



demokratie stärken

Modellprojekt

„Demokratie stärken!

Aktiv gegen Antisemitismus und
Salafismus“

Baustein 1: Antisemitismus

Impressum

1. Auflage

Alle Rechte vorbehalten. Darf für Unterrichtszwecke vervielfältigt werden.

© 2019

Herausgeber

American Jewish Committee (AJC), Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF), Berlin

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

Redaktion

Unser Dank gilt allen Kooperationspartner*innen, Autor*innen, Lehrer*innen und Expert*innen, die zu dieser Publikation beigetragen haben.

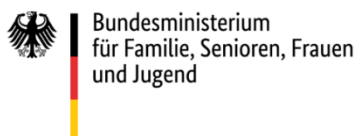
AJC Berlin
Ramer Institute

be  **Berlin**

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

 **LISUM**
Landesinstitut für
Schule und Medien
Berlin-Brandenburg

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Inhaltsverzeichnis

EINFÜHRUNG

Hintergrundinformation: Antisemitismus unter Jugendlichen	1
Hintergrundinformation: Pädagogische Haltung in der Antisemitismusprävention	4

KAPITEL A

ERSCHEINUNGSFORMEN DES ANTISEMITISMUS

Hintergrundinformation: Geschichte des Antisemitismus	9
Hintergrundinformation: Antisemitische Stereotype	14
Übung A.1: Diskriminierungen und Antisemitismus im Alltag	19
Übung A.2: Daniel über das Vorurteil „Alle Juden sind reich“	23

KAPITEL B

ANTISEMITISCHE HASSREDE

Hintergrundinformation: Antisemitische Hassrede	26
Hintergrundinformation: Implizite antisemitische Hassrede	29
Übung B.1: Hate Speech – Fokus Antisemitismus im Netz	34
Übung B.2: „Du Jude“ als Beschimpfung	38
Übung B.3: Diskriminierung – Ja oder Nein?	41
Übung B.4: Rollenspiel – Mobbing auf dem Schulhof	44

KAPITEL C

ANTISEMITISCHE VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

Hintergrundinformation: Verschwörungstheorien	46
Übung C.1: Miriam über antisemitische Sprüche im Jugendclub	51

KAPITEL D

ÜBERGANG VON ANTISEMITISCHER HASSREDE ZUR PHYSISCHEN GEWALT

Hintergrundinformation: Hassrede als Grundlage von Gewalt	53
Übung D.1: Überfall auf einen Rabbiner	56



KAPITEL E

ISRAELBEZOGENER ANTISEMITISMUS

Hintergrundinformation: Israelbezogener Antisemitismus	59
Hintergrundinformation: Kritik oder Antisemitismus?	63

KAPITEL F

REFLEXIONEN ÜBER ANTISEMITISMUS UND HOLOCAUST

Übung F.1: Warum ist die Auseinandersetzung mit dem Holocaust wichtig?	72
Übung F.2: Muslimische Perspektive zu Umgang mit Antisemitismus	76
Übung F.3: Rettung auf Rhodos: Selahattin Ülkümen	79
Übung F.4: Retter*innen in Albanien	82
Übung F.5: Der Mufti von Jerusalem Amin al-Husseini und der Nationalsozialismus	86

ANHANG

Verwendete und weiterführende Literatur	89
Antisemitismus und Pädagogik	89
Antisemitismus: Charakteristika und Erscheinungsformen	91
Pädagogik allgemein	92
Weitere Materialien für antisemitismuskritische Bildung	92
Beratungsstellen zu Antisemitismus und Pädagogik	93
Beratungsstellen für von Antisemitismus und Rassismus Betroffene	93



EINFÜHRUNG

Hintergrundinformation: Antisemitismus unter Jugendlichen

Infos für den Einsatz in der Schule

- Vorbereitungsmaterial für die Lehrperson bezüglich Qualität und Quantität des Antisemitismus unter Jugendlichen

Sekundarstufe I

Text als Vorbereitung für die Lehrperson in Bezug auf Qualität und Quantität von Antisemitismus unter Jugendlichen und damit auf in der Lerngruppe möglichen Antisemitismus. Insbesondere bei Unterrichtsvorhaben in

- **Klasse 7/8** 3.3 Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) zum *Verständnis hybrider Identitäten* (vgl. RLP PB, S. 26)
- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz und Gewalt / wehrhafte Demokratie* (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *Antisemitismus*
- **Klasse 9/10** 3.6 Konflikte und Konfliktlösungen (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) (vgl. RLP PB, S. 29) (vgl. RLP PB, S. 29) [bei einer Schwerpunktsetzung auf den *Nahostkonflikt*]

Sekundarstufe II

Text als Vorbereitung für die Lehrperson in Bezug auf Qualität und Quantität von Antisemitismus unter Jugendlichen und damit auf in der Lerngruppe möglichen Antisemitismus. Insbesondere bei Unterrichtsvorhaben in

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)
- **PW Q4, T2** Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich). Inhalt: *Nahostkonflikt* (vgl. RLP PW, S. 28)



Antisemitismus unter Jugendlichen

Erst einmal eine gute Nachricht: Antisemitismus als geschlossenes Weltbild taucht bei Jugendlichen nicht auf. Darauf lässt zumindest eine Studie der Erziehungswissenschaftlerin Barbara Schäuble schließen. In ihrer Studie „Anders als wir‘: Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen“ (2012) untersuchte sie den Alltagsantisemitismus Jugendlicher aufgrund von Gruppendiskussionen in Schulen und in der Offenen Jugendarbeit. Laut Schäuble sind insbesondere zwei wiederkehrende zentrale Deutungsmuster unter Jugendlichen zu beobachten. Gruppenübergreifend hat die ausgrenzende Differenzkonstruktion ‚Juden sind anders als wir‘ den Status einer unhinterfragten Selbstverständlichkeit, die häufig mit dem Topos ‚Juden sind reich und mächtig‘ verknüpft wird. In fast allen befragten Gruppen findet sich zudem die von Schäuble ebenfalls als Deutungsmuster interpretierte Frage ‚Was haben wir damit zu tun?‘, die auf das spannungsvolle Verhältnis vieler Jugendlicher zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Nationalsozialismus und der Vernichtung der europäischen Jüd*innen verweist. Insbesondere bei Jugendlichen, die sich selber als ‚Muslime‘ kennzeichnen, ist überdies der Topos ‚Juden und Muslime sind Feinde‘ weit verbreitet.

Schäuble kommt zum Ergebnis:

- ▶ Antisemitische Topoi gehen bei Jugendlichen über reduzierte Judenbilder bzw. Stereotype hinaus. Sie liegen jedoch noch nicht als konsistent formulierte Ideologien mit argumentativer Abstützung vor (S. 385).
- ▶ Antisemitismus als kohärente Ideologie spielte bei den befragten Jugendgruppen keine Rolle (S. 385).

Schäuble ordnet das Vorliegen von Antisemitismus bei Jugendlichen drei Ausprägungen zu:

- ▶ Antisemitische Stereotype, Topoi und Deutungsmuster werden im Kontext mehr oder weniger inkonsistenter Aussagen kommuniziert, die im Vergleich zu konsistenteren ideologischen Ausprägungen eher fragmentarisch bleiben und z. T. auf ein geteiltes Repertoire antisemitischer Deutungen verweisen.
- ▶ Also kein geschlossen antisemitisches Weltbild
- ▶ Jedoch Bezug auf antisemitische Weltdeutungsangebote
- ▶ Äußerung eines „antisemitischen Wissens“ in Form von antisemitischen Aussagen auf Basis verbreiteter Stereotype, die in Unkenntnis ihrer Problematik geäußert werden und die sich nicht mit ablehnender oder feindseliger Haltung verbinden.
- ▶ Antisemitische Identifizierung bzw. Stigmatisierung, Beschimpfung und Witze im Kontext jugendlicher Kommunikation. Bringt nicht primär eine Haltung gegen Jüd*innen zum Ausdruck, sondern funktional für soziale Identität, Gruppenbildungsprozesse und für weitere Funktionen, wie Provokation.



Eine Studie der Universität Bielefeld kommt darüber hinaus zum Ergebnis, dass Migrationshintergründe bei Abwertungsprozessen durchaus eine Rolle spielen: „So sind deutsche Jugendliche in ihrer Abwertung insbesondere auf Muslime fokussiert und neigen außerdem auch zur Abwertung von Jüdinnen und Juden in Form des sekundären Antisemitismus. Jugendliche aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten werten dagegen stärker Homosexuelle ab und hegen häufig Ressentiments gegenüber Jüdinnen und Juden, wobei diese Ressentiments einen starken Bezug zur Israel-Politik haben und sich dabei insbesondere in Form von israelbezogenem Antisemitismus zeigen.“ (Mansel/Spaiser 2010: S. 68). Das stellt Lehrer*innen vor eine doppelte Herausforderung: Jugendliche aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten hegen in Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt häufig antisemitische Ressentiments und nicht-muslimische deutsche Jugendliche hegen antisemitische Ressentiments aufgrund der deutschen Geschichte und sind in ihrer Abwertung auf Muslim*innen fokussiert. Laut Mansel/Spaiser ist eine mögliche Motivation dafür, eine bestimmte Gruppe abzuwerten, sich von dieser Gruppe bedroht zu fühlen. So nehmen muslimisch sozialisierte Jugendliche den Nahostkonflikt vielfach als Kampf „des Westens“ gegen „die Muslime“ wahr und Israel oder auch „die Juden“ werden eindeutig als Aggressor*innen eingestuft. In Deutschland nehmen sie „die Juden“ ebenfalls als bedrohlich wahr – als vermeintlich einzig anerkannte Opfergruppe. Eigene Diskriminierungserfahrungen werden in der Eigenwahrnehmung gesellschaftlich negiert. Es gibt also so etwas wie eine Opferkonkurrenz: Sie richtet sich mit Wut sowohl auf Israelis, die als „aggressiv und potent“ wahrgenommen werden, als auch auf Jüd*innen, die sich angeblich als Opfer inszenieren würden (Schu 2013: S. 42).



Hintergrundinformation: Pädagogische Haltung in der Antisemitismusprävention

Infos für den Einsatz in der Schule

- Vorbereitungsmaterial für die Lehrperson zum konkreten Umgang mit Antisemitismus in Schule und Unterricht. Handlungsbezogene Reflexionen bezüglich der Berücksichtigung von Antisemitismus im Unterricht mit handlungsrelevanten Hinweisen für die Lehrperson.
- Daneben empfehlen wir dringend, auch die im Anhang unter „Literatur“ angegebenen Ressourcen zu konsultieren – v. a. diejenigen unter „Antisemitismus und Pädagogik“. Diese beziehen sich auf verschiedene Aspekte und die meisten sind leicht als PDF zugänglich.

Sekundarstufe I

Text als umfassende Vorbereitung für die Lehrperson insbesondere bei Unterrichtsvorhaben in

- **Klasse 7/8** 3.3 Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) zum Verständnis hybrider Identitäten (vgl. RLP PB, S. 26)
- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz und Gewalt / wehrhafte Demokratie* (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *Antisemitismus*
- **Klasse 9/10** 3.6 Konflikte und Konfliktlösungen (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) (vgl. RLP PB, S. 29) [bei einer Schwerpunktsetzung auf den *Nahostkonflikt*]

Sekundarstufe II

Text als umfassende Vorbereitung für die Lehrperson insbesondere bei Unterrichtsvorhaben in

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q4, T2** Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich). Inhalt: *Nahostkonflikt* (vgl. RLP PW, S. 28)



Nach antisemitischen Aussagen und Taten

Betroffene schützen:

Nach antisemitischen Vorfällen muss der erste Grundsatz sein, Betroffene zu schützen. Es sollte jedoch niemals ein Zwangsoouting oder eine Zwangspositionierung eingefordert werden à la „Wie ist das für dich als Jüd*in/Israeli, wenn du solche Sprüche hörst?“.

Nicht weghören:

Es ist wichtig, Antisemitismus immer sichtbar zu machen und nicht so zu tun, als hätte man eine Äußerung nicht gehört. Auch wenn vielleicht in manchen Situationen kein Raum für eine Auseinandersetzung mit dem Gesagten vorhanden ist oder Personen, die mit Antisemitismus konfrontiert sind, sich von solch einer Situation überfordert fühlen, sollte man – soweit in der Situation möglich – gegen antisemitische Äußerungen Position beziehen und diese Position begründen. In der Nachbereitung, mit Kolleg*innen oder im Austausch mit anderen Expert*innen sollte man dann überlegen, wie darauf in den nächsten Schulstunden angemessen reagiert werden kann bzw. welche Maßnahmen ergriffen werden sollten.

Antisemitismus nicht losgelöst von anderen Ausgrenzungsmechanismen und Ungleichwertigkeitsideologien betrachten:

Auch Menschen, die bspw. von Rassismus betroffen sind, können sich antisemitisch äußern. Zwar entschuldigen eigene Diskriminierungserfahrungen keinen Antisemitismus; dennoch ist es in der Regel nicht ratsam, den Antisemitismus losgelöst von etwaigen rassistischen Erfahrungen der Schüler*innen zu thematisieren. Hierbei ist jedoch zu vermeiden, einen kausalen Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrung und antisemitischen Äußerungen/Handlungen herzustellen oder die Personen gar zu re-ethnisieren bzw. auf ihre Diskriminierungserfahrung zu reduzieren. Die gemachten Rassismuserfahrungen können unter diesen Voraussetzungen jedoch dabei hilfreich sein, sie als Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu nutzen.

Aus der antisemitischen Differenzkonstruktion („die“ vs. „wir“) aussteigen

- ▶ **Die Funktion einer antisemitischen Äußerung berücksichtigen:** Wer sich abwertend über „Juden“ äußert, wertet sich selbst auf und ordnet sich einer (vermeintlich überlegenen) Gruppe zu. Aus pädagogischer Sicht ist es daher folgerichtig, nach der jeweiligen Funktion einer antisemitischen Äußerung für den einzelnen Jugendlichen oder Erwachsenen zu fragen und an dieser Stelle mit der Intervention anzusetzen. Fragen Pädagog*innen nach der Funktion, so geraten Jugendliche mit ihren verschiedenen Erfahrungshintergründen und Haltungen in den Blick – nicht aber „die Juden“. Wenn z. B. eine einseitige, geschichtsrelativierende „Kritik“ an Israel geäußert wird (bspw. „Die Juden machen mit den Palästinensern das gleiche, was die Nazis mit ihnen gemacht haben!“), sollte auch hier die Funktion hinterfragt werden. Häufig stecken hinter solchen Fokussierungen Funktionen wie der Wunsch nach einer Erinnerungsabwehr, Relativierung deutscher Verbrechen oder Thematisierung eigener Diskriminierungserfahrungen. Wenn die Funktion aufgedeckt ist, kann sie anschließend hinterfragt und bearbeitet werden.



- ▶ **Jugendliche bei judenfeindlichen Äußerungen auf ihre eigenen Erfahrungen und Aussagen verweisen, die im Gegensatz zu dem Gesagten stehen:** Äußerungen von Jugendlichen, die als ideologisch überformt wahrgenommen werden, wird – wo möglich – durch eine Rückbindung an deren konkrete Alltagsrealität begegnet, indem Widersprüche zwischen den ideologisierten Äußerungen und ihren bisherigen bzw. Ersteren entgegengesetzten Aussagen aufgezeigt werden.
- ▶ **Essentialisierende und stereotypisierende Aussagen in Frage stellen:** Lehrer*innen sollten Jugendlichen den problematischen Inhalt ihrer Äußerungen erklären und zudem alternative Deutungen aufzeigen. Mit dieser argumentativen Strategie lassen sich die Pädagog*innen nicht auf eine Debatte über den Wahrheitsgehalt von antisemitischen Aussagen ein, sondern verweisen die Jugendlichen auf ihre eigenen Lebensrealitäten. So laufen die Fachkräfte nicht Gefahr, selbst stereotypisierende Aussagen zu tätigen.
- ▶ **Judenfeindlichen Äußerungen mit universalistischen Argumentationen begegnen:** Eine antisemitische Aussage wird in einen größeren Rahmen gestellt. Gilt etwas, was eben Jüd*innen zugeschrieben wurde, nicht für alle Menschen oder in anderen Kontexten ebenso? Oder ist es vielmehr aufgrund der offensichtlichen Widersprüche in keinem Zusammenhang jemals eine valide Aussage? Welche Funktion hat es, dass es gerade (nur) Jüd*innen zugeschrieben wurde?
- ▶ **Theoretisches Wissen sollte nicht losgelöst von der pädagogischen Situation** betrachtet werden, da das Vermitteln von „richtigem Wissen“ durch Pädagog*innen schnell zu Abwehr führen kann. Emotionen sind fast immer stärker als Fakten. Daher genügt es häufig nicht, eine Aussage „richtigzustellen“. Es bietet sich hier an, Anknüpfungspunkte und Methoden zu entwickeln, um das zu vermittelnde Wissen als informelle Bildung im Praxisalltag zu implementieren.
- ▶ In pädagogischen Kontexten gilt es, eine **Beschuldigung als „Antisemit*in“ absolut zu vermeiden**. Aber auch eine Aussage als „antisemitisch“ zu benennen, ist oft pädagogisch wenig sinnvoll. Die Problematik einer Äußerung wird produktiv herausgearbeitet, wenn eine Auseinandersetzung mit den Inhalten und Motivationen zu deren Äußerung erfolgt. Dies kann helfen, verhärtete Fronten bzw. Eskalationen zu verhindern.

Gedenkstättenfahrten und Begegnungsprojekte

Diese sollten immer nur mit intensiver Vor- und Nachbereitung durchgeführt werden. Die historische Auseinandersetzung mit dem Holocaust löst die Funktionalität, die antisemitische Denkmuster aktuell für Jugendliche haben, nicht von selbst auf. Es braucht dafür auf jeden Fall den Transfer aus der Geschichte auf die Gegenwart (auch, um nicht den Eindruck aufkommen zu lassen, Antisemitismus sei ein rein historisches Phänomen). Davor muss festgestellt werden, welche Auseinandersetzungen für den Bedarf der konkreten Gruppe nötig sind – ggf. wie einem konkreten antisemitischen Vorfall wirksam zu begegnen ist. In jedem Fall sollen solche Projekte als selbstverständlicher Teil der pädagogischen Arbeit stattfinden und nicht unmittelbar nach einem antisemitischen Vorfall verordnet

werden. Andernfalls werden sie häufig als Bestrafung wahrgenommen und können zu Abwehr und einer Verfestigung antisemitischer Einstellungen beitragen. Außerdem kann ein nicht gut vorbereiteter Besuch einer KZ-Gedenkstätte dazu führen, dass Jugendliche zum Ergebnis kommen „sieht ja aus wie in Gaza“ und sich so in der Gleichsetzung Israels mit dem Nationalsozialismus bestätigt fühlen.

Israelbezogener Antisemitismus

Die Debatte um den Nahostkonflikt und die Frage, wie dessen Rezeption mit Antisemitismus zusammenhängen kann, wird vielerorts emotional und mit starken Positionierungen geführt. Das erschwert zunächst die Arbeit gegen israelbezogenen Antisemitismus. Diese Rahmenbedingungen erfordern zunächst einen anspruchsvollen Gruppenprozess, auch mit vertrauensbildenden Maßnahmen, um eine **gute Lernatmosphäre herzustellen**.

Eine wesentliche Komponente des Antisemitismus, auch des israelbezogenen, ist die Reduktion komplexer, unverständlicher gesellschaftlicher Prozesse (z. B. des Nahostkonflikts) auf ein stark vereinfachendes Gut-Böse-Schema. Um dem entgegenzuwirken, sollten pädagogische Angebote darauf angelegt sein, ein solches stark komplexitätsreduzierendes Denken zu durchbrechen. Beispielsweise kann die Vielschichtigkeit des Nahostkonflikts aufgezeigt werden. Eine wirkliche, d. h. differenzierende, Kritik der Jugendlichen an gesellschaftlichen Verhältnissen sollte im Zuge dessen zwar unterstützt werden, aber mitunter **stark komplexitätsreduzierenden Ansichten** sollte mit Hilfe entgegenstehender Fakten sowie **multiperspektivischen Sichtweisen entgegnet** werden.

Für eine kritische und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt gibt es viele pädagogische Ansätze und Methoden, z. B. die Materialsammlungen und Workshops des Mideast Freedom Forum Berlin (s. Weitere Materialien zu antisemitismuskritischer Bildung). Ziel einer jeden Pädagogik – auch zu (israelbezogenem) Antisemitismus – lautet: agieren statt reagieren.

Vorbeugen

Mit der Auseinandersetzung mit Antisemitismus sollte nicht erst nach antisemitischen Vorfällen begonnen werden. Lernatmosphäre und Aufnahmefähigkeit der Schüler*innen sind besser, wenn die Thematisierung von Antisemitismus nicht unter dem Eindruck eines antisemitischen Vorfalls stattfindet, da die Auseinandersetzung dann vergleichsweise unaufgeregt stattfinden kann und auch keine hinzukommenden Abwehreffekte bearbeitet werden müssen (wie wenn etwa die Thematisierung von Antisemitismus von Schüler*innen als ihnen erteilte „Lektion“ wahrgenommen wird). Aber auch politische Ereignisse wirken sich auf die Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung aus: Bei israelbezogenem Antisemitismus sind ruhige Zeiten in Nahost die besten Zeiten für pädagogisches Handeln. Also sollte nach Möglichkeit das Thema Nahost behandelt werden, bevor es wieder die Schlagzeilen dominiert. Im Umkehrschluss heißt es aber nicht, wenn der Nahostkonflikt wieder eskaliert, das Thema zu ignorieren. Gerade in diesen Zeiten wollen Schüler*innen Antworten auf ihre Fragen zum Konflikt. Wenn sie diese nicht in der Schule bekommen, holen sie sich diese im Internet auf oft problematischen Seiten oder bei Freund*innen. Daher ist es keine Option, dann nicht über den Konflikt zu reden. Erfahrungen zeigen, wenn sich mit Antisemitismus und/oder dem Nahostkonflikt im Vorfeld beschäftigt wurde, lässt sich viel besser an Erlerntes anknüpfen und so Antisemitismus begegnen.



Stärkung der Pädagog*innen

Fortbildungen:

Voraussetzung muss zudem sein, dass Lehrer*innen in der Lage sind, Antisemitismus zu erkennen, um dagegen aktiv werden zu können. Insbesondere bei israelbezogenem Antisemitismus ist dies häufig nicht der Fall.

Eingesetzte Schulbücher hinterfragen:

Untersuchungen¹ haben belegt, dass viele Schulbücher, die den Nahostkonflikt behandeln, einseitig, in Teilen israelfeindliche oder gar antisemitische Passagen oder Bilder enthalten. Daher sollten die im Unterricht eingesetzten Bücher vorab überprüft werden, inwiefern sie problematische Aspekte beinhalten. Hierzu kann beispielsweise Kontakt mit der deutschen Sektion von ‚Scholars for Peace in the Middle East‘ aufgenommen werden.

Empowerment:

Im Unterrichtsalltag sollten Schüler*innen und Lehrer*innen, die sich antisemitischen Positionierungen entgegenstellen wollen, empowert und ihre Kompetenzen in diesem Bereich gestärkt werden, z. B. durch Fortbildungen oder schulinterne AG-Angebote.

Medienkritik als Unterrichtsstoff:

Im Internet und in sozialen Medien kommen Jugendliche sehr schnell mit Antisemitismus und Verschwörungstheorien in Kontakt. Oft werden diese auch von islamistischen Gruppierungen verbreitet, um über den Aufhänger Nahostkonflikt, den vermeintlichen Kampf „des Westens“ gegen „die Muslime“, Jugendliche für die eigene Ideologie zu gewinnen. Daher ist das Erlernen eines kritischen Umgangs mit (Online-)Medien ein wichtiger Bestandteil auch bei der Pädagogik gegen Antisemitismus.

Rahmung des Themas:

Ein zu offensichtlicher Fokus auf eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus führt häufig zu Abwehr. Dem ist nicht immer auszuweichen. Dennoch sollten nicht nur antisemitische Fremdkonstruktionen thematisiert werden. Fruchtbarer wird die Auseinandersetzung mit diesen, wenn sie im Rahmen von gängigen nationalen, ethnischen, religiösen und genderspezifischen Identitätskonstruktionen und den dort vorkommenden Aus- und Abgrenzungen im Unterricht behandelt werden.

¹ „Das Israelbild in deutschen Schulbüchern“, Hrsg.: Scholars for Peace in the Middle East, Germany e. V. und die Arbeitsgemeinschaften der Deutsch-Israelischen Gesellschaft Bremen, Hannover, Oldenburg und Ostfriesland, http://www.deutsch-israelische-gesellschaft.de/mediafile/dig_broschuere_schulbuecher_web.pdf.

KAPITEL A

ERSCHEINUNGSFORMEN DES ANTISEMITISMUS

Hintergrundinformation: Geschichte des Antisemitismus

Infos für den Einsatz in der Schule

- Material für die Sachanalyse/Vorbereitung der Lehrperson – je nach Lerngruppe auch als Material für Schüler*innen (speziell in der Sekundarstufe II)
- Überblicks-/Infotext. Sprachlich und inhaltlich gehobenes Textniveau
- AFB I/II/III
- Aufgaben zum Text finden sich im Anschluss.
- Bei Aufgabe 1 können die Formen des Antisemitismus auch verteilt herausgearbeitet und dann in der Klasse zusammengetragen werden, sodass die Tabelle gemeinsam ergänzt wird.
- Erläutert die unterschiedlichen Formen des Antisemitismus und deren geschichtliche Dimension (Mittelalter, Industrialisierung/Moderne, Rassismus, Umgang mit dem Holocaust, Israel als Objekt des Antisemitismus). Dabei werden Funktionen des Antisemitismus hervorgehoben.

Sekundarstufe I

Text als umfassende Vorbereitung für die Lehrperson für

- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *Antisemitismus*

Sekundarstufe II

geeigneter Eingangstext für Schüler*innen für

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
(Als Anknüpfungspunkt auch möglich für **PW Q1, T6** Konflikt und Konsens (Wahlbereich) (RLP PW, S. 18))
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)

Kompetenzbezüge

- Orientierungskompetenz: *Informationen zu politischen Problemen unter Berücksichtigung demokratiefeindlicher Gruppen erarbeiten* (vgl. RLP PW, S. 10); „selbstständiges Erarbeiten von Grundbegriffen und Problemstellungen“ (RLP PW, S. 23)
- Methodenkompetenz: *Gezieltes Markieren und Analysieren von Texten* (vgl. RLP PW, S. 11); „kriteriengeleitete Analyse fachspezifischer Texte mit partiellen Einhilfen der Lehrerin bzw. des Lehrers, ansatzweise Vertiefung der selbstständigen Sach- und Werturteilsbildung der Schülerinnen und Schüler“ (RLP PW, S. 16)



Arbeitstext

Antisemitismus kann in unterschiedlichen Formen auftreten und religiös, rassistisch oder antizionistisch begründet sein. Manche Formen sind jahrhundertealt und finden sich dennoch – manchmal bruchstückhaft – in gegenwärtigen antisemitischen Begründungsformen: Den **Antijudaismus**, auch christliche Judenfeindschaft genannt, gibt es beispielsweise seit der Entstehung des Christentums. Entstanden als Abspaltung vom Judentum versuchte das Christentum, sich vom Judentum abzuheben und seine abweichenden Glaubensinhalte (v. a. in der Frage des Messias) zu begründen, indem es die jüdische Religion abwertete und die allein richtigen religiösen Deutungen für sich beanspruchte. Bis zum 10. Jahrhundert wurden jedoch an vielen Orten Jüd*innen bedingt akzeptiert und sie hatten die Möglichkeit, verbunden mit der christlichen Gesellschaft zu leben.

Ab dem 11. Jahrhundert setzte sich eine scharfe, theologisch angetriebene Judenfeindschaft durch. Im christlichen Europa wurden sie als *die Anderen*, als Gegenspieler der Christ*innen benannt und zu **Sündenböcken** gemacht. Neben den Vorwürfen der Ketzerei und der Verehrung des Teufels war der zentrale Vorwurf gegenüber den Jüd*innen der des Gottesmordes. Diese fortwährend erneuerte Beschuldigung muss als äußerst schwerwiegend eingestuft werden. Es gab in einer christlich strukturierten Welt keinen schlimmeren Vorwurf. An dieser Vorstellung wird beispielhaft einer der Widersprüche deutlich, die für antisemitische Vorstellungen charakteristisch sind: Die Anklage für den vermeintlichen Gottesmord blendet aus, dass nach christlichem Glauben der Tod Jesu am Kreuz Bedingung bzw. Ausgangspunkt für die Erlösung der Menschheit ist. Wer also Jüd*innen dafür verantwortlich machen möchte, müsste ihnen eigentlich „danken“. Da jedoch das Römische Reich für den Tod Jesu verantwortlich war und das Christentum später Staatsreligion des Römischen Reiches wurde, war es leichter, die Schuld anderen zuzuschieben, als sie in der Geschichte der eigenen Gesellschaft anzuerkennen.

Auch die Unterstellungen des Ritualmords (die Behauptung, Jüd*innen würden das Blut christlicher Kinder für die Herstellung von Brot verwenden) und des Wuchers (übertriebene Zinsnahme bei Vergabe von Krediten) bspw. wurden nach Belieben und Bedarf zugeschrieben – abhängig davon, welche **Funktion** sie für die Nichtjüd*innen erfüllen konnten: Die Christ*innen konnten ein positives Selbstbild pflegen, indem sie das Negative christlicher Gesellschaften Jüd*innen anlasteten und an ihnen kritisierten. Sie wurden als negatives Gegenbild zur christlichen Ordnung gezeichnet: So konnte bspw. Brutalität in der christlichen Gesellschaft oder die Zinsnahme, die es trotz jahrhundertelangen Verbots auch unter Christ*innen gab, mit Verweis auf Geschichten über Jüd*innen überdeckt werden.

Außerdem wurden Jüd*innen zur **Erklärung von Unerklärlichem** herangezogen – wie bspw. die Ausbreitung der Pest. Sie wurden beschuldigt, die Brunnen vergiftet zu haben. Zu der Zeit kannte man die Ursachen der Pest zwar noch nicht, aber es war bereits damals bekannt, dass auch Jüd*innen an der Pest starben und die Pest sich auch überall dort ausbreitete, wo es keine Jüd*innen gab. Trotz dieser Tatsachen wurden Jüd*innen als Schuldige festgelegt. So gab es scheinbar Klarheit über die Ursachen der Bedrohung und Adressat*innen für Ärger und Wut. Die Situation wurde damit vermeintlich greifbar und handhabbar. All diese Gerüchte und Stereotype (s. dazu auch Kapitel A, Hintergrundinformation Antisemitische Stereotype) führten bereits im Mittelalter zu Judenverfolgungen



und gesellschaftlicher Ausgrenzung. Anknüpfungen an solche antijudaistischen Vorstellungen lassen sich heute u. a. in Aussagen im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt finden, z. B. dann, wenn auf Demonstrationen „Kindermörder Israel“ skandiert wird.

Der **moderne Antisemitismus** entstand im 19. Jahrhundert im Kontext der industriellen Revolution. Die Kirchen konnten die (sich wandelnde) Welt immer weniger erklären – und damit wurden auch antijudaistische Zuschreibungen weniger bedeutend. Die christlichen Gesellschaften hielten jedoch an der Sündenbockfunktion für Jüd*innen fest (s. o.). Jüd*innen wurden für politische, soziale und ökonomische Veränderungen verantwortlich gemacht, die sich im Zuge der Moderne vollzogen und als negativ und bedrohlich empfunden wurden. Ursache und Schuld wurden in Jüd*innen personifiziert. Die Figur von „übermächtigen Juden“, die im Verborgenen weltweite Abläufe beeinflussen würden, findet sich auch in gegenwärtigen antisemitischen Verschwörungstheorien, die als vereinfachende **Welterklärungsmodelle** z. B. für komplexe Phänomene wie Globalisierung oder Finanzkrisen herhalten. Der Wunsch, sich mit diesen Vorstellungen Vorgänge in der Welt zu erklären, ist besonders charakteristisch für antisemitisches Denken. Im 19. Jahrhundert entwickelten sich neue, nicht-religiöse Begründungen für Judenfeindschaft: Auf Basis von Behauptungen, die als wissenschaftlich ausgegeben wurden, aber nicht auf wissenschaftlichen Methoden beruhten, entstand der **rassistische Antisemitismus**. Jüd*innen wurden als eigene „Rasse“ kategorisiert und ihnen wurden bestimmte negative körperliche Merkmale und Charaktereigenschaften zugeschrieben. Sie wurden als „Gegenrasse“ bezeichnet, die feindlich einer angeblichen „arischen Rasse“ gegenüberstehen würde. Sie wurden nicht „nur“, wie für den Rassismus typisch, abgewertet, sondern ihnen wurde – und wird – eine bedrohliche Macht zugeschrieben. Für den Antisemitismus ist dieser gegensätzliche Zugang aus Verachtung und Furcht charakteristisch. Dieser „Rassenantisemitismus“ war damals in Deutschland gesellschaftlich weithin anerkannt. Auf dieser Basis wurden Jüd*innen ab den 1880er Jahren in der öffentlichen Debatte und im sozialen Alltag erbarmungslos ausgeschlossen. Dieser Ausschluss sollte nach dem Glauben der Antisemit*innen über „Leben und Tod“ der deutschen Gesellschaft entscheiden: Jüdische Teilhabe an der Gesellschaft bedeutete für sie den Untergang dieser Gesellschaft. Die extremste Konsequenz dieses eingebildeten Rassenkampfes war der Holocaust.

Hier zeigte sich, von wem die eigentliche Bedrohung ausging: Die Antisemit*innen hatten ihre Gewalttätigkeit und Vernichtungswünsche Jüd*innen zugeschrieben, indem sie sie als „feindlich“ und als bedrohliche „Gegenrasse“ wahrnahmen. Diesen Prozess, bei dem (unbewusst) eigene negativ bewertete Eigenschaften, Einstellungen, Wünsche anderen zugeschrieben und bei diesen verurteilt werden, nennt man **Projektion**. Projektion ermöglicht, das eigene Selbstbild positiver zu gestalten, indem negativ Bewertetes ausgeblendet und anderen zugeschoben wird. Als psychischer Prozess ist sie eine wichtige Funktion des Antisemitismus. Die antisemitische Projektion ist für die Projizierenden besonders „wertvoll“, weil das Objekt ihrer Projektion, die Projektionsfläche (wahlweise Jüd*innen oder Israel), von anderen Antisemit*innen anerkannt und mit vergleichbaren Zuschreibungen belegt wird. Dadurch entsteht die Illusion von Bestätigung – und die Zuschreibungen scheinen real zu werden. Für die Projizierenden erscheinen sie irrtümlicherweise als Wahrnehmungen. Der Prozess der Projektion und das in der eigenen Psyche negativ Bewertete werden auf diese Weise noch stärker verdeckt und das positive Selbstbild geschützt.



Der offen rassistisch begründete Antisemitismus findet sich heutzutage in einigen rechtsextremen und völkischen Gruppierungen. In breiteren Kreisen der Gesellschaft wird Antisemitismus heute jedoch v. a. über den Kulturbegriff transportiert, der dann synonym zu „Abstammung“ gebraucht wird und verallgemeinernde und negative Aussagen nutzt: „Alle Juden sind...“ oder „Die Juden machen...“.

Die **Nationalsozialist*innen** setzten die in der Gesellschaft vorhandenen antisemitischen Vorstellungen und die in ihrem politischen Programm enthaltenen antisemitischen Ziele schrittweise und eskalierend um. Sie begannen mit rechtlichen, sozialen und wirtschaftlichen Diskriminierungen von Jüd*innen und erweiterten diese mit immer neuen antisemitischen Maßnahmen hin zu einer völligen gesellschaftlichen Ausgrenzung, Aberkennung aller Rechte und schließlich der offenen, gewalttätigen Verfolgung, den Massenmorden in den eroberten Gebieten in Osteuropa und schließlich der logistisch geplant durchgeführten Vernichtung in den Konzentrationslagern.

Eine unmittelbare Folge des Holocaust ist die Herausbildung des **sekundären Antisemitismus**. Dieser wird sekundär genannt, weil sein Fokus auf der Auseinandersetzung mit der Schuld am Holocaust liegt und er sich erst im Zusammenhang damit auf Jüd*innen bezieht. Diese Form resultiert vor allem aus Scham- und Schuldgefühlen der deutschen Täter*innengeneration und deren Nachfahren. Die Abwehrhaltung richtet sich gegen Erinnerung und Gedenken, da diese für das eigene Selbstbild als belastend erlebt werden. Aber auch die symbolischen Entschädigungszahlungen an ehemalige Zwangsarbeiter*innen und Überlebende der Konzentrationslager wurden abgelehnt. Im sekundären Antisemitismus werden Jüd*innen beschuldigt, sie würden aus dem Holocaust Profit schlagen und die Deutschen ständig an die Verbrechen der Nazis erinnern – und ihnen dadurch verwehren, eine „normale“ Nation werden zu können. Extreme Formen des sekundären Antisemitismus, z. B. „Holocaustleugnung“, sind in Deutschland verboten, werden aber v. a. über das Internet weiterhin verbreitet.

Israelbezogener Antisemitismus ist die aktuell dominante Form des Antisemitismus (s. dazu auch Kapitel E, Hintergrundinformation Israelbezogener Antisemitismus). In der Nachkriegszeit war es nicht mehr erwünscht, Antisemitismus öffentlich zu zeigen. Im Zuge dessen entwickelte sich der israelbezogene Antisemitismus als vermeintlich unproblematische Meinungsäußerung, da es ja vordergründig um den Staat Israel und nicht um Jüd*innen ginge. Diese Strategie, antisemitische Einstellungen so zu kommunizieren, dass sie nicht auffallen sollen, wird als Umwegkommunikation bezeichnet. Statt Jüd*innen wird dabei als Objekt Israel eingesetzt. Bei israelbezogenem Antisemitismus wird antisemitisches Denken in eine vermeintliche Kritik Israels – das als jüdischer Staat verstanden wird – und seiner Politik verpackt. Es geht dabei eben nicht um benennbare Menschenrechtsverletzungen oder legitime Kritik an israelischer Politik, Regierung oder Militär, sondern um die Abwertung von Jüd*innen (auf dem Wege dämonisierender Zuschreibungen oder auch der Generalisierung einer kritikwürdigen Tatsache). Bspw. wird behauptet, dass Israelis mit Palästinenser*innen heute das gleiche machen würden wie die Nationalsozialist*innen mit Jüd*innen. Dieser NS-Vergleich beinhaltet eine drastische Dämonisierung Israels und verharmlost zugleich die nationalsozialistischen Verbrechen. Damit hat ein NS-Vergleich auch eine Entlastungsfunktion in Bezug auf das historische Erbe (vgl. sekundärer Antisemitismus). In anderen Zuschreibungen werden Jüd*innen weltweit für die israelische Politik verantwortlich gemacht und so aus ihren jeweiligen Gesellschaften ausgeschlossen und Israel zugeordnet. Häufig ist die Behauptung, man könne Israel nicht kritisieren, ohne dafür Nachteile zu



erleiden bzw. mit Kritik konfrontiert zu werden. Das knüpft bereits an antisemitische Verschwörungstheorien an, die davon ausgehen, dass „irgendjemand“ dafür Sorge, dass Kritik an Israel erschwert werde.

Antisemitismus hat **eine Einstellungs- und eine Handlungsebene**. Der erste Aspekt zeigt sich im Alltagsdiskurs in Form von Annahmen über „die Juden“. Manifeste Antisemitismus zeigt sich in Äußerungen und Gewaltdelikten gegen Menschen und Sachgüter sowie in Propagandadelikten. Die Einstellungsebene und die damit verbundenen antisemitischen Konzepte bilden die Grundlage für konkretes sprachliches und körperliches antisemitisches Handeln. Der nationalsozialistische Massenmord an den europäischen Jüd*innen konnte nur stattfinden, weil antisemitische Einstellungen zuvor auf einer breiten gesellschaftlichen Ebene über lange Zeit bestätigt, ausgebaut, bestärkt und weitergegeben wurden und weithin akzeptiert waren. Deshalb muss das Gefahrenpotenzial beider Ebenen berücksichtigt werden.

Antisemitische Stereotype sind in der **Alltagskultur** fest verankert. Sie sind auf Schulhöfen, in Gaststätten, bei Fußballspielen oder bei YouTube, Facebook und Instagram zu finden. Es gibt zahlreiche Straßennamen oder Schulen in Deutschland, die nach Antisemit*innen benannt sind. Stereotype über Jüdinnen und Juden finden sich auch dort, wo man sie nicht erwarten würde: in Schulbüchern, seriösen Zeitungen oder in beliebten Fernsehsendungen. Sie unterstützen und befördern überall dort, wo sie auftreten, die vorhandenen antisemitischen Vorurteile in der breiten Bevölkerung. Antisemitismus ist ein aktuelles Problem der Mitte der Gesellschaft. Tagtäglich sind Jüd*innen von ihm betroffen – und ebenso der demokratische Charakter der politischen Kultur.

Aufgaben

1. Arbeite heraus, welche Formen des Antisemitismus es gibt und wodurch sie gekennzeichnet sind. Lege eine Tabelle für die verschiedenen Formen an und ordne die Informationen über geschichtlichen Hintergrund und Inhalt zu. Tauscht euch danach in der Klasse über eure Ergebnisse aus.
2. Erläutert, auf welche antisemitische Vorgeschichte die Nationalsozialist*innen mit ihrem Vernichtungsprogramm aufbauen konnten.
3. Beschreibt, welche Funktionen der Antisemitismus hat bzw. wofür er von Antisemit*innen genutzt wird.
4. Projektion ist ein psychischer Prozess, der im Zusammenhang mit Antisemitismus schwerwiegende Folgen hat. Aber wir greifen auch in unserem Alltag manchmal auf diesen Prozess zurück. Prüfe für dich selbst, in welchen Situationen du schon einmal etwas auf andere projiziert hast, und mache dir Notizen dazu. Wer möchte, kann danach seine Erfahrungen mit anderen in Zweier- oder Kleingruppen teilen.
5. Diskutiert im Zusammenhang mit dem antisemitischen Prozess der Projektion das Sprichwort „Man soll nicht von sich auf andere schließen“.



Hintergrundinformation: Antisemitische Stereotype

Infos für den Einsatz in der Schule

- Material für die Sachanalyse/Vorbereitung der Lehrperson
- Überblicks-/Infotext
- Definition von „Stereotyp“. Konkretisierung der Bezüge zwischen geschichtlichen und aktuellen antisemitischen Stereotypen anhand ausgewählter Beispiele
- Der Text ist nicht als Material für Schüler*innen gedacht, da sie dadurch (unvorbereitet) mit den hier weitgehend nur aufgeführten antisemitischen Vorstellungen in Kontakt kommen würden, die sie zuvor nicht kannten. Die Lehrkraft erhält hier Wissen zu Stereotypen, die ihr evtl. unter ihren Schüler*innen begegnen können, und kann entsprechend reagieren. Wenn eines der aufgeführten Stereotype initiativ in der Klasse zur Sprache kommt, kann die Lehrkraft bei der Auseinandersetzung damit auch den darauf Bezug nehmenden Textabschnitt mit der Klasse teilen.

Sekundarstufe I

Text als umfassende Vorbereitung für die Lehrperson für

- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz* (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *Antisemitismus*

Sekundarstufe II

Text als umfassende Vorbereitung für die Lehrperson insbesondere bei Unterrichtsvorhaben in

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
(Als Anknüpfungspunkt auch möglich für **PW Q1, T6** Konflikt und Konsens (Wahlbereich) (RLP PW, S. 18))
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)



Um für die Erscheinungsformen des Antisemitismus sensibilisiert zu werden, müssen u. a. die Stereotype einer kritischen Betrachtung unterworfen werden. In diesem Zusammenhang ist eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen von Antisemitismus und ihren Ursprüngen und Funktionen notwendig (vgl. dazu ausführlicher Kapitel A, Hintergrundinformation Geschichte des Antisemitismus).

Den Antisemitismus kennzeichnet, dass Jüd*innen bzw. Israel negative Eigenschaften zugeschrieben werden, die mit vorgeblichen Wesenszügen von diesen begründet und als typisch ausgegeben werden. Diese Zuschreibungen führen zu Abwertung, Dämonisierung und letztlich zur Ausgrenzung. Die Ausgrenzung kann so weit gehen, dass Jüd*innen der Menschheit bzw. Israel der Welt gegenübergestellt werden. So wird eine Gegnerschaft konstruiert. Dabei wird die Behauptung, dass Jüd*innen bzw. Israel einen schädlichen oder machtvollen Einfluss hätten, für die Erklärung politischer, sozialer oder wirtschaftlicher Dynamiken verwendet.

Antisemitismus lässt sich in vier Grundformen untergliedern, die heute nebeneinander existieren: den religiösen Antijudaismus, den pseudowissenschaftlich begründeten Rassenantisemitismus, den auf Schuldabwehr bezüglich des Holocaust beruhenden sekundären Antisemitismus und den (mit der Entstehung eines neuen jüdischen Objekts an Israel geknüpften) israelbezogenen Antisemitismus. Außer beim sekundären Antisemitismus wurden und werden Jüd*innen als Gegenpol zu zentralen gesellschaftlichen Grundideen konstruiert: im Antijudaismus bezogen auf die Religion, im Rassenantisemitismus bezogen auf die ‚Rasse‘ und im israelbezogenen Antisemitismus in Bezug auf Demokratie oder ‚westliche Werte‘. Am weitesten verbreitet sind der sekundäre und der seit dem letzten Jahrzehnt zur dominanten Form gewordene israelbezogene Antisemitismus. Beide sind am ehesten gesellschaftsfähig, weil sie sich vermeintlich nicht direkt gegen Jüd*innen wenden. Der israelbezogene Antisemitismus ist eine Mischform des Antisemitismus: Er enthält einerseits Zuschreibungen, die an der Projektionsfläche (s. zu Projektion Kapitel A, Hintergrundinformation Geschichte des Antisemitismus) Israel neu entwickelt wurden. Andererseits umfasst er auch Zuschreibungen aus den anderen Formen des Antisemitismus, die für eine Verwendung gegen Israel angepasst werden. Die Definition der International Holocaust Remembrance Alliance, der 31 Staaten angehören, wurde 2017 auch von der Bundesregierung angenommen (Auswärtiges Amt 2017) und berücksichtigt, dass der Staat Israel ebenso Ziel antisemitischer Angriffe sein kann.

Ein **Stereotyp** schreibt eine Eigenschaft verallgemeinernd einer bestimmten Gruppe bzw. all ihren Mitgliedern zu. Kommt zu einem Stereotyp eine negative Wertung hinzu, handelt es sich um ein **Vorurteil**. Insofern sind die meisten antisemitischen Stereotype zugleich Vorurteile. Stereotype können einzeln auch unwissentlich und ohne tiefere antisemitische Überzeugung von ihren Träger*innen für wahr gehalten und weitergegeben werden. Es handelt sich bei ihnen um Informationsbestände, die auf der konzeptuellen Ebene (als „Wissen“) vorliegen. Ein **Ressentiment** hingegen ist auf der emotionalen Ebene zu verorten und umfasst Groll, Neid, Verbitterung und Feindseligkeit verbunden mit Ohnmachtsgefühlen. Mit einem Ressentiment gegenüber Jüd*innen bzw. Israel liegt immer eine generelle

antisemitische Einstellung vor. Das Ressentiment wird stets durch Vorurteile gestützt. Es verbindet diese, konstruiert sich immer neue Begründungen für die erlebten antisemitischen Emotionen und verstärkt sie weiter.

Einige Stereotype wurden bereits in der vorhergehenden Hintergrundinformation genannt. An dieser Stelle werden weitere prominente Stereotype mit Inhalt, Herkunft und ggf. der heutigen Erscheinungsform aufgeführt.

Jüd*innen werden im antisemitischen Denken als Fremde gedacht. Dadurch wird direkt ein Ausschluss hergestellt. Dieser ist meist auch gleich Anknüpfungspunkt einer Abwertung. Heutzutage drückt sich das Stereotyp v. a. darin aus, dass Jüd*innen als nicht zum eigenen Land zugehörig, sondern als Israelis wahrgenommen werden. Im Zuge dessen wird ihnen oft die Verantwortung für Handeln des Staates Israel aufgebürdet.

Die Zuschreibung „Brunnenvergifter“ gegenüber Jüd*innen, die sie für die Verbreitung der Pest verantwortlich machte, wird heute eins zu eins gebraucht, wenn z. B. der Präsident der Palästinensischen Autonomiebehörde Abbas 2016 vor dem Europäischen Parlament die falsche Behauptung aufstellt, israelische Rabbiner wollten das Trinkwasser der Palästinenser*innen vergiften.

Der Vorwurf des Kindermords gegenüber Israel im Nahostkonflikt ist eine Aktualisierung des antijudaistischen Ritualmordstereotyps, bei dem Jüd*innen unterstellt wurde, sie würden christliche Kinder für rituelle Zwecke töten. Diese antisemitische Zuschreibung kann mit weniger Tarnung geäußert werden, da der zugrundeliegende realweltliche Sachverhalt (dass in dem Konflikt tatsächlich Kinder durch die israelische Armee getötet werden) nicht mehr erfunden werden muss. Das Antisemitische der Zuschreibung liegt einerseits in der Einordnung dieses Sachverhalts als Mord – dessen Kriterium, der Vorsatz, würde bedingen, dass Kinder vorsätzlich und gezielt getötet werden würden. Andererseits liegt es darin, dass Kindermord als allgemeines Handlungsmerkmal (Charakteristikum eines Stereotyps) von Israelis dargestellt wird.

Wie tief antisemitische Stereotype in der Gesellschaft verankert sind und wie schnell sie reaktiviert werden können, zeigt auch die Beschneidungsdebatte 2012. Kommentare wie „barbarisches Ritual“, „perverse Säuglingsfolter“, „Kindsverbrechen einer antiquierten Religion“ etc. sind vielfach verwendete Beschreibungen für die Beschneidung im Judentum auf Facebook, YouTube, Twitter, in E-Mails an den Zentralrat der Juden und den Kommentarbereichen von Der Spiegel, ARD, ZDF, SZ und Fokus (Schwarz-Friesel 2015: 17). Dies sind Zuschreibungen, die einerseits auf den Ritualmordvorwurf Bezug nehmen und andererseits das Judentum als unzeitgemäße, überflüssige Religion darstellen – so wie sie vom Christentum von Anbeginn für dessen eigene Legitimation dargestellt wurde.

Mit der Entstehung des Kapitalismus wurde das Stereotyp einer Herrschaft von Jüd*innen über die Welt geprägt. Im Kapitalismus erfolgt ein bedeutender Anteil von Macht und Herrschaft über die

Möglichkeit der Verfügung über Geld und Waren. Da die Beziehungen um Geld und Waren sich durch ganze Gesellschaften und letztlich durch die ganze Welt erstrecken, ist dieser Anteil der Macht nicht mehr als konkrete Machtbeziehung zwischen bestimmten Menschen sichtbar. Es ist eher so, dass alle Menschen, die Teil des kapitalistischen Systems sind, mit (allen) anderen Menschen in einer Machtbeziehung stehen und dabei auch selbst Macht ausüben, indem sie produzieren (anbieten) oder kaufen. Natürlich haben viele nahezu keine Macht auf dem Markt und andere sehr viel – aber selbst diejenigen mit viel Macht sind von anderen abhängig. Antisemit*innen akzeptieren nicht, dass die Herrschaftsverhältnisse im Kapitalismus so komplex sind. Stattdessen personifizieren sie die Macht auf der Suche nach Verantwortlichen und schreiben Jüd*innen eine Herrscherrolle mit einflussreicher finanzieller und sozialer Macht zu. Das Stereotyp geht auf die mittelalterlichen Stereotype Wucher und Gier zurück. Damals wurden Jüd*innen aus fast allen Berufsfeldern ausgeschlossen. Das führte dazu, dass sie teilweise ins Kreditgeschäft abgedrängt wurden. Dort wurde ihnen dann vorgeworfen, dass sie (zu hohe) Zinsen nehmen würden. Nach antisemitischer Auffassung hätten Jüd*innen nicht nur eine besondere Macht auf dem Markt, sondern die Personifizierung der Macht wird ausgedehnt und ihnen wird auch unterstellt, dass sie einen weitergehenden Machtanspruch hätten: Unterstellt werden Verschwörungen und ein heimlicher Weltherrschaftsanspruch sowie die Verursachung von Wirtschaftskrisen und beiden Weltkriegen. Heute ist zudem die Rede von einem Weltzionismus oder einer jüdischen Lobby, die sich in die Belange anderer Staaten einmischen würden. Von diesem Stereotyp gibt es auch die Variationen der medialen Kontrolle oder der politischen Kontrolle über eine bestimmte Weltregion. Auch wenn die Figuren einer solchen eingebildeten Machtausübung überhaupt nicht oder nicht als Jüd*innen benannt werden, folgt eine solche Vorstellung ihrer Struktur nach antisemitischen Deutungsmustern.

Das Stereotyp der Rachsucht geht ursprünglich auf die christliche Bezeichnung des jüdischen Gottes als Gott der Rache gegenüber dem christlichen Gott als Gott der Vergebung zurück. Nach dem Holocaust wurde es aktualisiert und vorwiegend im Zusammenhang mit der Schuld der nichtjüdischen Deutschen (bzw. der Verantwortung der Nachfolgenerationen) verwendet, denen Jüd*innen mit Unversöhnlichkeit gegenüberstehen würden. So wird versucht, Jüd*innen in der Gegenwart ins Unrecht zu setzen und die historischen Verbrechen zu überdecken. Im Rahmen des Nahostkonflikts bleiben Konfliktdynamiken als Ursache israelischen Handelns unerwähnt, wenn stattdessen Rache als Motivation ausgegeben wird.

Israel wird u. a. als Unrechts- und Unterdrückerstaat, Apartheidstaat (vgl. zur Falschheit dieser Analogie Nkosi 2017) oder Kolonialstaat dargestellt. Dabei werden z. T. tatsächlich vorliegende Menschenrechtsverletzungen und Ungerechtigkeiten zum Anlass genommen, Israel pauschal über solche Dämonisierungen abzuwerten und zu delegitimieren (s. dazu auch Kapitel E, Hintergrundinformation Israelbezogener Antisemitismus).



Häufig anzutreffende Stereotype des sekundären Antisemitismus sind das von Jüd*innen als Mahner*innen und das der Instrumentalisierung des Holocaust oder des Antisemitismus. Beim ersten Stereotyp handelt es sich um die Vorstellung, Jüd*innen würden die deutsche Gesellschaft fortwährend mit dem Holocaust konfrontieren und sie so nicht zur Ruhe kommen lassen bzw. die Entwicklung eines positiven Selbstbildes oder auch Nationalstolzes verhindern. Hintergrund ist hier ein Unwille, sich mit dem historischen Erbe und gegenwärtigen Fehlentwicklungen der Gesellschaft kritisch auseinanderzusetzen bzw. auf eine Gesellschaft hinzuwirken, in der Diskriminierung oder gar Verfolgung und Massenmord ausgeschlossen sind.

Es wird heute oft versucht, antisemitische Zuschreibungen als sagbar darzustellen, indem sie als Kritik ausgegeben werden. Damit einher geht das Stereotyp des Kritiktabus, wonach es ein Kommunikationstabu geben würde, das nicht nur für Antisemitismus, sondern auch für eine Kritik an Jüd*innen oder Israel gelten würde. Daran schließt sich die Vorstellung an, dass Jüd*innen bzw. Israel an der Errichtung eines solchen Tabus beteiligt wären und dabei die ihnen unterstellte Macht ausspielen würden.

Andere Erscheinungsformen des Antisemitismus sind Dehumanisierungen von Jüd*innen (z. B. als „Teufel“, „Bestien“), antisemitische Beleidigungen („Drecksvolk“, „Schande der Menschheit“), die Relativierung und Leugnung von Antisemitismus oder Holocaust, Schlussstrichforderungen bzgl. der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, die Anwendung doppelter Standards auf Israel (z. B. eine Vielzahl von UNO-Resolutionen gegen Israel, während andere Staaten mit kritikwürdigem Verhalten kaum in den Fokus der UNO geraten).



Übung A.1: Diskriminierungen und Antisemitismus im Alltag

Infos für den Einsatz in der Schule

- Einstiegsübung in das Thema Antisemitismus, hier verstanden als Teil von *Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit* (Link zu diesem Begriff: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechts-extremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit>). In den Videos werden konkrete Erfahrungen wiedergegeben.
- AFB I/II/III

Intention der Übung: Empathie und Wissen vermitteln, dass viele gesellschaftliche Gruppierungen von Ausgrenzung betroffen sind und was diese Erfahrungen für die Betroffenen bedeuten.

Hinweis: Die YouTube-Videos sind frei abrufbar unter: <https://www.amnesty.de/alltagsrassismus-protokolliert>. (Für die Webseite ist das Zulassen von Cookies im Browser nötig. Die Videos müssen erst freigeschaltet werden, um sie auf der Amnesty-Homepage abrufen zu können. Hierzu genügt die Freischaltung unter dem schwarzen Datenschutz-Button.) Geeignet für fächerverbindenden/fächerübergreifenden Unterricht.

Zur Unterscheidung von Antisemitismus und Rassismus: Das Amnesty-Video mit Ben Salomo zu Antisemitismus wird hier im Rahmen von Alltagsrassismen thematisiert und auch als Alltagsrassismus bezeichnet. Das bringt die Gefahr mit sich, dass Antisemitismus als Form des Rassismus gewertet wird. Diese Problematik muss allerdings erst einmal nicht thematisiert werden, da das Ziel der Übung das Schaffen von Empathie für von Diskriminierung und Antisemitismus betroffene Personen ist.

Grundsätzlich müssen pädagogische Konzepte jedoch auf die Unterschiede zwischen Antisemitismus und Rassismus eingehen. Dies kann im Anschluss an die Übung erfolgen. Zwar ist der rassistisch begründete Antisemitismus gemeinsam mit dem Rassismus entstanden und in beiden werden negative Zuschreibungen vorgenommen, die für die betreffenden Gruppen charakteristisch sein sollen und mit denen Abwertung und Ausschluss begründet werden. Der wesentliche Unterschied jedoch, der hervorzuheben ist, ist folgender: Während beim Rassismus die Betonung auf einer Ungleichwertigkeit der bezeichneten Gruppe liegt, werden im Antisemitismus zusätzlich zur Abwertung die Vorstellungen eines geheimen, schädlichen Agierens und einer Übermacht von Jüd*innen fortgeschrieben. Im Antisemitismus gelten Jüd*innen also neben der Verachtung, die ihnen entgegengebracht wird, paradoxerweise auch als bedrohliche Gegner*innen. Außerdem drückt sich Antisemitismus auch stark darin aus, dass unverstandene oder unangenehme/angstbesetzte Ereignisse (aus Gesellschaft, Politik, Wirtschaft) verschwörungstheoretisch (mit dem Wirken von Jüd*innen) erklärt werden. Diese Funktion der Weltdeutung unterscheidet Antisemitismus ebenfalls grundsätzlich von Rassismus. Diese Unterscheidung muss den Schüler*innen verdeutlicht werden.

Sekundarstufe I

- **Klasse 7/8** 3.3 Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund), insbesondere: *Biografien und hybride Identitäten* (vgl. RLP PB, S. 26)
- **Klasse 9/10** 3.5 Demokratie in Deutschland, insbesondere: *Wehrhafte Demokratie und Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt* (vgl. RLP PB, S. 28)
- Evtl. auch **Ethik** 3.4 Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft: Inhalt: *Toleranz und Konflikte in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 26f.)

Kompetenzbezüge

- Mündig handeln: *Eigene Interessen vertreten* (Niveaustufe E) (vgl. RLP PB, S. 17)
- Analysieren: *Politische Probleme identifizieren* (Niveaustufe E) (vgl. RLP PB, S. 18)



- Methoden anwenden: *Arbeitsprozesse partizipativ gestalten* (Niveaustufen F-H), *Ergebnisse präsentieren* (als Abschluss der Übung) (Niveaustufe E) (vgl. RLP PB, S. 20)
- Wahrnehmen und Deuten (vgl. RLP Ethik, S. 4f.), hier: *Gefühle und Empfindungen reflektieren* (Niveaustufen E/F) (vgl. ebd., S. 11)
- Perspektiven einnehmen, hier: *Die Perspektiven anderer Personen nachvollziehen* (Niveaustufe E) (vgl. RLP Ethik, S. 13)

Basiskonzepte

Gemeinwohl/Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien) (vgl. RLP PB, S. 7)

Sekundarstufe II

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalte: *Bezug auf alle Extremismusformen*, [deren verbindendes Element die *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit* ist] (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)

Kompetenzbezüge

- Orientierungskompetenz: *Informationen zu politischen Problemen unter Berücksichtigung demokratiefeindlicher Gruppen/Teilen der Bevölkerung erarbeiten* (vgl. RLP PW, S. 10)
- Analyse- und Urteilskompetenz: Probleme und Konflikte aus der Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, hier: *Toleranz gegenüber anderen Gruppen analysieren und beurteilen* (vgl. RLP PW, S. 10). „Verständigung über tragfähige Werte/Wertmaßstäbe der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für erste Werturteile in lehrergeleiteten Urteilsgesprächen“ (RLP PW, S. 16)
- Handlungskompetenz: *Eigene Meinungen, Überzeugungen und Interessen angemessen vertreten; sich persönliche politische Voreinstellungen bewusst machen, eigene Werthaltungen und Wertmaßstäbe in rechtlicher und ethisch-moralischer Sicht reflektieren und gegebenenfalls unter Berücksichtigung anderer Positionen und Perspektiven korrigieren* (vgl. RLP PW, S. 10). *Eigene Überzeugungen in der Öffentlichkeit angemessen vertreten*, z. B. auf Plakaten (vgl. RLP PW, S. 10)
- Methodenkompetenz: *Selbstständiger und sicherer Einsatz einfacher und übersichtlicher Präsentationen*, hier: Plakat (vgl. RLP PW, S. 15)

Kernkonzepte

[hier anwendbar sind:] *Menschenrechte*, speziell *Minderheitenschutz* (vgl. RLP PW, S. 11)

Dauer: 60-90 Minuten

Materialien: Kopien der Arbeitstexte, Abspielmöglichkeiten für ein Video (Computer, Beamer, Smartphone), Kopfhörer (falls nicht mehrere Räume zur Verfügung stehen), Flipchart- oder DIN-A3-Papier, Farbstifte



Vorgehensweise

Die Lehrkraft wählt aus Kurzvideos (je ca. 3 Minuten) von Amnesty International zu Alltagsrassismus drei bis vier Videos aus, die im Unterricht behandelt werden sollen und lädt sie ggf. herunter. Die Auswahl der Videos sollte auch die Klassenzusammensetzung und ggf. dort vorhandene Rassismuserfahrungen bzw. verbreitete rassistische Vorurteile berücksichtigen. Da das Thema Antisemitismus im Rahmen der Übung behandelt werden soll, ist es wichtig, dass eines der ausgewählten Videos das mit dem jüdischen Rapper Ben Salomo ist.

Der erste Block an Aufgaben 1 bis 3 wird in Kleingruppen bearbeitet, von denen sich jede je ein Video anschaut. Bei der Auswertung von Aufgabe 3 aus der Gruppenphase und bei der Diskussion von Aufgabe 3 der Plenumsphase kann die Lehrkraft auf das Schulkonzept und die vorgesehenen Ansprechpartner*innen verweisen. Ebenso kann als Möglichkeit die Aktivierung von umstehenden Personen aufgezeigt werden sowie natürlich das persönliche Beziehen einer problematisierenden und schützenden Position.

Die Kleingruppen bekommen Farbstifte und je drei Flipchart-Blätter, auf der sie je eine Aufgabe (s. u.) als Überschrift schreiben. Auf die Flipchart-Blätter notieren dann die Kleingruppen ihre Antworten, um sie später der Klasse vorzustellen.

Arbeitstexte: Unter den Videos gibt es zugehörige Texte, die den Inhalt zusammenfassend wiedergeben. Alle Schüler*innen der Gruppe zu einem Video sollen den entsprechenden Text vorliegen haben.

Abspielmöglichkeiten bzw. Räume organisieren: Am besten wären für das Betrachten der Videos unterschiedliche Räume. Falls die Übung in einem Raum durchgeführt wird, sollten die Schüler*innen Kopfhörer für ihre Smartphones nutzen. Alternativ kann ein Computer-Raum genutzt werden.

Präsentation: Die Flipcharts der Gruppen zu einer Aufgabe werden entsprechend nebeneinander aufgehängt. (Also alle Flipcharts mit Aufgabe 1 nebeneinander etc.) Die Lehrkraft thematisiert und problematisiert, wenn Schüler*innen eine Diskriminierungsform eher legitimieren, wenn rassistische oder antisemitische Äußerungen getätigt werden.



Arbeitstext

Der Begriff Diskriminierung bezeichnet die Benachteiligung, Abwertung, Ausgrenzung oder Schlechterstellung von Menschen aufgrund einer tatsächlichen oder zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit. Diskriminierung verläuft in drei Schritten: Zuerst wird eine Gruppe benannt oder bezeichnet, dann wird diese Gruppe mit Zuschreibungen von angeblichen Eigenschaften belegt, schließlich werden die Gruppenmitglieder aufgrund dieser Zuschreibungen diskriminiert. Diskriminierende Zuschreibungen und Handlungen beziehen sich auf Merkmale wie ethnische oder soziale Herkunft, politische oder religiöse Überzeugung, Hautfarbe, Sprache, Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, Behinderung. Im Falle einer Behinderung z. B. kann auch eine Gleichbehandlung diskriminierend sein: Ungleiche Bedingungen sollen durch Maßnahmen für gleiche Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe ausgeglichen werden; wo das nicht der Fall ist, werden Menschen mit einer Behinderung bereits durch Gleichbehandlung potenziell ausgeschlossen. Jedoch nicht jeder Ausschluss einer Gruppe ist eine Diskriminierung: Wird Personen, die jünger als 16 Jahre sind, der Eintritt in eine Disco verweigert, entspricht das dem gesetzlichen Gebot des Jugendschutzes und muss – wie alle Gesetze – gesellschaftlich immer wieder neu ausgehandelt werden. Wird jedoch einer schwarzen Person (über 16 Jahre) der Eintritt verweigert, ist das eine Diskriminierung.

Aufgaben

Lest zuerst den Text zu Diskriminierung. Schaut euch dann das Video an und lest zur Wiederholung den Text zum Video bzw. schaut euch das Video wenn nötig ein zweites Mal an. Sammelt eure Ergebnisse auf den Flipchart-Blättern (je Blatt eine der drei Aufgaben) und präsentiert sie danach der Klasse.

1. Gebt die Erfahrungen der Person im Video wieder. Von welchen diskriminierenden und ausgrenzenden Erfahrungen berichtet die Person?
2. Versetzt euch in die Situation der Person im Video und beschreibt, was für Gefühle die geschilderten Erlebnisse bei euch auslösen.
3. Erläutere wie du reagieren kannst, wenn du eine Diskriminierung beobachtest.

Nun erfolgt die Präsentation.

1. Stellt euer Video und eure Ergebnisse anhand eurer aufgehängten Flipchart-Papiere in Form eines *Gallery Walks* vor.
2. Schaut euch nach Abschluss der Präsentationen die Ergebnisse der anderen Gruppen an, vergleicht miteinander und diskutiert in der Klasse die Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Erfahrungen der Personen in den Videos.
3. Erörtert gemeinsam Reaktionsmöglichkeiten auf Diskriminierung.



Übung A.2: Daniel über das Vorurteil „Alle Juden sind reich“

Infos für den Einsatz in der Schule

- Geeignet für fächerverbindenden/fächerübergreifenden Unterricht
- AFB I/II/III
- Für die Durchführung der Übung ist zusätzlich das Materialblatt_Demokratie_13 zu „Ursachen und Funktionen von Vorurteilen“ nötig: https://www.medien-in-die-schule.de/wp-content/uploads/Materialblatt_Demokratie_13.pdf.

Intention der Übung: Die Übung dient der Reflexion von (oft unbewusst verinnerlichten) stereotypen Bildern über Jüd*innen und der Frage, wie sie entstehen. Die Schüler*innen sollen für jüd*innenfeindliche Stereotype sensibilisiert werden, den diskriminierenden Charakter verstehen/nachempfinden und selbst Position beziehen lernen.

Tipps: Einsatzmöglichkeit der Übung entweder als niedrigschwelliger, konkret auf die Lebenswelt bezogener Themeneinstieg (-> Vorurteil, -> Einfühlung) oder als Konkretisierung nach einer allgemeinen Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen, auf deren Basis dann fundiert diskutiert werden kann.

Als Vorbereitung auf die Übung ist zu empfehlen, sich als Lehrperson über Vorurteile und zur Bedeutung von Vorurteilen zu informieren, z. B. mithilfe der Hintergrundinformation dieses Kapitels: „Geschichte des Antisemitismus“ und „Antisemitische Stereotype“.

Wichtiger Hinweis: Bei Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen ist darauf zu achten, aus der „Argumentation“ auszusteigen. Reagiert die Lehrkraft bspw. auf die Aussage „Jüd*innen sind Kindermörder“ mit „Nicht alle Jüd*innen ermorden kleine Kinder“, begibt sich die Lehrkraft in die antisemitische Logik der Argumentation und bricht nicht aus ihr heraus. Ihre Antwort erhält ungewollt etwas Bestätigendes. Vielmehr ist es wichtig, die*den Sprecher*in zu betrachten: Mit welcher Absicht erfolgt die Äußerung; was ist ihre Funktion?

Die Funktionen antisemitischer Vorstellungen (Schuldige finden, Selbstbild aufwerten, Unerklärliches erklären; s. Hintergrundinformation Geschichte des Antisemitismus) müssen insbesondere bei Frage 3 in Aufgabe 3 berücksichtigt und als Ursache benannt werden.

Sekundarstufe I

Klasse 7/8 Armut und Reichtum (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund), speziell empfohlen für eine Einbettung in die Verbindung der Fächer Geschichte, Politische Bildung (vgl. RLP PB, S. 24) und – fächerübergreifend – Ethik (vgl. RLP Ethik, S. 4f.)

Klasse 9/10 3.5 Demokratie in Deutschland, insbesondere: *Wehrhafte Demokratie und Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt* (vgl. RLP PB, S. 28)

Evtl. auch **Ethik** 3.4 Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft: Inhalt: *Toleranz und Konflikte in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 26f.)

Kompetenzbezüge

- Analysieren: *Politische Probleme identifizieren* (Niveaustufe E) (vgl. RLP PB, S. 18)
- Wahrnehmen und Deuten (vgl. RLP Ethik, S. 4f.), hier: *Gefühle und Empfindungen reflektieren* (Niveaustufe E) (vgl. ebd., S. 11)

Basiskonzepte

- Gemeinwohl/Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien, hier speziell: *antisemitischen Vorurteile*) (vgl. RLP PB, S. 7)



Dauer: ca. 45 Minuten

Material: Arbeitstext, Flipchart- oder DIN-A3-Papier, Farbstifte, ggf. internetfähige Geräte oder Beamer für Materialblatt zu Vorurteilen

Vorgehensweise

Das Lesen des Textes und die Bearbeitung von Aufgabe 1 soll in Einzelarbeit stattfinden. Für den letzten Punkt unter Aufgabe 3 sollen die Schüler*innen zuvor darauf hingewiesen werden, dass sie ihre persönlichen Gedanken und ihre Wege des Umgangs nur freiwillig und auf eigenen Wunsch hin äußern sollen. Außerdem muss eine respektvolle Kommunikationsatmosphäre gewährleistet werden. Dazu gehört, dass die Erfahrungen und Wege des Umgangs der anderen nicht bewertet/kritisiert werden.



Arbeitstext

Ich bin Daniel und komme aus einer jüdischen Familie. Meine Eltern leben getrennt. Ich lebe bei meiner Mutter. Sie arbeitet als Sekretärin in einer Holzfirma. Dort verdient sie nicht so viel Geld und wir müssen eher sparsam leben. Manchmal werde ich in meiner Schule ausgelacht, weil ich keine coole Marken-Jeans oder das neueste Smartphone habe. Aber ich finde es nicht so schlimm, diese Dinge nicht zu haben. In meiner Freizeit gehe ich auch öfter zur Jugendgruppe in unserer Synagoge. Wir treffen uns wenigstens einmal in der Woche und hängen zusammen ab oder unternehmen was. Die Unternehmungen sind für uns Jugendliche kostenlos. So kann ich auch Sachen machen, die ich mir sonst nicht so oft leisten könnte. Was ich schlimm finde, ist, wenn andere glauben und behaupten, dass Juden reich wären. Ich höre und lese das immer wieder. Auf Facebook, Youtube oder in der Schule. Was haben die Leute von diesen Behauptungen? Das macht mich echt sauer. Neulich auf dem Schulhof wollte ein anderer Schüler Geld für den Kiosk haben. Ich habe ihm gesagt, dass ich keins habe. Außerdem kannte ich den gar nicht. Da hat er mich angebrüllt: „Alle Juden haben Geld! Also gib her, du Geizhals.“ Seine Kumpels haben gelacht und mich rumgeschubst. Und alles nur wegen solchen verrückten Vorstellungen.

Aufgaben

1. Fasse stichpunktartig die Situation von Daniels Familie sowie den von Daniel erlebten Konflikt zusammen.
2. Arbeite aus dem Materialblatt über Vorurteile heraus, was sie charakterisiert, welche Ursachen und Funktionen sie haben.
3. Tauscht euch in Vierergruppen über eure Ergebnisse aus den Aufgaben 1 und 2 aus und gestaltet ein Flipchart/Plakat zu den folgenden Aspekten. Präsentiert anschließend eure Arbeitsergebnisse.
 - ▶ Diskutiert, warum Vorurteile gegen Menschen überhaupt existieren.
 - ▶ Erklärt, wem Vorurteile nützen und wem sie schaden.
 - ▶ Warum glaubst du, gibt es solche Vorurteile gegenüber Jüd*innen?
 - ▶ Wie würdet ihr reagieren, wenn Daniel ein guter Freund von euch wäre?
 - ▶ Was würdet ihr tun, wenn ihr Daniels Lehrer*in wärt?
 - ▶ Was würdet ihr tun, wenn ihr Daniels Mutter wärt?
 - ▶ Wie würdet ihr euch verhalten, wenn euch selbst so etwas passieren würde, bzw. wenn euch so etwas bereits einmal passiert ist: Wie seid ihr damit umgegangen? (Eigene Erfahrungen teilt ihr hier nur mit, wenn ihr das möchtet.)



KAPITEL B

ANTISEMITISCHE HASSREDE

Hintergrundinformation: Antisemitische Hassrede

Infos für den Einsatz in der Schule

- Material für die Sachanalyse/Vorbereitung der Lehrperson – je nach Lerngruppe auch als Material für Schüler*innen (speziell in der Sekundarstufe II)
- Überblicks-/Infotext. Sprachlich und inhaltlich gehobenes Textniveau
- AFB I/II
- Allgemeine Infos zu Hassrede und ihrer besonderen Qualität durch die Verbreitung im Internet, speziell über soziale Medien
- Vgl. hierzu auch die Hintergrundinformationen: *Implizite antisemitische Hassrede/Hassrede als Grundlage von Gewalt* in diesem Baustein

Sekundarstufe I

Text als Vorbereitung für die Lehrperson für

- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf Antisemitismus oder für die

Sekundarstufe II

Auch als geeigneter Eingangstext für Schüler*innen für

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16) (Auch möglich für **PW Q1, T6** Konflikt und Konsens (Wahlbereich) (RLP PW, S. 18))
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)

(Als Anknüpfungspunkt auch möglich für **PW Q4, T2** Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich). Inhalt: *Nahostkonflikt* (vgl. RLP PW, S. 28))

Kompetenzbezüge

- Orientierungskompetenz: *Informationen zu politischen Problemen unter Berücksichtigung demokratiefeindlicher Gruppen erarbeiten* (vgl. RLP PW, S. 10); „selbstständiges Erarbeiten von Grundbegriffen und Problemstellungen“ (RLP PW, S. 23)
- Analyse- und Urteilskompetenz: Probleme und Konflikte aus der politischen Öffentlichkeit und Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, z. B. *Rechtsstaatlichkeit oder Toleranz gegenüber anderen politischen Gruppen analysieren und beurteilen* (vgl. RLP PW, S. 10)
- Methodenkompetenz: *Gezieltes Markieren und Analysieren von Texten* (vgl. RLP PW, S. 11); „kriteriengeleitete Analyse fachspezifischer Texte mit partiellen Einhilfen [...], ansatzweise Vertiefung der selbstständigen Sach- und Werturteilsbildung der Schülerinnen und Schüler“ (RLP PW, S. 16)

Kernkonzepte

- *Rechtsstaat, Menschenrechte, speziell Minderheitenschutz* (vgl. RLP PW, S. 10f.)



Arbeitstext

Hate Speech (auf Deutsch Hassrede) ist ein Begriff, der für Diskriminierung im Internet bzw. v. a. in sozialen Medien verwendet wird. Meibauer (2013: S. 1) definiert Hassrede als „sprachlichen Ausdruck von Hass gegen Personen oder Gruppen [...], insbesondere durch die Verwendung von Ausdrücken, die der Herabsetzung und Verunglimpfung von Bevölkerungsgruppen dienen“. Im Unterschied zur Beleidigung, bei der einzelne Personen verbal herabgewürdigt werden, geht es bei Hate Speech um die Abwertung eines Menschen als Teil einer Gruppe bzw. aufgrund der unterstellten Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Die Kommunikation von Hass ist nicht neu, gewinnt durch die Anonymität des Internets aber eine neue Qualität. In immer mehr Kommentarbereichen von Online-Medien, Messenger-Diensten, Foren und sozialen Netzwerken verlieren Menschen ihre Scheu und überfluten andere mit hasserfüllten Kommentaren wegen ihrer Hautfarbe, Herkunft, ihrem Geschlecht, ihrer Religion, politischen Einstellung oder sexuellen Orientierung und überschreiten damit menschliche und immer öfter auch gesetzliche Grenzen. So verschärfen sich alltägliche Debatten und politische oder religiöse Spannungen breiten sich über das Netz schneller aus denn je. Auch für antisemitische Hetze ist das Internet aktuell der Hauptverbreitungsort. Zwar entstehen judenfeindliche Stereotype nicht erst durch das Netz; die vielfältigen Kommunikationsräume und der leichte Zugang für Nutzer*innen erleichtern jedoch die Verbreitung antisemitischer Texte/Verschwörungstheorien und senken gleichzeitig die Hemmschwelle für drastische, menschenverachtende Äußerungen. „Juden ins Gas“, „Die Scheiß-Juden in Israel sollen krepieren“, „Hitler hatte Recht“, „Iran soll die Bombe auf Israel werfen“ sind nur einige wenige Beispiele drastischer Verbal-Antisemitismen im Netz (Schwarz-Friesel 2013).

Hinzu kommt, dass die Kommunikation im Internet weitgehend unkontrolliert stattfindet (bis auf die wenigen Websites, die eine Moderation stellen). Sie ist außerdem anonym, Inhalte können umgehend und massenhaft geteilt werden und ein sehr viel größeres Publikum als offline erreichen, wodurch volksverhetzende Aussagen einen immensen Verbreitungsraum erhalten. Gibt man bei einer Suchmaschine den Befehl „Juden“ oder „Judentum“ ein, gelangt man in Sekundenschnelle auf Seiten, die judenfeindliche und verschwörungstheoretische Inhalte präsentieren. Gerade für Kinder und Jugendliche, die (ohne Hintergrundwissen) nicht in der Lage sind, die Seriosität einer Seite und ihren stereotypen oder vorurteilsbeladenen Inhalt zu erkennen, ist präventive Arbeit gegen Judenhass im Netz zwingend notwendig. Die skizzierten Entwicklungen machen deutlich, wie dringend sich Nutzer*innen mit ihrem Kommunikationsverhalten aber auch mit ihrem Nutzungsverhalten auseinandersetzen müssen: Hier sind einerseits Zurückhaltung, Hineinversetzen in andere und Abwägen der Wortwahl vor einem Post gefragt. Andererseits ist es nötig, Äußerungen kritisch zu betrachten, zu prüfen und sich nicht an diskriminierende, menschenverachtende Äußerungen zu gewöhnen.



Aufgaben

Lest den Text in Einzelarbeit und macht euch zu den folgenden Aufgaben Notizen. Beantwortet die Aufgaben anschließend in Kleingruppen und tragt eure Antworten danach in der Klasse zusammen.

1. Gebt wieder, wodurch Hate Speech gekennzeichnet ist.
2. Erläutert den Unterschied zwischen Hate Speech und Beleidigungen.
3. Stellt dar, weshalb Hate Speech zunimmt.
4. Erläutert, welche Probleme und Herausforderungen Hate Speech für Nutzer*innen mit sich bringt.



Hintergrundinformation: Implizite antisemitische Hassrede

Infos für den Einsatz in der Schule

- Material für die Sachanalyse/Vorbereitung der Lehrperson
- Überblicks-/Infotext
- Antisemitische Hassrede als geschichtliche Kontinuität, als Reproduktion bekannter Stereotype. Schlüsselrolle des Internets. Unterscheidung in explizite und implizite Formen. Implizite Formen dienen der Strafvermeidung (nach §130 StGB). Präsentation konkreter Beispiele zu dieser „Verschlüsselung“/„Umgewkommunikation“, die den antisemitischen Charakter bestimmter Äußerungen erläutert.
- Vgl. hierzu auch die Hintergrundinformationen: *Antisemitische Hassrede/Hassrede als Grundlage von Gewalt* in diesem Baustein

Sekundarstufe I

Text als Vorbereitung für die Lehrperson für

- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *Antisemitismus*

oder für die

Sekundarstufe II

Text als Vorbereitung für die Lehrperson in Bezug auf antisemitische Hassrede und damit auf Inhalte, die der Lerngruppe im Internet begegnen. Insbesondere bei Unterrichtsvorhaben in

PW Q1, T2 Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)

(Als Anknüpfungspunkt auch möglich für **PW Q1, T6** Konflikt und Konsens (Wahlbereich) (RLP PW, S. 18))

PW Q2, T7 Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)

(Als Anknüpfungspunkt auch möglich für **PW Q4, T2** Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich). Inhalt: *Nahostkonflikt* (vgl. RLP PW, S. 28)



Arbeitstext

Anhand der Geschichte des Antisemitismus wird deutlich, dass dieser kontinuierlich über die Verwendung von Vulgärsprache artikuliert wurde. Unter Vulgärsprache fallen u. a. dehumanisierende Beschimpfungen (wie *Judensau, Parasiten*), mit denen Jüd*innen seit Jahrhunderten abgewertet wurden (s. bspw. Hartzitz 2005).

Des Weiteren wurden über Jahrhunderte Stereotype² explizit vermittelt. Die Äußerung *Juden sind geldgierig* reproduziert offen ein klassisches antisemitisches Stereotyp. Sie aktiviert bei Leser*innen ohne Umwege ein negativ bewertetes Bild von Jüd*innen, die unter dieser unterstellten Eigenschaft als Gruppe zusammengefasst werden.

Zudem handelt es sich bei explizit vermitteltem Antisemitismus häufig um direkte Sprechakte wie Behauptungen, Forderungen (*Fahrt zur Hölle! Kriecht!*) oder verwünschende Versprechungen (*Ich werde euch alle vergasen*) (zu Sprechakten s. Meibauer 2008).

Äußerungen dieser Art haben für lange Zeit den gesellschaftsübergreifend geltenden Denkmustern entsprochen, die über den Sprachgebrauch direkt vermittelt wurden. Im Antijudaismus wurden Jüd*innen häufig mit Tieren, teils auch mit dem Teufel gleichgesetzt und dies sprachlich ohne Umwege zum Ausdruck gebracht.

Gegenwärtig können diese **expliziten Formen** vorrangig in rechtsextremen sowie islamistischen Milieus ausgemacht werden. Bei der Verbreitung dieser Formen bis in den gesellschaftlichen Mainstream hinein spielt das Internet eine Schlüsselrolle, da Schreiber*innen durch die größtenteils gewährleistete Anonymität problemlos Hass verbreiten können. Das Internet gestattet weitreichende Zugänglichkeit von Hassrede. Selbst nicht antisemitisch denkende Nutzer*innen können mit entsprechendem Sprachgebrauch auf diese Weise in Berührung kommen, auch wenn sie gar nicht absichtlich nach den Themen Jüd*innen, Judentum und/oder Antisemitismus gesucht haben. Häufig expliziter antisemitischer Hassrede ausgesetzt zu sein, birgt die Gefahr der Normalisierung im Umgang mit dieser.

Abwertung und Ausgrenzung können jedoch nicht nur über expliziten oder gar vulgären Sprachgebrauch, sondern auch **implizit** kommuniziert werden. Indem Schreiber*innen auf sog. indirekte Sprechakte (wie bspw. rhetorische Fragen) zurückgreifen, können sie denselben Inhalt

² Ein Stereotyp ist „eine mentale Repräsentation im Langzeitgedächtnis (LZG), die als charakteristisch erachtete Merkmale (Eigenschaften) eines Menschen bzw. einer Gruppe von Menschen abbildet und dabei durch grobe Generalisierung bzw. Simplifizierung eine reduzierte, verzerrte und/oder falsche Repräsentation des Repräsentierten darstellt“ (Schwarz-Friesel/Reinharz 2013: S. 107f.). S. dazu auch Hintergrundinformation Antisemitische Stereotype.

kommunizieren, wie er im Falle explizit hervorgebrachter Beleidigungen vorliegt (vgl. Wagner 2001, Meibauer 2013).

Gerade bei der Auseinandersetzung mit Antisemitismus in Deutschland nach 1945 stellt besagte Implizitheit ein Kernelement dar (s. Schwarz-Friesel/Reinharz 2013), denn judenfeindliche Äußerungen sind seither in weiten Teilen der deutschen Öffentlichkeit tabuisiert. 1959 wurde der Gesetzesentwurf für den Paragraphen 130 StGB gegen Volksverhetzung vorgelegt (s. BJV 2018). Demgemäß stehen u. a. Aufrufe zum Hass auf Jüd*innen oder deren Herabwürdigung als Gruppe, aber auch Leugnung und Relativierung der NS-Verbrechen unter Strafe. Aber schon unter dem Eindruck des Holocaust in Verbindung mit der Niederlage Deutschlands im Zweiten Weltkrieg und dem öffentlichen Bekenntnis zu einer Abkehr vom Nationalsozialismus formte sich eine sog. Kommunikationslatenz: eine Vermeidung Antisemitismus offen zu zeigen (vgl. Bergmann/Erb 1986: 223f.). Den Kommunikationsbedingungen trug insofern ein Sprachgebrauch Rechnung, über welchen Antisemitismus implizit (und folglich potenziell frei von Sanktionen) vermittelt werden konnte. Einschlägige Formen des Antisemitismus (vgl. Hortzitz 1996 und 2005, Eitz/Stötzel 2007 und 2009) innerhalb des Mainstreams fielen so zwar weg – Menschen können dennoch über Kontext- und Weltwissen die verdeckten Inhalte dieser scheinbar unproblematischen Äußerungen erschließen und antisemitische Haltungen übernehmen oder eigene verstärken.

Das Bild von *geldgierigen Juden* kann bspw. über die rhetorische Frage *Wer hält nun schon wieder die Hand auf?* kommuniziert werden. Der kommunikative Sinn einer rhetorischen Frage liegt darin, etwas indirekt zu behaupten und das Behauptete durch die Frageform unbemerkt als gegeben voraussetzen. Gleichzeitig können Schreiber*innen über die Verwendung rhetorischer Fragen eine Festlegung auf den Inhalt der Äußerung und demzufolge potenzielle Sanktionen vermeiden.

Vorsichtsmaßnahmen dieser Art liegen auch bei anderem Sprachgebrauch vor, bspw. bei sog. Paraphrasen (= Umschreibungen) und Wortspielen. So stellt die Formulierung *Ostküsten-Banker* eine (schon als Floskel verwendete) Paraphrase für amerikanische Jüd*innen dar. Auch Äußerungen wie *jene Lobby, die unser Land kontrolliert* oder *die Religionsgemeinschaft, die unsere Regierung zur Rechenschaft ziehen kann*, können hier als Beispiel dienen.

All diesen Mustern ist gemeinsam, dass Leser*innen entsprechende Äußerungen aus dem Kontext sowie ihrem Weltwissen heraus erschließen können. Die Vagheit gestattet Schreiber*innen allerdings, immer wieder darauf zu bestehen, dass sie das nicht explizit gesagt haben. Dies macht implizite antisemitische Äußerungen so gefährlich – ihnen wird in den meisten Fällen nicht klar widersprochen. Teilweise werden sie nicht als solche erkannt. Vielmehr sind sie nicht nur in politischen Randgruppen, sondern auch in weiten Teilen des gesellschaftlichen Mainstreams beobachtbar. Pädagog*innen sind insofern darauf angewiesen, sich die Kompetenz anzueignen, diese impliziten Äußerungen sprachlich nachweisen – und infolgedessen problematisieren – zu können. Die u. g. Literaturhinweise sollen Hilfestellung geben, diese Herausforderung zu bewältigen.



Trotz der Präsenz impliziter Hassrede und der Gefahr, die sich aus dieser ergibt, wird – bedingt durch das Internet und die Stellung von Israelfeindschaft als dominante Ausprägung des gegenwärtigen Antisemitismus im 21. Jahrhundert – erkennbar, dass zumindest in Deutschland eine Zunahme des expliziten Antisemitismus wieder beobachtbar wird. Äußerungen wie die o. g. Formulierung *Juden sind geldgierig* können durch Austausch von *Juden* durch *Israel* deutlich kommuniziert werden, weil die Sensibilität für antisemitische Äußerungen in Bezug auf Israel weiterhin noch nicht ausgeprägt genug ist bzw. israelbezogener Antisemitismus in starkem Maße normalisiert wurde. Hierbei wird Israel vorrangig unterstellt, *rachsüchtig, gierig, unmoralisch* und *rückständig* zu handeln. Behauptungen wie diese verdeutlichen, dass über den Umweg über Israel die explizite Reproduktion von antisemitischen Stereotypen erneut möglich wird (zu Umwegkommunikation s. Rensmann 2004: 78f., zu Unterscheidung von Kritik an Israel und Antisemitismus s. Salzborn 2013 und Schwarz-Friesel/Reinharz 2013: 194f.).



Literatur zu den beiden Hintergrundtexten zu antisemitischer Hassrede

Bergmann, Werner/ Rainer Erb (1986): Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 38, S. 223–246.

BJV (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz) (2018): Strafgesetzbuch (StGB) §130 Volksverhetzung. Dokument unter: https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/___130.html (Zugriff am 18.06.2018).

Eitz, Thorsten/ Georg Stötzel (2007): Wörterbuch der „Vergangenheitsbewältigung“. Die NS-Vergangenheit im öffentlichen Sprachgebrauch. Bd. 1. Hildesheim.

Eitz, Thorsten/ Georg Stötzel (2009): Wörterbuch der „Vergangenheitsbewältigung“. Die NS-Vergangenheit im öffentlichen Sprachgebrauch. Bd. 2. Hildesheim.

Hortzitz, Nicoline (1996): Die Sprache der Judenfeindschaft. In: Julius H. Schoeps/ Joachim Schlör (Hg.): Antisemitismus. Vorurteile und Mythen. München, S. 19–40.

Hortzitz, Nicoline (2005): Die Sprache der Judenfeindschaft in der frühen Neuzeit (1450–1700). Untersuchungen zu Wortschatz, Text und Argumentation. Heidelberg.

Meibauer, Jörg, 2008. Pragmatik. Eine Einführung. Tübingen.

Meibauer, Jörg (Hg.) (2013): Hassrede/Hate speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion. Gießen.

Rensmann, Lars (2004): Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.

Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. Dokument unter: http://www.salzborn.de/txt/2013_Kirche-und-Israel.pdf (Zugriff am 17.02.2017).

Schwarz-Friesel, Monika/ Jehuda Reinharz (2013): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin, New York.

Schwarz-Friesel, Monika (2013): „Juden sind zum Töten da“ (studivz.net, 2008). Hass via Internet – Zugänglichkeit und Verbreitung von Antisemitismen im World Wide Web. In: Konstanze, Marx/Monika Schwarz-Friesel (Hg.): Sprache und Kommunikation im technischen Zeitalter. Wie viel Internet (v)erträgt unsere Gesellschaft? Berlin, New York, S. 213–236.

stopantisemitismus.de (Webseite mit Erklärungen zu sprachlichen Formen des Antisemitismus.)
<https://www.stopantisemitismus.de/>

Wagner, Franc (2001): Implizite sprachliche Diskriminierung als Sprechakt. Lexikalische Indikatoren implizierter Diskriminierung in Medientexten. Tübingen.



Übung B.1: Hate Speech – Fokus Antisemitismus im Netz

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/II/III

Intention der Übung: Die Schüler*innen sollen verstehen, was Hate Speech ist, wie man sie erkennt und was man dagegen tun kann. Sie sollen sich Gedanken über Grenzen der Meinungsfreiheit machen und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt bekommen, wie sie mit Hasskommentaren umgehen können.

Wichtiger Hinweis: Wenn bekannt ist, dass sich in der Klasse/Gruppe jüdische Jugendliche befinden, ist die Übung für diese Gruppe nicht geeignet. Die Beispiele, die in der Übung herangezogen werden, beinhalten Hate Speech und haben entsprechend den Charakter von Hate Speech. Die Lehrkraft sollte sich gut überlegen, ob sie die Schüler*innen mit diesen Aussagen konfrontieren will und wenn ja, in welcher Situation.

Weiterer Hinweis: Zur Durchführung von Aufgaben 4, 5 und 6 müssen die Schüler*innen die Grundrechte kennen bzw. mit ihnen vertraut gemacht werden (s. Weitere Informationen).

Weitere Informationen:

- Eine gute Hilfestellung, judenfeindlichen Kommentaren zu begegnen, liefert die Webseite <https://www.stopantisemitismus.de>.
- Ebenfalls hilfreich ist das Projekt „Nichts gegen Juden“ Amadeu Antonio Stiftung. Hier sind Vorschläge formuliert, die klassisch judenfeindliche Aussagen entkräften. Abzurufen ist die Seite unter <https://no-hate-speech.de/de/kontern/antisemitismus/>.
- Demokratie leben. <https://www.demokratie-leben.de/wer-wenn-nicht-wir/unsere-grundrechte/artikel-1.html>
- Bundestag. https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01-245122
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2017): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. <https://www.bpb.de/shop/buecher/grundgesetz/>

Sekundarstufe I

- **Klasse 7/8** 3.2 Leben in einer globalisierten Welt, hier: *Vernetzte Welt / digitale Gesellschaft* (Chancen und Risiken: Meinungs- und Informationsfreiheit, Kontrolle und Sicherheit/Datenschutz, staatliche Zensur, Anonymität) (vgl. RLP PB, S. 25)
- **Klasse 7/8** Leben in einem Rechtsstaat, insbesondere: *Merkmale einer demokratischen Rechtsordnung, Grundrechte im Grundgesetz* (speziell Aufgabe 4)
- **Klasse 9/10** 3.5 Demokratie in Deutschland, insbesondere: *Wehrhafte Demokratie und Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt* (vgl. RLP PB, S. 28)
- Evtl. auch **Ethik** 3.4 Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft: Inhalt: *Toleranz und Konflikte in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 26f.)

Kompetenzbezüge

- **Schwerpunktkompetenz: Konzeptwissen [anwenden]:** *Anwendung der grundgesetzlichen Grundrechte. Alle fachbezogenen Kompetenzen politischer Bildung* (vgl. RLP PB, S. 4ff.)
- **Analysieren:** *Politische Probleme identifizieren und analysieren*, (entweder Niveaustufen F-H oder – vereinfachend – auf Niveaustufe E, wenn *Fachspezifische Konzepte anwenden* schwächer einbezogen wird)



- Urteilen: je nach Schwerpunktsetzungen in der Realisation sind hier alle Aspekte auf allen Niveaustufen möglich
- Mündig handeln: *Eigene Interessen vertreten* (Niveaustufen E-H)
- Methoden anwenden: *Arbeitsprozesse partizipativ gestalten* (Niveaustufen F-H) (vgl. RLP PB, S. 20)

Basiskonzepte

- Gemeinwohl/Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien), hier: *Menschenwürde, Freiheit, Recht* (vgl. RLP PB, S. 7)

Sekundarstufe II

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalte: *Bezug auf alle Extremismusformen, [deren verbindendes Element die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ist]* (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)

Kompetenzbezüge

- Analyse- und Urteilskompetenz: Konflikte aus der Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, z.B. *Grundwerte wie Freiheit oder Toleranz gegenüber anderen - auch - demokratiefeindlichen oder politischen Gruppen analysieren und beurteilen* (vgl. RLP PW, S. 10). Dabei: „zielgerichtete Anwendung des GG“ (RLP PW, S. 20). „Verständigung über tragfähige Werte/Wertmaßstäbe der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für erste Werturteile in lehrergeleiteten Urteilsgesprächen“ (RLP PW, S. 16)
- Handlungskompetenz: „Zu einem ausgewählten Problemfeld eine Medienstrategie entwickeln.“ (EPA Sozialkunde/Politik, S. 14)
- Methodenkompetenz: *Selbstständiger und sicherer Einsatz einfacher und übersichtlicher Präsentationen* (vgl. RLP PW, S. 15)

Kernkonzepte

[hier anwendbar sind:] *Menschenwürde, Grundrechte, Freiheit*, speziell *Minderheitenschutz* (vgl. RLP PW, S. 11)



Dauer: 90 Minuten

Materialien: internetfähige Geräte, ggf. Beamer, ggf. Kopien für Grundrechte

Vorgehensweise

Die Lehrkraft fragt die Schüler*innen, was sie unter Hate Speech/Hassrede verstehen. Ideen werden erst gesammelt und danach diskutierend abgewogen. Anschließend wird der Begriff durch die Lehrkraft erklärt (s. Hintergrundinformation Antisemitische Hassrede).

Die Schüler*innen führen Aufgabe 1 in Einzelarbeit aus. Danach werden die Beispiele in der Klasse gesammelt und z. B. mit Karten oder an der Tafel visualisiert. Im nächsten Schritt wird der Fokus auf antisemitische Hetze im Netz gelenkt. Falls ein oder mehrere Beispiele dazu bereits aus der Gruppe kommen, werden diese durch die Lehrkraft aufgegriffen. Die Pädagog*innen selbst bringen nur Beispiele ein, wenn der Gruppe gar nichts einfällt.

Die gefundenen Beispiele sind Ausgangspunkt für eine Diskussion in der Klasse (Aufgaben 2 bis 6). Den eigenen Erfahrungen der Schüler*innen mit Hassrede im Netz sollte dabei genügend Raum geboten werden. Für Aufgabe 3 nutzen die Schüler*innen die Webseiten <https://www.stopantisemitismus.de> und <https://no-hate-speech.de/de/kontern/antisemitismus/> als Ressourcen. Sie können dafür in Gruppen eingeteilt werden. Für Aufgabe 4 können ausgewählte Grundrechte von der Lehrkraft als Input (s. Weitere Informationen) präsentiert werden. Alternativ kann ein Exkurs in der Diskussion darin bestehen, dass die Schüler*innen sie sich anhand der Ressourcen selbst aneignen.



Aufgaben

1. Notiere dir Beispiele für Hate Speech, denen du im Internet begegnet bist.
2. Erläutere die Problematik der eingebrachten Aussagen argumentativ.
3. Informiere dich in Einzelarbeit hier über Handlungsmöglichkeiten bei Hate Speech:
<https://www.stopantisemitismus.de>
<https://no-hate-speech.de/de/kontern/antisemitismus/>
Erörtere anschließend, wie ihr euch verhalten könnt, wenn ihr solche Aussagen mitbekommt, und haltet die Handlungsmöglichkeiten auf einer Mindmap für die Klasse fest.
4. Begründe, welche Grenzen für Meinungsäußerung sinnvoll sind. Beziehe dabei auch die Grundrechte mit ein.
5. Prüfe, wo die derzeit bestehenden Grenzen nicht eingehalten oder durchgesetzt werden.
6. Mit dem Netzwerkdurchsetzungsgesetz (NetzDG), das seit 1. Oktober 2017 in Kraft ist, versucht der Bundestag, Hasskommentare im Netz zu bekämpfen, indem er soziale Medien dazu verpflichtet, Hasskommentare mit einem „offensichtlich rechtswidrigen Inhalt“ binnen 24 Stunden zu löschen. Diskutiere, ob Gesetze der richtige Weg sind. Wie könnten Menschen sonst vor Hate Speech geschützt werden?



Übung B.2: „Du Jude“ als Beschimpfung

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/II/III

Intention der Übung: Da Schüler*innen rassistische, antisemitische und anderweitig diskriminierende Schimpfwörter oft unreflektiert verwenden, soll durch die Auseinandersetzung mit dem Thema der Blick auf den diskriminierenden Gehalt der Aussagen gelenkt werden. Es soll eine Debatte über gegenseitigen Respekt in Gang gebracht werden. Durch eine Diskussion über inakzeptable Schimpfwörter kann der Blick der Schüler*innen für den diskriminierenden Gehalt der Aussagen geschärft und die Verwendung reflektiert werden. Im Mittelpunkt der Diskussion sollte Empathie für die Stigmatisierung der „Anderen“ stehen und den Schüler*innen ermöglicht werden, die Perspektive der Opfer einzunehmen. Dadurch, dass „Du Jude“ als Beschimpfung hier mit anderen Beschimpfungen in Relation gesetzt wird, lässt sich an der Lebenswelt der Schüler*innen anknüpfen. Die eigenen Erfahrungen über Abwertung und Beleidigung aufgrund der Herkunft o. ä. können helfen, die Perspektive jüdischer Mitschülerinnen einzunehmen und die zerstörerische Wirkung ihrer Ausdrucksweise zu erkennen.

(„Du Jude“ als Schimpfwort ist mittlerweile fester Bestandteil im Wortschatz von vielen Schüler*innen. Darauf weisen deutschlandweit Berichte aus der pädagogischen Praxis und in den Medien hin. Es dient dazu, Jüd*innen abzuwerten und herabzusetzen – selbst wenn es auf Nichtjüd*innen angewendet wird. Die Abwertung von Fremdgruppen und Aufwertung der Eigengruppe (Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit) ist Kern von Ungleichwertigkeitsideologien (vgl. Zick, Küpper & Hövermann, 2011).)

Wichtiger Hinweis: In Frage 4 werden Schüler*innen gebeten, ggf. auch von eigenen Diskriminierungserfahrungen zu berichten. Keinesfalls sollen Schüler*innen sich genötigt sehen, sich zu einer eigenen Opfererfahrung zu äußern. Wenn sie dies tun möchten, müssen sie unterstützend begleitet werden; u. a. ist darauf zu achten, dass ihre Sichtweise nicht in Frage gestellt oder gar angegriffen wird. Der Sachverhalt dieses Hinweises soll den Schüler*innen vor Beginn der Übung mitgeteilt werden.

Weiterer Hinweis: Zur Durchführung von Aufgabe 3 müssen die Schüler*innen die Grundrechte kennen bzw. mit ihnen vertraut gemacht werden (s. Weitere Informationen).

Weitere Informationen:

- Demokratie leben. <https://www.demokratie-leben.de/wer-wenn-nicht-wir/unsere-grundrechte/artikel-1.html>
- Bundestag. https://www.bundestag.de/parlament/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01-245122
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2017): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. <https://www.bpb.de/shop/buecher/grundgesetz/>

Sekundarstufe I

- **Klasse 9/10** 3.5 Demokratie in Deutschland, insbesondere: *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt* (vgl. RLP PB, S. 28)
- Evtl. auch **Ethik** 3.4 Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft: Inhalt: *Toleranz und Konflikte in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 26f.)

Kompetenzbezüge



Analysieren: *Politische Probleme identifizieren und analysieren/ Fachspezifische Konzepte anwenden* (Niveaustufen E-H), je nachdem, wie intensiv der Bezug zur UN-Kinderrechtskonvention gestaltet wird

Urteilen: *Sich mit der Wertgebundenheit von politischen Urteilen auseinandersetzen* (je nach Schwerpunktsetzungen in der Diskussion sind hier alle Aspekte auf allen Niveaustufen möglich)

Mündig handeln: *Eigene Interessen vertreten* (Niveaustufen E bis H).

Methoden anwenden: *Arbeitsprozesse partizipativ gestalten* (Niveaustufe F bis H) (vgl. RLP PB, S. 20)

Basiskonzepte

- Gemeinwohl/Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien), hier: *Menschenwürde, Recht* (vgl. RLP PB, S. 7)

Sekundarstufe II

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)

Kompetenzbezüge

- Analyse- und Urteilskompetenz: Konflikte aus der Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, z.B. *Grundwerte wie Menschenwürde gegenüber anderen – auch – demokratiefeindlichen oder politischen Gruppen analysieren und beurteilen* (vgl. RLP PW, S. 10). „Verständigung über tragfähige Werte/Wertmaßstäbe der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für erste Werturteile in lehrer-geleiteten Urteilsgesprächen“ (RLP PW, S. 16)
- Methodenkompetenz: *Präsentieren*

Kernkonzepte

- Grundrechte, speziell: *Menschenwürde, Recht* (vgl. RLP PW, S. 11)

Dauer: 90 Minuten

Materialien: Flipchart- oder DIN-A3-Papier (je Gruppe eins), Farbstifte

Vorgehensweise

Zum Einstieg stellt die Lehrkraft den Schüler*innen die Frage, welche als Beschimpfung verwendete Begriffe sie kennen und aus welchen Gründen sie diese verwenden. Die Schüler*innen schreiben ihnen bekannte Begriffe auf die Tafel. Dabei sollten die Begriffe „Kanacke“ und „Du Jude“ fallen. Sollten die Schüler*innen diese nicht von sich aus einbringen, muss die Lehrkraft diese auf der Tafel aufnehmen. Die Schüler*innen lesen den Text in Einzelarbeit, kommen danach in Fünfergruppen zur Beantwortung der Aufgaben zusammen und notieren ihre Ergebnisse auf ein Flipchart-Blatt und schließlich präsentieren je zwei Vertreter*innen einer Gruppe die Ergebnisse vor der Klasse. Bei der Vorstellung der Ergebnisse zu Aufgabe 4 berichten sie nicht über die direkt erlebten Erfahrungen, die andere evtl. in der Gruppe geteilt haben. Im Anschluss werden alle Ergebnisse in der Klasse diskutiert.



Arbeitstext

Yael erzählt von ihren Erfahrungen in der neuen Schule: In diesem Jahr sind meine Eltern mit mir von Hamburg nach Frankfurt a.M. gezogen, wo ich zur achten Klasse auf eine neue Schule gekommen bin. In der ersten Stunde sollte ich mich vorstellen und meine Lehrerin fragte, woher mein Name kommt. Ich sagte, Yael sei ein hebräischer Name und dass meine Familie jüdisch sei. Einige in der Klasse kicherten und ein Junge zeigte mit dem Finger auf mich und sagte: „Ah, sie ist'n Jude!“ Alle lachten. Die Lehrerin sagte nichts, ermahnte die Klasse nur zur Ruhe. Seitdem höre ich „Du Jude“ ständig, auf dem Schulhof, im Unterricht, auf dem Nachhauseweg. Mochte jemand sein Essen nicht teilen: „Du bist so ein Jude!“ Hat einer eine große Nase: „Er sieht aus wie ein Jude!“ Verhält sich jemand hinterhältig: „Das ist so ein richtiger Jude!“ Einmal warfen ein paar meiner Mitschüler*innen 1- und 2-Cent-Stücke nach mir und sagten „Renn, renn du Jude, schnell aufsammeln das gute Geld!“ und lachten. Ich habe so etwas auf meiner alten Schule nicht erlebt und frage mich, wo der Hass herkommt. Als ich sie bat, damit aufzuhören und zu weinen anfing, sagte einer von ihnen: „Das ist doch nur Spaß, jetzt heul nicht! Weißt du, wie oft mich einer Kanacke nennt?! Ihr seid voll empfindlich, ihr Juden!“

Aufgaben

1. Erörtert, was die Ausrufe „Du Jude“, „Kanacke“ und andere als Beschimpfungen verwendete Begriffe aus eurer Sammlung an der Tafel gemeinsam haben.
2. Charakterisiert und begründet, was aus ihnen unakzeptable Beschimpfungen macht.
3. Erklärt dies auch vor dem Hintergrund der Grundrechte.
4. Wurdet ihr schon einmal mit „Du Jude“, „Kanacke“ o. ä. beschimpft? Wie habt ihr euch dabei gefühlt und was glaubt ihr, wie sich andere dabei fühlen? (Wenn ihr selbst diskriminiert wurdet, müsst ihr das hier nicht teilen.)
5. Stellt euch vor, ihr erlebt, wie Yael von Mitschüler*innen diskriminierend beschimpft wird. Entwickelt Handlungsmöglichkeiten und begründet diese. Bezieht dabei auch Klassenregeln und eure Erwartungen an das Schulpersonal mit ein.



Übung B.3: Diskriminierung – Ja oder Nein?

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/II/III
- Potenziell konkreter Lebensweltbezug, hohe Aktivierung, gemeinsames Produkt, strukturierte Mindmap, Verantwortung für Alltagssituationen

Intention der Übung: Die Jugendlichen lernen vielfältige Arten von Diskriminierung kennen und sie werden für die Wahrnehmung von Diskriminierung und den Umgang mit dieser sensibilisiert.

Wichtiger Hinweis: In Aufgabe 1 sollen Schüler*innen diskriminierende Situationen identifizieren. Hier werden nur sekundäre Erfahrungen abgefragt. Keinesfalls sollen Schüler*innen sich genötigt sehen, sich zu einer eigenen Opfererfahrung zu äußern. Wenn sie dies tun möchten, müssen sie unterstützend begleitet werden; u. a. ist darauf zu achten, dass ihre Sichtweise nicht in Frage gestellt oder gar angegriffen wird. Der Sachverhalt dieses Hinweises soll den Schüler*innen vor Beginn der Übung mitgeteilt werden.

Sekundarstufe I

Praktische Anwendung zu

- **Klasse 9/10** 3.5 Demokratie in Deutschland, insbesondere: *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz* (vgl. RLP PB, S. 28)
- **Ethik 3.4** Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft: Inhalt: *Toleranz und Konflikte in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 26f.)

Kompetenzbezüge

- Fachsprache anwenden
- Analysieren: *Politische Probleme identifizieren und analysieren* und *Fachspezifische Konzepte anwenden* (jeweils Niveaustufen E-H möglich)
- Urteilen, *Persönliche politische Urteile entwickeln und begründen* (Niveaustufen E/F möglich)
- Perspektiven einnehmen, hier: *Die Perspektiven anderer Personen nachvollziehen* (Niveaustufe E) sowie *Sich Auswirkungen eignen Handelns auf andere vergegenwärtigen* (jeweils Niveaustufen E-H möglich) (vgl. RLP Ethik, S. 13)
- Wahrnehmen und Deuten (vgl. RLP Ethik, S. 4f.), hier: *Begriffe klären und verwenden* (Niveaustufen E/F) (vgl. ebd., S. 11)

Basiskonzepte

Gemeinwohl/Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien), hier: *Frieden, Sicherheit, Recht* (vgl. RLP PB, S. 7)

Sekundarstufe II

Niedrigschwelliger Einstieg in

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Religiöser Fundamentalismus am Beispiel Islamismus* (vgl. RLP PW, S. 16)

[Anknüpfungsmöglichkeit: Grundgesetzliches Verständnis von Diskriminierung Art. 3 Abs. 3 GG, dann auch:]

- **PW Q2, T1** Verfassungsrechtliche Grundlagen der Bundesrepublik Deutschland (Pflichtbereich) (RLP PW, S. 20)



Kompetenzbezüge

- Fachsprache anwenden
- Analyse- und Urteilskompetenz: Probleme und Konflikte aus der Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, z. B. *Grundwerte wie Diskriminierungsschutz oder Toleranz gegenüber anderen Gruppen analysieren und beurteilen* (vgl. RLP PW, S. 10). „Verständigung über tragfähige Werte/Wertmaßstäbe der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für erste Werturteile in lehrergeleiteten Urteilsgesprächen, in denen die Standortgebundenheit der Akteure und die Konsens- und Konfliktfähigkeit der Schülerinnen und Schüler reflektiert werden.“ (RLP PW, S. 16)
- Handlungskompetenz: *Eigene Meinungen, Überzeugungen und Interessen angemessen vertreten; sich persönliche politische Voreinstellungen bewusst zu machen, eigene Werthaltungen und Wertmaßstäbe in rechtlicher und ethisch-moralischer Sicht zu reflektieren und gegebenenfalls unter Berücksichtigung anderer Positionen und Perspektiven zu korrigieren* (vgl. RLP PW, S. 10)

Kernkonzepte

- Grundrechte (vgl. RLP PW, S. 11)

Dauer: 90 Minuten

Materialien: Moderationskarten, Flipchart- oder DIN-A3-Papier, Farbstifte

Vorgehensweise

Die Schüler*innen lesen den Text mit Charakteristika von Diskriminierung zur Einführung in Einzelarbeit. Aufgaben 1 und 2 in Kleingruppen, 3 bis 7 in der Klasse.

Bei Aufgabe 1 sollten die Schüler*innen: darauf hingewiesen werden, dass Situationen, bei denen sie unsicher sind, besonders interessant sind. Falls in einer Kleingruppe nicht genügend Situationen gefunden werden, erfolgt eine Ergänzung durch vorbereitete Karten. Situationsbeschreibungen dafür können z. B. dem Themenblatt Nr. 110 der Bundeszentrale für politische Bildung auf Arbeitsblatt A, Aufgabe 2 entnommen werden: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/5594_akt_tb110_alltaeglicher_rassismus_auf12_online.pdf.

Bei Aufgabe 3 können auch in den Kleingruppen strittige Situationen gewählt werden, denn es geht auch darum zu zeigen, wo Diskriminierung beginnt. Bei Aufgabe 4 ist durch die Lehrkraft auf die Bedeutung der Perspektive Betroffener für die Beurteilung von Diskriminierung hinzuweisen. Während Aufgabe 5 werden die Kategorien der Diskriminierung nebeneinander auf die Tafel bzw. auf Karten geschrieben (die auf einen Tisch nebeneinandergelegt werden), um die Zuordnung der Karten laut Aufgabe 6 zu ermöglichen. (Die Kategorien: ethnische Herkunft, soziale Herkunft, politische Überzeugungen, religiöse Überzeugungen, Hautfarbe, Sprache, Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, Behinderung.)



Arbeitstext

Der Begriff Diskriminierung bezeichnet die Benachteiligung, Abwertung, Ausgrenzung oder Schlechterstellung von Menschen aufgrund einer tatsächlichen oder zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit. Diskriminierung verläuft in drei Schritten: Zuerst wird eine Gruppe benannt oder bezeichnet, dann wird diese Gruppe mit Zuschreibungen von angeblichen Eigenschaften belegt, schließlich werden die Gruppenmitglieder aufgrund dieser Zuschreibungen diskriminiert. Diskriminierende Zuschreibungen und Handlungen beziehen sich auf Merkmale wie ethnische oder soziale Herkunft, politische oder religiöse Überzeugung, Hautfarbe, Sprache, Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung, Behinderung. Im Falle einer Behinderung z. B. kann auch eine Gleichbehandlung diskriminierend sein: Ungleiche Bedingungen sollen durch Maßnahmen für gleiche Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe ausgeglichen werden; wo das nicht der Fall ist, werden Menschen mit einer Behinderung bereits durch Gleichbehandlung potenziell ausgeschlossen. Jedoch nicht jeder Ausschluss einer Gruppe ist eine Diskriminierung: Wird Personen, die jünger als 16 Jahre sind, der Eintritt in eine Disco verweigert, entspricht das dem gesetzlichen Gebot des Jugendschutzes und muss – wie alle Gesetze – gesellschaftlich immer wieder neu ausgehandelt werden. Wird jedoch einer schwarzen Person (über 16 Jahre) der Eintritt verweigert, ist das eine Diskriminierung.

Aufgaben

1. Schreibt Situationen, die ihr beobachtet oder von denen ihr gehört habt und die eurer Meinung nach diskriminierend sind, auf Karten. (Wenn ihr selbst diskriminiert wurdet, müsst ihr das hier nicht teilen.)
2. Sammelt die beschriebenen Karten in eurer Gruppe, zieht der Reihe nach jeder*r Situationskarten aus diesem Pool und trifft jeweils eine begründete Entscheidung, weshalb die Situation diskriminierend ist.
3. Nehmt euch 3 Situationen vor und analysiert gemeinsam: Wer wird von wem diskriminiert und aus welchem Grund?
4. Wer bestimmt, ob eine Situation diskriminierend ist?
5. Gebt noch einmal wieder, welche Formen von Diskriminierung es gibt.
6. Ordnet die Situationskarten aus euren Kleingruppen den Formen von Diskriminierung zu.
7. Formuliert allgemeine Kriterien, um Diskriminierung zu beschreiben. Gestaltet ein Plakat für Klassenzimmer und Homepage.



Übung B.4: Rollenspiel – Mobbing auf dem Schulhof

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/II/III

Intention der Übung: Anhand von Rollenspiel werden aus verschiedenen Perspektiven alternative Umgangsformen mit (Gewalt-)Konflikten erlernt.

Wichtiger Hinweis: Neben dem Erörtern des anhand der nachgestellten Mobbing-Situation Erlebten, muss die Lehrkraft sich auch darauf vorbereiten, den Emotionen der Schüler*innen, die durch die Teilnahme an dem Rollenspiel entstanden sein könnten, Raum zu geben.

Sekundarstufe I

- **Ethik 3.4 Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft:** Inhalt: *Toleranz und Konflikte in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 26f.)

Kompetenzbezüge

- Wahrnehmen und Deuten (vgl. RLP Ethik, S. 4f.), hier: *Gefühle und Empfindungen reflektieren* (Niveaustufe E) (vgl. ebd., S. 11)
- Perspektiven einnehmen (Niveaustufe E) (vgl. ebd. S. 13)

Dauer: 90 Minuten

Vorgehensweise

Die Klasse wird nach Lesen des Textes in Einzelarbeit für das Rollenspiel und dessen Vorbereitung in drei Gruppen unterteilt. Gruppe 1 übernimmt die Rolle von Tim, Gruppe 2 die Rolle von Yassin und Gruppe 3 die Rolle der Lehrkraft auf dem Schulhof. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle der „Mobber“.

Das Rollenspiel kann variabel aufgeführt werden: Es ist möglich, die Inszenierung zu unterbrechen, um einer Gruppe die Möglichkeit zu geben, zu diskutieren und einen alternativen Verlauf der Situation festzulegen. Außerdem kann das Rollenspiel mehrmals hintereinander mit alternativen Verläufen (und ggf. wechselnden Personen aus den Gruppen) durchgeführt werden, um bereits während der Inszenierung die Vorstellungen von angemessenem Umgang mit Mobbing zu schärfen.



Arbeitstext

Stellt euch folgende Situation vor: In der Pause bekommt ihr auf dem Schulhof mit, wie Tim Bauer, ein jüdischer Junge aus der 8b von einer Clique Jungs angesprochen wird. Ahmed, der „Anführer“ der Clique, pöbelt Tim an „Ey, du Jude, was willst du hier in Deutschland?! Ihr habt den Palästinensern doch nicht umsonst das Land weggenommen! Verpiss dich zurück dahin, du Spast!“ Die anderen beiden Jungs Sami und Yasha jubeln bestätigend und lachen. Lediglich Yassin, der vierte im Bunde hält sich zurück. Auf den verbalen Angriff erwidert Tim ängstlich, aber bestimmt: „Ich bin Deutscher, kein Israeli! Was hab ich mit Israel zu tun?!“ Daraufhin schlägt ihm Ahmed das Pausenbrot aus der Hand und schreit „Halts Maul, Judenfresse!“ und tritt auf ihn ein. Sami und Yasha schlagen mit auf ihn ein. Als Yassin Sami am Arm packt und versucht, ihn davon abzuhalten, auch auf Tim einzuprügeln, erwidert Sami: „Alter, was los?! Bist du jetzt’n Judenfreund oder was?!“ Daraufhin zieht sich Yassin zurück und beobachtet das Geschehen sichtlich verunsichert aus ein paar Metern Entfernung. Seine Rufe: „Hört auf, Tim hat doch gar nichts getan!“ werden von den anderen Jungs überhört. Die aufsichtshabende Lehrkraft ist mit ihrem Handy beschäftigt und bekommt die Schlägerei erst mit, als andere Schüler*innen sie darauf aufmerksam machen. Als sie herbeieilt, ist die Schlägerei schon vorbei.

Aufgaben

1. Wie fühlt sich die beschriebene Situation für dich an? Was geht in dir vor? Sammelt eure Gedanken in der Gruppe.
2. Versetzt euch in die Rolle eurer zugewiesenen Person: Überlegt euch, wie ihr an ihrer Stelle reagiert hättet. Entwickelt Strategien, die zum Entschärfen des Konflikts beitragen können.
3. Die Situation wird nun im Klassenraum nachgespielt. Aus jeder Gruppe nimmt eine Person am Rollenspiel teil. Die Person aus eurer Gruppe soll dabei eure Ideen und Strategien zum Umgang mit der Situation umsetzen.
4. Diskutiert nach dem Rollenspiel im Sitzkreis, was ihr als hilfreich und was als verbesserungswürdig empfunden habt und was ihr dabei gelernt habt.
5. Erörtert, was ihr euch von Lehrkräften und Mitschüler*innen beim Umgang mit Mobbing wünscht.
6. Ermittelt, wo ihr euch Hilfe holen könnt, wenn ihr selbst oder Mitschüler*innen von Mobbing betroffen seid (z. B. bei der Vertrauenslehrkraft, der Schulleitung, den Eltern etc.).



KAPITEL C

ANTISEMITISCHE VERSCHWÖRUNGSTHEORIEN

Hintergrundinformation: Verschwörungstheorien

Infos für den Einsatz in der Schule

- Material für die Sachanalyse/Vorbereitung der Lehrperson – je nach Lerngruppe auch als Material für Schüler*innen
- Überblicks-/Infotext
- AFB I/II/III
- Die Aufgaben können zuerst in Kleingruppen bearbeitet (mit schriftlicher Sicherung der Gruppenergebnisse) und die Ergebnisse anschließend in der Klasse diskutiert werden.
- Erklärung zu Verschwörungstheorien, deren Funktionen, Effekten, (politischen) Gefahren und Abgrenzung von Kritik an gesellschaftlichen Missständen

Sekundarstufe I

Text als Vorbereitung für die Lehrperson zu

- **Klasse 7/8** 3.2 Leben in einer globalisierten Welt, hier: *Vernetzte Welt / digitale Gesellschaft* (Chancen und Risiken: Meinungs- und Informationsfreiheit, Quellenkritik) (vgl. RLP PB, S. 25)

Text als Vorbereitung für die Lehrperson, evtl. aber auch als geeigneter Eingangstext für Schüler*innen für

- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu: *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz und Extremismus* (vgl. RLP PB, S. 28)

Kompetenzbezüge

Wissensbasis in Beziehung zu Basiskonzepten: Gemeinwohl/Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien); Bezüge zu *Menschenrechten, Freiheit, Frieden, Sicherheit* (vgl. RLP PB, S. 7)

Sekundarstufe II

Auch als geeigneter Eingangstext für Schüler*innen für

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich) (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich), Inhalt: *Medien* (RLP PW, S. 23)

(Als Anknüpfungspunkt auch möglich für **PW Q4, T2** Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich). Inhalt: *Nahostkonflikt* (vgl. RLP PW, S. 28)

Kompetenzbezüge

- Orientierungskompetenz: *Informationen zu politischen Problemen unter Berücksichtigung demokratiefeindlicher Gruppen erarbeiten* (vgl. RLP PW, S. 10); „selbstständiges Erarbeiten von Grundbegriffen und Problemstellungen“ (RLP PW, S. 23)



- Methodenkompetenz: *Gezieltes Markieren und Analysieren von Texten* (vgl. RLP PW, S. 11); „kriteriengeleitete Analyse fachspezifischer Texte mit partiellen Einhilfen der Lehrerin bzw. des Lehrers, ansatzweise Vertiefung der selbstständigen Sach- und Werturteilsbildung der Schülerinnen und Schüler“ (RLP PW, S. 16)



Arbeitstext

Verschwörungstheorien bedrohen liberale demokratische Gesellschaften

Verschwörungstheorien zeichnen ein Bild der Gesellschaft, in dem abgrundtief böse Menschen die Versklavung oder Vernichtung aller „Guten“ anstreben. Damit „erklären“ ihre Anhänger*innen widersprüchliche politische, wirtschaftliche und geschichtliche Ereignisse. Sie entwerfen ein apokalyptisches Bild, aus dem es nur einen Ausweg zu geben scheint: den Kampf der Guten gegen die „Verschwörung“. Dies hat konkrete Konsequenzen für diejenigen, die als vermeintliche Verschwörer*innen identifiziert werden. Denn wenn sich die „Verschwörung“ vermeintlich nicht an Gesetze und Regeln hält, muss es die andere Seite auch nicht – so zumindest stellen es Verschwörungstheoretiker*innen dar. Der Holocaust ist das mörderische Beispiel dafür, wie der antisemitische Mythos der „jüdischen Weltverschwörung“ zur Vernichtung von Millionen Menschen führen kann. Bis heute kursieren Theorien, die die Verantwortung für die globalen Missstände in die Hände einer fiktiven mächtigen Gruppe legen – diese Vorstellung greift auf den antisemitischen Mythos der „jüdischen Weltverschwörung“ zurück und wird seit Jahrhunderten verbreitet.

Verschwörungstheorien greifen zugleich eine der wichtigsten Grundlagen der liberalen Demokratie an: den Pluralismus. Ihre Idealvorstellung der Gesellschaft ist eine völkische Gemeinschaft, in der alle die gleiche Meinung vertreten (müssen). Demokratien leben jedoch davon, dass Menschen ihren Widerspruch politisch organisieren dürfen – dies geschieht gemeinhin in politischen Parteien oder Interessensverbänden wie Gewerkschaften oder Umweltverbänden. Verschwörungstheorien diffamieren diese Vielfalt des politischen Widerspruchs als „Fremdbestimmung“, „Verrat“ oder „Diktatur“. Zu den vermeintlich von der Verschwörung gesteuerten Parteien soll es nur noch eine Alternative, nur noch eine mögliche Politik geben – das ist antipluralistisch und damit undemokratisch.

Es ist nicht immer einfach möglich, die in Verschwörungstheorien enthaltenen Missverständnisse, Lügen und Desinformationen aufzudecken und ihnen mit Fakten zu begegnen. Schließlich lassen sich Dinge, die nicht existieren (etwa „die große Weltverschwörung“), nur in den seltensten Fällen mit Fakten widerlegen. Und: Die Gleichheit der Menschen, wie sie in den Menschenrechten ausgedrückt ist, lässt sich nicht beweisen – sie ist das geteilte Ideal, das Fundament einer Gesellschaft, in der niemand ohne negative Konsequenzen diskriminiert oder getötet werden darf. Wer diese Überzeugung nicht teilt, greift die offene Gesellschaft an.

Kritik oder Verschwörungstheorie?

Gesellschaft ist, was wir daraus machen. Dabei kommt es zu Konflikten, und es geht nicht immer automatisch fair zu. Nicht alle verfügen über die gleichen Chancen, manche erleben materielle Armut, Diskriminierung oder werden sozial ausgeschlossen. Kritik an diesen Umständen ist eine Grundbedingung liberaler Demokratien.



Nicht alles, was sich als solche ausgibt, ist jedoch Kritik: Es gibt wichtige Unterschiede zwischen legitimer Kritik und Verschwörungstheorien.

Lieber nach Erklärungen suchen als nach Schuldigen

Für konkrete Probleme gibt es teilweise klar benennbare Gründe oder Verantwortliche, die durchaus kritisiert werden können und sollten. Aber nicht alle globalen Krisen können auf einzelne Verantwortliche oder Auslöser reduziert werden. Wer „eine kleine Gruppe Mächtiger“ für die Ausbeutung in der Welt verantwortlich macht, personalisiert ein sehr vielschichtiges Problem. Diese Personalisierung erzeugt Hass auf diejenigen, die für die „Gruppe Mächtiger“ gehalten werden. In der Regel handelt es sich dabei um eine antisemitische Verschwörungserzählung, weil seit Jahrhunderten die Lüge über eine „jüdische Weltverschwörung“ verbreitet wird.

Der Weg ist das Ziel

Wissenschaft versucht, komplexe Zusammenhänge oder Phänomene zu verstehen. Dazu gehört ergebnisoffenes Arbeiten. Alle Gedankenschritte und Forschungsgrundlagen müssen nachvollziehbar sein, dürfen kritisiert oder widerlegt werden. Wichtig ist der Erkenntnisgewinn.

Eine Verschwörungstheorie hingegen kennt schon die Antwort, bevor sie die Frage stellt. Ihr Ziel ist nicht Erkenntnisgewinn, sondern die Suche nach Informationen, die das eigene Weltbild bestätigen. Die Existenz einer Verschwörung wird nicht zur Debatte gestellt, sondern steht bereits vor jeder Information fest. Zudem bietet Verschwörungsdenken leicht zugängliche Identitätsangebote. So fühlen sich die meisten Verschwörungstheoretiker*innen als „Aufgewachte“, die verstanden haben, „was wirklich gespielt wird“, und als Kämpfer*innen für „das Gute“ gegen „die böse Weltverschwörung“. Dies hebt sie vom Rest der Gesellschaft ab.

Zur Gesellschaftskritik gehört auch Selbstkritik

Wer vorgibt, alles zu hinterfragen, sollte vor sich selbst nicht Halt machen. Die eigene Position hin und wieder einer eingehenden Kritik zu unterziehen, hilft dabei. Es geht nicht darum, immer zu 100 % richtig zu liegen, sondern die Fähigkeit zu entwickeln bzw. nicht einzubüßen, menschenfeindliche, diskriminierende und verschwörungstheoretische Anteile in der eigenen Meinung zu erkennen.

(Der Text stammt aus der Broschüre „Wissen, was wirklich gespielt wird... Widerlegung für gängige Verschwörungstheorien“, CC (BY-NC-ND): Amadeu Antonio Stiftung und Gemeinnützige Respekt! Kein Platz für Rassismus GmbH)



Aufgaben

1. Arbeitet heraus, welche Funktionen Verschwörungstheorien haben und welche Effekte sie darauf haben, wie Verschwörungstheoretiker*innen die Welt wahrnehmen und handeln.
2. Erläutert die politischen Gefahren, die von Verschwörungstheorien ausgehen.
3. Erörtert die Unterschiede zwischen Verschwörungstheorien und Kritik bzw. der Suche nach Erkenntnis.



Übung C.1: Miriam über antisemitische Sprüche im Jugendclub

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/II/III
- Vor Nutzung dieser Übung sollten die Schüler*innen mit Charakteristika von Verschwörungstheorien vertraut sein – z. B. durch die Hintergrundinformation *Verschwörungstheorien*.

Intention der Übung: Durch den lebensweltnahen Text und die Aufgaben werden die Schüler*innen mit klassisch antisemitischen Vorurteilen und Verschwörungstheorien konfrontiert, mit denen sich einige vermutlich identifizieren können. Diese sollen aufgebrochen werden, indem den Schüler*innen mit Miriam eine Identifikationsfigur geboten wird, die ihre Empathie weckt und sie die Perspektive der „Betroffenen“ einnehmen lässt.

Sekundarstufe I

- **Klasse 7/8** 3.3 Migration und Bevölkerung (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) zum *Verständnis hybrider Identitäten* (vgl. RLP PB, S. 26)
- Evtl. auch **Ethik** 3.4 Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft: Inhalt: *Toleranz und Konflikte in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 26f.)

Kompetenzbezüge

- Mündig handeln: *Konflikte austragen* (Niveaustufe E) (vgl. RLP PB, S. 17)
- Analysieren: *Politische Probleme identifizieren*, speziell Aufgabe 1 (Niveaustufe E) UND: *Fachspezifische Konzepte anwenden*, speziell Arbeitsauftrag 4 (Niveaustufe E, u. U. auch höher) (vgl. RLP Geschichte, S. 17)
- Urteilen: Speziell Arbeitsauftrag 3 und die Abschlussdiskussion bietet hier Förderungsmöglichkeiten (vgl. RLP Geschichte, S. 19)
- Methoden anwenden: *Ergebnisse präsentieren* (als Abschluss der Übung) (vgl. RLP PB, S. 20)
- Wahrnehmen und Deuten (vgl. RLP Ethik, S. 4f.): *Gefühle und Empfindungen reflektieren* (Niveaustufe E) (vgl. ebd., S. 11)

Basiskonzepte

- Entscheidungs- und Machtbildungsprozesse der Akteure (vgl. RLP PB, S. 7)

Dauer: 90 Minuten

Materialien: Flipchart- oder DIN-A3-Papier, Farbstifte

Vorgehensweise

Der Text soll in Einzelarbeit gelesen werden. Aufgaben 1 bis 4 können in Kleingruppen bearbeitet werden. Jede Gruppe nimmt sich ein Flipchart-Papier und notiert ihre Ergebnisse. Danach werden die Ergebnisse der Gruppen präsentieren in der Klasse präsentiert und diskutiert.

Arbeitstext

Anfang der 1990er Jahre mussten meine Eltern wegen heftiger antisemitischer Anfeindungen aus ihrer alten Heimat Russland fliehen. Weil sie Juden sind, wurden sie auf der Straße bespuckt und der Bäckerladen meines Vaters wurde sogar mit Hakenkreuzen beschmiert. Deutschland ist seitdem unsere neue Heimat. Wir leben in Berlin-Kreuzberg. Ich bin hier geboren und gehe hier zur Schule. Ich besuche regelmäßig einen Jugendclub ganz in der Nähe der Schule. Da gehen viele meiner Freundinnen hin. Wir spielen dort Billard oder machen Kino- oder Karaoke-Abende. Das ist sehr lustig und ich mag es dort. Leider höre ich da aber auch ziemlich viele judenfeindliche Sprüche. Egal worum es geht: „Die Juden sind schuld“. Die Banken brechen zusammen? Juden sind schuld. Krieg in Syrien? Juden sind schuld. Ein Fahrrad wird geklaut? Juden sind schuld. So geht das ständig. Die Betreuer machen leider nichts dagegen. Neulich hat ein Mädchen gegen mich beim Kickern verloren und mich als „Judenschlampe“ bezeichnet. Ich hab mich total erschrocken. Niemand weiß dort, dass ich Jüdin bin. Das würde ich auch niemals sagen. Bei meinen Freunden bin ich „die Russin“ und das ist auch besser so. Zuhause muss ich manchmal deswegen weinen. Ich finde dieses ständige Versteckspiel anstrengend. Meine Mutter findet das nicht gut und hat Angst um mich. Sie fühlt sich an ihre Zeit in Russland erinnert.

Aufgaben

1. Gebt wieder, was Miriam über die Heimat ihrer Eltern und über ihre Erfahrungen im Jugendclub berichtet.
2. Nennt die Vorurteile über Jüd*innen, die hier genannt werden.
3. Kennt ihr Äußerungen über Jüdinnen, wie Miriam sie nennt? In welchem Zusammenhang habt ihr sie schon einmal gehört?
4. Prüft die Äußerungen zu dieser Verschwörungstheorie, nach der Jüd*innen die Urheber*innen der allerverschiedensten Ereignisse sein sollen und zeigt die Widersprüche auf.
Erörtern, was diese Äußerungen über diejenigen sagen, die sie verbreiten, und welche Informationen sie über die Wirklichkeit geben.
5. Versetze dich in Miriams Lage: Kannst du ihre Ängste verstehen? Erkläre, wie du dich an ihrer Stelle verhalten würdest.
6. Stelle dir vor, Miriam ist deine Freundin. Würde sich für dich etwas ändern, wenn sie dir sagt, dass sie Jüdin ist? Begründe deine Antwort.



KAPITEL D

ÜBERGANG VON ANTISEMITISCHER HASSREDE ZUR PHYSISCHEN GEWALT

Hintergrundinformation: Hassrede als Grundlage von Gewalt

Infos für den Einsatz in der Schule

- Material für die Sachanalyse/ Vorbereitung der Lehrperson – je nach Lerngruppe auch als Material für Schüler*innen (speziell in der Sekundarstufe II)
- Überblicks-/Infotext
- AFB I/II/III
- Die Aufgaben können zuerst in Kleingruppen bearbeitet (mit schriftlicher Sicherung der Gruppenergebnisse) und die Ergebnisse anschließend in der Klasse diskutiert werden.
- Vgl. hierzu auch die Hintergrundinformationen: *Antisemitische Hassrede/Implizite antisemitische Hassrede* in diesem Baustein

Sekundarstufe I

Text als Vorbereitung für die Lehrperson für

- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz und Gewalt* (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *Antisemitismus*

Sekundarstufe II

Geeigneter Eingangstext für Schüler*innen für

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)

(Als Anknüpfungspunkt auch möglich für **PW Q4, T2** Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich). Inhalt: *Nahostkonflikt* (vgl. RLP PW, S. 28)

Kompetenzbezüge

- Orientierungskompetenz: *Informationen zu politischen Problemen unter Berücksichtigung demokratiefeindlicher Gruppen erarbeiten* (vgl. RLP PW, S. 10); „selbstständiges Erarbeiten von Grundbegriffen und Problemstellungen“ (RLP PW, S. 23)
- Methodenkompetenz: *Gezieltes Markieren und Analysieren von Texten* (vgl. RLP PW, S. 11); „kriteriengeleitete Analyse fachspezifischer Texte mit partiellen Einhilfen der Lehrerin bzw. des Lehrers, ansatzweise Vertiefung der selbstständigen Sach- und Werturteilsbildung der Schülerinnen und Schüler“ (RLP PW, S. 16)



Arbeitstext

Wenn Menschen in ihren Äußerungen – teils bewusst, teils unbewusst bzw. teils beabsichtigt, teils unbeabsichtigt – antisemitische Vorstellungen wiedergeben, haben sie einen Anteil daran, dass jüdenfeindliches Denken in der öffentlichen Kommunikation Verbreitung findet. Äußerungen, die antisemitische Vorurteile vermitteln, können Einstellungen und Gefühle stark beeinflussen, ohne dass dies den Hörenden oder Lesenden bewusst werden muss. Das gilt insbesondere für implizite Hassrede – also solche, die nicht direkt und dadurch weniger deutlich in ihrem Inhalt ist. Wenn diese Inhalte nun als normal empfunden werden, können sie einen enormen Einfluss auf die Vorstellungen und Bewertungen von Einzelnen, aber auch im gesellschaftlichen Ganzen haben.

Wenn antisemitisches Denken mit all seinen Vorstellungen (u. a., dass Jüd*innen nicht dazugehören und ein Problem darstellen würden und nicht Teil der Gesellschaft sein sollten) allerdings den Status des Normalen einnimmt, bedeutet dies auch, dass gewaltbereite Personen diese Denkmuster eher in konkretes Handeln, also in körperliche Gewalt überführen können. Sie fühlen sich dazu ermutigt, da sie den Eindruck haben, dass ihre Vorstellungen und ihr Handeln mit den Wertevorstellungen der Umwelt übereinstimmen und sehen sich daher bestätigt und unterstützt. Neben der Kommunikation antisemitischer Vorstellungen spielen aber auch Gewaltaufrufe für den Übergang vom reinen Denken zum Handeln eine Rolle.

Die NS-Geschichte Deutschlands ist nur möglich gewesen, weil es vorher jahrhundertlang eine Normalisierung antisemitischen Sprechens und Denkens gegeben hat. Das ist der Grund, weshalb die antisemitische Propaganda und die Endlösungsphantasien der Nationalsozialist*innen – und schließlich deren Umsetzung im Holocaust – auf keinen erheblichen Widerspruch im damaligen deutschen Mainstream stießen. Dieser historische Rückblick macht deutlich, wie wichtig es ist, auf den Inhalt von Äußerungen und das damit verbundene Denken zu achten. Hier gilt es, aufmerksam zu sein und kritisch zu hinterfragen.

Heutzutage häufen sich in Deutschland die Angriffe auf Jüd*innen, in der Schule, auf der Straße; im Oktober 2019 gab es in Halle sogar einen bewaffneten Angriff auf eine Synagoge – von einem Täter, der sich durch antisemitische Lektüre und Vorstellungswelten radikalisiert hatte. Auch israelbezogener Antisemitismus wird immer häufiger und auch explizit zum Ausdruck gebracht. Auch das hat gefährliche Auswirkungen: Wenn Israel ständig und auf vielfältige Weise zu etwas Negativem erklärt wird und diese Sichtweise sich normalisiert, kann im Kontext solcher Äußerungen die Konsequenz darin bestehen, dass konkrete Gewalt gegenüber Israel, wie Terrorismus und Krieg, in der Gesellschaft zunehmend akzeptiert wird. Jeder Sprachgebrauch, der darauf hinausläuft, eine Gruppe abzuwerten und/oder auszugrenzen, muss insofern (immer wieder) problematisiert werden.



Aufgaben

1. Arbeitet heraus, welche Auswirkungen antisemitische Hassrede hat.
2. Erläutert, wie sich Antisemitismus durch antisemitische Hassrede normalisieren kann. Geht dabei auch auf die Rolle von Gewaltaufrufen ein.
3. Habt ihr selbst schon einmal antisemitische Gewaltaufrufe gehört oder gelesen? Erklärt, was passieren würde, wenn alle diese Gewaltaufrufe ernstgenommen und umgesetzt werden würden.
4. Nehmt dazu Stellung, warum es wichtig ist, bereits bei antisemitischen Vorstellungen oder diskriminierenden Vorstellungen gegen andere Gruppen einzuschreiten – schon bevor die Äußerungen gewalttätig sind.



Übung D.1: Überfall auf einen Rabbiner

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/II/III
- Auf einen konkreten authentischen Fall bezogene Übung zum Thema Aktualität des Antisemitismus in Deutschland
- Mut machende Betroffenenperspektive, da im authentischen Fall eine Möglichkeit geschildert wird, dem Hass etwas entgegenzustellen.
- Zur Vorbereitung der Übung empfiehlt sich in der Sekundarstufe II die Lektüre der Hintergrundinformation Hassrede als Grundlage von Gewalt.

Intention der Übung: Die Aufgabe soll dafür sensibilisieren, dass Jüd*innen heute massiven Attacken ausgesetzt sind und diese nicht nur von Rechtsextremist*innen ausgehen. Die Schüler*innen sollen lernen, dass Hass niemals eine Rechtfertigung haben kann. Es sollen eigene Diskriminierungserfahrungen in den Vordergrund gerückt und in Relation zum geschilderten Fall gebracht werden. Ziel ist die Schaffung von Empathie und einem Verständnis dafür, dass sich Hass, Diskriminierung und Gewalt für alle Betroffenen gleich anfühlt. Die Schüler*innen sollen zur Intervention aufgefordert und empowert werden.

Sekundarstufe I

- **Ethik 3.4** Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft, Inhalt: *Toleranz und Konflikte in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 26f.)

Die Übung kann als **lebensweltbezogener Einstieg** genutzt werden für

- **Klasse 9/10 3.5** Demokratie in Deutschland, hier: *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt* (vgl. RLP PB, S. 28)

Kompetenzbezüge

- Wahrnehmen und Deuten (vgl. RLP Ethik, S. 4f.), hier: *Gefühle und Empfindungen reflektieren* (Niveaustufen E/F) (vgl. ebd., S. 11)
- Perspektiven einnehmen, hier: *Die Perspektiven anderer Personen nachvollziehen* (Niveaustufe E) (vgl. RLP Ethik, S. 13)
- Analysieren: *Fachspezifische Konzepte anwenden* (alle Niveaustufen möglich, je nach konkreter Umsetzung im Unterricht) (vgl. RLP PB, S. 18)
- Urteilen: Förderungsmöglichkeiten speziell für *Thesen für politische Problemlösungen entwickeln* (vgl. RLP PB, S. 19)

Basiskonzepte

- Gemeinwohl/Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien); Bezüge zu *Menschenwürde, Recht, Frieden, Sicherheit* (vgl. RLP PB, S. 7)



Sekundarstufe II

Die Übung kann als lebensweltbezogener Einstieg genutzt werden für

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)

Kompetenzbezüge

- Hinführung zu Analyse- und Urteilskompetenz: Konflikte aus der Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, z. B. *Grundwerten wie Menschenwürde gegenüber anderen – auch – demokratiefeindlichen oder politischen Gruppen analysieren und beurteilen* (vgl. RLP PW, S. 10). „Verständigung über tragfähige Werte/Wertmaßstäbe der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für erste Werturteile in lehrergeleiteten Urteilsgesprächen“ (RLP PW, S. 16)

Kernkonzepte

- Grundrechte, speziell *Menschenwürde*, evtl. *Recht* (vgl. RLP PW, S. 11)

Dauer: 45 Minuten

Materialien:

Vorgehensweise

Der Text soll in Einzelarbeit gelesen werden. Die Aufgaben 1, 3 und 4 können in Kleingruppen bearbeitet und die Ergebnisse anschließend in der Klasse diskutiert werden. Für Aufgabe 2 (in Einzelarbeit) sollen die Schüler*innen zuvor darauf hingewiesen werden, dass sie ihre persönlichen Erfahrungen nur freiwillig und auf eigenen Wunsch hin äußern sollen. Außerdem muss eine respektvolle Kommunikationsatmosphäre gewährleistet werden. Dazu gehört, dass die Erfahrungen der anderen nicht bewertet werden. Bei dieser Übung sollte jeweils nach jeder Aufgabe eine eigene Besprechung der Ergebnisse in der Klasse stattfinden.



Arbeitstext

Am 28. August 2012 ist der Berliner Rabbiner Daniel Alter mit seiner sechsjährigen Tochter auf dem Nachhauseweg in Berlin-Friedenau. Er trägt seine Kippa, die traditionelle Kopfbedeckung für männliche Juden, die beim Gebet, in der Synagoge, auf dem jüdischen Friedhof, aber z. T. auch im Alltag getragen wird. Kurz vor seiner Haustür begegnen dem Rabbiner vermutlich arabischstämmige Jugendliche. Einer spricht ihn an und fragt: „Bist du Jude?!“ Als der Rabbiner das bejaht, schlagen die Jugendlichen auf ihn ein. Mit Fäusten auf den Körper und ins Gesicht. Selbst ohne Rücksicht auf die kleine Tochter, die ihn begleitet. Durch die brutalen Schläge brechen die Jugendlichen ihm das Jochbein; er muss im Krankenhaus behandelt werden. Die Täter werden nicht gefasst.

Der Rabbiner überlebt die Prügelattacke. Er sucht sich Verbündete – auch unter Muslim*innen, Christ*innen und Atheist*innen. Er geht an Schulen und spricht auf Veranstaltungen und setzt sich für ein friedliches Miteinander, für Dialog, Vernunft und Aufklärung gegen stumpfsinnigen, grundlosen Hass ein. 2012 wird er zum Beauftragten gegen Antisemitismus und für den interreligiösen Dialog der Jüdischen Gemeinde ernannt. Seine Kippa aber trägt der Rabbiner in der Öffentlichkeit nicht mehr – aus Sicherheitsgründen.

(Der Überfall hat sich in Berlin 2012 so zugetragen und ist u. a. nachzulesen unter Spiegel Online: „Jugendliche verletzen und beleidigen Rabbiner“. <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/ueberfall-in-berlin-jugendliche-beleidigen-und-verletzen-rabbiner-a-852818.html>)

Aufgaben

1. Entwickelt einen Erklärungsansatz für die immer wieder begangenen antisemitischen Übergriffe auf in Deutschland lebende Jüd*innen.
2. Ist euch selbst schon einmal Hass begegnet – z. B. wegen eurer Religion, eurer Hautfarbe oder eurer Herkunft? Schreibt eure Gedanken in Stichpunkten auf. Wenn ihr möchtet, könnt ihr eure Erfahrungen danach mit eurer Klasse teilen.
3. Wie würdest du dich an Stelle von Daniel Alter verhalten? Begründe deine Vorschläge.
4. Stellt euch vor, ihr hättet den Überfall mitbekommen. Entwickelt Reaktionsmöglichkeiten und begründet diese.



KAPITEL E

ISRAELBEZOGENER ANTISEMITISMUS

Hintergrundinformation: Israelbezogener Antisemitismus

Infos für den Einsatz in der Schule

- Informationsmaterial für die Lehrperson
- Überblicks-/Infotext
- Der Text zeigt, wie sich israelbezogener Antisemitismus aus unterschiedlichen älteren Quellen des Antisemitismus speist, aber sich darin auch neue antisemitische Zuschreibungen herausbilden. Weiter geht er darauf ein, dass israelbezogener Antisemitismus z. T. als Kritik an Israel getarnt wird. Er gibt Informationen zu Zionismus und der Rolle des Antizionismus im Antisemitismus.

Sekundarstufe I/II

Text als Vorbereitung für die Lehrperson für

- **Klasse 9/10** 3.6 Konflikte und Konfliktlösungen (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) (vgl. RLP PB, S. 29) [bei einer Schwerpunktsetzung auf den *Nahostkonflikt*]
- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz und Gewalt / wehrhafte Demokratie* (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *israel-bezogenem Antisemitismus*

Sekundarstufe II

Text als Vorbereitung für die Lehrperson für

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)
- **PW Q4, T2** Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich). Inhalt: *Nahostkonflikt* (vgl. RLP PW, S. 28)

Die wachsende Bedeutung des Internets und der sozialen Medien sowie weltpolitische Veränderungen rund um den Nahostkonflikt, die eine (Re-)Aktivierung antisemitischer Ressentiments begünstigen, liefern seit einigen Jahren eine Plattform für die Verbreitung von antisemitischen Botschaften vor allem unter Jugendlichen. Im Lauf der letzten Jahre haben sich Formen und Facetten von Antisemitismus sowie die Schwerpunkte der Auseinandersetzung verändert. Gerade die Entwicklung im Nahen Osten hat in den letzten fünfzehn Jahren über die Ländergrenzen hinweg auch Auswirkungen auf den schulischen Alltag zur Folge: Das Thema Nahostkonflikt kommt häufiger auf, die Auseinandersetzung ist konfliktreicher und emotionaler und Lehrkräfte meiden es teils. Einigkeit besteht insoweit, als dass es keinen neuen Antisemitismus als solchen gibt, sich also nicht der Kern des Ressentiments



verändert, sondern der Kontext und die Art und Weise, wie Judenfeindlichkeit geäußert wird. Die Ressentiments und Vorstellungen der in Kapitel A beschriebenen klassischen Formen des Antisemitismus (die nebeneinander existieren und ineinandergreifen) sind auch in den neuen Formen des Antisemitismus, die nach 1945 entstanden sind, enthalten und zeigen sich lediglich in anderen thematischen Bezügen sowie in anderer sprachlicher Gestalt. Sie treten nicht kategorisch getrennt voneinander in Erscheinung, sondern werden im Kontext der Gründung des Staates Israel und dem Umgang mit der NS-Vergangenheit vermischt. Zu diesen modernen Formen zählt der *sekundäre Antisemitismus*, der auch als Schuldabwehr-Antisemitismus bezeichnet wird. Dieser geht mit einer Relativierung oder Leugnung der Verbrechen des Nationalsozialismus einher. Ebenso ist eine Täter-Opfer-Umkehr zu beobachten, bei der nichtjüdische Deutsche allein als Opfer der Nazis oder der Alliierten kultiviert werden, während Jüd*innen eine (Mit-)Schuld am Holocaust – oder an der vielfältigen Bedrohung Israels – gegeben wird. Es wird außerdem unterstellt, Jüd*innen würden den Holocaust instrumentalisieren oder hätten diesen gar erfunden, um Deutschland zu demütigen und sogenannte Wiedergutmachungszahlungen zu erhalten bzw. um die israelische Politik im Nahen Osten zu legitimieren. Diese Vorstellungen finden sich auch im *israelbezogenen Antisemitismus*. Dieser umfasst sowohl Zuschreibungen aus dem klassischen Antisemitismus (antijudaistisch und rassistisch) als auch aus dem sekundären Antisemitismus, die in an die Gegenwart angepassten Formen auf Israel angewendet werden. Daneben gibt es (verallgemeinernde) dämonisierende Zuschreibungen, die neu an der Projektionsfläche Israel geformt wurden wie bspw. Unrechtsstaat, Kolonialstaat, Kriegsverbrecher, Apartheidstaat, Gefährder des Weltfriedens etc.

Zionismus bezeichnet eine Bewegung im Judentum, die im 19. Jahrhundert in Reaktion auf den aufblühenden Antisemitismus entstanden ist und die Bildung eines eigenen jüdischen Staates als einzige Möglichkeit für ein sicheres und freies jüdisches Leben anstrebte. Insbesondere nach dem Massenmord an den europäischen Jüd*innen während des Zweiten Weltkriegs wurden Sicherheit und Selbstbestimmung wesentliche Motivationen der israelischen Staatsgründung 1948 (Pfahl-Traughber 2006).

Antizionismus bezeichnet die bewusste oder unbewusste Aberkennung des Existenzrechts Israels als Zufluchtsstätte für Jüd*innen und damit die Ablehnung eines Anspruchs auf nationale Selbstbestimmung (ebd.). Als Beispiel hierfür kann die pauschale „Verdammung“ des israelischen Staates und die Zuschreibung einer Alleinverantwortung für den Nahostkonflikt unter Verwendung von diffamierenden Gleichsetzungen mit dem Nationalsozialismus angeführt werden. Hier wird die israelische Politik gegenüber den Palästinenser*innen mit der Vernichtung der Jüd*innen im Nationalsozialismus gleichgesetzt – Letztere werden infolgedessen (als kollektive Repräsentant*innen des israelischen Staates) zu den neuen NS-Täter*innen stilisiert (ebd.). Unter Feinden Israels, besonders in der arabischen Welt, wird oft argumentiert, die angeführte Kritik am israelischen Staat sei antizionistisch und nicht antisemitisch geprägt. Diese Position wirft die Frage auf, wie eine Zerstörung des Staates Israel in seiner Folge nicht zu einer Diskriminierung der dort lebenden Jüd*innen führen soll, und wie –



angesichts des grassierenden Antisemitismus in dieser Region – ein Genozid ausgeschlossen werden kann.³ Gerade dieser Aspekt macht aus Antizionismus⁴ auch einen Antisemitismus. Dieser antizionistische Antisemitismus geht in Deutschland v. a. auf die bundesdeutsche Linke und die Staatspropaganda der DDR zurück. Bereits Ende der 1960er Jahre wird Israel durch die bundesdeutsche Neue Linke, die sich maßgeblich aus ihrem Engagement gegen den Vietnamkrieg und einer Kritik an der postnazistischen und autoritären bundesdeutschen Demokratie formierte, als „imperialistisch-faschistisches Staatengebilde“ verteufelt und sein Niedergang öffentlich gefordert (Haury o. J.). Die DDR folgte mit ihrer Propaganda, mit der sie Israel als imperialistisch, kolonialistisch und faschistisch attackierte, dem Kurs der Sowjetunion und der Ostblockstaaten insgesamt, die sich damit u. a. gegen den westlichen Block und auf Seiten der arabischen Staaten positioniert hatten.

Davon zu unterscheiden ist eine Kritik an der israelischen Politik, die ihren Ursprung nicht in jüdenfeindlichen Motiven hat, sondern mit einer entsprechenden Erwartungshaltung an die Einhaltung der Werte eines demokratischen Verfassungsstaates einhergeht (s. „Unterscheidungskriterien“ in Hintergrundinformation zur Abgrenzung von Kritik und Antisemitismus).

Durch die öffentliche Unerwünschtheit von jüdenfeindlichen Aussagen nach dem Zweiten Weltkrieg haben sich in Deutschland subtile Kommunikationsformen entwickelt. Das Wort „Jude“ muss nicht zwingend in einer Äußerung vorkommen, um sie als antisemitisch zu klassifizieren; eine Annahme, die im öffentlichen und rechtlichen Diskurs oft als entscheidend bei der Bewertung antisemitischer Äußerungen angesehen wird. Über Anspielungen können jüdenfeindliche Inhalte auch implizit zum Ausdruck gebracht werden, wie beispielsweise in Formulierungen wie „die einflussreiche Lobby“, „wer bestimmt denn bei uns die Presse?“ oder „die lange Tradition der Rachemaßnahmen“ (Schwarz-Friesel 2015: S. 19). Dies liegt daran, dass sich die Bewertung einer antisemitischen Äußerung daran orientiert, Antisemitismus sei „bewusst, intentional und explizit feindselig auf Juden Bezug nehmend“ (ebd.). Antisemitismus, der sich im Zuge vermeintlicher Kritik an Israel zeigen kann, entzieht sich in der öffentlichen Wahrnehmung damit der Einordnung unter Jüdenfeindlichkeit.

Verschwörungstheorien, die auf Israel bezogen werden und u. a. jüdenfeindliche Stereotype beinhalten können („Bluttausch“, „Kindermörder Israel“ (= Umwegkommunikation) etc. (ebd.)), finden sich in jedem politischen Lager sowie in der Boulevard- und Qualitätspresse. Eine Dämonisierung Israels ist auch durch NS-vergleichende Kommunikationsformen bekannt, wie bspw. „Geist von Auschwitz“ oder „erinnert an Warschauer Ghetto“ als Analogien im Hinblick auf den Gaza-Streifen (Schwarz-

³ Viele Menschen, die sich gegen Israel positionieren, sind sich über diesen Aspekt durch fehlendes Wissen (oder Interesse) nicht im Klaren – hier muss insofern zwischen Intention und Folgen unterschieden werden. Wenn jemand Israel „rät“, die Grenzen zu öffnen, ist der Effekt dieser Äußerung identisch mit Verwünschungen und Aufforderungen, Israel solle von der Landkarte verschwinden, o. Ä.

⁴ Der einzige nicht antisemitische Antizionismus ist derjenige von Teilen des ultraorthodoxen Judentums, die Israel ablehnen, weil es dem Kommen des Messias vorgreifen würde. Wo sie sich jedoch – wie Neturei Karta – mit den Feinden Israels solidarisieren (z. B. auf dem Al-Quds-Tag), unterstützen sie letztlich deren Ziele.

Friesel 2015: S. 19). Als Ursache für die Realisierung von NS-Vergleichen wird der (teils unbewusste) Wunsch der deutschen Mehrheitsgesellschaft zur Relativierung der NS-Verbrechen und der daraus folgenden Entlastung in Bezug auf die NS-Vergangenheit angeführt. Die Behauptung, dass Israelis, also Jüd*innen, dieselben Verbrechen verüben würden, wird zum Versuch der Entlastung des eigenen Kollektivs. In Deutschland haben Relativierungen dieser Art eine lange Tradition (Kühner 2008). Prominente Beispiele für die öffentliche Äußerung antisemitischer Stereotype und von NS-Vergleichen finden sich viele. Zu nennen sind bspw. Möllemann, der 2002 nach vorherigen antisemitischen Einlassungen ein antisemitisches Faltblatt an alle Haushalte in Nordrhein-Westfalen schickte, das Israel-Gedicht von Günter Grass, in dem er Israel als größte Gefahr für den Weltfrieden imaginierte, die Hohmann-Affäre, bei der erwogen wurde, Jüd*innen als „Tätervolk“ zu bezeichnen, oder der Skandal um die Kolumnen von Jakob Augstein „Im Zweifel links“, in denen er Grass unterstützte, eine Hörigkeit deutscher Politik gegenüber Israel anprangerte oder Israel Rachsucht unterstellte.⁵

In der Schule findet eine Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus bislang nur selten statt. Viele Lehrkräfte kennen neue Formen von Antisemitismus nicht. Auch Antisemitismus im Deckmantel einer Kritik an Israel ist vielen Menschen noch nicht transparent. Umso wichtiger ist es, sowohl Pädagog*innen als Schüler*innen auf diese neuen Formen aufmerksam zu machen und ihnen den problematischen Gehalt solcher Aussagen vor Augen zu führen.

⁵ Eine lesenswerte Analyse des Falls Jakob Augstein liefern Betzler und Glittenberg (2015) „Antisemitismus im deutschen Mediendiskurs“.

Hintergrundinformation: Kritik oder Antisemitismus?

Infos für den Einsatz in der Schule

- Informationsmaterial für die Lehrperson
- Der Text erörtert, weshalb sich Antisemitismus stärker auf Israel verlagert, mit welchen Vorstellungen er geäußert wird und unter welchen Bedingungen Äußerungen zu israelischer Politik oder zum Staat Israel als antisemitisch einzuschätzen sind.

Sekundarstufe I

Text als umfassende Vorbereitung für die Lehrperson zu

- **Klasse 9/10** 3.6 Konflikte und Konfliktlösungen (Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund) (vgl. RLP PB, S. 29) [bei einer Schwerpunktsetzung auf den *Nahostkonflikt*]
- **Klasse (9)/10** 3.5 Demokratie in Deutschland zu *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz und Gewalt / wehrhafte Demokratie* (vgl. RLP PB, S. 28) mit einer Schwerpunktsetzung auf *israel-bezogenem Antisemitismus*

Sekundarstufe II

Text als umfassende Vorbereitung für die Lehrperson zu

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)
- **PW Q2, T7** Freie Themen (Wahlbereich) (RLP PW, S. 23)
- **PW Q4, T2** Internationale Konflikte und Kriege nach dem Ost-West-Konflikt (Pflichtbereich). Inhalt: *Nahostkonflikt* (vgl. RLP PW, S. 28)

Keine Gebrauchsanweisung

Selbst Ereignisse wie die antisemitischen Demonstrationen während des Gaza-Krieges 2014 mit teilweise aus ihnen hervorgegangenen Hetzjagden auf Jüd*innen, Parolen wie „ Hamas, Hamas – Juden ins Gas“ oder der Brandanschlag auf die Synagoge in Wuppertal wurden von einigen politischen Kommentator*innen bzw. selbst vor Gericht als nicht antisemitisch eingestuft. Offenbar fehlt es an einem Verständnis davon, was als antisemitisch zu bewerten ist. Im Folgenden soll daher eine Hilfestellung gegeben werden, wie in Bezug auf Israel zwischen Kritik und Antisemitismus unterschieden werden kann.

In den letzten Jahrzehnten haben sich in Deutschland Sprachregelungen etabliert, die antisemitische Einstellungen über Umwege kommunizieren. Zugleich erfolgt Kritik an Israel in vielen Fällen unter Rückgriff auf antisemitische Ressentiments. Um für Jugendliche eine kompetente Ansprechperson sein zu können, bedarf es auch eines wiederholten kritischen Hinterfragens der eigenen Position – auch im Hinblick auf israelbezogenen Antisemitismus.

Es gibt keine allgemeingültige Formel, um sicher zwischen Kritik und Antisemitismus in Bezug auf Israel unterscheiden zu können. Die Differenzierung wird jedoch erheblich erleichtert durch den dafür entwickelten 3D-Test in Kombination mit den richtigen Nachfragen und einem Verständnis dessen, was Antisemitismus ist. Ebenso wenig kann es Textbausteine für eine nicht-antisemitische Kritik an



israelischer Politik geben. Aus der Darstellung dessen, was israelbezogener Antisemitismus ist, lässt sich allerdings ableiten, was er nicht ist.

Viele wünschen sich einen Antisemitismus-Schnelltest in Form eines Alkoholtests: antisemitisch oder nicht antisemitisch? Das kann schon vom Prinzip her nicht funktionieren, denn wer Antisemitismus erkennen will, muss sich notgedrungen mit seiner Wandlungsfähigkeit, seinen Facetten, seiner Historie und Gegenwart näher beschäftigen. Einen Antisemitismus im Stil platter Naziparolen erkennen die meisten, doch so äußert sich Antisemitismus in der Gegenwart im seltensten Fall.

Antisemitismus ohne Antisemit*innen

Vor dem Holocaust gab es viele Menschen und Vereine, die sich offen zum Antisemitismus bekannten. Es existierten Gruppierungen wie die „Deutsche Antisemitische Vereinigung“ oder die „Antisemitenliga“, in der sich Antisemit*innen organisierten. Die fabrikmäßige Ermordung von sechs Millionen Jüd*innen während des Nationalsozialismus und die darauf bezogene Erinnerungskultur machen gegenwärtig hierzulande ein offenes Bekenntnis zum Antisemitismus ohne die Konsequenz sozialer Ächtung nahezu unmöglich. Das zeigte sich auch bei den eingangs erwähnten Demonstrationen während des Gaza-Kriegs 2014: Während der Aufmärsche wurden von vielen Teilnehmenden zwar offen antisemitische Parolen gebrüllt. Nach der entsprechenden Berichterstattung und Diskussion in der Öffentlichkeit versuchten die Organisator*innen der Demonstrationen aber, sich rasch von Antisemitismus zu distanzieren. Mancherorts nahm dies absurd anmutende Formen an: Aus der Parole „Jude, Jude feiges Schwein – komm heraus und kämpf allein“ wurde mitunter „Israel, Israel, feiges Schwein ...“. Bekennende Antisemit*innen sind aus dem öffentlichen Bild verschwunden – der Antisemitismus selbst aber nicht. In der Wissenschaft spricht man daher von einem „Antisemitismus ohne Antisemiten“.⁶ Entsprechend selten wird israelbezogener Antisemitismus offen geäußert. Stattdessen versteckt er sich im Gewand vermeintlicher Kritik. In anderen Fällen sind sich die – nach ihrem Selbstbild – Kritiker*innen ihres eigenen Antisemitismus gar nicht bewusst und erschrecken, wenn sie ihn dann erkennen. Dieser Umstand ist für die pädagogische Bearbeitung von Antisemitismus sehr wichtig. Schon vor dem Nationalsozialismus hat sich die Judenfeindschaft stets modernisiert und ihre Erscheinungsformen an die aktuelle Weltlage angepasst. So echauffierte sich 1879 Wilhelm Marr, Gründer der Antisemitenliga, über den christlichen Antijudaismus und bezeichnete den Gottesmordvorwurf ebenso wie die Ritualmordlegenden als „hirnverbrannte“ Ideen. Dem christlichen Antijudaismus stellte er den vermeintlich rationalen – weil pseudowissenschaftlich begründeten – Antisemitismus entgegen. Ähnliche Mechanismen lassen sich heute beobachten: So verdammten viele Menschen den offen menschenverachtenden nationalsozialistischen Antisemitismus, aktualisieren dessen Logik währenddessen jedoch mit einem vermeintlich rational erklärbaren, israelbezogenen Antisemitismus.

⁶ Bernd Marin: „Ein historisch neuartiger ‚Antisemitismus ohne Antisemiten‘? Beobachtungen und Thesen am Beispiel Österreichs nach 1945“, in: *Geschichte und Gesellschaft* (1979), S. 545–569.

Antisemitismus beginnt nicht erst an der Rampe von Auschwitz

Das Wissen über die Judenvernichtung im Nationalsozialismus führt nicht nur zur Tarnung des eigenen Antisemitismus, es erschwert auch häufig das Bewusstsein über Antisemitismus in der Gegenwart. Die Ausprägung von Antisemitismus im Nationalsozialismus ist in den Köpfen so präsent, dass aktuelle Formen von Antisemitismus meist nicht erkannt werden oder erkannt werden wollen. Oft herrscht der Irrglaube vor, dass der Antisemitismus quasi erst an der Rampe zu Auschwitz anfängt. Dieses sehr verengte und höchst problematische Verständnis von Antisemitismus hat im Herbst 2014 eine Richterin in München in einem Prozess gegen die Publizistin Jutta Ditfurth offengelegt. Ditfurth hatte den verschwörungstheoretischen Journalisten Jürgen Elsässer einen „glühenden Antisemiten“ genannt, woraufhin dieser sie verklagte. „Ein glühender Antisemit in Deutschland ist jemand“, erklärte die Richterin am Münchner Landgericht, „der mit Überzeugung sich antisemitisch äußert, mit einer Überzeugung, die das Dritte Reich nicht verurteilt und ist nicht losgelöst von 1933–45 zu betrachten, vor dem Hintergrund der Geschichte“.⁷ Die Auffassung der besagten Richterin, dass Antisemitismus ihrer Meinung nach immer einen positiven Bezug auf den Nationalsozialismus und die Judenvernichtung voraussetzt, ist weit verbreitet, trifft aber im seltensten Fall zu. Tatsächlich ist es häufig eben genau umgekehrt. Mal abgesehen von Rechtsextremist*innen, Islamist*innen und einigen Teilnehmenden der antiisraelischen Demonstrationen im Sommer 2014 bezieht sich in Deutschland kaum jemand öffentlich positiv auf den Nationalsozialismus. Im Gegenteil: Zur modernen Ausprägung von Antisemitismus gehört die glaubhafte moralische Verurteilung des nationalsozialistischen Massenmords an Jüd*innen, dem Holocaust. Denn Antisemitismus kann in Deutschland nach Auschwitz nur erfolgreich mit einer überzeugenden Verurteilung von allem, was mit Auschwitz assoziiert wird, funktionieren. Oft geht damit die eindeutige Positionierung auf Seiten der Gegner*innen des Nationalsozialismus einher. Damit ist man nicht auf Seiten der Deutschen als Täter*innen, sondern der Deutschen, die die Konsequenz aus Auschwitz gezogen haben. Darauf aufbauend ist es möglich, eine moralische Überlegenheit zu konstruieren: Ich habe mich mit „unserer“ Vergangenheit auseinandergesetzt und daraus gelernt, ihr – Jüd*innen wie Israelis (denen ein Vergleich mit dem Nationalsozialismus aufgezwungen wird) – nicht.

Kritisch oder antisemitisch?

In Debatten um Kritik an Israel wird immer wieder von „antisemitischer Israelkritik“ geredet. Diese Phrase ist irreführend. Kritik heißt, den Gegenstand detailliert erfassen und beurteilen. Im Antisemitismus wird jedoch nicht betrachtet oder beurteilt. Das Urteil steht stets schon vor Prüfung der Sachlage fest: Die Schuldigen sind immer „die Juden“ oder eben Israel als imaginierter „kollektiver Jude“. Entweder eine Äußerung ist kritisch oder antisemitisch – beides geht nicht. Was im Umkehrschluss jedoch nicht heißt, dass eine nicht antisemitische Äußerung über Israel nicht auch höchst problematische Inhalte transportieren kann. Schon allein der Begriff „Israelkritik“ ist problematisch, da er das Ausmaß der Fokussierung auf Israel als selbstverständlich setzt. Im Antisemitismus werden „den Juden“ seit jeher gewisse negative Eigenschaften zugeschrieben. Seit der Staatsgründung Israels werden diese häufig auch auf Israel projiziert. Im klassischen Antisemitismus gelten „die Juden“ häufig

⁷ <https://www.welt.de/kultur/article133303492/So-schafft-man-den-Antisemitismus-juristisch-ab.html>

als Weltbrandstifter – verantwortlich für die beiden Weltkriege. Heute wird Israel vorgeworfen, den Weltfrieden zu bedrohen und den Dritten Weltkrieg herbeiführen zu wollen, wie dies auch der deutsche Schriftsteller Günter Grass in seinem Gedicht „Was gesagt werden muss“ und Interviewäußerungen getan hat.⁸

Ritualmordlegende im modernen Gewand

Auch die aus dem Mittelalter stammende antisemitische Ritualmordlegende wird auf Israel übertragen. Damals wurde von Christ*innen behauptet, Jüd*innen schlachteten christliche Kinder, um u. a. aus deren Blut *Mazzen* (ungesäuertes Brot) für das Pessachfest herzustellen. Heute wird Israel vorgeworfen, die palästinensischen Gebiete u. a. nur deshalb zu besetzen, um gesunde Organe der Palästinenser*innen für die eigene Bevölkerung zu rauben. Diese moderne Variante der Ritualmordlegende findet sich sowohl im islamisierten Antisemitismus als auch in bürgerlichen europäischen Tageszeitungen. So hatte beispielsweise 2009 die große schwedische Tageszeitung „Aftonbladet“ einen Artikel veröffentlicht, in dem aufgrund von Hörensagen berichtet wurde, dass israelische Soldat*innen junge Palästinenser*innen ermordet hätten, um deren Nieren für Transplantationen zu entwenden – auch diese Story unter dem Deckmantel vorgeblicher Kritik.⁹ In populärer Form spiegelt sich die Ritualmordlegende in der Parole „Kinderkiller Israel“ wider, die auf nahezu jeder antiisraelischen Demonstration gerufen wird. Auffällig dabei ist, dass der Vorwurf des „Kinderkills“ fast nur in Zusammenhang mit Israel fällt – vom „Kinderkiller Syrien“, „Kinderkiller Islamischer Staat“ oder „Kinderkiller Boko Haram“ ist dagegen nicht die Rede. Dies ist kein Zufall. Vielmehr wird das antisemitische Stereotyp, Jüd*innen töteten vorsätzlich Kinder, auf Israel übertragen. Oftmals lautet die Entgegnung, dass dies nicht Antisemitismus sein könne, da nur über Israel eine Aussage getroffen werde und nicht über alle Jüd*innen. Sobald jedoch antisemitische Stereotype auf Israel projiziert werden oder dem Staat Israel vorgebliche „jüdische Eigenschaften“ zugeschrieben werden, wird Israel im Weltbild von Antisemit*innen zum „kollektiven Juden“ stilisiert.

Unterscheidungskriterien

Die bekanntesten Kriterien zur Unterscheidung zwischen Kritik und israelbezogenem Antisemitismus hat Sharansky im 3D-Test entwickelt. Israelbezogener Antisemitismus liegt demnach vor, wenn sich antisemitische Ressentiments auf den Staat Israel beziehen. Im 3D-Test geht es dementsprechend darum, Kriterien zur Erkennung von Judenhass, die aus dem klassischen Antisemitismus bekannt sind, auf den israelbezogenen Antisemitismus anzuwenden. (Alle Zitate im folgenden Abschnitt entstammen seinem auch in deutscher Übersetzung erschienenen Text „Antisemitismus in 3-D“.)

⁸ Günter Grass [Gedicht] „Was gesagt werden muss“: „Die Atomkraft Israel gefährdet den ohnehin brüchigen Weltfrieden“, <http://www.sueddeutsche.de/kultur/gedicht-zum-konflikt-zwischen-israel-und-iran-was-gesagt-werdenmuss-1.1325809>; Interviewäußerungen wie „Sollte Israel – vermutlich mit sogenannten normalen, konventionellen Bomben und Sprengköpfen – Irans Atomanlagen angreifen, könnte das zum Dritten Weltkrieg führen“, https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/thema_nt/article106160263/Bei-israelischem-Erstschlag-droht-Dritter-Weltkrieg.html.

⁹ „Krise zwischen Israel und Schweden“, http://www.n-tv.de/politik/politik_kommentare/Krise-zwischen-Israel-und-Schweden-article472658.html.

Das erste D ist der Test auf Dämonisierung. Während im klassischen Antisemitismus Jüd*innen dämonisiert wurden und werden, wie z. B. in der literarischen Darstellung von Shakespeares Shylock, so liegt in Bezug auf Israel laut Sharansky dann Antisemitismus vor, wenn Israel dämonisiert wird. Beispiele dafür sind die häufig anzutreffenden Vergleiche Israels mit dem Nationalsozialismus und der palästinensischen Flüchtlingslager mit Auschwitz.

Das zweite D ist der Test auf Doppelstandards. Während es früher wie heute ein deutliches Zeichen von Antisemitismus war und ist, wenn Jüd*innen anders als andere Menschen behandelt werden, z. B. durch diskriminierende Gesetze, sei in Bezug auf Israel stets die Frage zu stellen, „ob die Kritik an Israel selektiv angewendet wird. Mit anderen Worten, erzeugt ähnliche Politik anderer Regierungen die gleiche Kritik, oder wird hier ein doppelter Standard eingesetzt?“

Das dritte D ist der Test auf Delegitimierung. Wenn „die Legitimität der jüdischen Religion, des jüdischen Volkes oder von beiden“ negiert werde, liege Antisemitismus vor. Heute wird diese Delegitimierung auf Israel übertragen, indem Israel das Existenzrecht abgesprochen wird.

In Deutschland wird mittlerweile neben dem 3D-Test von Organisationen und Institutionen die Definition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), der 31 Staaten angehören, genutzt. Sie wurde 2017 auch von der Bundesregierung angenommen (Auswärtiges Amt 2017) und berücksichtigt, dass der Staat Israel auch Gegenstand des Antisemitismus sein kann. Zu Antisemitismus in Bezug auf Israel werden dort u. a. folgende Ausprägungen aufgezählt:¹⁰

- ▶ Das Aberkennen des Rechts des jüdischen Volkes auf Selbstbestimmung, z. B. durch die Behauptung, die Existenz des Staates Israel sei ein rassistisches Unterfangen.
- ▶ Die Anwendung doppelter Standards, indem man von Israel ein Verhalten fordert, das von keinem anderen demokratischen Staat erwartet oder gefordert wird.
- ▶ Das Verwenden von Symbolen und Bildern, die mit traditionellem Antisemitismus in Verbindung stehen (z. B. der Vorwurf des Christismordes oder die Ritualmordlegende), um Israel oder die Israelis zu beschreiben.
- ▶ Vergleiche der aktuellen israelischen Politik mit der Politik der Nationalsozialisten.
- ▶ Das kollektive Verantwortlichmachen von Juden für Handlungen des Staates Israel.

Kritik an Israel, die mit der an anderen Ländern vergleichbar ist, kann hingegen nicht als antisemitisch betrachtet werden.

Ohne Nachfragen geht es meistens nicht

Sowohl die IHRA-Definition als auch der 3D-Test sollten beide als Hilfestellung gesehen werden, antisemitische Vorstellungen (auch die eigenen) zu erkennen. Bei Äußerungen, die nach diesen Definitionen antisemitisch sind, sollte die Intention des Geäußerten erfragt werden: Was will mein Gegenüber

¹⁰ <https://www.holocaustremembrance.com/de/node/196>

damit zum Ausdruck bringen? So müssen beispielsweise doppelte Standards nicht per se Ausdruck von Antisemitismus sein. Sie können etwa auch Beleg für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt als mit anderen Konflikten sein, da in der Region Angehörige leben. Auch kann ein und dieselbe Aussage je nach Intention antisemitisch oder nicht antisemitisch sein. Der Satz: „Ich bin für ein Ende der Besetzung Palästinas“ kann ein Plädoyer für eine Zwei-Staaten-Lösung sein. Teilweise verbirgt sich hinter dieser Aussage aber die Aberkennung des Existenzrechts Israels – nämlich dann, wenn mit Palästina auch das Staatsgebiet von Israel gemeint ist. Dann ist die Aussage antisemitisch. Deshalb ist Nachhaken dringend zu empfehlen – auch um die Person auf etwaige doppelte Standards oder delegitimierende bzw. dämonisierende Aussagen aufmerksam zu machen. Dies erleichtert häufig, die Intention hinter solchen Aussagen herauszufinden. Dennoch kann eine Aussage durchaus antisemitisch sein, wenn auch die Intention keine antisemitische ist. Denn wie erwähnt, erfolgen antisemitische Äußerungen nicht immer aufgrund einer bewussten antisemitischen Einstellung.

Wenn Doppelstandards allgemeingültig werden

Trotz der Definitionen besteht das Problem, dass ohne Sensibilität für aktuellen Antisemitismus dieser oft nicht erkannt wird. So fallen häufig doppelte Standards in Gesprächen nicht auf, da diese nahezu allgemeingültig sind. Auch in führenden Tageszeitungen wird immer wieder behauptet, dass jüdische Lobbygruppen insbesondere die Außenpolitik der USA beeinflussen würden. Bei kritischen Nachfragen wird dann auf AIPAC (American Israel Public Affairs Committee) verwiesen. Es stimmt zwar, dass AIPAC eine durchaus einflussreiche Lobby ist, verschwiegen wird jedoch, dass AIPAC eine proisraelische, aber keine jüdische Lobbyorganisation ist. Bei AIPAC können Nichtjüd*innen wie Jüd*innen Mitglied werden. Die Gleichsetzung von proisraelisch mit jüdisch ist schon mehr als ein Indiz dafür, dass solche Äußerungen kritisch hinterfragt werden sollten. Die doppelten Standards zeigen sich jedoch darin, dass die proisraelische Lobby sehr vielen bekannt ist, aber andere Lobbygruppen wie die saudische Lobby nicht. Die saudische Lobby ist in den USA sehr einflussreich und versucht, auf die US-Außenpolitik Einfluss zu nehmen. Es geht also häufig nicht darum, kritisch zu hinterfragen, welche Lobbygruppen Einfluss auf die US-Außenpolitik ausüben, sondern darum, mit scheinbaren Fakten das eigene antisemitische Vorurteil, nach dem Jüd*innen die (Außen-)Politik der USA bestimmen, bestätigt zu sehen. Die Ausblendung anderer Lobbygruppen hat dabei System, bei dem häufig zumindest Fragmente eines antisemitischen Weltbildes schon vorhanden sind. Wichtig ist aber auch zu betonen: Wie sich doppelte Standards zur Hetze an Israel verbieten, verbieten sie sich auch, um Kritik an israelischer Politik abzuwehren.

Täter-Opfer- und Opfer-Täter-Umkehr

Dass der israelbezogene Antisemitismus, als Kritik getarnt, eine antisemitische Umwegkommunikation ist, zeigt sich auch daran, dass diese Variante des Antisemitismus unmittelbar mit der Staatsgründung Israels einsetzte, als Formen des klassischen Antisemitismus öffentlich sanktioniert wurden. Insbesondere in Deutschland geschah dies häufig in Form einer Opfer-Täter-Umkehr. Dass diese aktuelle Variante des Antisemitismus schon unmittelbar nach der israelischen Staatsgründung Anwendung fand, zeigt zudem, wie schnell Menschen in der Lage sind, antisemitische Vorurteile an neue Gegebenheiten anzupassen. In einem Artikel über die Ermordung des UN-Vermittlers für



Palästina, Folke Bernadotte, bescheinigte die damalige „Zeit“-Kolumnistin Marion Gräfin Dönhoff den Israelis kurz nach der Staatsgründung 1948, sehr weit „auf jenem Wege bereits gelangt [zu sein], der erst vor kurzem ein anderes Volk ins Verhängnis geführt hat“.¹¹ Allein dieser Satz könnte aus einem Lehrbuch über israelbezogenen Antisemitismus stammen. Er setzt Israel mit dem nationalsozialistischen Deutschland nahezu gleich – mit dem Ziel, es zu dämonisieren und deutsche Verbrechen massiv zu verharmlosen. Damit vollzieht Dönhoff eine Opfer-Täter-Umkehr: Die Israelis, viele gerade aus den deutschen Todeslagern entkommen, seien nun die Täter*innen. Zu schlechter Letzt wird das „deutsche Volk“ in einer Täter-Opfer-Umkehr als Opfer der Nazis dargestellt. Diese Betrachtungsweise des Nahostkonflikts und dessen Missbrauch für die Relativierung der Verbrechen der deutschen Geschichte finden sich auch nach 70 Jahren immer wieder und immer häufiger in der öffentlichen und veröffentlichten Meinung.

Instrumentalisierung des Antisemitismusvorwurfs?

In der Diskussion um Kritik oder Antisemitismus in Bezug auf Israel ist häufig zu hören, dass der Antisemitismusvorwurf zu schnell oder in instrumentalisierender Weise erhoben wird, eine in einigen Fällen durchaus berechtigte Klage. Dies wird jedoch wiederum genutzt, um die Existenz von israelbezogenem Antisemitismus generell zu bestreiten und sich einer Auseinandersetzung darüber zu entziehen. Daher ist es in Debatten wichtig, immer deutlich zu machen, warum man eine Aussage für antisemitisch oder eben nicht antisemitisch hält. Dass israelbezogener Antisemitismus jedoch kein Randphänomen ist, haben viele empirische Studien belegt.

Tatsächliche Kritik an Israel ist selten

Schon 2004 stellte das Bielefelder Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung fest: „Eine des Antisemitismus unverdächtige Kritik an Israel ist möglich, aber selten. Nur 10 % der Befragten, die im GMF [Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit]-Survey 2004 eine Kritik an Israel ohne antisemitische Anleihen äußerten, signalisierten keine Zustimmung zu mindestens einer weiteren Facette des Antisemitismus.“¹² D. h., nur 10 % derjenigen, die Kritik an Israel äußerten, stimmten bei Fragen zu antisemitischen Aussagen diesen überhaupt nicht zu. Im Umkehrschluss stimmten also 90 %, die Kritik an Israel zustimmten, auch antisemitischen Aussagen zu.

Textbausteine für eine Kritik ohne Antisemitismus?

Es kann keine Textbausteine geben, aus denen sich eine Anleitung für eine Kritik an der israelischen Politik ableiten ließe, die ohne Antisemitismus auskommt. Jedoch lässt sich aus der Darstellung, was israelbezogener Antisemitismus ist, auch ableiten, was er nicht ist.

¹¹ <https://www.zeit.de/1948/39/voelkischer-ordensstaat-israel>

¹² <https://www.bpb.de/apuz/30329/antisemitismus-in-deutschland-und-europa?p=all>

Wer israelische Politik kritisiert, muss sich daher immer fragen:

- ▶ Was sind meine Beweggründe für die Kritik?
- ▶ Kritisiere ich Israel anders als andere Staaten und wenn ja, warum?
- ▶ Beschäftigt mich der Nahostkonflikt mehr als alle anderen Konflikte und wenn ja, warum?
- ▶ Bin ich bereit, meine Position zu Israel aufgrund von Fakten zu revidieren?

Solche Fragen sollten sich alle, auch diejenigen, die viel zu und gegen Antisemitismus arbeiten, stets immer wieder stellen.

Fazit

Um israelbezogenen Antisemitismus zu erkennen, bedarf es keines Studiums der Ideengeschichte des Antisemitismus. Jedoch ist Wissen über die Geschichte und Gegenwart von Antisemitismus häufig nützlich, da israelbezogener Antisemitismus gerne als vermeintliche Kritik getarnt wird. Zur Unterscheidung zwischen Kritik und Antisemitismus können die oben genannten Definitionen hilfreich sein. Ein weiteres wichtiges Hilfsmittel sollte stets das Nachfragen sein. Damit lassen sich die Motivationen von Personen häufig gut freilegen. Gegebenenfalls kann damit der Hinweis verbunden werden, dass sie gerade in einer Weise „argumentieren“, die offen für Antisemitismus oder gar schon antisemitisch ist. Erschwerend kommt hinzu, dass israelbezogene antisemitische Äußerungen zum Teil auf große Zustimmung stoßen. Wenn man solche Positionierungen daher aus dem eigenen Umfeld und der Öffentlichkeit häufig zu hören bekommt, hält man diese schnell für „normal“ und daher des Antisemitismus unverdächtig. Diese Alltagstauglichkeit des israelbezogenen Antisemitismus und seine gesellschaftliche Akzeptanz machen ihn so gefährlich und schwierig zu erkennen.



Schaubild: Unterscheidung von Kritik und Antisemitismus



Quelle: Amadeu Antonio Stiftung



KAPITEL F

REFLEXIONEN ÜBER ANTISEMITISMUS UND HOLOCAUST

Übung F.1: Warum ist die Auseinandersetzung mit dem Holocaust wichtig?

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB III

Grundverständnis: Der Holocaust ist nicht einfach eine Phase der Geschichte, sondern ein Ereignis, von dem bis heute eine Botschaft ausgeht, die brandaktuell ist: Hass auf Menschen wegen ihrer Herkunft, Religion oder ethnischen Zugehörigkeit hat in der Geschichte zum Massenmord geführt. Das ist keine Fiktion, sondern Realität.

Intention der Übung: Die Schüler*innen bekommen Raum, ggf. ihren Unmut über die vermeintliche Überpräsenz des Holocaust im Unterricht oder in den Medien auszudrücken. Dieses Vorgehen hilft, ihre Meinung ernst zu nehmen und sie in den Unterricht zu integrieren. Dadurch werden die Schüler*innen zugänglicher für die Inhalte und schalten nicht von Beginn an ab. Ziel ist es, ihnen vor Augen zu führen, dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Judenverfolgung heute noch wichtig ist, da nur das Wissen um die Geschichte und das Lernen aus ihr die Gesellschaft davor bewahren können, Fehler und Verbrechen zu wiederholen. Außerdem wird erst so ermöglicht, die Sorgen von Jüd*innen zu verstehen und ernst zu nehmen. Darüber hinaus wird darauf hingearbeitet zu zeigen, dass Schüler*innen als gläubige Muslim*innen oder aus einem muslimischen Land ebenso zu Deutschland und seiner Geschichte gehören. Weiterhin wird bearbeitet, dass Diskriminierungen nicht gegeneinander ausgespielt werden können.

Zur Einführung: Erfahrungsberichte aus der schulischen Praxis sprechen im Zusammenhang mit den Themen Nationalsozialismus und Judenverfolgung immer wieder von einer Verweigerungshaltung der Schüler*innen. Unter muslimisch geprägten Schüler*innen kann eine Nichtidentifizierung hinzukommen, die damit begründet wird, als nicht gebürtige Deutsche mit den NS-Verbrechen nichts zu tun zu haben (Schu 2016). Die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa) berichtet von Abwehrhaltungen, etwas über die nationalsozialistischen Verbrechen zu lernen, weil es „immer nur um Juden gehe“ und sich niemand für das Leid und die Ausgrenzungserfahrungen von „Muslimen“ interessiere. Dieses Phänomen, das mit Opferkonkurrenz beschrieben wird, beinhaltet die Unterstellung von muslimischen Schüler*innen, in Deutschland würden Jüd*innen bevorzugt behandelt. Als Beweis wird oft angeführt, dass Synagogen und jüdische Schulen unter massivem Polizeischutz stünden, während Moscheen, selbst nach wiederholten Angriffen nicht geschützt würden (Can et al. 2013: 301). Eigene Diskriminierungserfahrungen und das Gefühl, von der Mehrheitsgesellschaft nicht anerkannt zu werden, führe nach Erfahrungsberichten der KIGa zu einem Widerstand in der Auseinandersetzung mit der Judenverfolgung. Auch problematische Analogien zwischen Israel und der NS-Zeit, bei denen Palästinenser*innen als Opfer eines „neuen Holocaust“ durch Israel beschrieben werden (und die Nachfahr*innen der Opfer des Holocaust nun als Täter*innen ausgegeben werden), gehören zu den Erfahrungen mit muslimischen Schüler*innen (ebd.: 302). Positive Äußerungen zum Nationalsozialismus zeigen sich in Workshops in Form von Zuspruch für die Vernichtung von Jüd*innen und



dem Bedauern, dass „Hitler den Job nicht zu Ende gebracht habe“ (ebd.). Mit der folgenden Übung wird die Problematik im Unterricht offen angesprochen und mit den Schüler*innen diskutiert.

Sekundarstufe I

Als Fächerverbindende Übung gestaltbar (Geschichte, Politische Bildung, Ethik)

- **Ethik** 3.4 Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft, Inhalt: *Toleranz und Konflikte in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 26f.)
- Geschichte **Klasse 9/10** Demokratie und Diktatur (Basismodul) (vgl. RLP Geschichte, S. 31)
- Politische Bildung **Klasse 9/10** 3.5 Demokratie in Deutschland, hier: *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt* (vgl. RLP PB, S. 28)

Kompetenzbezüge

- Wahrnehmen und Deuten (vgl. RLP Ethik, S. 4f.), hier: *Gefühle und Empfindungen reflektieren* (Niveaustufen G/H) (vgl. ebd., S. 11)
- Perspektiven einnehmen, hier: *Die Perspektiven anderer Personen nachvollziehen* (Niveaustufen E-H) (vgl. RLP Ethik, S. 13)
- Analysieren: *Darstellungen über Vergangenheit analysieren* (Niveaustufen E-H) (vgl. RLP Geschichte, S. 17)
- Urteilen und sich orientieren (Niveaustufen E-H) (vgl. RLP Geschichte, S. 19)
- Mündig handeln: *Perspektivwechsel vornehmen* (Niveaustufen E-H) (vgl. RLP PB, S. 17)
- Analysieren: *Politische Probleme identifizieren* (Niveaustufe E) (vgl. RLP PB, S. 18)
- Methoden anwenden: *Arbeitsprozesse partizipativ gestalten* (Niveaustufen E-H) (vgl. RLP PB, S. 20)

Basiskonzepte

- Gemeinwohl/Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien); Bezüge zu *Menschenwürde, Recht, Frieden, Sicherheit* (vgl. RLP PB, S. 7)

Sekundarstufe II

evtl. als niedrigschwelliger, schülerorientierter Einstieg in

- Kurshalbjahr (ge-3/GE-3) Die moderne Welt und ihre Krisen: Demokratie und Diktatur
- ODER
- PW Q1, T2 Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: Antisemitismus (vgl. RLP PW, S. 16)

Kompetenzbezüge

Förderungsmöglichkeiten zu

- Analyse- und Orientierungskompetenz: *Historische Dimension, Intentionen, Interessenlagen und Standortbezogenheiten der Akteure systematisch berücksichtigen* (vgl. RLP PW S. 13)
- Urteilskompetenz: *Multiperspektivisches Abwägen* (vgl. RLP PW, S. 12)
- Methodenkompetenz: *Schüler*innen treten selbstständig in unterschiedlichen Sozial- und Gesprächsformen in einen diskursiven Austausch* (vgl. RLP PW, S. 13)



Dauer: 45-90 Minuten

Vorgehensweise

Mit der Übung kann bestimmt werden, welche Positionen in der Klasse wie stark vertreten werden und welche gar nicht. Anschließend werden diejenigen mit der größten Zustimmung diskutiert.

Auf die Tafel wird rechts „stimme zu“ und links „stimme nicht zu“ geschrieben. Den Schüler*innen werden nun die folgenden Aussagen vorgelesen. Nach jeder Aussage zeigen die Schüler*innen ihre Entscheidung per Handzeichen an. Eine Person notiert die Mehrheitsverhältnisse bei jeder Aussage an der Tafel.

- ▶ Die Deutschen dürfen eh nie etwas gegen Juden sagen, weil sie Angst haben, dass man sie Nazis nennt.
- ▶ Es geht in Deutschland immer nur um Juden; dabei gibt es in der Welt viel größere Probleme.
- ▶ Wenn jemand was gegen Juden sagt, dann ist das ganz schlimm, aber wenn jemand etwas gegen Muslime sagt, schweigen alle.
- ▶ Ich identifiziere mich nicht mit der deutschen Geschichte – ich hatte ja keinen „Nazi-Opa“.
- ▶ Man muss die Vergangenheit auch endlich mal ruhen lassen.
- ▶ Der Holocaust ist schon so lange her; es nervt, sich ständig damit beschäftigen zu müssen.
- ▶ Die Deutschen mögen keine Muslime.
- ▶ Muslime werden heute genauso ausgegrenzt wie früher die Juden.
- ▶ Holocaust bezeichnet nur die Ermordung der Juden. Für weitere Opfergruppen des Nationalsozialismus (z. B. Roma und Sinti, Behinderte und Homosexuelle) interessiert sich niemand.

Die Aussagen mit der größten Zustimmung bilden die Grundlage für die folgende Diskussion. (Die Zahl der zu diskutierenden Aussagen bestimmt die Lehrkraft je nach der Zeit, die nach der Gruppenarbeit für die Diskussion in der Klasse zur Verfügung steht. Prinzipiell ist die Diskussion jeder Aussage lohnenswert, die auf Zustimmung stößt.) Die Aussagen werden zuerst in Gruppen diskutiert und diese Ergebnisse danach in die Klasse getragen.

Aufgabe für die Gruppenarbeit

Findet Gegenargumente, mit denen die Aussage widerlegt werden kann. Notiert eure Ergebnisse und präsentiert sie anschließend der Klasse.

Beispiel:

„Der Holocaust ist schon so lange her; es nervt, sich ständig damit beschäftigen zu müssen.“

- ▶ *Überlegt euch, warum es wichtig ist, sich heute noch mit dem Holocaust zu befassen.*

Diskussion in der Klasse

Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse nacheinander der Klasse. Nachdem eine Gruppe ihre Auseinandersetzung mit der Aussage und ihre Gegenargumente vorgetragen hat, können diese von den Mitschüler*innen ebenfalls diskutiert und ergänzt werden.

Die Position der moderierenden Lehrperson kann hier nicht (wert)neutral sein: In der Diskussion geht es darum, den Schüler*innen die Bedeutung des Themas vor Augen zu führen. Während der Präsentation bekommen die Schüler*innen dennoch Raum, ihre Entscheidung für ihre Zustimmung oder Ablehnung zur besprochenen Aussage zu begründen. Die Herausforderung für die Lehrkraft besteht darin, auf die Argumente der Schüler*innen einzugehen und sie zu entkräften. In dem benannten Beispiel könnte ein Argument sein: Anhand des Holocaust, z. B. an der Lebensgeschichte von Anne Frank, zeigt sich, wohin Antisemitismus, Vorurteile und Rassismus letztlich führen können. Der Holocaust ist nicht einfach eine Phase der Geschichte, sondern ein Ereignis, von dem bis heute eine Botschaft ausgeht, die brandaktuell ist: Hass auf Menschen wegen ihrer Herkunft, Religion oder ethnischen Zugehörigkeit hat in der Geschichte zum Massenmord geführt. Das ist keine Fiktion, sondern Realität.



Übung F.2: Muslimische Perspektive zu Umgang mit Antisemitismus

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/II/III
- Zu einem weiteren Video aus dieser Reihe s. Übung C in Baustein 3.

Intention der Übung: Aus einer muslimischen Perspektive wird die Problematik des Antisemitismus, speziell unter muslimischen Jugendlichen, betrachtet. Aspekte: Die Nutzung des Begriffs „Jude“ als Schimpfwort, Diskriminierung trotz eigener Diskriminierungserfahrungen, die Notwendigkeit, gegen Antisemitismus Position zu beziehen, und Beispiele von Zusammenhalt zwischen Muslim*innen und Jüd*innen (wie Unterstützung oder Zusammenarbeit).

Hintergrund: Auch die Positionierung von Gegennarrativen ist wichtig, um Antisemitismus zu begegnen. Ein empfehlenswertes Beispiel dafür aus den Medienangeboten ist die Social-Media-Kampagne „Den Islam frei denken“, eine Zusammenarbeit des Muslimischen Forums Deutschland (MFD) und der Friedrich-Naumann-Stiftung. Auf der Facebook-Seite des MFD lassen sich kritische Videos zu aktuellen Themen finden, die muslimische Jugendliche beschäftigen und wichtige Gegennarrative bedienen. Darin werden der Umgang mit Verschwörungstheorien oder Fragen zu Gleichberechtigung und Antisemitismus thematisiert. „Behaupten kann man alles“ – so der Slogan des Projekts. Es soll anregen zu hinterfragen, welche „Wahrheiten“ aus dem Internet man glaubt.

Sekundarstufe I

- **Ethik 3.6** Worauf kann ich vertrauen? Wissen und Glauben. Inhalt: *Religiöser Glaube*, hier: Welchen Bezug habe ich zu verschiedenen Religionen? (vgl. RLP, S. 31)
- **Ethik 3.4** Was ist der Mensch? Mensch und Gemeinschaft. Inhalt: *Toleranz und Konflikte*, insg.: Wie entstehen Rassismus, Antisemitismus, Islamophobie? Und was kann man dagegen tun?
- **PB Klasse 9/10 3.5** Demokratie in Deutschland, hier: *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt* (vgl. RLP PB, S. 28)

Kompetenzbezüge

- Wahrnehmen und deuten, hier: *Ethische Problemfragen entwickeln* (Niveaustufe F), (vgl. RLP Ethik, S. 11)
- Perspektiven einnehmen, hier: *Die Perspektiven anderer Personen nachvollziehen* (Niveaustufen E und höher) (vgl. RLP Ethik, S. 13)
- Analysieren: *Politische Probleme identifizieren* (Niveaustufen E-H möglich) (vgl. RLP PB, S. 18)

Basiskonzepte

- Gemeinwohl/Grundorientierungen (Kontroverse Bewertungsmaßstäbe anhand von Werten und Ideologien); Bezüge zu *Freiheit, Macht, Menschenwürde* (vgl. RLP PB, S. 7)



Sekundarstufe II

- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)

Kompetenzbezüge

- Orientierungskompetenz: *Informationen zu politischen Problemen unter Berücksichtigung von Teilen der Bevölkerung erarbeiten* (vgl. RLP PW, S. 10)
- Analyse- und Urteilskompetenz: Probleme und Konflikte aus der Gesellschaft unter ausgewählten Kriterien, hier: *Toleranz gegenüber anderen Gruppen analysieren und beurteilen* (vgl. RLP PW, S. 10). „Verständigung über tragfähige Werte/Wertmaßstäbe der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für erste Werturteile in lehrergeleiteten Urteilsgesprächen“ (RLP PW, S. 16)

Dauer: 45 Minuten

Materialien: internetfähige Geräte oder Beamer

Vorgehensweise

Die Übung basiert auf einem Video (3:30 Min) von „Den Islam frei denken“. Es ist zu finden unter: <https://www.facebook.com/pg/MuslimischesForum/videos/>.

Die Schüler*innen schauen sich das Video an (evtl. auch ein zweites Mal) und bearbeiten die Aufgaben 1 bis 3 zuerst in Kleingruppen und danach in der Klasse. Aufgaben 4 und 6 sind nur für die Klasse vorgesehen. Wenn mehr Zeit zur Verfügung steht, kann auch Aufgabe 4 zuerst in Kleingruppen bearbeitet werden.

Bei Aufgabe 5 kann die Lehrkraft weitere Beispiele einbringen, um diejenigen der Schüler*innen zu ergänzen (hier einige Beispiele – die ggf. auch selbst Ausgangspunkt für Auseinandersetzung mit tolerantem Zusammenleben dienen können):

- Bei dem Integrationsprojekt „Shalom Rollberg“ in Berlin Neukölln, bieten Jüd*innen ehrenamtlich muslimischen Kindern und Jugendlichen Nachhilfeunterricht und Freizeitbeschäftigungen an.
- Muslim Jewish Conference: Seit 2009 treffen sich jährlich junge Muslim*innen und Jüd*innen aus aller Welt in Wien, um die Kooperation beider Religionen voranzutreiben.
- House of One: In Berlin entsteht ein gemeinsames Haus der Begegnung der abrahamitischen Religionen, das von Christ*innen, Jüd*innen und Muslim*innen initiiert wurde und eine Kirche, eine Synagoge und eine Moschee enthält.
- (In den Übungen F.3 und F.4 finden sich Beispiele, wie Muslim*innen Jüd*innen vor den Nazis gerettet haben. In Übung F in Baustein 4 gibt es ein Beispiel für einen muslimisch-jüdischen Frauenchor in Israel.)



Aufgaben

Schaut euch das Interview mit Burak Yilmaz an (Ist Antisemitismus bei muslimischen Jugendlichen ein Problem?) und macht euch Notizen: <https://www.facebook.com/MuslimischesForum/videos/1398709120205350/>.

1. Gebt wieder, was Burak Yilmaz über die Entwicklung des Antisemitismus sagt.
2. Beschreibt, welche Besonderheit er bei der Verwendung von „Jude“ als Schimpfwort unter muslimischen Jugendlichen hervorhebt.
3. Erläutert, welche Forderung er an Betroffene von Diskriminierung hat. Diskutiert, warum dies wichtig ist.
4. Gebt die Empfehlung wieder, wie man sich verhalten sollte, wenn man antisemitische Äußerungen mitbekommt. Diskutiert, welches Verhalten ihr euch – auch bei anderen Formen von Vorurteilen und Diskriminierung – wünschen würdet.
5. Nennt – aus dem Video, aber gern auch aus eurem Vorwissen – Beispiele für den Zusammenhalt von Muslim*innen und Jüd*innen.
6. Bewertet, welche Auswirkungen der abschließende Wunsch von Burak Yilmaz auf den Umgang mit Menschen, die andere Zugehörigkeiten bzw. Identitäten haben, und auf euer Leben haben kann.



Übung F.3: Rettung auf Rhodos: Selahattin Ülkümen

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/II/III

Intention der Übung: Ein Verständnis dafür schaffen, wie sich außerordentliche Zivilcourage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus dargestellt hat und wie ihrer symbolisch gedacht wird.

Sekundarstufe I

- **Ethik 3.2** Wie frei bin ich? Freiheit und Verantwortung, hier: *Verantwortungsvolles Handeln in individueller Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 23)
- Geschichte **Klasse 9/10** Demokratie und Diktatur, hier: *Widerstand gegen die NS-Herrschaft in Deutschland und Europa* (vgl. RLP Geschichte, S. 31)

Kompetenzbezüge

- Wahrnehmen und Deuten, hier: *Wertvorstellungen reflektieren* (Niveaustufen E-G), (vgl. RLP Ethik, S. 12)
- Sich im Dialog verständigen, hier: *Eigene Dialogbeiträge einbringen* (Niveaustufe E, je nach Diskussionsleitung auch höher), (vgl. RLP Ethik, S. 16)
- Methoden anwenden, hier: *Historische Informationen aus Materialien erschließen* (Niveaustufen E-H), (vgl. RLP Geschichte, S. 18)
- Urteilen und sich orientieren (Niveaustufen E-H) (vgl. RLP Geschichte, S. 19)

Sekundarstufe II

- **Kurshalbjahr (ge-3/GE-3)** Die moderne Welt und ihre Krisen: Demokratie und Diktatur, speziell *nationalsozialistische Gewaltherrschaft mit den Teilaspekten Widerstand / ziviler Ungehorsam und Holocaust* (vgl. RLP Geschichte, S. 24)

Kompetenzbezüge

Förderungsmöglichkeiten zu

- Urteils- und Orientierungskompetenz: *Schüler*innen reflektieren die von ihnen verwendeten Beurteilungsmaßstäbe unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kriterien und begründen und vertreten die universelle Geltung von Werturteilen, die auf der Grundlage der Menschenrechte formuliert werden* (vgl. RLP Geschichte, S. 19)

Dauer: 45 Minuten



Arbeitstext

Am 7. Juni 2003 starb in Istanbul im Alter von 89 Jahren Selahattin Ülkümen. Nur wenige wissen heute, wie und warum er sich vor fast 60 Jahren einen Ehrenplatz in der Geschichte der Menschlichkeit und des Anstandes im 20. Jahrhundert erworben hat. 1944 war er als junger Diplomat Generalkonsul der Türkischen Republik in Rhodos. Die Insel – seit dem 16. Jahrhundert in osmanischem Besitz – war 1912 von Italien besetzt worden. Nach dem Sturz Mussolinis 1943 marschierten dort deutsche Truppen ein. Seit Jahrhunderten hatten in Rhodos Jüd*innen gelebt, zumeist Sephard*innen, Nachkommen der 1492 aus Spanien vertriebenen Jüd*innen. 1934 zählte die Gemeinde 3.700 Menschen. In Folge der zunehmend anti-jüdischen Politik Italiens war die Zahl bis 1944 auf etwa die Hälfte zurückgegangen.

Im Sommer 1944 entsandte die deutsche Besatzungsmacht zur Vorbereitung der Deportation der Jüd*innen von den Inseln des Dodekanes einen Mitarbeiter Eichmanns nach Rhodos. Im Juli 1944 erging der Befehl, dass alle Jüd*innen der Insel sich an einem bestimmten Tag im deutschen Hauptquartier zu melden hatten. Daraufhin stellte der türkische Generalkonsul Selahattin Ülkümen unter großzügigster Auslegung seiner Dienstvorschriften den Jüd*innen in Rhodos, die einst osmanische Staatsbürger*innen gewesen waren, und somit möglicherweise ein Anrecht darauf hatten, türkische Pässe aus. Auch ihre Ehepartner*innen und Kinder erhielten diese Dokumente. Selbst einigen Menschen, die keinerlei Verbindung zur Türkei hatten, stellte er in Zuwiderhandlung gegen geltendes türkisches Recht Papiere aus.

Auf Grund dieser von ihm eigenmächtig verliehenen Staatsangehörigkeit konnte Ülkümen die Verschonung seiner Schutzbefohlenen von der Deportation fordern – und er war erfolgreich! Mindestens 42 Menschen bewahrte er so vor dem Weg in die Gaskammern von Auschwitz-Birkenau, den am 23. Juli 1944 etwa 1.700 Jüd*innen aus Rhodos antreten mussten. Die Besatzungsmacht rächte sich: Ülkümens Haus in Rhodos wurde bombardiert, seine schwangere Frau starb an den Folgen der dabei erlittenen Verletzungen. Später nach seinen Motiven befragt, erklärte Ülkümen, er habe keine der Jüd*innen in Rhodos gekannt, habe nichts weiter mit ihnen zu tun gehabt. „Alles, was ich getan habe, war, meinen Pflichten als menschliches Wesen nachzukommen.“ Für diese Pflichterfüllung ehrte ihn der Staat Israel: 1990 wurde er in den Kreis der „Gerechten unter den Völkern“ aufgenommen und Ülkümen pflanzte einen Baum im Ehrenhain von Yad Vashem.

Ülkümen war nicht der einzige türkische Diplomat, der durch eine sehr weite, wenn nicht sogar illegale Auslegung seiner Aufgaben Menschen jüdischer Religion schützen konnte: Der Generalkonsul in Marseille, Bedii Arbel, stieg zu einer Gruppe Jüd*innen türkischer Herkunft in den Deportationszug und erzwang so ihre Freilassung. Schon vorher hatten die Botschafter Erkin und Menemencioglu und die Konsuln Özdoganci, Kent und Yolga für rund 2.000 Jüd*innen türkischer Herkunft Transporte aus Frankreich in die Türkei organisiert. Auch sie waren bei der Ausstellung türkischer Ausweispapiere sehr großzügig verfahren. Im Gegensatz zu diplomatischen Vertretern anderer Länder, die sich über



ihre Dienstpflichten hinaus für Jüd*innen eingesetzt hatten, wurden Ülkümen und seine Kollegen von ihren Vorgesetzten nicht diszipliniert oder bestraft. Selahattin Ülkümen trat nach einer normalen diplomatischen Karriere 1979 in den Ruhestand, ein anderer der sogenannten „türkischen Schindlers“, der 2001 verstorbene Namik Kemal Yolga, war später Botschafter u. a. in Rom, Paris, Teheran und Moskau. Nach Schätzungen des amerikanischen Historikers Stanford Shaw hat die Türkei durch die erwähnten Transporte, durch Gewährung von Transit- und Einreisevisa und durch stillschweigende Tolerierung von unerlaubten Durchreisen mindestens 100.000 verfolgten Jüd*innen aus ganz Europa das Überleben ermöglicht.

Angesichts dieser Dimension mag die Zahl der von Ülkümen Geretteten klein erscheinen, aber jedes einzelne der 42 Menschenleben ist ein Zeugnis für den Mut und die menschliche Größe dieses damals erst 30 Jahre alten türkischen Diplomaten. Nur içinde yatsın – Möge er im Lichte ruhen!

(Leicht überarbeitete Version des Textes auf hagalil.com, 24.06.2003, <http://www.judentum.net/geschichte/uelkuemen.htm>)

Aufgaben

1. Gebt die damalige Situation für Jüd*innen auf Rhodos wieder.
2. Stellt dar, auf welche Art und Weise Selahattin Ülkümen und andere türkische Diplomaten verfolgten Jüd*innen halfen.
3. Nennt die Motivation für Ülkümens Hilfsbereitschaft und diskutiert, was einen Menschen motiviert, andere in dieser Form zu unterstützen und dabei selbst große Risiken auf sich zu nehmen.
4. Diskutiert die Sätze „Wer ein Menschenleben rettet, dem wird es angerechnet, als würde er die ganze Welt retten. Und wer ein Menschenleben zu Unrecht auslöscht, dem wird es angerechnet, als hätte er die ganze Welt zerstört“. (Sie stammen aus dem Talmud – dem Kommentartext zu den jüdischen Geboten.)



Übung F.4: Retter*innen in Albanien

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/III

Intention der Übung: Ein Verständnis dafür schaffen, wie sich außerordentliche Zivilcourage auf der Grundlage einer fundamental empfundenen ethischen Maxime unter den Bedingungen des Nationalsozialismus dargestellt hat und in Albanien zu einer vollständigen Verhinderung des Holocaust führte.

Sekundarstufe I

- **Ethik 3.2** Wie frei bin ich? Freiheit und Verantwortung, hier: *Verantwortungsvolles Handeln in individueller und gesellschaftlicher Perspektive* (vgl. RLP Ethik, S. 23)
- **Ethik 3.5** Was soll ich tun? Handeln und Moral, hier: *Moralische Kriterien in gesellschaftlicher Perspektive UND Pflichten* -> Welche Pflichten sind gesellschaftlich bedingt (vgl. RLP Ethik, S. 29)
- **Geschichte Klasse 9/10** Demokratie und Diktatur, hier: *Widerstand gegen die NS-Herrschaft in Deutschland und Europa* (vgl. RLP Geschichte, S. 31)

Kompetenzbezüge

- Wahrnehmen und Deuten, hier: *Begriffe klären und verwenden* (Niveaustufen D-F), (vgl. RLP Ethik, S. 11)
- Methoden anwenden, hier: *Historische Informationen aus Materialien erschließen* (Niveaustufen E-H), (vgl. RLP Geschichte, S. 18)

Sekundarstufe II

- **Kurshalbjahr (ge-3/GE-3)** Die moderne Welt und ihre Krisen: Demokratie und Diktatur, speziell *nationalsozialistische Gewaltherrschaft mit den Teilaspekten Widerstand / ziviler Ungehorsam und Holocaust* (vgl. RLP Geschichte, S. 24)

Kompetenzbezüge

- Urteils- und Orientierungskompetenz: *Schüler*innen reflektieren die von ihnen verwendeten Beurteilungsmaßstäbe unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kriterien und begründen und vertreten die universelle Geltung von Werturteilen, die auf der Grundlage der Menschenrechte formuliert werden* (vgl. RLP Geschichte, S. 19)

Dauer: 45 Minuten; bei Weiterarbeit mit Doku-Film 90 Minuten

Materialien: Arbeitstext, internetfähige Geräte, für Weiterarbeit mit Doku-Film ggf. Beamer

Vorgehensweise

Alle Aufgaben sind auch auf den Doku-Film bzw. das Interview zu diesem anwendbar.

Möglichkeit der Weiterarbeit

Der Dokumentarfilm „Rescue in Albania“ (2009) des kosovoalbanischen Regisseurs Dardan Islami erzählt die Geschichte, wie Jüd*innen von der albanischen Bevölkerung vor den Nazis geschützt und versteckt wurden: <https://www.youtube.com/watch?v=eZ8szhccfZM> (englischsprachig, bei weiteren Sprachen englische Untertitel, 27 Minuten).

Ein Interview mit Dardan Islami über den Film: <https://balkaninsight.com/2009/05/11/rescue-in-albania-how-thousands-of-jews-were-saved-from-the-holocaust/>



Arbeitstext

Das kleine Land Albanien liegt auf dem Balkan am Mittelmeer und grenzt heute im Norden an die Staaten Montenegro und Kosovo, im Westen an die Republik Mazedonien und im Süden an Griechenland. Die Mehrheit der Menschen sind Muslim*innen.

Vor dem Zweiten Weltkrieg war das Land ein demokratischer Nationalstaat, der 1939 vom faschistischen Italien angegriffen und besetzt worden war. Auf die Besetzung Italiens folgte 1943 die der deutschen Armee, da Italien kapitulierte und sich später den Alliierten anschloss. Die besondere Geschichte Albaniens während des Zweiten Weltkriegs – gerade in Hinblick auf die Unterstützung verfolgter Jüd*innen – war bis vor Kurzem weitgehend unbekannt.

Albanien unterschied sich von den meisten anderen Ländern in Europa in Hinblick auf seine Einreisebestimmungen für verfolgte Jüd*innen. Das Land verschärfte in den 1930er Jahren seine Visabestimmungen kaum und viele Jüd*innen beantragten dort Asyl. Wer es nach Albanien geschafft hatte, schien gerettet. Als kein anders europäisches Land mehr bereit war, Jüd*innen Zuflucht zu gewähren, gab die albanische Botschaft in Berlin noch Visa aus. Sogar noch im Jahr 1942, als Albanien bereits unter italienischer Besatzung stand, versuchte man – wenn auch vergeblich – verfolgten Jüd*innen verschiedener Länder die Einreise zu ermöglichen.

Während der Zeit der deutschen Besatzung des Landes sind darüber hinaus keine Berichte vom Verstecken von Jüd*innen bekannt, obwohl jedwede Helfer*innen von Jüd*innen – wie die Verfolgten selbst – in Lebensgefahr waren. Deshalb versuchten die meisten Albaner*innen Jüd*innen in schwer erreichbaren Dörfern in den Bergen zu verstecken, wo die deutsche Armee die Menschen nicht so leicht finden konnte. Auch war es üblich, den Verfolgten muslimisch klingende Namen zu geben oder sie mit Papieren auszustatten, um sie vor den deutschen Verfolgern zu beschützen.

Aus dem Kosovo ist bspw. die Geschichte von Arslan Reznqi bekannt: Er baute auf einem Hof in der Stadt Gjakova mehrere Häuser, in denen er Jüd*innen versteckte. Im Falle einer deutschen Razzia verfügten die Häuser über unterirdische Tunnel in einen nahegelegenen Wald. Alle von ihm versteckten Menschen überlebten. Arslan Reznqi wurde dafür von der israelischen Gedenkstätte Yad Vashem als „Gerechter unter den Völkern“ ausgezeichnet.

Der Grund für diese einmalige Hilfsbereitschaft einer ganzen Gesellschaft liegt in dem albanischen Wort „besa“ begründet. „Besä“ ist eine Bezeichnung für einen Ehrenkodex, der einem Menschen auferlegt, anderen Menschen in Gefahr zu helfen, und wenn nötig, dabei das eigene Leben zu gefährden. „Besä“ ist auch heute noch das höchste moralische Gebot in der albanischen Kultur und steht damit über jeglichen religiösen Unterschieden und anderen Streitigkeiten von Menschen – es verpflichtet zur gegenseitigen Hilfe und Solidarität.



Nach dem Krieg sind die meisten im Land versteckten Jüd*innen in ihre Heimatländer zurückgekehrt oder in die USA, aber auch nach Israel ausgewandert.

Albaner*innen werden heute noch wegen ihres Mutes geehrt, mit dem sie verfolgten Menschen in Not geholfen haben. Viele der Helfer*innen sind als „Gerechte unter den Völkern“ von der israelischen Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem ausgezeichnet worden. Auch zahlreiche Wissenschaftler*innen haben sich mit dieser Rolle Albaniens beschäftigt – so zum Beispiel der Amerikaner Harvey Sarnier, der zu dem Schluss kam, dass 100 % aller Jüd*innen in Albanien vor dem Holocaust gerettet worden seien.

Aufgaben

1. Arbeitet heraus, welche Aspekte Albanien vor und zur Zeit des Zweiten Weltkrieges von den meisten anderen Ländern unterschieden.
2. Stellt dar, auf welche Art und Weise Albaner*innen verfolgten Jüd*innen halfen.
3. Bewertet die Hilfsbereitschaft der Albaner*innen und diskutiert, was einen Menschen motiviert, andere in dieser Form zu unterstützen und dabei selbst große Risiken auf sich zu nehmen.



Übung F.5: Der Mufti von Jerusalem Amin al-Husseini und der Nationalsozialismus

Infos für den Einsatz in der Schule

- AFB I/II/III

Intention der Übung: Mit dieser themenfokussierten biografischen Skizze des Muftis Amin al-Husseini soll ein historisches Grundverständnis für die antizionistische/antisemitische Allianz mit dem Nationalsozialismus ermöglicht werden.

Sekundarstufe I

- Geschichte **Klasse 9/10:** Die Übung kann als „Scharnier“/Verbindungsstück zwischen den Modulen Demokratie und Diktatur (Basismodul) und dem fächerverbindenden Modul Konflikte und Konfliktlösungen genutzt werden (vgl. RLP Geschichte, S. 31f.).
- Politische Bildung **Klasse 9/10** 3.5 Demokratie in Deutschland, hier: *Gefährdungen der Demokratie durch Intoleranz, Extremismus und Gewalt* und 3.6 Konflikte und Konfliktlösungen (vgl. RLP PB, S. 28f.). Die Übung kann die themenfeldübergreifende Unterrichtskonstruktion und den Fächerverbund mit Geschichte stärken.

Kompetenzbezüge

- Methoden anwenden, hier: *Historische Informationen aus Materialien erschließen* (Niveaustufen E-H), (vgl. RLP Geschichte, S. 18) UND *Fachsprache anwenden* (vgl. RLP PB, S. 20)
- Urteilen und sich orientieren (Niveaustufen E-H) (vgl. RLP Geschichte, S. 19)
- Analysieren (Niveaustufen D-H) (vgl. RLP PB, S. 18)
- Urteilen, hier: *Persönliche politische Urteile entwickeln und begründen* (Niveaustufen F-H) (vgl. RLP PB, S. 19)

Basiskonzepte

Bezüge zu *Menschenwürde, Recht, Gleichheit, Frieden, Macht, Interesse, Konflikt* (vgl. RLP PB, S. 7)

Sekundarstufe II

- **Kurshalbjahr (ge-3/GE-3)** Die moderne Welt und ihre Krisen: Demokratie und Diktatur, speziell *nationalsozialistische Gewaltherrschaft* mit den Teilaspekten *Außenpolitik, Ideologie und Holocaust* (vgl. RLP Geschichte, S. 24)
- **PW Q1, T2** Gegner der Demokratie (Pflichtbereich). Inhalt: *Antisemitismus* (vgl. RLP PW, S. 16)

Kompetenzbezüge

Förderungsmöglichkeiten zu

- Beurteilungs- und Analysekompetenz: *Eigenständig rational begründete Stellungnahmen in sicherer Argumentation abgeben* (vgl. RLP PW S. 12)
- Analyse- und Orientierungskompetenz: *Die historische Dimension, Intentionen, Interessenlagen und Standortbezogenheiten der Akteure systematisch berücksichtigen* (vgl. RLP PW S. 13)
- Methodenkompetenz: *Schüler*innen reflektieren die von ihnen verwendeten Beurteilungsmaßstäbe unter Beachtung historischer bzw. gegenwärtiger ethischer, moralischer und normativer Kriterien und begründen und vertreten die universelle Geltung von Werturteilen, die auf der Grundlage der Menschenrechte formuliert werden* (vgl. RLP Geschichte, S. 19)

Dauer: 45 Minuten



Arbeitstext

Amin al-Husseini (1895–1974) stammte aus einer Familie islamischer Rechtsgelehrter aus Jerusalem. In seiner Kindheit war im zunächst osmanisch und dann britisch beherrschten Mandatsgebiet Palästina ein Aufblühen jüdischer Aktivität (u. a. durch die Gründung Tel Avivs) zu erleben. Husseini war ein erbitterter Gegner der Zionist*innen, die sich im Land ansiedelten, und rief die arabische Bevölkerung zu Pogromen gegen die jüdische Bevölkerung Jerusalems auf. 1920 kam es dann zu gewaltsamen Ausschreitungen. Sie trafen allerdings nicht nur die Zionist*innen, die sich dort angesiedelt hatten, sondern vielmehr diejenigen Bewohner*innen des jüdischen Viertels, deren Familien dort seit Tausenden von Jahren wohnten. Bereits hier zeigt sich, dass al-Husseinis palästinensischer Nationalismus übergang in aggressiven Antisemitismus. 1921 wurde Amin al-Husseini nach dem Tod seines Halbbruders, der bis dahin der Großmufti von Jerusalem war, in dieses Amt berufen.

Als Hitler 1933 an die Macht kam, bot sich ihm al-Husseini als Verbündeter an. Nach den arabischen Aufständen gegen die britische Kolonialmacht legte der Mufti den nationalsozialistischen Machthabern in Berlin 1937 einen Vertragsentwurf vor. Er wolle Waffen und Hilfe für seine arabischen Nationalisten und betreibe dafür Nazi-propaganda im islamischen Raum und Sympathiewerbung für den Kriegsfall. Außerdem bot er an, den jüdischen Handel zu boykottieren, deutsches Kapital zu nutzen, den Terror in den Ländern des britischen Mandatsgebiets zu verstärken und „mit allen Mitteln“ die Schaffung eines Judenstaats in Palästina zu blockieren.

Hitler kündigte dem Mufti Ende 1941 an, „die Judenfrage zu lösen“. Komme sein Militär in den Kaukasus, dann schlage die Stunde des Großmuftis als Führer der Araber*innen. Berlin strebe auch die Vernichtung der Jüd*innen im britischen Herrschaftsbereich an.

Der Mufti bekam aus dem Fonds des Außenministeriums (der aus geraubtem jüdischem Vermögen gespeist wurde) im Monat 50.000 Mark und weitere 25.000 in Devisen. Er hatte ein Berliner Büro, einen Stab mit meist 12 Personen, eine Suite im Hotel „Adlon“ sowie zehn Appartements und Häuser.

Für die Nationalsozialisten beaufsichtigte er die arabischen Rundfunkausstrahlungen von Radio Ze-esen. Diese Radiostation bei Berlin war einst der stärkste Kurzwellensender der Welt und sendete täglich ein arabischsprachiges, antisemitisches Programm. Darüber hinaus warb der Mufti auf dem Balkan mit Erfolg für den Eintritt von Muslimen in die Waffen-SS, in die er selbst von Himmler als Gruppenführer für die „fremdvölkischen Einheiten“ aufgenommen worden war. Er hatte auch die Idee, zionistische Treffen in Tel Aviv und Jerusalem zu bombardieren. Der Mufti wurde nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges als Kriegsverbrecher gesucht, konnte jedoch nach Ägypten entkommen, wo er seine Politik des Judenhasses weiter betrieb. Er lebte bis 1974.



Aufgaben

1. Fasst die biografischen Informationen zu Amin al-Husseini zusammen.
2. Gebt das Ziel Amin al-Husseinis gegenüber den Jüd*innen in Palästina wieder.
3. Arbeitet seine Strategien und Vorgehensweisen zum Erreichen dieses Ziels heraus. Fertigt hierzu eine Tabelle an.
4. Beurteilt das Handeln des Muftis und seine Rolle für den Nationalsozialismus.
5. Begründet, inwiefern das Verhalten von al-Husseini antisemitisch ist.



ANHANG

Verwendete und weiterführende Literatur

Antisemitismus und Pädagogik

Amadeu Antonio Stiftung (2014): „Läuft bei Dir?!“ – Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit. http://www.projekt-ju-an.de/w/files/juan/ju-an_laeuft-bei-dir_handreichung_onlineversion.pdf

Amadeu Antonio Stiftung (2017): „Man wird ja wohl Israel noch kritisieren dürfen ...?!“ Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/publikationen/man-wird-ja-wohl-israel-noch-kritisieren-duerfen/>

Amadeu Antonio Stiftung (2017): Läuft noch nicht?! Gönn dir: 7 Punkte für eine Jugendarbeit gegen Antisemitismus! https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/publikationen/laeuft-noch-nicht_goenn-dir_-7-punkte-gegen-antisemitismus.pdf

Amira: Pädagogische Ansätze zur Bearbeitung von Antisemitismus in der Jugendarbeit. Die Ergebnisse des Modellprojekts ›amira – Antisemitismus im Kontext von Migration und Rassismus‹ (2010) Hrsg.: Verein für Demokratische Kultur in Berlin e. V. (VDK) und amira. http://www.migration-online.de/data/amira_abschlussdokumentation.pdf

Bildungsstätte Anne Frank (2013): Weltbild Antisemitismus – Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/Main. http://www.jbs-anne-frank.de/fileadmin/user_upload/Slider/Publikationen/Broschuere_Weltbild_Antisemitismus.pdf

Can, Mehmet/ Karoline Georg/ Ruth Hatlapa (2013): Überlegungen zur pädagogischen Auseinandersetzung mit der Shoah in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: Günther Jikeli/ Kim Robin Stoller/ Joëlle Allouche-Benayoun (Hg.): Umstrittene Geschichte. Ansichten zum Holocaust unter Muslimen im internationalen Vergleich. Frankfurt/M. S. 289-310.

Gebhardt, Richard/ Anne Klein/ Marcus Meier (Hg.) (2012): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim/Basel.

Kiefer, Michael (2017): Antisemitismus und Migration, Baustein 5, Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage (Hg.), Berlin. http://www.schule-ohne-rassismus.org/fileadmin/Benutzerordner/PDF/Publikationen_als_pdf_/SORSMC-Baustein5-LoRes-Web.pdf

Kranz, Dani (2017): Jüdische Lebenswelten und die Notwendigkeit integrativer politischer Bildung. <http://heimatkunde.boell.de/2017/07/20/juedische-lebenswelten-und-die-notwendigkeit-integrativer-politischer-bildung>

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2013): Widerspruchstoleranz. Ein Theorie-Praxis-Handbuch zu Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. http://www.kiga-berlin.org/uploads/KIgA_Widerspruchstoleranz_2013.pdf



Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (2017): Commitment without Borders. Ein deutsch-türkisches Handbuch zu Antisemitismusprävention und Holocaust Education. http://www.kiga-berlin.org/index.php?page=commitment-without-borders&hl=de_DE.

Mendel, Meron/ Astrid Messerschmidt (Hg.) (2017): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt/New York.

Messerschmidt, Astrid (2010): Gegenwartsbeziehungen. Erinnerungsbildung auf der Suche nach zeitgemäßen Perspektiven. In: Einsicht. Bulletin des Fritz-Bauer-Instituts zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, 2. Jg., Nr. 4, S. 16-21. http://www.fritz-bauer-institut.de/fileadmin/user_upload/uploadsFBI/einsicht/Einsicht-04.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2019): Wahrnehmen – Benennen – Handeln. Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen. https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publikationen%202019/20191015_Handreichung%20zum%20Umgang%20mit%20Antisemitismus%20an%20Schulen.pdf

Multikulturelles Zentrum Dessau e. V. (Hg.) (2012): Aktueller Antisemitismus – Bestandsaufnahme und Präventionsansätze. Dokumentation. http://www.bildungsbausteine.de/fileadmin/data/downloads/FTA-Doku_Aktueller_AS_MD_12-6.pdf

Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn.

Radvan, Heike (2017): Aussteigen aus antisemitischen Differenzkonstruktionen. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hg.): „Man wird ja wohl Israel noch kritisieren dürfen ...?!“ Eine pädagogische Handreichung zum Umgang mit israelbezogenem Antisemitismus. S. 53-55. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/aktionswochen/paedagogischer-umgang-mit-israelbezogenem-antisemitismus.pdf>

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

Scherr, Albert/ Barbara Schäuble (2007): „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ - Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Amadeu Antonio Stiftung (Hg.). Berlin. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf

Schu, Anke (2016) Antisemitismus und Biographie. Fallstudien männlicher, muslimisch-migrantischer Jugendlicher in Deutschland als Basis kritischer Jugendarbeit. Weinheim, Basel.

Seidel, Ingolf (2007): Was kann getan werden gegen Antisemitismus. Eine Handreichung für Pädagoginnen. <http://www.antisemitismus.net/theorie/bildung.htm>

SPME e. V./ DIG (Hg.) (2016): Pädagogik des Ressentiments. Das Israelbild in deutschen Schulbüchern. http://www.mideastfreedomforum.org/fileadmin/editors_de/Broschueren/DIG_Broschuere_Schulbuecher_Web.pdf

Stender, Wolfram/ Guido Follert/ Mihri Özdoğan (Hg.) (2010): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis. Wiesbaden.



Sturzbecher, Dietmar/ Ronald Freytag (2000): Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine. Göttingen.

Antisemitismus: Charakteristika und Erscheinungsformen

Auswärtiges Amt: Bundesregierung unterstützt internationale Arbeitsdefinition von Antisemitismus. https://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Themen/KulturDialog/06_InterkulturellerDialog/Aktuell/170922-IHRA_Antisemitismus.html?nn=382590 (11.09.2018).

Böckler, Nils/ Andreas Zick (2016): Antisemitische Hetze im Internet und auf der Straße. Zur sozial-psychologischen Funktion des Hasses und zu Eskalationsfaktoren im On- und Offlinebereich. Schwerpunktthema Antisemitismusbericht 2015. Zürich. <http://www.antisemitismus.ch/content/antisemitische-hetze-im-internet-und-auf-der-strasse>

Claussen, Detlev (2005): Grenzen der Aufklärung. Die gesellschaftliche Genese des modernen Antisemitismus. Frankfurt am Main.

Faber, Klaus/ Julius H. Schoeps/ Sacha Stawski (Hg.) (2007): Neu-alter Judenhass. Antisemitismus, arabisch-israelischer Konflikt und europäische Politik. Berlin.

haGalil onLine, Themen: jüdisches Leben, Israel/Nahost, Antisemitismus und weitere. <http://www.hagalil.com/>

Haury, Thomas (o. J.): Zur Logik des deutschen Antizionismus. http://www.rote-ruhr-uni.com/texte/haury_logik.shtml

Kühner, Thomas (2008): Antisemitismus in Deutschland. Zum Wandel eines Ressentiments im öffentlichen Diskurs. Hamburg.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.) (2013): Der Bürger im Staat (04/2013). Antisemitismus heute. http://www.buergerimstaat.de/4_13/antisemitismus.pdf

Mansel, Jürgen/ Viktoria Spaiser (2010) Ängste und Kontrollverluste. Zusammenhänge mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Deutsche Zustände, 8. Frankfurt am Main. S. 49-71.

Nkosi, Nkululeko (2017): Wir fordern das Wort „Apartheid“ zurück! In: iz3w, H. 359. https://www.iz3w.org/zeitschrift/ausgaben/359_rechtspopulismus/apartheid

Pfahl-Traughber, Armin (2006): Antizionistischer Antisemitismus. Über die Besonderheiten im Spannungsfeld von antisemitischer und nicht-antisemitischer Israel-Kritik. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/37954/antizionistischer-antisemitismus>

Postone, Moishe (1979): Nationalsozialismus und Antisemitismus. <http://www.krisis.org/1979/nationalsozialismus-und-antisemitismus/>

Rafael, Simone (2014): Wann wird Kritik an Israel eigentlich antisemitisch? <http://www.bellto-ber.news/artikel/wann-wird-israelkritik-eigentlich-antisemitisch-9608>



Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. http://www.salzborn.de/txt/2013_Kirche-und-Israel.pdf

Schwarz-Friesel, Monika (2015): Gebildeter Antisemitismus, seine kulturelle Verankerung und historische Kontinuität: Semper idem cum mutatione. In: Schwarz-Friesel, Monika (Hg.): Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft. Baden-Baden, S. 13–34.

Schwarz-Friesel, Monika/ Evyatar Friesel/ Jehuda Reinharz (Hg.) (2010): Aktueller Antisemitismus – ein Phänomen der Mitte. Berlin, New York.

Schwarz-Friesel, Monika/ Jehuda Reinharz (2013): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin, New York.

Sharansky (2004): Antisemitismus in 3-D. <http://www.hagalil.com/antisemitismus/europa/sharansky.htm>

Zick, Andreas/ Beate Küpper/ Andreas Hövermann (2011): Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Hg. von Nora Langenbacher, Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. <http://library.fes.de/pdf-files/do/07905-20110311.pdf>

Pädagogik allgemein

Elverich, Gabi/ Annita Kalpaka/ Karin Reindlmeier (Hg.) (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main.

Leiprecht, Rudolf/ Anne Kerber (Hg.) (2013): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach.

Rotter, Pasquale Virginie (2013): Empowerment in Motion – Körper und Bewegung in Empowerment-Prozessen. <http://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/empowerment-motion-koerper-und-bewegung-empowerment-prozessen>

Weitere Materialien für antisemitismuskritische Bildung

Anders Denken. Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. <https://www.anders-denken.info/>

Anne Frank Zentrum. <https://www.annefrank.de/themenfelder/geschichte-vermitteln/paedagogische-materialien/>

Arbeit und Leben Hamburg e. V. (Hg.) (2009): Projekt „Was tun gegen Antisemitismus?!“, Hamburg. <http://hamburg.arbeitundleben.de/img/daten/D209924953.pdf> (hier weitere Literatur, Filme und Materialien)

Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V./Tacheles reden! e. V. (Hg.) (2007): Woher kommt der Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm, Mühlheim. S. dazu auch



http://www.bildungsbausteine.de/fileadmin/data/downloads/Erratum_Woher-kommt-Juden-hass.pdf (hier weitere Literatur)

DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hg.) (2014): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, Erfurt, 4., durchges. Aufl. <http://baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html>

Kölnische Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit e. V. (2014): Antisemitismus als Problem in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. <http://www.koelnische-gesellschaft.de/bildungsarbeit/materialien/>

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGa) (Hg.) (2006): Planspiel zur Gründung Israels, in: Pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft, Berlin. <http://www.kiga-berlin.org/uploads/Material/KIGa%20Broschuere%202006.pdf>

Mideast Freedom Forum Berlin. <https://bildungsbaustein-israel.de/materialien/>

Zentralrat der Juden in Deutschland und die Kultusministerkonferenz (Hg.) Kommentierte Materialsammlung zur Vermittlung des Judentums. <https://www.kmk-zentralratderjuden.de/>

Beratungsstellen zu Antisemitismus und Pädagogik

stopantisemitismus.de (Webseite mit Erklärungen zu und Unterstützungsangeboten gegen Antisemitismus). <https://www.stopantisemitismus.de/hilfe-infos/> (nach Bundesländern filterbar)

Beratungsstellen für von Antisemitismus und Rassismus Betroffene

Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt (VBRG) e. V. <https://www.verband-brg.de/beratung/>

