

Antisemitismus in Geschichte und Gegenwart

Zentrum für Antisemitismusforschung



Lehrerhandreichung zum Unterrichtsmaterial:

Juden und Judenfeindschaft in Europa bis 1945

Antisemitismus – immer noch?

Vorurteile. You 2?



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Der Judenhass kommt aus der Mehrheitsgesellschaft	
Interview mit Prof. Wolfgang Benz	5
Vorsicht Klischee: Juden im Mittelalter	
Wolfgang Geiger	9
Antisemitismus: „the longest hatred“ und seine aktuellen Erscheinungsformen	
Isabel Enzenbach, Juliane Wetzel	19
Antisemitismus und die Kritik an Israel	
Peter Widmann	28
Der israelisch-palästinensische Konflikt in den Medien	
Peter Widmann	30
Nahostkonflikt und Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft	
Götz Nordbruch	31
Antisemitismus und visuelle Kompetenz	
Peter Widmann	35
Antisemitismus bei Jugendlichen	
Barbara Schäuble	41
Antisemitismus und Rassenkonzepte	
Ralf Schäfer	48
Intersektionalität	
Das Zusammenspiel verschiedener Diskriminierungsgründe	
María do Mar Castro Varala	52
Bildnachweise	56
Danksagung	57

Impressum:

Bonn 2008
Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung/bpb
53113 Bonn, Adenauerallee 86

Redaktion: Isabel Enzenbach

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für Politische Bildung dar.
Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Umschlaggestaltung: Michael Rechl, Kassel

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Silber Druck oHG, Niestetal

ISBN 978-3-89331-864-3

www.bpb.de

Vorwort

Die vorliegenden Unterrichtsmaterialien, die aus drei Bausteinen für Schüler und einer Lehrerhandreichung bestehen, sind einer Initiative des OSZE Büros für demokratische Institutionen und Menschenrechte (ODIHR) zu verdanken. Angesichts des weltweiten Anstiegs antisemitischer Vorfälle initiierte die OSZE in sieben europäischen Ländern (Dänemark, Deutschland, Litauen, Kroatien, Niederlande, Polen, Ukraine) ein Pilotprojekt, in dem pädagogische Materialien zur jüdischen Geschichte und zur Geschichte der Judenfeindschaft entwickelt wurden. Das Ziel ist, Lehrende dabei zu unterstützen, europäisch-jüdische Geschichte in das Curriculum zu integrieren und über die Entstehung, die Traditionen, Stereotype und Lügen der Judenfeindschaft aufzuklären. Auch auf dem deutschsprachigen Markt fehlen derartige aktuelle Materialien zum Antisemitismus und erst recht solche, die in einem europäischen Projekt erarbeitet wurden.

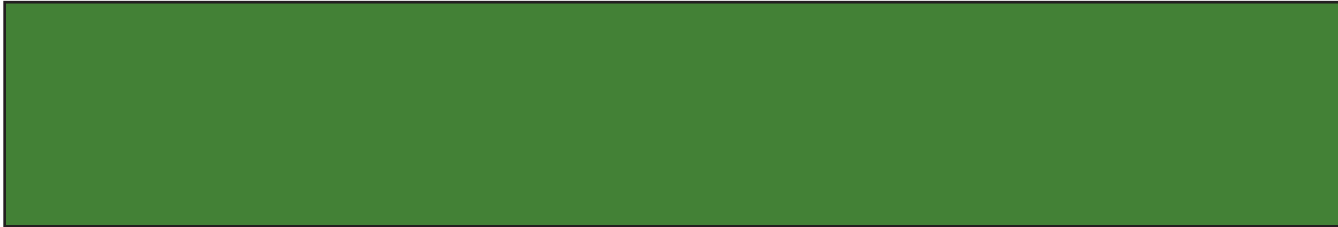
Experten aus den beteiligten Ländern erarbeiteten unter der Regie des Anne Frank House Amsterdam die vorliegenden Unterrichtshefte und versuchten dabei, Gemeinsamkeiten und spezifische Ereignisse aus den einzelnen Regionen zu bündeln. Das Projekt wird inzwischen in weiteren Ländern fortgeführt. Die Experten der beteiligten Länder einte das Anliegen, Wissen und sich selbst reflektierende Fragestellungen den Gerüchten über „die Juden“ entgegenzustellen. Sie verpflichteten sich zu einem Fächer übergreifenden Ansatz, der es ermöglicht die Geschichte der Judenfeindschaft aus unterschiedlichen Fachperspektiven zu untersuchen. Für das Gelingen war es hilfreich, dass, neben gemeinsamen Texten und Bildern, Platz für spezifische Ereignisse zur Verfügung stand. Andere Länderversionen haben diese spezifischen Beispiele dann zum Teil übernommen. So war es z. B. für die polnischen und ukrainischen Experten unabdingbar, den Kosakenaufstand unter Bohdan Chmielnicki zu schildern. Wahrscheinlich hätte das deutsche Expertenteam diesen Markstein für die Geschichte der mittel- und osteuropäischen Juden übernommen. Doch sowohl um eingeschlifene, nationalgeschichtlich geprägte Geschichtsschreibung zu überwinden, als auch um den tradierten Überlieferungen in einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden, ist es wünschenswert eine solche internationale Zusammenarbeit weiter auszubauen.

Die realgeschichtlichen und pädagogischen Unterschiede führten auch zu divergierenden Einschätzungen. Ein solcher Dissens war die Frage, ob es zweckmäßig ist, jüdische Geschichte und Antisemitismus in den Unterrichtsmaterialien gemeinsam zu thematisieren. Dieser Ansatz wurde kritisch hinterfragt – schließlich lässt er die Fehlinterpretation zu, dass die jüdische Geschichte ursächlich etwas mit der Judenfeindschaft zu tun hat, anstatt den Antisemitismus allein in den Ausgrenzungsstrategien und Projektionen der nicht-jüdischen Mehrheitsgesellschaften zu verorten. Letztlich wurden jedoch beide Perspektiven im Material vereint – auch und gerade um zu vermeiden, dass Schülerinnen und Schüler Juden und Judentum primär und ausschließlich mit Antisemitismus assoziieren. In der Erprobungsphase stellte sich dann heraus, dass Lehrende es als hilfreich empfanden, dass in den Materialien ein Basiswissen zu jüdischer Geschichte bereit gestellt wurde, zumal dieses als Grundlage dafür dienen kann, sich mit bestimmten Fragen der Judenfeindschaft auseinanderzusetzen. Es bleibt die Aufgabe, diese grundsätzliche, konzeptuelle Frage an Unterrichtserfahrungen zu messen.

Diese Lehrerhandreichung, die vom Zentrum für Antisemitismusforschung erstellt wurde, möchte zu einem gezielten und selbst gewählten Einsatz der Materialien anregen.

Die vorliegenden Hefte können, müssen aber nicht im Paket eingesetzt werden. Sie müssen auch nicht in der chronologischen Reihenfolge unterrichtet werden, denkbar ist z. B. mit dem letzten Heft zu beginnen, und von aktuellen Ereignissen ausgehend die Geschichte der Judenfeindschaft zu erarbeiten. Oder aber, einzelne Teile des Unterrichtsmaterials ergänzend in den Unterrichtsstoff einzuflechten. Beispielsweise könnte, wenn im Unterricht der Nahostkonflikt behandelt wird, mit Hilfe des Materials erarbeitet werden, an welchen Stellen dieser Konflikt von antisemitischen Argumenten und Bildern durchdrungen wird. Sinnvoll ist es sicher auch, einzelne Aspekte der vorliegenden Materialien zu behandeln und mit anderen Unterrichtsmaterialien und -methoden zu ergänzen.

Das Lehrerheft bietet deshalb Artikel, die zentrale Fragestellungen theoretisch vertiefen bzw. ergänzen: In einem Gespräch mit Wolfgang Benz werden die Materialien aus



der Perspektive der Antisemitismusforschung kommentiert. Juliane Wetzel und Isabel Enzenbach beschreiben aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus. Barbara Schäuble schlägt eine Typologie antisemitischer Sprechweisen von Jugendlichen vor, die dazu beiträgt das Verhalten von Schülern differenziert betrachten zu können. Wolfgang Geiger beschäftigt sich mit nach wie vor verbreiteten Klischees über Juden und jüdische Geschichte in der Schulbuchliteratur zum Mittelalter. Peter Widmann reflektiert die Gefahr beim Einsatz juden- und fremdenfeindlicher, islamfeindlicher, homophober oder sexistischer Darstellungen Schüler die Stereotype zu lehren, gegen die man sie immunisieren wollte und stellt Methoden zum Erwerb von Medienkompetenz vor. Ralf Schäfer stellt den rassistisch argumentierenden Antisemitismus in den Kontext der Bedeutung, die Körperbilder für gruppenbezogene Feindschaften haben, die schließlich in der Erfindung von Rassentheorien kulminierten. Der Zusammenhang zwischen Nahostkonflikt und antisemitischen Vorstellungen wird in drei Texten reflektiert: Kriterien für eine Unterscheidung legitimer Kritik an israelischer Politik und solcher, die mit antisemitischen Stereotypen arbeitet bzw. auf Umwegen antisemitische Einstellungen kommuniziert, zeigt Peter Widmann. Er beleuchtet darüber hinaus Strukturen und Opfer-Täter Dichotomien, die die Berichterstattung prägen und zu verzerrten Wahrnehmungen führen. Neben diesen Texten zu Bearbeitungsmustern des Nahostkonflikts in der Mehrheitsgesellschaft beleuchtet Götz Nordbruch Reaktionen auf die Ereignisse im Nahen Osten in der Einwanderungsgesellschaft. Die im dritten Heft des Unterrichtsmaterials angesprochenen verschiedenen Diskriminierungsformen, wie Rassismus, Homophobie, antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus werden von Maria do Mar Castro Varala mit Hilfe des Modells der Intersektionalität in ihren Ähnlichkeiten und Unterschieden theoretisch reflektiert. Ziel ist dabei nicht nur, die Komplexität von Ausgrenzung und Unterdrückung zu beschreiben, sondern darüber hinaus auch effektivere Instrumente und Strategien gegen soziale Ungerechtigkeiten zu ermöglichen.

Das Lehrerheft bemüht sich um Kürze und Prägnanz. Neben den theoretischen Reflexionen bietet es knappe Überblickstexte, die, bezogen auf die Themen der einzelnen

Doppelseiten des Unterrichtsmaterials, zentrale Stichworte erläutern sowie notwendige Informationen zur Bearbeitung der Arbeitsvorschläge und Hinweise auf weiterführende Literatur geben. Einzelne dieser Kurztexte und Materialempfehlungen stellten uns Mitarbeiter von Einrichtungen zur Verfügung, zu deren Schwerpunkten die jeweiligen Fragestellungen zählen. Herzlichen Dank für diese Beiträge – sie sind jeweils namentlich gekennzeichnet und mit dem Verweis auf die jeweilige Institution versehen.

Insbesondere gilt unser Dank dem OSZE/ODIHR und dem Anne Frank House in Amsterdam, die gemeinsam die Initiative und den langen Atem, die Ressourcen und die Übersicht für die Verwirklichung des Projektes aufbrachten sowie den Kollegen aus den beteiligten Ländern für ihre Offenheit und ihre Geduld.

Einen allgemeinen pädagogischen Ratgeber zum Antisemitismus als Unterrichtsthema (*Addressing anti-Semitism: why and how? An educators' guide*) erarbeiten zurzeit ODIHR und die israelische Holocaust Gedenkstätte Yad Vashem. Dieser wird nach Fertigstellung unter <http://tandis.odihr.pl> einzusehen sein. Darin werden Fragen nach den Zielen des Unterrichts, methodischen Prinzipien und Strategien reflektiert, erprobte Praxisbeispiele vorgestellt sowie mögliche Schwerpunktthemen erörtert.

*Isabel Enzenbach,
Zentrum für Antisemitismusforschung*

Der Judenhass kommt aus der Mehrheitsgesellschaft

**Interview mit Wolfgang Benz,
das Gespräch führte Isabel Enzenbach**

Herr Professor Benz, Sie machen seit 20 Jahren Antisemitismusforschung. Was sind die zentralen Botschaften der Antisemitismusforschung an die Pädagogik?

Es gibt vor allem eine Erkenntnis der Antisemitismusforschung: Der Judenhass kommt aus der Mehrheitsgesellschaft. Nicht die Juden sind schuld am Judenhass, nicht jüdische Eigenart, jüdischer Charakter oder jüdische Religion bieten den Anlass, sondern die Mehrheitsgesellschaft braucht Juden als Projektionsfläche. Das ist die wichtigste Erkenntnis, die aber gleichzeitig am Schwersten umzusetzen ist. Fast jeder weiß ein „ja, aber“ darauf und hat von irgendeinem Juden gehört, der sich schrecklich schlecht benommen hat. Und nach dem Motto, „alle Iren haben rote Haare, ich kenne einen“, wird das Kollektiv definiert.

Aus diesem Grund warnt die pädagogische Fachliteratur vor einer Vermischung der Themen Jüdische Geschichte und Judenfeindschaft. Nun stehen Lehrer bisweilen aber vor dem Problem, dass ihren Schülern das notwendige Basiswissen fehlt. Schließlich ist es schwer über Judenfeindschaft zu sprechen, wenn nicht klar ist, was Juden eigentlich sind.

Ja, das ist natürlich richtig: Man muss erklären, was Juden sind. Im zweiten Schritt muss man aber zeigen, dass jede andere Minderheit auch in die Rolle gebracht werden kann. Man darf nicht den Antisemitismus mit der Geschichte der Juden oder mit jüdischer Kultur oder Religion ineinander mengen, denn dann entsteht ein Brei in den Gehirnen. Am Ende bleibt hängen, dass es eben doch etwas mit den Juden zu tun haben müsse. Die Botschaft muss lauten: Juden werden in Anspruch genommen, Juden werden für allerlei Böses verantwortlich gemacht, als Stellvertreter. Aber es könnten auch andere sein. Auf die Frage, warum es dann

immer Juden sind, wird man auf die Geschichte jüdisch-nicht-jüdischen Zusammenlebens zu sprechen kommen. Es ist schlicht die älteste Tradition der Abneigung und des Hasses, und deswegen sind es immer wieder die Juden, die es trifft.

Welche Möglichkeiten, denken Sie, hat Schule, dem Vorurteil entgegen zu wirken?

Schule hat natürlich die besten Möglichkeiten und Voraussetzungen gegen Vorurteile zu arbeiten, in der Theorie. Die Schwierigkeit besteht darin, dass Schule nicht als geschlossenes System funktioniert. Sie können den besten Unterricht machen, mit dem Sie versuchen, Schüler über Vorurteile aufzuklären, sie gegen Vorurteile zu immunisieren, wenn dann aber, sagen wir mal der Kollege aus der Physik, oder aus dem Sport kommt, jemand der eine hohe Akzeptanz bei den Schülern hat und eine blöde Bemerkung macht, dann vernichtet er sofort alle Aufklärungsarbeit. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, wenn die Elternhäuser nicht mitspielen oder vollkommen indifferent sind. Aufklärung ist ein ganz empfindliches Pflänzchen, es braucht viel Zuwendung, und der Erfolg ist trotzdem nicht garantiert. Der Bildung steht entgegen, dass der Mensch offensichtlich Feindbilder braucht. Für den einen sind es Asylbewerber, für den anderen sind es rothaarige Frauen, für den Dritten eine ausländische Nation. Eine Projektionsfläche scheinen viele Menschen für ihren Seelenhaushalt zu benötigen, um die Welt in Gut und Böse einteilen zu können. Trotzdem kann am ehesten Bildung gegen Vorurteile und deren Folgen immunisieren.

Was sind die Stärken der „Unterrichtsmaterialien zur jüdischen Geschichte und zum Antisemitismus in Europa“, was sind die Schwächen?

Wenn ich die Schwächen aufführe, dann werden Sie mir entgegen halten, ich sei ein alter Mann, der in vollkommen anderen Lern- und Betrachtungsgewohnheiten aufgewachsen ist. Mir wird ganz blümerant, wenn eine halbe Seite lila und die andere blau eingefärbt ist. Oben drüber ein schwarzer Balken und dann noch viele bunte Bilder. Das

brauche ich als 66-Jähriger nicht, das stört mich, es hindert mich eher in der Wahrnehmung. Für mich ist diese Aufbereitung, diese Mischung aus Bildern, Informationen, kleinen und großen Texten, eher Zerstreung als Sammlung. Aber ich bin ja lernfähig und beuge mich dem Argument, dass man das heute so machen muss.

Das waren die Schwächen. Was sind die Stärken?

Die Fülle des Materials und der individuelle Zugriff. Dass der Schüler auch in seiner eigenen Biografie angesprochen werden kann. Etwa bei der Bestimmung, wo kommt man her, wie wird man definiert, als Jude, als Deutscher, als Katholik? Da ist es hilfreich, wenn man den Blick auf die eigene Familiengeschichte lenkt, um einen Vergleich zu haben. Ich halte es für sinnvoll, jeweils aus der eigenen Erfahrungs- und Lebenswelt der Schüler und Jugendlichen heraus die Thematik zu entwickeln. Der Vergleich ermöglicht jungen Menschen besonders gut das Verständnis für den Sachverhalt, und das scheint mir hier sehr gut geglückt. Dass man nicht bei Abstraktem und bei Zahlen stehen bleibt, sondern es individualisiert und aus der eigenen Person entwickelt, das scheint mir ein guter Weg.

Halten Sie die Balance und die Darstellung von der Geschichte der Juden und des Judenhasses in diesem Unterrichtsmaterial für geglückt?

Wie bei jedem Unterrichtsmaterial weiß man es vorher nie. Da kann man die beste und sauberste Vorlage bieten, und in den Köpfen steckt dann unter Umständen schon das vom Großvater tradierte Vorurteil. Und das löst dann das besagte „ja, aber“ aus. Aber ich denke, im Rahmen des Möglichen und des Machbaren sind diese Unterrichtsmaterialien ein hervorragender Einstieg.

Der Unterricht zum Nationalsozialismus hat das Phänomen hervorgebracht, dass viele Schüler klagen, sie könnten das Thema nicht mehr hören, sich bei Nachfragen jedoch herausstellt, dass in ihrer Schulkarriere keineswegs eine intensive Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus stattgefunden hat: Ein Zeichen dafür, dass etwas schief

gelaufen ist. Vor welchen Fehlern muss sich die Bildungsarbeit zum Antisemitismus hüten?

Vor Betroffenheit! Das scheint mir auch die Erklärung dafür zu sein, dass so viele Schüler sagen, sie können es nicht mehr hören, sie wissen alles. Und sie wissen natürlich überhaupt nichts. Sie sind emotional überfrachtet worden. Wenn die Lehrerin mit trauriger Miene kommt, und schon den 11-Jährigen sagt, heute müssen wir besonders traurig sein, weil wir über Anne Frank sprechen, dann funktioniert das vielleicht einmal. Aber hinterher, wenn zwei Jahre später die Religionslehrerin kommt und sich das wiederholt, wenn dann ein Jahr später der Historiker kommt, dann hat er vielleicht schon keine Chance mehr. Wichtig ist, außerhalb des nur Betroffenen und der Maßgabe des lieb sein Wollens im Andenken an die Opfer, wissenswerte und vernünftige Information zu vermitteln, über das, was geschehen ist und was man wissen sollte.

Teil 1

Juden und Judenfeindschaft in Europa bis 1945



Baustein 1 Juden und Judenfeindschaft in Europa bis 1945



Wer ist Jude?

(S. 2–3)

Dieses Unterrichtsmaterial beginnt mit Fragen nach Zugehörigkeit und Selbstdefinitionen und nach den jeweils eigenen Familiengeschichten, in denen häufig Migrationen und Neudefinitionen von Identität eine Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund wird kurz erklärt, was man unter jüdischer Identität versteht und verstehen kann. Es geht hierbei darum, eine Antwort auf eine mögliche Unkenntnis oder auf Spekulationen über die Frage „Wer ist Jude?“ zu geben und diese in den Kontext der Selbstdefinition der Schülerinnen und Schüler zu stellen. Welche Rolle spielen Religion, Herkunft, Staatsangehörigkeit, Familiengeschichten und Selbstbilder im jeweils eigenen Leben? Welche Vorstellungen von Identität und Zugehörigkeit informieren die Gespräche der Klasse über jüdische Geschichte, Antisemitismus und Diskriminierungen?

Migrationsgeschichten im Klassenzimmer wahrzunehmen und ihnen Raum zu geben, ist eine Voraussetzung, um über Jüdische Geschichte und Antisemitismus sprechen zu können. Nicht nur, weil die vielfältigen Hintergründe der Schüler eine soziale Realität sind, sondern auch weil unterschiedliche Perspektiven zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung der Themen Jüdische Geschichte und Antisemitismus führen können. In extremen Fällen kann es beispielsweise dazu kommen, dass Juden im Rahmen einer Opferkonkurrenz und -hierarchisierung als die „Lieblingsoffer“ der Deutschen wahrgenommen und demzufolge abgelehnt werden. Zugleich kann Empathie den Zugang prägen: etwa auf Grund jeweils eigener Diskriminierungserfahrungen oder bedingt durch die Traditionen des Herkunftslandes.

Im Heft *Vorurteile. You 2?* dieser Reihe wird Antisemitismus als eine von verschiedenen Diskriminierungsformen von Jugendlichen thematisiert. Gegebenenfalls ist es sinnvoll mit diesem Heft in das Thema Antisemitismus einzusteigen.

Identität

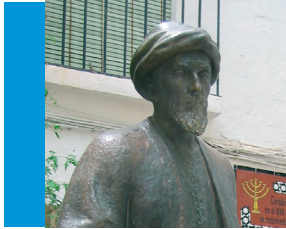
Das Thema Identität ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit gegen Vorurteile und Diskriminierung. Dabei ist es egal, welchen Hintergrund die Jugendlichen jeweils haben. Jugendliche können sich auf das Thema beziehen, weil es konkret und nicht nur abstrakt ist. Gleichzeitig machen sich an Teilen der eigenen Identität immer wieder Diskriminierungen fest.

Die Identität eines Menschen durch das Leben in einer Gesellschaft, die Sozialisation, ist von vielen Faktoren bestimmt. Dazu gehört die soziale Herkunft, die religiöse Zugehörigkeit, der Ort des Aufwachsens, die sexuelle Orientierung, das Geschlecht, die Familie, die Hautfarbe und vieles mehr.

Anhand dieser Faktoren ordnen sich einzelne Menschen bestimmten Menschengruppen zu. Diese Zuordnung kann, wenn sie selbst bestimmt abläuft, je nach Situation wechseln. In der einen Gruppe kehrt jemand eher seine soziale Herkunft, in der anderen eher seine religiöse Zugehörigkeit nach außen. Oft findet dieser Prozess jedoch nicht freiwillig statt und ist vielmehr fremdbestimmt. Ein Bereich der Sozialisation eines Menschen, zum Beispiel die Hautfarbe, wird von anderen ausgewählt und besonders beachtet. Hierbei wird nicht gesehen, dass es noch viele andere Aspekte der jeweiligen Sozialisation gibt, die diesen Menschen prägen.

Deshalb ist auch die Frage so wichtig: „Wer entscheidet, wer du bist?“ Das bedeutet, dass die Identität, zum Beispiel die einer Jüdin oder eines Juden, von der Selbstbestimmung abhängt. Auch wenn das Kind einer jüdischen Mutter nach den Regeln der jüdischen Religion automatisch jüdisch ist, bedeutet das nicht, dass es den Menschen gefällt, dass sie selbstverständlich als jüdisch bezeichnet werden. Möglicherweise fehlt das Jüdischsein völlig im Identitätskonzept der Person oder tritt gegenüber anderen Komponenten deutlich in den Hintergrund.

Axel Bremermann, Anne Frank Zentrum Berlin



Warum leben Juden über die ganze Welt verstreut?

(S. 4–5)

Jüdischer Krieg/Christliche Theologie

Die Zerstörung des Tempels in Jerusalem durch römische Truppen leitete den Untergang Israels ein. Im Jahre 66 n. u. Z. entflammte der Aufstand der Juden gegen die römische Besatzungsmacht. Mit dem Fall der Felsenfestung Massada 73 n. u. Z. gingen die Römer nach sieben Jahren als Sieger aus dem ungleichen Kampf hervor. Die Römer zerstörten den Tempel in Jerusalem und machten die Stadt dem Erdboden gleich. Im „Jüdische[n] Krieg“ des jüdisch-römischen Autors Flavius Josephus sind die Ereignisse anschaulich dokumentiert. Dieser Krieg ging in die christliche Judenfeindschaft der folgenden Jahrhunderte ein. Im Lukas-Evangelium, dessen heutige Form nach den Ereignissen redigiert wurde, werden die Geschehnisse in einer retrospektiven Scheinprophetie dargestellt: „... und sie [die Juden] werden gefangen geführt werden unter alle Völker; und Jerusalem wird zertreten werden von den Heiden/Völkern, bis dass die Zeit der Heiden/Völker erfüllt sein wird“ (Lk 21,24).

Materialien zur christlichen Judenfeindschaft

Evangelische Kirche im Rheinland: „Ist man vor Antisemitismus nur noch auf dem Monde sicher?“ Arbeitshilfe, Dezember 2006 <http://www.ekir.de/ekir/dokumente/ekir2007antisemitismus.pdf>

Gottesmordvorwurf

Den Kern des christlichen Judenhasses bildete der sogenannte Gottesmordvorwurf („Welche auch den Herrn Jesum getötet haben, und ihre eigenen Propheten, und haben uns verfolgt“, 1. Thessalonicher 2,15). Dabei wurde übersehen, dass nicht die Juden, sondern die römische Besatzungsmacht Jesus zum Tode verurteilt und – nach römischer Strafpraxis – ans Kreuz geschlagen hatte. Papst Johannes XXIII. (1881–1963)

beseitigte 1959 den Passus aus den „Großen Fürbitten“ des Karfreitags, in dem für die „verblendeten und treulosen“ Juden gebetet worden war. Erst das Zweite Vatikanische Konzil (1961–1965) strich 1965 in „Nostra aetate“ (in unserer Zeit) den Gottesmordvorwurf aus der Liturgie und verurteilte alle Formen des Antisemitismus. Die Schuldzuweisung an die Juden, verantwortlich für den Tod von Jesus Christus zu sein, hält sich bis heute. Durchschnittlich 20 Prozent der Befragten in Europa stimmten bei einer Befragung 2007 der Aussage „Juden sind verantwortlich am Tod Christi“ zu, in Deutschland waren es 13 % (2005: 18%) (Quelle: Anti-Defamation League, Mai 2007).

Diaspora

(Griech.: Zerstreuung) Der Begriff wird seit dem 19. Jahrhundert für ethnische und religiöse Gruppen verwendet, die ihre traditionelle Heimat verlassen und sich über weite Teile in der Welt verstreut haben. Ursprünglich wurden geschlossene Siedlungen von Juden so genannt. Als jüdische Diaspora werden heute jüdische Gemeinden außerhalb Israels bezeichnet. Der Begriff wird heute von zahlreichen ethnischen oder kulturellen Gruppen gebraucht, z. B. die im Kontext der Sklaverei entstandene afrikanische Diaspora. In der globalisierten Welt leben Menschen zunehmend in einer diasporischen Situation, in der ein Teil ihres Lebens, ihre kulturellen Aktivitäten und sozialen Organisationen nicht in Übereinstimmung mit nationalstaatlichen Zuordnungen stehen.

Arbeitsvorschläge, Tipps zur Weiterarbeit

Keine genauen Zahlen

Heute leben etwa 53 Millionen Christen (ca. 52 Millionen Protestanten und Katholiken; ca. 1 Million griechisch/russisch orthodoxe Christen) in der Bundesrepublik sowie etwa 3,3 Millionen Muslime und ca. 110 000 Juden. Sichere Zahlen über die Religionszugehörigkeiten der in Deutschland lebenden Menschen gibt es nicht. Bei den Christen werden die Kir-



chenmitglieder erfasst, also jene, die nicht aus der Kirche ausgetreten sind und Kirchensteuer zahlen und deren Kinder. Die Schätzung der Anzahl von Muslimen in Deutschland beruht auf amtlichen Feststellungen, in denen alle Migranten, die aus einem „mehrheitlich muslimischen“ Land kommen, als Muslime gezählt werden. Nach dieser Logik müssten allerdings alle Muslime mit deutscher Staatsangehörigkeit als Christen gezählt werden. Die Zahl der Juden bezieht sich auf jene, die Mitglieder jüdischer Gemeinden sind. Darüber hinaus leben wie bei den Christen auch Menschen jüdischen Glaubens in Deutschland, die sich keiner Gemeinde zugehörig fühlen und deshalb in den offiziellen Statistiken, die die Religionszugehörigkeit erfassen, nicht gezählt werden. Nach dem jüdischen Religionsgesetz (Halacha) ist nur der Jude, der von einer jüdischen Mutter abstammt. Trotzdem gibt es Menschen, die sich der jüdischen Religion zugehörig fühlen, dies aber nach dem Religionsgesetz nicht sind. In manchen Ländern ist es noch immer ein Risiko, sich zur jüdischen Religion zu bekennen, deshalb entsprechen offizielle Zahlen hier oft nicht der Realität. Es hängt also auch immer davon ab, wer die Zahlen erhebt und nach welchen Kriterien. Deshalb mangelt es häufig an genauen Daten.

Die hier angegebenen Zahlen zum weltweiten jüdischen Bevölkerungsanteil stammen aus dem American Jewish Yearbook 2005, das auf der Grundlage statistischer Angaben aus den einzelnen Ländern und Kontinenten diese Schätzungen erstellt.

Zuflucht

(S. 6–7)

Vorsicht Klischee: Juden im Mittelalter

Seit mehr als drei Jahrzehnten bemühen sich die Autoren von Geschichtslehrbüchern verstärkt um die Aufarbeitung der deutsch-jüdischen Geschichte. Da dies jedoch nicht mehr ohne Auschwitz im Gedächtnis und als Mahnung geschehen kann, schrumpft häufig alle deutsch-jüdische Geschichte quasi zur Vorgeschichte des Holocaust zusammen. Zwar hat der in den Schulbüchern der jüdischen Geschichte eingeräumte Platz im Laufe der Zeit zugenommen, aber wiederum stehen weitere Verfolgungsgeschichten im Mittelpunkt (z. B. die Kreuzzugspogrome), wie der israelische Historiker Chaim Schatzker bezüglich der vierzig Jahre scheinbar erfolglosen und maßgeblich von ihm selbst geleiteten Schulbuchkritik kritisch bilanzierte. Die Verengung auf die Verfolgungsgeschichte minimiert die langen Phasen des Zusammenlebens, die Emanzipation und den aktiven Beitrag der Juden zur europäischen Geschichte, stattdessen suggeriert sie eine Verfolgungskontinuität vom Mittelalter bis zum Holocaust (oft dargestellt durch die Parallelisierung des „gelben Flecks“ mit dem NS-Judenstern). Daraus folgt ein historischer Fatalismus, wonach eine „Normalität“, ein friedliches Zusammenleben von Juden und Mehrheitsgesellschaft, in Europa gar nicht möglich gewesen sei, jedenfalls nicht dauerhaft. Das war jedoch eine These der Antisemiten des 19. und 20. Jahrhunderts mit umgekehrter Schuldzuweisung.

Die Verengung dieser Perspektive führt auch zu Verzerrungen der historischen Wahrheit. So z. B. die Vorstellung, dass die Juden „im Mittelalter im Ghetto“ lebten, während das Ghetto erst im ausgehenden Mittelalter entstand (als erstes die Frankfurter Judengasse, 1462). Unter dem Verfolgungsaspekt scheint in heutigen Schulbüchern das Trennende sogar etwas Positives zu bekommen: „In den Städten wohnten die Juden fast überall in besonderen Vierteln, den Gettos. Hier konnten sie sich wirklich frei fühlen. [...]“

[Denn es war] den Juden in den Gettos möglich, nach den Gesetzen ihres Glaubens zu leben.“ (*Zeitreise 2*, Klett, 2006, S. 72. – Realschule 8. Klasse).

Im Zentrum problematischer Darstellungen in den Schulbüchern steht jedoch das Klischee vom „Geldjuden“, das in unserer Vorstellung von der mittelalterlichen Gesellschaft wurzelt. So wird in einem Geschichtsbuch (*Rückspiegel 2*, 1995, S. 92. – Gymnasium 8. Klasse) ein Bild als Illustration eines mittelalterlichen „jüdischen Geldwechslers“ gezeigt (Bild 1, Louvre), das in Wirklichkeit gar keinen jüdischen, sondern einen christlichen flämischen Geldverleiher im Jahre 1514 darstellt. Ebenso erschien in der Zeitschrift *Damals* (12/2004, S. 30) im Rahmen eines Schwerpunktes „Juden im Mittelalter“ ein Ausschnitt einer Miniatur (untere Hälfte von Bild 2) aus dem Buch des Genuesen Cocharelli über die Sieben Sünden (Ende 14. Jh., British Library). Diese „Szene in einer Bank“ soll laut Zeitschrift „Handel und Wandel im mittelalterlichen Judentum“ illustrieren. Doch auch dieses Bild zeigt keine jüdischen, sondern christliche italienische Bankiers, die nämlich Zielscheibe von Cocharellis Kritik am Wucher waren (auf der Wandtafel im Hintergrund der oberen Hälfte wird eine einschlägige Bibelstelle zitiert: Exodus, 2. Mose 22, 24). Gleichwohl tauchen auch Juden auf dem Bild auf: ganz klein rechts unten, quasi als Zaungäste und Bittsteller in dem Geschehen. Die Darstellung belegt also das genaue Gegenteil dessen, was die Intention der Zeitschrift mit dieser Abbildung war, denn nicht Juden, sondern Katholiken beherrschten das Geldgeschäft.

Offensichtlich hat sich das Klischee von der exklusiven Beziehung der Juden zum Geld so sehr in den Köpfen auch von Lehrbuch- und anderen Autoren festgesetzt, dass sie in entsprechenden Abbildungen Juden sehen, wo gar keine sind.

In den Texten, die diese Bildquellen begleiten, sowie in faktisch allen Geschichtslehrbüchern findet man dies auch auf die eine oder andere Weise ausformuliert. Zugrunde liegt die These von den zwei Verboten und der ökonomischen Nische: Den Christen war das Zinsnehmen verboten (kanonisches Zinsverbot); den Juden wurden zahlreiche Berufe verboten (durch Ausschluss aus den Zünften), somit wurden Geldgeschäfte und Pfandleihe zu einer Nische für die Juden. Davon ausgehend werden die Pogrome erklärt (Hervorhebungen von mir): „Wenn *zahlreiche Bürger* einer Stadt



Quentin Metsys, *Le Prêteur et sa femme*, 1514
© R.M.N./G. Blot – C. Jean, www.louvre.fr



Cocharelli of Genoa, *Treatise on the Vices*, Genoa, late 14th century, www.imagesonline.bl.uk/britishlibrary

bei jüdischen Mitbürgern verschuldet waren, konnte man mit Parolen wie ‚Brunnenvergiftung‘, ‚Hostienschändung‘ oder ‚Gottesmord‘ Juden erschlagen und seine Schulden tilgen.“ (*Rückspiegel* 2, s. o.). – „Für viele Christen waren ihre Schulden bei den Juden erdrückend. Der Reichtum weckte Neid und Hass.“ (*Anno* 2, 1995, S. 100. – Gymn. 8. Kl.). Dieselbe Logik findet sich aber auch im aktuellen *Brockhaus* (2004) wieder: „Die hierdurch bewirkte Verschuldung breiter Bevölkerungskreise verschärfte die bereits bestehenden Aversionen, die sich dann von Zeit zu Zeit in furchtbaren Judenverfolgungen (Pogromen) und -vertreibungen niederschlugen [...].“ („Juden – Stellung im Mittelalter“).

Schon die Behauptung, „breite Kreise“ oder auch nur „viele Christen“ seien bei Juden verschuldet gewesen, entbehrt jeder Grundlage. Vor allem jedoch ist das Argument mit dem kanonischen Zinsverbot ein *Mythos*, insofern dabei suggeriert wird, das Zinsverbot sei auch *Realität* gewesen, also wirklich befolgt worden. Eine weit über hundertjährige diesbezügliche Forschung hat offen gelegt, wie das Verbot umgangen und sogar offen missachtet wurde, darunter auch von der Kirche selbst.

Somit waren weder alle Geldverleiher Juden, vielmehr standen sich hier Juden und italienische Bankiers (die so genannten Lombarden) als Konkurrenten gegenüber, noch waren alle Juden Geldverleiher, nur eine Minderheit unter ihnen betrieb Geldgeschäfte, die meisten waren im Kleinhandel tätig, noch weit bis in die Neuzeit hinein.

In den vorliegenden *Unterrichtsmaterialien* kommt letzteres in Teil 1 auf S. 6 zum Ausdruck, kontrastiert jedoch mit der These von den beiden Verboten, wie sie auf S. 8 in klassischer Form erscheint.

Die soziale Schichtung und berufliche Betätigung der Juden in der Frühen Neuzeit (gilt somit auch für das späte Mittelalter) kann man mit Schülern z. B. über die Frankfurter Judengasse im Internet untersuchen (www.judengasse.de).

Die Macht des Stereotyps liegt in der Einfachheit des Erklärungsmusters. Darin transformiert sich das Wuchererklischee vom damaligen *Vorurteil der Anklage* zum heutigen *Vorurteil der Erklärung* (die Juden wurden dazu gezwungen ...): Es rechtfertigt nicht mehr die Gewalttaten – die werden natürlich verurteilt – doch es erklärt sie scheinbar. Das Vorurteil wird damit zur Erklärung für sich selbst.

Dies macht auf eklatante Weise deutlich, wie sehr die adäquate Kenntnis der jüdischen Geschichte eine adäquate Kenntnis der allgemeinen Geschichte voraussetzt.

Wolfgang Geiger

Literatur

Robert Hoeniger, „Zur Geschichte der Juden Deutschlands im frühen Mittelalter“, in: *Zeitschrift für die Geschichte der Juden in Deutschland*, 1 (1887), Heft 1, S. 65–97.
www.compactmemory.de

Michael Toch, „Geldverleiher und sonst nichts? Zur wirtschaftlichen Tätigkeit der Juden im deutschen Sprachraum des Mittelalters“, in: *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte* XXII/1993, S. 117–126.

Michael Toch, *Die Juden im mittelalterlichen Reich*, München 2003.

Peter Spufford, *Handel, Macht und Reichtum. Kaufleute im Mittelalter*, Darmstadt 2004, S. 33 f.

Js. E. Zlocisti, „Der Geldhandel der Christen in Deutschland während des Mittelalter (bis ca. 1350)“, in: *Ost und West* 1/1913, S. 46–49 und 2/1913, S. 146–150.
www.compactmemory.de

Quellensammlungen

Wolfgang Borchardt/Reinhardt Möllner, *Jüdisches Leben in christlicher Umwelt. Ein historischer Längsschnitt*, Cornelsen, Berlin 1991.

Rolf Ballof u. a., *Deutsch-jüdische Geschichte. Quellen zur Geschichte und Politik*, erarbeitet und herausgegeben vom Arbeitskreis des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands „Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht“, Klett, Stuttgart/Leipzig 2007.

Europäisch-jüdische Geschichte im Internet

Linkliste auf: www.historia-interculturalis.de/historia_interculturalis/JuedischeGeschichte01.htm

Schulbuchkritik

Erziehungswesen und Judentum. Die Darstellung des Judentums in der Lehrerbildung und im Schulunterricht, hrsg. vom Verband Deutscher Studentenschaften (VDS), zusammengestellt von Ekkehart Krippendorff, München 1960.

Chaim Schatzker, Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 173, Bonn 1981.

Chaim Schatzker, „Juden und Judentum in den Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland“, in: Thomas Lange (Hrsg.), Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945. Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel, Wien u. a. 1994, S. 37–48.

Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, hrsg. von der LBI Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte, c/o Jüdisches Museum Frankfurt am Main 2003. – Als Download verfügbar auf: www.juedischesmuseum.de

Europas Juden im Mittelalter, Schwerpunktthema in: Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer, H. 68, Schwalbach/Ts. 2004.

Wolfgang Geiger, „Der Anti-Antisemitismus und die Macht der Vorurteile. Erfahrungen eines Lehrers“, in: Begegnungen – Zeitschrift für Kirche und Judentum, Hannover, 3/2005, S. 2–19. – Leicht überarbeitete Fassung zweier Artikel in Kommune Okt./Nov. 2004 und Dez. '04/Jan. '05, sie steht im Internet bei Hagalil Online unter: <http://schule.judentum.de/schule/antisemitismus.htm>

Aschkenas

Aschkenas bezeichnete ursprünglich das jüdische Siedlungsgebiet in Nordwesteuropa, zunächst vor allem entlang des Rheins. Mit der Verlagerung des jüdischen Siedlungsschwerpunktes nach Osteuropa (Polen, Litauen) erfuhr auch der räumliche Bedeutungsumfang des Begriffes Aschkenas eine Erweiterung in Richtung Osten. Der Begriff wird auch auf Deutschland, deutsches Judentum und deutsche Juden sowie ihre Nachfahren auch außerhalb Deutschlands bezogen, verwendet. Aschkenas bzw. aschkenasisch wird von Sepharad bzw. sephardisch unterschieden: Begriffe, die Juden und das Judentum spanischen und portugiesischen Ursprungs bezeichnen. Sefhardischen Ursprungs sind mehrheitlich auch die Juden aus muslimischen Ländern.

Antijudaismus

Antijudaismus bezeichnet die religiöse, christliche Judenfeindschaft. Sie spielt heute in Deutschland (im Gegensatz zu anderen Ländern) kaum noch eine Rolle, fließt aber doch in aktuelle Formen des Antisemitismus ein und findet sich insbesondere im Internet auf den Seiten christlicher Sekten. Der Antijudaismus speist sich aus dem christlichen Glauben und seinen Legenden. Während der Kreuzzüge von 1096 bis 1270 wurde das Christentum mit pogromartigen Massakern gegen die Juden „verteidigt“. Bereits in dieser Phase der antijüdischen Verfolgung spielten Verschwörungstheorien, die sich in Abwandlungen bis heute halten, eine große Rolle: Die Juden seien mit dem äußeren Feind, und falls es einen solchen nicht gebe, mit dem Teufel – dem Antichrist – im Bunde. Zu den kirchlich-religiösen gesellten sich bald auch politisch-wirtschaftliche Motive, die neben dem religiösen Eifer ausschlaggebend waren für die Verfolgung der Juden. Die Lehre der christlichen Kirche von den Juden als Gottesmördern, diente als Rechtfertigung für brutalste Übergriffe auf Juden. Der Antijudaismus beschränkt sich allerdings nicht auf die katholische Religion, sondern findet sich ebenso im protestantischen Glauben, geprägt von den späten Jahren des Reformators Martin Luther, der nach seinem gescheiterten Versuch, die Juden zur Konversion zu bewegen, die Kampfschrift „Von den Juden und ihren Lügen“ verfasste, in

der sich sämtliche Vorurteile seiner Zeit vom Wucher bis zum Ritualmord finden. Heute sind Formen der religiösen Judenfeindschaft auch in radikal islamistischen Kreisen aktuell.

Chmielnicki-Aufstand

Während des 17. Jahrhunderts kam es in den östlichen Grenzgebieten Polens zu mehreren Kosakenaufständen. Der größte Aufstand begann 1648 unter Führung von Bohdan Chmielnicki. Die Kosaken (d. h. „freie Krieger“) schlossen ein Bündnis mit den Krimtataren und brachten den polnischen Truppen schwere Niederlagen bei. Ukrainische Bauern schlossen sich den Kosakengruppen an und benutzten den Aufstand, um Adlige von ihren Gütern zu vertreiben. Von Beginn des Aufstandes an, kam es zu zahlreichen Judenpogromen. Die Juden, die als Verwalter, Pächter, Schankwirte und Steuereintreiber im Dienste der polnischen Magnaten standen oder als Händler in den Städten lebten, waren in den Augen der ukrainischen Bauern und Stadtbewohner Repräsentanten der polnischen Adels-herrschaft. Die Zahl der jüdischen Opfer der Pogrome ist nicht genau zu bestimmen. Die Chroniken sprechen von mindestens 10 000 Getöteten und weiteren Tausenden, die während dieser ersten großen Judenmassaker in der Geschichte Osteuropas gewaltsam zum Christentum bekehrt wurden. Chmielnicki wird im ukrainischen Nationalbewusstsein und auch in der Geschichtsschreibung heute noch als Held verehrt. Der Aufstand markiert jedoch den Beginn massenhafter gewalttätiger Ausschreitungen gegen die osteuropäischen Juden.

Literatur

Andreas Kappler, *Kleine Geschichte der Ukraine*, München 2000.

Dymitri Zlepko, *Der große Kosakenaufstand 1648 gegen die polnische Herrschaft*, in: *Veröffentlichungen des Osteuropa-Institutes*, Bd. 49, Wiesbaden 1980.

Arbeitsvorschläge

Sachsenspiegel

Methodische Hinweise zur Arbeit mit Bildern finden sich im Artikel Antisemitismus und visuelle Kompetenz von Peter Widmann in diesem Heft.

Der Sachsenspiegel ist ein Rechtsbuch aus dem 13. und 14. Jahrhundert. Die Handschriften zur mittelalterlichen Rechtsprechung befinden sich in der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel. Sie wurden originalgetreu digitalisiert und sind nun in voller Pracht auch im Internet sichtbar und multimedial zugänglich. Unter <http://www.sachsenspiegel-online.de/cms/> findet sich neben der Originalhandschrift mit ihren Illustrationen eine hochdeutsche Übersetzung des Textes mit zahlreichen Verknüpfungen, in denen Texte, Bilder und Symbolik erläutert werden. Sachsenspiegel-online ermöglicht lebendige Einblicke in mittelalterliches Rechtsgeschehen.

Die hier präsentierte Illustration stellt das Bild 111, Folio 41r, dar. Der dazugehörige Text lautet in der Übersetzung:

Nun hört von dem alten Frieden, der dem Land Sachsen kraft der kaiserlichen Macht und mit der Zustimmung der angesehenen Ritter des Landes bestätigt worden ist. Alle Tage und alle Zeit sollen Friede haben Priester und geistliche Leute, Mädchen und Frauen und Juden mit ihrem Besitz und mit ihrer Person. (Der Friede soll weiter gelten) für Kirchen und Kirchhöfe, für jedes Dorf innerhalb seines Grabens und Zaunes, für Pflüge und Mühlen und für alle Straßen des Königs zu Wasser und zu Land; diese alle sollen steten Frieden haben, der auch für alles gilt, was dort hineinkommt

Weitere Kommentare zum Sachsenspiegel als Quelle jüdisch-nicht-jüdischen Zusammenlebens finden sich unter http://www.historia-interculturalis.de/historia_interculturalis/JuedischeGeschichte02.htm#Sachsenspiegel

Dort wird auch der drastische Einschnitt, den die Pestpogrome in der Mitte des 14. Jahrhunderts für die Juden in Aschkenas markierten, thematisiert.



Filmtipp: Alles ist erleuchtet

<http://www.warnerbros.de/everythingisilluminated/>

Verfilmung des als Buch des Jahres 2003 gefeierten Romans von Jonathan Safran Foer. Ein junger amerikanischer Jude sucht in der Ukraine Spuren seiner Familiengeschichte und die Frau, die seinem Großvater in der Ukraine das Leben gerettet hat. Die Reise gerät zu einem touristischen Albtraum: gemeinsam mit einem Übersetzer mit abenteuerlichen Sprachkenntnissen und inbrünstigen Gefühlen für die USA, einem angeblich blinden Chauffeur und einer läufigen Blindenhündin trifft der Protagonist in der postsozialistischen Ukraine auf die Widersprüche der Vergangenheit und Gegenwart. Es bleiben die Fragen: Wie wichtig ist es, die Erinnerung zu bewahren? Wie gefährlich können Geheimnisse sein? Wie geht man heute mit dem Holocaust um? Was bedeutet Freundschaft? Und was Liebe?

Seit wann leben Juden in Mitteleuropa?

(S. 8–9)

Zur Frage **Seit wann leben Juden in Mitteleuropa?** gibt es umfangreiche Forschungen. Diese drehen sich vor allem um die Frage, ob jüdische Siedlungen der Römerzeit an Rhein, Mosel und Donau das Ende des Römerreiches überdauerten. Kritisch könnte man – wie der Mediävist Johannes Heil – fragen: „Was sollte ausgerechnet die römischen Bürger, Kolonisten, Militärangehörige, die zugleich Juden waren, Mitte des 4. Jahrhunderts bewogen haben, sich dem allgemeinen Rückzug zu verweigern und in den weitgehend entvölkerten Städten und den unwirtlichen Tälern von Rhein und Mosel zurück zu bleiben. Selbst für die christliche Seite ist ja die urbane Kontinuität in den Städten am Rhein nicht unzweifelhaft belegt. Sollten dann ausgerechnet die Juden die Wacht am Rhein gehalten haben?“

Hinter der Leidenschaft, mit der die Frage nach der Kontinuität jüdischer Siedlung in Mitteleuropa debattiert wird, steht die Vorstellung, dass mit Belegen andauernder Anwesenheit von Juden eine höhere Akzeptanz von jüdischer Geschichte als integralem Bestandteil deutscher oder europäischer Geschichte verbunden sein könnte. Zugleich sind Vorstellungen von Siedlungs- und Abstammungskontinuitäten zwischen der Antike und heute, angesichts fortlaufender historischer Wanderbewegungen, ohnehin eine historische Fiktion.

Arbeitsvorschläge

Zum Vorurteil des „reichen Juden“

Eines der gängigsten antisemitischen Vorurteile ist das des „reichen Juden“. Die hier abgebildete Karikatur stammt aus dem Kinderbuch der „Der Giftpilz“, das als „Stürmerbuch für Jung und Alt“ 1938 im Stürmerverlag veröffentlicht wurde. Von den antisemitischen Theoretikern des 19. Jahrhunderts über Hitler bis zu den heutigen Rechtsextremen spielt das Stereotyp der „Überfremdung“ der Wirtschaft



durch die Juden eine zentrale Rolle in der antisemitischen Propaganda. Aber auch über dieses Spektrum hinaus ist die Vorstellung weit verbreitet. Es zeigt sich insbesondere dort, wo eine vermeintliche Macht „der Juden“ in internationalen Börsen- und Finanzgeschäften unterstellt wird. Immerhin glaubten bei einer Umfrage der Anti-Defamation League im Mai 2007 25 % der Deutschen „Die Juden haben zuviel Einfluss in den internationalen Finanzmärkten“. Solche Vorurteile haben ihren Ursprung im Spätmittelalter (vgl. den Beitrag: Vorsicht Klischee: Juden im Mittelalter). Die Berufsstruktur der jüdischen Bevölkerung war weit differenzierter als es allgemeinen Vorstellungen entspricht. In der Weimarer Republik waren Juden nur in wenigen eher unbedeutenden Spezialbranchen überrepräsentiert, wie etwa im Viehhandel, in der Konfektions- und Schuhbranche sowie im Metall- und Elektrohandel. Die 1929 einsetzende Wirtschaftskrise traf Juden ebenso hart wie Nichtjuden. Dies beschleunigte den Prozess, dass sich viele Juden aus dem Bankgewerbe zurückzogen: – die Beschäftigungszahlen von Juden im Bank- und Börsenwesen ging von 21,9 % im Jahr 1882 auf 3,8 % im Jahr 1925 zurück und fiel bis 1933 auf 2 %. Gegenteilige Behauptungen waren Bestandteil der antisemitischen Propaganda. Bürger jüdischen Glaubens verteilen sich heute auf alle Berufssparten, ihre Religion spielt dabei keine Rolle.

Zu regionalgeschichtlichen Studien:

http://www.lehrerfortbildung-leo-baeck.de/seite_03.html

<http://www.alemannia-judaica.de>
für Erforschung der Geschichte der Juden im süddeutschen
und angrenzenden Raum

www.synagogen.info

Mit diesem Archiv soll an die mehr als 2200 Synagogen Deutschlands und Österreichs erinnert werden, die in der NS-Zeit geschlossen, geschändet oder zerstört wurden. Gleichzeitig wird darüber Auskunft gegeben, wie nach 1945 mit den noch verbliebenen Gebäuden und den ehemaligen Standorten umgegangen wurde.

Kampf um Gleichberechtigung und modernen Antisemitismus

(S. 10–11)

Emanzipation der Juden in Europa

Emanzipation der Juden bezeichnet jenen Prozess im Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft, der die rechtliche und soziale Integration der Juden zum Ziel hatte. Vorausgegangen waren innerjüdische und religionsübergreifende, aufklärerische Debatten, die die Trennung von Kirche und Staat und Gleichberechtigung der Religionsgemeinschaften forderten. Wenn diese Bewegung auch von einer kleinen Gruppe von Intellektuellen getragen wurde, so war sie doch in allen Zentren der europäischen Aufklärung beheimatet und verständigte sich von Warschau nach Florenz und von Lissabon nach Stockholm. John Locke postulierte „Weder Heide, noch Mohammedaner, noch Jude“ dürften wegen ihrer Religion von den Bürgerrechten ausgeschlossen werden. Der Weg von einer ausgegrenzten religiösen Randgruppe zu einer integrierten Gruppe mit gleichen Rechten und Pflichten verlief in allen europäischen Ländern im Zickzackkurs. Ende des 18. Jahrhunderts, ab 1781, wurden in der österreichischen Habsburger-Monarchie erste Toleranzgesetze für Juden erlassen. Damit waren die ehemals polnischen Juden Galiziens als größte Gruppe des europäischen Judentums in die aufgeklärte Reformpolitik einbezogen. In der Französischen Revolution wurden nach zähen Verhandlungen und öffentlichen Auseinandersetzungen erstmals den Juden gleiche Rechte zuerkannt, die ihnen auch in den von Napoleon eroberten Gebieten zugestanden wurden. Auch in Preußen wurden die Juden mit der Reform von 1812 erstmals als Staatsbürger anerkannt. Mit der Romantik und ihren antiaufklärerischen, nationalen Gemeinschaftsvorstellungen kamen jedoch erneut Vorurteile gegen Juden auf, und 1819 brachen in zahlreichen deutschen Städten gewalttätige antijüdische Ausschreitungen aus. In den 40er-Jahren gewannen Liberale, die sich für die Emanzipation einsetzten, an politischem Gewicht, und so wurden die bürgerlichen Rechte von Juden in den europäischen Revolutionen von 1848 zu einem zentralen politischen Thema. In der Frankfurter Nationalversammlung,



in Dänemark, England und Italien wurde die Gleichberechtigung der Juden beschlossen. Jedoch waren mit den Revolutionskämpfen gewalttätige Ausschreitungen gegen Juden verbunden. Nach der Niederschlagung der Revolution wurde in fast allen europäischen Staaten die Emanzipation der Juden wieder rückgängig gemacht. In Deutschland wurde die Emanzipation der Juden erst 1871 in der Verfassung des neu gegründeten Deutschen Reiches offiziell anerkannt. Obgleich 1878 die rechtliche Gleichstellung der Juden auf dem Berliner Kongress auch zu einem Grundsatz der europäischen Diplomatie wurde, setzte schon im folgenden Jahr mit der antisemitischen Bewegung eine neue Form der Judenfeindschaft ein. Diese hatte in Deutschland ihren Ausgangspunkt, doch breitete sie sich schnell in Europa aus.

Literatur

- Jakob Katz, *Aus dem Ghetto in die bürgerliche Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1986.
- Reinhard Rürup, *Emanzipation und Antisemitismus*, Göttingen 1975.
- Elke-Vera Kotowski/Julius H. Schoeps/Hitrud Wallenborn (Hrsg.), *Handbuch der Geschichte der Juden in Europa*, Darmstadt 2001.

Tipps zur Weiterarbeit

Arbeit mit Biografien, wie z. B. mit denen der Frauenrechtlerinnen Bertha Pappenheim oder Alice Salomon <http://www.juedischerfrauenbund.org>, Alice Salomon Archiv: <http://www.asfh-berlin.de/archiv/asa.html> Lit. Marion A. Kaplan, *Die jüdische Frauenbewegung in Deutschland*, zu Levi Strauss, <http://www.br-online.de/bayern-heute/thema/juden-in-bayern/lebenslaeuft.xml>, zu Gabriel Rieser, einer Symbolfigur der Emanzipationsbewegung, zu dessen Leben auch einige pädagogische Materialien bestellt werden können: lehrerfortbildung.lbi@stadt-frankfurt.de (CD-Rom und Ausstellungskoffer), oder zu Albert Einstein, über den es gerade nach dem Einsteinjahr 2005 umfangreiches Material gibt, auch zu seinem „relativ Jüdischsein“.

Holocaust

(S. 12–13)

Der Holocaust wird hier nicht als eigenständiges Thema, sondern im Rahmen eines multilateralen Bildungs-Projektes zum Thema Antisemitismus behandelt. Während der Holocaust mittlerweile oftmals vor dem Hintergrund seiner Singularität als systematische, bürokratisierte und industrialisierte und doch von einem irrationalen Ressentiment getragene Massenverfolgung und Massenvernichtung thematisiert wird, erscheint die *Shoah* im vorliegenden Material also als Teil der Geschichte und Gegenwart des Antisemitismus in Europa. Dies lenkt den Fokus auf zwei bemerkenswerte Aspekte: Zum einen die europäische Dimension dieses „Zivilisationsbruchs“, der zwar maßgeblich vom „Dritten Reich“ ausging und nur im Zuge des nationalsozialistischen „Vernichtungskrieges“ verwirklicht werden konnte, der zugleich aber – wie in den letzten Jahren immer stärker anerkannt wurde – von der aktiven Beteiligung bzw. der Gleichgültigkeit zahlreicher anderer Staaten und Gesellschaften begleitet war. Ein europäisches Ereignis war der Holocaust aber vor allem auch aus der Perspektive der Opfer, die im Material anhand des Beispiels von Dawid Rubinowicz verdeutlicht werden soll – schließlich zielte die Aggression auf die „europäischen Juden“, die aus zahlreichen von Deutschland besetzten Ländern in die Vernichtungslager deportiert wurden. Eine der wenigen Bildquellen, die diesen Massenmord dokumentiert, ist das so genannte Auschwitz-Album, das Fotos der fast vollständig ermordeten ungarischen Juden (s. Abbildung im Material) aus dem Jahr 1944 beinhaltet. Diese Fotos wurden von zwei SS-Männern gemacht.

Ein weiteres im Material enthaltenes Bild, das den SA-Mann und die Hitlerjungen in Behringersdorf zeigt, verweist auf den zweiten bemerkenswerten Aspekt: die mittlerweile auch in der Forschung immer stärker beachtete Rolle der „Volksgemeinschaft“ bei der Ausgrenzung und Verfolgung ihrer jüdischen Nachbarn. Der Antisemitismus war – auch schon zu Zeiten der Weimarer Republik – ein Alltagsphänomen und zeigte sich in vielen Ländern Europas als Teil des damaligen Zeitgeists. Nach Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft fand er in Deutschland



seinen Ausdruck in einer Reihe von sich radikalierenden, teils gewalttätigen teils bürokratisch schikanierenden Maßnahmen (s. Abbildung aus Berlin Schöneberg), die ihren Höhepunkt in einer nach Lage der Quellen nicht als solche von langer Hand geplanten, jedoch im Rahmen der nationalsozialistischen Ideologie denkbaren und schließlich umgesetzten Massenvernichtung fanden. Inwiefern sich der Antisemitismus der deutschen Gesellschaft von dem anderer europäischer Gesellschaften unterschied und inwieweit sich der Antisemitismus durch den Holocaust verändert hat, ist eine viel diskutierte Frage.

Anne Giebel

Material:

Grundsätzlich zum Thema Bildungsarbeit und Holocaust:

Task Force for International Cooperation on Holocaust Education Remembrance and Research. Die Education Working Group hat zahlreiche Tipps und Leitfäden für Lehrer veröffentlicht. <http://www.holocausttaskforce.org/teachers/index.php?content=guidelines/menu.php>
 Zum Auschwitz-Album: http://www1.yadvashem.org/exhibitions/album_auschwitz/home_auschwitz_album.html

Erlebte Geschichte – Nationalsozialismus, Unterrichtssoftware für das Fach Geschichte Cornelsen Verlag 2005.
 Ein zentrales Kapitel deutscher Geschichte wird multimedial erschlossen, virtuelle Begegnungen mit Zeitzeugen und Arbeitsaufträge zu multimedialen Quellen bieten neue Perspektiven für den Unterricht.
www.cornelsen.de/mnw/1.c.314748.de

www.lernen-aus-der-geschichte.de Dieses Webportal publiziert fortlaufend von einer Fachkommission ausgewählte Projekte aus Schulen, Gedenkstätten und Einrichtungen der historisch-politischen Bildung zu den Themen Nationalsozialismus, Holocaust, Zweiter Weltkrieg, Menschenrechte sowie zur Auseinandersetzung darüber heute. Es bietet auch die Möglichkeit, Berichte über eigene Projekte zu veröffentlichen.

Nicht das, was Sie erwarten

(S. 14)

Nicht alle Juden schmücken ihre Wohnung mit einer Menora und die Geschichte der Juden in Deutschland beginnt nicht mit dem Holocaust. Jüdisches Leben im Museum? Die Besucher des Jüdischen Museums Berlin sind oftmals überrascht angesichts der Vielfalt der Themen, die in der Ausstellung „Zwei Jahrtausende deutsch-jüdische Geschichte“ präsentiert werden. Die Vermittlung der Geschichte der Juden vom Mittelalter bis in die Gegenwart in all ihren Facetten stellt gerade für junge Besuchergruppen eine besondere Herausforderung dar. Führungen greifen Lebensgeschichten und -situationen historischer Persönlichkeiten heraus, wodurch Schülerinnen und Schüler die geschichtlichen, politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge der jeweiligen Zeit erfassen. Workshops und Projektstage stellen handlungsorientiertes Lernen in den Mittelpunkt und vertiefen so die erworbenen Kenntnisse. Sei es durch eine spielerische Einführung in die hebräische Sprache oder durch das Erforschen von Schicksalen jüdischer Bürger während des Nationalsozialismus anhand von Originaldokumenten im historischen Archiv des Hauses. Das multimediale Rafael Roth Learning Center bietet mit zahlreichen Computerstationen zusätzlich Möglichkeiten, das Jüdische Museum als außerschulischen Lernort optimal zu nutzen. Weitere Informationen zu den aktuellen Ausstellungen und allen pädagogischen Begleitprogrammen finden sich auf der Internetseite www.jmberlin.de > Schule und Museum.

Nina Ritz, Jüdisches Museum Berlin



Nach der Befreiung

(S. 16)

Displaced Persons

Displaced Persons (DP) war ein von den Alliierten eingeführter Begriff für Zivilpersonen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, die infolge des Zweiten Weltkriegs aus ihrer Heimat vertrieben bzw. verschleppt worden waren: ehemalige Zwangarbeiter, KZ-Häftlinge und Osteuropäer, die entweder freiwillig in Deutschland gearbeitet hatten oder 1944 vor der Sowjetischen Armee geflohen waren. Bei der Besetzung Deutschlands fanden die Alliierten etwa sechseinhalb bis sieben Millionen DPs in den drei westlichen Besatzungszonen vor. Der damit verbundene „Status“ – besondere Hilfe und Unterstützung – wurde in der sowjetischen Besatzungszone nicht eingeführt. Die Bürger westlicher Nationen konnten rasch repatriert werden, dies galt nicht für die meisten Osteuropäer und insbesondere nicht für die jüdischen Überlebenden, die mit 50 000 bis 75 000 Personen eine vergleichsweise kleine Gruppe unter den DPs bildeten. Die Rückführung nach Osteuropa, von woher die meisten Juden stammten, kam aufgrund der Vernichtung der jüdischen Gemeinden und des dort herrschenden Antisemitismus in den meisten Fällen nicht in Frage. Für einige tausend jüdische Überlebende endete die Zeit in den eigens in ehemaligen Kasernen, Lazaretten, Krankenhäusern, Sanatorien, Schulen, Industriearbeitersiedlungen etc. eingerichteten Lagern erst 1957, als das letzte jüdische und damit auch letzte DP-Lager überhaupt, Föhrenwald bei Wolfratshausen in der Nähe von München, geschlossen wurde. In den DP-Lagern wurden Synagogen, Schulen und Sportclubs gegründet, Fußball-Ligen und Sportfeste abgehalten. Zahlreiche Presseorgane trugen nicht nur zur Kommunikation der Überlebenden untereinander bei, sondern gaben den DPs Selbstvertrauen. Die deutsche Bevölkerung begegnete den DPs mit erheblichen Vorurteilen. Übertriebene Gerüchte über angebliche Plünderungsaktionen der DPs waren immer noch Folge der NS-Propaganda gegen „Untermenschen“, als die die Nationalsozialisten neben den Juden vor allem Polen und Sowjetbürger stigmatisiert hatten. Fremdenfeindlichkeit und die Abwehr von Verantwortung

gegenüber den Opfern der NS-Herrschaft mischten sich mit alten Vorurteilen und führten dazu, dass vor allem den Juden eine überproportionale Kriminalitätsrate unterstellt wurde.

Literatur

Angelika Königseder/Juliane Wetzel, *Lebensmut im Wartesaal. Die jüdischen DPs im Nachkriegsdeutschland*, Frankfurt a. M. 2004.

Andreas Nachama/Julius Schoeps (Hrsg.), *Aufbau nach dem Untergang. Deutsch-Jüdische Geschichte nach 1945*, Berlin 1992.

<http://www.br-online.de/bayern-heute/thema/juden-in-bayern/nachkrieg.xml> mit zahlreichen Bildern, Karten und Audios.

Teil 2

Antisemitismus – immer noch?

Antisemitismus: „the longest hatred“ und seine aktuellen Erscheinungsformen

Vier Grundphänomene der Judenfeindschaft

Antisemitismus ist ein Sammelbegriff, mit dem verschiedene Äußerungen und Haltungen bezeichnet werden, die sich gegen Juden als Juden richten und auf stereotypen Annahmen und Vorurteilen beruhen.

Neben Antisemitismus gibt es weitere Begriffe, die verschiedene Aspekte dieses Feindbildes bezeichnen: Judenfeindschaft, Antijudaismus, Antizionismus. Das Nebeneinander mehrerer Bezeichnungen rührt daher, dass die Feindbilder gegen Juden eine lange Tradition besitzen und zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Ausprägungen auftraten. Um unterschiedliche Ursachen und Kontexte zu kennzeichnen, werden die Begriffe Judenfeindschaft bzw. Antisemitismus häufig mit Beifügungen wie antik, christlich, völkisch, oder rassistisch versehen. Zum Teil werden die Bezeichnungen auch ungenau oder synonym verwendet.

Um aktuelle Erscheinungen von Judenfeindschaft unterscheiden zu können, ist es sinnvoll, vier Grundphänomene voneinander abzugrenzen:

Erstens, der christliche Antijudaismus hat seinen Ursprung im Christentum, das gegenüber dem ihm historisch vorausgehenden Judentum einen alleinigen Heilsanspruch vertrat. Der christliche Antijudaismus war religiös motiviert, hatte jedoch auf Grund der umfassenden Bedeutung der Religion vom Mittelalter bis zur Neuzeit auch Anteil an der Entwicklung von kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Formen dieses Ressentiments.

Von der religiös begründeten Judenfeindschaft wird, zweitens, der scheinbar wissenschaftlich argumentierende Rassenantisemitismus unterschieden. Er entstand im 19. Jahrhundert. Deutsche Antisemiten prägten um 1880 den Ausdruck Antisemitismus, um sich von dem religiösen und emotionalen Feindbild abzugrenzen. Juden wurden von ihnen nicht mehr über ihre Religion definiert, sondern

als Volk, Nation oder Rasse. Zahlreiche Agitatoren hetzten in öffentlichen Veranstaltungen gegen Juden, gaben antisemitische Zeitschriften und Bücher heraus, gründeten judenfeindliche Bewegungen und Parteien. Dieser Antisemitismus ist eine Weltanschauung, die Juden für alle sozialen, politischen und kulturellen Probleme der Moderne verantwortlich macht. Der Rassenantisemitismus wurde im Nationalsozialismus zur Staatsdoktrin und zur Grundlage der Politik. Er mündete in der Vertreibung und Ermordung der europäischen Juden, der Shoah.

Seit 1945 gibt es, als dritte Erscheinungsform, den sekundären Antisemitismus: Nicht trotz sondern wegen Auschwitz werden Juden gehasst. Diese Judenfeindschaft reagiert auf den Völkermord, in dem sie ihn leugnet oder in dem die Schuld auf Juden projiziert wird und aus Opfern Täter gemacht werden. Juden wird unterstellt, sie würden sich am Holocaust bereichern, während unschuldige, nicht-jüdische Deutsche büßen müssten. Diese Verleumdungen und Umkehrungen sind häufig mit dem Ruf nach einem Schlussstrich verbunden. (siehe unten: „Antisemitismus wegen Auschwitz“).

Antizionismus, die vierte Erscheinungsform der Judenfeindschaft, bezeichnet verschiedene religiöse und politische Ansichten, die sich gegen die jüdische Nationalbewegung – den Zionismus – und den Staat Israel richten. Antizionistische Äußerungen müssen nicht, können jedoch antisemitisch sein. Kritik an der Politik Israels und dem Zionismus wird dann antisemitisch, wenn sie Vorurteile gegenüber Juden verwendet oder zum Hass auf Juden anstachelt. Um Antisemitismus unter dem Vorzeichen von Antizionismus kann es sich auch handeln, wenn die Kritik an Israel andere Maßstäbe ansetzt als an andere Staaten in der Welt oder wenn sie das Vorgehen der israelischen Armee mit dem Holocaust gleichsetzt. Antizionismus trat

Baustein 2 Antisemitismus – immer noch?



nach der Staatsgründung Israels 1948 zuerst vor allem in den sozialistischen Staaten Osteuropas auf, in denen es zu antijüdischen Kampagnen, Schauprozessen und zu antijüdischer Hetze kam: Die Beschimpfung „wurzelloser Kosmopolit“ wurde zu einem Synonym für Juden, zahlreiche Juden mussten ihre Heimatländer verlassen. In den arabischen Staaten haben der Nahostkonflikt und die antizionistische Propaganda wesentlich dazu beigetragen, dass sich antisemitische Stereotype aus Europa verbreiten konnten. Eine besondere Rolle spielen dabei Weltverschwörungstheorien und die „Protokolle der Weisen von Zion“.

Aktuell besonders verbreitete Formen

Antisemitismus wegen Auschwitz

Der „sekundäre Antisemitismus“ („Antisemitismus wegen Auschwitz“) spielt heute eine zentrale Rolle. Er ist eng mit dem Holocaust und der Erinnerung daran verbunden. Er speist sich aus Gefühlen der Schuld- und Schamabwehr und richtet sich gegen Entschädigungs- und Wiedergutmachungszahlungen. Juden werden als diejenigen gesehen, die die Deutschen ständig an die NS-Verbrechen erinnern. Ihnen wird vorgeworfen, Vorteile aus der Vergangenheit zu ziehen. Die Verfechter des sekundären Antisemitismus fordern „Versöhnung“, „Normalität“ und einen „Schlussstrich“ unter die Vergangenheit und umschreiben damit eigentlich nur die Verweigerung der Auseinandersetzung mit dem Holocaust. Sie behaupten, die Verbrechen an den Juden würden den Deutschen immer wieder vorgehalten werden. Somit bedient der sekundäre Antisemitismus das Bedürfnis nach Erinnerungsabwehr und Entlastung von Scham und Schuld. Diese Form des Antisemitismus wird in aktuellen Debatten auch auf Israel übertragen und ist inzwischen in vielen europäischen Ländern aktuell, etwa wenn ein jüdischer Opferstatus abgelehnt und daraus folgend das Existenzrecht des Staates Israel bestritten wird. Die Holocaust-Leugnung ist die extremste Form des sekundären Antisemitismus. Auch sie wird heute gegen Israel verwendet. Indem der Holocaust geleugnet oder als „Mythos“ (zuletzt der iranische Präsident Mahmud Ahmadinedschad) bezeichnet

wird, wird eine der zentralen Gründungsvoraussetzungen des Staates Israel in Abrede gestellt. Dieser sekundäre Antisemitismus, über den sich die internationale rechtsextreme Szene vernetzt, spielt auch in der Propaganda radikaler Islamisten eine zentrale Rolle. Im Zuge der Verbreitung der „Auschwitzlüge“, vor allem über das Internet, eignen sich unterschiedliche politische Gruppierungen aus dem rechts-extremen, dem islamistischen, aber auch dem esoterischen Lager sowie manche christliche Sekten diese Idee an.

Auschwitzlüge/Holocaustleugnung

Der Ausdruck „Auschwitzlüge“, mit dem unterstellt wird, die Realität des nationalsozialistischen Völkermords an den Juden existiere nicht, erschien erstmals als Titel einer 1973 veröffentlichten Broschüre des deutschen Altnazis Thies Christophersen. Er war 1944 als SS-Mann in Auschwitz in einer Versuchsabteilung für Pflanzenzucht tätig gewesen. Christophersen wollte als „Augenzeuge“ der Welt beweisen, dass Auschwitz für alle, auch für Häftlinge ein eher harmloser Aufenthaltsort war. Ihm folgten andere, auch jüngere Vertreter, die immer wieder mit unseriösen Methoden und pseudo-wissenschaftlichen Phantastereien versucht haben, die Welt von ihren abstrusen Ideen zu überzeugen. Für Rechtsextreme ist die Leugnung des Völkermords an den europäischen Juden grundlegend. Um nationalsozialistische Ideen und Inhalte als alternatives Konzept anpreisen zu können, glauben sie die NS-Ideologie von ihrem negativen Image befreien zu müssen. Da sich die Dimension des Völkermords an den Juden aber nicht leugnen lässt, bedienen sie sich pseudowissenschaftlicher Methoden, d. h. sie geben vor, wissenschaftlich zu argumentieren, missachten die einfachsten Regeln der kritischen Geschichtswissenschaft, nehmen Dokumente und Aussagen von Beteiligten, deren Inhalt ihrer Argumentation zuwiderläuft, absichtlich nicht wahr oder diffamieren diese als Fälschung, argumentieren mit plumpen Methoden und erfundenen Zahlen, lassen sogenannte Gutachten erstellen und zitieren sich immer wieder gegenseitig, um auf diese Weise Wissenschaftlichkeit vorzuspiegeln. Zu den Methoden gehören Spekulationen über die Wirkung des in Auschwitz verwendeten Giftgases

Zyklon B ebenso wie über die Kapazität der Krematorien in den Vernichtungslagern oder über die Brenndauer von Leichen. Dies geschieht mit dem Ziel, nachzuweisen, dass die Massenmorde an den Juden gar nicht möglich waren. Die Auschwitzleugner behaupten, Aussagen von Personen aus dem engsten NS-Führungskreis, wie die des Kommandanten von Auschwitz, Rudolf Höß, seien auf erpresserischen Druck zustande gekommen. Es wird ferner behauptet, dass viele Dokumente in alliierterem Besitz immer noch nicht zugänglich und Tagebücher, wie das von Anne Frank, eine Fälschung seien. In Wirklichkeit gibt es wohl keine Periode der deutschen Geschichte, deren Entwicklung so gut dokumentiert und erforscht ist wie die Jahre von 1933 bis 1945. Seit 1985 ist die Leugnung des Holocaust in der Bundesrepublik strafbar, weil sie eine Beleidigung der Opfer darstellt. Am 13. April 1994 entschied das Bundesverfassungsgericht, dass das Leugnen des Holocausts nicht unter das Grundrecht der Meinungsfreiheit falle, da es sich beim Holocaust und bei der Zahl der Opfer um eine Tatsachenbehauptung handele.

Antizionismus

Antizionismus war ursprünglich Ende des 19. Jahrhunderts eine inner-jüdische Gegenbewegung zu Theodor Herzls zionistischer Nationalbewegung. Antizionismus versucht sich heute ideologisch vom Antisemitismus dadurch abzugrenzen, dass er vorgibt, nicht die Juden, sondern den Staat Israel und den Zionismus zu bekämpfen. Historisch entstand der Antizionismus zunächst unter den arabischen Nachbarländern Palästinas und der arabischen Bevölkerung als Widerstand gegen die Zuwanderung von Juden und die modernen Lebensgewohnheiten der zumeist jungen jüdischen Einwanderer. Doch es gab bereits während des Zweiten Weltkriegs erste Vermischungen zwischen Antisemitismus und Antizionismus, als die Verfolgung der Juden in Europa teilweise auf Zustimmung unter der arabischen Bevölkerung stieß. Nach der Gründung des Staates Israel richtete sich der Antizionismus gegen den „Judenstaat“ und wurde vor allem in den arabischen Staaten propagiert. Auch die DDR agierte offen antizionistisch. Zudem fanden sich in der Studentenbewegung der Bundesrepublik erste antizio-

nistische Positionen, die sich zum manifesten Antizionismus in Teilen der bundesdeutschen Gesellschaft entwickeln konnten. In der DDR wurde der Zionismus als Variante des Rassismus und des Imperialismus diffamiert und der Antizionismus zur Staatsdoktrin erhoben. In der Bundesrepublik blieb der Antizionismus demgegenüber vor allem auf linkspolitische Strömungen beschränkt und reflektierte nie die offizielle Haltung des Staates. Die vor dem Sechstagekrieg im Juni 1967 existierende pro-israelische Einstellung vieler westdeutscher Linker wandelte sich jedoch aufgrund der Situation in den besetzten Gebieten (Westbank, Gaza) in eine zunehmend kritische bis antizionistische Haltung. Es kam zu einer Hinwendung zu den Palästinensern, die zudem als „Opfer der Opfer“ titulierte wurden.

Wenn dieser gegen den Staat Israel gerichtete Antizionismus auf Vorurteilen basiert, die jenen über die Juden ähneln, dann handelt es sich um eine Variante des Antisemitismus. Kritik an der Politik des Staates Israel ist legitim und unterliegt keinem Tabu, die Grenzlinie zum Antisemitismus wird aber überschritten, wenn etwa das Existenzrecht des Staates in Frage gestellt wird, Juden anderer Länder in einer Art Stellvertreterfunktion für die Politik Israels verantwortlich gemacht und damit als Fremde (= Israeli) stigmatisiert werden, obwohl sie Staatsbürger des jeweiligen Landes sind. Auch wenn Israelis als Nazis bezeichnet werden, wenn vom „Holocaust“ an den Palästinensern gesprochen oder die Täter- und Opferperspektive vertauscht wird, kann es sich um Antisemitismus handeln. Deutlich überschritten wird die Grenze zwischen Antizionismus und Antisemitismus wenn sich in „Kritik“ an Israel Verschwörungstheorien mischen oder Bezug auf andere „klassische“ antisemitische Stereotype und Behauptungen genommen wird.

Isabel Enzenbach, Juliane Wetzel, (ZfA)

Antisemitismus im Nahen und Mittleren Osten

Die Anfänge des modernen Antisemitismus in der Region des Nahen und Mittleren Ostens gehen zurück auf den Beginn des 20. Jahrhunderts. Bis dahin hatten Juden zwischen Marrakesch und Teheran zwar nicht gleichberechtigt

neben Muslimen leben können – wie die Christen waren sie jedoch als Gruppe mit eigenen Rechten und Pflichten anerkannt. Zu Judenverfolgungen, die denen des christlichen Mittelalters vergleichbar gewesen wären, ist es in dieser Region nicht gekommen. So waren es bis Ende des 19. Jahrhunderts vor allem in den Gebieten des Osmanischen Reiches lebende Christen, die Stereotype des traditionellen christlichen Antijudaismus in der islamischen Welt bekannt machten. Zu diesen gehörte etwa der Ritualmordvorwurf, also die Legende, Juden würden christliche Kinder töten, um ihr Blut für rituelle Zwecke zu verwenden.

Weitere Verbreitung fanden antisemitische Einstellungen in der arabisch-muslimischen Welt mit den aufkommenden nationalistischen Bewegungen, die sich im Kampf gegen Kolonialismus und die zunehmende jüdische Einwanderung nach Palästina entwickelten. Sowohl frühe islamistische (Muslimbruderschaft) als auch säkulare Bewegungen (arabischer Nationalismus) griffen in ihrer Propaganda zunehmend antisemitische Stereotype auf. Insbesondere in Folge der militärischen Niederlagen in den Kriegen von 1948 und 1967 wurden Israel und die Juden zu Sündenböcken für politische und gesellschaftliche Krisenerscheinungen in den Ländern der Region: Islamisten und arabische Nationalisten – hier spielten auch staatlich kontrollierte Medien eine wichtige Rolle – werfen den Juden vor, sich gegen die imaginierte Gemeinschaft der Araber und Muslime verschworen zu haben, um diese mittels ihrer angeblichen Macht über die internationale Politik, Wirtschaft und Medien zu unterwandern und zu schwächen. Häufig werden dabei die „Protokolle der Weisen von Zion“ als authentische Quelle dieser Verschwörung zitiert.

Heute ist der Antisemitismus in dieser Region durch ein Zusammenspiel von arabisch-nationalistischen und antiliberalen bzw. antimodernen Elementen gekennzeichnet. Hinzu kommen Rückgriffe auf antijüdische Passagen in den religiösen Quellen Koran und Sunna. Über die aktuelle Verbreitung antisemitischer Einstellungen in der arabisch-muslimischen Öffentlichkeit, die auch Christen und außerhalb der Region lebende Muslime umfasst, lassen sich kaum fundierte Angaben machen. Die Konjunktoren des Erscheinens antisemitischer Stereotype sind jedoch weiterhin vornehmlich durch den Nahostkonflikt bestimmt. Dabei

steht die antisemitische Ideologie jedoch meist in keinem oder nur indirektem Zusammenhang mit dem realen Konfliktgeschehen. Deutlich wird dies, wenn in vermeintlich israelkritischen oder antizionistischen Positionen typische antisemitische Feindbilder auftauchen. Vor allem in dieser Form ist der Antisemitismus heute auch unter arabischen und muslimischen Migranten in Europa präsent.

Literatur

- Wolfgang Benz, *Was ist Antisemitismus?*, München 2004.
- Werner Bergmann, *Geschichte des Antisemitismus*, 2. Aufl., München 2004.
- Klaus Holz, *Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft*, Hamburg 2005.
- Deborah E. Lipstadt, *Leugnen des Holocaust. Rechtsextremismus mit Methode*, Reinbek 1996.
- Jochen Müller, *Auf den Spuren von Nasser. Nationalismus und Antisemitismus im radikalen Islamismus*, in: Wolfgang Benz/Juliane Wetzel (Hrsg.), *Antisemitismus und radikaler Islamismus*, Essen 2007, S. 85–102.
- Michael Kiefer, *Islamischer oder islamisierter Antisemitismus?* in: ebenda, S. 277–306.



Nach dem Ende

(S. 18–19)

Nach der Niederlage Deutschlands und der Befreiung durch die Alliierten begann für die Überlebenden des Holocaust der Versuch einer Rückkehr in ein „normales Leben“. Imre Kertész, Ruth Klüger, Primo Levi und andere Überlebende haben diesen Prozess als einen Vorgang beschrieben, der von der Abwehr und Rückkehr der traumatischen Erinnerungen geprägt war, sowie von einer Kluft zwischen den Überlebenden und deren Umfeld, das diese kaum beschreibbare Erfahrung nicht teilte. Vielerorts wurde die Rückkehr zudem durch Antisemitismus erschwert: in Polen manifestierte sich der Nachkriegsantisemitismus 1946 im Pogrom von Kielce, dem etwa 40 Juden, überwiegend Überlebende des Holocaust, zum Opfer fielen. In anderen Ländern trafen die Rückkehrer auf Ressentiments und verschlossene Türen, etwa wenn sie versuchten, ihr „arisiertes“ Eigentum zurückzubekommen. Den Kontext dieses Nachkriegsantisemitismus und der erneuten Gewalt gegen Juden bildeten u. a. die politischen und wirtschaftlichen Umbruchprozesse, d. h. die Macht- und Verteilungskämpfe der frühen Nachkriegszeit. Dass Überlebende wie Ignatz Bubis, Frieda Menco und Marek Edelman (s. u.) seit den 90er-Jahren eine gewichtige öffentliche Stimme haben und ihre Erfahrungen in Schulen und in viel gelesenen Texten weitergeben, zeugt von einem historischen Wandlungsprozess, im Zuge dessen dem Leid der Überlebenden und dem Andenken der Ermordeten in vielen Staaten eine breitere gesellschaftliche Anerkennung zuteil geworden ist.

Tipps zur Weiterarbeit

Zu Bubis:

http://www.dhm.de/lemo/html/biografien/Bubis_Ignatz/

(Biografie)

Begleitbuch zur Ausstellung im Jüdischen Museum Frankfurt:

Fritz Backhaus (Hrsg.), Ignatz Bubis. Ein jüdisches Leben in Deutschland, Frankfurt a. M. 2007.

Andere biografische Beispiele aus Deutschland (zum Teil mit Audio- oder Videoausschnitten): <http://www.br-online.de/bayern-heute/thema/juden-in-bayern/lebenslaeufer.xml>

Biografische Beispiele aus den Niederlanden und Polen

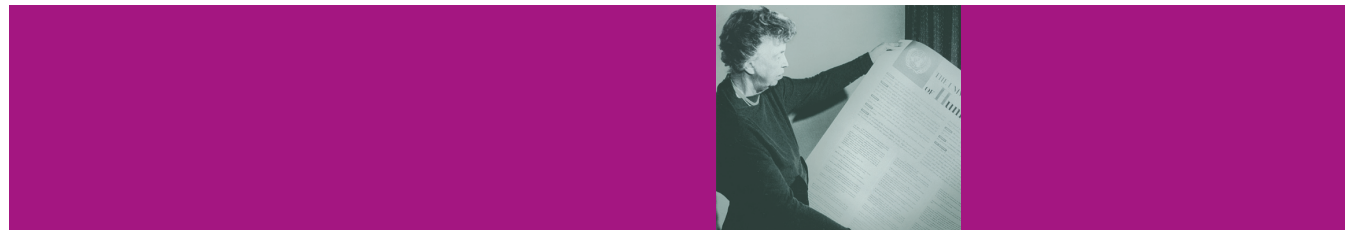
Frieda Menco: In unserem zu Hause wohnen andere

„Ich wurde am 27. Januar 1945 mit meiner Mutter im KZ Auschwitz befreit. Ich war sehr geschwächt und nicht im Stande, aus eigenen Kräften zu laufen und zu stehen, sondern musste getragen werden. Auf dem Weg nach Holland haben sich Russen, Polen, Amerikaner und Engländer um uns gekümmert. In Holland war die Reaktion der Leute anders. Wir wurden kühl aufgenommen. Als wir unser Ziel, unser zu Hause, erreicht hatten, konnten wir die Tür zu unserer Wohnung nicht öffnen. Wir klingelten an der Tür, und es stellte sich heraus, dass andere Menschen in unserer Wohnung lebten. Sie wollten uns nicht herein lassen. Wir mussten die Polizei rufen. Ewig mussten wir in Schlangen stehen, um unsere Angelegenheiten zu erledigen. Das ging vielen Rückkehrern so: mit all unseren Problemen sollten wir alleine fertig werden. Die Menschen interessierte es nicht, was die Juden während des Zweiten Weltkrieges erlebt hatten, wir fanden nach dem Krieg kein Verständnis. Nach Holland zurückgekehrt, hatte ich vom Tod meines Vaters, meiner Großeltern und vieler anderer Familienmitglieder erfahren.

Ich halte es für meine Pflicht, den jüngeren Generationen meine Erfahrungen im Zweiten Weltkrieg und in meinem Kampf gegen Intoleranz weiterzugeben. Wenn ich hier über Kampf spreche, meine ich nicht irgendwelche großen Taten, sondern ganz normale Dinge wie anderen zu helfen. Man sollte offen für andere sein, und man sollte Vorurteile vermeiden, wenn es um etwas geht, worüber wir nicht viel wissen.“

Marek Edelman: „Es soll sich nicht wiederholen“

Marek Edelman ist der letzte noch lebende Anführer des Aufstands im Warschauer Ghetto im Jahr 1943. Mit den wenigen überlebenden Kämpfern des jüdischen Ghettoaufstands



gelangte er auf die „arische“ Seite Warschaus, wo er untertauchte und 1944 im Warschauer Aufstand kämpfte. Nach dem Krieg blieb Edelman in Polen und studierte Medizin. Aufgrund seines oppositionellen Denkens wurde er mehrmals aus dem Dienst entlassen und von der kommunistischen Regierung diskriminiert. Seit Mitte der 70er-Jahre war er in der Opposition tätig und arbeitete mit dem Komitee für die Verteidigung der Arbeiter zusammen. Im Jahr 1980 trat er der Genossenschaft Solidarność bei. Auch nach dem Sturz der kommunistischen Machthaber ist er weiterhin politisch aktiv gewesen.

Im April 1999 appellierte er an die Führungskräfte der NATO: „Damit sich nicht wiederholt, was ich im Warschauer Ghetto erlebt habe, appelliere ich an die Führungskräfte der freien Welt. Beendet mit der Luftwaffe den Krieg im Kosovo und schickt auch Soldaten dahin. In dieser Situation kann nur die Anwesenheit der Truppen der NATO die Albaner vor einem Völkermord beschützen. Ich weiß, dass für diejenigen, die Soldaten in den Krieg schicken die Gewissheit schmerzhaft ist, dass die Soldaten sterben können.“

Aber ich weiß – genauso wie meine ganze Generation, – dass Freiheit ihren Preis hat.“

„Nie wieder!“

(S. 20–21)

Internationaler Strafgerichtshof

Am Ende des 20. Jahrhunderts hat die internationale Staatengemeinschaft einen Vertrag zur Errichtung des ersten unabhängigen und ständigen Internationalen Strafgerichtshofs verabschiedet. Der Internationale Strafgerichtshof (IStGH) mit Sitz in Den Haag ist zur Ermittlung von und Verhandlung über Personen befugt, die angeklagt werden, Verbrechen gegen die Menschlichkeit, Völkermord und Kriegsverbrechen begangen zu haben. Der IStGH ergänzt bestehende nationale Strafgerichte und wird nur dann einschreitend tätig, wenn nationale Strafgerichte solche Straftaten nicht verfolgen oder verurteilen. Das Statut zur Errichtung des Strafgerichtshofs wurde am 17. Juli 1998 in Rom verabschiedet. Nach fünf Wochen intensiver Verhandlungen haben 120 Länder der Annahme des Vertrages zugestimmt. Sieben Länder stimmten dagegen (darunter China, Israel, Irak und die Vereinigten Staaten), während 21 Länder sich der Stimme enthielten. Der Strafgerichtshof nahm am 1. Juli 2002 seine Arbeit auf.

Menschenrechtsbildung

Der politisch-historische Entwicklungshintergrund der Menschenrechte nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges ist eine zentrale Ausgangsbasis für die Menschenrechtsbildung. Die deutsche Pädagogik geriet nach 1945 in eine tiefe Krise, weil sie sich im Nationalsozialismus als nicht gefeit erwies gegen die Korruption durch die Machthaber. Erziehung und Bildung, das belegen die Erfahrungen der NS-Zeit, finden nicht in einem politikfreien Raum statt. Im Gegenteil, sie sind gerade in ihrer Funktion zur Eingliederung und Partizipation an Politik und Gesellschaft keineswegs vor Missbrauch und Instrumentalisierung für Machtinteressen geschützt:

„Lieber Lehrer: Ich bin Überlebender eines Konzentrationslagers. Meine Augen sahen, was kein Mensch jemals

erfahren sollte: Gaskammern, gebaut von ausgebildeten Ingenieuren. Kinder, vergiftet von ausgebildeten Ärzten ... Deswegen bin ich skeptisch gegenüber Bildung und Erziehung. Mein Anliegen ist: Hilf Deinen Schülern menschlich zu werden.“

(Haim Ginott, Übersetzung *Claudia Lohrenscheit*)

Dieses Zitat (vgl. Lohrenscheit 2004) belegt in eindringlicher Weise den Auftrag, für die Menschenrechte zu lernen, damit sich im Bewusstsein der Menschen die Überzeugung und Verantwortung für ein *Nie Wieder* – für einen *humanen* Fortschritt niederschlägt. „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“, so formulierte es 1966 Theodor W. Adorno in seiner berühmten Rundfunkansprache. Eine „Erziehung nach Auschwitz“ kennzeichnet die Naziverbrechen und den staatlich-systematisch organisierten Menschenmord als Zivilisationsbruch. Der englische Begriff, „Crimes against Humanity“, macht dies in seiner doppelten deutschen Übersetzung – Verbrechen gegen die Menschheit, bzw. gegen die Menschlichkeit – deutlich.

Vor diesem Hintergrund ist die Menschenrechtsbildung gleichzeitig als präventiver und als verstehender bzw. verarbeitender Ansatz zu begreifen. Hierbei müssen die Ursachen für Menschenrechtsverletzungen deutlich werden, aber auch die Bedingungen und Ressourcen, die Menschen dazu gebracht haben, Widerstand zu leisten. Zentrale Fragen sind:

- Wann und wo haben Menschen in erfolgreichen Lernprozessen gesellschaftliche Wirklichkeit human(er) gestaltet?
- Zu welchem Zeitpunkt und aus welchen Gründen kann es gelingen oder misslingen, dass Menschen lernend-gestaltend in ihr Leben eingreifen?

Die Menschenrechtsbildung gliedert sich daher in drei eng miteinander verwobene Teilgebiete auf:

1. Lernen *über* Menschenrechte, d. h. Wissensvermittlung über die historische und aktuelle Entwicklung und Realisierung der Menschenrechte weltweit

2. Lernen *durch* Menschenrechte, d. h. die Planung und Organisation von Lernprozessen auf der Grundlage der in den Menschenrechten enthaltenen Werte und Normen (Würde, Freiheit, Gleichheit etc.)
3. Lernen *für* Menschenrechte, d.h. die Vermittlung und Erprobung von Kompetenzen, die jeder Mensch braucht, um sich aktiv für den Schutz und die Förderung von Menschenrechten einzusetzen.

*Claudia Lohrenscheit,
Deutsches Institut für Menschenrechte,
Menschenrechtsbildung*

Materialien zur Menschenrechtsbildung:

Kompass – Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Jugendarbeit: Theorie und Praxis der Menschenrechtsbildung auf einen Blick – mit 49 praktischen Übungen zum Einsatz in Schule und Jugendarbeit.

ONLINE-KOMPASS: Das Kompass-Handbuch ist auch online verfügbar. In Englisch (und weiteren Sprachen) abrufbar auf den Seiten des Europarats unter: www.coe.int/compass

In deutscher Sprache (mit länderspezifischen Materialien für Deutschland, Österreich und die Schweiz) ist der ONLINE-KOMPASS verfügbar unter: www.kompass.humanrights.ch

„Ich klage an“ – Diese preisgekrönte Buchreihe der Edition „Ich klage an!“ (hrsg. von Marion Schweizer) umfasst bereits 18 Bände in deutscher Sprache zu ausgewählten Themen der Menschenrechtsbildung (z. B. Rassismus, Homosexualität, Todesstrafe) sowie ein dazugehöriges Handbuch für Lehrer/innen. Weitere Informationen und ein Buchbeispiel finden sich unter: <http://www.menschenrechte-in-der-schule.de/cgi-bin/buch.cgi?words=49>

Menschenrechtsbildung bei amnesty international: Die deutsche Koordinations-Gruppe für Menschenrechtsbildung von amnesty international macht Angebote zur Fortbildung, Vernetzung, Lobbyarbeit, zu Schulbesuchen etc.



und stellt vielfältiges Material bereit. Ein Überblick findet sich unter: <http://www.amnesty.de/de/2910/index.htm>

Weitere Hinweise finden sich unter:

www.institut-fuer-menschenrechte.de/webcom/show_page.php/_c-480/_nr-6/_lkm-758/i.html

Materialien

Verbrechen vor Gericht

Gottfried Kößler, Der Auschwitz-Prozess. Ein Blick in deutsche Biografien, in: Geschichte Lernen Heft 119/2007, S. 49–60.

Der Auschwitz-Prozess. Tonbandmitschnitte, Protokolle und Dokumente. DVD-ROM, Hrsg. vom Fritz Bauer Institut und dem Staatlichen Museum Auschwitz-Birkenau, Berlin 2005.

Monica Kingreen, Der Auschwitz-Prozess 1964–1965. Geschichte, Bedeutung und Wirkung. Materialien für die pädagogische Arbeit mit CD-Auschwitz-Überlebende sagen aus, Frankfurt a. M. 2004.

Der Frankfurter Auschwitz-Prozess. Eine Dokumentation von Rolf Bickel und Dietrich Wagner. DVD-Video, hr media 2005.

Weitere Hinweise unter:

<http://www.fritz-bauer-institut.de/auschwitz-prozess.htm>

Informationen zu den Nürnberger Prozessen auch unter:

<http://www.museen.nuernberg.de/prozesse/themen.html>

<http://www.museen.nuernberg.de/dokuzentrum/bildungsangebot.html>

Zu Emmi Bonhoeffer:

Emmi Bonhoeffer, Essay, Gespräch, Erinnerung, hrsg. von Sigrid Grabner/Hendrik Röder, Berlin 2004.

Leugnung und Verdrängung des Holocaust

(S. 22–23)

Antisemitismus in der extremen Rechten

Die Feindschaft gegen Juden ist im Rechtsextremismus von grundsätzlicher Bedeutung: Antisemitismus ist eine überzeitliche Konstante in den verschiedenen rechtsextremen Strömungen. Er verbindet verschiedene Neonazi-Gruppen, übertönt deren ideologische Widersprüche und ist neuerdings auch ein Bindeglied zwischen Rechtsextremen und Islamisten.

Im Mittelpunkt rechtsextremer Propaganda standen in der Bundesrepublik lange Zeit spezifisch auf Deutschland bezogene Themen, wie die „Kriegsschuldfrage“ und die Vertreibung der deutschen Bevölkerung aus den deutschen Ostgebieten. Bei diesen Themen spielte der Antisemitismus keine zentrale Rolle. Heute hingegen haben solche Themen gegenüber der so genannten Auschwitzlüge an Aktualitätswert verloren. Holocaust-Leugnung geht einher mit antisemitischen Verschwörungstheorien (z. B. mit Hilfe der „Protokolle der Weisen von Zion“), die dem Antisemitismus politische Bedeutung verleihen. In den 90er Jahren erfolgte in Deutschland eine Umstrukturierung der rechtsextremen Szene nicht nur durch Verbote rechtsextremer Gruppierungen und Vereine, sondern auch durch die Entwicklung einer rechtsextremen Jugendkultur, die ihren Ausdruck insbesondere in entsprechender Musik findet. Die Songtexte der Bands verbreiten hasserfüllte antisemitische und ausländerfeindliche Parolen. Sie tragen zur Festigung eines rassistisch antisemitischen Feindbildes bei und werden inzwischen auch von rechtsextremen Parteien wie der NPD zur Werbung für neue Mitglieder und Wähler genutzt. Häufig wird dabei mit Anspielungen und verdeckten Äußerungen gearbeitet, die eine strafrechtliche Verfolgung erschweren. Rechtsextremer Antisemitismus äußert sich in Propaganda- und Beleidigungsdelikten, Volksverhetzung, Friedhofschändungen, Brandstiftung bis hin zu brachialer Gewalt gegen Personen und Institutionen.

Materialien

Zum Arbeitsvorschlag „Formen der Judenfeindschaft“ vgl. Einführungstext „Vier Grundphänomene der Judenfeindschaft“ auf S. 17–20.

Arbeit an einem Quellentext:

„Warum haben Sie aus der Geschichte nichts gelernt?“

Paul Spiegel erhielt als Präsident des Zentralrates der Juden in Deutschland wie auch sein Vorgänger Ignatz Bubis zahlreiche Droh- und Schmähbriefe. Die folgenden Auszüge sind einem Brief an Paul Spiegel vom 21. Dezember 2000 entnommen, der ihm als Reaktion auf ein Interview geschickt wurde (Rechtschreibung wie im Original). Ein Teil der antisemitischen Briefe an den Zentralrat der Juden in Deutschland ist im Zentrum für Antisemitismusforschung archiviert.

Sehr geehrter Herr Präsident Spiegel!

Ihr Interview habe ich ausführlich gelesen und möchte als Jahrgang 1944 Ihnen hierzu nachfolgend meine Meinung schreiben:

Was mich erstaunt, ist die Tatsache, daß Sie sich über den offenen Antisemitismus wundern. Daß der Haß, wie die Zeitung auf der ersten Seite schreibt „aus elitären Kreisen zunimmt“, ist doch eine ganz normale Antwort auf das von Ihnen provozierte und herausgeforderte Verhalten.

Warum haben Sie aus der Geschichte nichts gelernt? Warum müssen sich die Deutschen in immer kürzeren Abständen immer öfter Erinnerungen vergangener Zeiten von Ihnen anhören und meistens verbunden mit hohen Geldforderungen? Täglich kann der deutsche Bürger in den Zeitungen lesen, wo jüdisch geführte Organisationen weltweit immer schneller, immer mehr und neue Geldforderungen stellen. Ich darf Ihnen sagen, Herr Ignatz Bubis hat den Job, den Sie jetzt machen, mit viel mehr Feinfühligkeit und Respekt geführt als Sie. Was ist, wenn die, wie Sie so schön schreiben, „elitären Kreisen“, Sie so oft an das Verhalten Israels gegenüber den

Palästinensern erinnern, so Sie es im Gegenzug gegenüber ihren nichtjüdischen, deutschen Landsleuten machen? Der Krieg und die schweren Folgen sind über 50 Jahre zurück und soweit ich aus meinem großen Bekanntenkreis heraushören kann, erwartet man, daß jetzt endlich Schluß gemacht wird, mit dem laufenden Erinnern und Aufwärmen in über 50 Jahre alten Themen, mit dem Ziel, Forderungen gegen unser Land zu stellen.

[...]

Wenn Sie sich daran einmal ein Beispiel nehmen und etwas zurückhaltender mit ihren Presseinformationen sind, sind schon 80 % der Probleme gelöst und die, wie Sie sagen ‚elitären Kreise‘ hätten keinen Anlaß, Ihnen solch böse Briefe zu schreiben. Daß die Briefeflut so zugenommen hat, liegt doch daran, daß Ihre Stellungnahmen, gefragt oder ungefragt, auch unregelmäßig ständig zugenommen haben und sind lediglich eine Antwort darauf.

In der Hoffnung, daß Sie sich nicht nur über mein Schreiben ein paar Gedanken machen, mit dem Ziel, wie kann ich den angeschlagenen Ruf der jüdischen Minderheit verbessern bzw. was muß ich tun, damit ich mir diese antijüdische Briefeflut ersparen, zeichne ich

Mit freundlichen Grüßen

Arbeitsvorschlag zum Brief an Paul Spiegel:

- Wie beschreibt der Briefautor in seinem Brief Juden?
- Welche Vorurteile verwendet er?
- Was wirft er Paul Spiegel vor?
- Wer ist nach seiner Auffassung schuld am Antisemitismus?
- Beziehe zu einem der Vorwürfe des Autors Stellung.

Materialien mit Quellentexten zum Antisemitismus

CD-Rom, Gegen Antisemitismus, Cornelsen Verlag 2008.
Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, Sek II, Rassismus/Antisemitismus, Frankfurt a. M. 1999.



Michael Wolffsohn (Hrsg.), Geschichte der Juden in Deutschland: Quellen und Kontroversen, Arbeitsbuch für die Oberstufe des Gymnasiums, München 1992/1999.

Helmut Berding, Moderner Antisemitismus in Deutschland, Tempora, Quellen zur Geschichte und Politik, Stuttgart 1992.

Interview mit einem ehemaligen Rechtsextremen:

http://www.bpb.de/themen/19FIUQ,0,Die_Rolle_des_Antisemitismus_in_der_rechten_Szene.html

Hoffen auf einen sicheren jüdischen Staat

(S. 24–25)

Antisemitismus und die Kritik an Israel

Zweifel sind über die Frage verbreitet, ob und in welcher Form Kritik an Israel legitim und in welchen Fällen sie antisemitisch ist. Oft ist die These zu hören, man gerate schnell in den Verdacht der Judenfeindschaft, sobald man Israel kritisieren. Dabei lichtet sich der Nebel schnell, wenn man öffentliche Aussagen zum Nahostkonflikt aus den vergangenen Jahren betrachtet. Deutsche und europäische Kommentatoren kritisierten israelische Regierungen regelmäßig in Zeitungen, Fernsehen und Radio, ohne dass der Vorwurf der Judenfeindschaft laut wurde. Die Rede vom Kritikverbot erweist sich als Mythos, dessen Verbreitung Interessen dient. Viele, die ein Tabu der Kritik am israelischen Staat behaupten, wollen sich dem Publikum als Helden der Meinungsfreiheit und furchtlose Vorkämpfer einer schweigenden Mehrheit präsentieren. Sie trachten vielfach danach, jede Äußerung über Israel für legitim zu erklären, und jede Frage nach jüdenfeindlichen Motiven als Ausdruck einer Meinungsdictatur zu denunzieren.

Neben einem weiten Spektrum sachlicher Kritik am Handeln israelischer Regierungen und Armeeführungen lassen sich Versuche erkennen, jüdenfeindliche Deutungen ins Spiel zu bringen. Weil demokratische Öffentlichkeiten unverhüllten Antisemitismus sanktionieren, sucht mancher im Reden über den Nahostkonflikt die Möglichkeit, Juden zu dämonisieren, ohne sich als Antisemit zeigen zu müssen. In Deutschland belegen wissenschaftliche Umfragen, dass ein erheblicher Teil der Menschen mit antisemitischer Einstellung auch besonders pauschalen Aussagen über Israel zustimmt.

Aus der politischen und wissenschaftlichen Debatte der vergangenen Jahre ergeben sich Kriterien, um sachliche Kritik an israelischer Politik von jüdenfeindlicher zu unterscheiden. Danach zeigt sich antisemitische Feindschaft gegen Israel in fünf Merkmalen:

1. Die Phantasie vom jüdischen Kollektivtäter:

Antisemitische Kritiker machen Juden schlechthin für die Politik der Regierung in Jerusalem verantwortlich. Sie ignorieren die Unterscheidung zwischen Juden und Israelis, und so drückt sich antiisraelischer Protest in Angriffen gegen Juden und jüdische Einrichtungen in aller Welt aus. Sie blenden überdies aus, dass man über die Politik Israels unter Juden harte Auseinandersetzungen führt – in der pluralistischen und von scharfen Konflikten geprägten israelischen Gesellschaft ebenso wie unter Juden und jüdischen Organisationen anderer Länder.

2. Überlieferte judenfeindliche Stereotypen:

Antisemitische Israelkritiker bedienen sich aus dem Repertoire, das in der jahrhundertelangen Geschichte der Judenfeindschaft entstanden ist. Ihm entstammt das Zerrbild vom rachsüchtigen Juden, wie es sich in der Missdeutung der Wendung „Aug’ um Auge, Zahn um Zahn“ ausdrückt. Auch das Stereotyp des hochmütigen, sich für auserwählt haltenden Juden, der sein Volk über andere stelle, gehört in den Zusammenhang. Eine große Rolle für judenfeindliche Israelkritik spielt das Phantasma jüdischer Weltverschwörung, dessen modernes Etikett die Behauptung eines grenzenlosen Einflusses der „jüdischen“ oder „zionistischen Lobby“ ist, die ihre Fäden weltweit und vor allem in den Vereinigten Staaten ziehe.

3. Ein schwarzweißes Bild des Konflikts:

In antisemitischen Deutungen des Nahostkonflikts zeigt sich als allgemeine Eigenschaft von Vorurteilen die starre und äußerst negative Sicht auf eine Gruppe. Antisemiten reduzieren den komplizierten und seit Jahrzehnten sich entwickelnden Konflikt auf ein einfaches Täter-Opfer-Schema. Sie blenden den Anteil palästinensischer Eliten an Ausbruch und Verschärfung der Auseinandersetzung aus, etwa die ausgeschlagenen Chancen zur Gründung eines eigenen Staates.

4. Das zweifache Maß:

Antisemitische Kritiker messen das Handeln israelischer Regierungen mit anderem Maß als das palästinensischer Institutionen und anderer Staatsführungen.

Das zeigt sich etwa darin, dass die Kritik an israelischen Menschenrechtsverletzungen mit dem Ausblenden entsprechender Akte palästinensischer Stellen und arabischer Regierungen einhergeht. Die Extremform des Messens mit zweierlei Maß zeigt sich im Bestreiten des Existenzrechtes Israels. Gegenüber keinem anderen Staat der Erde steigert sich Kritik an einer bestimmten Politik so häufig zur Aberkennung des Rechts auf das nationale Dasein.

5. Täter-Opfer-Umkehr:

Judenfeindliche Kritik an Israel zeigt sich oft als Versuch, mit einem Schuldgefühl fertig zu werden, welches die Erinnerung an den Holocaust auslöst. In keinem anderen Konflikt werden so viele Vergleiche zum nationalsozialistischen Deutschland laut. Dabei werfen Kritiker israelischen Regierungen und Militärführungen vor, sie verfolgten Palästinenser so, wie die Nationalsozialisten die Juden. Erkennbar wird darin das Streben, sich vom Schuldgefühl zu befreien, indem man Nachkommen nationalsozialistischer Opfer als Täter von heute erkennen und so die historische Bilanz als ausgeglichen betrachten will. Um solche Manipulationen anzudeuten, reichen auf den Nationalsozialismus anspielende Schlagworte und Wendungen, wie „Endlösung des Palästinenser-Problems“ oder „Vernichtungskrieg“. Sie geben vor, israelisches Vorgehen zu beschreiben, projizieren in Wirklichkeit aber deutsche Geschichte in den Nahen Osten. Dabei zeigt sich besonders deutlich, wie die Orientierung an Vorurteilen das Verständnis eines Konflikts verhindert und die eigene Urteilskompetenz beschneidet.

So wichtig wie das Erkennen judenfeindlicher Israelkritik ist das Benennen von Voraussetzungen eines sachlichen Urteils. Sein Kennzeichen ist die Orientierung an Fakten statt an Spekulation. Wer sachbezogen kritisiert, sollte sich an W-Fragen orientieren, die politische Ereignisse und Prozesse erschließen: Wer hat was, wann, wo und wie getan? Spekulationen über den Volkscharakter der einen wie der anderen Konfliktpartei können so an Anziehungskraft verlieren.

Peter Widmann, (ZfA)

Der israelisch-palästinensische Konflikt in den Medien

Trotz des hohen Interesses am Nahostkonflikt reflektiert die Öffentlichkeit allenfalls gelegentlich die Frage, wie belastbar die Informationen sind, die in Europa die Gefühle in Wallung bringen. Häufiger setzt man stillschweigend die Lage vor Ort mit ihrer medialen Spiegelung gleich – ein Kurzschluss, denn bei näherem Hinsehen erweist sich die Medienrealität als selektives und systematisch verzerrtes Abbild politischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Dabei wirkt weniger böswillige Manipulation als der normale tägliche Mechanismus medialen Betriebs. In fünf Zusammenhängen zeigt er sich besonders deutlich:

1. Nachrichtenfaktoren:

Medienprofis richten ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit. Vor allem solche Themen machen Schlagzeilen, die sich als Konflikt darstellen lassen. Wo physische Gewalt im Spiel ist, erhöht sich die Chance zusätzlich, dass ein Geschehen Gegenstand journalistischer Darstellung wird. So beruht das Medienbild des Nahen Ostens auf einer Überrepräsentation von Konfrontation und Gewalt. Kräfte des Ausgleichs treten ebenso in den Hintergrund wie Konfliktlinien innerhalb der sich bekämpfenden Gruppen. So zeichnet die Berichterstattung die Konfliktparteien homogener als sie sind.

2. Folgen des Zwangs zum Bild:

Das Fernsehen als Bildmedium steht unter dem Zwang zur Visualisierung, der zu jeder Aussage Bilder fordert. Das gilt, wenn auch zu einem geringeren Grad, auch für Wochenzeitungen und Tagespresse, in denen Fotografien Teil der Berichterstattung sind. Weil Anbieter auf dem Medienmarkt um das knappe Gut der Aufmerksamkeit konkurrieren, haben dramatische und an Gefühle appellierende Bilder die besten Chancen auf Verbreitung.

Vieles, worüber Journalisten berichten, ist schwer ins Bild zu setzen – etwa Ereignisse, die abseits der Kame-

ras stattfanden oder solche, die große Gesellschaftsteile betreffen. In solchen Fällen folgen Redakteure oft zwei Strategien: Zum einen personalisieren sie eine Auseinandersetzung und setzen stellvertretend Gesichter ins Bild. So dominierte lange die Konfrontation von Yassir Arafat und Ariel Sharon die Darstellung. Damit reduzierte sich eine komplexe politische Konstellation auf das Niveau persönlicher Fehde. Zum anderen setzen Redakteure symbolische Bilder ein – etwa solche, die für ganze Großgruppen stehen, wie Fotos Steine werfender Palästinenser oder israelischer Räumpanzer. So reproduzieren sie Stereotype, etwa das vom hochgerüsteten, brutalen Israel, das ein auf primitive Notwehr zurückgeworfenes Volk drangsaliere.

3. Fixierung auf Täter- und Opferrollen:

Die Konzentration auf Konflikt und Gewalt, auf Personen und Symbole, auf Emotion und Dramatik lässt die Konfliktakteure als vermeintlich klar zu identifizierende Täter oder Opfer erscheinen. Die Komplexität sozialen Handelns reduziert sich auf eine schlichte und moralisch aufgeladene Dichotomie. Wer eine der Konfliktparteien dämonisieren will, hat die Regeln medialer Berichterstattung auf seiner Seite.

4. Journalisten sind Mitakteure:

Reporter, Redakteure und Kameralleute beeinflussen zwangsläufig politische Konflikte und sind keine bloßen Beobachter. Durch ihre Anwesenheit verändern sie Situationen, schon allein, weil Menschen sich anders verhalten, wenn man die Kamera auf sie richtet. Ostentative Militanz etwa, die in der Berichterstattung von Demonstrationen und Aufmärschen zu Tage tritt, stellen die Konfliktakteure meist gerade für Medienleute zur Schau.

5. Ungleiche Arbeitsbedingungen:

Während sich Journalisten in Israel weitgehend frei bewegen können, unterliegen sie in palästinensischen Gebieten, aber auch im Libanon, Einschränkungen. Im Libanonkrieg des Jahres 2006 konnten Kameralleute zwar israelische Militäraktionen filmen, die Hisbollah

dagegen gestattete in den Gebieten unter ihrer Herrschaft lediglich das Filmen scheinbar ziviler Opfer. So erweckten die Fernsehbilder den Eindruck einseitiger israelischer Aggression.

Peter Widmann, (ZfA)

Nahostkonflikt und Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft

„Ich stehe ein für das Land meiner Brüder, gegen euch skrupellose Mörder und Betrüger! Wir stehen hier vereint im Herzen Libanons und warten alle auf den Tag, an dem der Frieden kommt!“ Die Liedzeilen des deutsch-libanesischen Rappers „SaDe“ sind eindrücklich. Sein deutschsprachiger Song „Libanon“ über die Auseinandersetzungen zwischen Israel und der libanesischen Hisbollah im Sommer 2006 wurde allein auf dem Video-Portal „YouTube“ über 100 000 mal gespielt. Der Text, der von dramatischen Bildern des Krieges begleitet wird, solle keineswegs gegen Juden hetzen, stellte ein Co-Produzent des Musikvideos fest: „Wir sind gegen Ungerechtigkeit auf der ganzen Welt, egal ob sie von Juden, Christen oder von Moslems ausgeht.“ Dem stehen viele spontane Reaktionen in den Kommentarspalten des Video-Portals gegenüber: „Fuck Juden!“, „Scheiss Juden“ und „Drecksjuden“ lauten nur einige der Ausrufe, die in den Reaktionen zu finden sind.

Der Nahostkonflikt polarisiert die Öffentlichkeit auch in Deutschland. Antijüdische Ressentiments finden sich ebenso wie rassistische Stereotypen in den Kommentaren und Berichten über die Geschehnisse in der Krisenregion. Gerade auch unter Migranten mit arabischem und/oder muslimischem Familienhintergrund vermischt sich dabei die Wahrnehmung von Juden mit den Ereignissen im Nahen Osten. Gerade im Zusammenhang mit der sogenannten al-Aqsa-Intifada, die im Herbst 2000 begann, war eine Zunahme antijüdischer Übergriffe und Propaganda in Deutschland zu beobachten, als deren Urheber vielfach jugendliche Migranten arabischer Herkunft ausgemacht wurden. Mit der Eskalation der Gewalt in Israel und Palästi-

na kam es auch in Deutschland zu verbalen und physischen Angriffen gegen Personen und jüdische Einrichtungen. Ganz ähnlich wirkten die Kriege in Afghanistan, Irak und im Libanon: Angesichts ihrer starken Identifikation als Araber und/oder als Muslime betrachten sich auch viele jüngere Migranten aus arabischen Familien als persönlich und direkt Betroffene.

Ein Grund für diesen verstärkten Rückbezug auf Religion oder Herkunftsnation als Quelle individueller und kollektiver Identität liegt in der mangelnden Bereitschaft, Migranten als selbstverständlichen Teil der deutschen Gesellschaft zu akzeptieren. Bis heute leben vor allem libanesisch und palästinensische Jugendliche oft unter prekären Bedingungen in Deutschland. Für viele von ihnen bietet der hiesige Alltag in rechtlicher, sozialer oder kultureller Hinsicht kaum solide Anknüpfungspunkte. Unabhängig von der jeweiligen konkreten Bindung an die Region des Nahen Ostens und die dortige Bevölkerung prägt vor diesem Hintergrund das subjektive Gefühl von Zugehörigkeit zur Gruppe der Araber, Muslime oder Palästinenser die Wahrnehmung von Geschehnissen im Nahostkonflikt – insbesondere gilt das in Krisenzeiten wie während der Aufstände in den palästinensischen Gebieten oder dem jüngsten Krieg im Libanon.

Berichte von Lehrern und Sozialarbeitern dokumentieren die Popularität von Formulierungen wie „Du Jude“ als diffusen Ausdruck von Geringschätzung und Ablehnung unter Jugendlichen. Ähnliche Probleme werden auch aus der Behandlung der Geschichte des Antisemitismus und des Holocaust im Schulunterricht beschrieben. Auch hier erschweren Vorbehalte gegenüber Juden eine Thematisierung der jüdischen Verfolgungsgeschichte und eine Sensibilisierung für die besonderen deutsch-jüdischen und deutsch-israelischen Beziehungen. Vorbehalte sich mit dem Holocaust zu beschäftigen finden sich – ebenso wie die Bereitschaft sich damit engagiert auseinanderzusetzen – sowohl bei Jugendlichen aus Einwandererfamilien, als auch bei herkunftsdeutschen Schülern. Trotz unterschiedlicher Traditionen und Kommunikationsweisen, auf die sich Jugendliche beziehen, können sie sich in judenfeindlichen Ressentiments treffen, wie z. B. der Aussage, die deutsche Gesellschaft lasse sich von jüdisch-israelischer Seite mit der deutschen Geschichte erpressen. Die Wiedergutmachungszahlungen

an Israel und die ehemals Verfolgten, aber auch die Solidarität Deutschlands mit Israel im israelisch-palästinensischen Konflikt seien Ausdruck einer solchen Unterwerfung unter jüdisch-israelische Interessen.

Bei der Verbreitung von antisemitischen Stereotypen und Deutungsmustern spielen Satellitensender aus dem mittleren und nahen Osten eine wachsende Rolle. Antisemitische Sendungen, wie sie in der Vergangenheit beispielsweise von den beiden arabischen Sendern „al-Manar“ und „Iqra“ ausgestrahlt wurden, werden auch unter Migranten in Deutschland wahrgenommen. Studien zu den Wirkungen dieser Sendungen liegen allerdings bisher nicht vor. Dennoch ist davon auszugehen, dass Sendungen wie die 2003 während des Fastenmonats Ramadan ausgestrahlte Fernsehserie „al-Shatat“ wesentlich zur Entwicklung neuer und zur Verfestigung bereits bestehender antijüdischer Stereotypen beitragen. Neben sehr grafischen Darstellungen von Ritualmordvorwürfen fanden sich in dieser Serie auch Verweise auf die antisemitische Schrift der „Protokolle der Weisen von Zion“. Kaum weniger bedeutsam ist das Internet. Neben deutschsprachigen Foren, die sich – wie das Islam-Portal „Muslim-Markt“ oder das von deutsch-libanesischen Jugendlichen betriebene Diskussionsforum „Rache-Engel“ – fast ausschließlich mit arabischen oder islamischen Themen beschäftigen, bieten Social-Networking Plattformen wie „MySpace“ die Möglichkeit, die eigene Person virtuell zu inszenieren. Mit selbst erstellten Texten, Bildern oder Liedern werden Informationen dabei nicht nur ausgetauscht, sondern auf kreative Weise geschaffen. Die oft unbewusste Artikulation antijüdischer Ressentiments unter jugendlichen Migranten wird gerade hier deutlich. Als Symbol – beispielsweise in der Wahl eines durchgestrichenen Davidsterns als Logo – oder als beiläufige Phrase spielen antijüdische Motive in diesem Kontext immer wieder eine Rolle.

Die fehlende Systematik und die oft beiläufige Verwendung antisemitischer Stereotype verweisen auf einen Aspekt, der für eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Antisemitismus unter jugendlichen Migranten von Bedeutung ist: Entsprechende Aussagen stehen in der Regel in keinem ursächlichen Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen im Nahen Osten. Gerade in ihrer diffusen Verwendung spiegeln antijüdische Ressentiments vielmehr

eine grundsätzliche Ablehnung des „Anderen“, der dem eigenen Bild des Sittlichen und Legitimen widerspricht. „Jude“ bezeichnet dabei in der Regel nicht allein religiöse Juden, sondern potenziell jeden, der die Grenzen des Akzeptierten überschreitet. Dies trifft Homosexuelle oder Angehörige von religiösen Minderheiten ebenso wie Frauen, die sich weigern, nach traditionellen Vorstellungen zu leben. Die Polemik gegen die „Juden“ als Metapher für das Abzulehnende bestärkt hier letztlich die eigene Identität und bekräftigt die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der „Guten“.

Ein solches Bild vom „Juden“ spiegelt sich zwangsläufig auch in der Wahrnehmung Israels – und zwar weitgehend unabhängig davon, wie die israelische Politik aussieht. Dennoch erlaubt es gerade die Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt, der Entstehung geschlossener antisemitischer Weltbilder entgegen zu wirken. Antijüdische Aussagen, die von Jugendlichen im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt getätigt werden, bieten vielmehr zahlreiche Anknüpfungspunkte für Diskussionen, in denen zur Übernahme anderer – jüdischer oder israelischer – Perspektiven angeregt wird. Am Beispiel konkreter Interessen, die sich im Konflikt um Israel und Palästina gegenüberstehen, lässt sich die eigene Betroffenheit thematisieren, um einer Verfestigung diffuser Feindseligkeiten gegenüber „den Juden“ zu begegnen.

Götz Nordbruch, (ufuq.de)

ufuq.de – Medienforschung und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. (www.ufuq.de) Weiterbildungsangebote für Multiplikator/innen zu Antisemitismus und Nahostkonflikt, Islam und Islamismus sowie zu arabischen und türkischen Medien.

Literatur

Dan Diner, „Israel: Nationalstaatsproblem und Nahostkonflikt“, in: Wolfgang Benz/Hermann Graml (Hrsg.), *Weltprobleme zwischen den Machtblöcken. Das Zwanzigste Jahrhundert III*. Fischer Weltgeschichte Bd. 36, Frankfurt a. M. 1981, S. 165–212.

Richard C. Schneider, Wer hat Schuld? Wer hat Recht? Was man über den Nahostkonflikt wissen muss, Berlin 2007.

Materialien

Jörn Böhme/Tobias Kriener/Christian Sterzing, Kleine Geschichte des israelisch-palästinensischen Konfliktes, Schwalbach/Ts 2005.

(Geschichte bis 1948 – Geschichte und Konflikte nach Staatsgründung – Regierungen seit den 1990ern und deren Friedensprozess-Verhandlungen [Madrid, Oslo, Camp David, Roadmap], „Al Aksa-Intifada“ und Konsequenzen [Mauerbau, Gaza-Rückzug] Literaturempfehlungen und Internetadressen)

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 40 Jahre deutsch-israelische Beziehungen, Bonn 2005

(Last der Vergangenheit – Wege zur diplomatischen Anerkennung – DDR und Israel – Wirtschaftskontakte im Aufwind – Waffen für Israel? – Rolle des Nahostkonflikts – Israel in der Berichterstattung – Europa und das deutsch-israelische Verhältnis – Rolle der Erinnerung – Literaturhinweise und Internetadressen)

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur politischen Bildung (Heft 278) – Israel, Bonn 2003.

(Israel – kein Staat wie jeder andere – Von der zionistischen Vision zum jüdischen Staat – Staatsaufbau und politisches System – Gesellschaftsstrukturen und Entwicklungstrends – Grundzüge des Wirtschaftssystems – Bestimmungsfaktoren der Außenpolitik – Geschichte des Nahost-Konflikts – Israelisch-Palästinensische Streitfragen – Literaturhinweise und Internetadressen)

Martin W. Kloke, Der israelisch-palästinensische Friedensprozess. Sachinformation – Planungsvorschläge – Praxiserfahrung – Materialien für den Unterricht, Frankfurt a. M. 1995.

(Problemorientierte Praxisbeispiele für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit)

Landeszentrale für Politische Bildung Rheinland-Pfalz (Hg.), Israel – Naher Osten. Multiplikatorenpaket. Schwalbach/Ts 1998

(Israel im Nahen Osten: Konflikte und Identitäten – Innen- und Außenansichten Israels – Konflikt um Jerusalem – Modelle für schulische oder außerschulische politische Bildung – Kommentierte Literatur, Medien)

Wochenschau-Verlag (Hrsg.), Frieden in Nahost? Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, Sekundarstufe 1. Schwalbach/Ts 2000.

(Vertreibung und Rückkehr der Juden – Das Leben der Juden außerhalb Palästinas – Holocaust und die Folgen – Siedlungspolitik und Selbstverständnis – Zweite Intifada)

www.compass-infodienst.de

Infodienst für christlich-jüdische und deutsch-israelische Tagesthemen im Web

www.diak.org

Deutsch-israelischer Arbeitskreis für Frieden im Nahen Osten e. V.

Berlin Diary. Dokumentarfilm von Ester Amrami, 2005.

Im Rahmen von: Gesten der Versöhnung – Internationaler Kurzfilmwettbewerb des Goethe-Instituts.

www.goethe.de/mmo/priv/652306-STANDARD.pdf

(Erlebnisse einer jungen israelischen Kunststudentin, die in Berlin lebt – Großeltern aus Deutschland stammende Holocaustüberlebende – Auseinandersetzung der Protagonistin mit ihrer israelischen und ihrer jüdischen Identität in der besonderen Beziehung zu Deutschland, zu ihren Großeltern, zu jüdischen und nicht-jüdischen Menschen)

Zionismus

Zion heißt einer der Hügel Jerusalems. Davon leitet sich der Name der Bewegung ab, die die Rückkehr aller Juden in das Land Israel mit dem religiösen Mittelpunkt Zion (Jerusalem) propagiert. Aus Anlass des antisemitischen Skandals der Dreyfus-Affäre in Frankreich machte der Wiener Publizist Theodor Herzl (1860–1904) mit seinem Buch „Der Judenstaat“ (1896) den Gedanken einer jüdischen nationalen Heimat populär. 1897 tagte in Basel der Erste Zionistenkongress, die „Zionistische Weltorganisation“ bildete die Basis für die Bewegung. Zionismus verstand sich als jüdische Antwort auf die verweigernde Emanzipation der Juden in vielen Staaten Europas. Der Zionismus war in verschiedene religiöse und kulturelle Richtungen gespalten. Wegen der Pogrome und antisemitischen Übergriffe in Osteuropa war er dort stärker verankert als im Westen. Die deutschen Juden standen dem Zionismus bis in die NS-Zeit hinein mehrheitlich ablehnend gegenüber, weil sie sich in erster Linie als deutsche Patrioten fühlten. Die Erfahrungen des Holocaust führten jedoch dazu, dass der Zionismus auch unter den westeuropäischen Überlebenden der nationalsozialistischen Judenverfolgung an Attraktivität gewann. Selbst wenn sie, aus welchen Gründen auch immer, nicht nach Palästina/Israel auswanderten, entwickelten die Überlebenden und die nächsten Generationen eine enge emotionale Bindung an das Land Israel (Erez Israel), das ihnen das Gefühl einer sicheren Zufluchtsstätte gab.

Literatur

Michael Brenner, *Geschichte des Zionismus*, München 2005.

„Das hat's bei uns nicht gegeben!“ – Antisemitismus in der DDR

Die öffentliche Auseinandersetzung mit Antisemitismus war in der DDR Teil einer ideologischen Interpretation der Geschichte. Der Nationalsozialismus wurde unter dem Oberbegriff *Faschismus* subsumiert und als Spielart des Kapitalismus und der damit verbundenen Klassenkämpfe verstanden. Obwohl

sich die DDR öffentlich gegen Antisemitismus wandte, fand eine individuelle Auseinandersetzung, die konkrete und persönliche Verhaltens- und Denkweisen problematisiert hätte, in der Regel nicht statt.

Die in der DDR vorherrschende Gesellschaftsanalyse war von einer personalisierten Kapitalismuskritik geprägt, die in ihrer Rhetorik antisemitische Elemente aufwies.

Nach einer anfänglichen pro-israelischen Haltung der UdSSR und auch der DDR folgte eine zunehmende Abwendung von dem sich in eine kapitalistische Richtung entwickelnden jüdischen Staat. In der Folge des Sechstagekrieges von 1967 brach die UdSSR die diplomatischen Beziehungen zu Israel vollständig ab, die Mehrheit der Staaten des Warschauer Paktes schloss sich dem an. Israel wurde nun in der staatlichen Propaganda unter Anwendung antisemitischer Stereotype häufig stigmatisiert und dämonisiert.

Die Amadeu Antonio Stiftung hat sich mit der Wanderausstellung „Das hat's bei uns nicht gegeben!“ – Antisemitismus in der DDR“ diesem Tabuthema angenommen. 76 Schülerinnen und Schüler haben unter Anleitung von Historikern und fachkundigen Betreuungspersonen in ihren Heimatorten zum Thema „Antisemitismus in der DDR“ recherchiert. Sie wollten herausfinden: Wie ist es möglich, dass der jüdische Friedhof in unserer Stadt erst in der DDR-Zeit zerstört und planiert wurde? Wie gedachte unsere Gemeinde der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus, wie ging und geht sie mit ihrer Rolle im NS-Staat um? Wie stand die DDR zum Nahostkonflikt, und was sagte das über ihre Haltung bezüglich des Antisemitismus aus? In der Ausstellung werden Themen wie ‚Antizionismus in Politik und Medien‘, ‚Rechtsextremismus und Antisemitismus in den 1980er-Jahren‘ oder der Umgang mit ‚Jüdische[n] Friedhöfe[n] in der DDR‘ behandelt. In Hagenow bei Schwerin beispielsweise haben Schüler die Geschichte des seit 1957 verschwundenen jüdischen Friedhofs wieder aufgespürt. Nach langwierigen Recherchen konnten sie zeigen, dass die Grabsteine des Friedhofs als Baumaterial zweckentfremdet wurden. Ein Grabstein war z. B. in einem Hauseingang eingelassen.

In Dessau, Halle und Eberswalde haben sich Jugendliche mit der Geschichte des Antizionismus in der DDR auseinandergesetzt und in den jeweiligen Lokalzeitungen die Berichterstattung über die israelisch-arabischen Kriege recherchiert. Dabei zeigte sich, dass in der Berichterstattung über die Nah-



ost-Krise seit dem Sechstagekrieg von 1967 offener Antizionismus zum Vorschein kam. Anlässlich des Yom-Kippur-Krieges von 1973 wurde die Politik Israels bereits mit der NS-Politik verglichen. Diese NS-Vergleiche erreichten ihren Höhepunkt während des sogenannten Libanon-Krieges mit der Schlagzeile: „Israel führt totalen Krieg“. Eine Arbeitsgruppe aus Berlin forschte zum Thema „DDR und Terrorismus“ und fand in akribischer Aktenrecherche heraus, dass die DDR palästinensische Terroristen unterstützte und sie zum Teil sogar im eigenen Land ausbildete.

Informationen und Ausstellungsorte und -termine der Wanderausstellung finden Sie unter:

www.amadeu-antonio-stiftung.de

oder bei:

Amadeu Antonio Stiftung
Linienstrasse 139
10115 Berlin

Kritik oder Antisemitismus?

(S. 26–27)

Antisemitismus und visuelle Kompetenz

Bilder sind ein unterschätztes Medium. Sie eröffnen anders als Texte scheinbar unmittelbaren Zugang, ohne dass der Betrachter wie für das Lesen von Texten erst das Alphabet lernen müsste. Besondere Kenntnisse scheinen überflüssig, sie gelten allenfalls gegenüber Kunstwerken der Hochkultur als bedeutsam, um den Blick zu schärfen. Der Machart alltäglicher Bilder in Werbung, Presse und Fernsehen kommt seltener ähnliche Aufmerksamkeit zu. Man meint, das zu Sehende spräche für sich. Eben darin liegt die Macht der Bilder: Je weniger man sich ihrer Komplexität, Entstehungszusammenhänge und Wirkungsbedingungen bewusst wird, desto weiter reicht ihr Einfluss. Blendet man aus, wer sie wann und wie zu welchem Zweck herstellte, gaukeln Bilder dem Betrachter vor, er sei unmittelbar Augenzeuge. Wer im Unterricht naiv mit ihnen umgeht, kann am Ende das Gegenteil dessen erreichen, was er bezweckte. Wer meint, er schaffe schon Erkenntnisgewinn, wenn er populäre Fernsehdokumentationen zum Nationalsozialismus zeigt, ohne deren Machart zu erörtern, fördert am Ende womöglich nur die düstere Faszination, von der Produkte des Histotainments leben, die regelmäßig zu bester Fernsehzeit zu sehen sind.

Beim Einsatz antisemitischer und rassistischer Bilder stellt sich das Problem in besonderer Schärfe. Präsentiert man juden- und fremdenfeindliche, islamfeindliche, homophobe oder sexistische Darstellungen, läuft man Gefahr, Vorurteile zu reproduzieren, so dass Schülerinnen und Schüler erst die Stereotype lernen, gegen die man sie immunisieren wollte. Die Schwierigkeit bringt bereits das Sprechen über Vorurteile mit sich. Weil Bilder nonverbal an Angst und Abneigungen appellieren, erfordern sie noch mehr Umsicht. Ganz ausschalten lassen sich solche Risiken kaum, aber immerhin kann man unbeabsichtigte Nebenwirkungen zum Teil unter Kontrolle bringen, wenn man das

Handwerkszeug reflektierten Sehens einsetzt. Die hier dargestellten Aspekte der Bildanalyse beruhen auf Erfahrungen aus Seminaren, die seit mehreren Jahren an der Technischen Universität Berlin angeboten werden.

1. Erst das in Worte geholte ist der Analyse verfügbar:

Man sollte möglichst über die Bilder sprechen, die im Unterricht Verwendung finden, und vermeiden, sie bloß im Vorübergehen als Aufmerksamkeitserreger oder auflockerndes Element zu betrachten, kann das doch Wirkungen frei setzen, die unbearbeitet bleiben. Unabhängig vom Urteil über das künstlerische oder intellektuelle Niveau einer Darstellung und jenseits seiner moralischen Bewertung sollte man ein Bild zunächst als komplexen Gegenstand ernst nehmen, dessen Bestandteile zu analysieren sind.

Dabei ist im Rahmen einer detaillierten Bildbetrachtung das Benennen dessen, was zu sehen ist, erste Voraussetzung fruchtbarer Umgangs mit Bildern. Dazu gehört die Beschreibung der Formen und Figuren, der Farben wie der Linienführung, des Vorder-, Mittel-, und Hintergrunds. Unterschiedliche Betrachter beschreiben selbst auf dieser scheinbar objektiven Ebene Hauptmerkmale eines Bildes auf verschiedene Weise. Wo zwanzig Menschen auf ein Bild blicken, sind in diesem Sinn zwanzig Bilder im Raum. Das heißt nicht, dass beliebig sei, was Betrachter wahrnehmen, wohl aber, dass jedes Bild ein Spektrum von Sichtweisen eröffnet.

Detaillierte Bildbetrachtung begegnet mitunter Widerstand, erscheint doch manchem das Benennen von Dingen banal, die vermeintlich ohnehin jeder sehe. Wie anspruchsvoll das Verbalisieren von Bildern tatsächlich ist, demonstriert ein Experiment: Schülerinnen und Schüler versuchen, ein Bild so zu beschreiben, dass eine Person, die das Bild nicht sieht, eine zutreffende Skizze anfertigen kann. Das erweist sich oft als unerwartet schwer, erst recht, wenn die Mitteilungen sich auf das Wort beschränken sollen, ohne etwa die Haltung dargestellter Figuren durch Gesten nachzuahmen.

2. Auch subjektive Wirkungen sollen Gegenstand der Analyse sein:

Bilder rufen Gefühle hervor, Interesse oder Langeweile, Ärger oder Belustigung, Sympathie oder Antipathie, Nähe

oder Distanz. Gleichzeitig lösen sie Assoziationen aus. Neben dem Benennen des Sichtbaren sollen auch solche individuellen Reaktionen zur Sprache kommen. Noch stärker als bei der Bildbeschreibung werden sich dabei Eindrücke der Betrachter unterscheiden. Es ist fruchtbar, Unterschieden in der Wirkung nachzugehen und zu erkunden, ob biografische Erfahrungen, Herkunft, Geschlecht oder andere Faktoren eine Rolle spielen.

Jenseits von Kategorien wie richtig und falsch sollte das Gruppengespräch offen für verschiedene Eindrücke bleiben, die ein Bild hinterlässt. Die Betrachter sollten sich Notizen über den je eigenen Eindruck von einem Bild machen, bevor die Gruppe darüber spricht, weil sich während der Diskussion Haltungen oft angleichen und dann eine Lesart dominiert.

3. Auf diesen Grundlagen lassen sich Absicht und Entstehungszusammenhang erkunden:

Bildproduzenten, wie Fotografen, Karikaturisten und Illustratoren, verfolgen Zwecke, ebenso diejenigen, die Bilder bearbeiten und in einen Kontext setzen, wie Redakteure und Buchgestalter. Ihren Intentionen sollte man in einem weiteren Analyseschritt nachgehen. Dabei kann man zunächst immanent vorgehen und sich auf Absichten konzentrieren, die im Bild selbst zu erkennen sind.

Sind weitere Informationen greifbar, wird man Bilder auch in ihrem geschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang betrachten und zu klären versuchen, wer ein Bild wann und wie zu welchem Zweck produziert und präsentiert hat. Der Aufwand entsprechender Recherche kann hoch sein, er vergrößert jedoch die Chance, sich durch die gefundenen Einsichten der Manipulationskraft von Bildern zu entziehen und Urteilsfähigkeit zu gewinnen. Die Illusion, man werde – etwa durch eine dokumentarische Fotografie – objektiver Augenzeuge eines Geschehens, wird dabei ersetzt durch die Erkenntnis der Strategien interessierter Bildermacher, den Blick des Betrachters zu lenken.

Das Erkunden historischer und politischer Zusammenhänge kann darin bestehen, Motivtraditionen zu verfolgen. Antisemitische Bilder etwa, die Juden als Tiere zeigen, als Spinnen, Schlangen oder Kraken, exemplifizieren Stereoty-

pengeschichten. Das Unterrichtsmaterial präsentiert zwei entsprechende Illustrationen: Teil 1 enthält auf S. 11 die Abbildung eines Juden als den Erdball umkrallende Spinne, Teil 2 auf S. 9 die Zeichnung des „Drachen Zion“ als Symbol der zionistischen Bewegung.

Abbildungen, in denen Juden als Tiere oder dem Tierreich nahe stehend auftreten, haben eine Jahrhunderte alte Geschichte. Eine frühe Ausprägung ist das mittelalterliche Motiv der „Judensau“, das seit dem 13. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum etwa als Relief ein künstlerisches Element von Kirchenfassaden bildet. Dabei manifestiert sich im Bild, was als Tiermetapher auch zur antisemitischen Sprache gehört. Einschlägige Texte lassen Juden als Schlangen auftreten, als Esel, Affen oder Papageien. Sprachbilder der antijüdischen Polemik beziehen sich bevorzugt auf Tiere, die als falsch oder listig gelten, wie auf die Spinne, die ihre Beute mit einem kaum sichtbaren klebrigen Netz fängt.

Die Illustration in Teil 1, S. 11, findet sich auf einer um das Jahr 1934 erschienenen französischen Volksausgabe der „Protokolle der Weisen von Zion“, mit dem Titel „Le péril juif“ („Die jüdische Gefahr“). Auf den Buchdeckeln der bis heute in vielen Übersetzungen und Versionen weltweit zu kaufenden Ausgaben der „Protokolle“ sind Tiermotive regelmäßig zu sehen. Juden erscheinen darauf als Kraken und häufig als Schlangen, die sich wie um ein erstickendes Beutetier um den Erdball winden. Die Schöpfer solcher Bilder zeichnen Juden als Wesen außerhalb der Menschheit, als tödliche Gefahr für Nationen und Weltgesellschaft. Die mitgelieferte Aufforderung kommt ohne Worte aus: Mit Juden solle man verfahren wie mit giftigen Spinnen und Schlangen und dabei gegenüber Mitmenschen geltende Regeln ignorieren.

In einer weiteren Hinsicht folgt die Abbildung jüdenfeindlicher Tradition: Der Kopf der Spinne zeigt ein menschliches Antlitz mit stereotypen Zügen angeblich jüdischer Physiognomie. Die bizarr vergrößerte „Judennase“, wie sie sich zuerst in englischen Darstellungen des 13. Jahrhunderts findet, gehört dazu ebenso wie verzerrte, aggressiv verschlagene Gesichtszüge und runde hervortretende Augen, aus denen Gier und Lüsternheit leuchtet. Oberlippen- und Kinnbart mit ihren langen Spitzen lassen sich als „asiatisch“ interpretieren. Der Sowjetstern auf der Kappe verstärkt den Eindruck und weist das Bild als Ausdruck des Stereotyps vom jüdischen

Bolschewisten aus. Wie lebendig die Vorstellung ist, bewies am Tag der Deutschen Einheit 2003 der Bundestagsabgeordnete Martin Hohmann. Hauptelemente der Titelillustration von „Le péril juif“ speisen sich damit aus einer lange zur europäischen Kultur gehörenden Tradition der Stereotype, nicht aus der individuellen Phantasie des Zeichners.

Die Rückseite des Fremdbildes ist das kollektive Selbstbild, die Idealisierung des Wir. Auch die Spinne als Zerrbild vom Juden provoziert entsprechende Vorstellungen. Der nichtjüdische Betrachter soll sich als Opfer fühlen, wie die zum Tod verurteilte Fliege im Netz, und als ehrlicher Zeitgenosse, dem die Tücke des Ungeheuers fremd ist. Antisemiten beriefen sich auf eine Reihe von Gegensatzkonstruktionen zwischen imaginärem Sie und Wir. In Deutschland setzten sie etwa „jüdischen Materialismus“ gegen „deutschen Idealismus“, „jüdische Revolution“ gegen „deutsche Ordnung“ oder „jüdischen Internationalismus“ gegen die „deutsche Nation“. Das Bedingungsverhältnis von Selbst- und Fremdbild, das solche Darstellungen ausdrücken, lässt sich in der Bildanalyse herausarbeiten.

Die Untersuchung antisemitischer Motive ist nur ein Beispiel für die Anwendungsmöglichkeiten der Bildanalyse. Material zu Vorurteil und Ausgrenzung lässt sich aus vielen Quellen schöpfen. Dabei muss die Ablehnung einer Menschengruppe nicht immer so plakativ hervortreten wie im erörterten Fall. Die Darstellung von Minderheiten auf den Titelblättern von Illustrierten und politischen Magazinen bietet etwa ein fruchtbares Untersuchungsfeld, ebenso Bildmotive, mit denen die Tagespresse migrationspolitische Artikel illustriert. Weil die Analyse Aufwand und Zeit erfordert, wird man sich auf einige exemplarische Untersuchungen beschränken müssen. Wenn durch sie Urteilsfähigkeit und ein Bewusstsein für die Komplexität visueller Kommunikation entstünde, wäre viel gewonnen.

Peter Widmann, (ZfA)

Literatur

Ute Benz, *Jugend, Gewalt, Fernsehen und Erwachsene – Ein Plädoyer für visuelle Bildung*, in: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 37 (2006), H. 4, S. 363–373.

- Nicoline Hartzitz, *Die Sprache der Judenfeindschaft*, in: Julius H. Schoeps/Joachim Schlör (Hrsg.), *Antisemitismus. Vorurteile und Mythen*, München 1995, S. 19–40.
- Peter Dittmar, *Die antijüdische Darstellung*, ebenda, S. 41–53.
- Helmut Gold/Georg Heuberger (Hrsg.), *Abgestempelt. Judenfeindliche Postkarten. Auf Grundlage der Sammlung von Wolfgang Haney*, Heidelberg 1999.
- Christhard Hoffmann, *Das Judentum als Antithese. Zur Tradition eines kulturellen Wertungsmusters*, in: Wolfgang Benz (Hrsg.), *Antisemitismus in Deutschland. Zur Aktualität eines Vorurteils*, München 1995, S. 25–46.

„Die Protokolle der Weisen von Zion“

Die „Protokolle“ geben vor, Geheimdokumente einer Weltverschwörung zu sein. Tatsächlich handelt es sich um einen fiktionalen Text, der aus verschiedenen Quellen montiert worden ist. Den Protokollen und ihren verschiedenen Einführungen und Kommentaren zufolge unterminierten die Juden die europäische Gesellschaft, indem sie die Französische Revolution, den Liberalismus, den Sozialismus, den Kommunismus und die Anarchie heraufbeschworen hätten. Gleichzeitig würden sie den Goldpreis manipulieren und eine Finanzkrise schüren, die Kontrolle über die Medien erwerben und religiöse und ethnische Vorurteile nähren. Nach der Übernahme der Weltherrschaft planten sie ein monarchistisches Regime. Bei diesen Plänen würden die Juden von den Freimaurern unterstützt. All diese Aktionen hätten angeblich das Ziel, die Ordnung der Staaten zu zerstören und eine jüdische Weltherrschaft zu errichten.

Auf etwa 80 Seiten, die in 24 Abschnitte, sogenannte Sitzungen, unterteilt sind, wird die angebliche Weltverschwörung ausgebreitet. Jede Sitzung enthält eine fiktive Rede, die ein jüdischer Führer vor der Versammlung der „Weisen von Zion“ gehalten haben soll.

Die Protokolle waren ursprünglich reaktionäre Propaganda, die die Französische Revolution als freimaurerische Konspiration darzustellen versuchte. In der Mitte des 19. Jahrhunderts tauchten derartige Behauptungen auch in der deutschen Presse auf. Eine erste Fassung der Protokolle erschien in dem

Roman Biarritz (1868), geschrieben von Hermann Goedsche und später in Berlin unter dem Pseudonym Sir John Retcliffe (später verändert in Readclif). In dem Kapitel „Auf dem jüdischen Friedhof in Prag“ werden die Vertreter der zwölf Stämme Israels bei ihrer einmal jährlich stattfindenden Zusammenkunft beschrieben, wo sie über den Fortschritt des Plans, die Weltherrschaft zu übernehmen, berichten.

Der Autor der Protokolle ist nach wie vor unbekannt. Viele Experten haben ihn bisher in den Kreisen der zaristischen Geheimpolizei Ochrana vermutet. Nach einer 100-jährigen Geschichte haben Verschwörungstheorien, die sich um die Anschläge vom 11. September 2001 ranken, die Protokolle wieder aufgegriffen und zu deren vermehrter Popularität geführt. Sie gehören seit ihrer ersten Verbreitung zu den Standardwerken unterschiedlicher Spielarten des Antisemitismus.

Literatur

Wolfgang Benz, *Die Protokolle der Weisen von Zion. Die Legende von der jüdischen Weltverschwörung*, München 2007.

Zur Arbeit zum Thema Weltverschwörungstheorien:

Küchenstudio: *Verschwörungstheorien selber bauen*, in: „Bausteine nicht-rassistischer Bildungsarbeit“ – Handbuch zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit,

zu bestellen bei:

DGB-Bildungswerk Thüringen e. V.
Warsbergstraße 1
99092 Erfurt

oder online:
www.baustein.dgb-bwt.de



Freundschaft über Grenzen hinweg

(S. 28–29)

Material und Literatur:

Amal Rifaáí/Odelia Ainbinder, *Wir wollen beide hier leben. Eine schwierige Freundschaft in Jerusalem, Berlin* 2003.

Richard Chaim Schneider, *Zwischenwelten. Ein jüdisches Leben im heutigen Deutschland*, München 1994.

Volker Friedrich/Andreas P. Bechtold (Hrsg.), *Jüdische Jugend heute in Deutschland. Fotografien und Interviews*, Konstanz 2006.

„Die Judenschublade“, DVD produziert von: element 3, Verein zur Förderung der Jugendkultur.
www.element-3.de

zu bestellen bei:

Filmverlag lingua-video
Ublerstr. 94
53173 Bonn

oder online:

www.lingua-video.com

Jugendliche in Deutschland und Antisemitismus

(S. 30–31)

Pädagogische Perspektiven auf den „Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus“?

Die pädagogische Funktion des Gedenktages am 27. Januar kann schwerlich die Vermittlung der Gesamtheit der nationalsozialistischen Verbrechen sein. Der Tag ist symbolisch und exemplarisch gewählt, er bezeichnet aus sich heraus kein Schlüsselereignis für die deutsche Geschichte. Das konkrete Ereignis der Befreiung des Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz, das der Termin im Kalender bezeichnet, deckt sich nicht mit der ihm zugewiesenen symbolischen Funktion. Anlässlich der Proklamation des „Tages des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus“ sagte der damalige Bundespräsident Roman Herzog am 19. Januar 1996 im Bundestag: „Auschwitz steht symbolhaft für millionenfachen Mord – vor allem an Juden, aber auch an anderen Volksgruppen. Es steht für Brutalität und Unmenschlichkeit, für Verfolgung und Unterdrückung, für die in perverser Perfektion organisierte ‚Vernichtung‘ von Menschen. Die Bilder von Leichenbergen, von ermordeten Kindern, Frauen und Männern, von ausgemergelten Körpern sind so eindringlich ...“ (Bundespräsident Roman Herzog, Rede zum Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus im Deutschen Bundestag am 19. Januar 1996, in: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, Bonn, 23. Januar 1996, S. 46).

Nicht nur politische Repräsentanten assoziieren eben diese Bilder zu dem Wort „Auschwitz“. Die Konnotationen dieses Wortes eröffnen nicht die Bereitschaft zum Lernen, sie blockieren eher. Dies ist auf emotionaler, politischer und schulischer Ebene der Fall. Jugendliche tendieren bei der Nennung von Auschwitz viel eher zur Abwehr als bei der Annäherung an die Thematik des Holocaust auf anderen Wegen. In der Proklamation des Gedenktages drückt sich von der Seite der politisch Verantwortlichen der Wunsch aus, in der deutschen Migrationsgesellschaft einen gemeinsamen Bezugspunkt zu finden, ein gemeinsames nationales Gedächtnis zu stiften, das den Antirassismus als Wert besonders betont. „Das Allerwichtigste ist es,



den Jungen den Blick dafür zu schärfen, woran man Rassismus und Totalitarismus in den Anfängen erkennt“ (ebenda, S. 47).

Seit der Proklamation des nationalen Gedenktages für die Opfer des Nationalsozialismus besteht also besonders für die Schulen der Anspruch, diese Anforderungen zu erfüllen. Welche Erwartungen werden konkret an die Schulen gerichtet? Noch einmal mit den Worten des Bundespräsidenten: „Überhaupt erscheint es mir sinnvoll, den 27. Januar nicht als Feiertag zu begehen [...], sondern als wirklichen Tag des Gedenkens, in einer nachdenklichen Stunde inmitten der Alltagsarbeit ...“ (ebenda, S. 48). An vielen Schulen haben die Diskussionen um Formen der Gestaltung des Gedenktages zu dem Konzept geführt, den Tag selbst als Lerntag zu gestalten, der Voraussetzungen für eine Gedenkveranstaltung an einem anderen Termin – z. B. im Rahmen einer Gedenkstättenfahrt – schafft.

Material

Die vollständige Umfrage zu Jugendlichen und Antisemitismus, sowie: Eine Handreichung für die pädagogische Praxis: Antisemitismus – ein gefährliches Erbe, 2 Bände, 2004/2005 Informationen zu Geschichte und Gegenwart

Sind erhältlich bei:

Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismuserbeit e. V.
Volmerswerther Str. 20
D- 40221 Düsseldorf
www.idaev.de

Weitere Projekte gegen Antisemitismus finden Sie unter:

<http://www.projekte-gegen-antisemitismus.de/>
<http://www.mut-gegen-rechte-gewalt.de>

ODIHR/Yad Vashem, Die Gestaltung von Holocaust Gedenktagen. Konzeptuelle Anregungen für Pädagogen, Januar 2006, http://www.osce.org/documents/odihr/2006/01/17836_de.pdf. Unter <http://www.osce.org/odihr/20104.html> in 13 Sprachen erhältlich.

Dem Antisemitismus begegnen

(S. 32)

Informationen über die Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus sowie pädagogische Angebote, Broschüren (mit Arbeitsblättern) und Konzepte unter:

KIgA e. V.
Oranienstrasse 34
D-10999 Berlin
www.kiga-berlin.org

Literatur

Fritz-Bauer Institut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.), Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt a. M. 2006.

Teil 3

Vorurteile. You 2?

Antisemitismus bei Jugendlichen

Was tun, wenn der Ausruf „Du Jude“ in manchen Jugendszenen ein geläufiges Schimpfwort ist? Wenn man in rechtsorientierten Jugendgruppen auf Ideen einer jüdisch-amerikanischen Weltverschwörung trifft? Oder, wenn ein Jugendlicher mit arabischem Migrationshintergrund meint, „die Juden“ machten mit den Palästinensern das, was ihnen selbst im Holocaust angetan worden sei? Was bedeutet es, wenn neben diesen nur bei einigen Jugendlichen anzutreffenden Erscheinungsformen von Antisemitismus der Unwille, sich mit dem Holocaust und dem Nationalsozialismus auseinander zu setzen, weit verbreitet ist? Wie ist es einzuschätzen, dass die große Mehrzahl der Jugendlichen darauf besteht, anti-antisemitische Haltungen zu vertreten, aber davon überzeugt ist, dass „Juden“ „anders sind, als Wir“? Wie kann man darauf angemessen reagieren? Schnell macht sich Ratlosigkeit breit. Manche Lehrer- und Jugendarbeiter versuchen, solche Aussagen „erst mal nicht so ernst zu nehmen“. Andere fühlen sich aufgefordert, bei antisemitischen Äußerungen besonders deutlich zu reagieren.

Vor dem Hintergrund der Geschichte der Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden ist besondere Sensibilität geboten, wenn sich Haltungen, Äußerungen oder Handlungen gegen Juden richten. Antisemitische Aussagen sind – im Sinne einer Verantwortung für die politische Kultur und für die Sicherheit von Juden – nicht einfach hinnehmbar. Wer pädagogisch reagieren will, muss jedoch auf Dialog setzen. Hierfür kommt es zunächst darauf an, die Aussagen von Jugendlichen differenziert wahrzunehmen und zu deuten. Die folgenden Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zu Antisemitismus unter Jugendlichen (Scherr/Schäuble 2006) können helfen, die eigene Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit zu stärken:

1. Nur in wenigen Fällen sind geäußerte antisemitische Stereotype und Argumentationen Elemente konsistenter politischer Weltbilder, z. B. als Bestandteil nationalistischer und rechtsextremer Ideologien oder bestimmter Spielarten des arabischen Nationalismus bzw. des politischen Islamismus. Im Falle Letzterer wird der

Baustein 3 Vorurteile. You 2?



Nahostkonflikt als Konflikt zwischen der muslimischen und der westlichen Welt, als Konflikt der Religionen, als antiimperialistischer Krieg und als Durchsetzungskampf islamischer Vorherrschaft interpretiert. Hintergrund hierfür sind politische oder religiöse Ideologieangebote, sozial, politisch oder religiös veranlasste Identifikationen mit den Palästinensern im Nahost-Konflikt und eigene Erfahrungen der Marginalisierung in der Einwanderungsgesellschaft. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist es noch weniger selbstverständlich, sich selbstverpflichtend auf eine in der NS-Geschichte begründete Verantwortung zu beziehen, als für Jugendliche, die sich vornehmlich als „Deutsche“ erachten. Wenn Jugendliche, die sich mit Deutschland identifizieren, versuchen, ihre Probleme in der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte in ein positives Geschichtsbild aufzulösen, kann dies mit Schuldzuschreibungen an Juden einhergehen. „Juden“ werden dabei im Sinne eines „Antisemitismus wegen Auschwitz“ für die Erinnerungsaufforderung verantwortlich gemacht. In vielen Fällen ist die Zurückweisung der Auseinandersetzung mit dem Holocaust eher in gefühlter historischer Distanz und Nationalismus oder in Erfahrungen mit einem moralisierenden und wenig facettenreichen Bildungsprozess begründet, als in Antisemitismus. Wo jedoch Antisemitismus Element einer übergreifenden politischen Orientierung ist, muss sich Bildungsarbeit umfassender auf die Auseinandersetzung mit den politisch-weltanschaulichen Grundorientierungen einlassen und jeweilige Ausformungen von Antisemitismus in ihrem Zusammenhang thematisieren.

2. Formen von Nationalstolz, verschwörungstheoretische Denkweisen und akteurszentrierte Weltdeutungen (z. B. Kapitalistenkritik statt Kapitalismuskritik) bieten

Anschlussstellen für antisemitische Argumentationen. Hier sind grundlegende Angebote politischer Bildung gefragt. Nicht allein antisemitische Äußerungen, sondern auch deren Kontexte gehören in den Fokus von Bildungsprozessen: so z. B. Diskussionen über nationale Identifikationen, Vorstellungen über Gesellschaft und Gemeinschaft, Erinnerungspolitik, Einschätzungen des Nahost-Konflikts, der weltpolitischen Rolle der USA und des Prozesses der Globalisierung.

3. Wahrscheinlicher als ein relativ konsistenter Antisemitismus ist die Verbreitung einzelner Stereotype im Rahmen widersprüchlicher Argumentationen. Stereotype werden durch familiäre Tradierung, mediale Darstellungen, aber auch durch schulischen Unterricht über Nationalsozialismus und Antisemitismus erworben. Dieses „antisemitische“ Wissen kann in unterschiedlicher Weise verwendet werden, als Grundlage von Provokationen oder als Verstehensangebot für angenommene Besonderheiten von Juden, ohne dass damit notwendig feststehende Überzeugungen zum Ausdruck gebracht werden.
4. Antisemitische Provokationen gegenüber Lehrenden und Jugendarbeitern können nicht nur in Überzeugungen, sondern auch im pädagogischen Setting und der generationsübergreifenden Kommunikation begründet sein. Dies zu berücksichtigen darf nicht zu einer Ignoranz gegenüber dem Inhalt der Äußerungen führen. Judenfeindliche Aussagen als Gegenstand der Provokation sind nicht beliebig. Ihr Inhalt sagt etwas über die Haltung der Sprecher gegenüber Juden und über die Beziehungen zwischen Sprechern und den direkt Adressierten aus.
5. Die Verwendung des Wortes „Jude“ als Schimpfwort erfolgt oft als eine – in der Perspektive der Jugendlichen keineswegs notwendig gegen Juden gerichtete – Ausdrucksform jugendspezifischer Inszenierung von Abgrenzungen und Zugehörigkeiten. Auch sie ist inhaltlich nicht beliebig, sondern folgenreich, da sie zu einer Negativkonnotation „des Jüdischen“ beiträgt.
6. Die Mehrzahl aller Jugendlichen vertritt einen moralisch-konturierten „Anti-Antisemitismus“: Sie lehnen Sichtweisen, die sie als mit dem Holocaust verbunden identifizieren, als moralisch unzulässig ab. Bildungsprozesse können dazu beitragen, dass Jugendliche eigene

Perspektiven daraufhin reflektieren, inwieweit diese dem gewünschten, gegen Antisemitismus gerichteten, Selbstbild entsprechen.

7. Weit verbreitet unter Jugendlichen ist die Annahme einer Differenz, zwischen „uns“ und „den Juden“. Dabei gehen viele Jugendliche – oft in guter Absicht – von gruppenspezifischen, allen Juden gemeinsamen „jüdischen“ Eigenschaften aus, die oft antisemitischen Stereotypen und religiösen, rassischen, völkischen Zuordnungen entsprechen. So gelten Juden beispielsweise als intelligent, mächtig, besonders religiös, reich und gruppenbezogen loyal. Jüdisch-Sein ist in der Sicht vieler Jugendlicher eine die jeweilige Identität primär und nicht zweitrangig definierende Eigenschaft. Die komplexen Fremd- und Selbstbilder über „das Jüdische“ und „das Eigene“ fordern die Bildungsarbeit, Voraussetzungen für einen reflexiven Blick auf die Hintergründe von nationalistischen, ethnisierenden und religiösen Konstruktionsprozessen kollektiver Identität zu schaffen. Dabei gilt es ein Verständnis von Zugehörigkeiten als prinzipiell wählbar und kündbar zu wecken, die in unterschiedlichen Kontexten und biographischen Phasen mehr oder weniger bedeutsam sind. Hier können Ansätze einer reflektierten Diversity-Pädagogik fruchtbar gemacht werden.

Werden solche Äußerungen nicht differenziert beantwortet, sondern pauschal moralisch verurteilt, kann dies den Auseinandersetzungsprozess blockieren. Ziel ist es, Jugendliche anstelle von Verurteilungen, Sprechverboten und Sanktionen in einer für sie nachvollziehbaren Weise argumentativ davon zu überzeugen, dass es keine guten Gründe für Antisemitismus gibt. Pädagogen sollten offen legen, warum sie selbst die NS-Geschichte für aktuell relevant halten, auf welche Weise sie Verantwortung übernehmen, wie sie mit Schuldgefühlen umgehen und möglichst offene Dialoge ermöglichen, dabei aber die Grenzen des Diskutierbaren in jugendgerechter Weise begründen. Relevant ist auch die Vermittlung allgemeiner historischer Kenntnisse und geschichtspolitischer Kontroversen, wie sie in dem vorliegenden Unterrichtsmaterial dargestellt werden.

Barbara Schäuble



Literatur

Albert Scherr/Barbara Schäuble, „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“. Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen, Abschlussbericht, Berlin 2006.

www.amadeu-antonio-stiftung.de/materialien

Mein Name – (m)eine Geschichte

(S. 34–35)

Arbeitsvorschläge

Mein Name – meine Geschichte

Diese Übung kann sowohl in Gruppen, die sich noch nicht gut kennen, als auch in Klassen, die sich schon lang kennen, angewendet werden. Alle Teilnehmenden stellen sich vor und erzählen die Geschichten, die sich mit ihren Namen verbinden. Folgende Fragen können die Namensgeschichten anregen:

- Von wem hast du deinen Namen bekommen?
- Magst du deinen Namen?
- Was bedeutet dein Name?
- Gibt es zu deinem Namen eine Geschichte und dazu, wie du zu ihm gekommen bist?
- Welche Erfahrungen machst du mit deinem Vornamen, welche mit deinem Nachnamen?

Die Namensgeschichten sind in der Regel eine gute Einleitung, um zu Identität und Gruppenzugehörigkeiten zu arbeiten. Wichtig ist eine Atmosphäre, die es allen ermöglicht, Persönliches zu erzählen. Häufig tauchen in dieser Runde schon erste Erfahrungen damit auf, was es bedeutet unausgesprochenen kulturellen Normen zu entsprechen oder davon – ohne Absicht oder Wahlmöglichkeit – abzuweichen. Diese Gespräche können für die unterschiedlichen familiären, sprachlichen und kulturellen Hintergründe und Zuschreibungen sensibilisieren, die sich in einem Klassenzimmer und in der Gesellschaft finden lassen.



Wenn ich sage, ich komme aus Neukölln

(S. 36–37)

Neukölln

Im Berliner Stadtteil Neukölln leben ca. 300 000 Einwohner darunter vergleichsweise viele Kinder und Jugendliche. Wie andere innerstädtische Bezirke hat auch Neukölln einen hohen Bevölkerungsanteil von Migranten, deren Nachkommen sowie Bewohnern mit relativ niedrigem Einkommen. In der Alltagssprache und in den Medien, z. B. in der Berichterstattung zur Rütli-Schule, ist Neukölln, wie ähnliche Bezirke in anderen Großstädten, zum Synonym für einen „Problembezirk“ geworden. Der schlechte Ruf, der diesen Stadtteilen anhängt, beschäftigt sich nicht mit den Ursachen der realen Probleme und übersieht die vielfältigen Lebensweisen und Strategien, mit denen dort gesellschaftlichen Konflikten begegnet wird.

Anti-Bias: Powerflower



Die Übung „Power Flower“ entstammt dem Anti-Bias-Training, einem Ansatz aus der antidiskriminierenden Bildungsarbeit, der vor allem in Südafrika entwickelt wurde. Kern des Ansatzes ist es, unterschiedliche Diskriminierungsformen und Mehrfachdiskriminierungen sichtbar zu machen. Ebenso geht es darum, verinnerlichte Formen der Dominanz (der Möglichkeit des Diskriminierens) und der verinnerlichten

Unterdrückung (der Möglichkeit des Unterdrückt-Werdens), aufzuzeigen. Beim Bearbeiten der „Power Flower“ werden die Teilnehmenden zunächst mit Aspekten ihrer Identität konfrontiert, über die sie möglicherweise noch nie nachgedacht haben. Bei einem weißen, männlichen Jugendlichen kommt es z. B. oft vor, dass die Frage nach der Hautfarbe und dem Geschlecht irritiert, da diese häufig als scheinbar selbstverständlich nie bewusst wahrgenommen werden. Das Bewusstsein der gesellschaftlichen Vorteile für beispielsweise diesen Jungen, aber auch die Nachteile, beispielsweise für ein schwarzes Mädchen, sollen nicht Überlegenheit auf der einen und Frust auf der anderen Seite erzeugen. Vielmehr geht es darum, zunächst die unterschiedlichen Wahrnehmungen bewusst zu machen und, im Falle von Benachteiligungen, die Möglichkeit von Solidarität und Zusammenschlüssen mit Anderen herzustellen. Es geht um „Empowerment“, um Ermächtigung der Benachteiligten. Im Falle von Menschen mit Privilegien geht es darum, dass diese Menschen die Privilegien bewusst wahrnehmen. In der Auswertung der Methode wird geklärt, wie es zu den Privilegien kommt, was sie mit sich bringen und wie in bestimmten Bereichen Privilegierte benachteiligten Menschen helfen können.

Ausführlichere Informationen zum Anti-Bias-Ansatz unter:
<http://www.anti-bias-werkstatt.de>

Vorurteile gegen Sinti und Roma

Vorurteile gegen Sinti und Roma beruhen auf pauschalen Unterstellungen und Phantasien über eine Minderheiten-Gruppe, deren Angehörige in den europäischen Mehrheitsgesellschaften traditionell als „Zigeuner“ bezeichnet wurden. Pauschalurteile zeigen sich dabei etwa in der nicht belegbaren Annahme, es gebe in der Minderheit eine besondere Neigung zu Betrug und Diebstahl, oder in Phantasievorstellungen, wie sie in Geschichten vom Kinder raubenden „Zigeuner“ zum Ausdruck kommen, für die jede historische Bezeugung fehlt. Gleichzeitig verbreitete sich ein romantisches Stereotyp vom „Zigeuner“, dem Musik im Blut liege, der Naturverbundenheit und Freiheit verkörpere und in einer kalt-rationalen Welt für Magie und Geheimnis stehe.



Die Vorurteile haben in den europäischen Mehrheitsgesellschaften eine Jahrhunderte alte Tradition. Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert prägten sie zunehmend das Handeln von Polizei- und Lokalbehörden. Dabei entwickelte sich ein Ausgrenzungsmuster, das im amtlichen Sprachgebrauch bis in die 50er-Jahre des 20. Jahrhunderts als „Bekämpfung der Zigeunerplage“ bezeichnet wurde. Unter nationalsozialistischer Herrschaft eskalierte die Verfolgung in einem Völkermord, dem ein großer Teil der Sinti und Roma in Deutschland und im von der Wehrmacht besetzten Europa zum Opfer fiel.

Die Vorurteile gegen die Minderheit beziehen ihre gegen sachliche Widerlegung vielfach immune Haltbarkeit unter anderem aus der Eigendynamik, die das pauschale Dämonisieren von Gesellschaftsgruppen auslöst. Dabei zwingen die Stereotype die Angehörigen der Minderheit in eine soziale und wirtschaftliche Lage, in der sie die Ansichten der Bevölkerungsmehrheit scheinbar bestätigen. Indem etwa Lokalbehörden bis in die 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts Sinti und Roma in der Annahme ihrer Unintegrierbarkeit aus Städten vertrieben und sie allenfalls auf abgelegenen Stellplätzen ohne Strom- und Wasserversorgung duldeten, entstand für die Umgebung der Augenschein einer Menschengruppe, die sich für ein Zugehen auf ihre Umwelt nicht interessiere. So erzeugten die Verfechter der Ausgrenzung die Optik, auf die sie sich dann zur Rechtfertigung ihrer Vorurteile berufen konnten. Dabei wirkte soziale Wahrnehmung als sich scheinbar selbst erfüllende Prophezeiung.

Literatur

Peter Widmann, *An den Rändern der Städte. Sinti und Jenische in der deutschen Kommunalpolitik*, Berlin 2001.

Brigitte Mihok, *Zurück nach Nirgendwo. Bosnische Romaflüchtlinge in Berlin*, Berlin 2000.

Brigitte Mihok/Peter Widmann, *Die Lage von Kindern aus Roma-Familien in Deutschland, aufgezeigt anhand von Fallbeispielen aus fünf Städten. Studie erstellt im Auftrag von UNICEF Deutschland*, Berlin 2007.

Diskriminierung

(S. 38–39)

Jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion in Berlin und Deutschland

1989 begann eine einschneidende Veränderung der jüdischen Gemeinden in der Bundesrepublik Deutschland. Juden aus der ehemaligen Sowjetunion konnten nach dem Mauerfall und der Auflösung der Sowjetunion in die alte Bundesrepublik einreisen. Diese Zuzugsbewegung aus den sowjetischen Republiken wurde 1991 mit der Kontingentflüchtlingsregelung für jüdische Einwanderer rechtlich festgelegt. Die bestehenden jüdischen Gemeinden in Deutschland wuchsen auf das Dreifache ihres jahrzehntelangen Bestandes an und wurden zu einer zentralen Anlaufstelle für die Einwanderer. Neue Gemeinden wurden gegründet. Die russischen Zuwanderer veränderten das jüdische Gemeindeleben in Deutschland. Anfang der 90er-Jahre zählten die jüdischen Gemeinden in Deutschland ca. 30 000 Mitglieder. Seitdem kamen nach Angaben des Bundesamtes für Flüchtlinge und Migration rund 200 000 jüdische Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland. Knapp 100 000 von ihnen wurden Gemeindemitglieder. Die Zuwanderer sind eine Bereicherung und große Chance, stellen die jüdischen Gemeinden und Institutionen zugleich jedoch auch vor große Herausforderungen. Nur wenige der Zuwanderer haben einen Bezug zur jüdischen Religion und Tradition, da diese in der Sowjetunion nicht gepflegt werden konnten. Die Gemeinden sowie verschiedene jüdische Einrichtungen helfen den Zuwanderern bei der Einwanderung, vermitteln jüdisches Wissen und versuchen, sie als engagierte Mitglieder für die jüdische Gemeinschaft in Deutschland zu gewinnen.

Die Kontingentregelung aus dem Jahr 1991, die die Zuwanderung sowjetischer Juden ermöglichte, verlor mit Inkrafttreten des neuen Zuwanderungsgesetzes 2005 ihre Gültigkeit.

Quelle und weitere Informationen:

<http://www.zwst.org>

<http://www.berlin-judentum.de/juden-in-berlin/gus-zuwanderung.htm>

Literatur

Judith Kessler, *Jüdische Migration aus der ehemaligen Sowjetunion seit 1990*, www.berlin-judentum.de/gemeinde/migration.htm

Karen Körber, *Juden, Russen, Emigranten. Identitätskonflikte jüdischer Einwanderer in einer ostdeutschen Stadt*, Frankfurt a. M. 2005.

Feindbild Islam

Als Feindbilder lassen sich pauschale negative Vorstellungen über bestimmte Bevölkerungsgruppen bezeichnen, die Wahrnehmung, Gefühle und Handeln von Menschen beeinflussen können. Kennzeichnend ist zudem die Reduktion einer komplexen Realität auf eine bipolare Struktur, die schematisch ein „wir“ und „sie“ konstruiert. Das Feindbild Islam ist keineswegs neu: seine historischen Wurzeln reichen zurück bis ins achte Jahrhundert, als sich unter dem Schock der islamischen Expansion das europäische Angstbild vom Islam als einer Religion des Schwertes etablierte. Damit einher ging die Verteufelung des Propheten und Religionsstifters Mohammed als Antichrist, die sich in zahlreichen mittelalterlichen Polemiken wieder findet.

Seit dem 11. September 2001 und in Deutschland noch stärker nach dem Mord an dem niederländischen Regisseur Theo van Gogh in Amsterdam ist das Feindbild Islam in den medialen und öffentlichen Debatten zunehmend präsent. „Dem Westen“ mit all seinen Errungenschaften wird als negatives Gegenbild „der Islam“ gegenübergestellt, der als rückständig, irrational und gewaltbereit imaginiert wird. Der Abwertung von Muslimen als „Andere“ kommt dabei eine positive identitätsstiftende Funktion für die „Eigengruppe“ zu. Bezeichnend ist, dass in den gegenwärtigen Auseinandersetzungen nicht selten jedes (negative) Handeln von Muslimen, oder Menschen, die als solche wahrgenommen werden, auf ihre Religion zurückgeführt wird, während man getauften Deutschen durchaus zugestehen würde, dass ihre Identität als Individuen nicht einzig vom Katholizismus oder Protestantismus bestimmt wird. Das verbreitete Argumentieren mit Koranzitaten suggeriert zudem, der Islam sei eine monolithische und geschichtslose Religion,

die in den letzten 1400 Jahren keine Entwicklung durchgemacht habe, während „wir“ das Zeitalter der Aufklärung durchlaufen haben und in der Moderne angekommen sind.

Ein wesentlicher Aspekt des Feindbilds Islam ist die Phantasie einer drohenden Dominanz von Muslimen in unserer Gesellschaft (die europaweit schätzungsweise 4 % der Gesamtbevölkerung ausmachen) und damit Überfremdung. Besonders plakativ tritt dieser Vorbehalt im Streit über die Höhe von Minaretten bei Moscheebauvorhaben zutage. Ein weiterer islamfeindlicher Topos ist das Schreckensbild einer angeblich „stillen Islamisierung“ und damit Unterwanderung Europas, gegen die „der Westen“ sich zur Wehr setzen müsse. Daran knüpft auch der Vorwurf der Täuschung durch Muslime und des Handelns im Verborgenen an. Die häufige Forderung, Muslime mögen sich zu unserer demokratischen Kultur und unserem Rechtsstaat bekennen, impliziert, dass es sich bei dieser Bevölkerungsgruppe dem Wesen nach um illoyale Bürger handelt. All diese Topoi finden sich unter anderem auf zahlreichen Titelblättern politischer Magazine wieder (so titelte beispielsweise der *Focus* am 22. November 2004: „Unheimliche Gäste. Die Gegenwelt der Muslime in Deutschland“) und werden damit im wortwörtlichen Sinne zu Feind-*Bildern*, die bewusst oder unbewusst rezipiert werden und Einfluss auf den Umgang mit Muslimen in unserer Gesellschaft üben.

Literatur

Sabine Schiffer, *Die Darstellung des Islams in der Presse. Sprache, Bilder, Suggestionen. Eine Auswahl von Techniken und Beispielen*, Würzburg 2005.

Feindbild Islam oder Dialog der Kulturen, hrsg. v. Jochen Hippler/Andrea Lueg, Hamburg 2002.

Feindbilder. Ideologien und visuelle Strategien der Kulturen, hrsg. v. Lydia Hausteil u. a., Göttingen 2007.



Es ist dein Leben

(S. 40–41)

Homophobie: Ein wichtiges Thema für den Schulunterricht

Die Lebensumstände von Lesben und Schwulen haben sich gebessert, von einem unbeschwerten und diskriminierungsfreien Leben kann aber noch keine Rede sein. Die mediale Diskussion und öffentliche Meinung suggerieren zwar ein Klima der Liberalisierung und Enttabuisierung. Aber Beleidigungen, Pöbeleien und Gewalt häufen sich insbesondere dort, wo Homosexualität sichtbar gelebt wird (Zinn 2004).

„Schwul“ ist eines der beliebtesten Schimpfwörter auf deutschen Schulhöfen. Zugleich halten sich viele Pädagogen zurück, das Thema „Homosexualität“ vor ihren Schülerinnen und Schülern anzusprechen, zu groß ist die Unsicherheit. Um unterstützend zu wirken, hat der Lesben- und Schwulenverband (LSVD) Berlin-Brandenburg e. V. verschiedene Aufklärungskonzepte entwickelt und in der Praxis erprobt.

Bei der Thematisierung von „Homosexualität“ ist zu beachten, dass junge Menschen meistens sehr emotionsgeladene und realitätsferne Vorstellungen haben. Zugleich sind sie aber auch sehr offen für Diskussionen. Auf homosexuellenfeindliche Einstellungen stößt man bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund tendenziell häufiger als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Ein – oft vermuteter – Zusammenhang mit dem Bildungsgrad kann durch die Beobachtungen des LSVD nicht bestätigt werden. Negative Einstellungen von Jugendlichen in Bezug auf Homosexualität hängen in der Regel damit zusammen, dass diese schlicht und ergreifend keine Lesben und Schwulen kennen. Wen man nicht kennt, kann man leichter ablehnen.

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Pettigrew/Tropp 2000) zeigen, dass Kontakte zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen fast immer zu einer Abnahme gegenseitiger Ressentiments beitragen. Erfolgversprechend erscheinen insofern vor allem solche Aufklärungsprojekte, die die Begegnung mit Lesben und Schwulen fördern, wie z. B. die „Berlin Respect Gaymes“. Egal ob hetero- oder homosexuell,

bei den Respect Gaymes kommen Jugendliche bei sportlichen Wettbewerben zusammen, um sich kennen und verstehen zu lernen. Erfolgreich sind aber auch Workshops, in denen in spielerischer Weise mit den Vorurteilen von Jugendlichen umgegangen wird.

*Jörg Steinert,
Lesben- und Schwulenverband
Berlin-Brandenburg (LSVD)*

Literatur

Thomas. F. Pettigrew/Linda Tropp, Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings, in: Stuart Oskamp (Hrsg.), Reducing prejudice and discrimination, New Jersey 2000, S. 93–114.

Alexander Zinn, Szenarien der Homophobie. Apologeten und Vollstrecker, in: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), Deutsche Zustände. Folge 3, Frankfurt a. M. 2004, S. 207–223.

Unterrichtsmaterialien, Informationen über Aufklärungsveranstaltungen sowie Antworten auf häufig gestellte Fragen sind unter www.respect-gaymes.de, www.berlin.de/lb/ads sowie www.abqueer.de herunterzuladen. Telefonische Beratung durch den LSVD erhält man unter (030) – 22 50 22 16. Alternativ können die Publikationen des Berliner Senats per Fax unter (030) – 90 28 20 55 angefordert werden.



Es gibt keine Rassen, aber Rassismus

(S. 42–43)

Antisemitismus und Rassenkonzepte

Gruppenbezogene Feindschaften, Körperbilder und Stereotypen

Körper und Körperwahrnehmung sind von grundlegender Bedeutung für das menschliche Zusammenleben. Menschen machen sich im Alltag beständig Bilder von Mitmenschen, da es zur Orientierung nötig ist, Absichten, Einstellungen und Verhaltensweisen anderer Menschen einzuschätzen. Schon in der Antike gab es eine Ratgeberliteratur mit Theorien, wie man vom Aussehen oder Habitus eines Menschen auf seinen Charakter schließen könnte. Im 18. Jahrhundert erfand der Theologe Lavater mit der „Physiognomik“ eine eigene Wissenschaft über den Zusammenhang von physischer und charakterlicher Beschaffenheit. Gleichzeitig korrelierte der Kunsthistoriker Winckelmann in seiner Theorie der Kalokagathie, d. h. der „Schön-Gutheit“, „schönes“ Aussehen und „guten“ Charakter. In der Kunst und im allgemeinen Bewusstsein wirken diese Theorien bis heute nach.

Körperwahrnehmungen werden also nicht nur von der eigenen Anschauung, sondern auch von erlernten kulturellen Einstellungen bestimmt, die den Rang von Alltagswissen erlangen. Bilder von Körper und Aussehen spielen auch in Gruppenbeziehungen, vor allem gruppenbezogenen Feindschaften, eine wichtige Rolle. Dabei entwirft die diskriminierende Gruppe ein Körperbild der diskriminierten Gruppe, das im Gegensatz zum Bild ihres eigenen Körpers steht. Halten sich die Diskriminatoren für schön, gesund, wohlgestalt, sauber und wohlriechend, erklären sie die diskriminierte Gruppe für hässlich, ungesund, missgestaltet, ungepflegt und übelriechend. Das positive Selbstbild der Diskriminatoren steht gegen das negativ verzerrte Bild des Diskriminierten, so auch im Antisemitismus – vom Mittel-

alter bis ins 20. Jahrhundert wurde behauptet, Körper und Aussehen der Juden würden sich von denen der Nichtjuden unterscheiden. Im 19. Jahrhundert verdichteten sich diese Behauptungen zur Imagination einer jüdischen „Rasse“ mit bestimmbar körperlichen und charakterlichen Merkmalen. So entstanden rassistische Stereotypen, die als Alltagswissen begriffen werden: Man weiß eben, wie „Juden“ aussehen oder sind. Die falsche Behauptung, man könne Juden allein anhand ihres Aussehens und ihrer Körpermerkmale von Nichtjuden unterscheiden, hält sich bis heute.

Die Erfindung der „Rasse“ durch die Anthropologie

Dass es Menschen verschiedener Hautfarben gibt, fiel schon in der Antike auf, doch wurden Völker und Menschen vor allem nach geografischen, kulturellen oder religiösen Kriterien beurteilt. So erhielten im Römischen Reich 212 n. u. Z. alle Bewohner das Bürgerrecht. Zu Beginn der Neuzeit hingegen kam in Europa die Idee auf, die Völker der neu entdeckten Erdteile sähen nicht nur anders aus, sondern wären auch weniger wert als die Europäer, da sie sich so leicht unterwerfen ließen. Erst 1537 beendete eine päpstliche Bulle den Streit, ob amerikanische Indios als Menschen oder Tiere zu betrachten seien.

Um die Unterschiedlichkeit von Bewohnern und Kulturen verschiedener Erdteile aus europäischer Sicht zu erklären, definierten Naturwissenschaftler und Philosophen im 17. Jahrhundert anhand kultureller, aber auch körperlicher Merkmale wie Hautfarbe, Größe, Gesichts- und Schädelform erstmals „Rassen“, denen sie neben den körperlichen auch Charaktereigenschaften zuschrieben. Europäer galten als weiß, vernünftig und organisationsfähig, Indianer als rot, freiheitsliebend und jähzornig; Asiaten als gelb, fleißig und lenkbar; Afrikaner als schwarz, faul und unterwürfig. Über die Afrikaner behauptete man zudem, sie stünden den Affen, d. h. der Tierwelt, näher als den Menschen. Weiter hieß es, die einzelnen „Rassen“ wären nicht miteinander verwandt, obwohl sich z. B. schon im antiken Mittelmeerraum Europäer, Asiaten und Afrikaner gemischt hatten. Daher mussten Anthropologen weitere Einteilungen wie die „Orientalen“ erfinden, die zwar nicht schwarz waren, aber

dennoch mit den Afrikanern in Zusammenhang gebracht wurden. So wurde von der Anthropologie, der „Menschenkunde“, eine rassistische Hierarchie mit den Europäern an der Spitze und den Afrikanern am Ende geschaffen.

Auch die Juden galten nicht mehr nur als „Volk“, sondern als „Rasse“. Während manche Anthropologen sie zur „weißen“ oder „kaukasischen Rasse“ zählten, erklärten andere sie wegen des Ursprungs des Judentums im biblischen Königreich Israel zu „Orientalen“. Weil sich ihrem Auszug aus Ägypten auch schwarze Afrikaner angeschlossen hätten, besäßen sie neben „orientalischen“ angeblich auch „afrikanische“ Merkmale wie dunkles, lockiges Haar und eine dunkle Haut. Indem sie auch mittelalterliche Klischees über das angebliche jüdische Aussehen heranzogen, versahen Anthropologen, aber auch Theologen, Philosophen und Mediziner, alte und neue Negativklischees über die angebliche körperliche Beschaffenheit der Juden immer wieder mit neuen wissenschaftlichen Begründungen. Im 19. Jahrhundert trat als neue Theorie noch Darwins Abstammungslehre hinzu.

Antisemitismus als eine Form von Rassismus

Im 19. Jahrhundert entstand der Rassismus als explizit biologisch argumentierende Form gruppenbezogener Feindschaft. Rassisten behaupteten, die Menschheit bestünde aus biologisch bestimmbaren, ursprünglich reinen „Rassen“, die nicht nur verschiedenartig, sondern auch verschiedenwertig wären und im ständigen „Kampf ums Dasein“ konkurrieren würden. Sie könnten sich zwar mischen, doch seien „reine Rassen“ wertvoller als „Mischrassen“ oder „Rassenmischungen“, da sie ihre Eigenschaften besser erhalten würden. Da Rassisten die eigene „Rasse“ als höher entwickelt erachteten, wollten sie „Rassereinheit“ wahren, notfalls auch mit Gewalt.

Der Phänotyp entscheidet, welcher „Rasse“ ein Mensch zugerechnet wird. Körpermerkmale wie Hautfarbe, Beschaffenheit der Haare, Körpergröße, Augen-, Schädel- und Nasenformen, auch Geruch, Habitus, Eigenarten von Sprechweise und Bewegungsart wurden als typisch für bestimmte „Rassen“ erklärt. Zudem wurden den „Rassen“

angeborene Charaktereigenschaften zugeschrieben. „Blut“, „Keimplasma“ oder schlicht „Erbmasse“ legten angeblich fest, welche Charaktereigenschaften – oft „Rassenseele“ genannt – neben den Körpermerkmalen vererbt würden. Obwohl die Vererbung wissenschaftlich kaum erforscht war, wurde ein biologischer Zusammenhang von Aussehen und moralischen Qualitäten konstruiert.

Meist richtet sich der in Europa verbreitete Rassismus gegen Menschen, deren Aussehen eine außereuropäische Herkunft vermuten lässt. Antisemitismus wurde zur Sonderform dieses Rassismus, indem er behauptete, die Juden wären eine eigene, am Aussehen zu erkennende „Rasse“, obwohl sich europäische Juden nicht von anderen Europäern unterscheiden. Vor allem in Deutschland kam die Vorstellung auf, die „Arier“, zu denen die Deutschen gehören würden, wären durch die Mischung mit der „jüdischen Rasse“ bedroht, weshalb Maßnahmen zur „Reinerhaltung der Art“ getroffen werden müssten. Dieser „Rasseantisemitismus“ entstand schon vor 1914, entfaltete seine Wirkung aber erst mit antisemitischen Deutungen der Niederlage im Ersten Weltkrieg und der Revolution von 1918/1919. Er trat im wissenschaftlichen Gewand auf, wurde durch Massenmedien und Romanliteratur verbreitet, von völkischen Parteien und der NSDAP aufgenommen.

Dabei hatte schon 1886 der Berliner Arzt und Anthropologe Rudolf Virchow (1821–1902) mit einer Fragebogenaktion zu Haut-, Haar- und Augenfarbe von fünfzehn Millionen Schülern aus Deutschland, Belgien, Österreich und der Schweiz die Behauptung eines „jüdischen“ Aussehens widerlegt. 1910 wies Franz Boas (1858–1942), Begründer der modernen Anthropologie in den USA, in einer Studie für den US-Kongress nach, dass sich Körpermerkmale wie Größe, Gewicht oder Haarfarbe in jüdischen und italienischen Einwandererfamilien durch Klima, Ernährung, Lebensweise und Heiratsverhalten bereits in der zweiten Generation so sehr an den US-Durchschnitt angleichen, dass sich die Einwandererkinder deutlich von ihren europäischen Verwandten unterscheiden. Alle Studien aber, die der Vorstellung von „Rassen“ mit unveränderlichen Körpermerkmalen widersprachen, wurden von Antisemiten ignoriert oder diffamiert.

„Rassenhygiene“ und „Rassenkunde“: Ressentiment statt Wissenschaft

Nachdem ab 1917 der Chemiker Arthur Dinter (1876–1948) mit seinem Roman „Die Sünde wider das Blut“ die Idee der „Rassenreinheit“ in Deutschland popularisiert hatte, indem er Ehen zwischen Deutschen und Juden als biologische Gefahr für das deutsche Volk darstellte, publizierten 1921 der Botaniker Erwin Baur (1875–1933) mit den Medizinern Eugen Fischer (1874–1967) und Fritz Lenz (1887–1976) das erste Lehrbuch zur „Rassenhygiene“, das zur Grundlage der NS-Rassenlehre wurde, da es sich gegen „Rassenmischungen“ zwischen „Ariern“ und „Juden“ wandte. 1922 erschien die auf ihren Theorien fußende „Rassenkunde des deutschen Volkes“ des Germanisten Hans F. K. Günther (1891–1968). Günther glaubte selbst nicht an die Existenz von „reinen Rassen“, erklärte aber dennoch die Mischung von „nordischen Ariern“ mit „orientalischen Juden“ für gefährlich. 1930 wurde er vom nationalsozialistischen Innenminister Thüringens, Wilhelm Frick, auf den ersten Lehrstuhl für „Rassenkunde“ an die Universität Jena berufen.

In den Bildungseinrichtungen des NS-Regimes galt „Rassenkunde“ als neues Fachgebiet. Wie alle Antisemiten behaupteten die Nationalsozialisten, die Juden würden sich als angebliche „Orientalen“ durch ihr Aussehen, besonders durch Gesichts- und Schädelform, Haut- und Haarfarbe, und ihrem Charakter von den „arischen“ Deutschen unterscheiden. Das Zeigen geeigneter Photographien, die Vermessung von Körpern und die Demonstration angeblicher „Rassemerkmale“ an Schülern gehörten zu den Methoden „rassenkundlichen“ Unterrichts. Dabei verwickelten sich auch regimetreue Lehrer in Widersprüche, da es nie gelungen war, eindeutig „jüdische“ Körpermerkmale zu definieren; letztlich bestätigte die „Rassenkunde“ nur die Ergebnisse von Virchow und Boas. Der Rasseforscher Fischer gestand 1936 ein, dass „Rasseinteilungen [...] bis zu einem gewissen Grade willkürlich“ sind.

Da selbst die antisemitischen Wissenschaftler die Existenz einer „jüdischen Rasse“ nie beweisen konnten, musste das NS-Regime bei seiner antisemitischen Gesetzgebung wieder auf die Religionszugehörigkeit zurückgreifen. Als Juden galten Menschen, die selbst oder deren Vorfahren in

jüdischen Gemeinden registriert waren, egal wie sie aussahen – „jüdische Rasse“ und „jüdischer“ Körper erwiesen sich somit selbst unter den Bedingungen des NS-Regimes als antisemitische Erfindung.

Ralf Schäfer, (ZfA)

Literatur und Materialien

- George L. Mosse, *Die Geschichte des Rassismus in Europa*, Frankfurt a. M. 1996.
- George M. Fredrickson, *Rassismus. Ein historischer Abriss*, Hamburg 2004.
- Wulf D. Hund, „Rassismus“, Bielefeld 2007.

Materialhinweise

- Christine Morgenstern, *Rassismus, Macht, Fremde. Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit*, IDA e.V. Düsseldorf 2001.
- DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hrsg.), *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*, Erfurt 2003/2005.

Arbeitsvorschläge Damals und heute

Bild I

Die Abbildung ist ein Plakat des Deutschkolonialen Frauenbundes 1907, in: Cornelia Carstens/Gerhild Vollherbst, „Deutsche Frauen nach Südwest!“ – Der Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft, in: Ulrich van der Heyden/Joachim Zeller (Hrsg.), *Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche*, Berlin 2002, S. 50–56.

Die 1907 gegründete koloniale Frauenorganisation organisierte den „weiblichen Kultureinfluss“ in der Kolonialpolitik und betrieb die Auswanderung von Frauen in die Kolonien. „Der Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft“

(FDKG) hatte sich gleich nach seiner Gründung – Bezugnehmend auf rassistische und sozialdarwinistische Ideologien – in die Diskussion um die so genannten Mischehen in der Kolonie eingeschaltet, denn eines seiner Hauptziele war, die weitere „Verkafferung“ der deutschen Kolonien zu verhindern. Mischehen waren nach der Niederschlagung des Hereroaufstandes 1904/05 verboten worden. 1907 wurden auch die bereits bestehenden für ungültig erklärt, und 1908 entzog die Kolonialverwaltung den „Mischlingskindern“ die ihnen bis dahin zugestandene deutsche Staatsbürgerschaft. Dennoch gebe es, so die damalige Klage des FDKG, immer noch Männer ohne „Rassenbewusstsein“. (Carstens, Vollherbst, S. 51) Die meisten Frauen, die mit Hilfe der kolonialen Frauenorganisationen auswanderten, stammten aus ärmeren Bevölkerungsschichten, die in den Kolonien bald zu angesehenen „Pflanzergattinnen“ wurden. Der Kolonialismus brachte ihnen einen gesellschaftlichen und sozialen Aufstieg. Der afrikanischen Bevölkerung fühlten sich männliche und weibliche Siedler und die Propagandisten der Kolonialbewegung in jeder Hinsicht überlegen.

Bild II

Die Abbildung ist eine Feldpostkarte von 1900 aus der Bucht von Kiautschou, sie findet sich im „lebendigen virtuellen Museum online“ (lemo) des Deutschen Historischen Museums ([/www.dhm.de/lemo/objekte/pict/96002037/index.jpg](http://www.dhm.de/lemo/objekte/pict/96002037/index.jpg)). Die Bucht gehört zur chinesischen Provinz Shandong, mit der Hauptstadt Qingdao.

Mit der Besetzung des chinesischen Kiautschous durch deutsche Truppen wurde 1897 das Begehren nach einem deutschen Stützpunkt in Ostasien Wirklichkeit. Ein Jahr später wurde der Versuch, in der Bucht von Kiautschou eine „Musterkolonie des Deutschen Reiches“ zu begründen, mit einem Pachtvertrag über 99 Jahre auf eine formale völkerrechtliche Basis gestellt. Die Kolonie war Flottenstützpunkt und sowohl zivil als auch militärisch dem Reichsmarineamt unterstellt. 1914 wurde die Bucht von Kiautschou, die auch nach ihrer Hauptstadt Tsingtao benannt wird, von Japan erobert. Im Versailler Vertrag musste Deutschland schließ-

lich alle Rechte an der Kolonie entschädigungslos an Japan abtreten. Dieses gab Kiautschou 1922 an China zurück.

Weiteres Bild- und Textmaterial zum Kolonialismus:
www.freiburg-postkolonial.de/

Bild III

Die Abbildung zeigt den Buchumschlag eines 1927 veröffentlichten Bandes von Eugen Fischer und Hans F. K. Günther, zweier einflussreicher „Rassetheoretiker“ (vgl. den Beitrag zu Rassenkonzepten auf S. 48 ff.). In diesem Buch wurden die „*Ergebnisse des Preisausschreibens für den besten nordischen Rassenkopf, veranstaltet vom Werkbund für deutsche Volkstums- und Rassenforschung*“ präsentiert.

Bild IV

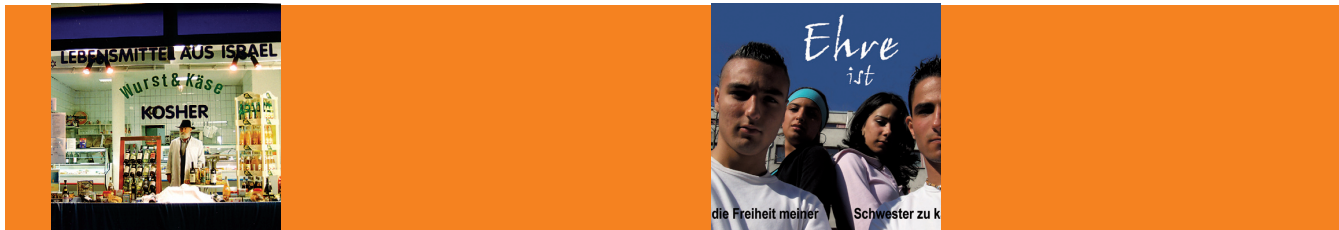
Mit diesem Plakat warb Sony 2006 in den Niederlanden. Nach Protesten gegen die Werbekampagne, die als rassistisch gebrandmarkt wurde, verteidigte ein Sony-Sprecher das Plakat: „*Die Werbekampagne zum Start der weißen PSP in den Benelux-Staaten hebt lediglich den Kontrast zwischen der schwarzen und keramik-weißen PSP hervor.*“ Allerdings hat Sony nach den Protesten die Werbung mit diesen Plakaten eingestellt.

Informationen zu *Schule ohne Rassismus* sind erhältlich unter:

<http://www.schule-ohne-rassismus.org/>

oder bei:

Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage
Ahornstr. 5
10787 Berlin



Er hätte es wissen müssen

(S. 44–45)

Materialien

Ein Fernsehbeitrag (mit Script) zum Fall Dieter T. ist im Internet abrufbar unter:

www.rbb-online.de/_/kontraste/beitrag_jsp/key=rbb_beitrag_1173474.htm

Die Reaktionen von Nachbarn, Kunden, Bezirkspolitikern sind in einem Rollenspiel aufbereitet und methodisch ausgearbeitet, in:

Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V. (Hrsg.), *Woher kommt Judenhass? Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm*, Verlag an der Ruhr 2007.

Wenn es einfach zuviel wird

Kampagnen

(S. 46–47)

Intersektionalität

Ein Versuch, das Zusammenspiel verschiedener Diskriminierungsgründe beschreibbar und verstehbar zu machen

So vielfältig Menschen sind, so vielfältig sind auch die Gründe für Diskriminierung. Menschen werden auf Grund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihrer religiösen Überzeugungen, ihrer Hautfarbe, ihrer körperlichen und psychischen Möglichkeiten, ihrer ökonomischen Situation, ihrer sexuellen Veranlagung etc. diskriminiert.

Jede Diskriminierungsform hat ihre eigene Geschichte und nimmt von Kontext zu Kontext andere Gestalten an. So steht Homosexualität in vielen Ländern unter Strafe während Homosexuelle andernorts gleiche Rechte genießen – so gelten Menschen mit körperlicher Behinderung in einigen Regionen als eine „Strafe Gottes“ und werden dementsprechend stigmatisiert. Ebenso variieren die Maßnahmen, die von Seiten der Regierungen und/oder Zivilgesellschaft unternommen werden, um verschiedene Formen von Diskriminierung zu verhindern bzw. abzumildern. Das Ziel solcher Maßnahmen ist immer die gleichberechtigte Partizipation aller am gesellschaftlichen Leben.

Es liegt eine Diskriminierung vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Herkunft bestimmte Räume (etwa Clubs, Sportvereine, Schulen etc.) nicht betreten dürfen, wenn Menschen aufgrund ihres Geschlechts schlechtere Zugänge zum Arbeitsmarkt haben. Auch Schulen sind Orte in denen Schüler auf Grund unterschiedlicher Merkmale diskriminiert werden und andere diskriminieren. Dabei treten verschiedene Diskriminierungen zum Teil gleichzeitig auf, z. B. wenn ein schwarzes Mädchen einen ungesicherten Aufenthaltsstatus hat. Widersprüche und Veränderungen innerhalb einzelner Diskriminierungsmerkmale kommen dazu: unter glücklichen Umständen hat heute dieses Mädchen trotz

Herkunft und Status bessere Bildungschancen als z. B. ein Junge aus einer bildungsfernen herkunftsdeutschen Familie in einer strukturschwachen Region. Beide können wiederum schwule oder lesbische Mitschüler und Mitschülerinnen ausgrenzen.

Seit Beginn der 1990er-Jahre sind theoretische Modelle entstanden, die die Herausforderung der Heterogenität von Diskriminierungen begreifbar machen wollen. Ziel ist dabei nicht nur, die Komplexität von Ausgrenzung und Unterdrückung beschreibbar zu machen, sondern darüber hinaus auch effektivere Instrumente und Strategien gegen soziale Ungerechtigkeiten zu ermöglichen. Das wohl international prominenteste Konzept ist das der *Intersektionalität* (vgl. etwa Crenshaw 1989; Essed 1996). Das Modell der Intersektionalität versucht, die unterschiedlichen Zugehörigkeitsformen und Macht- und Herrschaftssysteme verstehbar zu machen. So wird etwa eine Analyse von Armut nicht nur aufzeigen, dass Frauen über weniger ökonomische Ressourcen verfügen als Männer, sondern darüber hinaus auch zeigen können, dass Armut in bestimmten Regionen häufiger vorkommt und dort spezifische Frauen trifft. So sind in den USA vor allem schwarze Frauen von Armut betroffen. Es geht darum, deutlich zu machen, wie institutionelles Handeln und aktuelle politische Situationen an bestimmten Orten, zu einer bestimmten Zeit zur Diskriminierung spezifischer Gruppen führen. Das Modell der Intersektionalität stellt sich damit der politischen Herausforderung, das Zusammenspiel verschiedener sozialer Prozesse von Privilegierung und Marginalisierung verstehbar zu machen. Fragen sind etwa: Wie hängen Klassenherkunft und Rassismus zusammen? In welcher Form begünstigt die Privilegierung heterosexueller Kleinfamilien die Marginalisierung lesbischer Frauen? Wie hängen Rassismus und Antisemitismus zusammen? etc.

Intersektionelle Modellierungen haben den Vorteil, dass sie Diskriminierungen, Ausgrenzungen und Stigmatisierungen in ihren Dynamiken auch zu- und gegeneinander erfassen können. Hierdurch wird es möglich, der Geschmeidigkeit und Flexibilität von Ausgrenzungsmechanismen nachzugehen, die sich immer wieder an aktuelle Kontexte anpassen. So ist innerhalb der Grenzen der Europäischen Union die Religionsfreiheit zwar gesetzlich festgeschrieben,

dennoch wissen wir, dass antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus eine Tatsache in Europa darstellen. Gleichzeitig treffen diese Diskriminierungsformen Frauen und Männer in unterschiedlicher Weise, wie auch schwarze Muslime andere Diskriminierungserfahrungen machen als etwa weiße deutsche Muslime (vgl. auch Castro Varela/Dhawan 2004). Gleichzeitigkeiten und Unterschiedlichkeiten von Ausgrenzungen führen auch in Schulen zu zahlreichen Konflikten, in denen man um Antworten, Positionierungen und Glaubwürdigkeit ringen muss. Der Versuch eine konkrete Vorstellung von diesen Dynamiken zu gewinnen, ist hilfreich, um mit ihnen umgehen zu können.

Zuweilen erreichen die Arbeiten, die sich des Intersektionalitätsansatzes bedienen leider einen sehr hohen Abstraktionsgrad, worunter die Erklärungsstärke deutlich leidet. Trotz dieser bedeutsamen Begrenzung sind intersektionelle Ansätze prinzipiell interessant und produktiv, wenn es darum geht, soziale Ungleichheit in ihrer Komplexität zu theoretisieren.

Die Sozialwissenschaftlerin Davina Cooper (2004) bedient sich zur Entwicklung ihres eigenen Modells explizit bei der feministischen Theorie, weil diese es vermeidet, das Denken über Ungleichheit lediglich auf die Beziehung zwischen Subjekten zu reduzieren. Besonders inspiriert zeigt sie sich von den frühen Ansätzen eines sozialistischen Feminismus. Unter anderem erinnert sie an die frühen Versuche von Zillah Eisenstein, die bereits Ende der 1970er-Jahre versucht hat, ein Modell für das Zusammenspiel von Kapitalismus und Patriarchat zu entwickeln und das prominent gewordene *Combahee River Collective*, das im selben Zeitraum in seinen politischen Analysen eine Bandbreite von Unterdrückungsmomenten gleichzeitig fokussierte. Cooper hebt hervor, dass das Selbstverständnis, das Denken und Urteilen westlicher Gesellschaften sich relevant durch Geschlecht-, Klassenzugehörigkeit und Herkunft bzw. ethnische Zugehörigkeit strukturiert und geschliffen zeigt. Das bedeutet, dass es in Europa nicht möglich ist, Menschen nur als Menschen zu sehen, sondern, dass unser Denken sogleich auf historisch gewachsene Kategorisierungen zurückgreift, die immer hierarchisch angeordnet sind und Diskriminierungen aktualisieren. Wir sprechen von der „jüdischen Frau“ und den „türkischen Nachbarn“ und beim Sprechen stellen

sich sogleich bestimmte Bilder ein, die durch die Diskriminierungsgeschichte der Gruppen, denen diese Menschen sich zugehörig fühlen, bestimmt werden.

Die einfachsten intersektionellen Modelle sind so genannte Machtachsenmodelle, die sich die bestehenden Machtformationen als Achsen vorstellen, die sich an einzelnen Punkten überkreuzen. Solche Modelle verzichten jedoch nicht auf Polarisierungen (schwarz/weiß, männlich/weiblich, homosexuell/heterosexuell etc.) und verkennen damit, dass nicht alle soziale Positionen polar anzuordnen sind, so zeigt Cooper auf, dass jüdische oder multi-ethnische Identitäten nur schwer polar anzuordnen sind. Die bei diesen Modellierungen vernachlässigte Verquickung und Interdependenz führen zu einer beständigen Produktion von Homogenisierungen und Gegenüberstellungen. Was letztlich ein gemeinsames politisch-strategisches Handeln erschwert, weil die Unterschiede immer wieder hervorgehoben und damit stabilisiert werden.

Die Kanadierin Sherene H. Razack merkt auch an, dass Ansätze, die ein einfaches additives Modell zur Beschreibung der vielfältigen Diskriminierungen bevorzugen, ebenso problematisch sind. Auch hier werden die Individuen nach „Rasse“, „Geschlecht“ usw. kategorisiert (Razack 1998), was nicht nur die Komplexität der Diskriminierungserfahrungen negiert, sondern auch die Spezifik der Alltagsdiskriminierung verwischt. Wenn etwa eine jüdische, lesbische Frau als dreifach diskriminiert beschrieben wird, verhindert diese Kategorisierung die Analyse der tatsächlichen Effekte unterdrückerischer Strukturen. Deswegen plädiert Razack für eine Verdeutlichung der multiplen Erzählungen, die das Leben schreibt. Dazu gehört auch, die Interdependenz der sozial Privilegierten von den Unterprivilegierten aufzuzeigen. Ihr zufolge führen die materiellen und ideologischen Anordnungen von Patriarchat, Klassenausbeutung und „weißer Vormachtsstellung“ (*white supremacy*) nicht nur zu spezifischen Diskriminierungserfahrungen, sondern strukturieren auch die Beziehung der Gesellschaftsmitglieder untereinander. So stellt sie klar, dass es nicht möglich ist, die „Probleme“ der armen schwarzen Frauen zu lösen, ohne zu verstehen, dass die reichen weißen Frauen einen wesentlichen Aspekt des „Problems“ darstellen. Hierbei geht es ihr nicht um eine Schuldzuweisung, vielmehr deutet sie

darauf hin, dass Diskriminierung immer zwei Seiten hat: Eine, die von Erfahrungen der Marginalisierung und Verachtung geprägt ist und eine andere, die davon – auch ungewollt – profitiert. Deswegen bedarf eine antidiskriminierende Politik einer couragierten Sicht der politisch Handelnden auf die eigene soziale Position. Insoweit ist das Modell der Dominanzkultur von Birgit Rommelspacher (1995) bedeutsam und gewinnbringend für die Diskussionen um Antidiskriminierung, kann sie damit doch erklären, wie eine bestimmte Kultur der Dominanz entsteht, die unter anderem zur Folge hat, dass die eigenen Privilegien nicht mehr wahrgenommen werden. Der Dominanzkultur anzugehören, bedeutet, „normal“ zu sein. Konkret: Wer weiß, deutsch, christlich, heterosexuell ist, und keine Behinderung hat, ist „normal“. Alle anderen müssen mit Diskriminierungen rechnen und sich anpassungsfähig zeigen.

Intersektionalitätsmodelle können dann fruchtbar für die Praxis gemacht werden, wenn sie in der Lage sind, die Dynamik und Situiertheit von multiplen Diskriminierungserfahrungen und -gründen nachzuzeichnen. Darüber hinaus können sie ermöglichen, die Dynamik der verschiedenen Diskriminierungen untereinander aufzuzeigen und ein Licht auf die unterschiedlichen sozialen Positionierungen zu werfen, die die einen in bestimmten Kontexten privilegieren und andere marginalisieren.

María do Mar Castro Varala

Literatur

- María do Mar Castro Varela/Nikita Dhawan, *Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention*, in: Bettina Roß (Hrsg.), *Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft*, Wiesbaden 2004, S. 205–226.
- Davina Cooper, *Challenging Diversity. Rethinking Equality and the Value of Difference*, Cambridge 2004.
- Kimberlé Williams Crenshaw, *Demarginalising the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and*

Antiracist Politics, in: *The University of Chicago Legal Forum* 1989, S. 139–167.

Philomena Essed, *Diversity: Gender, Color and Culture*, Amherst 1996.

Sherene H. Razack, *Looking White People in the Eye: Gender, Race, and Culture in Courtrooms and Classrooms*, Toronto 1998.

Birgit Rommelspacher, *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin 1995.

Antidiskriminierungsgesetz – Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz, AGG

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz ist seit dem 18. August 2006 in Kraft. Es setzt vier verschiedene Richtlinien der Europäischen Union zum Diskriminierungsschutz in nationales Recht um. Es soll verhindern, dass Menschen aus ungerechtfertigten Gründen benachteiligt werden. Als solche gelten „Rasse“, ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexuelle Identität.

Um das Gesetz umzusetzen, gab es eine Reihe von Veränderungen der bisherigen Rechtsprechung. Der Artikel 3 des Grundgesetzes, der den Schutz vor Diskriminierung des Bürgers vor dem Staat beinhaltet, wurde auf das Privatrecht erweitert. Es wurden eindeutige Definitionen von Diskriminierung (unterteilt in direkt/unmittelbar sowie indirekt/mittelbar und sexuelle Belästigung) vollzogen. Es gibt eine Schadensersatzregelung und entgegen der üblichen Rechtsprechung eine Beweislastumkehr. Das heißt die Beschuldigten müssen nachweisen, dass sie nicht diskriminiert haben.

Ausgenommen vom AGG und den EU-Richtlinien bleiben das Asylrecht sowie das Staatsbürgerschaftsrecht. Es existieren darüber hinaus in den Richtlinien keine Förderungspflichten im Sinne einer positiven Diskriminierung, also einer bewussten Bevorzugung bestimmter Menschengruppen, um Missverhältnissen und Benachteiligungen entgegen zu wirken.

Problematisch ist unter anderem, dass der Begriff der „Rasse“ nach wie vor Eingang in den Text gefunden hat und nicht beispielsweise „rassistische Verfolgung“ genannt wird.

Das Gesetz im Wortlaut, häufig gestellte Fragen und Antworten darauf, sowie eine Liste von Beratungsstellen stellt die Berliner Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung unter: www.berlin.de/lb/ads/agg/index.html bereit.

Kostenlose Ratgeber für Jugendliche, die diskriminiert werden, sind erhältlich bei:

AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/
Öffentlichkeit gegen Gewalt (ÖgG) e.V.
Keupstr. 93
51063 Köln
Tel.: (0221) 510 18 47

Email: info@oegg.de

Weitere Informationen zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz und seiner Umsetzung unter:
www.antidiskriminierung.org

Informationen zur Europäischen Kampagne: *alle anders – alle gleich* unter:
<http://www.jugendkampagne.de>

Bildnachweise und -rechte

Teil 1

- S. 1 Hintergrund: Swiatowid/Historical Museum Cracow.
- S. 2 Joseph und Albina: Privat/Zentrum für Antisemitismusforschung (ZfA).
- S. 3 Einstein: Camera Press/Hollandse Hoogte; Owomoyela: Werder Bremen; Mandela: Nelson Mandela Foundation/Matthew Willman; Kidmann: Sony Pictures Home Entertainment; Kaminer: Veronika Peters; Klassenfoto: Willem-Pieter van Ledden/Anne Frank House (AFH).
- S. 4 Klagemauer: Bruno Barbey/Magnum/Hollandse Hoogte; Maimonides: Ruud van der Rol/AFH.
- S. 5 Baixeras: AISA (unexplained abbreviation), Grafik: Karel Oosting/AFH.
- S. 6 Kreuzritter: Bibliothèque nationale de France; Wilna: Vilna Gaon Jewish State Museum; Kasimir der Große: Jewish Historical Institute Warsaw.
- S. 7 Kazimierz: Swiatowid/Historical Museum Cracow; Scharf: Family Archive Scharf; Sachsenspiegel: Universitätsbibliothek Heidelberg.
- S. 8 Synagoge Michelstadt: Stadt Michelstadt, Makkabi: Jüdisches Museum Berlin (JMB).
- S. 9 Antisemitische Karikatur: ZfA; Judenhof Tüchersfeld: Immanuel Tiel; Synagoge Bingen: Joachim Hahn.
- S. 10 Strauss: Visual Presentation; Levi Strauss logo: Levi Strauss Company; Bertha Pappenheim: JMB, Einstein: Courtesy of the Archives/California Institute of Technology.
- S. 11 Herzl: E. M. Lilien/National Photo Collection Israel; Peril Juif: Wiener Collection/Elias Sourasky Central Library Tel Aviv University.
- S. 12 Juden in Behringersdorf: Deutsches Historisches Museum; Klassenfoto: Rubinowicz: Ksiaske i Wiedza Publishers.
- S. 13 Warschauer Ghetto: Jewish Historical Institute Warsaw; Ankunft in Auschwitz: Auschwitz Album/Yad Vashem, Bayerisches Viertel; Privat/ZfA.
- S. 14 Nicht das, was sie erwarten: JMB.
- S. 16 Bergen Belsen: Imperial War Museum.

Teil 2

- S. 17 Hintergrund: Edwin Walvisch Fotografie.
- S. 18 Buchenwald: National Archive/Courtesy of USHMM Photo Archives; Ignatz Bubis: EPD.
- S. 19 Ignatz Bubis in Schule: Löcknitz Grundschule.
- S. 20 Eleanor Roosevelt: Franklin D. Roosevelt Library; Der Angeklagte Kaduk: PZV RZB-Archiv/Heinrich Bauer Verlag.
- S. 21 Ortstermin Auschwitz: Fritz Bauer Institut/Georg Bürger; Emmi und Klaus Bonhoeffer: Cornelia Grossmann.
- S. 22 Bäckerei: Günter Schneider; Neue Synagoge: Stiftung Neue Synagoge Berlin/Centrum Judaicum; Neo-Nazi: Ralf Fischer/Agentur Ahron Berlin.
- S. 23 Dresden: Picture-Alliance; Richtfest: Israelitische Kultusgemeinde München und Oberbayern.

- S. 24 Kinder in Einwanderungslager: Kluger Zoltan/GPO; Vor der Klagemauer: Kevin Frayer/AP Photo.
- S. 25 Feuerdrache: Staatsbibliothek zu Berlin/Preussischer Kulturbesitz.
- S. 26 Casablanca: Abdelhak Senna/EPA; Bravooo: Ralf Fischer/Agentur Ahron Berlin.
- S. 27 Buchmesse: Matthias Küntzel.
- S. 28 Amal und Odelia: Naftali Hilger.
- S. 29 Judenschublade, Lena, Dimitry: Element 3/Verein zur Förderung der Jugendkultur.
- S. 31 Jugendliche in der Gedenkstätte: Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin.
- S. 31 Grabstein: Christian Hartman/EPA.
- S. 32 Planspiel KIgA: AAS-Mut Redaktion; KIgA und Jugendliche: KIgA.

Teil 3

- S. 33 Hintergrund: Ingrid van Voorthuijsen Fotografie.
- S. 34–45 Porträts und Gruppenfotos der Jugendlichen: Kirsten Bilz.
- S. 36 Neukölln: MaDonna Mädchenkult. Ur e. V.
- S. 40 Tanzende Mädchen: Oliver Elsner; Zwei auf diesem Bild: andersArtig e. V.
- S. 42 Schule ohne Rassismus: Netzwerk für Demokratie und Courage e. V.; Gedenkstein Gomondai: Daniel Weigelt.
- S. 43 Deutscher Kolonialer Frauenbund: Bundesarchiv Berlin; Gruß aus Kiao-Tschau: DHM; Deutsche Köpfe: ZfA; Sony Playstation: Privat/ZfA.
- S. 44 Dieter T.: Margit Schmidt.
- S. 46 Johanne und Salik: Rie Neuchs/Danish Institute for International Studies; Igor: Privat/Ukrainian Center for Holocaust Studies; Büsra und Jouke: Ingrid van Voorthuijsen Fotografie.

Umschlag:

„Anti-Semitism is Anti-Me“ mit Genehmigung der The Anti-Defamation League, [(©) 2003], www.adl.org

Danksagung

Herzlicher Dank für die nicht namentlich gekennzeichneten Stichworttexte und Materialempfehlungen in dieser Handreichung sei gerichtet an:

Axel Bremermann (Identität, Powerflower, Antidiskriminierungsgesetz), Mirjam Gläser (Antisemitismus in der DDR), Gottfried Kößler (Gedenktag 27. Januar, Auschwitzprozess), Brigitte Mihok, Peter Widmann (Vorurteile gegen Sinti und Roma), Maciej Moszynskim (Chmelnicki), Jochen Müller (Antisemitismus im Nahen und Mittleren Osten), Yasemin Shooman (Feindbild Islam), Piotr Trojanski (Marek Edelman), Heiko Wegmann (Bildmaterial zum Kolonialismus), Ulrich Wyrwa (Emanzipation).