergespräch sind:

1) Wie leicht oder schwer ist es Euch gefallen, Stichworte zum eigenen Bild vom Nationalsozialismus zu notieren? Was hat Euch beim Nachdenken beschäftigt?

2) Was fällt Euch an Euren Modellen auf?

3) Was fällt Euch an Euren Begriffen auf? Handelt es sich eher um die Benennung von historischen Ereignissen, bzw. ist Eure Vorstellung über die Zeit des Nationalsozialismus stark durch die Begegnung mit Menschen oder anderen realen Erfahrungen geprägt worden?

4) Welche Farbe(n) dominiert bzw. dominieren in Euren Modellen? Gibt es eine Hauptquelle, aus der sich Euer Bild bisher gespeist hat? Ist es schwerpunktmäßig zu einer bestimmten Zeit geprägt worden? Gibt es etwas, das Euch überrascht hat?

5) Welche Eurer Stichworte sind besonders generationenspezifisch?

6) Gibt es Stichworte, die einen familienbiografischen Bezug haben?

7) Welche Fragen haben das Nachdenken über Euer Bild vom Nationalsozialismus geweckt?
(Variante: die oben stehenden Fragen können auch zuvor (zusammengefasst) auf einem Arbeitsblatt verteilt werden und zunächst den Teilnehmenden zum eigenen Nachdenken und Notieren im Journal dienen, bevor Sie in das Zweiergespräch gehen.)

→ Letzte Phase:
Austausch im Plenum. Reflexionsfragen für das Plenum:

1. Worin unterscheiden sich Eure Modelle, was fällt auf? Ist die Verteilung der Farben sehr unterschiedlich? Welche Gründe könnte es dafür geben?

2. Teilt Euch gegenseitig mit, was Euch an Eurem eigenen Modell aufgefallen ist und welche Nachdenklichkeiten geweckt wurden. Welche Fragen ergeben sich daraus für die eigene pädagogische Arbeit?

3. Wenn Ihr Eure Modelle betrachtet: Über welche Stichworte bzw. Erfahrungen konntet/könntet Ihr Euch gut miteinander austauschen? Bei welchen könnte es schwierig sein, eine gemeinsame Gesprächsebene zu finden? Welche Gründe könnte es jeweils dafür geben?

Quelle: Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt a.M.

### Öffnende Fragen zu Diskriminierungsgeschehen und Rassismus in der Gesellschaft

Eigene Zugänge und innere Beteiligung können in der pädagogischen Arbeit gegen Antisemitismus beispielsweise durch die Thematisierung von Diskriminierungsgeschehen und Rassismus in der Migrationsgesellschaft erzielt werden. Dabei ist es im Sinne der in 1.3 angesprochenen Wahrnehmung unterschiedlicher Bedürfnisse und Empörungen besonders wichtig, Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus anzuerkennen und ernst zu nehmen. So zeigt die Studie von Mansel und Spaiser, dass die Abwertung von Juden bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten einhergeht mit eigenen Erfahrungen von Ablehnung und (institutioneller) Benachteiligung durch die Mehrheitsgesellschaft. Diese Diskriminierungserfahrungen stellen für die Jugendlichen einschneidende, belastende und folgenreiche Lebensereignisse dar. Im Blick auf Erlebnisse nach dem 11. September schildert ein Jugendlicher beispielsweise: „Auch das mit dem Terrorismus, nach dem 11. September, da war das echt schwierig, wirklich schwierig für uns […]. Weil, wenn man dann täglich irgendwie darauf angesprochen wurde: ›Und, wie geht es deinem Onkel in Afghanistan oder in Pakistan?‹ und: ›Schon im Terrorcamp gewesen?‹ Und das sind wirklich jetzt auch Sachen, die mich jetzt persönlich in den letzten sieben Jahren verfolgt haben. Das ist echt hart“ (Mansel/ Speiser 2012, S. 230). Eine Möglichkeit für die Entwicklung eigener Zugänge wäre beispielsweise die Ausgangsfrage: Was hat sich in Deutschland/in Europa nach dem 11. September für mich persönlich verändert? Oder: Hat sich seit dem 11. September im Zusammenleben in Deutschland etwas verändert? Wichtig dabei ist, die geschilderten Erfahrungen ernst zu nehmen und so stehen zu lassen und nicht zu relativieren, zu verharmlosen oder zu nivellieren.

*Literatur: Mansel, Jürgen/ Spaiser, Viktoria (2012): Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin, S. 220-241.*

# Methoden zur Perspektiverweiterung und inneren Neuorganisation

## Methodenbeschreibung Dilemma

*Christa Kaletsch*

### Themen der Übung:

- Eine Entscheidung treffen und diese in ihren vielfältigen Dimensionen ergründen, Kennenlernen widerstreitender Gefühle, Empfindungen und Werte, Sensibilisierung für vielfältige – vielleicht bis dahin fremde – Lebenswirklichkeiten, Empathieentwicklung, Perspektiverweiterung und gegebenenfalls Perspektivwechsel.

### Material- und Zeitbedarf:

- Stuhlkreis in einem großen Raum
- Kreppband zum Kleben der Mittellinie, Ja- und Nein-Schilder
- Mit anschließender Reflexion und Auswertung werden zwischen 45 und 60 Minuten benötigt.

### Übungsablauf:

Zu Beginn der Arbeit mit der Dilemma-Debatte liest der Moderator eine Dilemma-Geschichte vor und bittet die Teilnehmenden, sich in die Perspektive der Hauptperson (des Fallgebers, der um einen Rat bittet) hineinzuversetzen. Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis. Der Raum ist bereits durch das Aufkleben einer Mittellinie in zwei gleichgroße Hälften geteilt. Die Dilemma-Geschichte endet immer mit einer Entweder-Oder-Entscheidung. Daher bittet der Moderator am Ende der Geschichte für die Hauptperson in der Geschichte (= den oder die Fallgeberin) eine Entscheidung zu treffen und dies durch Aufsuchen des entsprechenden Ja- oder Nein-Raumes, den der Moderator am Ende der Lesung durch das Legen von Schildern in dem jeweiligen Raum definiert, deutlich zu machen. Dabei können die Teilnehmenden den Grad ihrer Entschiedenheit durch die Wahl ihres Standortes verdeutlichen: Je weiter sie von der Mittellinie weg sind, umso klarer sind sie in ihrer Entscheidung. Die Teilnehmenden dürfen auch die Räume wechseln oder ihren Standort in einem Raum nur prozentual verschieben. Die Teilnehmenden haben demnach einige Handlungsspielräume. Der Moderator bittet sie nur, eine Entscheidung zu treffen und zumindest in einem Raum zu beginnen. Das Stehen auf der Mittellinie ist demnach nicht zulässig.

Der Moderator erläutert im Weiteren das Vorgehen in der folgenden Dialogphase, die vor allem dem Ziel dient, die verschiedenen Beweggründe, Empfindungen, Bedürfnisse und Wünsche der Hauptperson der Geschichte (= Fallgeber_in) zu erkunden und die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Deutungen der Teilnehmenden kennen zu lernen.

Alle sind herzlich eingeladen, die Wahl ihres Standorts zu erläutern und zu begründen, warum sie stehen, wo sie stehen. Diese Statements sollten die Teilnehmenden immer mit der Formulierung: „Ich stehe hier, weil…“ beginnen. Die Teilnehmenden können ihren Standort verbal begründen und deutlich machen, was ihnen zu dem Dilemma durch den Kopf geht, sie müssen es freilich nicht. Die Teilnehmenden können auch mehrfach zu Wort kommen. Wichtig ist dabei, dass der Moderator darauf achtet, dass der geführte Dialog der Wahrnehmung der vielfältig anzunehmenden Gefühle und Bedürfnisse der in der Geschichte konstruierten (fiktiven) Hauptperson dient. Ziel der Dialog-Phase in der Dilemma-Debatte ist es nicht, die Teilnehmenden dazu anzuregen, an ihren Positionen zu feilen und durch Argumentationsführung die anderen von ihrem Standpunkt zu überzeugen. →

Vielmehr geht es darum, dass die Teilnehmenden sich selbst von der Möglichkeit ganz anderer Wahrnehmungen und Deutungen „überzeugen“ können und entsprechend eine allparteiliche Haltung entwickeln, die sie die jeweils andere Sichtweise nachvollziehen und verstehen lässt.

Am Ende der Dialogphase fragt der Moderator nochmals in die Runde, ob jemand sich noch etwas bewegen, seinen Standort verändern möchte. Dabei ist es hilfreich, den Teilnehmenden etwas Zeit zu lassen. Wer mag, kann dann seine Veränderung noch etwas kommentieren. Dann bittet der Moderator die Teilnehmenden, sich wieder in den Stuhlkreis zu setzen. Er nimmt die Ja- und Nein-Schilder aus den Räumen und fragt die Teilnehmenden, ob es möglich ist, dieses Dilemma zu verlassen und sich auf eine weitere Fallgeschichte einzulassen. Erfahrungsgemäß ist es sehr praktikabel, an zwei bis drei Dilemma-Geschichten zu arbeiten, ehe man in eine allgemeine Auswertung der Übungsphase einsteigt.

## Beispiele für die Dilemma-Debatte

*Christa Kaletsch, Deborah Krieg, Tami Ensinger*

### Dilemma einer besten Freundin

Nirit und Amal sind seit der 1. Klasse beste Freundinnen. Sie verbringen viel Zeit miteinander und verstehen sich sehr gut. Vor einigen Wochen war Nirit in der Stadt unterwegs und traf zufällig auf eine riesige Demo. Sie erschrak, als sie die Demonstranten rufen hörte: „Tod Israel!“ und „Freiheit für Palästina!“ Eine Israelfahne wurde verbrannt. Nirit ist Jüdin, ihre Eltern sind vor 20 Jahren aus Israel nach Deutschland eingewandert. Nirit besucht in den Sommerferien jedes Jahr ihre Großeltern in Haifa in Israel. Nirit wollte schnell vorbeilaufen, als sie plötzlich Amal in der Menge der Demonstranten erkannte. Die beiden schauten sich direkt ins Gesicht. Dann drehte sich Amal weg und lief mit der Demo weiter. Nirit weiß, dass Amals Eltern aus dem Libanon nach Deutschland geflohen sind. Sie sind Palästinenser und haben Familie im Libanon.

Nirit ist sehr enttäuscht. Eigentlich wäre sie am Freitagabend gerne auf Amals Geburtstagsfeier gegangen, die beiden hatten sich schon sehr darauf gefreut. Jetzt weiß sie nicht, ob sie hingehen soll oder ob sie ihr Erlebnis erst mal verdauen sollte.
Was soll Nirit tun? Soll sie zur Geburtstagsfeier von Amal gehen?

Die Geschichte von Nirit und Amal stammt aus dem Brett- und Rollenspiel „Was nun?“ der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus http://www.kiga-berlin.org

### Dilemma einer israelischen Künstlerin

Dorit kommt aus Israel. Sie ist Photographin und hat das große Glück, dass sie mit ihren Bildern einen Preis für Nachwuchskünstler (der EU) gewonnen hat. Nun ist sie mit einer Ausstellung ihrer Fotos auf einer zweimonatigen Tour durch Europa. Sie lernt viele andere, spannende Menschen kennen und besucht aufregende Veranstaltungen anderer junger Künstler_innen.
Während ihres Aufenthaltes in Frankfurt am Main wird sie von einem Fernsehsender um ein Interview gebeten. Da sie sich immer sehr darüber freut, wenn sie ihre Arbeiten vorstellen kann, sagt sie zu. Anfangs nimmt ihr Interviewpartner sofort eine ihrer Fotographien vom Toten Meer zum Anlass, sie über die Zweistaatenlösung und ihre Haltung zu Israels Siedlungspolitik zu befragen. Dorit versucht zu erklären, dass es ihr in ihren Bildern um die (selbst)zerstörerische Liebe des Menschen zur Natur geht. Es ist ihr wichtig, als Künstlerin verstanden und ernst genommen zu werden und nicht als Expertin zum Nahost-Konflikt befragt zu werden. Danach führt sie aber ein längeres, angenehmes Gespräch mit dem Journalisten.
Sie ist allerdings sehr verwirrt, als sie zwei Tage später den Beitrag im Fernseher sieht: Die Reportage beschreibt das harte Alltagsleben in einer von Krisen gezeichneten Region und stellt eine neue junge Künstlergeneration „diesseits und jenseits der Mauer“ vor. Eine Generation, die einen neuen, unverstellten Blick auf den Nahost-Konflikt würfe. Am Ende wird Dorit vorgestellt, als sei sie eine dieser Künstler_innen und es wird behauptet, ihre Bilder sprächen eine Sprache tiefer Wut und Abkehr von einer romantischen Hoffnung auf eine friedliche Lösung des Konfliktes.
Dorit ist mehr als wütend. Was soll sie jetzt tun? Wenn sie mit einem offenen Brief oder einer Richtigstellung auf den insgesamt sehr kleinen Artikel reagiert, wird sie Teil der politischen Debatte und lässt zu, dass dieser Blick den auf sie als Künstlerin verstellt.
Soll sie den Beitrag durch ihren Protest politisch aufwerten oder zulassen, dass man sie in diesem Licht wahrnimmt?

### Dilemma Synagogenbesuch

Lisa und ihre Eltern wurden von einem Arbeitskollegen von Lisas Vaters zum Basar in die Synagoge eingeladen. Lisas Eltern freuen sich sehr, sie wollten schon seit langem die Synagoge von innen sehen und die Menschen dort kennen lernen. Als sie beim Abendessen über ihren Besuch sprechen, sagt ihr Vater erfreut: „Da können wir vielleicht auch endlich deinen Freund Daniel kennen lernen, der ist doch Mitglied in der jüdischen Gemeinde!“ Lisa befürchtet jedoch, dass ihr Vater Daniel über seine Religion, die Traditionen und Feste ausfragen wird. Ihr Vater ist sehr interessiert an der Kabbala und an der jüdischen Interpretation der Bibel. Lisa hat Sorge, dass das für Daniel eher unangenehm werden würde. Daniel befindet sich momentan nämlich in einer Phase der Neuorientierung. Er hat sich während der Osterferien im Gästehaus der buddhistischen Gemeinde einquartiert und sich mit dem Kern des buddhistischen Glaubens beschäftigt. Lisa weiß nicht, ob sie Daniel überhaupt erzählen soll, dass sie in die Synagoge geht. Andererseits kann es passieren, dass sie sich zufällig dort über den Weg laufen und Daniel sauer wird, weil sie ihm nichts von ihrem Besuch erzählt hat.

Was soll Lisa tun? Soll sie Daniel von dem Besuch erzählen und riskieren, ihn in eine unangenehme Situation zu bringen?

## Methodenbeschreibung: Gerechtigkeitsbarometer

*Tami Ensinger*

### Themen der Übung:

- Eigene Standpunkte zu einem Thema entwickeln und begründen;
- Kennenlernen anderer Perspektiven, Meinungen und Begründungen;
- Entwicklung von Empathie und Perspektiverweiterung

### Material- und Zeitbedarf:

- Stuhlkreis in einem großen Raum
- Kreppband zum Kleben einer Linie, zwei Schilder: gerecht und ungerecht
- Mit anschließender Reflexion und Auswertung werden zwischen 45 und 60 Minuten benötigt.

### Übungsablauf:

Mit Kreppband wird eine Linie auf dem Boden gezogen, an deren Enden ein Schild „gerecht" und ein Schild „ungerecht" gelegt werden. Verschiedene Thesen zur Thematik der Gerechtigkeit werden nacheinander vorgestellt. Die Teilnehmer_innen werden gebeten, sich zu den Thesen zu positionieren. Sie können sich auf der ganzen Linie bzw. dem Barometer verteilen und so zum Ausdruck bringen, wie stark sie die These als gerecht oder ungerecht einschätzen. Sie können sie als sehr gerecht oder ungerecht einstufen oder als weniger gerecht/ungerecht. Sie können sich auch in der Mitte der Linie positionieren und so zeigen, dass sie sich nicht entscheiden können oder beidem zustimmen. Alle Teilnehmer_innen haben die Möglichkeit, ihre Meinung zu begründen, sobald sich alle positioniert haben. Sie sollten jedoch nur für sich sprechen und für ihre eigene Position argumentieren. Es ist wichtig, dabei darauf zu achten, dass die Argumentationen anderer Teilnehmer_innen nicht in Frage gestellt werden. Dafür kann die Einleitung mit den Worten „Ich stehe hier, weil…" hilfreich sein. Alle Meinungen sollten für sich stehen bleiben und akzeptiert werden. Wichtig ist, dass keine/r seinen/ihren Standort begründen muss, wenn er/sie dies nicht möchte. Es sollte niemand zum Sprechen aufgefordert werden. Ziel der Übung ist es, die verschiedenen Perspektiven auf eine These sichtbar und verstehbar zu machen und die verschiedenen Einschätzungen zu dem, was als gerecht oder ungerecht empfunden wird, nachvollziehbar zu machen. Während der Übung besteht die Möglichkeit, den eigenen Standort zu wechseln, wenn Teilnehmer_innen dies möchten. In der Auswertung der Übung sollten die Teilnehmer_innen die Möglichkeit haben zu sagen, wie ihnen die Übung gefallen hat. Ziel der Reflexion ist es, die möglicherweise sehr unterschiedlichen Empfindungen zu dem, was als gerecht oder ungerecht gilt, als solche anzuerkennen.

### Beispiele für Thesen zum Thema Arbeit und Ökonomie:

- Giftmüll aus Europa wird in die Länder südlich von Europa entsorgt.
- Bei gleicher Qualifikation wird zuerst ein Deutscher eingestellt.
- Ein Hartz IV-Empfänger soll für einen Job umziehen, sonst bekommt er weniger Geld.
- Asylbewerber dürfen nicht arbeiten.
- Menschen, die arbeiten können und wollen, werden davon abgehalten, weil sie einer bestimmten Gruppe angehören.

# Handlungsmöglichkeiten

## Methodenbeschreibung: Courage-Übung

*Christa Kaletsch*

### Themen der Übung:

- Eine eigene Position entwickeln und die anderer kennen und verstehen lernen.
- Sensibilisierung für Situationen, die zivilcouragiertes Verhalten erfordern.
- Entwicklung entsprechender Handlungsoptionen.
- Ideenaustausch und darüber Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, Stärkung der Handlungsfähigkeit.

### Material- und Zeitbedarf:

- Benötigt wird ein großer Raum, in dem man sich frei bewegen kann und der vier zugängliche Ecken hat.
- Kärtchen und Edding für das Festhalten der Handlungsoptionen.
- Je nach Menge und Intensität der Spielsituationen werden zwischen 20 und 90 Minuten benötigt.

### Übungsablauf:

Die Arbeit mit der Methode Courage-Spiel hat zwei Phasen:

1. Auseinandersetzung mit einer Situation und Entwicklung von Handlungsoptionen in Kleingruppen
2. Auseinandersetzung mit den entwickelten Handlungsoptionen im Plenum

Der Moderator erläutert zu Beginn beide Arbeitsphasen, ehe die Kleingruppen beginnen, drei Handlungsoptionen für die von ihnen zu bearbeitende Situation zu entwickeln. Es ist hilfreich, wenn die Teilnehmenden wissen, dass ihre (drei) Ideen später in der Gesamtgruppe vorgestellt werden und ihre Vorschläge andere Menschen anregen und bewegen werden. Gleichzeitig ist es wichtig, zu wissen, dass Raum für weitere Ideen bestehen wird und die Kleingruppen nicht auf alle denkbaren Lösungsideen kommen können/müssen.

Ausgangspunkt der Arbeit im Courage-Spiel sind vom Moderatorenteam entwickelte kurze Situationsbeschreibungen, in denen ein „Zuschauer“ um Rat bittet: Gesucht werden Handlungsoptionen, wie potentielle Helfer durch zivilcouragiertes Verhalten auf eine Situation konstruktiv einwirken und diese entsprechend verändern kann. Dabei ist es wichtig, dass die Helfer, die Bedürfnisse potentiell Betroffener im Blick behalten und entsprechende – die Opferperspektive berücksichtigende – Handlungsoptionen entwickeln. Jede der drei in den Kleingruppen entwickelten Handlungsoptionen sollte in Stichworten kurz auf eine Karte geschrieben werden.

Wenn alle Kleingruppen mit der Bearbeitung ihrer Ausgangssituation fertig sind, beginnt das eigentliche Courage-Spiel in der Gesamtgruppe. Eine Gruppe beginnt und stellt ihre Ausgangssituation vor und erläutert die von ihr entwickelten Ideen. Dabei wird jede Idee einer Ecke im Raum zugeordnet. Die freibleibende vierte Ecke im Raum ist für weitere Ideen vorgesehen. Sie hat den Titel „Keins von alledem“ und lädt diejenigen ein, die noch weitere konstruktive Handlungsoptionen einbringen möchten.
Sind alle Ecken erläutert, sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich einer Ecke zuzuordnen und deutlich zu machen, welche Handlungsidee sie favorisieren würden. →

Wer mag, kann seinen Standort erläutern. Um Diskussionen und Bewertungen anderer Aussagen zu vermeiden, ist es hilfreich, sich darum zu bemühen, in einer Ich-Perspektive zu sprechen und die Erläuterung der Gedanken mit der Aussage: „Ich stehe hier, weil…“ zu beginnen. Die verbale Begründung des Standorts ist freiwillig. Niemand sollte sich verpflichtet fühlen, seinen Standort erläutern zu müssen. Die Moderation sollte während der Übung allparteilich und wertschätzend sein. Durch entsprechende Fragen können Konsequenzen der Handlungsmöglichkeiten (angstfrei) diskutiert werden und durch eigene Reflexion eigene Standpunkte dazu entwickelt werden. Es ist natürlich auch möglich, seinen Standort zu verändern. Wenn alle Aspekte einer Situation beleuchtet wurden, wendet sich die Gruppe der nächsten Situation zu. Zuvor dankt der Moderator der Kleingruppe für ihre Bemühungen und bittet um einen Applaus für die Arbeit der Kleingruppe.

Sind alle Situationen im Plenum bearbeitet worden, kann es hilfreich sein, die Übungsphase etwas auszuweiten und den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, sich über ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen im Courage-Spiel auszutauschen und die dabei möglichen Erkenntnisgewinne zu erkunden und bei Bedarf auch festzuhalten.

Hinweise zur Methodenreflexion: Zentrale Frage der Methodenreflexion ist die Überlegung nach Sinn und Zweck der Übung. Der Moderator kann dies mit der Frage einläuten: „Was meint ihr, wozu ist diese Übung gut?“ In der Regel erschließen sich so die Teilnehmenden durch die Reflexion ihres eigenen Erlebens das Ziel der Übung und entdecken selbst, wozu die Übung anregen kann:

- Die Wahrnehmung einer (manchen Teilnehmenden bisher möglicherweise noch recht unbekannten) Problematik, in der ein Unrechtsgeschehen deutlich wird und die zunächst neben der Empörung darüber sicher auch Gefühle der Angst, Hilflosigkeit und Ohnmacht auslösen können,

- Die Beschäftigung mit den Bedürfnissen potentiell Betroffener und die Auseinandersetzung mit in der Situation verletzten Menschenrechten,

- Handlungsideen entstehen, die ein konstruktives Einwirken auf die Situation – mit dem Ziel, das Unrechtsgeschehen zu stoppen und den potentiell Betroffenen beizustehen – bewirken können.

Im ersten Moment überwiegt bei jedem Einzelnen oft ein Gefühl der Ohnmacht: „Oh je, da kann man nichts machen, was soll man da schon bewirken können …“ Durch den Austausch in der Kleingruppe werden Energien frei und Ideen entstehen. Bei der Diskussion der entwickelten Handlungsoptionen im Plenum wird dann oft deutlich, dass es besser wäre, gleich mehrere Dinge zu tun.

Damit diese verschiedenen Dimensionen der Übung, die auch viel mit Empathie und Perspektiverweiterung zu tun hat, für die Teilnehmenden erlebbar werden, hat es sich als hilfreich erwiesen, in den Situationsbeschreibungen eine fiktive Person, die um Rat bittet, zu konstruieren. Dieser indirekte Weg, in dem die Teilnehmenden sich in die Position eines potentiellen Helfer hineindenken, ermöglicht das Durchschreiten verschiedener Gefühlslagen und erleichtert es auch, Gefühle der Ohnmacht zuzulassen. Die Teilnehmenden geraten weniger unter Druck, wenn sie aus der Perspektive einer konstruktiven Rolle auf die Situation schauen können. Beschämung und daraus resultierende Abwehrmechanismen bei den Teilnehmenden können vermieden werden, wenn man sie bittet, sich in die Lage eines konstruierten Anderen, mit dem sie sich sicher gut identifizieren können, zu versetzen und diesem einen Rat zu geben, anstatt sie konfrontativ direkt zu fragen: „Was würdest du tun ..?“

*Literatur: Kaletsch, Christa (2007): Handbuch Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft Schwalbach Ts., S. 220-229*

## Beispiele zur Courage-Übung

*Christa Kaletsch, Deborah Krieg, Tami Ensinger*

### Courage Lebensmittelgeschäft

Ronja wohnt in der Nähe eines koscheren Lebensmittelgeschäftes. Der Laden ist mit seiner familiären Atmosphäre ein Treffpunkt in der Gegend. Viele Leute kommen zum Einkaufen dort hin und um zu frühstücken. Der Kaffee kostet 80 Cent, nachgeschenkt wird umsonst. Vor ein paar Wochen hat das Geschäft sich umbenannt in „Israel-Deli", eine kleine israelische Flagge hängt vor dem Geschäft, Davidsterne schmücken den Laden und in den Schaufenstern hängen Internetausdrucke, in denen die Bedeutung des Wortes „koscher" erklärt wird. Seit einiger Zeit, so erfährt Ronja von ihrer Nachbarin, wird der Ladenbesitzer Dieter T. von Neonazis und Jugendlichen angepöbelt und mit „Juden-Laden" und „Juden-Sau" beschimpft. Sie beschimpfen auch die Kundschaft. Die ersten Stammkunden sind deshalb schon weggeblieben. Die Bewohner des Hauses, in dem sich „Israel-Deli" befindet, äußern ihre Angst, es könnten Molotowcocktails geworfen werden. Die Polizei ist nach einigen Strafanzeigen zwar ab und zu präsent, aber meistens zivil und stellt daher keine Abschreckung für diejenigen dar, die den Ladenbesitzer schikanieren. Die Ermittlungen werden bald wieder eingestellt, da die Faktenlage als nicht ausreichend eingeschätzt wird. Als Ronja mal wieder in dem Laden ist, erzählt ihr der Besitzer, dass nachts sogar die Scheibe eingeworfen wurde.

Ronja ist sehr empört und möchte etwas tun. Was kann sie tun?

### Courage Stolperstein

Gaby engagiert sich seit mehreren Jahren in einer „Stolperstein-Gruppe". Probleme mit der philosemitischen Art mancher Gruppenmitglieder hat sie schon öfter gehabt. Bisher konnten sich alle aber in der Sache auf einen vernünftigen Weg einigen. Jetzt scheint das allerdings nicht mehr möglich zu sein, denn die Mehrheit der Gruppe hat beschlossen, sich über den Wunsch von Samy Tudt, dem Großneffen und einzigen – der Gruppe bekannten – noch lebenden Verwandten von Max Herbstein hinwegzusetzen und bei dem nächsten Verlegungstermin in ihrer kleinen mittelhessischen Stadt den Stein für Max Herbstein (der in den dreißiger Jahren eine wichtige Rolle vor Ort spielte) vor dem Haus, in dem er lebte, ehe er deportiert und in Auschwitz ermordet wurde, verlegen zu lassen. Bei dieser Gelegenheit wird Gaby klar, dass der Stein bereits in Auftrag gegeben wurde …

Gaby ist sehr empört und sie möchte etwas tun. Was kann sie tun?

### Courage Moderation

Julia ist Moderatorin eines Abends, bei dem ein Buchprojekt vorgestellt wird, in dem Teilnehmer eines Jugendaustauschs aus Israel und Deutschland von ihren Erfahrungen berichten. Neben der Journalistin, die den Haupttext des Buches verfasst hat, sind zwei junge Autoren aus Israel auf dem Podium. Sie beantworten Fragen aus dem Publikum. Die Fragen werden auf Deutsch gestellt und von der Journalistin ins Hebräische übersetzt. In der Regel antworten die beiden dann auf Englisch. Nachdem es einige Fragen zum Projekt und den Erfahrungen der Begegnung in Israel gegeben hat, meldet sich eine ältere Frau und sagt in recht forderndem Ton: „Ich möchte wissen, was mit ihren Familien im Holocaust passiert ist." Die Journalistin macht folgendes Übersetzungsangebot: „Ich frage, welche Bedeutung der Holocaust für sie hat." „Nein, nein, ich möchte konkret wissen, ob ihre Familien betroffen waren", insistiert die ältere Frau. Moderatorin Julia hat kein gutes Gefühl. Sie findet die Frage zu persönlich und fürchtet, dass sich die jungen Autoren unter Druck fühlen und Dinge berichten könnten, die sie eigentlich vor so einem großen Publikum nicht berichten möchten. Gleichzeitig fürchtet Julia übergriffig zu sein, wenn sie versucht, das jetzt zu stoppen, und der Journalistin sagt, sie solle die Frage nicht übersetzen. Dagegen spricht, dass sie damit den Jugendlichen die Gelegenheit nehmen würde, selbst zu entscheiden, was sie richtig finden. Es käme ihr bevormundend vor und sie fürchtet, dass sie damit im schlimmsten Fall sogar die Position der beiden schwächen würde und sie damit den Zuschreibungen des Publikums aussetzen würde.

Sie weiß nicht, was sie machen soll. Was würden Sie Julia raten?

# Zu den Autor_innen

**Ensinger, Tami**

M.A. Pädagogik, Psychologie, Soziologie. Seit 2008 Bildungsreferentin in der Bildungsstätte Anne Frank mit den Arbeitsschwerpunkten: Entwicklung pädagogischer Konzepte gegen aktuelle Formen von Antisemitismus und Beratungsarbeit gegen Rechtsextremismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

**Kaletsch, Christa**

M.A., Fachjournalismus Geschichte. Freie Trainerin, Programmentwicklerin und Beraterin in den Bereichen konstruktive Konfliktbearbeitung, Partizipation. Seit 2002 Erweiterung um den Arbeitsschwerpunkt Demokratie- und Menschenrechtsbildung, sowie Beratungsarbeit gegen Rechtsextremismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

**Krieg, Deborah**

Studium der Geschichte, Germanistik und Politologie in Frankfurt am Main. Seit 2008 Bildungsreferentin in der Bildungsstätte Anne Frank mit den Arbeitsschwerpunkten: Zivile Kräfte Stärken (Beratungsarbeit in der Migrationsgesellschaft), historische Bildung, Mediation und Konfliktmanagement.

**Mendel, Meron**

Dr. Phil., Studium der Erziehungswissenschaft und Geschichte. 2008-2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für allgemeine Erziehungswissenschaften der Goethe Universität Frankfurt am Main. Seit 2010 Leiter der Bildungsstätte Anne Frank. Arbeitsschwerpunkte: Migrationspädagogik und Menschenrechtsbildung.

# Impressum

Bildungsstätte Anne Frank e.V.
Hansaallee 150
60320 Frankfurt am Main
Tel.: +49.69.560 00 - 20
Fax.: +49.69.560 00 - 250
E-Mail: info@bs-anne-frank.de
Internet: www.bs-anne-frank.de
© Bildungsstätte Anne Frank, 2013

Lektorat: Tina Alexa Pohl
V.i.S.d.P.: Meron Mendel

Druck: Gebr. Knöller GmbH & Co KG

Papier: Umschlag PlanoPlus 250 g /m²
Innenteil PlanoPlus 90 g /m²

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C111750

Die Broschüre wurde gefördert von:

Georg und Franziska Speyer'sche Hochschulstiftung

ANNE FRANK FONDS
FOUNDED BY OTTO FRANK

HERBERT QUANDT-STIFTUNG

Die Bildungsstätte Anne Frank setzt sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus und ihren vielfältigen Bezügen zur Gegenwart auseinander. In unserer politischen Bildungsarbeit greifen wir aktuelle gesellschaftliche Diskurse und Konflikte auf, dabei steht das Engagement für Menschenrechte und Demokratie im Mittelpunkt einer Vielzahl von pädagogischen Programmen und Projekten. Die Angebote richten sich vor allem an Jugendliche und Multiplikator_innen: Projekttage, Fortbildungen und Fachtagungen; Internationaler Fachkräfteaustausch; Beratung zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Rechtsextremismus und anderen Formen von Diskriminierung; Interaktive Ausstellung „Anne Frank. Ein Mädchen aus Deutschland“; Wanderausstellung zum Thema Menschenrechte.

www.bs-anne-frank.de