

Gerüchte, Widersprüche & Desinformation II

Antisemitismuskritische
Bildungsarbeit nach
dem 7. Oktober 2023



Um das Material der Module herunterzuladen, scannen Sie diesen QR-Code oder verwenden Sie diesen Link:
www.spiegelbild.de/wp-content/uploads/methoden/m.zip

Auf der Titelseite jedes Moduls finden Sie einen QR-Code mit dem Link zum jeweiligen Material.

Gerüchte, Widersprüche & Desinformation II

Antisemitismuskritische
Bildungsarbeit nach dem
7. Oktober 2023

Thure Alting, Sophia Schmerfeld und Johannes Daschmann

Herausgegeben von Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden

	Vorwort.....	4
	Interviews I	6
	Feindselige Kulissen – Ein Gespräch mit Julia Bernstein	6
	Trotz allem in Beziehung – Ein Gespräch mit Barbara Schäuble.....	12
	Ohne Zwang und mit Geduld – Ein Gespräch mit Michal Schwartze	16
	Die Schlüssel zur Veränderung – Ein Gespräch mit Christa Kaletsch.....	22
	Rothschild, Rücken & Rap – Ein Gespräch mit Jakob Baier	28
	Bildungsarbeit gegen Antisemitismus	
	Fünf Perspektiven auf Bildung – Die Rolle als Bildungsbegleiter*in	34
	Empfehlungen	36
	Ein Projekt umsetzen	37
	Modulübersicht	38
Modul 1	Diskriminierungssensibilität	40
Methode 1	Alle, die	41
Methode 2	Die Geschichte meines Namens.....	42
Methode 3	Mein perfekter Tag	43
Methode 4	Vier Felder – vier Perspektiven	44
Methode 5	Einführung in das 3-Schritt-Modell der Diskriminierung	46
Methode 6	Konflikt Dilemma	48
Methode 7	Was gehört zu Deutschland?.....	50
Modul 2	Geschichte und Aktualität von Verschwörungsmythen	52
Methode 1	Stumme Diskussion: Verschwörungsdenken	53
Methode 2	Stromverschwörung.....	54
Methode 3	Funktionsweisen von Verschwörungsideologien	56
Methode 4	Plenspiel „Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!“	58
Methode 5	Karikaturenanalyse Teil I	60
Methode 6	Input: Verschwörungsideologien	62
Methode 7	Karikaturenanalyse Teil II	64
Methode 8	Verschwörungsmythen und Corona	66
Methode 9	Analyse des Musikvideos „Television“	68
Modul 3	Israelbezogener Antisemitismus	72
Methode 1	Perspektiven im Konflikt	73
Methode 2	Erlebte Wirklichkeiten: Der 7. Oktober und seine Folgen	76
Methode 3	Hören, verstehen, verbinden: Deutschland nach dem 7. Oktober	78
Methode 4	Spielend verstehen: Ein Planspiel zu politischer Entscheidungsfindung	80
Methode 5	Schicksale des 7. Oktobers	82
Methode 6	Interview mit Ben Salomo	84
Methode 7	Israelbezogenen Antisemitismus erkennen I: Bildanalyse	86
Methode 8	Israelbezogenen Antisemitismus erkennen II: Karikaturenanalyse.....	88
Methode 9	Zeitstrahl Israel	90

Modul 4	Onlinekommunikation und digitale Desinformation	92
Methode 1	Die Macht der Bilder	93
Methode 2	Fake News erkennen	94
Methode 3	Hate Speech countern	96
Modul 5	Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus	98
Methode 1	Masel Tov Cocktail I: Filmbesprechung	99
Methode 2	Masel Tov Cocktail II: „Was sagst du dazu?“	100
Methode 3	Masel Tov Cocktail III: Quiz „Jüdisches Leben“	102
Methode 4	Masel Tov Cocktail IV: Thesendiskussion.....	103
Methode 5	Schock-Schalom: Jüdische Erfahrungen nach dem 7. Oktober	104
Methode 6	Konflikt-Dilemma.....	106
Methode 7	Stumme Diskussion: Antisemitismus und Verschwörungsideologie	108
	Vertiefung	110
	Mit Organisationsentwicklung zum Ziel	112
	Beratungs- und Anlaufstellen in Hessen	114
	Bildungsangebote in Wiesbaden	116
	Antisemitische Codes	119
	Antisemitismus-Definitionen	128
	Was ist israelbezogener Antisemitismus?	130
	Antiisraelische Aussagen erklärt	131
	Interviews II	134
	Exportierte Feindbilder – Ein Gespräch mit Martin Cüppers	136
	Der vergessene Exodus – Ein Gespräch mit Stephan Grigat	146
	Obsession mit Israel – Ein Gespräch mit Alex Feuerherdt.....	160
	Bildungsträger in Hessen mit Angeboten zu Antisemitismus	166
	Empfehlungen zur Weiterarbeit	168
	Studien & Podcasts	170
	Impressum.....	172



Liebe Leser*innen,

der 7. Oktober 2023 stellt nicht nur in der israelischen Gesellschaft, sondern auch für die jüdischen Communities weltweit einen tiefen Einschnitt dar. Auch in Deutschland erreichten antisemitische Gewalttaten einen neuen Höchststand. Diese Entwicklungen haben weitreichende Konsequenzen für die Schule sowie die Kinder- und Jugendhilfe. Seit diesem Datum werden Jugendliche mit einer Flut von antisemitischen und terrorrelatierenden Inhalten in sozialen Netzwerken konfrontiert. Schon vor zehn Jahren warnte die Antisemitismusforscherin Monika Schwarz-Friesel vor der „Omnipräsenz“ von Judenfeindschaft und Verschwörungsmythen in der digitalen Kommunikation. Diese Problematik hat sich verschärft, während das Internet nach wie vor ein zentraler Bestandteil der Lebenswelt von Jugendlichen bleibt – als wichtigste Informationsquelle, Freizeitort und sozialer Raum. Daraus ergibt sich ein dringender Bedarf an antisemitismuskritischen Perspektiven im pädagogischen Handeln.

Mit dieser Handreichung möchten wir Fachkräfte in ihrer antisemitismuskritischen Handlungskompetenz stärken. Sie bietet Weiterbildungsmöglichkeiten, Impulse zur Selbstreflexion und praxisorientierte Ansätze, um Jugendliche in ihrer Lebenswelt zu erreichen und sie zu begleiten, Antisemitismus aktiv entgegenzutreten. Die Handreichung lädt dazu ein, sich intensiv mit Facetten der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit auseinanderzusetzen. Sie bietet sowohl fundierte theoretische Einblicke als auch praxisnahe Methoden, die direkt in Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie anderen Bildungssettings angewendet werden können.

Im ersten Teil kommen ausgewiesene Expert*innen zu Wort: Julia Bernstein beleuchtet die Lebensrealitäten von Jüdinnen und Juden in Deutschland nach dem 7. Oktober 2023. Barbara Schäuble zeigt auf, wie antisemitismuskritische Ansätze in der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt werden können. Michal Schwartze präsentiert konkrete Handlungsstrategien für Lehrkräfte, und Christa Kaletsch beleuchtet die Chancen einer stärkeren Verankerung von Schulen im Sozialraum.

Der methodische Teil bietet vielfältige Module: von Diskriminierungssensibilität über die Geschichte sowie Aktualität von Verschwörungsmythen bis hin zu israelbezogenem Antisemitismus und digitalen Desinformationskampagnen. Diese Methodenempfehlungen sind eng miteinander verknüpft und ermöglichen eine tiefgehende Auseinandersetzung, die direkt auf die pädagogische Praxis zugeschnitten ist. Jakob Baier sensibilisiert für Antisemitismus im deutschsprachigen Gangsta-Rap.

Im letzten Teil finden Sie zahlreiche Vertiefungsmöglichkeiten. Drei Interviews bieten differenzierte Einblicke in die Geschichte des Israel-Palästina-Konflikts: Martin Cüppers beleuchtet den Einfluss des Nationalsozialismus auf den Nahen Osten, Stephan Grigat geht auf den Exodus von Jüdinnen und Juden aus arabischen Ländern nach 1948 ein, und Alex Feuerherdt sortiert die antiisraelische Haltung der Vereinten Nationen. Weitere Beiträge bieten Einblicke, wie israelbezogener Antisemitismus erkannt und eingeordnet werden kann, und einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Ergänzend stellen wir externe Bildungs- und Beratungsträger aus Hessen vor, die Sie in Ihrer Arbeit unterstützen können.

Diese Handreichung soll Ihnen als Begleitung und Inspirationsquelle dienen – für eine antisemitismuskritische Bildungsarbeit, die Wissen verfügbar und Erfahrungen zugänglich macht, Haltungen stärkt und zur Gestaltung einer offenen, solidarischen Gesellschaft beiträgt.

Wir danken allen Mitwirkenden und wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Das Projektteam
Thure Alting, Sophia Schmerfeld
und Johannes Daschmann

Feindselige Kulissen

Der Alltag von Jüdinnen und Juden

Spiegelbild Sie haben vor einigen Jahren die erste Studie zur Perspektive von Betroffenen auf Antisemitismus durchgeführt und schon damals erwähnt, dass Antisemitismus in Schulen alltagsprägend ist. Wie bewerten Sie die Situation für jüdische Kinder und Jugendliche heute – ein Jahr nach dem 7. Oktober und fast drei Jahre nach Beginn des Angriffskriegs auf die Ukraine?

Julia Bernstein Die Lage hat sich in eine Richtung entwickelt, die man als stetige Verschlechterung bezeichnen muss. Vor einigen Jahren dachten viele, Antisemitismus könne kaum noch schlimmer werden, da bereits alle möglichen Erscheinungsformen offen sichtbar waren – von Verspottung, Mobbing und Hassparolen bis hin zu verbaler Entmenschlichung und direkten Angriffen. Doch nach dem 7. Oktober 2023 hat sich alles noch einmal dramatisch zugespitzt. Aus jüdischer Perspektive herrscht seitdem ein Ausnahmezustand, der sich nicht aufzulösen scheint. Die jüdische Gemeinschaft lebte schon vorher mit Unsicherheit, die nun existenziell geworden ist und den Alltag stark beeinträchtigt. Jüdinnen und Juden müssen sich ständig mit dieser Bedrohung auseinandersetzen – so intensiv, dass es ihnen oft schwerfällt, ihren Verpflichtungen, wie zum Beispiel Klausuren, nachzukommen.

Spiegelbild Wie zeigt sich das im Alltag von Jüdinnen und Juden?

Julia Bernstein Tatsächlich gab es schon immer eine Tendenz, jüdische Symbole nicht offen zu tragen. In ihrem Alltag sind Jüdinnen und Juden mit einer feindseligen Kulisse konfrontiert – eine allgegenwärtige Bedrohung, die wie ein düsterer Hintergrund ihr Leben prägt. Stets präsent, wie eine unsichtbare, doch spürbare Wand, die das Gefühl von Sicherheit infrage stellt und das tägliche Erleben prägt. Diese wirkt auf die Identitäten, auf das Alltagsleben und auf die Interaktionen zwischen Juden und Nichtjuden ein. Unter der Bedrohung der eigenen Identität ist es fast unmöglich, das eigene Potenzial umzusetzen, gelassen durchs Leben zu gehen und Vertrauen zur Umgebung zu entwickeln. Bereits 2017 hat eine unserer Studien gezeigt, dass viele jüdische Personen das Wort „outen“ verwenden, um zu beschreiben, dass sie ihre Identität verbergen. Ich finde das schwer zu akzeptieren – vor allem in einem Land wie Deutschland, wo das Jüdischsein eigentlich nicht mehr verborgen sein sollte.

Nach dem 7. Oktober hat sich die Situation nochmals deutlich verschärft. Kaum eine jüdische Person zeigt sich noch offen mit ihrer Identität, trägt Symbole oder spricht Hebräisch. Es gibt zwar einzelne, die so gefestigt sind, dass sie sich trotz der Umstände nicht verstecken – und das bewundere ich. Doch damit setzen sie sich einem höheren Risiko aus und werden zur Zielscheibe für Hass, Verschwörungstheorien und ideologische Angriffe. Das geschieht völlig unabhängig davon, ob sie religiös oder politisch engagiert sind, ob sie eine

DR. JULIA BERNSTEIN ist Soziologin und Professorin für Diskriminierung und Inklusion in der Einwanderungsgesellschaft an der Frankfurt University of Applied Sciences. Mit ihrem Forschungsschwerpunkt auf Antisemitismus, insbesondere im schulischen Kontext, gehört sie zu den führenden Expert*innen auf diesem Gebiet. Ihre 2018 veröffentlichte und vielbeachtete Studie „Mach mal keine Judenaktion“ war die erste empirische Untersuchung, die das Erleben von Antisemitismus im Bildungswesen aus jüdischer Perspektive beleuchtete.



Zwei-Staaten-Lösung befürworten oder ablehnen, zionistisch sind oder nicht, nach Israel auswandern wollen oder bleiben möchten. Ihre politische Ausrichtung spielt dabei keine Rolle. Der Krieg wird aktuell als Vorwand genutzt, um Jüdinnen und Juden weltweit für diverse Probleme verantwortlich zu machen.

Spiegelbild Wie werden die Reaktionen der Mehrheitsgesellschaft von Jüdinnen und Juden wahrgenommen und interpretiert?

Julia Bernstein Die Mehrheitsgesellschaft schweigt häufig oder bleibt passiv – und das wird als stille Zustimmung interpretiert. Dieses Schweigen bedeutet für viele: „Wenn es wirklich wichtig wäre, würde darüber gesprochen oder gehandelt werden.“ Stattdessen wird aber wenig unternommen. Das führt bei vielen jüdischen Menschen zu dem Gefühl, alleingelassen zu sein. Jüdinnen und Juden spüren, dass sie weder von der Gesellschaft noch durch das Gesetz ausreichend geschützt werden. Wenn antisemitische Angriffe eskalieren und die Grenze zur physischen Gewalt überschreiten zweifeln viele daran, dass sie wirklich Unterstützung bekommen. Toleranz gegenüber antisemitischen Parolen, oft codiert, manchmal offen und gewaltvoll, ist Realität. Und das geht über den Mikrokosmos der Schule hinaus: Es betrifft ihr gesamtes Umfeld, von Kolleg*innen bis hin zu Freundeskreisen. Diese Erfahrung des Alleingelassenseins und der fehlenden Unterstützung belastet enorm und hinterlässt ein tiefes Gefühl der Unsicherheit.

Spiegelbild Inwiefern wird die aktuelle Bedrohungslage von Jüdinnen und Juden in Deutschland vor dem Hintergrund der Geschichte des Nationalsozialismus wahrgenommen und empfunden?

Julia Bernstein Für viele geht es tief unter die Haut, weil es sich nicht nur um einzelne Anfeindungen handelt, sondern um Angriffe auf ihre gesamte Existenz, ihre Identität – und das betrifft natürlich auch ihre Familien. Diese Art der Bedrohung

aktiviert existenzielle, uralte Ängste. Manchmal sind es Ängste, von denen man dachte, sie seien längst überwunden. Viele Menschen in der dritten oder vierten Generation nach der Shoah haben vielleicht geglaubt, dass das alles Vergangenheit ist, dass diese Schrecken der Großeltern oder Urgroßeltern nicht mehr Teil ihrer eigenen Realität sein müssten. Die Erfahrungen der Vorfahren war eher etwas, woran man erinnerte, um es zu ehren, und woraus man Kraft für die eigene Identität schöpfen konnte.

Spiegelbild Und nun stellt sich heraus, dass es doch etwas ist, das direkt betroffen macht?

Julia Bernstein Genau, viele Jüdinnen und Juden erleben plötzlich, wie sie selbst die Ratschläge und Vorsichtsmaßnahmen ihrer Großeltern oder Urgroßeltern wiederholen. Es geht um Sätze wie „Bloß nicht sagen, dass du jüdisch bist, es könnte gefährlich werden“. Das sind Ratschläge, die sie nun für sich selbst anwenden, weil sie plötzlich realisieren, dass diese Warnungen immer noch Bedeutung haben. Viele vermeiden es, ihre Meinung offen zu zeigen, weil sie wissen, dass die Reaktionen heftig sein könnten, manchmal sogar von der ganzen Klasse oder der Arbeitsgruppe. Es sind Familiengeschichten und Erfahrungen, die auf einmal relevant werden und dabei helfen, die Ängste und Vorsichtsmaßnahmen der eigenen Vorfahren besser zu verstehen.

Spiegelbild Wie erleben Jüdinnen und Juden derzeit den Umgang an Bildungseinrichtungen mit dem 7. Oktober und den daraus folgenden Reaktionen, gerade auch in Schulen und Universitäten?

Julia Bernstein Die Ereignisse rund um den 7. Oktober zeigen deutlich, wie stark die Gesellschaft dazu neigt, antisemitische Botschaften zu dulden oder nicht entschieden genug dagegen vorzugehen. Die Schule ist ein Mikrokosmos, ein Spiegel der Gesellschaft, und alle Phänomene, die wir sonst in der Öffentlichkeit sehen, bilden sich auch in der

„Viele Jüdinnen und Juden erleben plötzlich, wie sie selbst die Ratschläge und Vorsichtsmaßnahmen ihrer Großeltern oder Urgroßeltern wiederholen. Es geht um Sätze wie „Bloß nicht sagen, dass du jüdisch bist, es könnte gefährlich werden“. Das sind Ratschläge, die sie nun für sich selbst anwenden, weil sie plötzlich realisieren, dass diese Warnungen immer noch Bedeutung haben.“

Schule ab. Ein Beispiel ist die Empfehlung einer öffentlichen Schulbehörde zum Gedenken an den 7. Oktober, auf eine Schweigeminute zu verzichten und stattdessen Kraniche zu basteln und eine „Trauerkiste“ zu gestalten, in der Schüler*innen ihre unterschiedlichen Trauergedanken verschließen sollen. Die offizielle Begründung lautete, man müsse sensibel für verschiedene Gefühle sein. Doch für viele jüdische Familien bedeutet das im Umkehrschluss: Empathie für das Leid und die Gefühle jüdischer Menschen wird hier nicht ernsthaft eingefordert. Dieser Umgang führt zu einem tiefen Vertrauensbruch. Es entsteht das Gefühl, dass jüdische Perspektiven und Gefühle nicht wirklich zählen und dass diese Art der Gleichgültigkeit ein weiteres Glied in einer langen Kette antisemitischer Ausgrenzungen darstellt.

Die jüdische Präsenz in Deutschland nach der Shoah war nie frei von Zweifeln. Das Wissen um Antisemitismus und Ausgrenzung ist in den jüdischen Familien nie verschwunden, es lebt fort, sei es durch das, was Überlebende erlebt haben, oder durch ihre Kinder, die in Schulen und im Alltag immer wieder ausgegrenzt wurden – teils durch uralte, stereotype Sichtweisen. Die aktuellen Ereignisse reihen sich nahtlos in diese Kontinuität ein. Es ist nicht nur eine Frage einzelner Missverständnisse oder ‚Versehen‘, sondern ein Muster, das tief sitzt. An vielen Schulen hat sich nach dem 7. Oktober schnell eine Denkweise entwickelt, die auf eine Art ‚Zwei-Seiten-Modell‘ hinausläuft – man denkt hier ‚einerseits‘ und ‚andererseits‘, so als gäbe es für das jüdische Leid immer auch eine Rechtfertigung oder eine Gegenperspektive.

Spiegelbild Das deckt sich mit unseren Erfahrungen in der Arbeit mit Schulen und Trägern der Jugendhilfe. Nach dem 7. Oktober wurde uns häufig berichtet, dass Gespräche mit Jugendlichen über die Ereignisse vom 7. Oktober und den darauffolgenden Gazakrieg oft unterbunden wurden. Die Unsicherheit war groß – viele fühlten sich nicht in der Lage, die Situation angemessen zu bewerten, und hatten Sorge, dass dabei Dynamiken entstehen, die später schwer einzufangen wären. Was sind Ihre Gedanken dazu?

Julia Bernstein Das Schlimmste, was man tun kann, ist, Konflikte zu ignorieren und darauf zu hoffen, unbeteiligt zu bleiben – eine Haltung, die der deutschen Tradition des Verschweigens entspricht und das Bedürfnis der Jugendlichen nach Auseinandersetzung unterdrückt. Dieses Schweigen signalisiert den Schüler*innen außerdem, dass antisemitische Aussagen oder Handlungen toleriert werden. Viele Fachkräfte empfinden das Thema als so komplex, dass sie sich zur äußersten Vorsicht gedrängt sehen, um nicht ‚auf der falschen Seite‘ zu stehen. Daraus resultiert häufig die Wahl einer vermeintlich ‚neutralen‘ oder scheinbar ‚gerechten‘ Position. Doch diese Neutralität führt oft dazu, dass antisemitische Einstellungen unbeantwortet bleiben und somit nicht die nötige Auseinandersetzung erfahren.

Viele notwendige Maßnahmen erfordern kein tiefgreifendes Wissen über den Nahostkonflikt. Vielmehr müssen Schulen sicherstellen, dass jüdische Schüler*innen ihre Identität nicht verstecken müssen oder in Situationen geraten, in denen sie etwa in der Pause gefragt werden, ob sie „für Israel oder Palästina“ seien und bei der ‚falschen‘ Antwort Gewalt fürchten müssen. Es sind klare, durchsetzbare Regeln erforderlich, um eine sichere und inklusive Atmosphäre zu schaffen. Diese müssen allen Schüler*innen das Gefühl geben, sicher und willkommen zu sein.

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, den spezifischen Schutzauftrag für jüdische Schüler*innen zu betonen. Denn diese Jugendlichen sind oft die einzigen jüdischen Jugendlichen in ihren Klassen. Diese Position verstärkt das Risiko, Opfer von Gewalt unter ihren Mitschüler*innen zu werden. Ihre Vereinzelung macht sie zu Zielscheiben für Anfeindungen und Aggressionen, was die Notwendigkeit eines besonderen Schutzes unterstreicht.

Spiegelbild In vielen Klassenzimmern werden jüdische Kinder und Jugendliche als potenziell Anwesende häufig vergessen, und von vielen Fachkräften wird nicht hinterfragt, warum sich in all den Jahren kein einziges Kind als jüdisch zu

„Viele notwendige Maßnahmen erfordern kein tiefgreifendes Wissen über den Nahostkonflikt. Vielmehr müssen Schulen sicherstellen, dass jüdische Schüler*innen ihre Identität nicht verstecken müssen oder in Situationen geraten, in denen sie etwa in der Pause gefragt werden, ob sie „für Israel oder Palästina“ seien und bei der ‚falschen‘ Antwort Gewalt fürchten müssen.“

„Wie kommt es, dass man in Deutschland denkt, dass das Thema Judentum zu viel Raum einnimmt, und dass gleichzeitig ein erschreckend geringes Wissen über Jüdinnen und Juden existiert?“

erkennen gegeben hat. Diese fehlende Reflexion über die Identität und Erfahrungen der Jugendlichen verdeutlicht, wie wenig Raum für Sensibilität und Auseinandersetzung mit der Thematik im Schulalltag bleibt – und wie sehr ihre Perspektiven nach wie vor ignoriert werden. Warum ist aber genau das im Zusammenhang mit der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Israel-Palästina-Konflikt wichtig?

Julia Bernstein In schulischen Diskussionen zur israelischen Politik wird israelbezogener Antisemitismus häufig als „lebendige Diskussion“ missverstanden und bagatellisiert. Wenn sich jüdische Schüler*innen in der Klasse befinden, kann die sogenannte Israelkritik rasch in Gewalt umschlagen. Jüdinnen und Juden werden dann oft zur Projektionsfläche für Narrative über die israelische Politik oder den israelischen Staat. Lehrkräfte gehen dabei oft davon aus, dass man es mit unterschiedlichen Meinungen zu tun habe – sie fragen: „Du hast deine Meinung gesagt, welche anderen Meinungen gibt es noch in der Klasse?“ Doch während es als Meinungsvielfalt erscheinen mag, ist die Realität, dass Jüdinnen und Juden in dieser Vielfalt immer in der Minderheit sind. Es überrascht Lehrkräfte häufig, wenn eine scheinbar lebhaft diskutierte Diskussion in Mobbing endet und sich die Klasse gegen die jüdische Person stellt.

Spiegelbild Eine weitere Herausforderung in der pädagogischen Praxis entsteht, wenn Schüler*innen persönliche Verbindungen zur Konfliktregion haben, etwa durch Familienangehörige. Wie können Lehrkräfte diese persönlichen Verbindungen im Unterricht berücksichtigen?

Julia Bernstein Es ist wichtig, faktenbasierte politische Bildung von den persönlichen Identitäten der Schüler*innen klar zu trennen. Gleichzeitig dürfen individuelle Gefühle und Erfahrungen dabei nicht vernachlässigt werden. Die Auseinandersetzung mit sensiblen Themen erfordert Empathie – gefühlskalte Diskussionen sind weder angemessen noch zielführend. Die Rücksichtnahme auf

persönliche Empfindlichkeiten darf jedoch nicht dazu führen, dass kontroverse Themen aus Angst vor Verletzungen unausgesprochen bleiben. Schulen sind Räume des Miteinanders, in denen Werte wie Respekt, Wertschätzung und Offenheit Grundpfeiler des Umgangs bilden sollten. Diese Prinzipien müssen insbesondere bei komplexen und emotional aufgeladenen Themen wie dem Nahostkonflikt Beachtung finden.

Wichtig ist, persönliche Geschichten und Emotionen – etwa von Schüler*innen mit familiären Bezügen nach Israel oder Palästina – anzuerkennen und Raum für deren Ausdruck zu schaffen. Doch allein bei der emotionalen Ebene stehen zu bleiben, greift zu kurz. Der Nahostkonflikt und verwandte Themen haben auch eine institutionelle und strukturelle Dimension, die fundiertes Wissen und historisches Verständnis erfordert. Ohne die Vermittlung dieser Grundlagen bleibt es bei einem Austausch von Gefühlen, ohne dass eine vertiefte Aufklärung und ein fundierter Erkenntnisgewinn stattfinden.

Spiegelbild Welche Rolle spielt hier die Informationskompetenz der Schüler*innen, insbesondere im Umgang mit Social Media?

Julia Bernstein Das spielt eine immense Rolle. Wenn die notwendige Auseinandersetzung fehlt, bleiben Schüler*innen anfällig für Desinformationen und Verschwörungserzählungen, die in einer enormen Quantität über soziale Medien verbreitet werden. Die „Data Literacy“, also die Fähigkeit, Informationen kritisch zu hinterfragen, ist oft katastrophal gering – und das zieht sich durch alle Ebenen, von Schüler*innen bis hin zu Entscheidungsträgern. Häufig werden antisemitische oder propagandistische Narrative einfach weitergegeben, ohne dass sich jemand bewusst ist, wie tiefgehend und codiert diese Formen des Hasses sind.

Spiegelbild Ein Begriff, der häufig in solchen Kontexten fällt, ist „zionistisch“. Wie wird damit umgegangen?

Julia Bernstein Das Wort „zionistisch“ ist in diesem Zusammenhang ein gutes Beispiel. Es wird oft wie ein Schimpfwort verwendet und ruft bei vielen Assoziationen zu Faschismus, Rassismus, Kolonialismus und Besatzung hervor – die schlimmsten Sünden der Moderne, wenn man so will. Dadurch wird der Zionismus als heterogene, historisch gewachsene politische Bewegung verzerrt und diffamiert. Lehrkräfte tragen hier die Verantwortung, sachlich zu informieren und diese Begriffe zu entmystifizieren. Sie sollten sich selbst informieren, klar differenzieren und mutig genug sein, Konflikte nicht zu scheuen, sondern Aufklärung zu leisten.

Lehrkräfte müssen sich in diesen Themen professionalisieren oder, wenn das nicht sofort möglich ist, externe Expert*innen hinzuziehen. Es gibt viele Fachleute und kostenlose Angebote, die sich genau mit diesen Themen beschäftigen.

Spiegelbild Es wirkt so, als sei das Thema Israel in Deutschland grundsätzlich ein Reizpunkt. Allein das Wort „Israel“ scheint schon eine Art Störfaktor zu sein. Man hat das Gefühl, dass viele lieber schweigen oder – im besten Fall – auf Abstand gehen. Im schlimmsten Fall taucht sofort das Schlagwort „Israelkritik“ auf. Entspricht das Ihrer Wahrnehmung?

Julia Bernstein Absolut. Allein der Klang des Wortes „Israel“ führt oft zu einer Abwehrhaltung. Es ist, als ob die Existenz Israels selbst infrage gestellt wird. Dieser Reflex, die Existenz eines jüdischen Staates infrage zu stellen, drückt eine Ablehnung aus, die tief sitzt. Eine Kollegin von mir, eine israelische Komponistin und Klavierprofessorin, erzählte kürzlich etwas, das dies verdeutlicht. Sie spielt seit Jahren in einer multikulturellen Band – mit arabischen, jüdischen und deutschen Musiker*innen. Plötzlich hieß es, sie solle nicht mehr auftreten, weil ihre Anwesenheit das Publikum „provokieren“ könnte – einfach, weil sie aus Israel stammt. Dabei geht es hier um Musik, um Kunst. Es scheint, als würde allein ihre Herkunft als Bedrohung wahrgenommen. Man fragt sich: Ist das in einem anderen Fall vorstellbar? Dass eine andere Herkunft oder Identität als „provokativ“ betrachtet werden könnte? Das zeigt, dass die bloße Existenz einer jüdischen oder israelischen Identität als Gefahr wahrgenommen wird.

Spiegelbild Ist es aus Ihrer Sicht also auch eine pädagogische Aufgabe, über solche Mechanismen aufzuklären?

Julia Bernstein Auf alle Fälle, und ich glaube, die meisten Schüler*innen sind grundsätzlich offen für

ehrliche Gespräche. Gerade wenn Lehrkräfte eine authentische und klare Haltung zeigen, sind die Schüler*innen bereit zuzuhören. Man muss ihnen die Dinge ehrlich nahebringen, sodass sie sich in den Erzählungen wiederfinden können. Natürlich gibt es einzelne Jugendliche, die ideologisch bereits gefestigt sind, aber die meisten haben ein offenes Ohr. Das ist auch genau die Verantwortung der Lehrkräfte. Wenn sie es nicht tun, wer dann?

In einer Welt, in der Social Media so großen Einfluss auf junge Menschen hat, wird diese Verantwortung noch größer. Jugendliche nehmen die Informationen von dort ungefiltert auf, und oft bleibt die Schule der einzige Ort, der diesen Einflüssen etwas entgegensetzen kann.

Spiegelbild Sie haben beschrieben, dass viele Fachkräfte nicht oder unzureichend handeln, was die Situation für Betroffene oft verschlimmert. Können Sie ein Beispiel geben, in dem eine Fachkraft aktiv im Sinne der Betroffenen gehandelt und die Situation verbessert hat?

Julia Bernstein Ja, natürlich. Es gibt Lehrkräfte, die schockiert sind – erschüttert von der Menge an Hass und den Lügen, die verbreitet werden. Sie stehen zu den jüdischen Schüler*innen und riskieren, selbst angefeindet zu werden, weil sie sich gegen den Strom stellen. Solche Lehrkräfte brauchen eigene Netzwerke und Unterstützungsräume, denn diese Arbeit ist nicht einfach.

Oft beginnen sie mit kleinen Schritten: Sie hinterfragen bestimmte Aussagen und bestehen darauf, dass diese nicht einfach im Raum stehen bleiben. Durch wiederholtes Nachfragen entsteht häufig ein Dialog, in dem die Jugendlichen merken, dass die Welt komplexer ist, als es vielleicht zunächst scheint. Diese Lehrkräfte zeigen Mut und echtes Interesse an Jugendlichen und versuchen, die Situation in ihrer gesamten Komplexität zu verstehen – dabei stets den Schutz der Betroffenen im Blick.

Ich denke, viele Lehrkräfte erleben einen inneren Zwiespalt: Einerseits sollen sie fachlich und professionell agieren, andererseits können sie ihre eigene Persönlichkeit und ihre Gefühle nicht vollständig davon trennen. Der Versuch, alles rein professionell anzugehen, kann schnell heuchlerisch oder gleichgültig wirken. So vermeidet man es, über sich selbst und die eigenen Gefühle zu sprechen, was den Eindruck erweckt, man habe mit dem Thema nichts zu tun. Doch Kinder und Jugendliche spüren intuitiv, was wirklich in einer Lehrkraft vorgeht. Sie merken, wenn die Stimme der Lehrerin zittert, wenn eine gewisse Spannung im Raum liegt. Die

Emotionen spielen eine Rolle, und ich glaube, dass Jugendliche diese Ehrlichkeit sehr gut wahrnehmen und schätzen.

Lehrkräfte sollten sich daher als lernende Personen verstehen, die den Perspektiven der Betroffenen zuhören. Erst wenn man auch eigene Fehler zugeben kann, wird man dem Erziehungs- und Fachauftrag wirklich gerecht. Man kann Menschen nicht prägen, wenn man sich als Person versteckt;

reine Fachlichkeit genügt nicht. Diese Trennung von Fachlichkeit und Persönlichkeit halte ich für einen Denkfehler. Jugendliche möchten von jemandem lernen, der authentisch ist. Zivilcourage, soziales und politisches Engagement sowie die Frage, warum man überhaupt diesen Beruf gewählt hat, spielen hier eine zentrale Rolle.

Spiegelbild Vielen Dank für Ihre Zeit und Ihre Expertise!

„Der Versuch, alles rein professionell anzugehen, kann schnell heuchlerisch oder gleichgültig wirken. So vermeidet man es, über sich selbst und die eigenen Gefühle zu sprechen, was den Eindruck erweckt, man habe mit dem Thema nichts zu tun. Doch Kinder und Jugendliche spüren intuitiv, was wirklich in einer Lehrkraft vorgeht. Sie merken, wenn die Stimme der Lehrerin zittert, wenn eine gewisse Spannung im Raum liegt.“

Trotz allem in Beziehung

Antisemitismuskritik in der Kinder- und Jugendhilfe

Spiegelbild Der 7. Oktober 2023 und seine Folgen haben sich stark auf die Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland ausgewirkt. Wie erleben Sozialarbeitende und Lehrkräfte die Herausforderungen im Umgang mit Antisemitismus? Welche Art von Unterstützung benötigen sie?

Barbara Schäuble Sozialarbeitende und Lehrkräfte sind in ihrer Arbeit tagtäglich mit hochkomplexen und oft konfliktreichen Themen konfrontiert. Oft fehlen ihnen jedoch die Zeit oder der Raum, sich mit diesen Themen in der Tiefe zu beschäftigen. Die gesellschaftlichen und politischen Veränderungen sind zudem heute so dynamisch, dass es kaum möglich ist, sich nicht überfordert zu fühlen. Pädagog*innen befinden sich an einer Art ‚Grenzlinie‘ gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und wirken zugleich als ‚Frühwarnsystem‘ für neue Entwicklungen. Diese Rolle ist wichtig, doch um ihr gerecht zu werden, brauchen sie Unterstützung und den Austausch mit anderen.

Aktuell zeigt sich zudem, dass viele Jugendliche – auch wenn sie selbst keine antisemitischen Einstellungen haben – moralische Vorstellungen mitbringen, die sie anfällig für vereinfachende und demagogische Argumente machen. Das betrifft nicht nur Jugendliche, sondern auch Studierende und Erwachsene. Viele Menschen denken etwa: „Es wäre besser gewesen, Israel hätte nach dem 7. Oktober nicht reagiert, dann wären bestimmte schlimme Folgen ausgeblieben.“

Hier zeigt sich die Herausforderung, eine differenzierte Haltung zu fördern und zu entwickeln, die auch die Sicherheitsinteressen Israels anerkennt und die Notwendigkeit eines militärischen Vorgehens in gewissem Umfang mitdenkt. Eine solche komplexe Perspektive ist jedoch oft schwer zu ertragen, denn wer sie einnimmt, läuft Gefahr, als Befürworter von Gewalt oder als jemand auf der ‚falschen Seite‘ wahrgenommen zu werden. In einer Zeit, in der Konflikte sehr persönlich und emotional erlebt werden, wird das schnell zur Zerreißprobe. Für Pädagog*innen, die in fragilen Beziehungen zu Jugendlichen arbeiten, etwa in der offenen Jugendarbeit, ist das besonders schwierig. Häufig stellt sich die Frage: Wie schaffen wir überhaupt eine Gesprächsgrundlage?

Spiegelbild Sie beschreiben, dass ein moralischer Druck antisemitismuskritische Perspektiven gegenwärtig erschwert. Die Soziale Arbeit versteht sich oft als Menschenrechtsprofession mit einem starken moralischen Selbstbild. Kann dieses Selbstverständnis die Entwicklung einer differenzierten Haltung, wie Sie sie beschreiben, zusätzlich erschweren?

Barbara Schäuble Ja, Soziale Arbeit ist stark moralisch geprägt und hat oft den Anspruch, auf der ‚richtigen Seite‘ zu stehen und normative Werte zu vermitteln. Gerade diese Prägung kann es erschweren, mit Unsicherheiten umzugehen, die eine differenzierte Sichtweise fordern. Dennoch sehe ich, dass diese Unsicherheiten zunehmend

DR. BARBARA SCHÄUBLE ist Sozialarbeiterin, Soziologin und Professorin für eine diskriminierungssensible Theorie und Praxis Sozialer Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Ungleichheits- und professionstheoretische Perspektiven Sozialer Arbeit.



angesprochen werden. Die Soziale Arbeit hat außerdem das Potenzial, eine verfeinerte emotionale Sprache zu nutzen und heterogene Zielgruppen im Blick zu behalten, was die Auseinandersetzung mit komplexen Themen erleichtern kann. Eine Möglichkeit besteht darin, direkte Erfahrungen zu thematisieren, etwa indem man Jugendliche fragt: „Welche unangenehmen Situationen gab es in den letzten Wochen?“ Anstatt abstrakt über Antisemitismus zu sprechen, setzt man so bei konkreten Erfahrungen als Gesprächsgrundlage an.

Spiegelbild Das passt zu Ihrem Ansatz der erfahrungsorientierten Didaktik. Was verstehen Sie darunter, und welche Chancen sehen Sie für die Soziale Arbeit in diesem Bildungsansatz?

Barbara Schäuble Die Ausgangsfrage lautet stets: Wie divers ist die Gruppe, mit der ich arbeite? Gehe ich davon aus, dass jüdische Erfahrungen oder Erfahrungen mit Antisemitismus präsent sind? Oder schaffe ich bewusst Raum für solche Erfahrungen? Die grundlegende Frage ist also, welche Erfahrungen ich durch das Material in meinen Bildungsraum einbringe. Diese Fragestellung ist im Übrigen zentral für die Soziale Arbeit insgesamt. Beim Thema Kinderschutz beispielsweise wird oft kaum mit den Kindern selbst gesprochen. Es gibt jedoch Fachkräfte, die die Perspektiven der Kinder präsent halten, indem sie sie regelmäßig in Gespräche einbringen, die Kinder zitieren und über sie sprechen.

Dies stellt eine Mindestanforderung dar: „Nicht über uns, ohne uns.“ Wenn wir über Antisemitismus sprechen, sollten unterschiedliche jüdische Erfahrungen in den Raum geholt werden. Dieses Prinzip wurde in der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit lange nicht ausreichend beachtet. Es geht dabei nicht nur um Kategorien und Wissen über Antisemitismus, sondern auch um eine Ebene der Auseinandersetzung, die Antisemitismus als Bedrohung und zugleich als facettenreiches Phänomen versteht, das in den Erfahrungen der Betroffenen spürbar wird.

Hieraus ergibt sich, wie wir es aus der Diskriminierungsforschung kennen, die Notwendigkeit, aus der Perspektive der Betroffenen zu denken. Ohne diese Perspektiven bleibt jede Situation unvollständig. Ein sinnvoller Ansatz kann darin bestehen, von konkreten Situationen auszugehen. Antisemitische und andere Diskriminierungserfahrungen sollten aktiv in den Bildungsraum integriert werden. Im Kontext Sozialer Arbeit könnte dies durch die Einbeziehung unterschiedlicher Materialien – wie Bilder, Musik oder Videos – geschehen, um Antisemitismus aus Erlebensperspektiven zu thematisieren. Dies entspricht Saul Friedländers Ansatz einer integrierten Geschichtsschreibung, wonach die Gegenwart aus vielfältigen Perspektiven betrachtet wird, und Raul Hilbergs Täter-Opfer-Zuschauer-Konzept. Allerdings soll die Opferperspektive nicht in einer viktimologischen Darstellung verharren, sondern der Erlebensperspektive folgen.

Spiegelbild Inwiefern ermöglicht das von Ihnen eben beschriebene Vorgehen einen Dialog? Denn auch wenn die Betroffenen nicht persönlich anwesend sind, bekommen sie doch einen gewissen Subjektstatus. Damit könnten sie, zumindest virtuell, diesen Status mit den Jugendlichen teilen und so einen Dialog eröffnen.

Barbara Schäuble Ja, auf diese Weise können Gemeinsamkeiten – wie etwa Erfahrungen von Diskriminierung – überhaupt erst wahrgenommen werden. Ein Beispiel: In meinen Hochschulseminaren zeige ich oft den Film *Mase/ Tov Cocktail* und diskutiere anschließend mit den Studierenden über Antisemitismus. Das Gespräch verändert sich, wenn ich den Studierenden die Aufgabe gebe, Antisemitismus explizit aus der Erlebensperspektive zu betrachten. Erst dadurch gelingt es häufig, eine distanzierte Haltung abzulegen, die oft auf einem theoretischen Verständnis von Antisemitismus aufbaut. Die Perspektive der Betroffenen wird in solchen abstrakten Diskussionen selten wirklich verstanden.

„Die Ausgangsfrage lautet stets: Wie divers ist die Gruppe, mit der ich arbeite? Gehe ich davon aus, dass jüdische Erfahrungen oder Erfahrungen mit Antisemitismus präsent sind? Oder schaffe ich bewusst Raum für solche Erfahrungen?“

Spiegelbild In der antisemitismuskritischen Bildung liegt der Fokus stark auf Schulen, weil diese im Kontext der Ganztagsentwicklung einen erheblichen Teil der Lebenswelt junger Menschen prägen. Ein weiterer wichtiger Akteur im Handlungsfeld Schule stellt die Schulsozialarbeit dar. Welche Bedeutung sehen Sie für die Schulsozialarbeit im Kontext der Antisemitismuskritik innerhalb des schulischen Handlungsfeldes?

Barbara Schäuble Schulsozialarbeiter*innen sind potenziell die parteilichsten Akteur*innen für Jugendliche im Handlungsfeld Schule. Während Lehrkräfte durch ihren Auftrag ständig zwischen Bewerten, Klassifizieren und Gruppenmanagement wechseln müssen, haben Schulsozialarbeiter*innen die Möglichkeit, sich intensiv mit einzelnen Jugendlichen auseinanderzusetzen und deren Interessen zu vertreten. Diese besondere Position macht es ihnen leichter, die Schulgemeinschaft als vielfältig und divers zu betrachten. Dabei geht es nicht nur um Heterogenität im Unterricht, bei der man darüber nachdenkt, welchen Inhalt man wem anbietet. Vielmehr können Schulsozialarbeiter*innen die lebensweltlichen Herausforderungen der Schüler*innen in den Blick nehmen und deren individuelle Bedürfnisse in den Vordergrund rücken. So entstehen zwei unterschiedliche Blickwinkel innerhalb der pädagogischen Arbeitsfelder.

Warum man sich als Sozialarbeiter*in im Handlungsfeld Schule mit Antisemitismus beschäftigen sollte? Letztlich geht es darum, für alle Schüler*innen ein Angebot zu machen. Es gilt, jüdische Schüler*innen in ihrer Selbstwahrnehmung zu bestärken und ihre oft vereinzelt wahrgenommenen Interessen zu schützen.

Für die Soziale Arbeit ist es außerdem wichtig, die Begleiterscheinungen des antisemitischen Diskurses im Handlungsfeld Schule zu bearbeiten. Damit meine ich die Spaltungsdynamiken und Konflikte, die zu Gruppenbildungen und Eskalationen führen. Antisemitismus besitzt spezifische Dimensionen, die als Spaltungsmomente wirken und gesellschaftliche Konflikte verschärfen. Er fungiert als Brandbeschleuniger, der das Zusammenleben gefährdet und destruktive Dynamiken

verstärkt. Antisemitische Diskurse unterscheiden sich daher von anderen Konflikten, wie man sie sonst in der Schule kennt. Sie führen auch zu Fragen des institutionellen Selbstverständnisses: Will man eine Schule schaffen, die für alle da ist? Daher sollte Soziale Arbeit im Handlungsfeld Schule einen entscheidenden Beitrag leisten, um diesen Dynamiken entgegenzuwirken und sich deutlich auf die Seite von Betroffenen zu stellen.

Meine Antwort bewegt sich zwischen einem idealisierten Bild der Schulsozialarbeit und einem bis heute konzeptionell unklaren Verständnis dieses Arbeitsfeldes. Dennoch bleibt die Frage: Welche ideale Vorstellung habe ich vor Augen? Schulsozialarbeit ist grundsätzlich ein bestimmendes Element der Schulkultur, das, unabhängig von der verfügbaren Zeit, den Abstand schaffen muss, um einen anderen Raum oder eine Irritation im Alltag zu repräsentieren – eine Art ‚Insel‘ im Schulalltag. Wenn dies nicht gelingt, wird sie nicht gebraucht; dann bleibt sie lediglich Teil des Regelablaufs in der Schule. Ich bin aber davon überzeugt, dass viele Schulsozialarbeiter*innen den Wunsch haben, in ihrer Rolle etwas anderes zu sein. Sie möchten sich den Raum nehmen, um eine weniger spaltende Gesellschaft und eine inklusivere Schule zu imaginieren und diese Vision auch zu verkörpern. Das betrachte ich als eine zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeit.

Spiegelbild Sie haben die unterschiedlichen Handlungsspielräume von Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden angesprochen. Ein Beispiel aus unserer Bildungsarbeit verdeutlicht die Bedeutung der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule im Kontext antisemitismuskritischer Bildungsarbeit und geht weit über die Schulsozialarbeit hinaus: Eine Lehrkraft wandte sich an uns und berichtete von Konflikten in ihrer Klasse, die stark von Antisemitismus und Sexismus geprägt waren. Wir führten einen Workshop durch und stellten fest, dass ein Schüler, der maßgeblich zur diskriminierenden Atmosphäre beitrug, weitergehende Unterstützung benötigte. Diese konnte weder von den Lehrkräften noch von der Schulsozialarbeit geleistet werden. Der Junge hatte massive Probleme in

„Antisemitismus besitzt spezifische Dimensionen, die als Spaltungsmomente wirken und gesellschaftliche Konflikte verschärfen. Er fungiert als Brandbeschleuniger, der das Zusammenleben gefährdet und destruktive Dynamiken verstärkt. Antisemitische Diskurse unterscheiden sich daher von anderen Konflikten, wie man sie sonst in der Schule kennt.“

seinem Elternhaus, wobei antisemitische und sexistische Einstellungen oder Äußerungen möglicherweise als Ausdruck oder Ventil für die dort erlebten Konflikte dienten. Gemeinsam mit der Lehrkraft stießen wir einen Prozess an der das Jugendamt einbezog, um den Herausforderungen des Jungen gerecht zu werden. Letztlich erhielt er einen Einzelfallhelfer, der ihm neue Zugänge eröffnete und andere Unterstützungsangebote machte. Ein Jahr später ist der Junge weiterhin in Unterstützungsmaßnahmen eingebunden, und auch die Situation in der Klasse hat sich etwas beruhigt. Diskriminierung ist kein großes Thema mehr. Das Beispiel illustriert unserer Meinung nach, wie wichtig ein gemeinsames Vorgehen und eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe auch im Kontext antisemitismuskritischer Bildungsarbeit ist.

Barbara Schäuble Bei dem Beispiel fällt mir die Qualitätsentwicklungswerkstatt des Kronberger Kreises ein, die sich intensiv mit dem Thema Kinderschutz beschäftigt hat. Dort wurde betont, dass für einen effektiven Kinderschutz alle relevanten Akteure an einem Tisch sitzen müssen – Eltern, Jugendliche, Schulen, Jugendhilfe, Polizei und politische Entscheidungsträger. Dieses Modell, bei dem das gesamte System zusammenkommt, um unterschiedliche Perspektiven zu vereinen, ist sehr sinnvoll. Allerdings gestaltet sich die Situation bei der Auseinandersetzung mit Antisemitismus komplexer. Während beim Kinderschutz das gemeinsame Ziel klar ist – niemand möchte, dass einem Kind etwas zustößt – gibt es beim Thema Antisemitismus häufig unterschiedliche Sichtweisen und Widerstände. Dennoch bleibt das Grundprinzip, alle Stimmen einzubeziehen, ein vielversprechender Ansatz für die Qualitätsentwicklung. Ich habe den Eindruck, dass in der geschilderten Situation einzelne Akteur*innen ihre Verantwortung und Handlungsmöglichkeiten erkannt und genutzt haben. Dies bleibt jedoch ein singulärer Fall, da der Kontext häufig strukturell von Verantwortungslosigkeit geprägt ist.

Umso wichtiger ist es, aus solchen Beispielen zu lernen: Das Lernen aus Fehlern und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, spielen in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Lernende Organisationen, die durch Neugier und Diskursfähigkeit geprägt sind, können hierzu einen zentralen Beitrag leisten. In entfremdeten Strukturen, in denen der Kontakt zu anderen nur durch strikte Trennung und Abgrenzung hergestellt wird, bleibt wenig Raum für Sinnstiftung. Daher stellt sich die Frage, wie man diese Akteur*innen zusammenbringen kann. In jedem Fall sind das entscheidende Momente, in denen alle Beteiligten den Sinn ihrer Arbeit neu erkennen.

Spiegelbild Sie haben den herausfordernden Praxisalltag von Pädagog*innen beschrieben. Wie können Fachkräfte diesen in einer komplexen und sich schnell verändernden Welt sinnvoll gestalten?

Barbara Schäuble Die globalen Konflikte und Veränderungen wirken sich, wie bereits beschrieben, oft auf den pädagogischen Bereich aus und erfordern eine neue Art des Verstehens. Dafür braucht es ein genaues Verständnis der aktuellen Ereignisse und ein Gespür für die emotionalen und sachlichen Hintergründe. Um verzerrte Darstellungen zu vermeiden, ist es wichtig, häufiger Faktenchecks zu nutzen. Eine vorsichtige, faktenbasierte Kommunikation kann dabei helfen, Orientierung zu geben.

Eine große Herausforderung besteht gegenwärtig darin, der Tendenz zur Abgrenzung entgegenzuwirken, die sich in abgeschotteten Gruppen und zwischen Generationen zeigt. Es ist möglich, an einer gemeinsamen Geschichte zu arbeiten, die auch die Unterschiede der Beteiligten anerkennt. Ich muss in dem Zusammenhang an eine Frage von Sasha Marianna Salzmann und Ofer Waldman denken: Wie können wir eine gemeinsame Geschichte erzählen, die die Unterschiede respektiert, ohne dass dabei nur viele isolierte, partikuläre Geschichten entstehen? Diese Frage ist nicht nur für die Debatte über Antisemitismus relevant, sondern für die gesamte Gesellschaft.

Gleichzeitig brauchen alle Beteiligten Rückzugsräume und Gemeinschaften, in denen sie unhinterfragt Unterstützung finden können. Persönliche Refugien und Phasen der Erholung sind entscheidend, damit wir nicht erschöpft oder überlastet aufgeben müssen.

Mich beschäftigt die Unvorhersehbarkeit zukünftiger Entwicklungen. Trotz allem bin ich überzeugt, dass die Möglichkeit, selbst zu entscheiden und zu handeln, unabhängig von äußeren Umständen immer bestehen bleibt. Die Frage nach dem eigenen Beitrag hat sich für mich nicht verändert: Wie können wir unsere individuelle Rolle so verstehen, dass sie Sinn stiftet? Hier geht es nicht nur um die Arbeit, sondern auch um eine tiefere, fast spirituelle Dimension, die viele Pädagog*innen beschäftigt. Die Balance zwischen Hoffnung und Melancholie sowie die Frage, woher man Mut schöpfen kann, sind zentrale Themen.

Spiegelbild Vielen Dank für Ihre Zeit und Ihre Expertise!

Ohne Zwang und mit Geduld Antisemitismuskritik im Unterricht

Spiegelbild Wie haben sich die Ereignisse des 7. Oktober 2023 auf Ihren Praxisalltag ausgewirkt? Welche Herausforderungen sind dadurch entstanden?

Michal Schwartz Die Lage in Israel und Palästina hat sich im vergangenen Jahr stark verändert, und die Auswirkungen waren immer wieder Thema im Unterricht. Für viele Lehrkräfte, die aktuelle Ereignisse mit jungen Menschen besprechen möchten, wird dabei schnell deutlich, wie begrenzt die Möglichkeiten des Bildungssystems sind. Es fehlen Zeit, Raum und Ressourcen, um gesellschaftlich und individuell relevante Themen wirklich vertiefend zu behandeln. Diese Herausforderung habe ich selbst erlebt: Im Unterricht konnte ich die Ereignisse nur ansatzweise aufgreifen, obwohl es notwendig gewesen wäre, ihnen gerecht zu werden.

Der 7. Oktober, ein Tag voller Gewalt und Leid, hat in vielen Klassen zu großem Gesprächsbedarf geführt. Doch schon nach kurzer Zeit zeigte sich, dass diese Gespräche meist nur kurze Unterbrechungen im regulären Lehrplan bleiben. Nachhaltige Auseinandersetzungen mit solch komplexen Themen sind im schulischen Alltag kaum möglich. Das ist kein Einzelfall: Ob der Anschlag in Hanau, der Angriff in Halle oder der Krieg in der Ukraine – immer wieder fehlen langfristige Konzepte und Strukturen, um Krisen und ihre Folgen kontinuierlich zu thematisieren. Stattdessen rückt der Lernalltag nach einer kurzen Phase der Aufmerksamkeit schnell wieder in den Vordergrund.

Besonders herausfordernd ist die Situation für Menschen, die persönlich betroffen sind, weil Freund*innen oder Angehörige in Israel oder Gaza leben. Sie müssen private und berufliche Belastungen bewältigen, ohne dass das Bildungssystem hierfür den notwendigen Rückhalt bietet.

Zurück bleibt ein Gefühl der Ohnmacht: Viele Lehrkräfte spüren ihre Verantwortung, sehen aber oft keine Handlungsspielräume. Schüler*innen erleben, dass zentrale Fragen unserer Zeit nur oberflächlich behandelt werden. Das ist nicht nur belastend, sondern birgt auch die Gefahr, wichtige Themen zu marginalisieren. Es braucht daher dringend strukturelle Veränderungen, die Raum und Ressourcen schaffen, um gesellschaftliche Krisen und deren Bedeutung für unsere Gesellschaft nachhaltig zu reflektieren.

Spiegelbild Auch wir beobachten, dass der Zeit- und Handlungsdruck im Unterricht eine erhebliche Herausforderung für Lehrkräfte darstellt, obwohl gleichzeitig ein starkes Interesse seitens der Schüler*innen besteht, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen. Die Möglichkeit, diese Bedürfnisse im Unterricht zu adressieren, hängt oft von der persönlichen Initiative der Lehrkräfte ab. Warum ist es wichtig, das Bewusstsein für die spezifischen Formen des Antisemitismus zu schärfen und gezielte Bildungsangebote zu entwickeln, die diesem Thema gerecht werden?

MICHAL SCHWARTZ ist Gymnasiallehrerin, publiziert und gibt Vorträge und Workshops zu Genderreflexivität und Schule, Homosexualität und Judentum, Geschichte und Praxis des Reformjudentums und engagiert sich im interreligiösen Austausch.



„Antisemitismus ist nicht nur ein Vorurteil, sondern ein tief verwurzeltes Ressentiment, das mit emotionalen und historischen Traditionen verbunden ist. Er fungiert als eine Brückenideologie, die unterschiedlichste gesellschaftliche Kräfte miteinander verbindet.“

Michal Schwartz Es reicht nicht aus, nur festzustellen, dass Antisemitismus existiert und es Übergriffe gibt. Man muss verstehen, welche Funktion er hat und warum er in bestimmten gesellschaftlichen Konjunkturen verstärkt auftritt. Besonders bei Antisemitismus in Bezug auf Israel ist spezielles Wissen notwendig, das auf der Geschichte und Theorie des Antisemitismus basiert. Antisemitismus ist nicht nur ein Vorurteil, sondern ein tief verwurzeltes Ressentiment, das mit emotionalen und historischen Traditionen verbunden ist. Er fungiert als eine Brückenideologie, die unterschiedlichste gesellschaftliche Kräfte miteinander verbindet. Unabhängig von ihrer politischen oder sozialen Position finden unterschiedlichste Akteur*innen über den Antisemitismus eine Verbindung. Dabei tritt Antisemitismus selten isoliert auf, sondern ist oft mit anderen Ideologien verbunden, etwa religiösem Fundamentalismus, antifeministischen Ansichten oder Rassismus. Diese Verknüpfungen sind spezifisch für Antisemitismus und entscheidend für das Verständnis der Ideologie.

Im Unterricht muss die Funktion des Antisemitismus in verschiedenen historischen Kontexten thematisiert werden – etwa im Zusammenhang mit Nationalismus oder sozioökonomischen Machtverhältnissen. Diese Fragen sind besonders relevant, seitdem palästinensischer Aktivismus bei Jugendlichen zunehmend Einfluss gewinnt. Aus meiner Erfahrung sind Schüler*innen eher bereit, sich mit diesen komplexen Themen auseinanderzusetzen, wenn man ihnen hilft, sie zu entwirren, ohne dass sie sich angegriffen fühlen. So können die tieferliegenden gesellschaftlichen und emotionalen Verhältnisse besser verstanden werden.

Darüber hinaus gibt es eine fortlaufende Debatte über das Verhältnis von Rassismus und Antisemitismus, die auch bei Schüler*innen auf Interesse stößt. Ich halte es für notwendig, die Spezifik des Antisemitismus herauszuarbeiten und seine Verbindung zu Verschwörungserzählungen sowie anderen Diskriminierungsformen zu zeigen. Antisemitismus ist selten isoliert, sondern oft mit

anderen Ideologien verknüpft. Diese Spezifik lässt sich gut vermitteln, wenn man gleichzeitig auf Überschneidungen mit anderen Formen der Diskriminierung hinweist.

Spiegelbild Warum ist es in diesem Zusammenhang auch wichtig, sich mit der eigenen gesellschaftlichen Position auseinanderzusetzen, wenn man Antisemitismus thematisiert?

Michal Schwartz Das Verständnis eines antisemitismuskritischen Lernraums ist für Lehrkräfte von Bedeutung. Wie bei rassismuskritischer Bildungsarbeit gehe ich davon aus, dass Lehrkräfte in einer Gesellschaft agieren, die von Antisemitismus und Rassismus durchzogen ist. Wir alle sind von diesen Ideologien beeinflusst, auch wenn dies nicht immer bewusst ist. Besonders in der postnational-sozialistischen und postgenozidalen Gesellschaft halte ich es für wichtig, Gefühlserbschaften zu reflektieren. Viele Lehrkräfte stammen aus deutschen, nicht-jüdischen Familien. Ihre Eltern, Großeltern oder Urgroßeltern lebten und wirkten während des Nationalsozialismus – doch über die Täter*innenschaft in der eigenen Familie wird kaum gesprochen, und es gibt oft wenig Wissen darüber. Diese Gefühlserbschaften äußern sich nicht nur kognitiv, sondern emotional, durch Affekte und Ressentiments, die im Kontext der Beschäftigung mit der Shoah im Unterricht hochkommen. Lehrkräfte sind oft überfordert, wenn sie mit affektgeladenen Reaktionen von Schüler*innen konfrontiert werden, weil sie selbst diese Themen nicht bearbeitet haben.

Daher ist es wichtig, einen antisemitismuskritischen Lernraum zu schaffen, der auch eine selbstreflexive Perspektive einbezieht. Diese Selbstreflexion ist eine zentrale Aufgabe für Lehrkräfte, allerdings auch eine große Herausforderung – besonders im Schulalltag, der ohnehin schon viele Anforderungen stellt. Es ist nicht realistisch, von Lehrkräften zu erwarten, dass sie diese Aufgabe alleine bewältigen. Sie muss ein fester Bestandteil der Lehrer*innenausbildung an Universitäten werden – leider ist das noch nicht der Fall.

Spiegelbild Sie heben immer wieder hervor, man solle reflektieren und im Klassenraum transparent machen, warum man sich mit Themen wie Antisemitismus beschäftigen möchte. Was bedeutet diese Reflexion für Sie konkret in der Gestaltung Ihres Unterrichts?

Michal Schwartze Geschichte darf nicht als abstrakte Erzählung behandelt werden. Es ist wichtig zu zeigen, dass man selbst in gesellschaftlichen Verhältnissen verortet ist. Das bedeutet nicht, dass man immer alles von sich preisgibt, sondern dass man die Normativität, etwa westdeutscher, weißer Geschichte, hinterfragt. Wenn ich über jüdische Themen spreche, dann nicht nur als jüdische Person, sondern auch als Lehrkraft, die davon überzeugt ist, dass diese Themen Teil der deutschen Geschichte sind – eine Geschichte, die alle betrifft. Jüdinnen und Juden in Deutschland haben sich stets als Teil dieser Gesellschaft verstanden, und das sollte auch als deutsche Geschichte anerkannt werden.

Ein weiterer Aspekt ist, dass ich meine eigene Perspektive als jemand, die in der DDR aufgewachsen ist, mit einbringe. Besonders die politischen Entwicklungen, etwa das Erstarken der AfD, betreffen mich direkt. In der Debatte wird oft eine Externalisierung vorgenommen, die AfD-Anhänger*innen werden als „die anderen“ dargestellt, und dabei wird der Antisemitismus oft als Randphänomen behandelt. Doch ich erlebe persönlich die Diskriminierungen, die sowohl von der AfD als auch von anderen Ideologien ausgehen. Ich mache deutlich, dass mich diese Themen genauso betreffen wie andere Diskriminierungsformen – sei es Antisemitismus oder Antifeminismus.

Spiegelbild Was bedeutet das mit Blick auf die Schüler*innen?

Michal Schwartze Die emotionale Verwobenheit der Schüler*innen mit gesellschaftlichen Themen variiert, besonders im Rhein-Main-Gebiet, wo die Klassenräume sehr divers sind. Im Unterricht sollte es darum gehen, das eigene Verhältnis zur Gesellschaft zu reflektieren – insbesondere im Hinblick auf Privilegien und Diskriminierungserfahrungen. Themen wie soziale Ungleichheit lassen sich gut in Fächern wie Geschichte oder Politik behandeln. Hier können Schüler*innen verstehen, wie gesellschaftliche Strukturen und politische Dynamiken das Verständnis von Antisemitismus beeinflussen.

Antisemitismus kann besonders dann andocken, wenn sich Menschen ohnmächtig oder machtlos fühlen. In solchen Momenten bieten einfache Erklärungen, wie die Vorstellung von Israel als Feindbild, vermeintliche Lösungen. Es ist wichtig, diese Mechanismen zu erkennen und

Schüler*innen zu befähigen, sie zu hinterfragen. In meinen Oberstufenklassen haben wir Werke wie *Der lange Schatten der Täter* von Alexandra Senft und *Ein anderer Krieg* von Dan Diner gelesen. Diese Bücher regen zum Perspektivwechsel an und helfen den Schüler*innen, die Verstrickungen von Holocaust und Nahostkonflikt zu verstehen.

Schüler*innen sollten nicht nur passiv Informationen aufnehmen, sondern aktiv eigene Erkenntnisse gewinnen. Bildungsarbeit gegen Antisemitismus funktioniert nur dann, wenn sie tiefgründig ist und die Lernenden in den Prozess des Verstehens einbezieht.

Spiegelbild Ihre Ausführungen zeigen eindrücklich, wie antisemitismuskritische Impulse in Fachbereichen wie Politik und Geschichte verankert werden können. Wie sieht es mit anderen Fächern aus?

Michal Schwartze Antisemitismuskritische Bildung betrifft alle Lehrkräfte, unabhängig vom Fach. Es ist wichtig, zwischen der pädagogischen Verantwortung im Umgang mit Vorfällen und der inhaltlichen Arbeit im Fachunterricht zu unterscheiden. Auch in Fächern wie Mathe oder Sport können antisemitische Vorfälle auftreten, und Lehrkräfte müssen darauf vorbereitet sein, angemessen zu reagieren.

Gleichzeitig sollte antisemitismuskritische Bildung fächerübergreifend als Schulaufgabe verstanden werden. So lässt sich in vielen Fächern die Normalität des Antisemitismus in der deutschen Geschichte thematisieren – etwa durch die Auseinandersetzung mit Richard Wagner im Musikunterricht, Martin Walser im Deutschunterricht oder Martin Luther im Religionsunterricht. Im Mathematikunterricht kann die Bedeutung jüdischer Mathematiker*innen sichtbar gemacht werden. Und aktueller Antisemitismus könnte gezielt im Sportunterricht behandelt werden, indem etwa die antisemitischen Ausschreitungen im Rahmen des Spiels von Maccabi Tel Aviv in Amsterdam thematisiert werden.

Spiegelbild Sie haben mehrfach die strukturellen Herausforderungen erwähnt, die antisemitismuskritische Bildungsarbeit erschweren – seien es Hürden durch Ministerien oder Defizite in der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Gleichzeitig betonen Sie, dass es trotz dieser Rahmenbedingungen möglich ist, wirksame Bildungsarbeit zu leisten. Wie gelingt das?

Michal Schwartze Das ist eine zentrale Frage. Natürlich gibt es strukturelle Hürden, und ich betone diese immer wieder, weil nachhaltige

diskriminierungskritische Bildung ohne strukturelle Veränderungen kaum verankert werden kann. Trotzdem bleibt die Verantwortung der einzelnen Lehrkraft bestehen, innerhalb des vorhandenen Rahmens zu handeln. Hier ist die Haltung der Lehrkraft entscheidend.

Diese Haltung wird von Schüler*innen wahrgenommen – sie merken, ob eine Lehrkraft ernsthaft an einem respektvollen, inklusiven Unterricht interessiert ist. Selbst wenn im Unterricht etwas schief läuft, können Schüler*innen spüren, dass es gut gemeint ist, und das zählt. Es geht nicht darum, immer alles richtig zu machen, sondern darum, einen Raum zu schaffen, in dem ehrliche Fragen und offene Diskussionen möglich sind. Gleichzeitig muss man sich der Machtverhältnisse bewusst sein – als Lehrkraft bin ich eine Autoritätsperson, die Noten vergibt. Diese Rolle sollte ich transparent machen, ohne dass sie den Lernprozess dominiert.

Spiegelbild Wie können Sie bei Themen wie Antisemitismus vermeiden, dass sich Schüler*innen verschließen oder abblocken?

Michal Schwartz Es ist wichtig, Themen mit Bedacht einzubringen und Schüler*innen nicht unnötig als Problemverursacher*innen zu adressieren. Wenn es beispielsweise eine unreflektierte pro-palästinensische Haltung gibt, nehme ich das zur Kenntnis, mache es aber nicht sofort zum Thema, es sei denn, es beeinflusst die Klassendynamik negativ. Oft sind solche Haltungen subtil, und die Schüler*innen wissen, was sie sagen dürfen. Es geht darum, Angebote zur Reflexion zu schaffen – ohne Zwang, ohne Konfrontation.

Ein Beispiel: Im Unterricht über griechische Geschichte habe ich die Nähe zu Weihnachten genutzt, um die historische Perspektive auf das Volk Israel und das Land Judea einzubringen. Dabei ging es an keiner Stelle um den aktuellen Konflikt – es ging um die historische Normalität. Die Schüler*innen können dieses Wissen selbst in ihr Weltbild integrieren, ohne dass ich belehrend auftreten muss.

Wissenslücken gibt es in vielen Bereichen – sei es die jüdische Geschichte, die Geschichte Afrikas oder die des Nahen Ostens. Dieses Wissen kann vermittelt werden, ohne es direkt als „antisemitismuskritisch“ zu labeln. Es geht darum, ein tieferes Verständnis zu schaffen, das für alle relevant ist.

Wenn diese Inhalte in einem offenen und respektvollen Rahmen behandelt werden, hat das eine nachhaltigere Wirkung als eine konfrontative Herangehensweise. Konfrontation führt oft zu Widerständen, während ein offener Bildungsprozess langfristig dabei hilft, Themen wie Antisemitismus, Rassismus oder Diskriminierung zu verstehen und zu bearbeiten.

Spiegelbild Zum Abschluss noch eine Frage zur Verwendung von antisemitischen Bildmaterialien und Quellen. Auch wir arbeiten damit in unseren Workshops, obwohl wir wissen, dass dadurch Antisemitismus reproduziert wird. Inwiefern ist es wichtig, mit antisemitischen Quellen zu arbeiten, und was ist dabei aus antisemitismuskritischer Perspektive zu beachten?

Michal Schwartz Ich finde es notwendig, mit solchen Quellen zu arbeiten. Zu Beginn habe ich von der Wahrnehmungsdiskrepanz gesprochen – also davon, dass Menschen, die nicht von Antisemitismus betroffen sind, oft gar nicht wissen, wie antisemitische Inhalte aussehen, wo sie herkommen oder wie sie wirken. Daher ist es wichtig, diese Mechanismen sichtbar zu machen und die Vielfalt antisemitischer Stereotype und Akteur*innen aufzuzeigen. Das reicht von vermeintlich harmlosen Anspielungen bis hin zu extremen Inhalten.

Ein Beispiel: Wenn wir Auszüge aus Adolfs Hitlers *Mein Kampf* oder das Parteiprogramm der NSDAP analysieren, geht es nicht darum, diese Texte neutral zu behandeln, sondern ihre sprachlichen Mittel und deren Auswirkungen zu verstehen. Was bedeuten die einzelnen Punkte? Wie wurden sie umgesetzt? Welche Dynamiken und Konsequenzen entstanden daraus? Das gibt den Schüler*innen die Möglichkeit, diese Inhalte nicht nur zu identifizieren zu können, sondern auch kritisch einzuordnen.

„Es ist wichtig, Themen mit Bedacht einzubringen und Schüler*innen nicht unnötig als Problemverursacher*innen zu adressieren. Wenn es beispielsweise eine unreflektierte pro-palästinensische Haltung gibt, nehme ich das zur Kenntnis, mache es aber nicht sofort zum Thema, es sei denn, es beeinflusst die Klassendynamik negativ.“

Auch bei mittelalterlichem Bildmaterial – etwa Darstellungen von Ritualmordlügen oder die sogenannte Judensau – ist es wichtig, die vulgäre und absurde Konstruktion solcher Stereotype zu erklären. Schüler*innen sollen verstehen, wie stark diese Bilder prägen, ohne dass sie etwas mit realen jüdischen Menschen zu tun haben.

Spiegelbild Das macht auch deutlich, wie wichtig es ist, solche Quellen nicht leichtfertig einzusetzen. Gerade bei Materialien, die mit viel Leid und Schmerz verbunden sind, trägt man in der Bildungsarbeit eine große Verantwortung.

Michal Schwartz Absolut. Solche Quellen dürfen nie instrumentell eingesetzt werden. Sie erfordern eine bewusste, reflektierte Herangehensweise. Es geht darum, Schüler*innen Kompetenzen zu vermitteln, damit sie diese Inhalte verstehen und einordnen können – und das immer mit Respekt gegenüber der Geschichte und den betroffenen Menschen.

Spiegelbild Gibt es abschließend noch etwas, das in Ihren Augen für antisemitismuskritische Bildungsarbeit wichtig ist und das Sie ergänzen möchten?

Michal Schwartz Ja, noch ein letzter Punkt: Geduld. Nachhaltige Bildungsarbeit braucht Zeit – sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrkräfte. Es geht nicht nur darum, Fakten zu vermitteln, sondern auch darum, Räume für Reflexion und Dialog zu schaffen. Und das ist ein Prozess, der nicht sofort Ergebnisse zeigt, aber langfristig eine tiefere Wirkung haben kann.

Spiegelbild Vielen Dank für Ihre Zeit und Expertise!

„Auch bei mittelalterlichem Bildmaterial – etwa Darstellungen von Ritualmordlügen oder die sogenannte Judensau – ist es wichtig, die vulgäre und absurde Konstruktion solcher Stereotype zu erklären. Schüler*innen sollen verstehen, wie stark diese Bilder prägen, ohne dass sie etwas mit realen jüdischen Menschen zu tun haben.“



Die Schlüssel zur Veränderung

Antisemitismuskritische Schulentwicklung

Spiegelbild Sie haben einmal davon gesprochen, dass Antisemitismus auch ein Ausdruck von Bedürfnissen und Empörung ist und entsprechend bearbeitet werden sollte. Könnten Sie näher erläutern, was Sie damit meinen?

Christa Kaletsch Es ist mir wichtig, voranzustellen, dass die Aussage vor dem 7. Oktober getroffen wurde und nicht die aktuellen Entwicklungen berücksichtigt – insbesondere die Dynamiken, die inzwischen durch soziale Medien wie TikTok ausgelöst wurden. Dennoch halte ich den Ansatz nach wie vor bis zu einem gewissen Grad für relevant und möchte einige Gedanken dazu teilen. In der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen steht für mich eines an erster Stelle: Wir dürfen Menschen nicht auf problematische Aussagen reduzieren. Der erste Schritt ist immer, zwischen der Person und dem Problem zu unterscheiden.

Antisemitismus kann bei jungen Menschen Ausdruck tieferliegender Bedürfnisse oder berechtigter Empörung sein – besonders, wenn er in seiner Funktion als Welterklärung artikuliert wird. Dabei knüpft er an reale Sorgen an, wie soziale Ungerechtigkeiten, Menschenrechtsverletzungen oder diffuse Ängste. Mitunter zeigt er sich auch in einer verkürzten Kapitalismuskritik.

In der pädagogischen Arbeit ist es von Bedeutung, solche zugrundeliegenden Emotionen und Themen ernst zu nehmen, bevor man erklärt, warum eine Aussage antisemitisch ist. Nur so kann das Vertrauen aufgebaut werden, das notwendig

ist, um eine Auseinandersetzung mit den problematischen Inhalten zu ermöglichen. Es ist nicht selbstverständlich, dass man ein Mandat erhält, um über Antisemitismus aufzuklären. Dies ist aber notwendig, um eine Veränderung der Haltungen zu ermöglichen. Das bedeutet jedoch nicht, antisemitische Äußerungen unkommentiert stehen zu lassen. Oft genügt es, sie zunächst als problematisch zu markieren und später darauf zurückzukommen – etwa mit einer Aussage wie: „Die Aussage hat einen antisemitischen Hintergrund, darauf möchte ich später genauer eingehen. Aber mich interessiert gerade: Was genau empört dich so sehr?“

Wichtig ist, zunächst Raum zu schaffen, um über die Themen hinter der Aussage zu sprechen: soziale Teilhabe, Gerechtigkeit, das Zusammenleben in einer diversen Gesellschaft oder bezahlbaren Wohnraum zum Beispiel. Diese Gesprächsgrundlage ermöglicht es, vertieft über die Gefahren des Antisemitismus zu sprechen. Es geht mir darum, die Diskussion zu entschleunigen und zu klären, warum diese Aussagen antisemitisch sind.

Antisemitismus ist mehr als eine verzerrte Perspektive. Er reduziert komplexe Probleme auf Verschwörungsmymen, die Gewalt gegen Jüdinnen und Juden legitimieren. Um für diese Problematik Verständnis und Empathie zu wecken, ist es notwendig, zunächst die zugrundeliegenden Themen zu bearbeiten und Handlungsalternativen aufzuzeigen.

CHRISTA KALETSCH studierte Fachjournalismus und Geschichte (M. A.) und arbeitet als Autorin, Programmentwicklerin sowie Beraterin in den Bereichen konstruktive Konfliktbearbeitung, Partizipation sowie Demokratie- und Menschenrechtsbildung. Sie ist externe Fortbildnerin im Projekt „Zusammenleben neu gestalten“ und bei Makista – Bildung für Kinderrechte und Demokratie e. V., deren Vorsitzende sie ist.



Doch dieser Ansatz hat Grenzen. Besonders in der aktuellen Lage, in der Antisemitismus sich häufig als israelbezogener Antisemitismus artikuliert, Jüdinnen und Juden pauschal mit der Politik Israels gleichgesetzt werden und der Vernichtungsantisemitismus, wie er in der Charta der Hamas und von anderen islamistischen Gruppen propagiert wird, entsteht ein Klima unmittelbarer Gewalt. Für diese Form von Antisemitismus ist die von mir beschriebene Herangehensweise nicht passend. Hier braucht es andere Ansätze.

Spiegelbild Können Sie genauer darauf eingehen?

Christa Kaletsch In der aktuellen Situation muss ein „Stopp“ noch deutlicher und unmissverständlicher formuliert werden als vor dem 7. Oktober. Antisemitische Äußerungen haben seit dem 7. Oktober die Bedrohung für Jüdinnen und Juden verschärft. Besonders in der Schule sind antisemitische Aussagen nicht nur abstrakt problematisch, sondern wirken sich direkt aus, indem sie Jüdinnen und Juden in ihren Teilhaberechten einschränken. Das muss klar benannt werden.

Ich bin offen für Gespräche über viele Themen, doch es ist mir wichtig, zu vermitteln, warum solche Äußerungen gefährlich sind. Eine mögliche Ansprache könnte so lauten: „Ich lege euch nicht auf diese Aussagen fest. Ihr seid keine Antisemiten, und ihr müsst euch nicht rechtfertigen, wie ihr zu Israel steht. Dennoch muss ich betonen, dass solche Aussagen bei mir große Sorge auslösen, weil sie konkrete und spürbare Auswirkungen auf das Leben von Jüdinnen und Juden haben.“

Im Anschluss kann Raum geschaffen werden, um weitere Themen zu besprechen. Dabei geht es darum, zentrale Fragen gemeinsam zu klären: Welche Anliegen sind euch wichtig? Welche Lösungen brauchen wir, um das Zusammenleben gerechter und sicherer zu gestalten – heute und in Zukunft?

Spiegelbild Welche Perspektiven sollten wir berücksichtigen, wenn wir auf antisemitische Äußerungen im pädagogischen Raum reagieren?

Christa Kaletsch Im pädagogischen Raum begegnen uns verschiedene Perspektiven: die von Täter*innen, Betroffenen und Zuschauenden – oder erweitert: von Akteur*innen, potenziellen Betroffenen und Beteiligten. Wesentlich ist dabei, auch die Perspektive potenzieller Betroffener einzubeziehen. Selbst wenn jemand annimmt, dass keine jüdischen Schüler*innen anwesend sind, sollte immer klar sein, dass sie da sein könnten und antisemitische Äußerungen grundsätzlich nie toleriert werden.

Ein klares „Stopp“ schafft Sicherheit für alle – insbesondere für potenzielle Betroffene – und gibt gleichzeitig denen, die unbewusst antisemitische Inhalte reproduzieren, die Möglichkeit, innezuhalten und ihre Aussage zu reflektieren. Ebenso wichtig ist es, sich an Zuschauende oder besser an die Beteiligten zu wenden, da alle aus der Reaktion lernen können.

Letztlich geht es darum, eine Balance zu finden: Betroffene zu schützen, antisemitische Äußerungen klar einzuordnen und gleichzeitig eine Lernatmosphäre zu schaffen. Gelassenheit und Dialogbereitschaft sind wichtig, um alle Beteiligten mitzunehmen und nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen.

Spiegelbild Ich würde jetzt zur Struktur kommen: Sie haben einmal betont, dass erfolgreiche diskriminierungskritische Arbeit in Schulen stabile Strukturen und die Einbindung aller Akteur*innen benötigt. Wer sind die Schlüsselakteur*innen, die man speziell für eine antisemitismuskritische Schulentwicklung ansprechen und einbeziehen muss?

Christa Kaletsch Der entscheidende Faktor sind die Schulleitung und das erweiterte Leitungsteam. In größeren Bildungseinrichtungen, in denen unterschiedliche Leitungsfunktionen wie für Jahrgangsstufen oder Fachbereiche existieren, muss ein aktiver Austausch und eine enge Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Teams stattfinden.

Es ist sicherlich hilfreich, wenn es Schulsozialarbeit oder andere pädagogische Fachkräfte gibt. Ich würde allerdings empfehlen, diese in der Anfangsphase zunächst außen vor zu lassen.

„In der aktuellen Situation muss ein ‚Stopp‘ noch deutlicher und unmissverständlicher formuliert werden als vor dem 7. Oktober. Antisemitische Äußerungen haben seit dem 7. Oktober die Bedrohung für Jüdinnen und Juden verschärft. Besonders in der Schule sind antisemitische Aussagen nicht nur abstrakt problematisch, sondern wirken sich direkt aus, indem sie Jüdinnen und Juden in ihren Teilhaberechten einschränken.“

Andernfalls besteht die Gefahr, dass Verantwortung delegiert wird – nach dem Motto „Das machen bei uns die Schulsozialarbeiter*innen, die Schulpsycholog*innen oder die Seelsorger*innen.“ Besonders in großen Schulen mit 2 000 Schüler*innen ist das keine nachhaltige Lösung. Zu Beginn sollte die Verantwortung klar bei der Schulleitung und dem erweiterten Leitungsteam liegen. Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus sollte jedoch als Querschnittsaufgabe des gesamten Schulsystems verstanden werden.

Es bedarf kontinuierlicher und langfristiger Initiativen, wie regelmäßiger Fortbildungen, Workshops und Diskussionsrunden. Wir brauchen Räume, in denen Lehrkräfte und Schulleitungen sagen können: „Wir wissen nicht alles, aber wir kommen zusammen, reflektieren und entwickeln gemeinsam einen Plan.“ Eine solche Haltung ist unerlässlich für eine nachhaltige antisemitismuskritische Schulentwicklung. Daher sollten Schlüsselakteur*innen regelmäßig externe Begleitung erhalten – idealerweise viermal jährlich. Diese Reflexionsräume sind zentral für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Thema. Ohne diese Unterstützung bleibt die Schule oft hilflos im Umgang mit Antisemitismus.

Spiegelbild Mich beschäftigt, wie Unterstützungsstrukturen der Jugendhilfe – auch über die Schulsozialarbeit hinaus – stärker standardisiert und in eine diskriminierungskritische Schulentwicklung integriert werden könnten. Haben Sie dazu Gedanken?

Christa Kaletsch Es ist wesentlich, dass sich Schulen als Teil des Gemeinwesens verstehen und gut vernetzt sind. Einige tun dies bereits erfolgreich, etwa durch regelmäßige Teilnahme an runden Tischen zur Gewaltprävention. Diese Netzwerke könnten jedoch noch effektiver werden, wenn sie sich an Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention orientieren, insbesondere am Recht auf Nichtdiskriminierung.

Es gibt zahlreiche Beispiele aus der Praxis, die zeigen, wie schwierig es für Schulen ist, mit

extremen Aussagen oder Morddrohungen von Schüler*innen umzugehen. Besonders in solchen Fällen ist externe Unterstützung notwendig, da Schulen oft überfordert sind. Gut vernetzte Schulen im Stadtteil haben hier einen klaren Vorteil.

Wichtig ist, dass die Zusammenarbeit auf Augenhöhe erfolgt und die Expertise aller Beteiligten anerkannt wird. Einige Schulen praktizieren das bereits, auch ohne spezielle Förderung durch das Kultusministerium. Wünschenswert wäre, wenn Ministerien diesen integrativen Ansatz systematisch stärken und Schulen als ganzheitliche Lern- und Lebensorte begreifen. Kinder und Jugendliche sind mehr als ihre schulischen Leistungen – sie befinden sich in einem fortlaufenden Entwicklungsprozess.

Die Zusammenarbeit mit Institutionen der Jugendhilfe sollte nicht nur auf sogenannte Brennpunktschulen beschränkt sein, sondern für alle Schulen eine Selbstverständlichkeit darstellen – besonders in Zeiten wie diesen, in denen die Herausforderungen nicht mehr nur punktuelle Krisen, sondern alltägliche Realitäten sind.

Ein gutes Beispiel sind Demokratieförderprozesse, bei denen Steuergruppen aus Schulleitung, Lehrkräften, Schulsozialarbeit, Elternvertretungen und Gemeinwesen-Akteur*innen wie Sportvereinen oder Ganztagsbetreuungen gebildet werden. Hier ist es wichtig, dass alle Akteur*innen gleichwertig zusammenarbeiten.

Schulen mit etablierten Netzwerken sind besser auf aktuelle Herausforderungen vorbereitet. Schwierigkeiten entstehen vor allem dann, wenn die Zusammenarbeit nicht auf Augenhöhe erfolgt – das ist leider noch häufig der Fall. Ein systematischer Ansatz zur Vernetzung von Schulen mit externen Partner*innen könnte hier eine maßgebliche Verbesserung bringen.

Spiegelbild Ich möchte nun auf die Partizipationsräume eingehen. Sie haben betont, dass sie eine zentrale Rolle in der diskriminierungskritischen Schulentwicklung spielen. Was verstehen Sie unter Partizipationsräumen, und warum sind sie besonders für eine antisemitismuskritische Schulentwicklung wichtig?

„Es ist wesentlich, dass sich Schulen als Teil des Gemeinwesens verstehen und gut vernetzt sind. Einige tun dies bereits erfolgreich, etwa durch regelmäßige Teilnahme an runden Tischen zur Gewaltprävention. Diese Netzwerke könnten jedoch noch effektiver werden, wenn sie sich an Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention orientieren, insbesondere am Recht auf Nichtdiskriminierung.“

Christa Kaletsch Eine sehr wichtige Frage. Partizipationsräume umfassen mehr als die Schüler*innenvertretung – sie beinhalten alle Formen der Mitbestimmung, von SV-Vertreter*innen über Peer-AGs bis hin zu Safe Spaces und Empowerment-Angeboten. Diese Strukturen stärken den Umgang mit Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus und fördern Gleichberechtigung.

Schulen sollten die Expertise der Jugendlichen anerkennen, die durch ihre eigenen Erfahrungen wertvolle Handlungsstrategien entwickeln. Besonders Cross-Peer-Projekte, bei denen ältere Jugendliche jüngere unterstützen, haben sich als sehr effektiv erwiesen. Sie fördern das Verantwortungsbewusstsein und die aktive Mitgestaltung der Schulentwicklung.

Wichtig ist auch das Wissen um Beschwerderechte und die Fähigkeit, sich gegen Diskriminierungen zu wehren – besonders in Fällen, in denen Machtungleichgewichte durch diskriminierendes Verhalten von Lehrkräften entstehen. Jugendliche müssen wissen, dass ihre Stimme zählt und sie sich einbringen können. Gute Schutzkonzepte, die sich derzeit im Kontext sexualisierte Gewalt entwickeln, wissen um die Bedeutung von Partizipation. Damit Jugendliche Vertrauen in das Beschwerdemanagement entwickeln, müssen sie sich gehört und ernst genommen fühlen. Nur so fühlen sie sich sicher genug, Missstände anzusprechen.

Partizipationsräume sind auch bedeutsam, um antisemitischen Ideologien entgegenzuwirken. Diese bieten vermeintlich einfache Antworten auf komplexe Probleme und nutzen das Gefühl der Ohnmacht. Besonders in Krisenzeiten – wie wir dies exemplarisch bei der Corona-Pandemie erleben konnten – ist es wichtig, Jugendliche aktiv einzubinden. Wenn sie erleben, dass ihre Ideen zählen, stärkt das ihre Resilienz gegen antisemitische Verschwörungsmymen.

Im Gegensatz dazu wird es problematisch, wenn Jugendliche nur Anweisungen folgen. In Zeiten von Unsicherheit werden antisemitische Verschwörungsmymen besonders verlockend. Partizipationsräume wirken dem entgegen, indem sie den Jugendlichen das Gefühl vermitteln, dass ihre Perspektiven wichtig sind. Sie fördern nicht nur die Schulentwicklung, sondern auch eine wirksame Prävention gegen Antisemitismus.

Spiegelbild Besonders in diesem Kontext sollte die Jugendhilfe selbstbewusster auftreten und Partizipationsräume verstärkt gestalten – insbesondere im Hinblick auf die Ganztagsentwicklung, wo die Potenziale der Sozialen Arbeit stärker genutzt werden sollten. Offene Jugendarbeit,

Jugendverbände und Jugendsozialarbeit müssen eine größere Rolle im Handlungsfeld Schule einnehmen, da sie den strukturellen Hierarchien des Schulsystems entgegenwirken können.

Christa Kaletsch Ein wichtiger Punkt. Schulen, die langfristig auf Kooperation und Partizipation setzen, gewinnen nicht nur Zeit, sondern auch Effizienz – was übrigens auch für die Elternarbeit gilt. Wenn Kinder, Jugendliche und Eltern von Anfang an in Schulentwicklungsprozesse eingebunden werden und ihre Expertise anerkannt wird, steigt die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen. Dadurch werden Herausforderungen gemeinsam getragen, was die Zusammenarbeit stärkt.

Das erfordert allerdings, dass Schulen sich selbst reflektieren, Macht abgeben und Vertrauen aufbauen – auch gegenüber anderen Professionen sowie Jugendlichen und Eltern, die oft unterschätzt werden. Eltern werden häufig als „desinteressiert“ oder „unkompetent“ wahrgenommen. Ihre Expertise zu würdigen und sie aktiv einzubinden, ist jedoch unerlässlich.

Besonders bei der Arbeit mit Eltern ist es wichtig, bereits in der unteren Mittelstufe Themen wie Antisemitismus und Diskriminierung durch Workshops oder ähnliche Angebote anzusprechen. Wenn Kinder antisemitische Aussagen wiederholen, sind sie nicht zwangsläufig ideologisch gefestigt; oft spiegeln diese Äußerungen die Einflüsse aus ihrem Umfeld wider, etwa von Bezugspersonen. Auch mit diesen muss gearbeitet werden.

Problematisch wird es, wenn die erste Einladung an Eltern direkt schwierige Themen anspricht. Es ist daher ratsam, frühzeitig ein demokratisches Schulklima zu etablieren. Fachabende zu Themen wie „Schule in der demokratischen Gesellschaft“ könnten regelmäßig stattfinden. Beim ersten Elternabend einer neuen Klasse sollte das Thema „Kinderrechte und demokratische Werte“ auf der Tagesordnung stehen. So wird eine Grundlage geschaffen, die es später erleichtert, bei schwierigen Themen wie antisemitischen Vorfällen auf Eltern zuzugehen und sie einzubeziehen.

Spiegelbild Ich möchte nun zum Thema Intervention übergehen. Jüdische Kinder und Jugendliche erleben Antisemitismus als Teil ihres Alltags – das zeigen empirische Studien und Erfahrungsberichte. Immer wieder kommt es zu Gewalt und antisemitischem Mobbing. Wie sollte ein Regelablauf an Schulen aussehen, wenn ein solcher Vorfall bekannt wird?

Christa Kaletsch Zunächst muss sofort gehandelt und der Vorfall ernst genommen werden. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen sollten unverzüglich Gesprächsangebote erhalten. Gleichzeitig müssen auch die Akteure oder die verantwortliche Gruppe angesprochen werden.

Ein zentraler Punkt ist, dass Betroffene und Akteure nicht zu früh miteinander konfrontiert werden. Oft setzen Schulen alle Beteiligten schnell an einen Tisch, doch bei diskriminierenden oder antisemitischen Vorfällen verstärkt das das Machtungleichgewicht. Es ist völlig in Ordnung, den Fall zu bearbeiten, ohne die Betroffenen direkt mit den Täter*innen konfrontieren zu müssen.

Ebenso wichtig ist, dass Betroffene über externe Unterstützungsangebote informiert werden, etwa durch Organisationen wie OFEK. Alle Maßnahmen sollten in enger Absprache mit den Betroffenen erfolgen. Falls schulrechtliche Ordnungsmaßnahmen oder pädagogische Schritte erforderlich sind, müssen diese transparent und nachvollziehbar kommuniziert werden. Die Betroffenen sollten wissen, was passiert und warum.

Lehrkräfte, in deren Klassen solche Vorfälle auftreten, benötigen ebenfalls Unterstützung. Sie sollten die Gelegenheit haben, das Geschehene zu reflektieren und zu klären, wie es sie selbst betrifft. In solchen Situationen ist es wichtig, Unsicherheit und Hilflosigkeit als verständliche Reaktionen zu akzeptieren. Professionelle Begleitung kann helfen, Lösungen zu entwickeln.

Je nach Schwere des Vorfalls kann es erforderlich sein, mit der gesamten Lerngruppe zu arbeiten. Schulen sollten den Mut haben, externe Fachkräfte hinzuzuziehen und auch Eltern – je nach Alter der betroffenen Kinder – in den Prozess einzubeziehen, etwa durch Elternabende oder ähnliche Formate.

Abschließend: Transparenz ist unverzichtbar. Es sollte für alle klar sein, welche Anlaufstellen existieren, wer Ansprechpartner*in in der Schule ist und welche externen Kooperationen bestehen. Diese Informationen müssen zugänglich gemacht werden – auf der Schulhomepage und in anderen Formaten, damit alle wissen, wie sie im Fall eines Vorfalls handeln können.

Spiegelbild Haben Sie ein Beispiel für eine Schule, in der nach einem Vorfall von Diskriminierung oder Gewalt schnell und richtig reagiert wurde?

Christa Kaletsch Mir fällt kein Beispiel aus dem Kontext Antisemitismus ein, aber ich habe eine positive Erfahrung aus einem anderen Bereich. An einer Schule wurde ein Mädchen auf dem Schulhof angegriffen – man versuchte, ihr das Kopftuch zu entreißen.

Das Mädchen wandte sich sofort an die Schulleitung, da sie wusste, dass sie sich jederzeit vertrauensvoll an die Schulleiterin wenden konnte. Nachdem alle Klassen zurück waren, sprach die Schulleiterin zu den Schüler:innen: „In der Pause ist etwas passiert, das nicht akzeptabel ist. Ich möchte, dass alle wissen, dass ich als Schulleiterin dafür Sorge, dass sich jedes Kind hier sicher fühlen kann. Angriffe gehören nicht zu unserer Schule. Wir stehen dafür, dass hier alle geschützt sind.“

Diese schnelle und klare Stellungnahme war von großer Bedeutung. Noch am selben Tag kamen Eltern, die sich Sorgen machten, dass ihren Kindern ähnliches passieren könnte, und bedankten sich bei der Schulleitung. Es wurde deutlich, dass die Schule Verantwortung übernimmt und die betroffene Person in den Mittelpunkt stellt.

Ich wünsche mir, dass auch Bürgermeister*innen und andere Schlüsselakteure in solchen Fällen genauso handeln. Wenn in ihrer Gemeinde rassistische, antisemitische oder rechtsextreme Vorfälle auftreten, sollten sie sofort Stellung beziehen und klarstellen, dass sich alle vor Ort sicher fühlen können müssen. Das ist die wichtigste Botschaft.

Spiegelbild Das zeigt, wie viel Handlungsmacht pädagogische Fachkräfte haben, auch ohne sich im Detail mit einzelnen Ideologien auszukennen. Oft reicht es, sich auf grundlegende Rechte wie das Recht auf Teilhabe und Würde zu konzentrieren. Sobald diese verletzt werden, muss gehandelt werden. Ein besonders herausfordernder Aspekt ist, wenn Kinder und Jugendliche, die über längere Zeit diskriminiert wurden, mit Gewalt reagieren. In der pädagogischen Bearbeitung wird diese Gewalt oft stark skandalisiert, ohne die zugrundeliegende Diskriminierung ausreichend zu berücksichtigen. Dieses Thema wird auch im Film „Mazel Tov Cocktail“ thematisiert. Wie können Pädagog*innen in solchen Fällen angemessen reagieren, ohne die Ursachen der Gewalt zu übersehen?

Christa Kaletsch Der diskriminierende Auslöser für Gewalt ist in der Bearbeitung der Situation wichtig. Ich bin als Pädagog*in verantwortlich für den Raum und alles, was dort passiert. Wenn ich vorher subtile Gewalt – sei es verbal, physisch oder nonverbal – nicht wahrgenommen habe, dann habe ich meine Verantwortung nicht ausreichend erfüllt. Gewalt ist natürlich niemals akzeptabel – die körperliche Unversehrtheit eines anderen Kindes darf nicht verletzt werden. Aber es ist wichtig, dass wir als Pädagog*innen auch den diskriminierenden Hintergrund sehen und verstehen. Die gewaltausübende Person wird Verantwortung übernehmen können, wenn ihr gezeigt wird, dass auch die Ursachen und die Perspektive hinter dem Verhalten

wahrgenommen werden. In einem Gespräch könnte ich es zum Beispiel so formulieren: „Es interessiert mich, wie es dazu gekommen ist. Wie fühlst du dich? Vielleicht habe ich etwas übersehen, und das tut mir leid. Wie waren die letzten zwei, drei Monate für dich in der Schule? Gab es einen Vorfall oder einen Moment, in dem du das Gefühl hattest, du kommst nicht mehr gern in die Schule?“

Es geht mir nicht darum, sofort zu urteilen, sondern die Situation des Kindes zu verstehen, ohne es in einen „Gerichtsprozess“ zu drängen. „Es interessiert mich, was dazu geführt hat, dass du so wütend wurdest, dass du einem anderen Kind wehgetan hast. Wir können nicht einfach darüber hinwegsehen, aber es ist mir wichtig, den Hintergrund zu verstehen und herauszufinden, was dich so sehr

belastet hat.“ Diese Herangehensweise öffnet den Dialog und fördert Verantwortungsbewusstsein.

Dafür braucht es Zeit und Räume, die im Schulalltag oft fehlen. Schulen sollten daher regelmäßige Reflexionsrunden einplanen, etwa durch ein Gremium, das alle drei Monate zusammenkommt, um solche Themen systematisch aufzuarbeiten. Das ermöglicht eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Schulalltags. Eine Schule, die sich der alltäglichen Möglichkeit rassistischer oder antisemitischer Vorfälle bewusst ist, kann souveräner damit umgehen, wenn sie gut vorbereitet ist. Das ist die Grundlage für nachhaltige Lösungen solcher Situationen.

Spiegelbild Vielen Dank für Ihre Zeit und Expertise!

„Schulen sollten daher regelmäßige Reflexionsrunden einplanen, etwa durch ein Gremium, das alle drei Monate zusammenkommt, um solche Themen systematisch aufzuarbeiten. Das ermöglicht eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Schulalltags. Eine Schule, die sich der alltäglichen Möglichkeit rassistischer oder antisemitischer Vorfälle bewusst ist, kann souveräner damit umgehen, wenn sie gut vorbereitet ist.“

Rothschild, Rücken & Rap

Antisemitismus im deutschsprachigen Gangsta-Rap



Spiegelbild In unserem Projekt bildet die Auseinandersetzung mit Gangsta-Rap einen für Jugendliche lebensweltnahen Zugang zu Antisemitismus. Sie forschen seit vielen Jahren zu diesem Thema, daher freuen wir uns, dass Sie sich die Zeit für das Interview nehmen.

Antisemitismus war schon immer ein Phänomen der sogenannten Mitte. Antisemitische Einstellungen sind in allen Teilen der Gesellschaft verbreitet: Wie unterscheidet sich der Antisemitismus im Gangsta-Rap von dem in anderen Teilen der Gesellschaft?

Jakob Baier Die kurze Antwort: Die Unterschiede sind nicht sonderlich gravierend. Ich möchte allerdings näher auf das Milieu der sogenannten Mitte eingehen. Diverse Studien zeigen, dass eine von antisemitischen, misogynen und rassistischen Einstellungen freie demokratische Mitte in Wahrheit nicht existiert.¹ Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass es Antisemitismus auch in der Populärkultur gibt.

Wenn man Gangsta-Rap als Teil der Mainstream-Kultur begreift, dann muss man auch sagen, dass es ein Phänomen der Mitte ist. Wir haben eine Studie durchgeführt, in der wir Jugendliche nach ihrem Konsum von Gangsta-Rap befragt haben. In dieser zeigte sich, dass Gangsta-Rap eine Jugendkultur ist, die nicht nur von marginalisierten und vermeintlich abgehängten Jugendlichen gehört wird. Im Durchschnitt finden sich unter den

befragten Hörer*innen sogar häufiger Jugendliche aus einem mittleren bis hohen sozioökonomischen Milieu. Auch prekarierte Jugendliche hören solche Musik, aber eben nicht nur.

Zu der Frage nach den Gemeinsamkeiten zwischen gesellschaftlich verbreiteten Formen des Antisemitismus und den antisemitischen Erscheinungsformen im Gangsta-Rap lässt sich sagen, dass die verwendeten Codes, Mythen und Erzählungen letztlich die gleichen sind. Es lassen sich hauptsächlich Elemente des antisemitischen Verschwörungsglaubens und insbesondere israelfeindliche Positionen beobachten. Das ist zunächst nicht besonders überraschend. Dass Gangsta-Rap lediglich ein Spiegel der Gesellschaft sei, finde ich jedoch nicht ganz zutreffend. Der Soziologe Martin Seeliger spricht davon, dass Rap vielmehr ein „Zerrspiegel in der Gesellschaft“ ist.² Das heißt, Rap findet innerhalb der Gesellschaft statt, er wird rezipiert und produziert von Menschen, die eben nicht nur zu den Rändern der Gesellschaft gehören, sondern die auch bestimmte, in der Gesellschaft existierende Vorstellungen aufgreifen und verzerrt darstellen.

Ein tatsächlicher Unterschied findet sich im sogenannten Schuldabwehrantisemitismus. Dieser ist im gesellschaftlichen Durchschnitt sehr weit verbreitet. In den Texten des deutschsprachigen Gangsta-Raps finden sich diese Elemente jedoch vergleichsweise selten.

JAKOB BAIER ist Politikwissenschaftler und forscht an der Universität Bielefeld zum Thema Antisemitismus in der Kulturproduktion und Verschwörungsideologien in modernen Medien. Zuvor war er Lehrbeauftragter für deutsch-jüdische Bildungsgeschichte sowie für die jüngere Geschichte und Gegenwart des Antisemitismus an der Universität Kassel. Als Stipendiat in der Promotionsförderung der Hans-Böckler-Stiftung beschäftigt er sich im Rahmen seines Dissertationsprojekts mit Antisemitismus im deutschsprachigen Gangsta-Rap.



Spiegelbild Sie stellen in ihrer Studie fest, dass der Antisemitismus im Gangsta-Rap für die meisten Jugendlichen eher unbemerkt bleibt. Die Antisemitismusforschung spricht davon, dass Antisemitismus nach 1945 vor allem codiert in Erscheinung tritt, auch Sie sprachen bereits von antisemitischen Codes. Können Sie genauer auf diese Codes eingehen? Was für Codes treten hauptsächlich im Gangsta-Rap auf?

Jakob Baier Mit den Codes sind antisemitische Mythen gemeint, auf die verwiesen wird, wie zum Beispiel der Rothschild-Mythos. Es gibt die Bankiersfamilie Rothschild, ihr Name ist geläufig. Allerdings hat sich seit dem 19. Jahrhundert ein antisemitischer Verschwörungsmythos ausgebildet, wonach die jüdische Bankiersdynastie Rothschild den internationalen Finanzhandel kontrolliere. Diese Erzählung wurde seit dem 19. Jahrhundert über Karikaturen, Postkarten und Filme – ein zentraler Film der NS-Propaganda war der antisemitische Spielfilm „Die Rothschilds“ – verbreitet und tradiert. Heute taucht dieser Mythos auch im deutschsprachigen Gangsta-Rap auf. Der Name „Rothschild“ stellt hierbei einen häufig verwendeten Code dar, der für eine jüdische Machtelite beziehungsweise jüdische Geheimgesellschaften steht. Jugendliche wissen nicht immer um diesen antisemitischen Gehalt. Aber natürlich ist dies kein Zeichen der Entwarnung. Viele Jugendliche – besonders diejenigen, die sich als Rap-Fans bezeichnen – hören die Texte ihrer Idole sehr genau an. Wenn sie über das Wort „Rothschild“ stolpern und herausfinden möchten, was sich dahinter verbirgt, dann googeln sie diesen Begriff. Man kann sich vorstellen, worauf sie stoßen. Wenn man etwa bei YouTube als Suchbegriff „Rothschild“ eingibt, landet man sehr schnell bei antisemitischen Pseudodokumentationen, die die vermeintliche Allmacht der jüdischen Bankiersdynastie im internationalen Finanzsektor belegen.

Zudem handelt es sich beim Antisemitismus um ein Weltbild, in dem bestimmte Ideologiefragmente mit der Zeit zusammengeführt werden. Die zunächst unverständlichen antisemitischen Codes

können im weiteren Verlauf der Sozialisation bedeutsam und zu einem späteren Zeitpunkt aufgenommen und dechiffriert werden. Die Lieder bleiben im Umlauf, sie werden über einen längeren Zeitraum konsumiert und immer wieder beworben. Und so bleiben auch die Codes abrufbar.

Ein weiterer Code, der zwar nicht so häufig wie der Rothschild-Mythos auftaucht, aber dennoch weit verbreitet ist, ist der Ausdruck *Yahud* beziehungsweise *Yahudi*, das arabische und türkische Wort für Jude. Der Ausdruck tritt auf, wenn Jüdinnen und Juden mit Geld oder finanzieller Macht identifiziert werden: Das Wort „Jude“ wird ins Türkische oder Arabische übersetzt und somit der antisemitische Inhalt kaschiert.

Spiegelbild Wenn man auf Antisemitismus hinweist und über den antisemitischen Gehalt bestimmter Aussagen diskutiert, hört man meist im Verlauf der Diskussion die Aussage, dass man ja eigentlich nichts gegen Jüdinnen und Juden habe. Ich würde behaupten, dass sich nahezu alle Rapper, die wegen antisemitischer Texte in der Kritik standen, von Antisemitismus distanzieren haben. Welche Bedeutung würden Sie dieser Selbstinszenierung, sich von Antisemitismus zu distanzieren, beimessen?

Jakob Baier Die wenigsten Menschen stellen sich heute noch hin und sagen: „Ich hasse Juden.“ Das machen Rechtsextreme, bei ihnen bildet der Antisemitismus einen wichtigen Teil ihrer Identität und politischen Programmatik. In anderen sozialen, politischen oder kulturellen Milieus, wie auch im deutschsprachigen Gangsta-Rap, sagen alle, dass sie nichts gegen Jüdinnen und Juden haben. Aber man muss sich genau anschauen, was er oder auch andere sagen. Es sollte darum gehen, die Diskussion auf die konkreten Aussagen zu lenken und anhand derer zu argumentieren und zu belegen, dass es sich um eine antisemitische Aussage handelt. Alle Rapper weisen diesen Vorwurf weit von sich und begründen dies häufig mit dem Entstehungsmythos von Hip-Hop. Demnach gilt Rap ursprünglich als Ausdrucksmittel der Marginalisierten, der rassistisch Ausgegrenzten, was in den

„Zudem handelt es sich beim Antisemitismus um ein Weltbild, in dem bestimmte Ideologiefragmente mit der Zeit zusammengeführt werden. Die zunächst unverständlichen antisemitischen Codes können im weiteren Verlauf der Sozialisation bedeutsam und zu einem späteren Zeitpunkt aufgenommen und dechiffriert werden.“

Anfängen des Hip-Hops sicherlich auch so war und auf bestimmte soziokulturelle Milieus immer noch zutrifft. Im Kontext der Auseinandersetzung mit Antisemitismus im deutschsprachigen Rap wird dieser Mythos allerdings als Abwehrgeneration herangezogen: Weil man selbst Teil jener Jugendkultur sei, die gesellschaftliche Missstände benenne und angreife, könne man nichts gegen andere Menschengruppen haben.

Spiegelbild Sie haben in einem anderen Interview einen Zusammenhang zwischen Gangsta-Rap, Antisemitismus, Verschwörungsideologien und Hypermaskulinität hergestellt. Können Sie diesen Zusammenhang näher erläutern?

Jakob Baier Im Gangsta-Rap wird ein bestimmtes Bild von Männlichkeit inszeniert, bei dem es um männliche Stärke, um männliche Dominanz und männliche Überlegenheit geht. Gleichsam wird all das abgelehnt, was als unmännlich und deshalb als schwach oder effeminiert, also als verweiblicht wahrgenommen wird. Man kann Männlichkeit durch rein physische Stärke inszenieren: Dies lässt sich beispielsweise am spezifischen Körperkult und an der Idealisierung muskulöser Männerkörper im Gangsta-Rap beobachten. Stärke wird auch durch die Mitgliedschaft in einer männerbündisch auftretenden Gruppe inszeniert, wenn Rapper beispielsweise demonstrativ den sogenannten „Rücken“, also die starken und mächtigen Personen im Hintergrund, in ihren Musikvideos oder Instagram-Stories zeigen.

Und man kann das eben auch tun, indem man von sich behauptet, man hätte den Durchblick, man könne hinter die Kulissen schauen, man hätte nicht nur die physische, sondern auch die mentale Stärke, um zu sehen, was wirklich im Hintergrund ablaufe – und noch dazu den Mut, die vermeintlich unbequeme Wahrheit auszusprechen. Diese Form der Risikoin szenierung ist sowohl eine Männlichkeitsinszenierung als auch Anknüpfungspunkt für verschwörungsideologisches Denken: „Ich bin derjenige, der sich gegen den Mainstream wendet und die Wahrheit erzählt, selbst wenn damit ein Risiko verbunden ist.“

Spiegelbild Zum Abschluss möchten wir Ihnen noch eine praktische Frage stellen. Gangsta Rap erfüllt für viele Jugendliche identitätsstiftende und distinktive Funktionen. Daher sind Jugendliche häufig skeptisch, wenn Pädagog*innen mit ihnen über Gangsta-Rap reden möchten, insbesondere wenn es mit einem moralischen Impetus daherkommt. Welchen Zugang empfehlen Sie Pädagog*innen zum Gangsta-Rap? Warum ist es wichtig, dass sich Erwachsene mit Rap auseinandersetzen?

Jakob Baier Es bringt aus meiner Sicht wenig, Jugendlichen mit dem erhobenen Zeigefinger zu begegnen. Sie identifizieren sich mit diesem Genre und den Künstler*innen. Meiner Ansicht nach ist es wichtig, zunächst Gesprächszugänge zu schaffen. Man sollte verstehen, warum Jugendliche gerne Gangsta-Rap hören. Was finden Jugendliche an der Musikform so ansprechend, was macht Gangsta-Rap so attraktiv? Ich höre auch gerne Gangsta-Rap und kann nachvollziehen, warum es Lieder gibt, die Jugendliche ansprechen. Es geht beim Gangsta-Rap sehr häufig um Aufstiegserzählungen. Jugendliche projizieren eigene Wünsche und Anerkennungsbedürfnisse in diese Musik: Wenn jemand erzählt, dass er es von ganz unten nach ganz oben geschafft hat, dann ist das für Jugendliche attraktiv. Wenn bestimmte Männlichkeitsbilder und männliche Stärke inszeniert werden, dann ist das für Jugendliche, die möglicherweise in ihrer Geschlechtsidentität gerade unsicher sind, auch interessant. Wenn man den Jugendlichen nun entgegenhält, dass es sich um böse Musik handele, die sie nicht hören dürften, geht das nach hinten los. Die Arbeit mit Jugendlichen fordert entsprechend einen Spagat zwischen einem gewissen Verständnis für diese Musik und einer klaren Haltung gegenüber antisemitischen, frauenfeindlichen und rassistischen Inhalten. Das Dilemma dabei ist, dass es immer von absoluter Wichtigkeit ist, gegenüber diesen Inhalten eine klare Haltung einzunehmen. Lehrkräfte sollten deutlich Grenzen gegenüber diskriminierende Inhalte setzen und diese ablehnen.

In der Schule hat man zum Beispiel Klassenregeln. Zu diesen Regeln gehört, dass man anderen

„Diese Form der Risikoin szenierung ist sowohl eine Männlichkeitsinszenierung als auch Anknüpfungspunkt für verschwörungsideologisches Denken: „Ich bin derjenige, der sich gegen den Mainstream wendet und die Wahrheit erzählt, selbst wenn damit ein Risiko verbunden ist.““

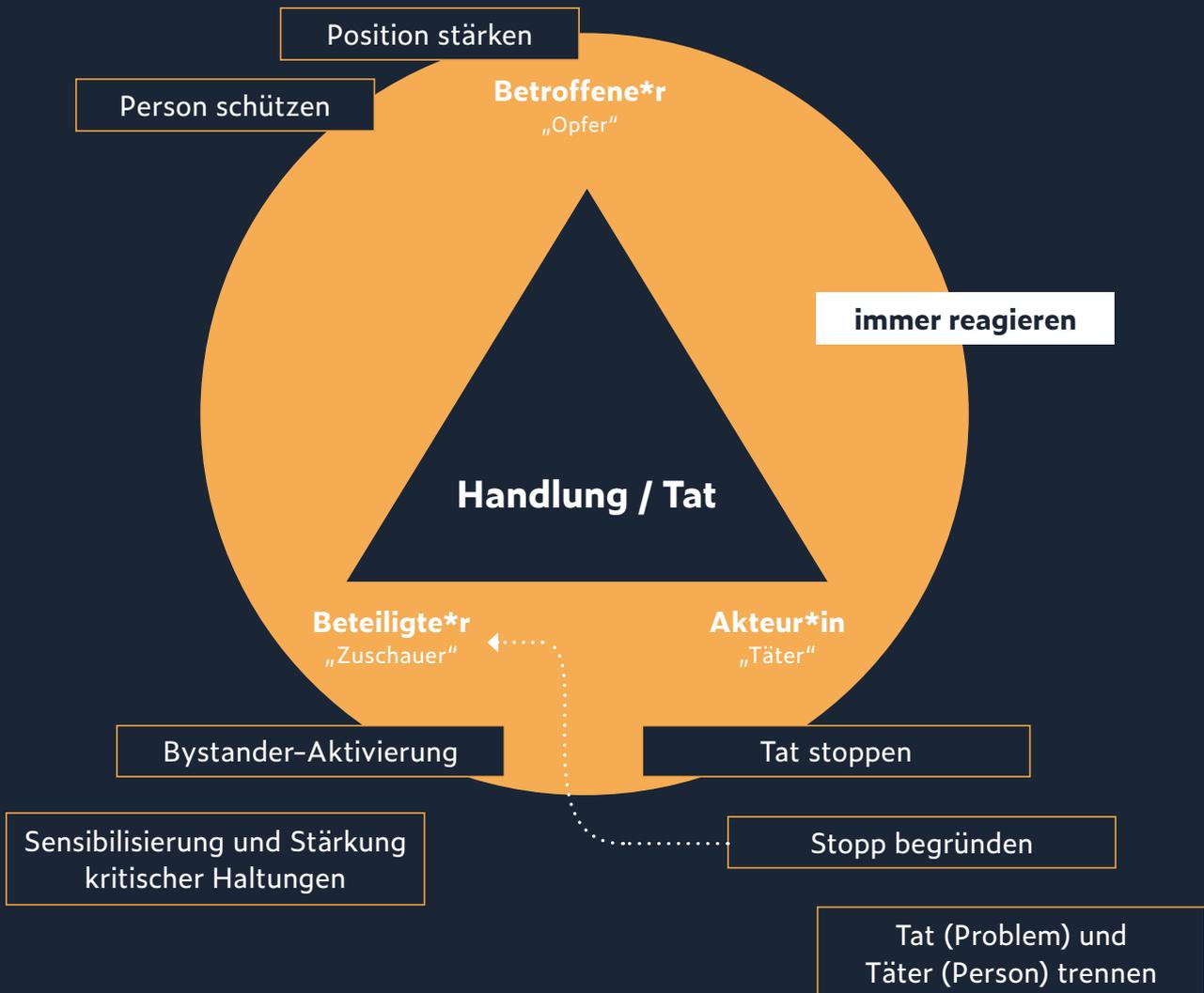
„Die Arbeit mit Jugendlichen fordert entsprechend Spagat zwischen einem gewissen Verständnis für diese Musik und einer klaren Haltung gegenüber antisemitischen, frauenfeindlichen und rassistischen Inhalten schaffen.“

mit Achtung begegnet und für ein friedliches Miteinander eintritt. Das kann und sollte man im Gespräch mit Jugendlichen nicht ausblenden. Wenn man versteht, warum Jugendliche diese Musik hören, dann kann man mit ihnen auch über die inhärenten Widersprüche sprechen. Widersprüche und Ambivalenzen müssen thematisiert werden, weil dadurch Irritationsmomente entstehen. Im besten Fall lernen Jugendliche dabei, Widersprüche auszuhalten – eine wichtige Kompetenz, die für die Bildung gegen Antisemitismus unabdingbar ist.

Spiegelbild Vielen Dank für den spannenden Einblick in Ihre Forschung!

- 1 Zum Beispiel Andreas Zick und Beate Küpper 2021: Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.
- 2 Martin Seeliger 2021: Soziologie des Gangstarap. Popkultur als Ausdruck sozialer Konflikte. Weinheim: Beltz.

Antisemitismuskritische politische Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe



Antisemitismuskritisch handeln im pädagogischen Raum: zwischen Anerkennung und Parteilichkeit

Der pädagogische Raum ist ein dynamisches Kommunikations- und Handlungsfeld, in dem alle Beteiligten je nach Situation unterschiedliche Rollen einnehmen können (vgl. Krieg 2015: 30f.). Bildungsbegleiter*innen tragen die zentrale Verantwortung, zwei Prinzipien zu verbinden: Sie bringen allen Anwesenden Anerkennung entgegen, zeigen aber klare Parteilichkeit, wenn es nötig ist. Der Schutz und die Unterstützung von Betroffenen sind zentrale Elemente einer diskriminierungskritischen Haltung in der Bildungsarbeit. Diese Verantwortung im pädagogischen Raum ist ein wesentliches Ziel. Das bedeutet, dass Bildungsbegleiter*innen eingreifen müssen, wenn sie verletzende oder diskriminierende Handlungen beobachten. Wichtig ist, dass sich Betroffene im pädagogischen Raum nicht selbst verteidigen müssen, sondern diese Aufgabe von den pädagogisch Verantwortlichen übernommen wird. Auch wenn Betroffene nicht anwesend sind, können ihre Rechte und Interessen verletzt werden, was entschlossenes Handeln erfordert. Zudem ist bei vielen Formen der Diskriminierung unklar, ob Betroffene anwesend sind. Das ist auch bei Antisemitismus der Fall.

Folgende Fragen können bei der Reflexion des eigenen Handelns helfen:

- > Welche Handlungen bleiben unbeantwortet, welchen wird zugestimmt?
- > Welche Standpunkte werden unterstützt und gefördert, welche bleiben unsichtbar oder werden missachtet?
- > Welche Handlungen diskriminieren?
- > Welche Handlungen werten ab/auf oder grenzen aus?
- > Würde ich anders handeln, wenn ich wüsste, dass Betroffene anwesend sind?

Fünf Perspektiven auf Bildung Die Rolle als Bildungsbegleiter*in



1 Bildung als Querschnittsaufgabe der Sozialen Arbeit

Nicht nur an Schulen, Universitäten, in Museen oder Seminarräumen findet Bildung statt. Sie bedeutet auch mehr als das Lesen eines Buches oder das Auswendiglernen eines Gedichts. Bildung findet überall und jederzeit statt, wenn Menschen es wollen und es für sie sinnvoll erscheint. Durch Bildung eignen sich Menschen die Welt an in einem sich verändernden Selbst-Welt-Verhältnis. Das bedeutet, dass sich das eigene Selbstverständnis, die Beziehungen zu anderen Menschen und das eigene Verhältnis zur Gesellschaft verändern. Im Kontext politischer Bildung heißt das, ein Bewusstsein für die sozialen Zwänge, Gesetzmäßigkeiten und Dynamiken zu entwickeln, denen wir alle unterliegen – wie Strukturen uns formen, aber auch wie wir sie formen.

2 Subjektivität als Ausgangs- und Fluchtpunkt von Bildung

In der Arbeit mit Jugendlichen sind diese in aller Offenheit anzuerkennen. Dies umfasst ihre eigenen Geschichten, eigensinnigen Deutungen, individuellen Herausforderungen, deren Bewältigungsstrategien im Alltag sowie ihre Suchbewegungen. Subjektivität beschreibt, wie weit der Raum zur Selbstbestimmung und Entfaltung reicht und wie er durch Faktoren wie Diskriminierung, eingeschränkter Zugang zu Ressourcen oder andere Formen des Ausschlusses begrenzt wird. Oft geht es in Bildungsprozessen darum, gemeinsam eine Sprache zu finden, um das bisherige Erleben der Jugendlichen zu beschreiben. Begriffe und Perspektiven wie Klassismus helfen dabei, Ungerechtigkeiten zu benennen, Kritik zu äußern und Teilhabe einzufordern. Ziel ist es, die Selbstbestimmung der Jugendlichen zu stärken und ihre Freiheit zu erweitern.

3 Bildung mit Jugendlichen, nicht für Jugendliche

Jugendliche sind nicht auf Erwachsene angewiesen, um sich zu bilden. Bildungsbegleiter*innen können jedoch gezielt die Bildung von Jugendlichen unterstützen. Ihre Aufgabe ist es, einen Raum zu schaffen, in dem Erfahrungen gemacht werden können und Lernprozesse angeregt, gefördert und erleichtert werden. Dieser Raum wird durch die Themen, Bedürfnisse und Emotionen der Bildungsbegleiter*innen und der Teilnehmenden gemeinsam gestaltet. Es ist wichtig, wie es die Jugendlichen tun. Wir Bildungsbegleiter*innen haben nicht auf alles eine Antwort, sind voller Fragen und Widersprüche, Emotionen und Bedürfnisse.

4 Bildung als dialogische Praxis

Die Reflexion von Erfahrungen und Selbst-Welt-Verhältnissen gelingt nur durch den Austausch mit anderen. Gespräche, Nachfragen und Diskussionen fördern das Denken der Jugendlichen und vertiefen ihre Einsichten. Methoden dienen dabei als Mittel, um diesen Austausch zu initiieren und zu strukturieren. Dabei ist die Qualität der Beziehung zu den Jugendlichen entscheidend. Anerkennung und Kommunikation auf Augenhöhe sind zentral. Ein Dialog zielt nicht auf Eindeutigkeit, sondern betont den gemeinsamen Bildungsprozess – Widersprüche werden sichtbar gemacht, Irritationen erzeugt und so Antworten gefunden und neuen Fragen gestellt. Bildungsbegleiter*innen können sich selbst einbringen, indem sie eigene biografische Erfahrungen teilen. Hierfür ist es wichtig, sich die eigenen Zugänge, biografischen Verwobenheiten und Emotionen zum Thema zu vergegenwärtigen. Dadurch können Jugendliche an diese Erfahrungen anknüpfen, ohne dass ihre eigenen Geschichten direkt zum Thema werden.

5 Bildung braucht Offenheit

Die Aufgaben und gesetzlichen Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit sind häufig defizitorientiert. Jugendliche werden oft als potenzielle Probleme oder als Träger*innen gesellschaftlicher Probleme betrachtet. Dies kann dazu führen, dass gesellschaftliche Konflikte übersehen, die Verantwortung für eine Lösung aber auf Jugendliche abgewälzt wird. Diese sind sich dieser negativen Bilder oft bewusst und internalisieren sie teilweise. Bildungsbegleiter*innen sollten diese Defizitorientierung kritisch reflektieren. In der Praxis sollten sie offen gegenüber Interessen von Jugendlichen sein, um individuelle Arbeitsbündnisse mit Jugendlichen einzugehen. Diese Offenheit spiegelt auch unseren bildnerischen Anspruch an eine gestaltbare Zukunft wider.

Empfehlungen



1. Individuelle Anpassung der Methoden und Module

Wir empfehlen, aus jedem Modul ein für das Setting passendes Bildungsangebot zu entwerfen. Die einzelnen Methoden können individuell auf die Gruppe angepasst, ausgewählt und mit Auflockerungs- und Aufwärmübungen ergänzt werden.



2. Wertschätzung statt Bewertung

Die Teilnehmenden sollten von Anfang an wissen, dass die Workshops nicht bewertet werden, um eine Atmosphäre der Gleichberechtigung und Akzeptanz zu schaffen. Wertschätzung und Anerkennung gegenüber den Teilnehmenden kann zudem durch die Bereitstellung von Snacks und Getränke ausgedrückt werden. Es fördert nicht nur das Wohlbefinden und die Konzentration, sondern vermittelt auch das Gefühl, willkommen und geschätzt zu sein.



3. Zeit nehmen und Raum geben

Jugendliche sollten den Raum aktiv mitgestalten können, was von Bildungsbegleiter*innen während des Workshopverlaufs eine hohe Flexibilität verlangt. Störungen haben Vorrang, und Methoden oder Diskussionen sollten bei Bedarf mehr Zeit erhalten. Ausreichende Pausenzeiten sind in der außerschulischen Bildungsarbeit von großer Bedeutung. Sie ermöglichen nicht nur Erholung, sondern fördern den Lernprozess, indem Diskussionen vertieft und Inhalte verarbeitet werden können.



4. Kleine Lerngruppen bilden

Sofern dies möglich ist, empfehlen wir, für die Dauer des Projekts in Lerngruppen von 10–15 Jugendlichen zu arbeiten.



5. Angemessene Arbeitsräume finden

Die Gestaltung des Ortes spielt eine große Rolle für ein gelingendes Bildungssetting. Wenn der eigene Träger nicht über Seminarräume, Technik und Materialien wie Flipcharts oder Stellwände verfügt, kann man mit anderen Trägern kooperieren. In allen Städten und Gemeinden lassen sich außerschulische Lernräume finden. Dies können Gemeindehäuser, Bürgersäle, Jugendzentren, Häuser der Jugend, Räume der Kirchen, der Feuerwehr oder freier Träger sein.



6. Teamteaching

Im Team können Bildungsbegleiter*innen besser auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen. Da die behandelten Themen potenziell belastende Erfahrungen bei einzelnen Teilnehmenden wachrufen können, ermöglicht eine Zusammenarbeit, in solchen Momenten eine gezielte Unterstützung anzubieten. Während eine*r den Workshop leitet, kann die andere Person auf Fragen eingehen oder bei schwierigen Situationen helfen.



7. Gelder beantragen

Es können bei der Projektarbeit Kosten entstehen. Es existieren verschiedene Wege, Projekte der politischen Bildung zu finanzieren. Wenn der eigene Träger keine Gelder bereitstellt, kann der Ortsbeirat eine Finanzierungsmöglichkeit darstellen. Außerdem sind viele Kommunen „Partnerschaften für Demokratie“. Hierüber können diskriminierungskritische Projekte finanziert werden. Weitere Informationen finden sich hier: <https://beratungsnetzwerk-hessen.de/vernetzung/partnerschaften-fuer-demokratie/>.

Ein Projekt umsetzen

Verbündete finden

- > Unterstützen meine Leitung und mein Team die Projektidee?
- > Möchten sich Kolleg*innen an dem Projekt beteiligen?

Längerfristig planen

- > Für welche bestehenden Projekte und Angebote sind die Module geeignet?
- > Gibt es Anknüpfungspunkte in der Regelstruktur des eigenen Trägers, um einzelne Methoden zu erproben?

Individuelle Projektstage entwerfen

- > Sind die Methoden an die Gruppe angepasst?
- > Habe ich abwechslungsreiche Ablaufpläne entwickelt?

Non-formale Lernräume gestalten

- > Besteht die Möglichkeit, die Projektstage an einem besonderen Ort umzusetzen?
- > Wurden die Teilnehmenden darüber informiert, dass im Rahmen des Projekts keine Bewertung erfolgt?

Veränderungen anregen

- > Hat mein Träger bereits ein Antidiskriminierungskonzept?
- > Besteht in meinem Team Interesse an Fortbildungen?

Für Rückfragen und Unterstützung sind wir für Sie erreichbar:

thure.aling@spiegelbild.de

Modulübersicht

Modul 1

Diskriminierungssensibilität

- Auseinandersetzung mit der eigenen Position in der Gesellschaft
- Wissen über Funktionen von Diskriminierung

Modul 2

Geschichte und Aktualität von Verschwörungsmythen

- lebensweltnaher Zugang zu den Funktionsweisen und Wirkungen von Verschwörungsideologien
- Kenntnis über die historischen Ursprünge antisemitischer Verschwörungsideologien
- Transfer auf aktuelle Verschwörungsideologien

Modul 3

Israelbezogener Antisemitismus

- Auseinandersetzung mit Israel als einem komplexen Staat mit einer diversen Gesellschaft
- Reflexion über globale Konflikte und deren Wahrnehmung im Kontext von Antisemitismus
- Kompetenzentwicklung zur Unterscheidung von israelbezogenem Antisemitismus und Kritik an politischen Handlungen
- kritische Auseinandersetzung mit Israelbildern in der Post-Holocaust-Gesellschaft



Um das Material der Module herunterzuladen, scannen Sie diesen QR-Code oder verwenden Sie diesen Link www.spiegelbild.de/wp-content/uploads/methoden/m.zip

Antisemitismus zielt darauf ab, vermeintliche Eindeutigkeit herzustellen und verweigert sich widersprüchlichen und abstrakten Realitäten. Daher ist die Vermittlung von Komplexität eine Grundlage jeglicher Antisemitismusprävention. Die einzelnen Module besitzen eigene Schwerpunkte, bauen jedoch aufeinander auf. Sie können im Rahmen einer Projektwoche oder über einen längeren Zeitraum an über das Jahr verteilten Projekttagen umgesetzt werden.

Modul 4

Onlinekommunikation und digitale Desinformation

- Auseinandersetzung mit Desinformation, seriösen und unseriösen Quellen
- Befähigung zur eigenständigen Recherche
- Auseinandersetzung mit eigenem Nutzer*innenverhalten und den Spezifika der Onlinekommunikation

Modul 5

Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus

- Perspektiven auf das Leben von jungen Jüdinnen und Juden in Deutschland
- Entwicklung eines kritischen Blicks auf die heutige Erinnerungskultur und den Schuldabwehr-Antisemitismus
- Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule
- Thematisierung der Auswirkungen des 7. Oktober auf junge Jüdinnen und Juden in Deutschland
- Einblick in Handlungsmöglichkeiten gegen Antisemitismus

Modul 1

Kennenlernen und Diskriminierungssensibilität

Das erste Modul beginnt mit einer Auseinandersetzung mit den Fragen „Wer bin ich?“ und „Was macht mich aus?“. Ein wesentliches Ziel ist es, sich der eigenen Verstrickung in diskriminierende Strukturen bewusst zu werden und zu erkennen, dass Diskriminierung in vielerlei Formen auftritt. Themen wie Zugehörigkeit, Ungleichwertigkeit, Migration und die Diskriminierung von LGBTQIA+ Personen werden in den Fokus gerückt. Es soll deutlich werden, dass Gesellschaft nicht starr ist, sondern veränderbar, und dass diese Themen schon immer Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse waren.

Zusätzlich wird großer Wert auf die Förderung von Gruppenbildungsprozessen gelegt, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, die solidarisches Handeln und Zivilcourage unterstützt. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem multiperspektivischen Erfahrungsaustausch innerhalb der Gruppe, der es ermöglicht, die verschiedenen Standpunkte der Teilnehmenden zu verstehen und gemeinsame Lernprozesse zu gestalten.

Scannen Sie
den QR-Code,
um den Inhalt
von Modul 1
herunterzuladen





Alle, die...

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

10 Minuten

Materialbedarf

> Stuhlkreis

Thema der Methode

„Alle, die...“ ist eine Warm-up-Methode, die das Kennenlernen fördert. Die Übung hilft, Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Gruppe sichtbar zu machen, und kann Interaktion und Austausch unterstützen.

Ablauf der Methode

Eine Bildungsbegleiter*in leitet das Spiel ein und geht in die Mitte des Stuhlkreises. Alle anderen Teilnehmenden sitzen auf ihrem Stuhl. Der Stuhl der Bildungsbegleiter*in wird entfernt, nun fehlt ein Stuhl. Die Bildungsbegleiter*in beginnt das Spiel, indem sie sagt: „Alle, die...“. Danach ergänzt sie eine Aussage, die auf Teilnehmende zutreffen könnte, zum Beispiel: „Alle, die heute Turnschuhe tragen“ oder „Alle, die sich schon einmal selbst gegoogelt haben.“ Alle, auf die die Aussage zutrifft, müssen aufstehen und sich einen neuen Platz suchen. Auch die Bildungsbegleiter*in versucht nun, sich einen freien Stuhl zu schnappen. Ein*e Teilnehmende*r wird ohne Stuhl übrigbleiben. Sie*er geht jetzt in die Mitte des Stuhlkreises und beginnt die nächste Runde mit einer neuen „Alle, die...“-Aussage. Das Spiel kann beliebig lange durchgeführt werden.

Herausforderung

Beschämende oder diskriminierende „Alle, die...“-Aussagen sollten von den Bildungsbegleiter*innen angesprochen werden. Auch sollte darauf geachtet werden, dass während des Spiels nicht gezielt eine einzelne Person mit den „Alle, die...“-Aussagen adressiert wird. Falls dies passiert, ist eine entsprechende Intervention der Bildungsbegleiter*innen notwendig.

Praxistipp

Es können auch thematisch passende „Alle, die...“-Aussagen formuliert werden, zum Beispiel: „Alle, die sich schon mal über YouTube informiert haben“ oder „Alle, die einen TikTok-Account haben“.

Die Methode stammt von

stammt von Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden e. V.



Die Geschichte meines Namens

Zielgruppe

ab 9 Jahren

Zeitbedarf

20 Minuten

Materialbedarf

- > Internet
- > DIN A4 Blatt
- > Moderationskarten

Thema der Methode

Die Gruppe lernt sich auf eine diversitätssensible Art kennen. Die Methode fördert eine vertrauensvolle und wertschätzende Lern- und Lehratmosphäre.

Ablauf der Methode

Die Teilnehmenden werden gebeten, mithilfe der folgenden Fragen etwas über den eigenen Vornamen aufzuschreiben.

- > Weißt du, wer dir diesen Namen gegeben hat und warum?
- > Kennst du die Bedeutung deines Vornamens?
- > Hast du Spitznamen?
- > Wie gefällt dir dein Name?
- > Wie möchtest du genannt werden?

Die Antworten werden auf Moderationskarten geschrieben. Die Bildungsbegleiter*innen erklären, dass es nicht schlimm ist, wenn die Teilnehmenden die ersten beiden Fragen nicht beantworten können. Sie sollen dann nur die letzten drei Fragen beantworten. Alle Teilnehmenden sind eingeladen, nacheinander die Geschichte ihres Namens der Gruppe vorzustellen.

Herausforderung

Es kann während der Methode vorkommen, dass einzelne Jugendliche sich abfällig oder spöttisch zu den Namen, Spitznamen und Geschichten anderer Teilnehmenden äußern. Diese Äußerungen sollten von den Bildungsbegleiter*innen thematisiert und gemeinsam besprochen werden.

Praxistipp

Diejenigen, die die Bedeutung ihres Namens nicht kennen oder gerne mehr wissen möchten, können im Internet recherchieren. Auch können die Bildungsbegleiter*innen vor der Durchführung der Methode die Bedeutungen der Namen der Teilnehmenden recherchieren und die Informationen ergänzen.

Die Methode basiert auf

Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. „Der Vielfalt gerecht werden“
Methodensammlung Diversity:
„Geschichte meines Namens“.
<http://diversity.bildungsteam.de/>.



Mein perfekter Tag

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

10–15 Minuten

Materialbedarf

- > Moderationskarten
- > Flipchart mit Reflexionsfragen
- > Stifte

Praxistipp

Die Methode kann auch als Achtsamkeitsübung durchgeführt werden. Hierzu werden die Teilnehmenden eingeladen, sich auf ihrem Stuhl zu entspannen und den Raum wahrzunehmen. Wenn sie möchten, können sie die Augen schließen. Im Anschluss bittet der*die Bildungsbegleiter*in die Teilnehmenden, sich vorzustellen, wie ihr perfekter Tag wäre. Der*die Bildungsbegleiter*in liest die einzelnen Fragen langsam und deutlich vor und lässt den Teilnehmenden Zeit und Raum, sich ihre Vorstellung auszumalen. Im Anschluss an die Übung können die Teilnehmenden ihre Vorstellung verschriftlichen, um sie zu teilen.

Thema der Methode

Die Methode dient als Warm-up, zur Selbstreflexion und zum Kennenlernen. Die Teilnehmenden erfahren voneinander, was ihnen wichtig ist und was ihre Vorlieben sind. Zudem macht die Methode sichtbar, was ein gutes Leben für die Teilnehmenden bedeutet.

Ablauf der Methode

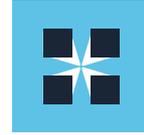
Eine Bildungsbegleiter*in leitet das Spiel ein und geht in die Mitte. Die Teilnehmenden stellen sich vor, wie ein perfekter Tag in ihrem Leben aussähe. Die Bildungsbegleiter*innen präsentieren ein Flipchart mit folgenden Reflexionsfragen, anhand derer die Teilnehmenden auf Moderationskarten ihren perfekten Tag beschreiben.

- > Wo befindest du dich?
- > Wann stehst du auf?
- > Was machst du den ganzen Tag?
- > Mit wem verbringst du Zeit?
- > Was isst du?
- > Welche Emotionen erlebst du?
- > Was darf auf keinen Fall passieren?
- > Was ist das Schönste an dem Tag?

Im Anschluss können die Teilnehmenden ihre Vorstellungen von einem perfekten Tag im Plenum teilen. Niemand muss etwas sagen. Die Bildungsbegleiter*innen können ebenfalls ihre perfekten Tage vorstellen, um den Teilnehmenden zu ermöglichen, eine Beziehung aufzubauen und gemeinsame Anknüpfungspunkte zu finden.

Die Methode stammt von

Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden e. V.



Vier Felder – vier Perspektiven

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

40–50 Minuten

Materialbedarf

- > Zettel mit Fragen
- > Moderationskarten
- > Stifte

Praxistipp

Bei dieser Methode kann es hilfreich sein, selbst über Situationen der vier Felder nachzudenken und diese auszufüllen, um sich die eigene Verstrickung in Diskriminierungsverhältnissen zu vergegenwärtigen. Im Gespräch mit den Teilnehmenden kann die eigene Reflexion über die verschiedenen Situationen eingebracht werden.

Thema der Methode

Die Methode dient als Einstieg in das Thema Diskriminierung. Ziel ist, Absicht und Wirkung in diskriminierenden Situationen voneinander zu unterscheiden. Die Teilnehmenden sollen darüber nachdenken, welche Worte oder Handlungen sie in der Vergangenheit verletzt haben und welche Worte oder Handlungen ihrerseits andere Menschen verletzt haben. Außerdem sollen sie überlegen, in welchen diskriminierenden Situationen sie eingegriffen haben und in welchen nicht. Es geht nicht um den Austausch über die konkreten Situationen, sondern um eine Reflexion der Situation. Es soll herausgearbeitet werden, dass es verschiedene Perspektiven auf dieselbe Situation geben kann.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Einzelarbeit (5–10 Min.)

In jeder Ecke des Raumes wird ein Zettel mit einer der folgenden Aussagen aufgehängt:

- > Erinner dich an eine Situation, in der dich die Worte oder Handlungen einer anderen Person verletzt haben.
- > Erinner dich an eine Situation, in der du etwas gesagt oder getan hast, das eine andere Person verletzt hat.
- > Erinner dich an eine Situation, in der du nicht gegen ein Vorurteil oder eine Diskriminierung eingeschritten bist.
- > Erinner dich an eine Situation, in der du gegen ein Vorurteil oder eine Diskriminierung eingeschritten bist.

Jede*r bearbeitet die Fragen für sich. Unter jedem Zettel liegen Moderationskarten, um sich Notizen zur jeweiligen Frage machen zu können.

Schritt 2: Kleingruppendiskussion (15–20 Min.)

Die Teilnehmenden tauschen sich in Kleingruppen zu der Frage aus, welches Feld beim Ausfüllen am schwersten bzw. am leichtesten gefallen ist.

Schritt 3: Präsentation und Diskussion (20 Min.)

Die Kleingruppen stellen kurz vor, was sie jeweils diskutiert haben und worauf ihr Schwerpunkt lag. Folgende Fragen können die Diskussion leiten:

- > Welches Feld fiel euch beim Ausfüllen am schwersten?
- > Welche Aha-Momente gab es in den Diskussionen?
- > Welche Fragen ergeben sich daraus für euch?

Die Methode basiert auf

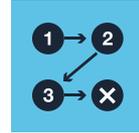
Florian M. Wenzel und Michael Seberich (Hrsg.) 2001: The Power of Language – An Activity Guide für Facilitators. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Die Bildungsbegleiter*innen betonen, dass es unterschiedliche Perspektiven auf dieselbe Situation gibt und erläutern den Unterschied zwischen Absicht und Wirkung bei Diskriminierung. Auch wenn eine Aussage weder böse noch verletzend gemeint ist, kann sie diskriminierend sein. Wenn zum Beispiel eine Schülerin als Einzige in der Klasse von Vertretungslehrer*innen aufgrund ihres Nachnamens oder Aussehens gefragt wird, wo sie eigentlich herkomme, dann wird damit angenommen, dass sie nicht aus Deutschland kommt. Dahinter steht die rassistische Vorstellung, dass jemand aus Deutschland ein bestimmtes Aussehen oder einen bestimmten Nachnamen habe.

Herausforderung

Bei dieser Methode wird von Teilnehmenden untereinander gelegentlich eingefordert, dass konkrete Erlebnisse geschildert werden. Es ist wichtig zu betonen, dass niemand etwas erzählen muss, was er*sie nicht möchte. Da die Teilnehmenden mit unangenehmen Erinnerungen oder Erfahrungen konfrontiert werden können, erfordert die Methode eine sensible und empathische Moderation durch die Bildungsbegleiter*innen.





Einführung in das 3-Schritt-Modell der Diskriminierung

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

30–45 Minuten

Praxistipp

Die Teilnehmenden können ihr eigenes Wissen über das Thema einbringen und durch den dialogischen Input einen Referenzrahmen zu diesem erfahren. In der Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Vorurteilen ist es wichtig zu erklären, dass alle Menschen in Schubladen denken und Vorannahmen über andere haben, die durch die Gesellschaft reproduziert werden. Vorannahmen sind per se nicht problematisch, sie dienen dazu, sich einen Überblick zu machen und sich zu orientieren. Jedoch sollte in der Übung deutlich gemacht werden, dass diese Vorannahmen hinterfragt werden müssen.

Thema der Methode

Die Teilnehmenden verstehen erste Mechanismen und Strukturen von Diskriminierung.

Ablauf der Methode

Einleitend werden alle Begriffe und Assoziationen, die den Teilnehmenden zu „Diskriminierung“ einfallen, an einer Pinnwand gesammelt. Im Gespräch mit den Teilnehmenden können einzelne Diskriminierungsformen schon besprochen werden. Im dialogischen Input werden in vereinfachter Form anhand des 3-Schritt-Modells der Diskriminierung die Mechanismen von Diskriminierung erklärt:

1. Ein äußerlich feststellbares oder zugeschriebenes Merkmal einer Person wird wahrgenommen (zum Beispiel Haarfarbe, Kleidung, Nachname).
2. Das Merkmal wird einer Gruppe zugeordnet. Dadurch wird die Zuschreibung naturalisiert, das heißt, sie wird als unveränderbare Eigenschaft verstanden. „Zugeschrieben“ bedeutet, dass es beispielsweise nicht darauf ankommt, wie hell oder dunkel die Hautfarbe der rassistisch diskriminierten Person tatsächlich ist, sondern welche Bilder die rassistisch handelnde Person über die diskriminierte Person im Kopf hat. Die Person wird nur noch als Vertreter*in einer Gruppe wahrgenommen und verschwindet hinter der Zuschreibung. Ihr Verhalten wird mit der Gruppenzugehörigkeit in Verbindung gesetzt, keine anderen möglichen Ursachen werden genannt. Gleichzeitig wird eine homogene Gruppe konstruiert, die es als solche nicht gibt. Das Individuum wird der zugeschriebenen Eigenschaft einer Gruppe untergeordnet, unabhängig davon, ob es für sie*ihn persönlich gilt.
3. Die Gruppe wird bewertet und mit anderen Gruppen verglichen. Diese Bewertung entsteht durch Bilder, Gefühle und Meinungen, mit denen die diskriminierende Person sozialisiert wurde und die sie verinnerlicht hat. Rassismus bedeutet beispielsweise, dass ein körperliches Merkmal wie etwa die Hautfarbe gewählt wird, um Personen zu „den Anderen“ zu machen. Es ist nicht mehr wichtig, welche Eigenschaften eine einzelne Person hat (zum Beispiel ob sie*er gerne Musik hört oder lieber ins Kino geht). So wird ihr*ihm abgesprochen, zur eigenen „Wir“-Gruppe zu gehören. Die Person wird zu „der Anderen“. Diese „Anderen“ werden meist so gedacht, dass sie der eigenen „Wir“-Gruppe gegenübergestellt werden (es wird polarisiert). Ihnen werden bestimmte, meist negative oder geringerwertige Eigenschaften zugeschrieben. Dies bedeutet eine konkrete Abwertung dieser Gruppe der vermeintlich „Anderen“. Es findet eine Hierarchisierung zwischen Gruppen statt.

Diese Methode stammt

von Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden e. V.

Folgendes Beispiel hilft als Veranschaulichung

- 1) Person mit gebrauchter NoName-Kleidung
- 2) Person ist arm
- 3) Arme Menschen sind weniger gebildet, die Person ist also ebenfalls sicher ungebildet

Diskriminierungen können sich in der Art und Weise, wie wir denken, reden und handeln zeigen. Bei Rassismus werden Personen aufgrund ihrer zugeschriebenen Hautfarbe, Kultur oder ethnischen Herkunft benachteiligt.

Mit fortgeschrittenen Lerngruppen kann an dieser Stelle über die unterschiedlichen Ebenen von Diskriminierung gesprochen werden:

- › **Individuelle/interpersonelle Diskriminierung** findet zwischen Einzelpersonen beziehungsweise Personengruppen statt und zeigt sich durch individuelle Handlungen wie verbale Beleidigungen, Exotisierungen, Ausgrenzungen und tätliche Übergriffe. Strukturelle und institutionelle Faktoren haben Einfluss auf diese Handlungen.
- › **Strukturelle Diskriminierung** beschreibt die Benachteiligung einzelner Gruppen, die in der Organisation der Gesellschaft begründet liegt. Dabei gelten historisch gewachsene Hierarchisierungen und Privilegierungen einzelner Gruppen als selbstverständlich und natürlich. Das führt dazu, dass Kritik an der strukturellen Diskriminierung erschwert wird. Beispiele hierfür sind Abschiebungen und geschlechtsspezifische Lohnunterschiede.
- › **Institutionelle Diskriminierung** umfasst die Benachteiligung von Personengruppen durch Abläufe, Regeln und Gesetze von Institutionen. Häufig werden solche Abläufe als „normal“ angesehen und sind nicht auf den ersten Blick als diskriminierend erkennbar. Beispiele sind die Benachteiligung in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt sowie Racial Profiling.

 Herausforderung

In dieser Methode ist es wichtig, darauf zu achten, dass Zuschreibungen und Vorurteile als solche benannt und diskriminierende Bilder nicht reproduziert werden. Es kann notwendig sein, über den Unterschied zwischen Mobbing und Diskriminierung zu sprechen. Bei Mobbing ist der „Grund“ für die Ausgrenzung oft nicht ersichtlich. Außerdem passiert Mobbing stets in persönlichen Bekanntschaften und in aller Regel mit gewisser Absicht. Bei einer Diskriminierung hingegen vollzieht sich die Abwertung aufgrund von Vorurteilen gegenüber einer konstruierten Gruppe- und sie wiederholt sich mehr oder weniger latent in verschiedenen gesellschaftlichen Sphären.

Mobbing und Diskriminierung sind also nicht gleichzusetzen, was aber nicht bedeutet, dass das eine weniger schlimm als das andere wäre. Im Übrigen fallen beide Phänomene leider oft zusammen.



Konflikt – Dilemma

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

45–60 Minuten

Materialbedarf

- > Situationsbeschreibungen
- > Kreppband
- > Moderationskarten und Stifte

Praxistipp

Falls es Gruppen schwerfällt, Handlungsoptionen zu überlegen, können folgende Leitfragen als Unterstützung in die Gruppe eingebracht werden: Wer ist beteiligt? Wer ist betroffen? Was brauchen die Betroffenen?

Themen der Methode

Die Teilnehmenden werden für diskriminierende Situationen, die ein Handeln erfordern, sensibilisiert. Durch die Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten werden die Handlungsfähigkeit und die eigene Haltung von Jugendlichen gestärkt. Die Teilnehmenden setzen sich mit Situationen aus dem Alltag auseinander, um Empathie gegenüber Betroffenen zu fördern.

Ablauf der Übung

Zu Beginn werden drei Kleingruppen gebildet. Jede Gruppe erhält eine Situationsbeschreibung und entwickelt drei Handlungsoptionen, die sie jeweils auf eine Karte schreibt.

Situation 1: Dimi ist ein guter Freund von Hanna. Vor einigen Jahren ist Dimi aus Georgien nach Deutschland geflüchtet. In der Schule reden beide am liebsten über Rap und schreiben zusammen Reime. Eines Tages unterhält ihr euch auch im Matheunterricht, als der Lehrer, Herr Petersen, plötzlich wütend wird. Er sagt zu Dimi: „Wir sind hier nicht in Russland, also benehmt euch. Konzentrier dich lieber auf deinen Abschluss anstatt auf dieses Rumgedudel. Aus euch wird sowieso nichts. Ich sehe dich jetzt schon beim Arbeitsamt wie all deine Leute.“ Hanna möchte Dimi zur Seite stehen und klar machen, dass sie Herr Petersens Aussage falsch und diskriminierend findet. Was würdet ihr Hannah raten zu tun? Überlegt drei Möglichkeiten, was sie machen könnte.

Situation 2: Meryem sieht an der Bushaltestelle Charlotte, die zusammen mit ihr in einer Wohngruppe lebt. Charlotte zeigt ihren Freundinnen ihre Wellensteyn-Jacke. Die Jacke war ein besonderes Geschenk, für das ihre Mutter sehr lange gespart hat. Zwei Jungs stehen direkt daneben und machen sich lustig. Sie provozieren Charlotte und sagen: „Mach mal nicht auf reich, nicht mal Geld fürs Busfahren hast du.“ Sie spritzen Charlotte Cola auf die Jacke. Charlotte wirft daraufhin einem der Jungs die leere Dose an den Kopf. Was würdet ihr Meryem raten zu tun? Denkt euch drei Möglichkeiten aus, was sie machen könnten.

Situation 3: Alex lebt in einer Wohngruppe mit sechs anderen Jugendlichen zusammen. Alex' Mitbewohner Jerome lebt seit einem Jahr in der Wohngruppe. Beim Frühstück sagt Sebastian, der seit zwei Monaten ein Praktikum bei euch in der Einrichtung macht: „Bei Jerome müsst ihr besonders auf eure Sachen aufpassen, sonst bekommen die Beine.“ Was würdet ihr Alex raten, zu tun? Sucht drei Möglichkeiten, wie Alex reagieren könnte.

Die Methode basiert auf

Spiegelbild – Politische Bildung
aus Wiesbaden e. V.

Die Kleingruppen stellen ihre Situationen und im Anschluss ihre Ideen vor. Jeder Handlungsmöglichkeit wird dabei eine Ecke im Raum zugeordnet. Die vierte, freibleibende, Ecke ist für weitere Ideen vorgesehen und mit der Karte „Keins von alledem, sondern...“ markiert.

Die Teilnehmenden werden aufgefordert, sich einer Ecke beziehungsweise ihrer favorisierten Handlungsoption zuzuordnen. Wer möchte, kann nun seinen*ihren Standort erläutern: „Ich stehe hier, weil...“ Die Teilnehmenden können während der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Handlungsoptionen ihren Standort verändern und/oder diese zum Beispiel in einer bestimmten Reihenfolge favorisieren. Sind alle Aspekte einer Situation behandelt, wendet sich die Gruppe der nächsten Situation zu.

Im Anschluss kann die Übung gemeinsam ausgewertet werden. Die Teilnehmenden können sich über verschiedene Wahrnehmungen austauschen und über mögliche Ziele der Übung verständigen: Was denkt ihr, warum haben wir diese Übung gemacht? Wozu ist sie gut?

Herausforderung

Es kann vorkommen, dass Jugendliche gewaltvolle Antworten als Lösungsstrategie entwickeln. Es ist wichtig, diese Vorschläge stehen zu lassen und nicht moralisierend gegen sie zu argumentieren, zumal die Situationen alle gewaltvoll sind und Gewalt als Antwort durchaus legitim erscheint. Vielmehr lohnt es sich, an den Sinndeutungen der Jugendlichen anzuknüpfen und sie zu fragen, wie sie zu dieser Lösung kamen. Um die negativen Auswirkungen von Gewalt zu thematisieren, können zirkuläre Fragen helfen, beispielsweise: Was würde deine beste Freundin von der Lösungsidee halten? Wie würde es deinen Eltern damit gehen?



Was gehört zu Deutschland?

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

60 Minuten

Materialbedarf

- > Pinnwand
- > Beamer
- > Pins oder Kreppband
- > Bildkarten
(Materialdownload)

Das Video findet sich unter
<https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/panorama3/Was-gehört-zu-Deutschland-Ein-Experiment,panorama6066.html>.



Themen der Methode

Die Teilnehmenden erfahren, dass jede*r die Gesellschaft mitgestalten kann. Die Methode kann viele Impulse zu Themen wie Zugehörigkeit, Ungleichwertigkeit, Migration und Diskriminierung von LGBTQIA+ Personen setzen.

Ablauf der Methode

Die Teilnehmenden ziehen nacheinander Bildkarten und entscheiden im ersten Schritt für sich selbst, ob das Bild ihrer Meinung nach zu Deutschland gehört oder nicht. Die Bildkarten repräsentieren Gruppen, Firmen, Einzelpersonen, Essen und Religionen. Anschließend sagen sie, was oder wen sie auf dem Bild sehen und ob die Karte für sie zu Deutschland gehört oder nicht. Wenn das Bild unbekannt ist, kann die Gruppe gefragt werden. Die Karten werden an die Pinnwand gehängt, die in einen „gehört dazu“- und einen „gehört nicht dazu“-Bereich unterteilt wird. An dieser Stelle wird keine Diskussion über die persönliche Entscheidung der Jugendlichen geführt. Im Anschluss kann diskutiert werden, wer bestimmen darf, wer dazu gehört und wer nicht, und die Karten können umgehängt werden. Hierbei können folgende Fragen gestellt werden: Wer bestimmt, wer zu Deutschland gehört? Wie ist das in der Schule und im Freundeskreis?

Anschließend wird der NDR-Kurzfilm „Was gehört zu Deutschland“ geschaut und anhand folgender Fragen im Plenum diskutiert: Wie reagieren die Passant*innen? Was ist euch besonders aufgefallen? Was denkt ihr, ist der Unterschied zwischen den Passant*innen und euch?

Herausforderung

Eine Herausforderung ist, dass die Teilnehmenden die Frage nach der Zugehörigkeit auf ganz unterschiedliche Weise beantworten. Zum Beispiel danach, was historisch zu Deutschland gehört, was jetzt hier zu finden ist, oder was sie sich wünschen, was hier sein sollte. Die Methode lässt alle diese verschiedenen Verständnisse zu, keine Antwort ist „falsch“ oder „besser“. Manchmal führen Diskussionen über bestimmte Karten auch zu Situationen, in denen sich Teilnehmende ausgeschlossen oder diskriminiert fühlen können. In solchen Fällen ist es wichtig, Widerspruch zu äußern. Auch ist es wichtig, die Karte nicht auf der „gehört nicht dazu“-Seite liegen zu lassen. Dieser Widerspruch kann entweder von der Gruppe selbst kommen oder von den Bildungsbegleiter*innen. Dabei ist es hilfreich, auf die Aussagen und Begründungen der Jugendlichen einzugehen, zum Beispiel: „Ihr habt vorhin gesagt, dass niemand diskriminiert werden soll – warum ist das hier anders?“ Bildungsbegleiter*innen können auch bewusst eine andere Meinung vertreten und das Gespräch suchen, indem sie sagen: „Ich sehe das anders, weil...“.

Die Methode stammt von

Spiegelbild – Politische
Bildung aus Wiesbaden.



Modul 2

Geschichte und Aktualität von Verschwörungsmythen

Im zweiten Modul liegt der Fokus auf Verschwörungsmythen. Zu Beginn setzen sich die Teilnehmenden spielerisch und selbstreflexiv mit verbreiteten (nicht explizit antisemitischen) Verschwörungsideologien auseinander. Dieser Einstieg ermöglicht es den Jugendlichen, ein erstes Verständnis für die Funktionsweisen und Wirkungen verschwörungsideologischer Welterklärungen zu entwickeln, die antisemitischen Denkmustern ähnlich sind. Darauf aufbauend wird die Entstehung antisemitischer Verschwörungsmythen im 19. und frühen 20. Jahrhundert anhand von Werken wie dem Roman *Biarritz* und den *Protokollen der Weisen von Zion* vertieft. Angesichts der zunehmenden Verbreitung von Verschwörungsmythen schließt das Modul mit einem Transfer zu aktuellen Verschwörungsideologien.

Scannen Sie
den QR-Code,
um das Material
von Modul 2
herunterzuladen.



Stumme Diskussion: Verschwörungsdenken



Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

15–20 Minuten

Materialbedarf

- > Plakate
- > Kreppband
- > Stifte
- > Tische/Stationen
- > eventuell Musikbox

Praxistipp

Wenn einzelne Fragen nicht verstanden werden, kann die Bildungsbegleitung die Fragen mit Beispielen ergänzen.

Um eine lockere Atmosphäre zu schaffen, kann Musik im Hintergrund abgespielt werden.

Themen der Methode

Die Methode dient als Einstieg in den Themenkomplex Antisemitismus. Durch die Einheit soll eine Reflexion der Wahrnehmung komplexer Zusammenhänge ermöglicht werden. Die Jugendlichen nehmen sich dabei selbst im Bildungsprozess wahr und beschäftigen sich mit der Frage nach der eigenen Involviertheit in Bezug auf das Thema. Sie werden dafür sensibilisiert, dass die Welt komplex und oft schwer überschaubar ist. Die Methode hat den Vorteil, dass Teilnehmende, die sich sonst eher zurückhalten, zu Wort kommen und sich aktiv beteiligen.

Ablauf der Methode

Drei große Plakate mit jeweils einer Fragestellung werden an der Tafel, der Wand, auf dem Fußboden oder auf Tischen platziert. Für die Teilnehmenden liegen Stifte bereit. Die Bildungsbegleiter*innen erläutern die Methode beispielsweise so: „Wir möchten nun von euch wissen, was ihr zu den Fragen zu sagen habt. Dazu sollt ihr euer vorhandenes Wissen, eure Gedanken und Erfahrungen auf die Plakate schreiben. Ihr könnt auch schriftlich auf das eingehen, was andere aus eurer Gruppe dazu geschrieben haben. Eine Spielregel gibt es aber: Ihr dürft nicht miteinander sprechen!“

Auf jedem der drei Plakate steht eine der folgenden Fragen:

- > Wie fühle ich mich, wenn ich etwas nicht verstehe?
- > Wie würde ich die Welt, in der wir leben, beschreiben?
- > Wo informiere ich mich, wenn ich etwas nicht verstehe?

Die Jugendlichen haben ca. zehn Minuten Zeit, um die drei verschiedenen Plakatstationen zu besuchen und die Fragen zu beantworten. Sie können aufeinander Bezug nehmen, indem sie einzelne Beiträge ergänzen oder kommentieren. Beleidigungen sind nicht erlaubt.

Nach der ersten Phase werden die Plakate für alle sichtbar im Raum angebracht. Die Teilnehmenden lesen die verschiedenen Antworten vor, die Bildungsbegleiter*innen geben dabei Raum für (bzw. stellen gegebenenfalls) Verständnis- und Rückfragen. In der Besprechung der Antworten ist es wichtig, zu verdeutlichen, dass komplexe Zusammenhänge eine Orientierung erschweren und sogar Gefühle wie Ohnmacht, Verwirrung, Unsicherheit und Angst hervorrufen können. Gleichzeitig soll gezeigt werden, dass vielfältige Möglichkeiten bestehen, um sich Wissen anzueignen, Informationen einzuholen und die Seriosität von Quellen zu überprüfen. So können Orientierung und eine gewisse Sicherheit geschaffen werden.

Die Methode basiert auf

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) (Hrsg.) 2017: „Oh what a World“ – Zum Einstieg in das Verschwörungsdenken, in: Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Band 2. Berlin: KIgA e.V., 38.



Die Stromverschwörung

Zielgruppe

ab 8. Klasse

Zeitbedarf

30 Minuten

Materialbedarf

- > Präsentation
„Die Stromverschwörung“
(Materialdownload)
- > Flipchart/Plakat

Praxistipp

Die Bildungsbegleiter*innen sollten sich mit der Verschwörungstheorie vertraut machen und ihre Argumentation vorbereiten. Um Missverständnisse zu vermeiden, empfiehlt es sich, die eingenommene Rolle auch optisch kenntlich zu machen (etwa durch Accessoires, ein Verändern der Frisur, Aufsetzen einer Kopfbedeckung o. ä.).

Die Methode stammt von

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) (Hrsg) 2017: „Oh what a World“ – Zum Einstieg in das Verschwörungsdenken, in: Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Band 2. Berlin: KIgA e. V., S. 48 f.

Themen der Methode

Die Jugendlichen erhalten einen Einblick in Muster und Dynamiken verschwörungsideologischer Argumentationen. Es wird erfahrbar gemacht, wie manipulative Kommunikationsstrategien funktionieren. Die Jugendlichen üben einerseits, Behauptungen selbstreferenzieller Denksysteme zu erkennen und Gegenargumente zu entwickeln, erleben aber andererseits, wie sich jene Denksysteme durch eine postfaktische Wahrnehmung gegen rationale Argumente immunisieren können.

Ablauf der Methode

Die Bildungsbegleiter*innen erklären den Teilnehmenden den Ablauf der Übung und verdeutlichen, dass sie nun in eine Rolle schlüpfen in der sie die Jugendlichen mit einer kruden, ausgedachten **Verschwörungstheorie konfrontieren werden. Die Aufgabe der Teilnehmenden ist es, dagegen zu argumentieren und die aufgestellten Behauptungen hartnäckig zu hinterfragen – dafür kann jederzeit „dazwischen gegrätscht“ werden.**

Die vorgestellte „Theorie“ behauptet, dass die Erde von Strom kontrolliert sei, der die Menschen über geheime Impulse aus Steckdosen manipulieren würde. Die Bildungsbegleitung trägt diese These voller Überzeugung vor und untermalt sie mithilfe einer Präsentation und kreativer Argumente. Den Jugendlichen wird ausreichend Zeit für Gegenrede und skeptische Fragen gegeben, um sich ausprobieren zu können.

Für die Verteidigung der Theorie können folgende Stilmittel verwendet werden:

- > sich als wissend und erleuchtet aufspielen; sich bemüht zeigen, die „Verblendeten“ zu überzeugen
- > beliebige Verdächtigungen und Gerüchte äußern, um sie dann als Wahrheit hinzustellen („Man sagt/weiß doch, dass...“)
- > Argumente vielfach wiederholen und stur bleiben
- > kritischen Nachfragen mit Gegenfragen begegnen; Gegenargumente so umdrehen, dass sie die eigene Theorie stützen bzw. als Teil der Manipulation erscheinen
- > sich auf zweifelhafte Autoritäten und dubiose Quellen beziehen (z. B. auf nicht näher benannte „Statistiken“ oder auf „die Geheimdienste“)
- > eigene Argumente mit seltsamen Behauptungen und sonderbaren Zusammenhängen (pseudowissenschaftlich) untermauern (z. B. auf „künstliche Intelligenz“ verweisen oder auf „rätselhaft elektromagnetische Strahlungen“)
- > „dunkle Mächte“ andeuten und Schlagworte wie „einflussreich“, „machtvoll“, „manipuliert“, „gelenkt“, „im Geheimen“, „Verschwörung“ etc. benutzen.

Nach einigen Minuten – spätestens, wenn aus der Gruppe kein Widerspruch mehr kommt – wird das Spiel beendet, die Bildungsbegleitung steigt sichtbar aus der Rolle aus. Zunächst tauschen die Teilnehmenden dann ihre ersten Eindrücke aus, wie die Situation emotional auf sie gewirkt hat.

Im Anschluss erfolgt anhand folgender Fragen eine gemeinsame Analyse der Situation:

- › Was ist hier gerade passiert? Was konntet ihr beobachten?
- › Mit welchen Gesprächstechniken hat die Rolle der Bildungsbegleitung versucht, euch von der Verschwörungstheorie zu überzeugen?
- › Welche eurer Argumente oder Mittel haben gut funktioniert, um gegen die Verschwörungstheorie vorzugehen? Wo gab es Erfolge, wo Alternativen?
- › Welche Argumente oder Mittel haben nicht gut funktioniert? Was könnten die Gründe dafür sein?

Die Jugendlichen werden gegebenenfalls von den Bildungsbegleiter*innen dabei unterstützt, typische Strukturmerkmale zu identifizieren (z.B. stures Beharren, häufiges Wiederholen, Behauptungen als Tatsachen darstellen, Unzugänglichkeit für Argumente, Umdeutung von Gegenargumenten...) und Gegenstrategien zu sammeln (z.B. skeptisches Nachfragen, Quellen und Beweise fordern, alternative Deutungen erwägen, Ironie...). Die Antworten werden auf einem Flipchart/Plakat festgehalten. Wichtig ist dabei der Hinweis, dass auch das beste Gegenargument wirkungslos bleiben wird, wenn eine verschwörungsgläubige Person nur tief genug in den gedanklichen Zirkel einer Verschwörungstheorie „abgetaucht“ ist (Stichwort „rabbit hole“).

Herausforderung

Die vorgestellte Verschwörungstheorie könnte für Jugendliche anschlussfähig sein, die bereits an Fragmente bestehender Verschwörungstheorien glauben. Sie könnten sich in die Verteidigung der Theorie einbringen und sich nach der Auflösung des Rollenspiels bloßgestellt fühlen. Daher ist es wichtig, schon vor der Methode klarzustellen, dass die Bildungsbegleiter*innen lediglich eine Rolle spielen und die vorgestellte „Theorie“ vollständig frei erfunden ist. Zudem sollte bei der Reflexion viel Raum für die Emotionen der Teilnehmenden gelassen werden.

Das Rollenspiel kann dazu führen, dass Teilnehmende antisemitische Bilder unbeabsichtigt reproduzieren. In solchen Situationen ist es wichtig, nicht mit moralisierenden Belehrungen zu reagieren, sondern eine wertschätzende und offene Atmosphäre zu schaffen, in der über die Hintergründe und Auswirkungen solcher Aussagen reflektiert werden kann. Durch gezielte Nachfragen und behutsames Moderieren können die Teilnehmenden dazu angeregt werden, eigene Denkmuster zu hinterfragen und neue Perspektiven zu entwickeln. Gleichzeitig sollten klare Grenzen gesetzt werden, um respektvolles Miteinander sicherzustellen und deutlich grenzüberschreitende Kommentare konsequent zu unterbinden.



Funktionsweisen von Verschwörungsideologien

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

10–15 Minuten

Material

- > Arbeitsblatt
„Was gehört zusammen?“
- > Flipchart/Plakat
- > Kreppband/Stecknadeln

Themen der Methode

Die Jugendlichen lernen typische Merkmale von Verschwörungsideologien kennen und können diese identifizieren. Sie erarbeiten ein nachhaltiges Verständnis von verschwörungsgläubigem Denken und können Parallelen zwischen verschiedenen Verschwörungsmythen erkennen. Außerdem bekommen sie ein Gefühl für die hartnäckige Faktenresistenz verschwörungsideologischer Deutungsmuster.

Ablauf der Methode

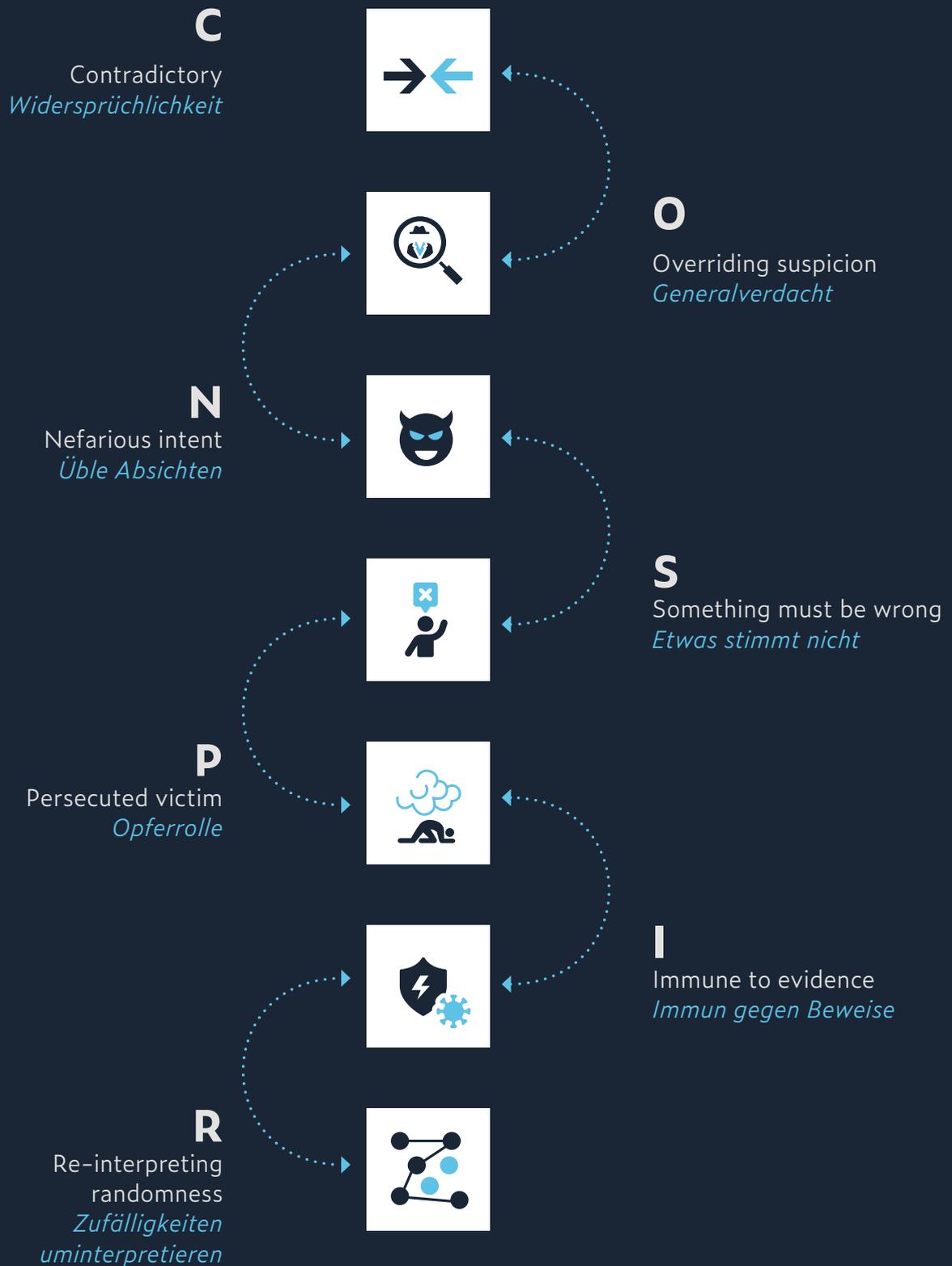
Die Bildungsbegleiter*innen legen die unsortierten Methodenkarten (Materialdownload) in die Mitte des Raums. Jede Karte mit einem Begriff hat eine passende Karte mit einem zugehörigen Text. Die Aufgabe der Teilnehmenden ist es, die passenden Paare zu finden. Sobald jemand ein Paar entdeckt, liest die Person den Begriff und den dazugehörigen Text vor und legt beide Karten zusammen. Anschließend wird das Ergebnis gemeinsam im Plenum auf einem Flipchart oder Plakat visualisiert. Zum Abschluss wird das Plakat gut sichtbar an der Wand befestigt und bleibt dort für die nächsten Tage.

Praxistipp

Sofern zuvor die Methode der „Stromverschwörung“ durchgeführt wurde, bietet es sich an, die einzelnen Strukturelemente beispielhaft an dieser Verschwörungserzählung aufzuzeigen („Wo erkennt ihr dieses Merkmal bei unserer Verschwörungstheorie? Wie haben wir das gemacht?“)

Die Methode stammt von

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KigA) (Hrsg.) 2017: „Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!“, in: Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Band 2. Berlin: KigA e. V., 42.



CONSPIR

Es gibt sieben wichtige Merkmale des konspirativen Denkens, die mit dem englischen Akronym CONSPIR zusammengefasst werden können und so leichter zu merken sind. Der abgeschlossene Charakter von Verschwörungsmythen bedeutet, dass jeder Beweis, der einen Mythos widerlegt, als weiterer Beweis für die Verschwörung interpretiert

werden kann. Dies bedeutet, dass in der Kommunikation mit Verschwörungsgläubigen die verschiedenen Zielgruppen klar unterschieden werden müssen. Wenn Verschwörungstheoretiker*innen Gegenargumente so uminterpretieren, dass sie das Gegenteil bedeuten, muss ihnen mit einer anderen Strategie begegnet werden, als jenen, die Beweisen gegenüber offener sind.

Quelle

Stephan Lewandowski und John Cook 2020: Das Handbuch über Verschwörungsmysen. https://www.climatechange-communication.org/wp-content/uploads/2020/04/Conspiracy-Theory-Handbook_German.pdf.



Planspiel „Ich mach' mir die Welt, wie sie mir gefällt!“

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

60 Minuten

Material

- > Arbeitsblatt:
„Fragen: Verschwörungstheorie selbst basteln“

Themen der Methode

Die Teilnehmenden verstehen die Funktionsweisen von Verschwörungsideologien und erfahren deren Absurdität: Sie lernen, wie sinnlos es sein kann, mit gläubigen Anhänger*innen solcher Narrative zu diskutieren, und erhalten einen Eindruck von der Faktenresistenz von Verschwörungsmythen.

Ablauf der Methode

Die Jugendlichen werden in Kleingruppen (drei bis sechs Personen) aufgeteilt und sollen sich eine Verschwörungstheorie ausdenken. Die Bildungsbegleitung gibt ihnen dafür folgende Orientierungsfragen an die Hand:

1. Die Verschwörer

Wer hat sich gegenüber der Welt bzw. gegen die Menschheit verschworen? (z. B. Aliens, Lehrer*innen, Komponist*innen, Fußballer*innen...)

2. Das Ziel

Was bezwecken die Verschwörer*innen mit ihrer Verschwörung? (z.B. Weltherrschaft, Gedankenkontrolle...)

3. Wie durchsetzen

Mit welchen Mitteln setzen die Verschwörer*innen ihre Ziele durch? (z. B. Medienmanipulation, Chemikalien im Essen, Drogen in der Luft...)

4. Beweise

Wo waren die Verschwörer*innen nachlässig oder wollten sich mit versteckten Zeichen verewigen? (z. B. ‚wissenschaftliche‘ Belege oder versteckte Codes auf Geldscheinen, in Kornfeldern...)

Anschließend präsentiert jede Kleingruppe ihre Verschwörung. Die anderen Jugendlichen werden motiviert, diese zu widerlegen. Die Teilnehmenden sollten darauf hingewiesen werden, dass Anhänger*innen von Verschwörungsfantasien diese nicht glauben, obwohl sie falsch sind, sondern weil sie falsch sind. Wer eine erfundene Verschwörungstheorie vorstellt, sollte gute Gegenargumente daher entweder gekonnt ignorieren oder sie so passend machen, dass diese wieder in das Bild der Verschwörung passen.

Abschließend werden die Erfahrungen im Plenum anhand folgender Fragen reflektiert:

- > Wie habt ihr euch in der Rolle der Verschwörer*innen gefühlt?
- > Wie habt ihr euch in der Rolle der Enthüllenden gefühlt?
- > War es schwer, die Verschwörungstheorien zu widerlegen? Warum?

Die Methode stammt von

Bildungsbausteine e. V. 2016: „Verschwörungstheorien selbst basteln“ – Aktivität zur Funktionsweise von antisemitischen Verschwörungstheorien, in: Gekonnt handeln. Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Tipps für die Teilnehmenden

- › Spielt euch wissend und erleuchtet auf. Zeigt euch bemüht, die „Verblendeten“ zu überzeugen.
- › Äußert beliebige Verdächtigungen und streut Gerüchte, die ihr dann als Wahrheit hinstellt („Man sagt/weiß doch, dass...“).
- › Zieht, was immer euch einfällt, als vermeintlichen Beweis für eure Theorie heran.
- › Wiederholt eure Argumente immer wieder und bleibt stur.
- › Begegnet kritischen Nachfragen mit Gegenfragen. Dreht Gegenargumente einfach um, bis diese eure Theorie scheinbar stützen.
- › Bezieht euch auf zweifelhafte Quellen (zum Beispiel „Geheimstatistiken“).

Herausforderung

Um kein antisemitisches Verschwörungsdenken zu reproduzieren, sollten die Kleingruppen ausschließlich Theorien erfinden, die nichts mit Jüdinnen und Juden zu tun haben, und die keine zu große Nähe zu tatsächlich kursierenden Verschwörungsmythen aufweisen. Daher sollten die Gruppen ermutigt werden, beim Ausdenken und Vorstellen ihrer Theorie möglichst kreativ zu werden: Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. (Dies sollte jedoch nicht im Plenum, sondern jeder Kleingruppe einzeln gesagt werden.)





Karikaturenanalyse Teil I

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

15–25 Minuten

Materialbedarf

- > Abbildungen der Karikaturen

Themen der Methode

Verschwörungsideologien und Antisemitismus sind eng miteinander verwoben. Durch die Methode sollen die Teilnehmenden diesen historischen Zusammenhang sowie die Funktionen und Wirkungsweisen antisemitischer Welterklärungen erkennen. Die Karikaturenanalyse ist ein Ausgangspunkt für die weitere Auseinandersetzung mit der Geschichte und Tradierung antisemitischer Verschwörungsideologien.

Ablauf der Methode

Der*die Bildungsbegleiter*in kündigt die bevorstehende Arbeit mit einer Karikatur an und erläutert den Begriff. Die Jugendlichen sitzen im Stuhlkreis, während an der Wand (oder auf dem Smartboard) das entsprechende Bild gezeigt wird. Die Bildanalyse erfolgt gemeinsam – in einem moderierten Gespräch in drei Schritten.

Schritt 1: Beschreibung

Im ersten Schritt geben die Jugendlichen die einzelnen Bildelemente wieder. Dabei beschränken sie sich auf eine sachliche, deskriptive Schilderung und nehmen noch keine weitere Interpretation vor. Die Abbildung zeigt einen überproportionierten, den Erdball fest umklammernden Kraken. Seine Tentakel bohren sich tief in die Weltkugel, sodass diese verletzt zu sein und zu bluten scheint. Der Gesichtsausdruck des Kraken ist mürrisch und unfreundlich. Über oder hinter dem Kraken schwebt ein Davidstern.

Folgende Reflexionsfragen sind hilfreich:

- > Was ist auf der Zeichnung zu sehen?
- > Welche Gegenstände, Figuren oder Symbole sind hier abgebildet und in welchem Verhältnis stehen diese Bildelemente zueinander? (z. B. Stellung, Proportionen...)
- > Wie lässt sich der Gesichtsausdruck des Kraken beschreiben? Was tut er mit seinen Tentakeln?

Schritt 2: Deutung

Im zweiten Schritt erörtern und interpretieren die Jugendlichen die Symbolik der Karikatur. Sie identifizieren den Kraken als Sinnbild für eine bedrohliche, die ganze Welt umklammernde und kontrollierende Macht. Der feste Griff seiner Tentakel und das Blut der Erde stehen für den allumfassenden, gewaltsamen und zerstörerischen Charakter seiner Herrschaft. Das über ihm schwebende Symbol des Judentums markiert den Kraken entweder als jüdisch oder als unter jüdischem Einfluss stehend.

Die Methode basiert auf

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) (Hrsg.) 2017: „Die Fantasie von einer ‚jüdischen Verschwörung‘“, in: Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Band 2. Berlin: KIgA e.V., 45 f.

Folgende Reflexionsfragen sind hilfreich:

- > Was will der Zeichner mit dieser Karikatur ausdrücken?
- > Welche Bedeutung haben die einzelnen Elemente, Symbole und Handlungen?
- > Wofür steht der Krake mit seinen Tentakeln? Warum hat der Zeichner ausgerechnet dieses Tier gewählt?
- > Wie ist der hinter/über dem Kraken schwebende Davidstern zu deuten? Was wird damit unterstellt?

Schritt 3: Einordnung

Im dritten Schritt der Bildbetrachtung stellen die Jugendlichen die Karikatur in den übergeordneten Zusammenhang irrationalen Verschwörungsdenkens. Sie arbeiten heraus, dass die antisemitische Idee „jüdischer Macht“ oder „Einflussnahme“ eine verallgemeinernde und böartige Unterstellung darstellt.

Folgende Reflexionsfragen sind hilfreich:

- > Warum lässt sich diese Zeichnung als jüdenfeindlich charakterisieren? Was genau wird über Jüdinnen und Juden behauptet?
- > Woran ist auszumachen, dass es sich hier um eine Verschwörungstheorie handelt? Welche Merkmale einer Verschwörungstheorie sind wiederzuerkennen?
- > Spielt es eine Rolle, dass der Zeichner ein Anhänger des Nationalsozialismus war?
- > Enthält die Karikatur eine Aussage darüber, wie sich die Menschen gegen die angebliche Bedrohung durch „den bösen Kraken“ wehren könnten?

Schritt 4: Zusammenführung

Im vierten und letzten Schritt werden die zentralen Inhalte und Erkenntnisse der Analyse zusammengefasst. Die Jugendlichen werden durch die Bildungsbegleitung noch einmal darauf hingewiesen, dass...

- > es sich um eine Karikatur der nationalsozialistischen Propaganda handelt.
- > die Bilddarstellung nur eine antisemitische Fantasie wiedergibt.
- > die Karikatur alle typischen Merkmale einer Verschwörungstheorie aufweist und sich aus Fantasie, Vorannahmen und Unterstellungen speist.

Die Bildungsbegleiter*innen stellen heraus, dass solche jüdenfeindlichen Bilder einerseits an alte Vorurteile anknüpfen können, andererseits immer wieder neu verbreitet und somit aktualisiert werden: Auch heute noch kursieren krude Vorstellungen und böartige Behauptungen über „die Juden“ sowie Gerüchte über ihre angeblichen, verderblichen Charaktereigenschaften, über Macht und Einfluss, über teuflische und destruktive Handlungsweisen. An dieser Stelle kann – je nach Aufnahmefähigkeit der Gruppe – der Hinweis erfolgen, dass Gewalt und Mord gegen Jüdinnen und Juden sich regelmäßig als „Notwehrhandlung“ gegen den fantasierten bösen Kraken versteht.

Herausforderung

Die Arbeit mit nationalsozialistischen Karikaturen reproduziert antisemitische Darstellungsweisen. Daher muss die Karikaturenanalyse sorgfältig begleitet, gut moderiert und in eine umfassendere Auseinandersetzung mit Verschwörungsmythen und Antisemitismus eingebettet werden. Solche Quellen dürfen niemals rein instrumentell verwendet werden, sondern erfordern eine bewusste, reflektierte Herangehensweise. Ziel ist es, den Teilnehmenden die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, um diese Inhalte zu verstehen und einzuordnen.



Input: Verschwörungsideologien

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

30 Minuten

Materialbedarf

- > Abbildungen der Karikaturen

Themen der Methode

Der Input vertieft die Analyse der Karikaturenanalyse, indem er ihren historischen Kontext und die zugrunde liegenden ideologischen Hintergründe beleuchtet. Die Teilnehmenden erkennen, dass anti-semitische Welterklärungen gezielt zur Ausgrenzung und Stigmatisierung eingesetzt wurden und häufig mit Vernichtungsfantasien einhergingen. Sie gewinnen ein Verständnis dafür, wie solche Weltbilder aufgebaut sind und welche Mechanismen ihre Verbreitung und Akzeptanz fördern. Darüber hinaus wird deutlich, dass diese Erklärungsmodelle nicht nur in der Vergangenheit relevant waren, sondern in abgewandelter Form bis heute nachwirken.

Ablauf der Methode

Der Input schließt direkt an die Analyse der Karikaturenanalyse an. Der Text und die Präsentation dienen dabei als Vorlage (Materialdownload). Die Bilder der Präsentation können ausgedruckt und in die Mitte des Stuhlkreises gelegt werden, alternativ können sie mit einem Beamer gezeigt werden. Je nach Vorwissen der Jugendlichen können bestimmte Punkte vereinfacht oder vertieft werden. Der Input mündet in eine Abschlussdiskussion, in der die Teilnehmenden die erarbeiteten Inhalte reflektieren und vertiefen.

Herausforderung

Es bietet sich an, den Input dialogisch zu gestalten und Bezug auf vorherige Diskussionen und Methoden zu nehmen. (Mit der Zwischenfrage: „Habt ihr Ideen, warum sich im 19. Jahrhundert Verschwörungsideologien verbreiteten?“, lassen sich z. B. Bezüge zu Industrialisierung, beginnender Globalisierung, Aufklärung und gesellschaftlichen Umbrüchen herstellen.)

Der Input kann für Teilnehmende, die wenig Vorwissen über die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts haben, anspruchsvoll sein. Daher sollte er unbedingt an die Vorerfahrungen der Gruppe angepasst werden, um die Inhalte verständlich und zugänglich zu vermitteln.

Der Antisemitismus
ist der
Sozialismus
der
Dummköpfe
Ausspruch Kaiser Friedrich III.

Die Protokolle
Das Programm
der internationalen
Geheim-Regierung

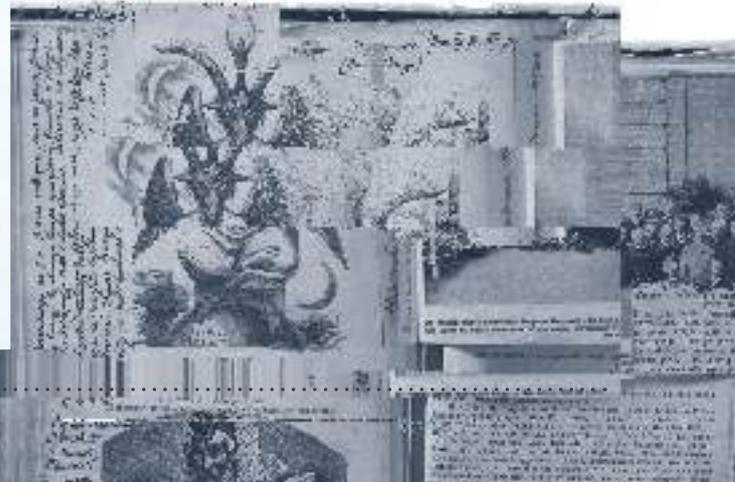
Die Protokolle
Zionist
Proto

Olusi-Olusi
Blätter zur Abwehr



Jud
4716
Blätter zur Judenfrage

Das grösste Uebel
ist der **JUDENHASS.**





Karikaturenanalyse Teil II

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

15–25 Minuten

Materialbedarf

- > Abbildungen der Karikaturen (Materialdownload)

Themen der Methode

In dieser Methode geht es um eine finale Vertiefung und den Transfer aller bisherigen Methoden.

Ablauf der Methode

Die Jugendlichen sitzen im Stuhlkreis, während an der Wand (oder auf dem Smartboard) die Karikatur gezeigt wird. Die Analyse erfolgt gemeinsam – in einem moderierten Gespräch in drei Schritten.

Schritt 1: Beschreibung

Im ersten Schritt geben die Jugendlichen die einzelnen Bildelemente wieder. Dabei beschränken sie sich auf eine sachliche, deskriptive Schilderung und nehmen noch keine weitere Interpretation vor. Die Abbildung zeigt einen Mann, der die Weltkugel umklammert. Das Gesicht des Mannes ist fratzenhaft und entspricht antisemitischen Zerrbildern, die auch den Teilnehmenden möglicherweise bekannt sind. Seine Hände sind mit breiten, langen Fingern und spitzen Nägeln klauenhaft dargestellt. Er trägt Armbänder mit Totenkopf- sowie Freimaurer-Symbolik und an seinem linken Hemdsärmel befindet sich ein Davidstern. Aus seiner Tasche ragt eine Schlange empor. Im Rücken des Mannes strahlt eine Sonne in Hakenkreuzform mit der Beschriftung „Aufklärung“. Der Mann schirmt die Weltkugel vom Sonnenlicht ab. Die Karikatur wird mit folgender Überschrift angekündigt: „Enthüllung der jüdischen Weltverschwörung gegen das deutsche Volk“.

Folgende Reflexionsfragen sind hilfreich:

- > Was ist auf der Zeichnung zu sehen?
- > Welche Gegenstände, Figuren oder Symbole sind hier abgebildet? In welchem Verhältnis stehen diese Bildelemente zueinander? (z. B. Stellung, Proportionen...)

Schritt 2: Deutung

Im zweiten Schritt erörtern und interpretieren die Jugendlichen die Symbolik der Karikatur. Sie identifizieren den Mann – aufgrund des Davidsterns und der Überschrift der Karikatur – als Stellvertreter der „jüdischen Verschwörung“ sowie als Sinnbild für eine bedrohliche, die ganze Welt umklammernde und kontrollierende Macht. Der Totenkopf und besonders die antijudaistisch-biblische Symbolik der Schlange illustrieren den teuflisch-bösen und zerstörerischen Charakter der angeblichen „jüdischen Herrschaft“. Der Nationalsozialismus wird als Aufklärung über die Verschwörung inszeniert.

Folgende Reflexionsfragen sind hilfreich:

- > Was will der Zeichner mit dieser Karikatur ausdrücken?
- > Welche Bedeutung haben die einzelnen Elemente, Symbole und Handlungen?
- > Wofür steht die Schlange, und warum hat der Zeichner ausgerechnet dieses Tier gewählt?
- > Wie sind die beiden Davidsterne zu deuten, und was wird damit unterstellt?

Das Material basiert auf

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) (Hrsg.) 2017: Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Band 2. Berlin: KIgA e. V., S 45 f.

Schritt 3: Einordnung

Im dritten Schritt der Bildbetrachtung stellen die Jugendlichen die Karikatur in den übergeordneten Zusammenhang irrationalen Verschwörungsdenkens. Sie arbeiten heraus, dass die antisemitische Idee „jüdischer Macht“ oder „Einflussnahme“ eine verallgemeinernde und bösartige Unterstellung darstellt.

Folgende Reflexionsfragen sind hilfreich:

- › Warum lässt sich diese Zeichnung als jüdenfeindlich charakterisieren? Was genau wird über Jüdinnen und Juden behauptet?
- › Woran ist auszumachen, dass es sich hier um eine Verschwörungstheorie handelt? Welche Merkmale einer Verschwörungstheorie sind wiederzuerkennen?

Schritt 4: Zusammenführung

Abschließend heben die Bildungsbegleiter*innen folgende Punkte hervor:

- › Es handelt sich um eine antisemitische, nationalsozialistische Karikatur.
- › Folgende Merkmale zeigen den verschwörungsideologischen und antisemitischen Charakter der Karikatur: Die Figur wird machtvoll, gerissen, boshaft, bedrohlich, weltumspannend, entmenschlicht dargestellt.
- › Auch heute noch kursieren krude Vorstellungen und bösartige Behauptungen über „die Juden“, die eng verwandt sind mit der antisemitischen Hetze der gezeigten Karikatur. Hier kann wiederum der Hinweis erfolgen, dass Gewalt und Mord gegen Jüdinnen und Juden sich regelmäßig als „Notwehrhandlung“ gegen eine fantasierte Verschwörung versteht.

Herausforderung

Die Arbeit mit nationalsozialistischen Karikaturen reproduziert antisemitische Darstellungsweisen. Daher muss die Karikaturenana-lyse sorgfältig begleitet, gut moderiert und in eine umfassendere Auseinandersetzung mit Verschwörungsmythen und Antisemitismus eingebettet werden. Solche Quellen dürfen niemals rein instrumen-tell verwendet werden, sondern erfordern eine bewusste, reflektierte Herangehensweise. Ziel ist es, den Teilnehmenden die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, um diese Inhalte zu verstehen und einzuordnen.





Verschwörungsmethoden und Corona

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

30–40 Minuten

Materialbedarf

- > Beamer/Tablets
- > Video und Wahlplakat

Themen der Methode

Die Corona-Pandemie, obwohl für viele Jugendliche bereits ein längst vergangenes Ereignis, bietet einen wichtigen Anlass, um zu verdeutlichen, warum Verschwörungsmethoden in Krisenzeiten besonders an Bedeutung gewinnen. In dieser Zeit wird sichtbar, wie Menschen in Unsicherheit nach einfachen Erklärungen suchen und Verschwörungserzählungen als vermeintliche Lösung erscheinen. Die Teilnehmenden lernen in der Methode, verschwörungsideologische Welterklärungen in einem Video einer Demonstration gegen die Corona-Maßnahmen zu erkennen und erarbeiten den Zusammenhang zwischen Verschwörungsideologien sowie antisemitischen Ressentiments und Codes. Sie verstehen, dass die Vorstellung einer „allmächtigen“, „parasitären“ und „verschworenen“ „Finanzelite“ ein häufiges Motiv in verschwörungsideologischem Denken darstellt und dass solche Erklärungen oft als Reaktion auf gesellschaftliche Krisen entstehen.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Einstiegsdiskussion (10 Min.)

Die Jugendlichen werden gefragt, ob sie sich an die Zeit der Corona-Pandemie erinnern oder etwas darüber gehört haben. Je nach Alter der Gruppe, wird die Zeit mit kurzen, einprägsamen Erklärungen ins Bewusstsein gerufen. Es wird aufgezeigt, dass während der Pandemie viele Menschen an Verschwörungsmethoden glaubten und diese auch verbreitet wurden, was bis heute Auswirkungen hat.

Die Bildungsbegleiter*in leitet die Methode mit folgenden Fragen ein:

- > Was wisst ihr noch über die Corona-Pandemie? Habt ihr etwas von Verschwörungsmethoden gehört?
- > Warum könnten solche Methoden gerade in Krisenzeiten wie der Pandemie für manche Menschen besonders verlockend wirken?

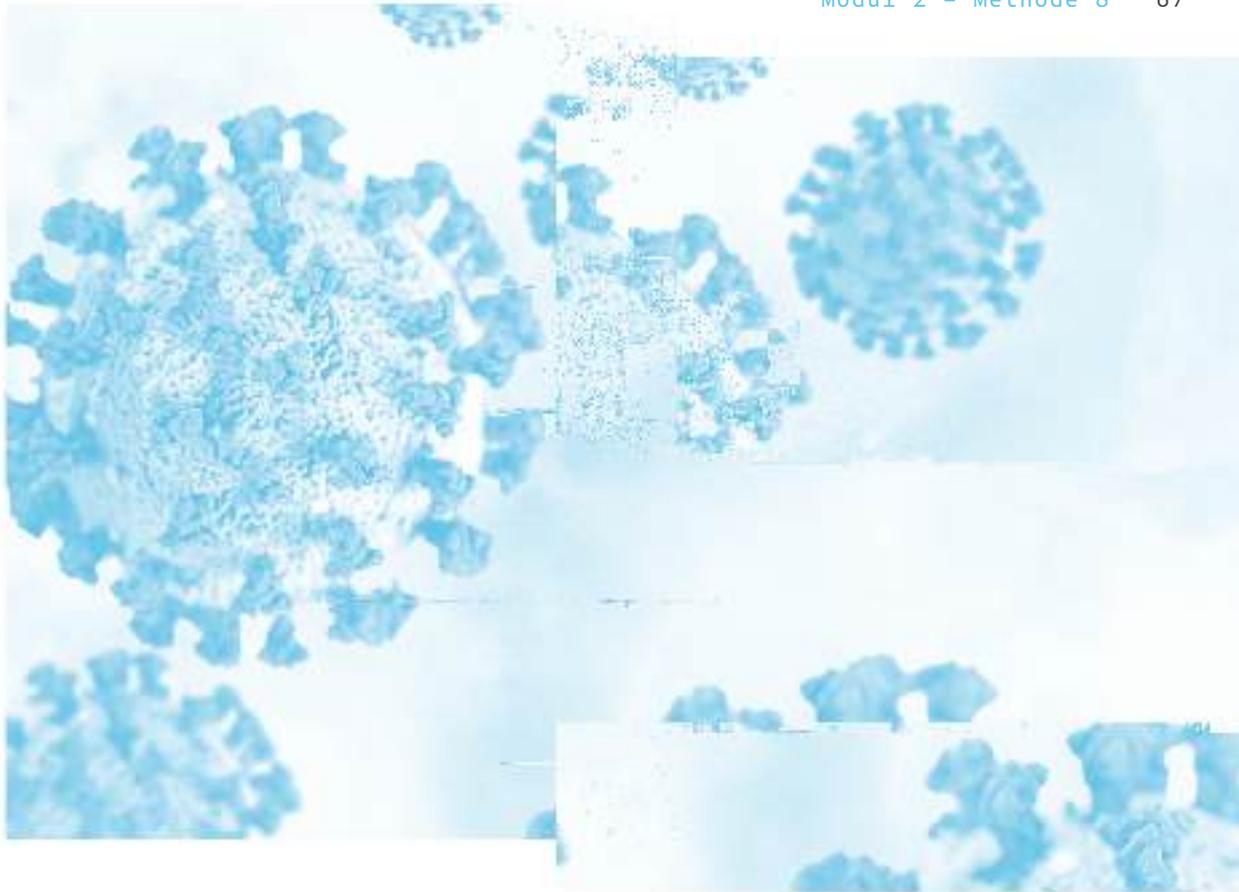
Die Bildungsbegleitung fasst die Antworten zusammen und erklärt, dass Verschwörungserzählungen oft das Bedürfnis nach einfachen und schnellen Erklärungen befriedigen. Sie bieten klare Schuldzuweisungen und schaffen so eine gewisse emotionale Erleichterung für Menschen, die in schwierigen und unsicheren Zeiten nach Antworten suchen.

Schritt 2: Kleingruppenarbeit (15 Min.)

Es werden Kleingruppen gebildet, die jeweils ein Tablet erhalten, um ein Interview eines Teilnehmers einer Demonstration gegen die Corona-Maßnahmen aus dem Jahr 2020 anzuschauen (Anlage). Falls keine Tablets vorhanden sind, kann das Video im Plenum gezeigt und in Murren reflektiert werden.

Folgende Reflexionsfragen sind hilfreich:

- > Was sind die Kernaussagen des Demonstranten?
- > Welche Aussagen des Demonstranten weisen auf eine Verschwörungserzählung hin?



Schritt 3: Zusammenführung

Die Ergebnisse werden gemeinsam zusammengetragen. Die Bildungsbegleiter*in geht auf die Begriffe „Finanzkartell“, „Parasit“ und „Rothschild/Soros“ ein und erläutert, dass es sich dabei um antisemitische Codes handelt. Zur Veranschaulichung wird die Krakenkarikatur mit einem Wahlplakat der Partei „Deutsche Mitte“ aus dem Bundestagswahlkampf 2017 verglichen (Materialdownload). Der Begriff „Finanzkartell“ spielt auf die Vorstellung einer „verschworenen“, „mächtigen“ „Finanzelite“ an und ist ein Beispiel dafür, wie Antisemitismus codiert wird.

Fragen zur Diskussion:

- > Was bedeutet der Begriff „Finanzkartell“ in diesem Zusammenhang?
- > Welche Rolle spielt die historische Vorlage für die Bewertung des Wahlplakats?
- > Warum kann das Wahlplakat als antisemitisch eingestuft werden, auch wenn der Davidsstern nicht vorkommt?

Herausforderung

Die Aussagen des Demonstranten könnten für Jugendliche anschlussfähig sein, die an Fragmente bestehender Verschwörungstheorien glauben. Die Methode kann dazu führen, dass Teilnehmende antisemitische Bilder unbeabsichtigt reproduzieren. In solchen Situationen ist es wichtig, nicht mit moralisierenden Belehrungen zu reagieren, sondern eine wertschätzende und offene Atmosphäre zu schaffen, in der über die Hintergründe und Auswirkungen solcher Aussagen reflektiert werden kann. Durch gezielte Nachfragen und behutsames Moderieren können die Teilnehmenden dazu angeregt werden, eigene Denkmuster zu hinterfragen und neue Perspektiven zu entwickeln. Gleichzeitig sollten klare Grenzen gesetzt werden, um respektvolles Miteinander sicherzustellen und deutlich grenzüberschreitende Kommentare konsequent zu unterbinden.

Analyse des Musikvideos „Telvision“



Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

50–60 Minuten

Materialbedarf

- > Beamer/Tablets
- > Video (Materialdownload)

- > <https://www.youtube.com/watch?v=OROd42ry9VU>



Themen der Methode

Das Ziel der Methode ist es, Jugendlichen ein kritisches Verständnis für die Mechanismen und Motive von Verschwörungsideologien in der Popkultur zu vermitteln. Grundlage dafür ist das Musikvideo „Telvision“, das von bekannten Künstlern wie Kollegah, PA Sports, Kianoush und KC Rebell produziert wurde. Obwohl die Musiker inzwischen an Popularität unter Jugendlichen eingebüßt haben, bleibt das Video relevant, da es durch seine jugendnahe Bildsprache und Ästhetik weiterhin wirksam ist und sich nah an der Lebenswelt junger Menschen bewegt.

Im Zentrum der Methode steht die Analyse, wie politische Botschaften im Video durch Personalisierung, Polarisierung und Emotionalisierung vermittelt werden. Die Teilnehmenden untersuchen, wie das Video klassische Verschwörungserzählungen wie die Vorstellung einer „mächtigen, bösen Elite“ aufgreift und diese mit schnellen Schnitten, bedrohlicher Bildsprache und emotionalisierenden Textpassagen verstärkt.

Ablauf der Methode

Dieser Block beginnt mit einer Thesendiskussion. In jeder Raumecke gibt es verschiedene Positionen, die auf Karten aufgeschrieben und gut sichtbar auf den Boden gelegt oder an die Wand gehängt werden. Auf ihnen steht:

Zustimmung

halbe
Zustimmung

Ablehnung

Enthaltung/
weiß nicht

Die Thesen werden nacheinander vorgelesen. Die Teilnehmenden positionieren sich im Raum und können mit folgendem Satz erläutern, warum sie sich dort hingestellt haben: „Ich stehe hier, weil...“

These 1: Hip-Hop ist eine gesellschaftskritische Musikrichtung.

These 2: Hip-Hop ist ein Sprachrohr für diskriminierte Menschen in der Gesellschaft.

Die Bildungsbegleiter*innen fassen zentrale Diskussionsergebnisse zusammen und kündigen das Musikvideo an. Dieses wird zunächst gemeinsam an einer Leinwand angesehen, um allen Teilnehmenden einen einheitlichen Einstieg zu ermöglichen. Im Anschluss kann ein kurzer Austausch über erste Eindrücke stattfinden. Die Bildungsbegleiter*innen halten sich in dieser Phase mit eigenen Bewertungen oder Einschätzungen zurück, um die Reflexion der Teilnehmenden nicht zu beeinflussen.

Schritt 2: Video- und Textanalyse in Kleingruppen (15 Minuten)

Es werden Kleingruppen mit drei bis sechs Jugendlichen gebildet. Jede Gruppe erhält entweder Tablets oder ausgedruckte Liedtexte sowie einen spezifischen Arbeitsauftrag und ein Flipchart zur Ergebnissicherung. Abhängig von der Gruppengröße können mehrere Gruppen denselben Arbeitsauftrag bearbeiten.

Gruppe 1: Videoanalyse

Die erste Kleingruppe konzentriert sich ausschließlich auf das Musikvideo. Sie sehen das Video mehrmals ohne Ton an und diskutieren anschließend anhand der folgenden Orientierungsfragen:

- > Welche ersten Eindrücke habt ihr? Was fällt besonders ins Auge?
- > Welche Einzelheiten, wie Personen, Gegenstände oder Symbole, spielen eine Rolle?
- > Welche Funktionen haben Darstellungsmittel wie Perspektive, Figurendarstellung, Schnitt oder Farbkomposition?
- > Welche Emotionen soll das Video hervorrufen?

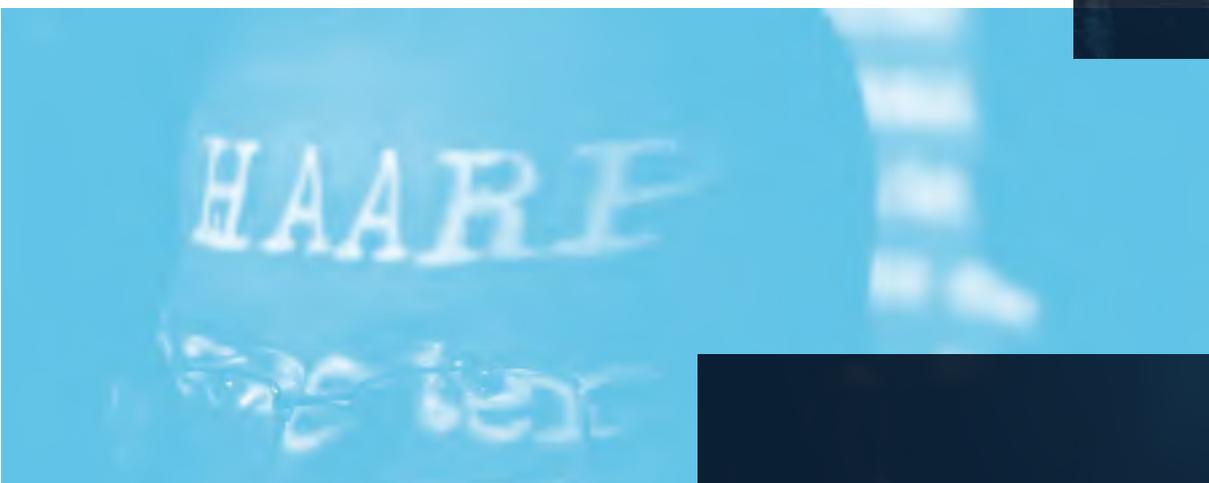
Gruppe 2: Textanalyse

Die zweite Kleingruppe analysiert nur den Liedtext. Sie erhalten den Text in mehrfacher Ausführung und beantworten in einer gemeinsamen Diskussion die folgenden Fragen:

- > Welche ersten Eindrücke habt ihr? Welche Textstellen fallen besonders auf?
- > Werden im Text Tatsachen wiedergegeben, Thesen aufgestellt oder Fragen formuliert?
- > Enthält der Text Wertungen?



> weiter auf
der nächsten Seite



Was ist wahr, was Fiktion?

Ihre Propagandamission'n täuschen Abermillion'n

Was ist wahr, was Fiktion? (sei sicher)

Du wirst jeden Tag angelogen, sieh mit klarer Vision

Die eine Seite stirbt den Heldentod

Die andere lenkt die CIA-Kriegsdrohn'n

Beide sagen, dass der andere die Welt bedroht

Bei dem, was läuft, ist die Hälfte Show – hier auf TelVision



Schritt 3: Präsentation und Diskussion im Plenum (15–20 Minuten)

Die Ergebnisse der Kleingruppen werden im Plenum vorgestellt. Der*die Bildungsbegleiter*in erläutert, dass der Liedtext unterschiedliche Themen der Weltpolitik anspricht und dabei Behauptungen über die Hintergründe aufstellt. Das Musikvideo wiederum arbeitet mit schnellen Schnitten, intensiven Bildern und einer bedrohlich wirkenden Farbgestaltung. Die tiefen Kameraperspektiven stellen die Rapper als stark und dominant dar.

Im Anschluss wird die Gesamtaussage des Liedes diskutiert: Welche Sichtweisen, Vorstellungen und Haltungen werden im Video und Text vermittelt? Falls Verschwörungsmymen von den Jugendlichen nicht direkt benannt werden, lenkt die Bildungsbegleitung die Aufmerksamkeit darauf. Sie nutzt dabei konkrete Textstellen (z. B. aus der Präsentation) wie:

„Ihre Propagandamissionen täuschen Abermillionen
Was ist wahr, was Fiktion? (Sei sicher)
Du wirst jeden Tag angelogen, sieh mit klarer Vision.“

Die Jugendlichen werden gefragt, ob sie Parallelen zu den bereits besprochenen Verschwörungsmymen erkennen. Zum Abschluss fassen die Bildungsbegleiter*innen zusammen, dass das Lied klassische Verschwörungserzählungen aufgreift, insbesondere die Vorstellung einer „kleinen“, „mächtigen“, „bösen“ „Elite“, die die Medien kontrolliert und die Menschheit manipuliert.

 Herausforderung

Gangsta-Rap erfüllt für viele Jugendliche identitätsstiftende und distinktive Funktionen. Daher kann es Skepsis geben, wenn Erwachsene diesen kritisch analysieren. Es ist wichtig, zu verstehen, warum Jugendliche diese Musik hören, und dabei dennoch eine klare Haltung zu problematischen Inhalten einzunehmen. Da das Musikvideo explizite Gewaltszenen enthält, sollten die Bildungsbegleiter*innen vorab abwägen, ob es für die Gruppe geeignet ist.

Modul 3

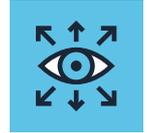
Israelbezogener Antisemitismus

Das dritte Modul kombiniert die Analyse des israelbezogenen Antisemitismus mit einer Reflexion über globale Konflikte und deren Wahrnehmung. Die Methoden schaffen Raum für persönliche Fragen, Erfahrungen und emotionale Betroffenheit. Ziel ist es, Vertrauen und Empathie zu fördern und ein tieferes Verständnis für die gesellschaftliche Dynamik und Komplexität des Konflikts zu vermitteln.

Israelbezogener Antisemitismus wird als gesamtgesellschaftliches Phänomen und Form antisemitischer Umwegkommunikation analysiert. Die Teilnehmenden lernen, dass diese Feindseligkeit unabhängig von den konkreten politischen Handlungen Israels existiert. Gleichzeitig greift das Modul das gestiegene Bedürfnis vieler Jugendlicher auf, sich nach den Ereignissen des 7. Oktobers 2023 mit dem Israel-Palästina-Konflikt auseinanderzusetzen.

Scannen Sie
den QR-Code,
um das Material
von Modul 3
herunterzuladen.





Perspektiven im Konflikt

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

45–55 Minuten

Materialbedarf

- > Moderationskarten
- > Stifte

Themen der Methode

Diese Methode dient als Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit dem Israel-Palästina-Konflikt, indem sie zunächst eine Reflexion über die Wahrnehmung und Betroffenheit von unterschiedlichen globalen Konflikte ermöglicht. Viele Teilnehmende sind durch Kriege und Krisen in ihren Herkunftsfamilien oder ihrem Umfeld direkt betroffen, während andere diese Konflikte indirekt durch mediale Berichterstattung oder gesellschaftliche Diskurse wahrnehmen. Die Methode bietet Raum, um Fragen, Erfahrungen und persönliche Zugänge zu globalen Konflikten in den Bildungsprozess einzubringen.

Die Methode sensibilisiert dafür, dass weltweit zahlreiche Konflikte Leid und Sterben verursachen. Gleichzeitig regt sie zur Reflexion darüber an, wie moralische Vorstellungen oft einen Positionierungsdruck erzeugen, der anfällig für vereinfachte Antworten macht.

Durch diese entschleunigte und offene Herangehensweise wird eine Grundlage geschaffen, um spätere Diskussionen über den Israel-Palästina-Konflikt zu entpolarisieren und die politische Komplexität des Themas anzuerkennen. Sie bildet damit einen wichtigen Bezugspunkt für spätere Auseinandersetzungen, um danach zu fragen, warum der Israel-Palästina-Konflikt so viel mehr mediale Aufmerksamkeit erhält als andere Konflikte.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Kartenabfrage (15–20 Minuten)

Zu Beginn werden Kleingruppen von drei bis fünf Personen gebildet. Die Gruppenbildung kann entweder zufällig oder bewusst nach bestimmten Kriterien erfolgen. Jede Kleingruppe tauscht sich zu folgender Frage aus: „Gibt es aktuelle Konflikte oder Kriege, die euch persönlich besonders beschäftigen?“

Die Teilnehmenden halten ihre Gedanken und Beispiele stichpunktartig auf Moderationskarten fest. Es sollte darauf geachtet werden, dass jede Kleingruppe maximal drei bis fünf Karten erstellt, um die Übersichtlichkeit im Plenum zu wahren.

Nach etwa zehn Minuten trifft sich die gesamte Gruppe im Stuhlkreis. Jede Kleingruppe stellt ihre Ergebnisse kurz vor. Die Bildungsbegleiter*innen moderieren den Austausch im Plenum, greifen bei Bedarf Impulse auf und können zusätzliche Informationen zu den genannten Konflikten geben, um den Teilnehmenden neue Perspektiven zu ermöglichen.

Die Bildungsbegleiter*innen fassen abschließend zusammen, dass es weltweit zahlreiche Konflikte und Kriege gibt, die Leid und Unsicherheit verursachen. Sie heben hervor, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themen komplex ist und oft Gefühle wie Ohnmacht oder Verwirrung auslösen kann.

Dieser Abschluss dient nicht nur der inhaltlichen Zusammenfassung, sondern auch als Brücke zum nächsten Schritt der Methode.

Schritt 2: Positionierungen (20–30 Minuten)

Die Bildungsbegleiter*innen erklären nun, dass im nächsten Schritt der Fokus auf der emotionalen Auseinandersetzung mit den globalen Konflikten liegt. Die Teilnehmenden sollen reflektieren, was diese Konflikte auf einer persönlichen und emotionalen Ebene mit ihnen machen.

Im Raum werden verschiedene Positionen sichtbar gemacht, die die Teilnehmenden dazu einladen, sich zu ihrer eigenen inneren Auseinandersetzung mit den Konflikten zu verorten. In jeder Raumecke wird eine Karte mit einer der folgenden Optionen aufgelegt:



Zu Beginn geben die Bildungsbegleiter*innen einen kurzen Überblick über die verschiedenen Konflikte, die in der Kartenabfrage genannt wurden, und fordern die Teilnehmenden auf, sich auf den Konflikt zu konzentrieren, der für sie am zentralsten war. Anschließend werden sie eingeladen, sich entsprechend ihrer Position zu diesem Konflikt in den Raum zu bewegen.

Als Positionierungsfragen können folgende Thesen angeboten werden:

- > „Ich denke oft darüber nach und informiere mich regelmäßig über diesen Konflikt.“
- > „Der Konflikt beeinflusst meine Gedanken oder Handlungen stark.“
- > „Ich fühle mich sehr betroffen und emotional involviert.“
- > „Ich möchte mehr darüber lernen und mich aktiv einbringen.“
- > „Mir ist es wichtig, dass sich andere zu dem Konflikt positionieren.“
- > „Mir ist es wichtig, auf der richtigen Seite zu stehen“

Nach jeder Positionierung sind die Teilnehmenden eingeladen, ihre Gedanken und Gefühle zu teilen, dies ist jedoch nicht verpflichtend. Die Bildungsbegleiter*innen moderieren, sodass jede*r zu Wort kommt, der*die dies möchte.

Schritt 3: Zusammenfassung und abschließender Impuls (5 Minuten)

Die Bildungsbegleiter*innen fassen die wesentlichen Punkte des Gesprächs zusammen und setzen eigene Impulse, die die Teilnehmenden anregen sollen, ihre emotionalen Reaktionen weiter zu reflektieren. Beispielsweise können folgende Inputs gegeben werden:

„Es ist vollkommen normal, dass Bilder von Leid emotionale Reaktionen hervorrufen. Diese Gefühle sind verständlich, weil wir uns mit diesen Themen auf einer emotionalen Ebene auseinandersetzen. Allerdings wecken diese emotionalen Reaktionen oft ein starkes Bedürfnis nach Klarheit und Sicherheit. Dieses Bedürfnis ist menschlich, doch es kann uns dazu verleiten, nach einfachen Antworten zu suchen, die den komplexen Realitäten von Konflikten nicht gerecht werden.“

„Besonders wenn wir Konflikte persönlich und emotional erleben, kann dies Beziehungen auf die Probe stellen. Es ist dann wichtig zu erkennen, dass es nicht nur eine ‚richtige‘ Seite gibt, sondern viele Perspektiven, die es zu verstehen gilt. In schwierigen Diskussionen ist es wichtig, Offenheit für diese unterschiedlichen Sichtweisen zu bewahren und besonders die Perspektiven derjenigen ernst zu

nehmen, die direkt von den Konflikten betroffen sind – etwa weil sie Freund*innen oder Angehörige in den betroffenen Regionen haben. In solchen Momenten ist Zuhören und ein offener Raum für die Erfahrungen dieser Menschen besonders wichtig.“

Falls der Israel-Palästina-Konflikt bereits thematisiert wird, kann folgender Impuls gegeben werden:

„Der Israel-Palästina-Konflikt ist komplex und langwierig. Es ist wichtig zu verstehen, dass sich pro-israelische und pro-palästinensische Perspektiven nicht ausschließen. Es geht nicht darum, sich wie in einem Fußballspiel für eine ‚Seite‘ zu entscheiden, sondern darum, die verschiedenen Perspektiven zu verstehen und in die eigene Auseinandersetzung mit dem Konflikt einzubeziehen.“

Herausforderung

In der aktuellen Situation besteht die Möglichkeit, dass diese Methode israelfeindliche und antisemitische Aussagen hervorbringt. Die Bildungsbegleiter*innen müssen daher vorbereitet sein, klare Grenzen zu setzen, falls solche Äußerungen auftauchen. Ein Ansatz, der Gesprächsbereitschaft signalisiert und gleichzeitig Grenzen zieht, könnte sein, zunächst eine einladende Haltung zu bewahren, während gleichzeitig die Problematik angesprochen wird. Eine mögliche Formulierung könnte folgendermaßen lauten:

„Die Aussage hat einen antisemitischen Hintergrund, darauf möchte ich später genauer eingehen. Aber mich interessiert gerade: Was genau empört dich so sehr?“

In besonders kritischen Fällen, wenn es darum geht, potenziell betroffene Personen zu schützen, kann eine zusätzliche Formulierung helfen:

„Ich lege dich nicht auf diese Aussagen fest und du musst dich nicht rechtfertigen, wie du zu Israel stehst. Dennoch muss ich betonen, dass solche Aussagen bei mir große Sorge auslösen, weil sie konkrete und spürbare Auswirkungen auf das Leben von Jüdinnen und Juden in Deutschland haben.“



Erlebte Wirklichkeiten: Der 7. Oktober und seine Folgen

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

40–45 Minuten

Materialbedarf

- > Moderationskarten
- > Stifte
- > Bilder (Materialdownload)

Themen der Methode

Die Methode dient als Einstieg in die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des 7. Oktobers 2023 in Deutschland. Sie fokussiert dabei weniger auf die Frage, was passiert ist, sondern darauf, was dieses Ereignis bei den Teilnehmenden ausgelöst hat. Ziel ist es, Raum für persönliche Fragen, Erfahrungen und individuelle Zugänge zu schaffen. Durch diese Reflexion über Wahrnehmung und Betroffenheit soll eine Vertrauensbasis aufgebaut werden, die gegenseitige Empathie und ein respektvolles Miteinander fördert. Die Methode legt dabei besonderen Wert auf die unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmenden und deren emotionale Reaktionen.

Ablauf der Methode

Die Bildungsbegleiter*innen kündigen an, dass es im folgenden Austausch um die Auswirkungen gehen wird, die der Terrorangriff der Hamas auf Israel und der darauffolgende Krieg im Gazastreifen in Bezug auf Deutschland entfaltet haben. Dabei wird betont, dass der Raum respektvoll und sicher sein soll, sodass niemand Angst haben muss, etwas „Falsches“ zu sagen. Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass dieses Thema für viele mit großem Leid und Schmerz verbunden ist, weshalb besonders Rücksicht auf die Gefühle und Perspektiven der Teilnehmenden genommen werden sollte. Hierbei kann auf die vorherige Methode, in der die Wichtigkeit von Empathie und besondere Rücksichtnahme betont wurde, Bezug genommen werden.

Praxistipp

Es wird empfohlen, diese Methode nur dann anzuwenden, wenn zuvor die Methode „Perspektiven im Konflikt“ durchgeführt wurde.

Schritt 1: Assoziativer Einstieg über Bilder (15 Minuten)

Zu Beginn werden verschiedene Bilder (Materialdownload) in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Diese zeigen Demonstrationen, Zeitungsüberschriften, Instagramprofile oder andere öffentliche Diskursformen. Die Teilnehmenden haben Zeit, sich die Bilder anzusehen und eines auszuwählen, das sie besonders anspricht oder etwas in ihnen auslöst. Sie nehmen das Bild mit an ihren Platz und haben dann die Möglichkeit, es der Gruppe vorzustellen: Was ist auf dem Bild zu sehen? Warum haben sie dieses Bild gewählt? Welche Gefühle und Gedanken verbindet die Person mit dem Bild? Die Bildungsbegleiter*innen moderieren den Austausch und sorgen dafür, dass jede Person, die möchte, zu Wort kommt.

Schritt 2: Einzelarbeit (5–10 Minuten)

Nun hängen die Bildungsbegleiter*innen in jeder Ecke des Raumes einen Zettel mit einer der folgenden Aussagen auf:

- > Erinner dich an eine Situation, in der in deiner Familie über Israel und Palästina gesprochen wurde.
- > Erinner dich an eine Situation, in der in der Schule über Israel und Palästina gesprochen wurde.
- > Erinner dich an eine Situation, in der dich der Konflikt in Israel und Palästina besonders berührt hat.
- > Erinner dich an eine Situation, in der dich der Konflikt in Israel und Palästina wütend gemacht hat.

Jede*r bearbeitet die Fragen für sich. Unter jedem Zettel liegen Moderationskarten, um sich Notizen zur jeweiligen Frage machen zu können. Diese Einzelarbeit gibt den Teilnehmenden die Gelegenheit, in Ruhe ihre Gedanken und Emotionen in Bezug auf den Konflikt zu reflektieren.

Schritt 3: Austausch im Plenum (20 Minuten)

Der abschließende Austausch bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zu reflektieren und ihre Perspektiven miteinander zu teilen. Dabei geht es weniger um die konkreten Situationen, die in den vorherigen Schritten angesprochen wurden, sondern vielmehr um die Reflexion über den eigenen Denkprozess und die eigene Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Bildungsbegleiter*innen leiten die Diskussion mit den folgenden Fragen:

- > Welches Feld fiel euch beim Ausfüllen am schwersten?
- > Welche Aha-Momente gab es in den Diskussionen?
- > Welche Fragen sind während des Austauschs aufgekommen?

Der Austausch fördert das Teilen unterschiedlicher Erfahrungen und Einsichten. Die Bildungsbegleiter*innen fassen die wesentlichen Punkte der Diskussion zusammen und regen die Teilnehmenden zu weiteren Überlegungen an. Sie betonen dabei, dass insbesondere Menschen, die Familie in Israel und im Gazastreifen haben, in letzter Zeit sehr gelitten haben. Viele haben durch den Konflikt Angehörige verloren oder leben in ständiger Sorge um ihre Sicherheit, was zu erheblichen emotionalen Belastungen führt.



Hören, verstehen, verbinden: Deutschland nach dem 7. Oktober

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

45 Minuten

Materialbedarf

- > Stuhlkreis
- > Aufgabenkarten (Materialdownload)
- > W-Lan

Themen der Methode

Das Ziel der Methode ist es, Jugendlichen ein Verständnis für verschiedene Perspektiven zu vermitteln und Empathie für die Erfahrungen von Betroffenen zu fördern. Grundlage dafür ist ein Video, das von der Bildungsstätte Anne Frank produziert wurde.

Im Format „Blindcast“ trifft der deutsch-palästinensische Comedian und Aktivist Abdul Chahin auf die Aktivistin, Publizistin und Präsidentin der Jüdischen Studierendenunion Deutschland, Hanna Veiler – zwei Personen, die sich zuvor nie begegnet sind. Gemeinsam diskutieren sie die Frage: *Hat sich deine Beziehung zu Deutschland seit dem 7. Oktober geändert?*

In ihrem Gespräch berichten sie, wie sie Deutschland aktuell erleben und welche Formen von Antisemitismus und Rassismus ihren Alltag prägen. Durch die offenen und persönlichen Fragen, die sie einander stellen, entsteht ein Raum, der Empathie und Verständnis fördert für die vielfältigen Erfahrungen von Menschen, die in Deutschland von dem Konflikt unmittelbar betroffen sind.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Videoanalyse in Kleingruppenarbeit (ca. 15 Minuten)

Die Teilnehmenden werden in vier Kleingruppen aufgeteilt. Jede Kleingruppe erhält eine Aufgabenkarte mit Reflexionsfragen sowie einen QR-Code zu einem ausgewählten Videoausschnitt. Zwei Gruppen beschäftigen sich mit Aussagen von Abdul, zwei mit Aussagen von Hanna.

Die Reflexionsfragen regen dazu an, zentrale Botschaften des Videos zu analysieren und sich mit den emotionalen und gesellschaftlichen Dimensionen der angesprochenen Themen auseinanderzusetzen.

Beispiele für Reflexionsfragen:

- > Welche Emotionen kommen bei Abdul und Hanna zum Ausdruck?
- > Wie beschreiben sie ihre Beziehung zu Deutschland nach dem 7. Oktober?
- > Welche Erfahrungen teilen sie in Bezug auf Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus?

Schritt 2: Vorstellung der Ergebnisse im Plenum (ca. 15 Minuten)

Die Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Dabei fassen sie die zentralen Aussagen und Erkenntnisse auf Karteikarten zusammen, die für alle sichtbar gemacht werden.

Reflexionsfragen für die Diskussion:

- › Welche Gemeinsamkeiten zwischen den Erfahrungen von Hanna und Abdul habt ihr festgestellt?
- › Was hat euch an ihren Aussagen besonders berührt oder überrascht?
- › Was war euch neu, und wie hat es eure Perspektive verändert?

Schritt 3: Gemeinsame Reflexion und Zusammenführung (ca. 15 Minuten)

Im letzten Schritt werden die zentralen Inhalte und Erkenntnisse der Analyse zusammengeführt. Die Bildungsbegleiter*innen moderieren die Diskussion und betonen die verbindenden Perspektiven, die sich aus den geteilten Erfahrungen von Ausschluss, Diskriminierung und Diaspora ergeben.

Die Teilnehmenden werden abschließend dazu eingeladen, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren:

- › Was nehmen sie aus der Methode mit?
- › Wie können sie selbst zu mehr Verständnis und Empathie im Alltag beitragen?





Spielend verstehen: Ein Planspiel zu politischer Entscheidungsfindung

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

ca. 60 Minuten

Materialbedarf

- > Spielszenario (Materialdownload)
- > Rollenkarten (Materialdownload)
- > Ereigniskarten (Materialdownload)
- > Reflexionsbögen (Materialdownload)
- > Tonsignal
- > ggf. Accessoires zur Kostümierung

Praxistipp

Es wird empfohlen, diese Methode nur dann anzuwenden, wenn zuvor die Methode „Perspektiven im Konflikt“ durchgeführt wurde.

Themen der Methode

Die Methode soll dazu beitragen, sich der politischen Gemengelage im Israel-Palästina-Konflikt sowie dem öffentlichen Diskurs darüber anzunähern. Ziel ist es, eindimensionale Deutungen zu hinterfragen und die Vielschichtigkeit sowie die Dilemmata einer Konfliktsituation aufzuzeigen, in die zahlreiche Akteur*innen mit unterschiedlichen Interessen involviert sind. Die Teilnehmenden setzen sich mit den Herausforderungen demokratischer Entscheidungsprozesse auseinander: Einerseits üben sie, Perspektivwechsel vorzunehmen und divergierende Standpunkte sowie Interessen zu einem möglichen Ausgleich zu bringen. Andererseits erleben sie die Grenzen dialogischer Konfliktlösung, insbesondere dann, wenn diese auf Akteur*innen trifft, die konstruktive Ansätze sabotieren oder gegen ihre eigenen Interessen agieren.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Einführung (5 Min.)

Eingangs führen die Bildungsbegleiter*innen die Teilnehmenden kurz in die Methode des Planspiels ein. Dabei sind folgende Hinweise wichtig:

- > Die Teilnehmenden erhalten verschiedene Rollen, die sie innerhalb eines fiktiven Szenarios verkörpern. Da dieses Szenario konflikthaft sein wird und seine Figuren aneinandergeraten können, sollte klargestellt werden, dass die Teilnehmenden während des Spiels in einer Rolle, nicht als sie selbst agieren. Diskriminierende Äußerungen oder persönliche Angriffe bleiben verboten.
- > Eine überzeugende Schauspielleistung ist nicht erforderlich. Die Teilnehmenden können ihre Rollen jedoch nach Belieben ausschmücken.
- > Das Spiel wird durch ein Tonsignal (Händeklatschen, Musik, Klangschale...) eröffnet und durch ein Tonsignal beendet. In der Zeit dazwischen ist die Bildungsbegleitung „Luft“, also im Spiel nicht involviert. Sie kann allerdings Spielkarten (oder spontan geschriebene Zettel) verteilen, um belebende Hinweise oder Modifikationen ins laufende Spiel einzubringen.

Schritt 2: Zuteilung der Rollen (10 Min.)

Alle Teilnehmenden erhalten je eine Rollenkarte mit einigen knappen Infos zur eigenen Agenda und Position. Die Teilnehmenden haben anschließend einige Minuten Zeit, die Rollenkarten zu lesen und Nachfragen zu stellen.

Einige Teilnehmende erhalten keine Rollenkarten, sondern Beobachtungsbögen mit Reflexionsfragen. Sie beobachten das Spiel und notieren, was ihnen auffällt. (Da nur eine Sequenz gespielt wird, bietet es sich an, die Beobachter*innen-Rollen möglichst an Freiwillige zu vergeben.)

Schritt 3: Spielphase (30 Min.)

Zum Einläuten des eigentlichen Spiels stehen alle Teilnehmenden auf (Aktivierung). Der Moment des In-die-Rolle-Schlüpfens wird durch die Bildungsbegleitung symbolisch unterstützt (z.B. gemeinsames Augenschließen, „Ausziehen“ des alten Ichs o.ä.). Dann erklingt der Signalton, der die Spielphase eröffnet, und die Bildungsbegleitung liest das Szenario mit seiner Fragestellung vor. Während des Spiels machen die Bildungsbegleiter*innen sich Notizen und bringen ggf. Ereigniskarten ein. Die Spielphase wird wiederum beendet durch den Signalton sowie ein gemeinsames symbolisches Verlassen der Rollen.

Schritt 4: Nachbesprechung (15 Min.)

Nach Spielende kehren alle in einen Stuhlkreis zurück.

Die Bildungsbegleiter*innen fragen die Teilnehmenden nach ihren Gefühlen und Eindrücken. Mögliche Reflexionsfragen können sein:

- › Wie ging es euch beim Spielen? Was vermutet ihr, wie es den anderen ging?
- › War es schwierig, die Rollen zu verkörpern? Was ist leicht-, was ist schwergefallen?
- › Wie denkt ihr über eure Rolle? Gab es Rollen, die euch besonders aufgefallen sind?
- › Was denkt ihr über die Diskussionen im Spiel? Gab es Situationen, die euch besonders in Erinnerung geblieben sind?
- › Welche Strategien hattet ihr, Entscheidungen zu treffen? Welche Entscheidungen habt ihr getroffen und warum? Welche Probleme gab es und wie seid ihr damit umgegangen?
- › Glaubt ihr, so ähnlich könnte es in Wirklichkeit ablaufen?
- › Hat es Spaß gemacht?

Bei den Reflexionsfragen können diejenigen Teilnehmenden in der Rolle der Beobachter*innen besonders einbezogen werden. Auch die Bildungsbegleiter*innen teilen ihre Beobachtungen und Reflexionen zu einzelnen Situationen und Dynamiken offen mit den Teilnehmenden. Dabei bietet das Spiel – je nach Verlauf – insbesondere Anknüpfungspunkte für verschiedene Überlegungen zu demokratischen Prozessen der Meinungsbildung und Mehrheitsfindung:

- › Wie trifft eine Gesellschaft Entscheidungen?
- › Wie werden Interessen gegeneinander abgewogen? Wer bestimmt überhaupt, welche Interessen berücksichtigt werden und welche „unvernünftig“ sind?
- › Wie können Dialog und sogar Streit konstruktiv ablaufen?
- › Welche Rechte haben (politische) Minderheiten?
- › Welche Rolle spielen Vorurteile, Gruppendynamiken und Feindbilder (bzw. „Wir gegen die Denken“) im demokratischen Prozess?
- › Wie schützt sich Demokratie gegen Beteiligte, die sich nicht an demokratische „Spielregeln“ halten?

(Die Fragen eignen sich weniger dazu, letztgültige Antworten auszuformulieren, als vielmehr dafür, für demokratische Herausforderungen zu sensibilisieren.)

 Herausforderung

Da (entgegen der Aufgabenstellung) ein Kompromiss bzw. Konsens der Figuren nach der Konstellation des Planspiels unwahrscheinlich ist, sollten die Bildungsbegleiter*innen die Atmosphäre im Raum genau beobachten. Frustrationsmomente sollten weitgehend vermieden werden, können jedoch, falls sie auftreten, in der Nachbesprechung konstruktiv aufgearbeitet werden.

Daneben sollte das durchgespielte Szenario keinesfalls als Metapher für den „Nahostkonflikt“ missverstanden werden. Da ein entsprechendes Framing zu verhindern ist, bietet sich das Planspiel nur in einem offenen Setting an, in welchem mögliche Assoziationen nicht auf „Israel-Palästina“ verengt sind. Erst im Zuge eines späteren inhaltlichen Inputs kann die Bildungsbegleitung auf Parallelen hinweisen, die zwischen Planspiel und politischem Konflikt möglicherweise bestehen. Allerdings ist unbedingt darauf hinzuweisen, dass die Wirklichkeit noch viel komplexer ist und das Szenario allenfalls eine Idee von dieser Komplexität vermitteln kann. Darin liegen jedoch Potenziale zur Erzeugung von Überraschungs- und Irritationsmomenten sowie schließlich zur Wissensvermittlung.



Schicksale des 7. Oktobers

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

40 Minuten

Materialbedarf

- > Stuhlkreis
- > Aufgabenkarten
(Materialdownload)
- > W-Lan

Themen der Methode

Die Methode hat zum Ziel, das Bewusstsein der Teilnehmenden für die Tragweite und das Ausmaß des Massakers vom 7. Oktober 2023 zu schärfen. Sie fördert die Empathie für die Opfer und schafft eine emotionale Verbindung zu ihren individuellen Schicksalen. Darüber hinaus ermöglicht die Methode ein gewisses Verständnis für die Vielschichtigkeit der israelischen Gesellschaft und regt dazu an, das oft stereotype Israelbild zu hinterfragen und zu diversifizieren. Im Zentrum der Methode stehen sieben Personen, die direkt von dem Terrorangriff betroffen waren. Durch die Auseinandersetzung mit ihren Geschichten entwickeln die Teilnehmenden ein differenziertes Bild der Ereignisse, das sowohl persönliche Perspektiven als auch gesellschaftliche Dynamiken umfasst. Ziel ist es, den jugendlichen Raum für Reflexion und Empathie zu geben und sie zugleich für die Komplexität der Situation zu sensibilisieren.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Auswahl und Analyse der Biografien (ca. 20 Min.)

Zu Beginn werden die Methodenkarten (Materialdownload) in die Mitte des Raumes gelegt. Jeder Kartenstapel enthält eine Biografie und zeigt auf der Vorderseite das Portrait einer betroffenen Person. Die Teilnehmenden teilen sich in Kleingruppen auf und wählen jeweils eine Biografie aus. Auf der Rückseite der Karten finden sich Arbeitsaufträge und Fragen, die die Kleingruppen mithilfe eines Videoausschnitts oder einer Biografie bearbeiten sollen.

Die folgenden Personen stehen zur Auswahl:

- > **Vivian Silver:** Friedensaktivistin, entführt und ermordet beim Massaker des 7. Oktober 2023.
- > **Aisha Ziadna:** Beduinin, entführt und später freigelassen.
- > **Jair Golan:** Ehemaliger General der israelischen Armee, der am 7. Oktober unter Einsatz seines Lebens viele Menschen rettete.
- > **Hersh Goldberg-Polin:** Israelisch-amerikanischer Student, während des Angriffs entführt und später ermordet.
- > **Youssef Ziadna:** Beduine, Taxifahrer und Retter vieler Menschen.
- > **Joshua Loitu Mollel:** Tansanier, in Israel arbeitend, entführt und ermordet.
- > **Naama Levy:** Israelische Soldatin, am 7. Oktober entführt und am 28. Januar 2025 freigelassen.

Jede Kleingruppe diskutiert die Fragen auf der Karte und hält ihre Ergebnisse auf einem Flipchart fest.

Schritt 2: Präsentation und Diskussion der Ergebnisse (20 Min.)

Nun stellt jede Kleingruppe die Person vor, mit der sie sich beschäftigt hat. Sie geben einen Überblick über die Biografie und teilen die wichtigsten Ergebnisse ihrer Diskussion. Anschließend leiten die Bildungsbegleiter*innen das Gespräch in eine gemeinsame Plenumsdiskussion über. Mögliche Reflexionsfragen zur Diskussion im Plenum könnten sein:

- › Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Schicksalen der betroffenen Personen habt ihr festgestellt?
- › Was hat euch an den Geschichten besonders berührt oder überrascht?
- › Wie verändert sich euer Bild von Israel und der Gesellschaft nach dem 7. Oktober durch diese persönlichen Erzählungen?
- › Welche Empathie und Reflexion hat die Auseinandersetzung mit diesen Biografien bei euch ausgelöst?

Im abschließenden Schritt fassen die Bildungsbegleiter*innen die zentralen Erkenntnisse der Diskussion zusammen.





Interview mit Ben Salomo

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

ca. 40 Minuten

Materialbedarf

- > Interview (Materialdownload)
oder: https://www.youtube.com/watch?v=_3-wkPgH1KE
- > Tablets oder Laptops



Themen der Methode

Die Methode ermöglicht es den Teilnehmenden, sich mit den Auswirkungen von Israelfeindlichkeit auf die Identität jüdischer Personen auseinanderzusetzen. Sie erfahren, wie israelbezogener Antisemitismus direkte Konsequenzen für das Leben und die Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden in Deutschland haben kann.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Kleingruppenarbeit (ca. 15–20 Minuten)

Die Jugendlichen werden in Kleingruppen (vier bis sechs Personen) aufgeteilt und sehen das Interview des Jüdischen Forums mit Ben Salomo (Verlinkung oder im Methodenordner). Anschließend beantworten sie in der Gruppe gemeinsam folgende Orientierungsfragen:

- > Wie beschreibt Ben Salomo seine jüdische Identität?
- > Von welchen Erlebnissen aus der Kindheit berichtet Ben Salomo?
- > Welche Bedeutung hat das Land Israel für Ben Salomo?
- > Warum hat Ben Salomo das Lied „Es gibt nur Einen“ gemacht?
- > Was meint Ben Salomo mit der Aussage: „Wenn jemand gefragt hat, ob ich Jude bin, habe ich gesagt: ‚Noch schlimmer, ich bin Israeli.‘“?

Schritt 2: Vorstellung der Ergebnisse (ca. 15 Minuten)

Jede Gruppe stellt ihre Ergebnisse im Plenum vor und fasst die wichtigsten Aussagen zusammen. Dabei wird besonders darauf eingegangen, dass es antisemitisch ist, wenn Jüdinnen und Juden in Deutschland (kollektiv) für die israelische Politik verantwortlich gemacht werden.

Die Methode stammt von

Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden. Das Video wurde vom Jüdischen Forum für Demokratie und gegen Antisemitismus produziert.

Sie nennen ihn Gott, du nennst ihn Allah, wir sagen Adonai
Es gibt unendlich viele Namen, die seine Macht umschreiben
Denn seit der Mensch denken kann, versucht er diese Kraft in
Worte zu fassen, doch er scheitert an der Herrlichkeit
Wie viele Bücher wurden in seinem Namen geschrieben?
Wie viele Führer nutzten sie für die eigenen Ziele?
Wie viele Menschen wurden wegen des Glaubens verfolgt
Wegen des Glaubens gefoltert, wegen des Glaubens ermordet?
Alle bestehen darauf, die Wahrheit gepachtet zu haben
Falsche Propheten schafften es unseren Verstand zu versklaven
Uns zu beherrschen und für ihre Zwecke einzuspannen
Unwissenheit und Angst hält diesen Kreis zusammen
Doch nun wird es Zeit Brücken zu schlagen, einer aus dem Volk
Wird kommen um die Last auf seinem Rücken zu tragen
Und so wie Gott der Hand mehr als nur einen Finger gab
Gab er dem Menschen mehr als nur einen Weg zu Gott





Israelbezogenen Antisemitismus erkennen I: Bildanalyse

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

30 Minuten

Materialbedarf

- > Beispielbilder
(Materialdownload)

Themen der Methode

Die Jugendlichen werden für israelbezogenen Antisemitismus sensibilisiert und lernen, wie sich antisemitische Stereotype und Vorurteile im Kontext von Israel manifestieren. In Verbindung mit den vorherigen Methoden zum Israel-Palästina-Konflikt erkennen sie, dass Israel zwar von diesem Konflikt geprägt ist, israelbezogener Antisemitismus jedoch über den Konflikt hinausgeht und tief verwurzelte antisemitische Narrative widerspiegelt. Sie verstehen, dass solche Stereotype nicht neu oder besonders kreativ sind, sondern häufig eine Fortführung jahrhundertealter antisemitischer Traditionen darstellen, die in vielen gesellschaftlichen Diskussionen über Israel und den Nahostkonflikt eine Rolle spielen. Dadurch wird der Zusammenhang zwischen der politischen Auseinandersetzung um Israel und der problematischen Instrumentalisierung von Antisemitismus sichtbar, was die Jugendlichen zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Thematik anregt.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Bildauswahl (5 Min.)

Zu Beginn der Stunde werden Bilder, die israelbezogenen Antisemitismus zeigen, in die Mitte des Stuhlkreises gelegt (siehe Anlage). Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass alle gezeigten Bilder antisemitische Inhalte aufweisen, um das Gefühl der Bloßstellung zu vermeiden, falls ein Bild nicht sofort als antisemitisch erkannt wird. Zudem wird erklärt, dass der antisemitische Gehalt oft subtil oder schwer erkennbar sein kann, um den Jugendlichen die nötige Sicherheit zu geben.

Anschließend wählen die Jugendlichen ein Bild aus, mit dem sie sich in Kleingruppen beschäftigen möchten. Aus der Wahl des Bildes ergibt sich die Gruppeneinteilung (drei bis fünf Personen pro Gruppe).

Schritt 2: Kleingruppenarbeit (ca. 10 Min.)

Die Kleingruppen arbeiten an folgenden Fragen:

- > Wer oder was ist auf dem Bild zu sehen?
- > Ist es leicht oder schwer zu erkennen, dass das Bild antisemitisch ist?
- > Was genau an diesem Bild ist antisemitisch?
- > Welche Auswirkungen hat dieses Bild auf betroffene Gruppen oder Personen?

Schritt 3: Vorstellung der Kleingruppenarbeit (ca. 15 Min.)

Nach der Kleingruppenarbeit stellt jede Gruppe ihre Ergebnisse im Plenum vor. Dabei dürfen innerhalb der Gruppen unterschiedliche Wahrnehmungen und Einschätzungen zum Bild ausgetauscht werden.

Die Methode basiert auf

Bildungsstätte Anne Frank: Medien und Diskriminierung, in: „Mensch, du hast Recht(e)!“ Eine Wanderausstellung der Bildungsstätte Anne Frank. Das Mobile Lernlabor. https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Weiteres_P%C3%A4dagogisches_Material/Mensch_du_hast_Rechte_Reader_A4.pdf.

Das Video zum „3-D-Test“ findet sich unter <https://www.youtube.com/watch?v=vGGKrzgdN8A>.

Schritt 4: Reflexion (ca. 5 Min.)

Im Anschluss an die Präsentationen werden die folgenden Reflexionsfragen zur Diskussion gestellt:

- › Wie war es für euch, mit diesen Bildern zu arbeiten?
- › Welche Wirkung haben Bilder auf die Wahrnehmung von Menschen und auf ihre Ideen? Beeinflussen sie unser Denken und Handeln?

Schritt 5: Abschluss (ca. 10 Min.)

Zum Abschluss wird gemeinsam das Video "#kurzerklärt: Wann ist Israelkritik antisemitisch?" angesehen. In diesem Video stellt die Moderatorin den sogenannten „3-D-Test“ vor (siehe „Israelbezogener Antisemitismus“ im Glossar), mit dem Kriterien für israelbezogenen Antisemitismus identifiziert werden können. Im Anschluss daran wird im Plenum diskutiert, welche Merkmale auf israelbezogenen Antisemitismus hinweisen, und bei Bedarf werden die einzelnen „Ds“ anhand der Beispielbilder erläutert.

 Herausforderung

Die Arbeit mit diesen Materialien setzt sich mit antisemitischen Darstellungen auseinander, was in einem Bildungsrahmen heikel sein kann. Diese Methode sollte daher behutsam und gut moderiert durchgeführt werden, um die Auswirkungen der Auseinandersetzung mit antisemitischen Bildern nicht zu verstärken. Sie muss in einen breiten Kontext der Antisemitismuskritik eingebettet sein, um sicherzustellen, dass keine negativen Stereotype oder Vorurteile reproduziert werden.



Israelbezogenen Antisemitismus erkennen II: Karikaturenanalyse

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

30 Minuten

Materialbedarf

- > Beispielbilder (Materialdownload)
- > Stuhlkreis

Themen der Methode

Die Methode vermittelt, wie israelbezogener Antisemitismus klar von kritischen Kommentaren gegenüber der israelischen Politik zu unterscheiden ist. Sie verdeutlicht, dass antisemitische Karikaturen nicht nur ein Randphänomen darstellen, sondern auch in populären Medien präsent sind. Ziel ist es, den Jugendlichen ein differenziertes Verständnis zu vermitteln, um solche Darstellungen zu erkennen und zu hinterfragen. Dabei wird der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Normen und den Darstellungen in den Medien beleuchtet, um ein kritisches Bewusstsein für die Verbreitung von Vorurteilen und Stereotypen zu fördern.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Bildauswahl (5 Min.)

Die Karikaturen (Materialdownload) werden in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Die Jugendlichen schauen sich die Bilder an und überlegen, mit welchem Bild sie sich beschäftigen möchten. Aus der Wahl des Bildes bilden sich Kleingruppen aus drei bis fünf Personen.

Schritt 2: Kleingruppenarbeit (ca. 15 Min.)

Die Kleingruppen haben ca. 15 Minuten Zeit, um sich mit folgenden Fragen zu beschäftigen:

- > Was ist auf der Zeichnung zu sehen?
- > Welche Gegenstände, Figuren, (bekannte) Personen oder Symbole sind abgebildet?
- > Was will der*die Zeichner*in mit dieser Karikatur ausdrücken?
- > Welche Bedeutung haben die einzelnen Elemente, Symbole und Handlungen?
- > Kommen Merkmale von Verschwörungsmythen vor?
- > Werden israelische Politiker*innen oder der israelische Staat delegitimiert, dämonisiert oder werden doppelte Standards angesetzt?

Schritt 3: Skala des israelbezogenen Antisemitismus (15 Min.)

Zu Beginn klebt die Bildungsbegleitung auf den Boden in der Mitte des Stuhlkreises eine lange Linie mit Kreppband, die eine Skala darstellt. Das eine Ende der Linie markiert mit „Israelbezogener Antisemitismus“, das andere mit „unproblematisch“. Die Kleingruppen können nun auf Grundlage ihrer Vorarbeit die Karikaturen einordnen und ihre Entscheidung entsprechend begründen. Die Bildungsbegleiter*innen unterstützen die Einordnung mit gezielten Fragen und können mit Hinweisen auf die vorherigen Module diesen Prozess unterstützen, insbesondere die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen von israelbezogenem Antisemitismus und deren historischem Hintergrund.

Die Methode basiert auf

Bildungsstätte Anne Frank: Medien und Diskriminierung, in: „Mensch, du hast Recht(e)!“ Eine Wanderausstellung der Bildungsstätte Anne Frank. Das Mobile Lernlabor. https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Weiteres_P%C3%A4dagogisches_Material/Mensch_du_hast_Rechte_Reader_A4.pdf.

Schritt 4: Abschluss

Nach der Kleingruppenpräsentation werden folgende Fragen zur Diskussion gestellt:

- › Wie war es für euch, sich mit diesen Bildern zu beschäftigen?
- › Was haben Bilder für eine Wirkung? Beeinflussen sie die Ideen und Gedanken von Menschen?

Abschließend erklärt die Bildungsbegleitung, dass in der deutschen Gesellschaft israelfeindliche Positionen weit verbreitet sind. Sie hebt hervor, dass viele Karikaturen in bekannten Zeitungen erschienen sind und dass es wichtig ist, zwischen berechtigter Kritik an politischen Entscheidungen Israels und israelbezogenem Antisemitismus zu unterscheiden. Dabei wird deutlich, dass das Erkennen von Antisemitismus auch im Kontext des Nahostkonflikts auf eine kritische Auseinandersetzung mit Geschichte und Diskurs angewiesen ist.



Zeitstrahl Israel

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

40–50 Minuten

Materialbedarf

- > Zeitstrahl (Anlage)
- > Moderationskarten
- > Stifte

Praxistipp

Es ist wichtig, ausreichend Zeit für die Diskussion und Reflexion im Plenum einzuplanen, damit die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, sich intensiv mit den Themen auseinanderzusetzen und ihre Perspektiven zu erweitern.

Themen der Methode

Die Methode bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, die Vielschichtigkeit der israelischen Gesellschaft zu verstehen. Sie erfahren, dass Israel zwar stark vom israelisch-palästinensischen Konflikt geprägt ist, dieser jedoch nicht das alleinige prägende Element der Gesellschaft darstellt. Ein zentraler Aspekt der Methode ist es, die historische Verbundenheit der jüdischen Bevölkerung mit dem Gebiet zu vermitteln, die weit vor der Staatsgründung Israels im Jahr 1948 beginnt. Ziel ist es, gängige Narrative über Israel zu hinterfragen und ein differenziertes und nuanciertes Bild der israelischen Geschichte und Gesellschaft zu entwickeln.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Zeitstrahl in Kleingruppen (ca. 15 Minuten)

Die Teilnehmenden werden in vier Kleingruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält einen Abschnitt des Zeitstrahls, der mit Bildern, Texten und Jahreszahlen versehen ist (Anlage). Die Aufgabe besteht darin, die Ereignisse zu ordnen, indem sie die passenden Bilder und Jahreszahlen den jeweiligen Texten zuordnen und diese in chronologischer Reihenfolge anordnen. In der zweiten Phase sollen die Gruppen die wichtigsten Ereignisse ihrer Epoche herausarbeiten und sich auf die Präsentation ihrer Ergebnisse im Plenum vorbereiten.

Schritt 2: Vorstellung der Kleingruppenarbeit (ca. 20 Minuten)

Jede Kleingruppe präsentiert nun ihre Ergebnisse im Plenum und stellt die wichtigsten Ereignisse ihrer Epoche vor. Dabei erläutern sie die chronologische Reihenfolge und die Bedeutung der Ereignisse für die israelische Gesellschaft. Die Bildungsbegleiter*innen nehmen eine moderierende Rolle ein und geben den Teilnehmenden Raum, ihre Perspektiven darzulegen. Nach den Präsentationen wird eine Diskussion angestoßen, in der die Teilnehmenden ihre Erkenntnisse und Irritationen teilen können.

Mögliche Diskussionsfragen sind:

- > Welche Aspekte der israelischen Geschichte waren neu oder überraschend?
- > Wie verändert sich das Bild von Israel, wenn man die Geschichte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet?
- > Inwiefern wird die israelische Gesellschaft durch den Konflikt bestimmt, und wo gibt es Unterschiede zu gängigen Narrativen?

Schritt 3: Abschluss und Reflexion (ca. 5 Minuten)

Zum Abschluss fassen die Bildungsbegleiter*innen die gewonnenen Erkenntnisse zusammen und heben hervor, dass Israel eine Gesellschaft mit vielen unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen ist. Sie betonen, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte Israels hilft, stereotype Vorstellungen zu hinterfragen und ein differenziertes Bild zu entwickeln.

Die Methode stammt von

Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden.

Herausforderung

Diese Methode eignet sich besonders, wenn bereits grundlegendes Interesse und Offenheit für komplexe gesellschaftliche Themen vorhanden sind. Sie sollte idealerweise nach anderen Methoden im Modul eingesetzt werden, die das Bewusstsein für solche Themen fördern.

1882 Alija - jüdische Auswanderung

Das hebräische Wort „Alija“ (wörtl. „Aufstieg“) bezeichnete ursprünglich die Rückkehr der Juden in das Gelobte Land. Seit dem 19. Jahrhundert steht das Wort „Alija“ für die verschiedenen Einwanderungswellen von Jüdinnen und Juden nach Palästina /Israel



1948 Staatsgründung

- Am 14. Mai 1948 versammelte sich der
- Jüdische Nationalrat in Tel Aviv und
- beschloss, die Staatsgründung zu verkünden.
- David Ben Gurion rief den Staat Israel aus.
- Er wurde anschließend zum ersten Minister-
- präsidenten des neuen Staates gewählt.



1973 Jom Kippur Krieg

Am 6. Oktober, mitten am heiligsten jüdischen Feiertag, starteten die Armeen Ägyptens und Syriens einen gemeinsamen Überraschungsangriff auf Israel. Der Krieg endete zwar mit einem Sieg für Israel, doch er hatte schwere Folgen: 2600 Tote und Tausende Verletzte in einem Land, in dem damals weniger als drei Millionen Menschen lebten.



Modul 4

Onlinekommunikation und digitale Desinformation

Das vierte Modul thematisiert Diskriminierung, Verschwörungsmymen und Desinformation im Internet. Durch die Digitalisierung werden die komplexen politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge für junge Menschen zunehmend unüberschaubarer. In diesem Modul werden Jugendliche in Onlinerecherche und Quellenanalyse begleitet und setzen sich kritisch mit ihrer eigenen Mediennutzung auseinander. Anhand lebensweltlicher Beispiele lernen sie, welche Besonderheiten die Onlinekommunikation aufweist und wie diese Abwertungen, Beleidigungen und Diskriminierungen verstärken und verbreiten kann. Sie erkennen, dass nicht alle Menschen in gleicher Weise von Hate Speech betroffen sind und entwickeln solidarische Strategien, um Diskriminierung in sozialen Netzwerken entgegenzuwirken.

Scannen Sie
den QR-Code,
um das Material
von Modul 4
herunterzuladen





Die Macht der Bilder

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

ca. 50 Minuten

Materialbedarf

- > Beispielbilder (Materialdownload)
- > Stuhlkreis
- > Beamer

Themen der Methode

Die Jugendlichen verstehen die Kommunikation durch Bilder und deren Funktion in politischen Kontexten. Sie lernen, dass das sogenannte „Authentizitätsversprechen“ von Bildern in vielen Fällen nicht eingehalten wird. Zudem erkennen sie, dass Bilder immer geframed sind und subjektiv dekodiert werden.

Herausforderung

Diese Methode kann dazu führen, dass Medien insgesamt pauschal in Frage gestellt oder negativ bewertet werden. Die Bildungsbegleiter*innen sollten jedoch darauf achten, einen differenzierten Blick auf die Medien und ihre Funktionen zu bewahren und die Jugendlichen zu einer kritischen, aber ausgewogenen Medienkompetenz zu führen.

Die Methode stammt von

Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden.

Weitere Informationen und Lesetipps finden sich unter Übermedien: Macht, Manipulation – Ein Bild lügt mehr als 1000 Worte.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Einstieg mit Positionierungen (15 Min.)

Die Bildungsbegleiter*innen kleben auf den Boden im Zentrum des Stuhlkreises eine lange Linie mit Kreppband. Ein Ende der Linie ist mit einem „Plus“ (Zustimmung oder Verständnis) und das andere mit einem „Minus“ (Ablehnung oder Unverständnis) markiert. Die Jugendlichen werden aufgefordert, nacheinander ihre Position zu den folgenden Aussagen auf der Linie einzuordnen. Sie sollen ihre Entscheidung mit Pro- und Contra-Argumenten begründen und haben jederzeit die Möglichkeit, ihre Position zu ändern. Die Aussagen, die eingelesen und diskutiert werden, lauten:

- > Fotos zeigen die Realität.
- > Fotos sind ein wichtiges Werkzeug in der Politik.
- > Fotos können lügen.
- > Wichtige Politiker*innen sollten einen Instagram-Account haben.

Dieser Einstieg dient dazu, ein Stimmungsbild der Gruppe zu erhalten und eine erste Auseinandersetzung mit der Thematik zu ermöglichen. Eine tiefere Diskussion wird zu diesem Zeitpunkt noch nicht geführt.

Schritt 2: Kleingruppenarbeit mit Bildern (15 Min.)

Verschiedene historisch bedeutsame Bilder werden in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Zunächst wird die Frage gestellt, welche Bilder den Jugendlichen bekannt sind. In Kleingruppen wählen die Jugendlichen ein Bild aus, das sie dann in Murmelgruppen (drei bis fünf Personen) gemeinsam analysieren. Dabei beschäftigen sie sich mit folgenden Fragen:

- > Was sehe ich auf diesem Bild?
- > Was nehme ich wahr? Was nimmst du wahr?
- > Was bedeutet dieses Bild?
- > Von wem wurde dieses Bild aufgenommen?
- > Welche weiteren Bilder ruft dieses Bild bei mir hervor?
- > Welche Bilder könnte es bei anderen Menschen hervorrufen?

Nach der Gruppenarbeit stellen die Jugendlichen ihre Ergebnisse vor. Die Bildungsbegleiter*innen setzen das Bild am Ende jeder Vorstellung in den historischen Kontext und leiten so die nächste Phase ein.

Schritt 3: Dialogischer Input (20 Min.)

Die Bildungsbegleiter*innen erläutern mit Hilfe der zuvor analysierten Beispiele fünf Wege, wie Bilder unbemerkte Beeinflussung ausüben können: Zeitpunkt der Aufnahme, Bildausschnitt, Blickwinkel, Requisiten und Komposition. Sie erklären, dass Bilder oft den Eindruck erwecken, objektiv zu sein, jedoch immer subjektiv gestaltet werden. Die Jugendlichen erfahren, dass Fotograf*innen entscheiden, welcher Ausschnitt eines Ereignisses fotografiert wird, Redakteur*innen darüber entscheiden, welche Bilder veröffentlicht und in welchem Kontext sie präsentiert werden. Die Gesellschaft selbst trifft die Auswahl, welche Bilder verbreitet werden und welche nicht. Zudem haben alle Betrachter*innen unterschiedliche Wissensstände und damit auch unterschiedliche Wahrnehmungen von Bildern. Gemeinsam mit der Gruppe werden die Bilder dekonstruiert, wobei gezielte Fragen den Analyseprozess unterstützen.



Fake News erkennen

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

ca. 40 Minuten

Materialbedarf

- > Beispielbilder (Anlage)
- > Stuhlkreis
- > Beamer

Themen der Methode

Die Jugendlichen werden mithilfe der Methode für die Themen Quellenrecherche und Fake News sensibilisiert und lernen, wie sie Falschmeldungen erkennen und hinterfragen können. Sie erfahren, dass sie bereits über grundlegende Recherchekompetenzen verfügen und diese gezielt einsetzen können, um die Glaubwürdigkeit von Informationen zu überprüfen. Die Methode zeigt ihnen, wie wichtig es ist, Quellen zu prüfen und Informationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, um Manipulationen und Fehlinformationen entgegenzuwirken.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Stumme Diskussion (15 Minuten)

Zwei große Plakate mit jeweils einer Fragestellung werden im Raum an der Tafel, an der Wand, auf dem Fußboden oder auf den Tischen platziert. Stifte liegen für die Jugendlichen bereit. Die Bildungsbegleiter*innen erklären die Methode: „Wir möchten nun von euch wissen, was ihr zu den Fragen zu sagen habt. Nutzt dafür euer Wissen, eure Gedanken und Erfahrungen und schreibt diese auf die Plakate. Ihr könnt auch auf das, was andere geschrieben haben, Bezug nehmen oder ergänzen. Eine Regel gibt es: Ihr dürft nicht miteinander sprechen!“

Die Fragestellungen auf den Plakaten lauten:

- > Was sind Fake News?
- > Wo begegnen mir Fake News in meinem Alltag?

Die Jugendlichen haben etwa zehn Minuten Zeit, die Plakate zu bearbeiten. Sie können die Beiträge der anderen kommentieren und ergänzen, ohne miteinander zu sprechen. Beleidigungen und Beschimpfungen sind nicht erlaubt.

Nach der ersten Phase werden die Plakate im Raum aufgehängt. Die Bildungsbegleiter*innen fassen die Ergebnisse zusammen und geben Raum für Verständnisfragen oder Rückmeldungen.

Schritt 2: Recherche in Kleingruppen (10 Minuten)

Die Jugendlichen werden in Kleingruppen von vier bis sechs Personen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält einen Screenshot einer Falschmeldung, die bereits entlarvt wurde. Es wird darauf hingewiesen, dass es sich bei allen gezeigten Bildern um Fake News handelt, damit sich niemand entlarvt fühlt, falls die Falschmeldung nicht sofort erkannt wurde.

Die Kleingruppen beantworten folgende Fragen:

- > Was seht ihr auf dem Screenshot?
- > Was wird behauptet?
- > Diskutiert, ob die Behauptung glaubwürdig erscheint. Was macht sie glaubwürdig? Was macht sie unglaubwürdig?
- > Recherchiert die Hintergründe der Meldung.

Herkunft der Methode

Die Methode basiert auf Spiegelbild
– Politische Bildung aus Wiesbaden.

Weiterführende Links zur Vertiefung
Übermedien: Macht, Manipulation
– Ein Bild lügt mehr als 1000 Worte

Belltower.News: Fake News erkennen
– So geht's

Schritt 3: Vorstellung der Ergebnisse im Plenum (10–15 Minuten)

Jede Kleingruppe präsentiert ihren Screenshot und die Rechercheergebnisse. Die Bildungsbegleiter*innen fragt die Kleingruppen nach ihrem Vorgehen bei der Recherche und dokumentieren gegebenenfalls die einzelnen Schritte auf einem Flipchart oder an der Tafel.

Abschließend stellt der*die Bildungsbegleiter*in Handlungsempfehlungen vor, die den Jugendlichen konkrete Strategien zur Erkennung von Fake News an die Hand geben.





Hate Speech countern

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

65 Minuten

Materialbedarf

- > Bilder (siehe Anlage)
- > Stuhlkreis
- > Tablets oder analoge Materialien (wenn keine Tablets verfügbar sind)

Themen der Methode

Die Teilnehmenden werden mithilfe der Methode für das Thema Hate Speech sensibilisiert und erkennen, wie diskriminierende Kommentare im Internet entstehen und wirken. Sie lernen, dass Hate Speech eine Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit darstellt, die insbesondere marginalisierte Gruppen betrifft. Darüber hinaus erhalten sie Raum, um eigene Erfahrungen mit diskriminierenden Kommentaren im Netz zu teilen. Die Methode vermittelt zudem solidarische Strategien gegen Hass im Netz und zeigt auf, wie sie selbst aktiv gegen Hate Speech vorgehen können.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Einstieg mit Positionierungen (20 Min.)

Zu Beginn der Übung klebt die Bildungsbegleiter*innen auf den Boden in der Mitte des Stuhlkreises mit Kreppband eine lange Linie. Am einen Ende der Linie befindet sich ein „Plus“ (Zustimmung oder Verständnis), am anderen Ende ein „Minus“ (Ablehnung oder Unverständnis). Die Jugendlichen werden nun aufgefordert, nacheinander verschiedene Aussagen auf dem Barometer einzuordnen, je nachdem, inwieweit sie der Aussage zustimmen oder sie ablehnen. Dabei sollen sie ihre Positionierung jeweils mit Pro- und Contra-Argumenten begründen.

Beispielhafte Aussagen zur Positionierung:

- > Beleidigende oder diskriminierende Kommentare im Internet sollten gelöscht werden.
- > Wenn jemand wiederholt diskriminierende Inhalte postet, sollte sein*ihr Profil gelöscht werden.
- > Im Internet können alle ihre Meinung äußern.
- > Es sollte keine Anonymität im Internet geben.

An dieser Stelle dient die Übung zunächst dazu, ein Stimmungsbild zu erfassen und einen individuellen Einstieg in das Thema Hate Speech zu ermöglichen. Eine vertiefende Diskussion findet zu diesem Zeitpunkt noch nicht statt.

Schritt 2: Kleingruppenarbeit mit diskriminierenden Kommentarbeispielen (15 Min.)

Fünf bis zehn Bildkarten (je nach Gruppengröße) werden in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Auf der Vorderseite der Karten befindet sich jeweils eine bekannte Person der Öffentlichkeit, auf der Rückseite finden sich abwertende und diskriminierende Kommentare zu dieser Person.

In Kleingruppen (jeweils drei bis fünf Jugendliche) wählen die Gruppen eine Karte aus und bearbeiten sie mit folgenden Reflexionsfragen:

- > Wer, meint ihr, hat den Kommentar geschrieben?
- > Wer ist mit dem Kommentar angesprochen?
- > Wie geht es mir, wenn ich das lese?

Materialbasis

Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden und <https://imgflip.com/memegenerator>

Schritt 3: Plenumsdiskussion (15 Min.)

Die Kleingruppen kommen anschließend wieder im Plenum zusammen, um ihre Ergebnisse zu präsentieren und folgende Fragen zu diskutieren:

- › Was habt ihr zu den Fragen diskutiert?
- › Welche Erfahrungen habt ihr damit gemacht?
- › Was kann man gegen Hate Speech im Internet tun?

Die Bildungsbegleiter*innen fassen die wichtigsten Punkte der Diskussion zusammen und erläutern, dass Hate Speech eine Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit darstellt. Insbesondere Menschen, die im Alltag von Diskriminierung betroffen sind, werden häufig auch in den sozialen Medien abgewertet. Abschließend geben die Bildungsbegleiter*innen Hinweise zu Meldemöglichkeiten und rechtlichen Konsequenzen von Hate Speech.

Schritt 4: Memes bauen (15 Min.)

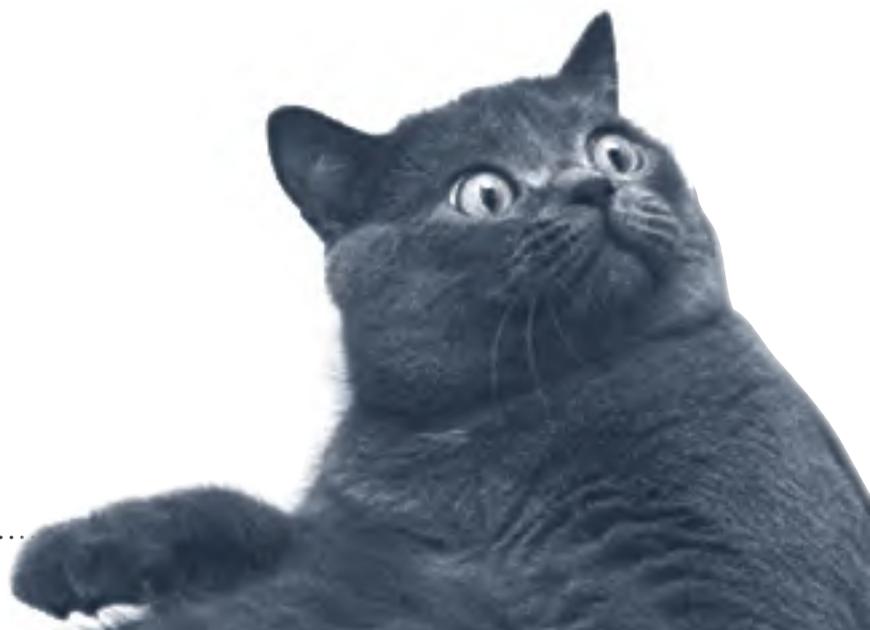
Die Jugendlichen suchen sich einen besonders diskriminierenden Kommentar aus und reagieren darauf mit einem eigenen Meme. Sie haben dafür etwa 10 Minuten Zeit. Im Anschluss stellen sie ihre Memes vor.

 Herausforderung

Die Kommentare können emotionale Reaktionen auslösen, denen die Bildungsbegleiter*innen Raum geben sollten, um diese aufzugreifen und in die Diskussion einzubringen.

 Praxistipp

Es gibt verschiedene Meme-Generatoren (z. B. imgflip), die genutzt werden können. Falls keine digitalen Geräte zur Verfügung stehen, können die Jugendlichen auch analog Memes erstellen. Eine gute Anleitung dazu bietet das Projekt „Ufuq“ unter Übung: Counter Memes.



Modul 5

Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus

Das fünfte Modul beleuchtet die Perspektiven junger Jüdinnen und Juden in Deutschland und vermittelt zentrale Begriffe sowie Ereignisse rund um jüdisches Leben und Kultur. Mit Methoden rund um den Film *Masel Tov Cocktail* setzen sich die Teilnehmenden intensiv mit lebensweltnahen Fällen von Antisemitismus auseinander und entwickeln Handlungsmöglichkeiten, die ihre Empathie stärken und ihre Handlungsfähigkeit im Umgang mit Antisemitismus fördern. Eine weitere Methode widmet sich den Folgen des 7. Oktobers für junge Jüdinnen und Juden in Deutschland. Durch Ausschnitte aus dem 37°-Film *Schock Schalom – jung, jüdisch, jetzt* wird die Perspektive junger Jüdinnen und Juden auf ihre Erfahrungen mit Antisemitismus aufgegriffen, wodurch Empathie und gesellschaftliche Solidarität gefördert werden.

Scannen Sie
den QR-Code,
um das Material
von Modul 5
herunterzuladen.



Masel Tov Cocktail I: Filmbesprechung



Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

45 Minuten

Materialbedarf

- > Der Film „Masel Tov Cocktail“ (Deutschland 2020, 30 Minuten) inklusive Unterrichtsmaterialien kann über das FWU Institut für Film und Bild erworben werden.

Themen der Methode

Der Kurzfilm „Masel Tov Cocktail“ (2020) von den Regisseuren Arkadij Khaet und Mickey Paatzsch begleitet den Protagonisten Dima nach einem antisemitischen Vorfall an seiner Schule. Der Film gibt einen Einblick in die Perspektive eines jüdischen Jugendlichen und zeigt, wie er sich als Jude in Deutschland fühlt und mit welchen Formen von Antisemitismus er im Alltag konfrontiert wird. Durch den Einsatz verschiedener filmischer Mittel fördert der Film Empathie und Aufklärung und regt zu einer Auseinandersetzung mit dem Thema Antisemitismus in Deutschland an.

Ablauf der Methode

Nach der gemeinsamen Betrachtung des Films werden die Jugendlichen gebeten, ihre Eindrücke zu teilen und folgende Fragen zu diskutieren:

- > Was hat euch besonders gut am Film gefallen? Was hat euch nicht gefallen?
- > Was war neu für euch?
- > Zu Beginn des Films bezeichnet sich Dima als Jude, und es werden viele Bilder gezeigt, die mit jüdischen Menschen in Verbindung stehen. An welche Bilder, Personen und Symbole könnt ihr euch noch erinnern?
- > Der Film „Masel Tov Cocktail“ erzählt eine fiktive Geschichte. Denkt ihr, der Film spiegelt trotzdem die Erfahrungen von jungen jüdischen Menschen in Deutschland wider?
- > Ein filmisches Mittel in „Masel Tov Cocktail“ ist das Brechen der vierten Wand, bei dem Dima und sein Opa direkt in die Kamera schauen und die Zuschauer*innen ansprechen. Wie wirkt dieses Mittel auf euch? Warum könnten sich die Filmemacher dafür entschieden haben?
- > Welche Assoziationen habt ihr zum Titel des Films? Was könnte er bedeuten?
- > Wie wirken die schnellen Szenenwechsel des Films auf euch?
- > Was wäre ein alternatives Ende des Films gewesen, und wie hättet ihr euch damit gefühlt?



Die Methode stammt von

„world wide antisemitism“, Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden.



Masel Tov Cocktail II: „Was sagst du dazu?“

🔍 Themen der Methode

Diese Methode vertieft die Auseinandersetzung mit dem Kurzfilm „Masel Tov Cocktail“ und baut auf der Filmbesprechung „Masel Tov Cocktail 1: Filmbesprechung“ auf. Die Teilnehmenden sollen Bezüge zwischen den verschiedenen Themen des Films herstellen und lernen, sich zu komplexen Aussagen zu positionieren und diese zu begründen. Dabei werden sie befähigt, andere Positionen zu verstehen und zu akzeptieren.

👥 Zielgruppe

ab 14 Jahren

🕒 Zeitbedarf

45 Minuten

📋 Ablauf der Methode

Die Teilnehmenden werden in Kleingruppen von zwei bis drei Personen eingeteilt (je nach Gruppengröße werden zuvor passende Zitate ausgewählt). Jede Kleingruppe erhält ein Zitat, das sie gemeinsam diskutiert und beurteilt. Währenddessen klebt die Bildungsbegleitung auf den Boden in der Mitte des Stuhlkreises eine lange Linie aus Kreppband. Das eine Ende der Linie markiert sie mit einem „Plus“ (Zustimmung oder Verständnis), das andere Ende mit einem „Minus“ (Ablehnung oder Unverständnis). Anschließend werden die Teilnehmenden aufgefordert, ihr Zitat auf einem Barometer einzuordnen, je nachdem, in welchem Maße sie der Aussage zustimmen oder sie ablehnen. Ihre Entscheidung sollen sie mit Pro- und Contra-Argumenten begründen.

Zitate

1. „Ich bin Dima. Dimitri Liebermann. Na ja, aber an mich jüdisch-russischen Passdeutschen denken die meisten natürlich nicht, wenn sie das Wort ‚Jude‘ hören.“ (Min. 2:14)
2. „Was hätten sie denn gemacht! Hey, Ich bin kein aggressiver Typ, aber wenn so ein Vollidiot ankommt und meine Freundin beleidigt [...]“ (Min. 3:23)
3. „Viele denken ja, wir hätten einen Haufen Kohle. Also meine Eltern haben keinen Einfluss auf irgendwas, nicht mal auf mich. Früher ja. Mein Vater war Ingenieur, heute vertickt er Trödel auf Ebay. Meine Mutter kennen sie ja schon. Sie ist Klavierlehrerin. Sie guckt meistens Fernsehen. Unsere Satellitenschüssel empfängt 23 russische Sender.“ (Min. 5:00)
4. „All die Jahre hat sich die Dorfgemeinschaft um das Leben des Dorfes gekümmert [...] Und was macht jetzt der vertriebene Rosenblatt, der alles verloren hat? Der schreit nicht rum, der schlägt auch nicht um sich. Der setzt sich vor den Baum und weint. Der weint vor Dankbarkeit.“ (Min. 8:20)
5. „Hey, was soll denn das?! Wenn Leute Typen wie mich treffen, fangen sie an, mich mit ihren Familiengeschichten vollzulabern. Aber wieso treffe ich eigentlich nur Leute ohne Nazi-Opas?“ (Min. 11:36)
6. „Leute, man, was ist das für 'ne Störung, immer sagen zu müssen, dass man keine Schuld mehr hat. Natürlich hat Marcel keine Schuld. Aber ich. Deswegen muss ich mich jetzt entschuldigen.“ (Min. 12:30)
7. „Willkommen beim besten Libanesen der Stadt! Worauf sich Juden und Araber immer einigen können, sind Hummus und Falafel, oder? Oder nicht...? Ja natürlich nicht! Es herrscht Krieg. Falafel-Krieg. Aber die Geschichte ist noch viel komplizierter: Christliche Kopten haben bereits im vierten Jahrhundert...“ (Min. 14:50)

Die Methode stammt von

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KigA e.V.): „Masel Tov Cocktail – geschüttelt oder gerührt?“ Andersdenken. Die Onlineplattform für Antisemitismuskritik und Bildungsarbeit. <https://www.anders-denken.info/agieren/masel-tov-cocktail-geschüttelt-oder-gerührt>.

8. „Hugo Boss – ohh, riecht schon geil, oder? Na schade, dass der liebe Hugo Ferdinand auch ein Nazi war. Hat er sich entschuldigt? Nö.“ (Min. 17:48)
9. „Meine Familiengeschichte. Das erste, woran Frau Jachthuber denkt, wenn sie das Wort ‚Jude‘ hört, ist, dass ihre Vorfahren meine Vorfahren umgebracht haben. Aber wieso eigentlich immer nur Holocaust? Wieso halte ich nicht ein Referat über, hm, gefilte Fisch?“ (Min. 19:55)
10. „Aber nein, Frau Jachthuber will nichts über gefilte Fisch wissen. Ich soll vor versammelter Klasse meine Opfergeschichte erzählen. [...] Unter uns: Was für eine Opfergeschichte eigentlich? Wir kommen aus der fucking UdSSR. Meine Familie wurde nicht aus dem KZ befreit! 500 000 Juden in der Roten Armee!“ (Min. 20:31)
11. „Frau Jachthuber und Vlad würden sich bestimmt super verstehen. Er ist stolz auf Juden, Frau Jachthuber stolz darauf, Juden zu lieben. Na ja, und die Deutschen stolz darauf, wieder stolz sein zu dürfen.“ (Min. 22:10)
12. „Heute sieht es ganz anders aus hier. Alles schön aufgearbeitet. An jeder Ecke soll man erinnert werden. Vorsicht! Fallen sie nicht hin! Stolpersteine überall. So 'ne Scheiße, Mann. Ich hab' einen Tipp für Sie: Gucken sie nach vorne und bewältigen Sie die Gegenwart.“ (Min. 23:00)
13. „Wenn die Rechten anfangen, sich um Juden zu kümmern, komme ich mir verarscht vor. Endlich mal auf den Moslems rumhacken dürfen, ist ja für's christlich-jüdische Abendland. Lassen Sie sich Ihren Antisemitismus nicht von den Ausländern wegnehmen!“ (Min. 25:13)
14. „[...] Aber ich bin kein aggressiver Typ. Wohin soll ich mich entwickeln? In diesem Film fiel 32-mal das Wort Jude, aber glaub mir, ich wache morgens nicht auf und denke: ‚Ich bin einer‘. Was würdet ihr machen? ‚Ey, bist du echt Jude?‘... ‚Ja, du scheiß Jude.‘ Jude. Vielleicht bin ich einfach ein aggressiver Jude.“ (Min. 28:55)

Abschlussdiskussion

In der Abschlussdiskussion werden die verschiedenen im Zitate-Barometer eingeordneten Aussagen gemeinsam besprochen. Die Teilnehmenden reflektieren die unterschiedlichen Standpunkte und überlegen, welche Motive den einzelnen Aussagen zugrundeliegen könnten:

- › Wie wurden diese Standpunkte jeweils begründet? Könnt ihr diese Gründe nachvollziehen?
- › Welche Perspektiven waren euch neu? Welche haben euch überrascht?

Praxistipp

Statt die einzelnen Aussagen in Kleingruppen zu besprechen, können sie auch gemeinsam in der gesamten Gruppe bearbeitet werden. Die Teilnehmenden stellen sich dazu zunächst in die Mitte des Raums und positionieren sich zu jeder Aussage im Raum. Danach fragt die Bildungsbegleiter*in die Teilnehmenden nach ihren Beweggründen für ihre Positionierung. Nachdem verschiedene Perspektiven deutlich geworden sind, wird zur nächsten Aussage übergegangen.



Masel Tov Cocktail III: Quiz „Jüdisches Leben“

Zielgruppe

ab 12 Jahren

Zeitbedarf

20–30 Minuten

Materialbedarf

- > Moderationskarten
- > Quiz

Praxistipp

Die Fragen sollten an die Vorkenntnisse und Interessen der Gruppe angepasst werden, um ein angemessenes Niveau zu gewährleisten. So können je nach Bedarf Fragen ausgelassen oder ergänzt werden. Es ist wichtig, während der Durchführung des Quiz, eine offene und wertschätzende Atmosphäre zu schaffen. Dies fördert nicht nur eine positive Gruppendynamik, sondern ermutigt auch alle Teilnehmenden, sich aktiv einzubringen. Insbesondere als Vertiefung nach den Methoden „Masel Tov Cocktail 1: Filmbesprechung“ und „Masel Tov Cocktail 2: Was sagst du dazu?“ eignet sich das Quiz, um Wissen zu festigen und Diskussionen anzuregen.

Themen der Methode

Die Methode vermittelt zentrale Begriffe, Ereignisse und Facetten des jüdischen Lebens und der jüdischen Kultur und sensibilisiert die Teilnehmenden für jüdische Geschichte und Gegenwart. Dabei werden Wissen erweitert, Vorurteile reflektiert und die Fähigkeit zur differenzierten Auseinandersetzung gestärkt.

Ablauf der Methode

1. Vorbereitung des Raums und der Materialien

- > Der Raum wird in drei Bereiche aufgeteilt (A, B, C) oder die Teilnehmenden erhalten Karten mit den Buchstaben A, B und C.
- > Die Bildungsbegleiter*innen bereiten die Quizfragen und Antwortmöglichkeiten vor (idealerweise auf Moderationskarten).

2. Durchführung des Quiz

Variante 1 (Einzelwettbewerb):

- > Die Bildungsbegleiter*innen lesen nacheinander eine Frage mit drei Antwortmöglichkeiten vor.
- > Die Teilnehmenden positionieren sich im Raum (oder zeigen ihre Antwortkarten).
- > Die korrekte Lösung wird verkündet, und für jede richtige Antwort erhalten die Teilnehmenden einen Punkt.

Variante 2 (Gruppenwettbewerb):

- > Die Gruppe wird in zwei Teams aufgeteilt.
- > Eine Frage wird einem Team gestellt, zunächst ohne Antwortmöglichkeiten.
- > Kann das Team die Frage nicht beantworten, darf das andere Team antworten.
- > Falls beide Teams die Antwort nicht wissen, werden die Antwortmöglichkeiten vorgelesen, und beide Gruppen können eine Auswahl treffen.

Die Methode stammt von

Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden.

Masel Tov Cocktail IV: Thesendiskussion



Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

30–45 Minuten

Themen der Methode

Im Anschluss an den Film *Masel Tov Cocktail* eignet sich diese Methode, um sogenannten sekundären Antisemitismus intensiver zu thematisieren. Ziel ist es, dass die Teilnehmenden ihre persönliche Beziehung zur Geschichte des Nationalsozialismus reflektieren, ihre Erfahrungen und Haltungen einbringen und kritisch über die Forderung nach einem „Schlusstrich“ sowie die Frage nach kollektiver gesellschaftlicher Verantwortung diskutieren. Die Methode regt zum Nachdenken über die individuelle und gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit an.

Ablauf der Methode

Die Bildungsbegleiter*innen bereiten den Raum so vor, dass in jeder Ecke eine Position gut sichtbar markiert ist: „Zustimmung“, „Ablehnung“, „Halbe Zustimmung“, „Enthaltung/Weiß nicht“. Die Markierungen können auf Karten geschrieben und auf den Boden gelegt oder an die Wand gehängt werden. Die Bildungsbegleiter*innen lesen nacheinander die vorbereiteten Thesen vor (siehe Liste unten). Die Teilnehmenden werden eingeladen, sich entsprechend ihrer Meinung zu einer der Positionen zu stellen.

Nachdem die Teilnehmenden ihre Position gewählt haben, können sie ihre Entscheidung begründen.

Beispielthesen

- > Ich kenne einen oder mehrere Orte, die an die NS-Verbrechen erinnern (z. B. Mahnmal, Gedenktafel, Gedenkstätte).
- > Ich wünsche mir einen anderen Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus in der Schule.
- > Ich habe schon mal einen Dokumentar- oder Spielfilm über die NS-Verbrechen gesehen.
- > Ich weiß genau, was meine Vorfahren zur Zeit des Nationalsozialismus oder im Zweiten Weltkrieg getan oder erlebt haben.
- > Ich habe schon mal an einer Gedenkfeier für NS-Opfer teilgenommen.
- > Ich würde gerne mehr über den Holocaust erfahren.
- > In meiner Familie sprechen wir manchmal über die Nazizeit.
- > Beim Besuch einer KZ-Gedenkstätte sollte man weinen.
- > Das Thema Nationalsozialismus langweilt mich.

Je nach Vorkenntnissen und Interessen der Gruppe können einzelne Thesen übersprungen oder ergänzt werden.

Die Methode stammt von

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KigA) (Hrsg.) 2017: Titel der Methode?, in: Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Band 2. Berlin: KigA e. V., S. 27

Schock–Schalom: Jüdische Erfahrungen in Deutschland nach dem 7. Oktober



Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

50 Minuten

Materialbedarf

- > Methodenkarten (Materialdownload)
- > Flipcharts
- > Stifte

Themen der Methode

Ziel der Methode ist es, Empathie und Verständnis für die Situation jüdischer Menschen zu fördern und zu reflektieren, wie gesellschaftliche Solidarität gestärkt werden kann. Sie lädt dazu ein, sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen und den Schmerz sowie die Verunsicherung jüdischer Menschen in Deutschland nachzuempfinden. Dabei sehen die Teilnehmenden Ausschnitte aus dem 37°-Film „Schock Schalom – jung, jüdisch, jetzt“. Autor Jan Tenhaven hat Jüdinnen und Juden begleitet und sie gefragt, wie sie mit der Situation nach dem 7. Oktober umgehen. Besonders junge Menschen, die sich eigentlich auf Ausbildung, Freundschaften und erste Beziehungen konzentrieren sollten, stehen vor der Herausforderung, diese schwierige Zeit zu bewältigen.

Ablauf der Methode

Schritt 1: Kleingruppenarbeit (20 Min.)

Die doppelseitig ausgedruckten Methodenkarten (Materialdownload) werden im Raum verteilt, wobei die Rückseite mit den Fragen nach unten zeigt. Die Teilnehmenden teilen sich in Kleingruppen auf und wählen eine Biografie aus. Jede Karte enthält einen QR-Code, der zu einem Filmausschnitt führt. Die Teilnehmenden sehen sich den Ausschnitt an und diskutieren anschließend die Fragen auf der Rückseite der Karten. Alle Fragen folgen diesem Muster:

- > Wie geht es der Person aktuell? Was hat sich für sie seit dem 7. Oktober 2023 geändert?
- > Was bedeutet es für sie, jüdisch zu sein?
- > Wie beeinflusst sie die Situation in Israel und Palästina?

Die Ergebnisse der Diskussion werden von der Kleingruppe auf einem Flipchart festgehalten.

Die Bildungsbegleiterinnen können eine Auswahl an Methodenkarten vornehmen. Die Karten zeigen folgende Protagonist*innen:

Alice (24) aus München ist Studentin und hatte nach dem 7. Oktober mehr Solidarität der deutschen Gesellschaft mit der jüdischen Community erwartet.

Anton (29) aus Essen ist Schauspieler und engagiert sich in der jüdischen Jugendarbeit. Er hat sich kürzlich aus interreligiösen Projekten zurückgezogen.

Aviva (23), Studentin in München, engagiert sich im Verband Jüdischer Studenten in Bayern und kämpft gegen Fake News im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt.

Adam (39) und **Eyal (27)** bilden das Comedy-Duo „Two Jews“ und machen auch vor ernststen Themen wie dem Holocaust und dem 7. Oktober keinen Halt.

Die Methode stammt von

Spiegelbild – Politische Bildung aus Wiesbaden.

Emily (20) und **Paula (15)** aus Berlin sind nicht religiös, setzen sich seit dem 7. Oktober jedoch intensiver mit ihrer jüdischen Identität auseinander.

Meira (21) und ihr Mann **Simon (29)** aus Stuttgart leben streng orthodox. Die jungen Eltern halten sich bei politischen Themen bewusst zurück.

Nika (22) aus Osnabrück träumt von einer Karriere als Rapper und Musikproduzent. Sein Judentum spielt dabei kaum eine Rolle.

Nogah (18) aus Berlin macht Abitur. Ihre Freundschaft mit einer palästinensischen Mitschülerin wird aktuell durch die politischen Ereignisse belastet.

Samuel (26) aus Berlin lebt streng religiös und macht eine Ausbildung zum Rabbiner. Wegen seiner Kippa versucht er aus Sicherheitsgründen, öffentliche Verkehrsmittel zu meiden.

Schritt 2: Präsentation und Diskussion (30 Min.)

Jede Kleingruppe stellt nacheinander die Personen vor, mit denen sie sich beschäftigt hat, und gibt einen Einblick in ihre Diskussionen. Anschließend leiten die Bildungsbegleiter*innen in eine Plenumsdiskussion über. Mögliche Reflexionsfragen für die Diskussion sind:

- › Gibt es etwas, das euch besonders überrascht hat oder euch neue Perspektiven auf die Situation von Jüdinnen und Juden in Deutschland eröffnet hat?
- › Gibt es Aspekte, die ihr in der Auseinandersetzung vermisst habt oder die ihr noch hinzufügen möchtet?
- › Welche Erfahrungen oder Herausforderungen in Bezug auf die jüdische Identität und Solidarität waren euch vorher nicht bewusst?

Herausforderung

Je nach persönlicher Involviertheit in das Thema Israel/Palästina kann es für einige Teilnehmende herausfordernd sein, sich mit den dargestellten Perspektiven auseinanderzusetzen, ohne sich angegriffen zu fühlen. Daher ist es wichtig, dass die Bildungsbegleiter*innen eine stabile Beziehung zu den Teilnehmenden aufgebaut haben und bereits Workshoptage mit Inhalten aus dem ersten und dritten Modul durchgeführt wurden. Diese vermitteln subjektorientierte Zugänge zu den Themen Diskriminierung und Ausgrenzung und fördern die Bereitschaft, sich für die spezifischen Erfahrungen von Jüdinnen und Juden zu öffnen. Die Bildungsbegleiter*innen sollten im Vorfeld eine Auswahl an Protagonist*innen treffen, die am besten zu den Teilnehmenden passen. Zusätzlich empfiehlt es sich, vor dieser Methode die „Mazel-Tov-Cocktail“-Methoden anzuwenden.



Konflikt – Dilemma

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

50 Minuten

Materialbedarf

- > Situationsbeschreibungen
- > Kreppband
- > Metaplankarten
- > Stifte

Themen der Methode

Die Teilnehmenden werden für Situationen mit antisemitischem Gehalt sensibilisiert, die ein Handeln erfordern. Durch das Entwickeln von Handlungsmöglichkeiten sollen die Handlungsfähigkeit und die eigene Position von Jugendlichen gestärkt werden. Die Teilnehmenden setzen sich mit Situationen aus dem Alltag auseinander, bei denen Empathie gegenüber Betroffenen gefördert werden soll.

Ablauf der Methode

Zu Beginn werden drei Kleingruppen mit drei bis fünf Personen pro Gruppe gebildet. Jede Gruppe erhält eine Situationsbeschreibung und entwickelt drei Handlungsoptionen, die sie jeweils auf eine Karte schreibt.

Situation 1: Im Geschichtsunterricht der 10B wird der Nahost-Konflikt behandelt. Als es um die Politik Israels geht, spricht der Geschichtslehrer, Herr Müller, die einzige jüdische Schülerin in der Klasse an: „Lena, bitte sag du doch etwas dazu, du hast doch eine enge Verbindung mit Israel.“

Die Klasse dreht sich zu Lena um, die sichtbar verunsichert ist und keine Antwort geben möchte. Hannah, Lenas beste Freundin, merkt, wie unwohl Lena sich fühlt, und ärgert sich über Herrn Müllers Frage, weil sie Lena auf ihre jüdische Identität reduziert. Hannah überlegt, wie sie reagieren kann, um Lena zu unterstützen.

Was würdet ihr Hannah raten zu tun? Überlegt drei Möglichkeiten, was sie machen könnte.

Situation 2: Kim spielt in der U17-Mannschaft ihres Vereins, die am Wochenende gegen Makkabi antritt. Im Training sagt eine Freundin laut in die Runde: „Gegen die Makkabi-Leute müssen wir aufpassen, die kaufen sich bestimmt den Schiedsrichter!“ Einige lachen, andere wirken unwohl. Kim findet den Kommentar verletzend und unangenehm, vor allem weil er alte antisemitische Klischees wiederholt. Sie überlegt, wie sie darauf reagieren kann, ohne die Situation eskalieren zu lassen.

Was würdet ihr Kim raten zu tun? Denkt euch drei Möglichkeiten aus, was sie machen könnte.

Was würdet ihr Amal raten zu tun? Denkt euch drei Möglichkeiten aus, was sie machen könnte.



Die Methode stammt von

Spiegelbild – Politische Bildung
aus Wiesbaden.

Situation 3: In der WhatsApp-Gruppe von Amals Klasse teilt ein Mitschüler ein Meme, das er lustig findet. Auf dem Bild ist eine bekannte Comicfigur zu sehen, die einen Stapel Geldscheine zählt. Daneben steht der Text: „Wenn du weißt, wie du mit den richtigen Leuten Geschäfte machst“ und ein Emoji, das auf Geldscheine hinweist. In der Bildunterschrift steht: „Die Rothschild-Methode“. Einige in der Gruppe reagieren mit Lach-Emojis, andere schreiben „LOL“ oder „Schon irgendwie true“.

Amal stutzt. Sie hat in der Schule gelernt, dass der Name „Rothschild“ oft benutzt wird, um antisemitische Verschwörungsmethoden über angebliche jüdische Kontrolle über Geld und Wirtschaft zu verbreiten. Sie ärgert sich, dass der Mitschüler, der das Bild gepostet hat, offenbar keine Ahnung hat, was er da teilt – oder dass er es vielleicht sogar absichtlich getan hat. Amal fragt sich, was sie jetzt tun soll.

Die Kleingruppen stellen ihre Situationen und im Anschluss ihre Ideen vor. Jeder Handlungsmöglichkeit wird dabei eine Ecke im Raum zugeordnet. Die vierte, freibleibende Ecke ist für weitere Ideen vorgesehen und mit der Karte „Keins von alledem, sondern...“ markiert.

Die Jugendlichen werden aufgefordert, sich einer Ecke beziehungsweise ihrer favorisierten Handlungsoption zuzuordnen. Wer möchte, kann nun seinen*ihren Standort erläutern: „Ich stehe hier, weil...“ Die Schüler*innen können während der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Handlungsoptionen ihren Standort verändern und/oder diese zum Beispiel in einer bestimmten Reihenfolge favorisieren. Sind alle Aspekte einer Situation behandelt, wendet sich die Gruppe der nächsten Situation zu.

Im Anschluss an die Übung bietet sich eine Auswertung der Übung an, bei der die Schüler*innen die Möglichkeit haben, sich über verschiedene Wahrnehmungen auszutauschen und über mögliche Ziele der Übung zu verständigen: Was denkt ihr, warum haben wir diese Übung gemacht? Wozu ist sie gut?

Praxistipp

Falls es Gruppen schwerfällt, Handlungsoptionen zu überlegen, können folgende Leitfragen als Unterstützung in die Gruppe eingebracht werden:

- > Wer ist beteiligt?
- > Wer ist betroffen?
- > Was brauchen die Betroffenen?



Stumme Diskussion: Antisemitismus und Verschwörungsideologie

Zielgruppe

ab 14 Jahren

Zeitbedarf

50 Minuten

Materialbedarf

- > Plakate
- > Kreppband
- > Stifte
- > Tische/Stationen
- > eventuell Musikbox

Praxistipp

Die Methode fördert die aktive Teilnahme aller, insbesondere auch derjenigen, die sich möglicherweise in einer mündlichen Diskussion weniger einbringen. Durch das stille Schreiben können die Plakate auch nach der Übung im Klassenzimmer hängen bleiben, sodass die Gruppe und die Bildungsbegleiter*innen weiterhin auf die Inhalte zurückgreifen können. Die Plakate können zudem immer wieder ergänzt und weiter bearbeitet werden. Um die Atmosphäre aufzulockern und den kreativen Prozess zu fördern, kann während der Übung leise Musik im Hintergrund.

Themen der Methode

Die Methode dient als Abschluss einer breiteren Auseinandersetzung zu den Themen Antisemitismus und Verschwörungsideologien. Die Teilnehmenden sollen ein besseres Verständnis für die unterschiedlichen Formen von Antisemitismus entwickeln und lernen, diese zu benennen und zu erklären.

Ablauf der Methode

Im Raum werden zwei große Plakate platziert – eines mit der Frage „Was ist Antisemitismus?“ und das andere mit der Frage „Was ist eine Verschwörungstheorie?“. Die Plakate können an die Wand, an die Tafel oder auf den Boden/Tische geklebt werden. Stifte liegen bereit.

Die Bildungsbegleiter*innen erklären, dass bei dieser Methode alle Beiträge willkommen sind und dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt. Die Teilnehmenden können ihre Gedanken, Ideen, Beispiele und Erfahrungen zu den beiden Themen aufschreiben. Es ist erlaubt, sich gegenseitig zu ergänzen oder zu kommentieren, jedoch sind Beleidigungen und Beschimpfungen ausdrücklich verboten.

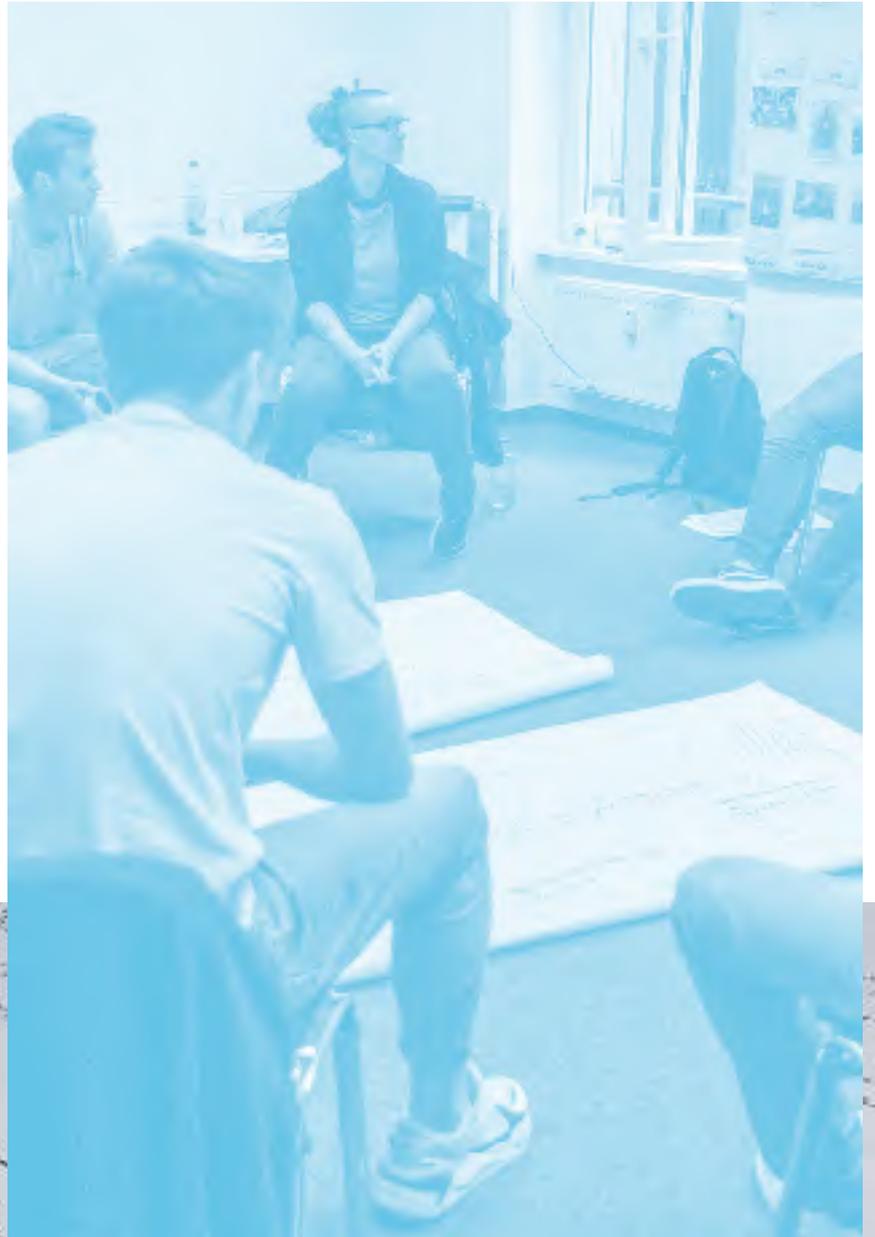
Die Teilnehmenden haben etwa zehn Minuten Zeit, um in einem ersten Schritt die Plakate zu besuchen. Sie schreiben ihre Gedanken und Antworten zu den beiden Fragen auf. Dabei können sie sich auf die Beiträge ihrer Mitteilnehmenden beziehen, diese ergänzen oder neue Perspektiven hinzufügen.

Jede*r kann bei Bedarf von einem Plakat zum anderen wechseln. Um die Aktivität dynamisch und kooperativ zu gestalten, können die Teilnehmenden während der Übung ihre Antworten auf den Plakaten durch Ergänzungen oder Anmerkungen weiterentwickeln.

Nach der Phase des Stillen Schreibens werden die Plakate gut sichtbar im Raum aufgehängt. Die Bildungsbegleitung führt eine zusammenfassende Auswertung durch und greift zentrale Aspekte der Beiträge auf. Es gibt Raum für Verständnisfragen, Rückmeldungen und eine vertiefte Diskussion, wenn es Unklarheiten oder besondere Themen gibt, die während der Stummen Diskussion aufgekommen sind.

Die Methode basiert auf

Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) (Hrsg.) 2017: „Oh what a World“ – Zum Einstieg in das Verschwörungdenken, in: Widerspruchstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit, Band 2. Berlin: KIgA e. V., 38.



11.10.2017
 -Verschönerungstheorie
 -Hays
 -Begründung für die Kolle
 -ist nicht unbegründet.
 -Hilfen gegen Juden bei der
 -Staats
 -Ursachliche,
 -menschlich-vernünftige
 -ist nicht vernünftiger
 -Hays ist Thema von
 -Mensch, fühlendes
 -Gedanke.
 -Unwissenheit über Juden

Vertiefung



Der folgende Abschnitt der Handreichung bietet vielfältige Ansätze zur Vertiefung. Wir möchten dazu ermutigen, die vorgeschlagenen Methoden nicht nur in der Arbeit mit Jugendlichen, sondern auch im Rahmen von Fortbildungen für das eigene Kollegium oder Team einzusetzen. Die Methoden sind gleichermaßen für Jugendliche und Erwachsene geeignet.

Die Entwicklung antisemitismuskritischer Handlungskompetenz ist kein abgeschlossener Prozess, sondern ein fortlaufender Weg. Die folgenden Seiten bieten Orientierung, welche Ebenen und Merkmale bei der antisemitismuskritischen Organisationsentwicklung besonders berücksichtigt werden sollten.

Die Grundlage antisemitismuskritischen Handelns liegt in der kritischen Auseinandersetzung mit einer antisemitisch geprägten Gesellschaft. Fundiertes Wissen über die Geschichte und die Funktionen des Antisemitismus in seinen vielfältigen Erscheinungsformen bildet dafür eine zentrale Voraussetzung.

Mit Organisationsentwicklung zum Ziel

Jugendarbeit antisemitismuskritisch und rassismuskritisch und empowernd

Politisches Klima

Vision einer pluralen Gesellschaft in individueller Gleichberechtigung

Ressourcen

Öffnung von Handlungsspielräumen für die Soziale Arbeit, Bildung, Pädagogik

Gesetzlicher Rahmen

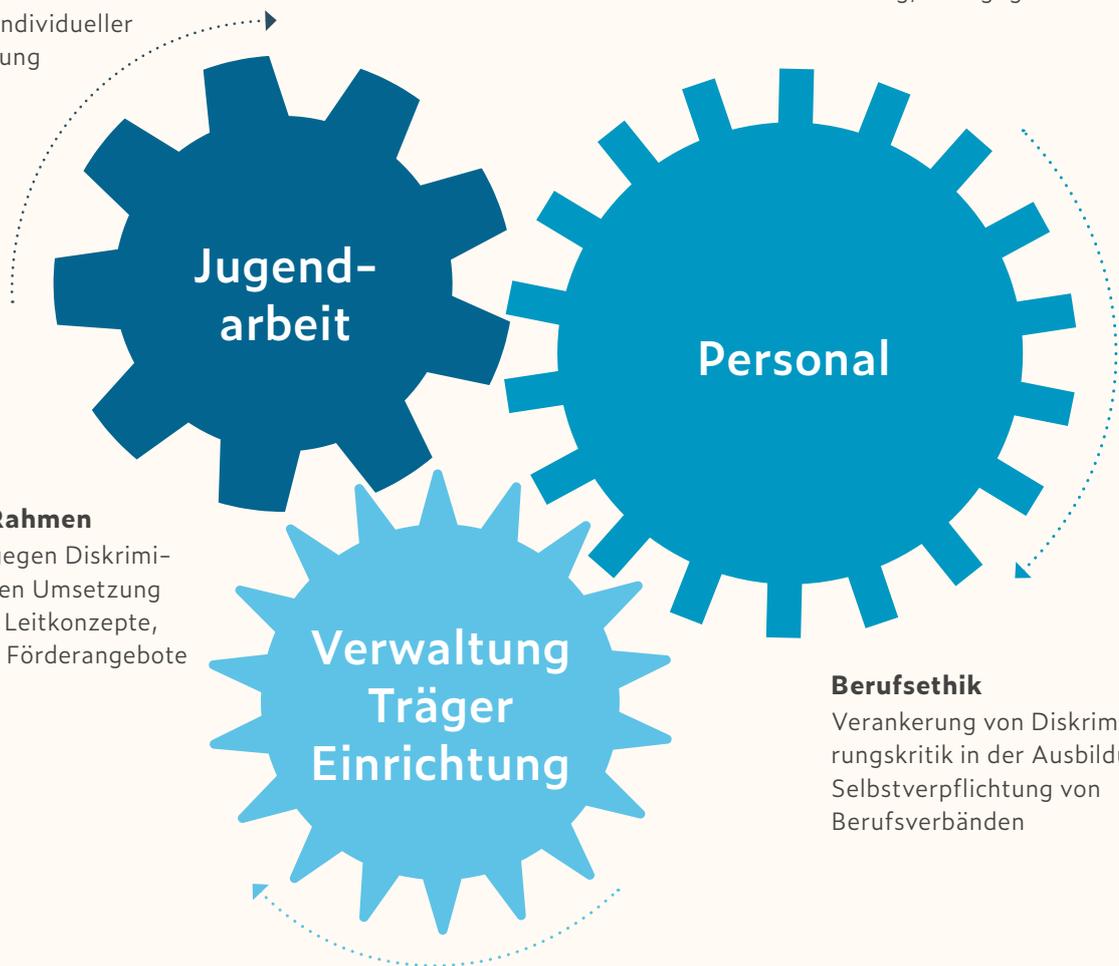
Gesetzgebung gegen Diskriminierung und deren Umsetzung durch politische Leitkonzepte, Programme und Förderangebote

Berufsethik

Verankerung von Diskriminierungskritik in der Ausbildung, Selbstverpflichtung von Berufsverbänden

Diskurse

Anerkennung von Rassismus und Antisemitismus als grundsätzliche Probleme und Anerkennung der Geschichten marginalisierter Gruppen



Die Darstellung basiert auf einem Poster von



Die Jugendarbeit

- › vermittelt Gleichberechtigung und Schutz vor Diskriminierung,
- › gestaltet Räume und Aktivitäten, die gesellschaftliche Diversität widerspiegeln (z. B. Mehrsprachigkeit, kulturelle Angebote, Poster),
- › schafft Räume zur Reflexion von Abwertung, Mobbing und Diskriminierung,
- › bietet Empowerment-Angebote und geschützte Räume für Jugendliche, die Rassismus oder Antisemitismus erfahren,
- › regt zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen, politischem Denken und Engagement an,
- › bezieht bei rassistischen oder antisemitischen Vorfällen klar Stellung und vermittelt Strategien zum Umgang mit Konflikten.



Die Verwaltung, der Träger, die Jugendeinrichtung

- › positioniert sich klar gegen Rassismus und Antisemitismus,
- › entwickelt Konzepte für Vielfalt und gegen Diskriminierung und stellt Ressourcen bereit,
- › befähigt Mitarbeiter*innen durch Fortbildungen, Supervisionen und Austauschformate,
- › analysiert Leerstellen und Hindernisse in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung,
- › unterstützt durch diversitätsorientierte Personalentwicklung und interne Anlaufstellen,
- › kooperiert mit Communities und externen Fachkräften,
- › vertritt berufspolitische Bedarfe gegenüber Politik und Öffentlichkeit,
- › orientiert sich an berufsethischen Richtlinien der Fachnetzwerke und Berufsverbände.



Personal: Pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen

- › Verstehen diskriminierungskritische Haltung als Teil ihrer Professionalität.
- › Verfügen über grundlegendes Wissen zu Rassismus, Antisemitismus und deren Erscheinungsformen im Alltag.
- › Erfassen Rassismus und Antisemitismus als gesellschaftliche Phänomene und nicht nur als individuelle Probleme.
- › Entwickeln eine klare Haltung gegen Rassismus und Antisemitismus.
- › Nutzen Empowerment-Strategien zur Stärkung marginalisierter Positionen.
- › Arbeiten kollegial, um Diskriminierungen gemeinsam anzugehen.
- › Nehmen Jugendliche individuell wahr, verstehen ihre Alltagsrealitäten und behandeln Diskriminierungserfahrungen ernst.
- › Setzen klare Grenzen bei antisemitischem oder rassistischem Verhalten Jugendlicher, basierend auf ihrer Beziehung zu ihnen.

Gab es einen antisemitischen Vorfall?

Antisemitische Vorfälle erfordern ein sofortiges und entschlossenes Handeln, um die Betroffenen zu schützen und zu unterstützen. Wichtig ist, die pädagogische Verantwortung wahrzunehmen und aktiv zu werden. In Hessen stehen dafür spezialisierte Angebote wie OFEK und RIAS zur Verfügung, die im Folgenden vorgestellt werden.

Beratung und Unterstützung nach antisemitischen Vorfällen

Was ist OFEK e. V.?

OFEK e. V. ist ein gemeinnütziger Verein und eine Beratungsstelle bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung mit Sitz in Berlin und bundesweiter Ausrichtung. OFEK e. V. entstand 2017 als Reaktion auf den sichtbar werdenden Antisemitismus und den zunehmenden Bedarf an Beratung, die auf Antisemitismus spezialisiert ist.

Was ist OFEK Hessen?

OFEK Hessen ist das regional spezialisierte Beratungsprojekt von

OFEK e. V. mit dem Standort in Frankfurt am Main. Mit einem eigenen

Büro, einer Hotline und Beratung auf Anfrage bietet OFEK Hessen

zielgerichtete Unterstützung bei Antisemitismus vor Ort.

Für wen sind die Angebote von OFEK Hessen?

OFEK Hessen berät Einzelpersonen, ihre Familien und Angehörigen sowie Zeug*innen bei antisemitischer Gewalt und Diskriminierung in der Schule, im Studium, am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft, im persönlichen Umfeld oder in Behörden. Die Beratung von Jugendlichen, Familien und Studierenden im Zuge von Vorfällen in der Schule oder im Studium stellt einen wichtigen Schwerpunkt unserer Arbeit dar. Darüber hinaus bietet OFEK auch Institutionen wie Gemeinden, Schulen oder Vereinen fachliche Beratung nach Vorfällen an.



Wie arbeitet OFEK Hessen?

- > OFEK orientiert sich an den Wünschen und Bedarfen der Ratsuchenden.
- > OFEK arbeitet parteiisch und solidarisch mit den Ratsuchenden und Betroffenen zusammen.
- > Die Beratung von OFEK ist kostenfrei, vertraulich und auf Wunsch anonym.
- > OFEK arbeitet unabhängig und berät alle Fälle mit und ohne Straftatbestand.
- > OFEK stärkt die Ratsuchenden und richtet den Blick auf Ressourcen.
- > OFEK entwickelt gemeinsam Handlungsmöglichkeiten.
- > OFEK berücksichtigt auch frühere und/oder (familien-)biografische Erfahrungen von Antisemitismus und Gewalt.
- > OFEK kooperiert mit jüdischen Einrichtungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen.

So erreichen Sie OFEK Hessen

hessen@ofek-beratung.de

Hotline:

Montag 12:00–14:00 Uhr
(+49) (0) 157 850 844 24

Dienstag 12:00–14:00 Uhr
(+49) (0) 159 013 593 90

Mittwoch 12:00–14:00 Uhr
(+49) (0) 159 013 593 90

Donnerstag 15:00–17:00 Uhr
(+49) (0) 157 850 844 24

Bundesweite Hotline: (+49) (0) 800 664 52 68

Mobil (+49) (0) 176 458 755 32

Montag 12:00–14:00 Uhr

Dienstag 12:00–14:00 Uhr

Mittwoch 12:00–14:00 Uhr

Donnerstag 16:00–18:00 Uhr

Freitag 12:00–14:00 Uhr

Weitere Informationen unter:

<https://ofek-beratung.de/>

Meldung von antisemitischen Vorfällen

Was ist RIAS Hessen?

Die Recherche- und Informationsstelle Antisemitismus Hessen (RIAS Hessen) ist eine erste Anlaufstelle für alle, die von antisemitischen Vorfällen betroffen sind. Zeug:innen solcher Vorfälle sind.

Antisemitische Vorfälle sind sehr unterschiedlich: Aufkleber, Schmierereien, verbale Äußerungen, Ausgrenzung, bis hin zur Androhung physischer Gewalt oder körperlichen Angriffen.

RIAS Hessen dokumentiert diese Vorfälle und bietet den Betroffenen Unterstützung an, indem die Mitarbeiter:innen bei Bedarf an spezialisierte Beratungsstellen verweisen, die gezielte, individuelle und empathische Beratung und Begleitung anbieten.

Wie arbeitet RIAS Hessen?

RIAS Hessen dokumentiert alle antisemitischen Vorfälle, die gemeldet oder durch Monitoring bekannt werden. Dies betrifft auch antisemitische Vorfälle unterhalb der Strafbarkeitsgrenze. RIAS Hessen steht für die Betroffenenperspektive und Solidarisierung. RIAS Hessen macht alle Erscheinungsformen von Antisemitismus sichtbar und will die Gesellschaft für Antisemitismus sensibilisieren. In seiner Arbeit richtet sich RIAS Hessen, wie alle Mitglieder der RIAS-Bundesarbeitsgemeinschaft nach der 2016 beschlossenen Arbeitsdefinition Antisemitismus der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). RIAS Hessen veröffentlicht jährlich Berichte über Antisemitismus in Hessen und analysiert Gelegenheitsstrukturen und Trends.

Wie erreichen Sie RIAS Hessen?

Haben Sie einen antisemitischen Vorfall registriert oder sind Sie selbst betroffen? Nehmen Sie Kontakt mit RIAS Hessen auf!

Kontakt:

RIAS Hessen
c/o Demokratiezentrum Hessen
Philipps-Universität Marburg
Wilhelm-Röpke-Str. 6
35032 Marburg

Annahme von Vorfällen und Kontakt für Betroffene, Dienstag bis Freitag 9–18 Uhr
0151 18522741

Dr. Susanne Urban (Projektleitung)
0151 24003697

Email: info@rias-hessen.de

Website: www.rias-hessen.de

Instagram: https://instagram.com/rias_hessen/

Bildungsangebote in Wiesbaden

Spiegelbild – Anlaufstelle Antisemitismus & gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Spiegelbild e. V. setzt sich gegen Antisemitismus, Rassismus, Sexismus und andere Ungleichheitsideologien ein, die den Alltag in der Sozialen Arbeit prägen. Wir bieten Workshops für junge Menschen, Fortbildungen für Fachkräfte und Ehrenamtliche sowie Beratung und Begleitung für Organisationen und Institutionen an.

Unser Ziel ist es, gemeinsam mit Trägern der Sozialen Arbeit und Schulen ein diskriminierungskritisches Umfeld zu schaffen. In langfristigen Kooperationen analysieren wir Herausforderungen, entwickeln Lösungen und fördern durch Fortbildungen, Workshops, Netzwerkarbeit und individuelle Beratung nachhaltige Veränderungen.



→ <https://www.jg-wi.de/tarbut/>

Besuch der Synagoge der Jüdischen Gemeinde Wiesbaden

Die Jüdische Gemeinde Wiesbaden steht Besuchergruppen nach Voranmeldung das ganze Jahr über offen. Der Besuch eignet sich für Jugendgruppen und Schulklassen unabhängig von Alter und Kenntnisstand.

Mit diesen Führungen will sich die Jüdische Gemeinde einer breiteren Öffentlichkeit als Glaubensgemeinschaft vorstellen, die über Jahrhunderte hinweg ein selbstverständlicher Teil des Wiesbadener Lebens war und – trotz der fast völligen Vernichtung durch die Nazis – 1946 neu gegründet und am historischen Ort in der Friedrichstraße ihren Platz wieder gefunden hat.

Der Besuch kann ganzjährig individuell vereinbart werden unter Telefon (06 11) 933 30 30 oder per Mail info@jg-wi.de



Tarbut — Zeit für jüdische Kultur

Seit vielen Jahren öffnet die Jüdische Gemeinde Wiesbaden mit der Reihe „Tarbut – Zeit für jüdische Kultur“ die Türen zu jüdischem Leben. Gemeinsam mit dem Kulturstadtrat der Landeshauptstadt Wiesbaden präsentiert sie ein abwechslungsreiches Programm, das jährlich erscheint. Die Veranstaltungsreihe lädt ein, jüdische Kultur in vielfältigen Facetten zu entdecken.

Das aktuelle Programmheft findet sich unter:

→ <https://www.jg-wi.de/tarbut/>



Jüdisches Lehrhaus

Im Jahr 2013 fand in Wiesbaden die Neugründung des Jüdischen Lehrhauses statt. Das Lehrhaus bietet seitdem eine einzigartige Gelegenheit, sich mit der Geschichte, der Tradition und dem tiefen Wissen des Judentums auseinanderzusetzen.

Das aktuelle Programmheft findet sich unter:

→ <https://www.jg-wi.de/lehrhaus/>

Digitale Ausstellung: Jüdische Geschichte Wiesbaden

Anlässlich des 75-jährigen Jubiläums der Wiedergründung der Jüdischen Gemeinde Wiesbaden und des 55-jährigen Bestehens des Synagogenneubaus im Jahr 2021 gestaltete die Gemeinde gemeinsam mit dem Stadtarchiv eine eindrucksvolle Ausstellung. Dabei wurde die Nachkriegsgeschichte der Gemeinde anschaulich dargestellt und in einen aktuellen Kontext gesetzt. Außerdem findet man auf der Projektseite einen Onlinerundgang zu Orten jüdischen Lebens in Wiesbaden und die virtuelle Rekonstruktion der ehemaligen Synagoge auf dem Michelsberg. Der jüdische Friedhof an der Schönen Aussicht wird ebenso vorgestellt wie die Gedenkstätte am Michelsberg.

Die digitale Ausstellung findet sich unter:

→ <https://juedisches-wiesbaden.de/>



Angebote des Stadtarchivs Wiesbaden

Das Stadtarchiv Wiesbaden bietet für Jugendgruppen und Schulklassen Führungen in der KZ-Gedenkstätte „Unter den Eichen“ sowie Rundgänge zu den Gedenkstätten und Erinnerungsorten in der Innenstadt mit den thematischen Schwerpunkten Entrechtung und Verfolgung im Nationalsozialismus. Besprochen werden während der Rundgänge auch die Wiedergründung der Jüdischen Gemeinde Wiesbaden nach 1945, Entschädigung in der frühen Bundesrepublik und Entwicklung der städtischen Erinnerungskultur. Die Schwerpunkte der Rundgänge können je nach Bedarf angepasst werden. Auch Stadterkundungen zur Geschichte jüdischen Lebens in Wiesbaden werden durch das Stadtarchiv Wiesbaden angeboten. Informationen zu den Gedenkstätten und Erinnerungsorten in Wiesbaden sind online verfügbar:
www.wiesbaden.de/erinnerungsorte

Kontakt

Dr. Katherine Lukat

Tel.: 0611/313080

E-Mail: katherine.lukat@wiesbaden.de

Kulturamt/Stadtarchiv

Im Rad 42

65197 Wiesbaden

→ www.wiesbaden.de/stadtarchiv





Antisemitische Codes

Antisemitismus ist in Deutschland weit verbreitet, wird jedoch in der Mehrheitsgesellschaft oft nicht erkannt. Unabhängig davon, ob er aus dem rechten, linken oder mittigen Spektrum stammt, bedient sich Antisemitismus noch immer unveränderter Stereotype, die seit Jahrhunderten existieren und häufig unbeabsichtigt weitergegeben werden. Er bildet ein Weltbild, in dem sich im Laufe der Zeit verschiedene ideologische Fragmente verbinden. Was zunächst als unverständlicher Code erscheint, kann später eine Bedeutung gewinnen und von anderen entschlüsselt werden. Daher ist es von großer Bedeutung, die historischen Ursprünge dieser Codes zu verstehen.

Für eine Analyse des Antisemitismus sind drei Ausgangspunkte zentral:

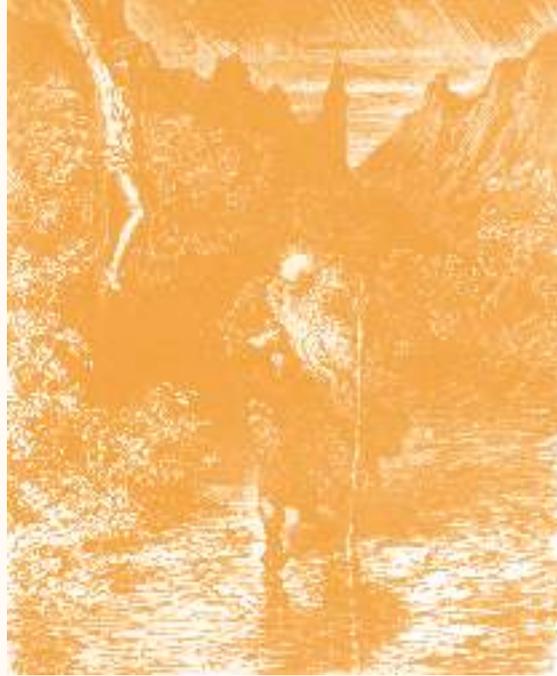
1. **Antisemitismus existiert unabhängig vom Verhalten von Jüdinnen und Juden.** Es spielt keine Rolle, ob und wie sich Jüdinnen und Juden verhalten. Antisemitismus speist sich nicht aus der Realität der jüdischen Gemeinschaft, sondern aus einem verzerrten Bild, das die Antisemiten von ihr entwickeln. Antisemitismus lässt sich daher nur begreifen, wenn man ihn als eine Form der Projektion erkennt und ernstnimmt.
2. **Antisemitismus ist seit fast 2 000 Jahren ein fester Bestandteil der abendländischen Kultur.** Judenfeindschaft war stets in der Mitte der Gesellschaft, bei den Eliten und in der Mehrheitskultur verankert. Wer den heutigen Antisemitismus verstehen und bekämpfen will, muss anerkennen, dass diese Feindseligkeit tief in den Denkstrukturen der westlichen Welt verwurzelt ist und als kulturelles Erbe fortwirkt.
3. **Antisemitismus ist ein Weltbild, das als Verschwörungs-ideologie fungiert.** Er basiert auf der Vorstellung einer übermächtigen jüdischen Elite, die die Welt kontrolliert. Diese Sichtweise erklärt gesellschaftliche Probleme durch die Linse einer angeblichen jüdischen Verschwörung und lenkt von den tatsächlichen Ursachen ab.

Im Folgenden werden zentrale antisemitische Codes erläutert und gezeigt, wie sie sich über die Jahrhunderte entwickelt und tradiert haben.

Codes: Globalisten, Kosmopoliten, Zersetzer, Wurzellos

Tradiertes Bild: Ewiger Jude

Antisemitische Codes wie „Globalisten“, „Kosmopoliten“, „Zersetzer“ oder „Wurzellose“ tradieren das Bild des „Ewigen Juden“ und verankern antijüdische Bilder, die bis heute in politischen und kulturellen Diskursen nachwirken.



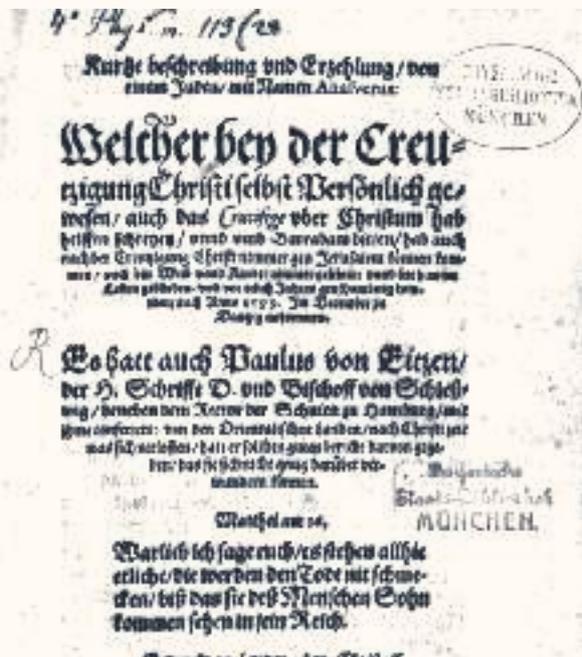
Ahasverus wandert an Christus vorbei; Frankreich 1821

17. Jahrhundert

Im 17. Jahrhundert gehörte das Volksbuch *Kurze Beschreibung und Erzählung von einem Juden mit dem Namen Ahasverus* zu den meistgelesenen Schriften seiner Zeit. Es erzählt die dramatische Geschichte eines jüdischen Schuhmachers, der Jesus auf seinem Weg nach Golgatha die Rast vor seinem Haus verweigert haben soll. Daraufhin, so die Legende, sprach Jesus: „Ich will stehen und ruhen, du aber sollst gehen.“ Der Schuhmacher sei daraufhin zur ewigen Wanderschaft verflucht worden, ohne jemals wieder sesshaft zu werden (vgl. Baleanu 1999: 96).

19. Jahrhundert

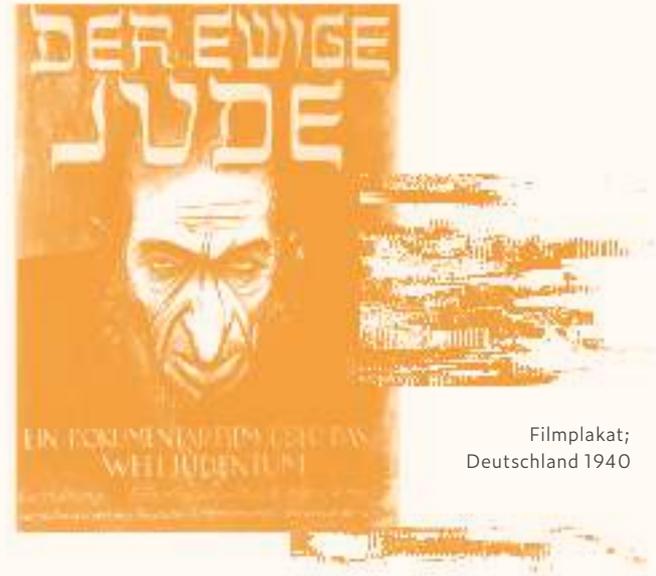
Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts erschienen über 70 Ausgaben dieses Buches, die von Auflage zu Auflage zunehmend jüdenfeindlicher wurden. Parallel dazu wurde die Legende in antisemitischen Hetzschriften aufgegriffen, wo sie neu interpretiert und auf die gesamte jüdische Bevölkerung übertragen wurde. Besonders in Pamphleten wurde der Schuhmacher zum Symbol einer vermeintlichen jüdischen Verschwörung stilisiert, die angeblich mithilfe von Geld, Philosophie und politischen Ideologien die Gesellschaften untergrabe (ebd.).



Titelblatt einer frühen Ahasverus-Publikation; Hamburg 1602

20. Jahrhundert

Mit der Machtübergabe an die Nationalsozialisten 1933 erfuhr diese jahrhundertealte antijüdische Erzählung eine neue ideologische und propagandistische Bedeutung. Die Nationalsozialisten griffen die Legende gezielt auf, um antisemitische Vorurteile zu verstärken und sie für ihre politischen Ziele nutzbar zu machen. Ein besonders einflussreiches Propagandainstrument war der 1940 veröffentlichte Film *Der ewige Jude*. Dieser Pseudo-Dokumentarfilm inszenierte antisemitische Wahnvorstellungen über eine angebliche jüdische Bedrohung. Insbesondere das Bild des kosmopolitischen, wurzellosen und zersetzenden Juden wurde aufgegriffen und verstärkt. Der Film wurde gezielt im Vorfeld von Deportationen gezeigt, um antisemitische Ressentiments zu schüren und die Bevölkerung für die Verbrechen des NS-Regimes zu mobilisieren. Zudem war *Der ewige Jude* Teil des Pflichtprogramms der Hitler-Jugend und spielte somit eine zentrale Rolle bei der Indoktrination der Jugend in die NS-Ideologie (vgl. Hornshøj-Møller 1995).



Filmplakat;
Deutschland 1940

21. Jahrhundert

Nach 1945 wurde offener Antisemitismus strafrechtlich verfolgt, doch die zugrunde liegenden Stereotype blieben im kulturellen Gedächtnis verankert. Der bis heute verbreitete „kulturelle Code“ des zersetzenden, wurzellosen Kosmopoliten ist eng mit dem antisemitischen Mythos des „Ewigen Juden“ verbunden und wirkt bis heute nach. Ein Beispiel hierfür ist ein Text von Hans-Georg Maaßen in der Zeitschrift CATO, in dem er von einer vermeintlichen Allianz sozialistischer und globalistischer Kräfte spricht, die traditionelle, verwurzelte Strukturen zerstören wollen. Solche Vorstellungen greifen implizit auf die jahrhundertealte Behauptung zurück, dass jüdische „Drahtzieher“ hinter den Kräften der Moderne stünden (vgl. Faber 1999: 262).



Codes: Ostküste, Internationale Hochfinanz, Finanzkartell, Zinsknechtschaft,

Tradiertes Bild: Der Jüdische Kapitalist

Antisemitische Codes wie „Ostküste“, „internationale Hochfinanz“, „Finanzkartell“ oder „Zinsknechtschaft“ tradieren das stereotype Bild des „jüdischen Kapitalisten“ und verknüpfen seit Jahrhunderten bestehende Ressentiments mit aktuellen Krisennarrativen und Wirtschaftskritik.



Nationalsozialistische Propaganda, ca. 1938

15.-19. Jahrhundert

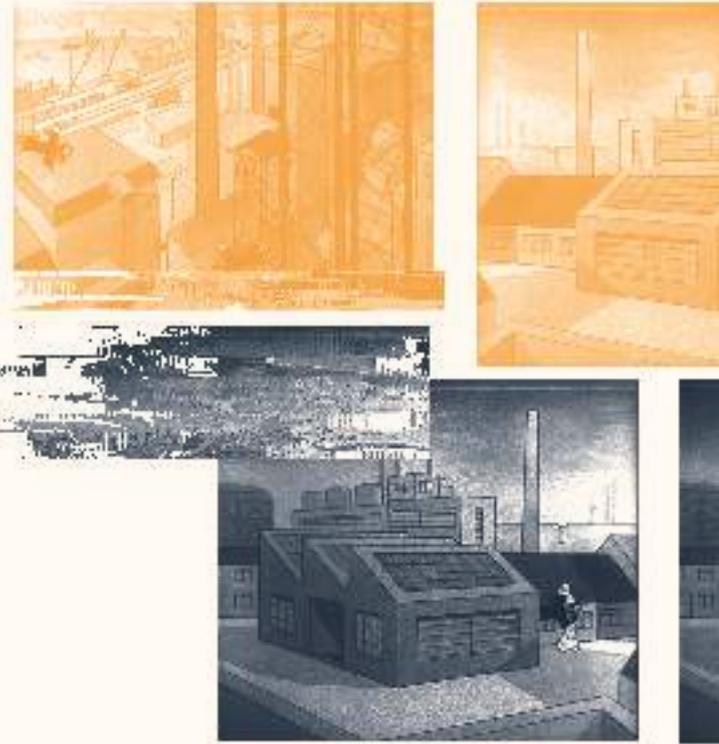
Die stereotype Verknüpfung von Jüdinnen und Juden mit Geld lässt sich auf mittelalterliche Ressentiments zurückführen, insbesondere auf das Bild des jüdischen Geldverleihers, das eng mit den antijüdischen Vorstellungen von Wucher und Schacher verbunden war. Im 19. Jahrhundert wurden diese Stereotype in umfassendere antisemitische Ideologien eingebettet. Jüdinnen und Juden wurden zunehmend mit der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung identifiziert – teils galt der Kapitalismus als grundsätzlich jüdisch, teils wurden Jüdinnen und Juden pauschal als Verkörperung kapitalistischer Werte angesehen (vgl. Barkai 1999: 265).



Geldverleiher am Rechentisch;
Erstabdruck 1533

20. Jahrhundert

Diese antikapitalistische Argumentation fand sich sowohl in den Schriften von Frühsozialisten als auch in konservativer und völkischer Propaganda wieder. Im Nationalsozialismus vereinten sich diese Strömungen in einer ideologischen Synthese. Die Nationalsozialisten unterschieden in ihrer Propaganda zwischen einem „guten“, deutschen, „schaffenden“ Kapital und einem „bösen“, jüdischen, „raffenden“ Finanzkapital. Diese Dichotomie ermöglichte es ihnen, sich als vermeintlich antikapitalistisch zu inszenieren, während sie zugleich eng mit großen Unternehmerverbänden kooperierten (ebd.).



Jüdischer Kapitalist fliegt in eine deutsche Fabrik; Nationalsozialistischer Propagandafilm 1938

Die Plünderer sind da



US-Amerikanische Finanzheuschrecken fliegen in deutsche Fabrik; IG-Metall 2005

21. Jahrhundert

Fragmente dieser antisemitischen Ideologie sind auch heute noch in der öffentlichen Rhetorik erkennbar. Begriffe wie „aussaugende Spekulanten“, „Finanzoligarchie“, „internationale Hochfinanz“, „Zinsknechtschaft“ oder die „Herrschaft des Ostküstenkapitalismus“ bedienen ähnliche Narrative. Ihnen ist gemein, dass sie Krisen und Armut personalisieren und eine finstere, manipulative Macht im Finanzsystem beschwören. Antisemitische Projektionen werden oft nicht explizit formuliert, doch die historischen Kontinuitäten des Antisemitismus machen eine solche Interpretation unvermeidlich.

Ein Beispiel für die subtile Fortführung dieser Denkmuster findet sich in einer Bildstrecke aus der Zeitschrift der IG Metall (2005), die US-amerikanische Firmen in Deutschland thematisiert. In der Darstellung fliegt ein Schwarm von Heuschrecken – symbolisch für amerikanische Kapitalisten – in Richtung einer deutschen Fabrik. Im weiteren Verlauf saugt eine Heuschrecke einen Fabrikturn aus und fliegt schließlich, gesättigt und mit einem Geldkoffer, davon. Darunter findet sich eine ähnliche Darstellung aus einem nationalsozialistischen Propagandafilm. Die Parallelen zwischen diesen beiden Erzählungen verdeutlichen, wie tief antisemitische Krisendeutungen im kulturellen Gedächtnis verankert sind und auch in der Gegenwart latent fortbestehen.

Codes: Rothschild, Soros, Bilderberger, Fädenzieher, Neue Weltordnung

Tradierertes Bild:

Die Jüdische Weltverschwörung

Antisemitische Codes wie „Rothschild“, „Soros“, „Bilderberger“, „Fädenzieher“ oder die „Neue Weltordnung“ tradieren das stereotype Bild der „jüdischen Weltverschwörung“ und verbinden seit langem bestehende Feindbilder mit modernen antisemitischen Welt- und Krisendeutungen.

19. Jahrhundert

Eine zentrale Quelle des modernen Antisemitismus sind die sogenannten *Protokolle der Weisen von Zion*. Dieses Machwerk, das schon früh als Fälschung entlarvt wurde, spielte insbesondere im Nationalsozialismus eine wesentliche Rolle, um die Verfolgung von Jüdinnen und Juden zu rechtfertigen. Die „Protokolle“ erschienen erstmals im Jahr 1903 und präsentierten sich als angeblich wörtliche Mitschrift von 24 Sitzungen führender Vertreter einer weltweiten jüdischen Verschwörung. Diese Verschwörer sollen heimlich die Kontrolle über Politik, Medien, Kultur und besonders über die Finanzwelt ausüben und ein jüdisches Weltreich errichten wollen, indem sie alle Staaten und Religionen der Welt stürzen.



20. Jahrhundert

Die Phantasie einer jüdischen Weltverschwörung bildet einen zentralen Bestandteil des modernen Antisemitismus. Im Zuge der Moderne und der Industrialisierung, die eine zunehmend komplexe Welt hervorbrachten, entstanden Verschwörungsideologien, die versuchten, diese Komplexität durch einfache, scheinbar begreifbare Erklärungen zu reduzieren.



Winston Churchill als jüdische Krake karikiert; Nationalsozialistische Propaganda vermutlich nach 1939

21. Jahrhundert

Gemeinsamkeit aller historischen und aktuellen Verschwörungsideologien ist die Vorstellung, dass eine kleine, geheime Gruppe die Geschicke der Welt lenkt. Diese vermeintlich allmächtigen Akteure agieren aus dem Verborgenen, sind weit vernetzt und verfolgen finstere Absichten gegenüber der breiten Masse. Bis heute finden sich in nahezu allen Verschwörungstheorien Anknüpfungspunkte zu den „Protokollen der Weisen von Zion“, die als Grundlage für viele solcher Erzählungen dienen. Dies wird auch in zeitgenössischen Darstellungen deutlich, wie etwa einem Wahlplakat einer rechtsextremen Kleinstpartei aus dem Jahr 2017, das die Ähnlichkeit zu den alten Erzählungen aufzeigt.

Diese antisemitischen Narrative werden heute immer wieder durch die Verwendung von Codes wie „Rothschild“, „Soros“ oder „Bilderberger“ aufgerufen und tragen so das Bild der „jüdischen Weltverschwörung“ weiter, indem sie geheime Machenschaften und eine angebliche globale Kontrolle durch jüdische Eliten behaupten.



Modernisierung der NS-Propaganda; Deutsche Mitte 2018

Codes: Kindermörder, Q-Anon, Adrenochrom, Red Pills

Tradiertes Bild: Ritualmord

12.-14. Jahrhundert

Die erste dokumentierte Beschuldigung eines Kindermordes gegen eine jüdische Gemeinde ereignete sich im Jahr 1144 in Norwich, England. Hier wurde der jüdischen Gemeinde vorgeworfen, einen christlichen Jungen entführt, gequält und schließlich ermordet zu haben. Diese Anklage bildete den Ausgangspunkt für die Verbreitung der Ritualmordvorwürfe, die in den folgenden Jahrhunderten immer wieder aufgegriffen wurden. Im Jahr 1235, in einer Quelle aus Fulda, wurde ein weiteres Motiv in die Anklagen aufgenommen: Die Behauptung, Jüdinnen und Juden würden das Blut christlicher Kinder zu magischen oder medizinischen Zwecken verwenden, und es bei der Herstellung der Mazzot, des ungesäuerten Brotes für das jüdische Pessachfest, nutzen.

Die antisemitische Ritualmordlüge tradiert das stereotype Bild von Jüdinnen und Juden als feindselige, mörderische Wesen, die in geheimen, dunklen Riten unschuldige Kinder ermorden. Das Symbol des Blutes verstärkt dabei besonders die antisemitische Projektion. Während im Christentum das Blut eine zentrale religiöse Bedeutung hat – es steht für das Opfer Christi, dessen Blut für die Erlösung der Menschheit vergossen wurde und symbolisch auch im Sakrament des Abendmahls getrunken wird – hat Blut im Judentum keine vergleichbare religiöse Bedeutung. Die Religionsgeschichte offenbart auf der ganzen Welt Mythen, wonach Andersgläubige die Kinder der Mehrheitsbevölkerung misshandeln und ermorden würden. In der westlichen Kulturgeschichte ist die antisemitische Ritualmordlüge von außerordentlicher Kontinuität und mörderischer Konsequenz.

15.-17. Jahrhundert

Eine weitere Zäsur trat im Jahr 1475 im italienischen Trient ein, als ein Inquisitionsprozess gegen die dort ansässigen jüdischen Gemeindeangehörigen stattfand. In diesem Verfahren wurden die Angeklagten durch Folter zu Geständnissen gedrängt, die die Existenz eines angeblichen jüdischen Rituals bekräftigten. Infolgedessen wurden 14 der inhaftierten Juden hingerichtet. Dieser Prozess und die daraus gewonnenen „Geständnisse“ dienten nicht nur als angebliche Beweisgrundlage für die Ritualmordvorwürfe, sondern auch als Rechtfertigung für pogromartige Angriffe auf jüdische Gemeinden in der Region. Zudem lösten die Ereignisse eine Welle von weiteren Ritualmord- und Märtyrerlegenden aus, die in den folgenden Jahrhunderten die Grundlage für neue antijüdische Mythen und Opferkulte bildeten.



Darstellung der Ritualmordlüge über Simon von Trient; Nürnberg 1493

20. Jahrhundert

Im Nationalsozialismus wurden Ritualmordlegenden intensiv genutzt, um antisemitische Propaganda zu verbreiten und die Verfolgung von Jüdinnen und Juden zu rechtfertigen. Bereits in der Weimarer Republik förderten völkische Gruppen solche Gerüchte, die ab 1923 von der NSDAP und dem Hetzblatt *Der Stürmer* weiter ausgebaut wurden. Die Legenden wurden mit pseudowissenschaftlichen Theorien verknüpft, und Ritualmorde wurden als Teil eines jüdischen „Blutrituals“ dargestellt. Besonders in den 1930er Jahren verbreiteten NS-Publikationen wie *Der Stürmer* und Bücher wie *Der jüdische Ritualmord* diese Ideologien, die schließlich auch als Rechtfertigung für die Nürnberger Gesetze und den Holocaust dienten. Im Zweiten Weltkrieg verstärkten diese Hetzschriften die antisemitische Propaganda und legitimierten die systematische Vernichtung von Jüdinnen und Juden.

21. Jahrhundert

Auch nach 1945 blieb die Ritualmordlüge präsent und erlebte im 21. Jahrhundert durch die QAnon-Verschwörungstheorie eine Wiederbelebung. Diese behauptet, ein globales Netzwerk von Eliten entführe, missbrauche und ermorde Kinder, um Adrenochrom als Verjüngungsmittel zu nutzen. Diese Erzählung führte zu Gewalttaten wie dem Anschlag auf eine Synagoge in Poway 2019, bei dem der Täter die Ritualmordlegende von Simon von Trient zitierte: „Du bist nicht vergessen, Simon von Trient; der Horror, den du und zahllose andere Kinder von den Händen der Juden erlitten haben, wird niemals vergeben werden.“ Auch im deutschsprachigen Raum verbreiteten Prominente wie Xavier Naidoo und Sido ähnliche Theorien über verschwundene Kinder und rituellen Missbrauch. Zudem wird das Motiv der Ritualmordlüge immer wieder auf Israel angewendet, etwa in Behauptungen über den organisierten Diebstahl von Kinderorganen.

18.–19. Jahrhundert

Im 18. Jahrhundert wurden christliche Ritualmordlegenden besonders im katholischen Rheinland durch Prozessionen, Festen und Kirchenbilder verbreitet und fanden weit verbreiteten Glauben. Diese Gerüchte führten immer wieder zu Pogromen gegen Jüdinnen und Juden. Im 19. Jahrhundert ersetzten pseudowissenschaftliche Theorien zunehmend die Ritualmordanklagen, wobei Jüdinnen und Juden ein angeblicher „Blutdurst“ unterstellt wurde. Die katholische Kirche, insbesondere Papst Pius IX., unterstützte diese Ideologie und trug zur Verbreitung antisemitischer Erzählungen bei. Die Ritualmordlegende war insbesondere tief im deutschen kulturellen Gedächtnis verankert, was sich unter anderem im Sammelwerk *Deutsche Sagen* der Brüder Grimm widerspiegelt, in dem solche Legenden aufgenommen wurden, während jüdische Sagen unbeachtet blieben. Im 19. Jahrhundert häuften sich Ritualmordvorwürfe auch gegen Jüdinnen und Juden im Osmanischen Reich. Zunächst wurden sie vor allem von christlichen Propagandisten verbreitet, doch gegen Ende des Jahrhunderts fanden sie zunehmend Eingang in islamische Publikationen (Weinstock 2019: 386).



„Antisemitismus ist neben der Verbindung aus Weltanschauung und Leidenschaft zugleich die Unfähigkeit wie Unwilligkeit, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen; im Antisemitismus wird beides vertauscht, das Denken soll konkret, das Fühlen aber abstrakt sein.“

.....▶
SAMUEL SALZBORN



„Antisemitismus ist das

.....



„Antisemitismus artikuliert sich wie ein Chamäleon: die Oberfläche passt sich den aktuellen Gegebenheiten an, verändert die Farbe, benutzt andere Sprachformen, die semantische Ausgrenzung und Entwertung von Juden aber bleibt als Konstante.“

.....◀

MONIKA SCHWARZ-FRIESEL



„Von kollektiven Wahnvorstellungen wie dem Antisemitismus wird die Pathologie des Einzelnen, der psychisch der Welt nicht mehr gewachsen sich zeigt und auf ein scheinhaftes inneres Königreich zurückgeworfen ist, bestätigt.“

THEODOR W. ADORNO

Gerücht über Juden.“

„[Antisemitismus] ist ein Manichäismus. Er erklärt den Lauf der Welt durch den Kampf des Guten mit dem Bösen. Zwischen diesen beiden ist kein Ausgleich möglich. Der eine muß siegen, der andere untergehen.“

JEAN-PAUL SARTRE



Was ist israelbezogener Antisemitismus?

Antisemitismus passt sich wie ein ‚Chamäleon‘ an gesellschaftliche Gegebenheiten an. Nach 1945 wurde offener Antisemitismus in der Öffentlichkeit weitgehend gesellschaftlich sanktioniert. Die empirische Forschung zeigt jedoch deutlich, dass Antisemitismus nie verschwunden ist, sondern neue Wege gefunden hat, sich zu manifestieren. Ein zentraler Mechanismus dabei ist die in der internationalen Forschung als „Israelisierung“ des Antisemitismus bezeichnete Erscheinung, die sich nach Monika Schwarz-Friesel in drei wesentlichen Punkten erkennen lässt:

1. werden klassische judenfeindliche Stereotype – wie Gier, Hinterhältigkeit oder Grausamkeit – auf Israel projiziert, wodurch das Land als Symbol jüdischen Lebens diffamiert wird.
2. findet eine kollektive Generalisierung statt, indem alle Jüdinnen und Juden für Israels Politik verantwortlich gemacht werden.
3. zeigt sich ein verzerrter Themenschwerpunkt, bei dem Diskussionen über Jüdinnen und Juden oder jüdische Vergangenheit und Gegenwart häufig auf Israel und den Nahostkonflikt gelenkt werden, selbst in völlig unabhängigen Kontexten wie der Beschneidungsdebatte.

Diese Mechanismen zeigen, wie Antisemitismus heute oft verschleiert wird. Um israelbezogenen Antisemitismus besser erkennen zu können, bietet der sogenannte 3-D-Test des früheren israelischen Ministers Nathan Sharansky eine hilfreiche Orientierung.

Der 3-D-Test definiert drei Kriterien, von denen mindestens eines zutreffen muss, um Aussagen über Israel als antisemitisch zu kennzeichnen:

1. **Dämonisierung:** Israel wird mit Begriffen und Bildern belegt, die es moralisch und existenziell entwerten, etwa durch Vergleiche mit den Nationalsozialisten oder die Behauptung, es begehe Völkermord.
2. **Delegitimierung:** Israels Existenzrecht wird grundsätzlich infrage gestellt, indem das Land als illegitim oder kolonialistisches Unrecht dargestellt wird.
3. **Doppelte Standards:** Israel wird für Handlungen kritisiert oder an Maßstäben gemessen, die bei anderen Staaten nicht angewandt werden.

Diese Kriterien helfen, Antisemitismus in Diskursen über Israel zu identifizieren, und zeigen auf, wie vermeintliche Kritik in Wirklichkeit tief verwurzelte judenfeindliche Vorstellungen transportieren kann.

Antiisraelische Aussagen erklärt

„Man kann Israel nicht kritisieren, ohne gleich Antisemit genannt zu werden“

Die Aussage ist nicht nur unbegründet, sondern verstärkt auch eine verzerrte Wahrnehmung der medialen Realität. Untersuchungen wie die von Schapira und Hafner (2010) zeigten schon vor mehr als zehn Jahren, dass trotz höherer Konfliktpotenziale in anderen Weltregionen die Berichterstattung über Israel in den Massenmedien dominiert. Kaum ein anderes Land wird in deutschen Medien so häufig und unverhältnismäßig kritisiert wie Israel (Schwarz-Friesel 2013; 2022). In den allermeisten Fällen wird kein Antisemitismusvorwurf erhoben. Die wiederholte Frage in Populärmedien „Darf man Israel kritisieren?“ beschwört hingegen ein nicht existierendes Kritiktabu herauf, das auf einer Wahrnehmungsverzerrung basiert. Diese Vorstellung ist zudem anschlussfähig an alte antisemitische Stereotype, die unterstellen, dass eine mächtige, unsichtbare Hand hinter einem angeblichen Kritiktabu oder Meinungsdiktat stehe.

„From the river to the sea – Palestine will be free“

Die Aussage „vom Fluss bis zum Meer“ impliziert die Auslöschung des Staates Israel, da das Gebiet zwischen dem Jordan und dem Mittelmeer sowohl die palästinensischen Gebiete als auch Israel umfasst. Diese Parole wurde erstmals während der ersten Intifada (1987–1993) populär und findet seit den 1990er Jahren auch international Verwendung. Im deutschsprachigen Raum wurde die Parole besonders nach dem 7. Oktober 2023 verstärkt diskutiert. Sie hat im Original verschiedene Versionen, darunter:

1. min an-nahr 'ilā l-baḥr / Filasṭīn sa-tata arrar (من النهر إلى البحر / فلسطين ستتحرق) „vom Fluss bis zum Meer / Palästina wird frei“)
2. min il-ḥayye la-l-ḥayye / Falasṭīn 'arabiyye (من الحياة للمياة / فلسطين عربية) „vom Wasser zum Wasser / Palästina ist arabisch“)
3. min il-ḥayye la-l-ḥayye / Falasṭīn islāmiyye (من الحياة للمياة / فلسطين إسلامية) „vom Wasser zum Wasser / Palästina ist islamisch“)

Der Slogan wird seit Jahrzehnten fast ausschließlich von Personen und Gruppen verwendet, die die Vernichtung Israels und seiner Bevölkerung rechtfertigen oder verherrlichen, darunter Saddam Hussein, Osama Bin Laden, das iranische Regime, die Hisbollah und die Hamas. Vereinzelt wird behauptet, dass es sich um eine Forderung nach einem binationalen Staat handelt, in dem auch Jüdinnen und Juden leben dürften. Dies hat jedoch nichts mit der Genese der Parole zu tun. Und grundsätzlich wird das Existenzrecht Israels negiert – ein zentrales antisemitisches Motiv. Diese Haltung schließt eine friedliche Lösung des Israel-Palästina-Konflikts aus und polarisiert den Konflikt weiter.



„Zionismus ist weißer und rassistischer Siedlerkolonialismus“

Die Parole delegitimiert Israel, indem sie es als ein weißes, suprematistisches Kolonialprojekt darstellt. Diese Darstellung ignoriert jedoch zentrale Unterschiede zwischen dem Zionismus und Kolonialprojekten. Der Zionismus entstand als Reaktion auf jahrhundertelange Diskriminierung und Verfolgung und nicht als Expansion einer kolonialen Macht. Die jüdischen Siedler besaßen kein koloniales Mutterland. Die Staatsgründung 1948 kann vielmehr als ein antikolonialer Akt gedeutet werden, der gegen den Widerstand der britischen Mandatsmacht erfolgte. Zudem besteht über die Hälfte der heutigen jüdischen Bevölkerung Israels aus jüdischen Geflüchteten aus dem Nahen und Mittleren Osten sowie deren Nachfahren – ein Bild, das der Parole und ihrer impliziten Vorstellung von „weißen“ Jüdinnen und Juden widerspricht. Die Parole basiert auf der Annahme, dass arabische Palästinenser*innen eine authentische Verbindung zu ihrem Land hätten, während Jüdinnen und Juden diese Verbindung nicht beanspruchen dürften. Diese Argumentation ignoriert jedoch historische Fakten, wie Léon Poliakov 1969 feststellte, der sie als arabische Variante des „Blut-und-Boden-Mythos“ bezeichnete. Denn Juden besiedelten das Gebiet bereits mehr als ein Jahrtausend vor der arabischen Eroberung. Der Name „Palästina“ wurde von den Römern im 2. Jahrhundert n. Chr. eingeführt, nachdem sie das Gebiet nach der Niederschlagung der jüdischen Revolte umbenannt hatten, um die jüdische Identität und das Streben nach Unabhängigkeit zu unterdrücken. Der römische Kaiser Hadrian benannte das Gebiet nach den Philistern in „Syria Palaestina“ um. Darüber hinaus war die muslimische Bevölkerung Palästinas zum Teil auch erst seit dem 19. Jahrhundert ansässig, infolge einer „Rekolonialisierung“ unter dem osmanischen Gouverneur Ibrahim Pascha (Weinstock 2019: 323).

„Palästinenser sind selbst Semiten“

Die Aussage „Palästinenser sind selbst Semiten“ wird oft verwendet, um Antisemitismus gegen Jüdinnen und Juden zu leugnen oder zu relativieren. Der Begriff „Antisemitismus“ wurde im 19. Jahrhundert von Judenfeinden geprägt, die sich damit eine wissenschaftliche Legitimation verschaffen wollten. „Antisemitismus“ bezieht sich jedoch historisch eindeutig auf Judenfeindschaft, unabhängig von der ethnischen Herkunft. Mit dieser Parole wird versucht, Kritik an antisemitischen Aussagen oder Handlungen zu entkräften und als unbegründet darzustellen, wodurch antisemitische Motive verschleiert werden.

„Boycott Israeli Apartheid“

Die Gleichsetzung Israels mit einem Apartheid-System verharmlost die historische Apartheid in Südafrika und beruht auf einseitigen oder verzerrten Darstellungen der politischen Situation in Israel und den palästinensischen Gebieten. Obwohl Palästinenser*innen ohne israelische Staatsangehörigkeit tatsächlich unter diskriminierenden Gesetzen und Politiken leiden, greift der Vorwurf der Apartheid zu kurz. Er vereinfacht die komplexe Geschichte und Gegenwart und trägt dazu bei, ein pauschal dämonisierendes Bild Israels zu erzeugen, das den vielschichtigen Gegebenheiten nicht gerecht wird. Die rechtliche Stellung und gesellschaftliche Partizipation von arabischen Israelis, Drusen und anderen ethnischen Gruppen verdeutlicht, dass die Realität weitaus komplexer ist und nicht mit dem historischen System der Apartheid gleichgesetzt werden kann. Boykottaufrufe zielen nicht nur darauf ab, spezifische politische Entscheidungen zu kritisieren, sondern nehmen alle Bürger*innen des jüdischen Staates in Kollektivhaftung – unabhängig davon, ob sie direkten Einfluss auf die Politik haben oder nicht. Dieses Vorgehen bedient sich einer völkischen Logik, bei der Menschen allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit oder Herkunft moralisch verurteilt und bestraft werden sollen, was antisemitische Traditionen aufgreift und verstärkt.

„Kindermörder Israel“

Diese Aussage verbreitet die antisemitische Vorstellung, dass Jüdinnen und Juden besonders grausam und unmoralisch seien, indem sie bewusst Kinder töten würden. Solche Behauptungen knüpfen an jahrhundertalte antisemitische Mythen wie der Ritualmordlüge an (siehe S. 126). Sie ignorieren die komplexen Zusammenhänge des Nahostkonflikts und dämonisieren Israel einseitig.



„Palestine will set us free“

Diese seit dem 7. Oktober 2023 auf vielen als pro-palästinensisch deklarierten Demonstrationen häufig verwendete Parole suggeriert, dass Israel oder Jüdinnen und Juden eine globale „Gefangenschaft“ verursache, ein klassisches antisemitisches Narrativ. Die Aussage ignoriert die legitimen Rechte beider Konfliktparteien und instrumentalisiert den Israel-Palästina-Konflikt antisemitisch. Sie verleiht dem Konflikt eine apokalyptische Dimension, die Jüdinnen und Juden als zentrale Hindernisse für Freiheit darstellt.

„Israel ist unser Unglück“

Dieser Satz ist eine direkte Abwandlung des antisemitischen Slogans „Die Juden sind unser Unglück“ aus der NS-Propaganda. Er stellt Israel und damit auch Jüdinnen und Juden als Ursache allen Übels dar. Die Aussage setzt bewusst an historisch tief verankerten antisemitischen Feindbildern an und lädt zur Schuldzuweisung ein. Sie ist ein Beispiel für modernen Antisemitismus, der sich auf Israel konzentriert.

„Stoppt den Genozid in Gaza“

Der jüdische Jurist und Holocaustüberlebende Raphael Lemkin, der den Begriff des Genozids in den 1940er Jahren prägte, definierte ihn als „koordinierten Plan verschiedener Aktionen, der auf die Zerstörung essenzieller Grundlagen des Lebens einer Bevölkerungsgruppe gerichtet ist, mit dem Ziel, die Gruppe zu vernichten“. Israels Militäraktionen im Gazastreifen, so tragisch und kritikwürdig ihre Folgen auch sein mögen, haben nicht die Auslöschung der palästinensischen Bevölkerung zum Ziel. Im Gegensatz dazu verfolgt die Hamas offen das Ziel der Vernichtung Israels und seiner Bevölkerung, wie die Angriffe des 7. Oktobers und ihre globalen Hassaufrufe deutlich zeigen. Solche Vorwürfe gegen Israel verzerren die Realität und erschweren eine sachliche Analyse des Konflikts.

„Free Palestine from German guilt“

Die Parole, die erstmals während der Documenta im Jahr 2023 auftauchte, basiert auf einer verzerrten Darstellung der Geschichte, Schuldumkehr und der Delegitimierung Israels – alles zentrale Merkmale antisemitischer Äußerungen. Sie suggeriert, dass Israel nur aufgrund deutscher Verbrechen entstanden sei. Dadurch wird Israels Existenz als ‚Last‘ dargestellt, die Deutschland auf die Welt wegen des Holocausts verursacht habe, anstatt sie als Ergebnis des legitimen jüdischen Anspruchs auf Selbstbestimmung und Sicherheit anzuerkennen. Die Behauptung, die deutsche Gesellschaft sei wegen ihrer Verantwortung für den Holocaust gegen Palästinenser*innen eingestellt, ist auch historisch falsch. Im Gegenteil: Spätestens ab den 1960er Jahren war die deutsche Gesellschaft aufgrund des Holocausts häufig antiisraelisch motiviert. Ein Beispiel dafür ist der erste antisemitische Terroranschlag nach 1945, bei dem eine linksradikale Gruppe einen Bombenanschlag auf ein jüdisches Altersheim in Berlin plante, wegen angeblicher israelischer Gräueltaten. Auch die deutsche Politik war lange zurückhaltend gegenüber Israel: 1973 verweigerte Willy Brandt im Jom-Kippur-Krieg militärische Hilfe, und Helmut Schmidt pflegte stärkere Beziehungen zu arabischen Staaten als zu Israel. Diese Parole setzt außerdem voraus, dass die deutsche Gesellschaft ihre nationalsozialistische Vergangenheit gründlich aufgearbeitet habe – eine Annahme, die von der Antisemitismuskritischen Forschung infrage gestellt wird. Zwar wird der Nationalsozialismus öffentlich verurteilt, doch fehlt oft eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Erbe auf persönlicher und ideologischer Ebene.



Antisemitismuskritische Perspektiven auf die Geschichte des Israel-Palästina-Konflikt



Pessach-Lebensmittel, darunter
Nüsse und Datteln, die von marok-
kanischen Juden verkauft werden.

Tanger, Marokko, ca. 1940er Jahre.

Israelbezogener Antisemitismus existiert unabhängig von den realen Gegebenheiten oder Handlungen des Staates Israel. Doch das weit verbreitete Unwissen über die Geschichte und die Hintergründe des Israel-Palästina-Konflikts schafft einen fruchtbaren Boden für antisemitische Desinformationen und Fake-News. Um diesem entgegenzuwirken, wird das Vertiefungsmodul durch drei Experteninterviews ergänzt:

- > **MARTIN CÜPPERS** analysiert den Einfluss des Nationalsozialismus auf den Nahen und Mittleren Osten.
- > **STEPHAN GRIGAT** beleuchtet den Exodus jüdischer Gemeinden aus arabischen Ländern.
- > **ALEX FEUERHERDT** erklärt die antiisraelische Haltung der Vereinten Nationen.

Abschließend enthält die Handreichung eine Übersicht über weiterführende pädagogische Materialien, wissenschaftliche Studien und Podcasts, die für die vertiefende Auseinandersetzung genutzt werden können.

Exportierte Feindbilder

Der unterschätzte Einfluss des Nationalsozialismus im Nahen und Mittleren Osten

Spiegelbild Ihr zusammen mit Klaus-Michael Mallmann veröffentlichtes Buch „Halbmond und Hakenkreuz“ war die erste umfassende Darstellung, die den Nahostkonflikt der 1920er bis 1940er Jahre auch unter dem Einfluss des Nationalsozialismus beleuchtet – ein Aspekt, der bis dato oft wenig berücksichtigt wurde. Wie sind Sie dazu gekommen, sich mit diesem Thema zu beschäftigen?

Martin Cüppers Unsere Beschäftigung mit dem Nahostkonflikt und seinen historischen Wurzeln begann zufällig bei Archivrecherchen zur justiziiellen Aufarbeitung des Nationalsozialismus. Dabei stießen wir auf ein Vernehmungsprotokoll, in dem ein bislang unbekanntes SS-Einsatzkommando erwähnt wurde, das im Sommer 1942 in Athen stationiert war. Wir vermuteten, dass dieses Kommando möglicherweise darauf wartete, sich Erwin Rommels Panzerarmee anzuschließen und die systematische Vernichtung der Juden, die bereits in Europa stattfand, auf die arabische Welt auszudehnen. Unsere jahrelangen Archivrecherchen bestätigten schließlich diese Hypothese.

Diese Möglichkeit war in einem kurzen Zeitfenster erschreckend real. Rommel war bis Sommer 1942 sehr erfolgreich in Nordafrika und näherte sich dem Suezkanal. Die britischen Truppen sahen sich fast in einer verlorenen Position, und in Kairo wurden bereits Akten verbrannt und Rückzugsmaßnahmen getroffen. Die arabische Bevölkerung, vor allem in Ägypten und im Mandatsgebiet Palästina, begrüßte in ihrer Mehrheit die Aussicht auf

eine deutsche Eroberung. Es gibt Berichte, dass arabische Bürger im Mandatsgebiet Palästina schon Häuser jüdischer Nachbarn mit Kreide markierten, um sie später als Besitz zu beanspruchen.

Das tödliche Vorhaben des SS-Kommandos unter Walther Rauff, einem berüchtigten NS-Verbrecher, scheiterte jedoch an den militärischen Umständen: Rommels Vormarsch stockte, und der Holocaust im Nahen Osten blieb ein grausamer, aber unerfüllter Plan.

Obwohl es sich hierbei um kontrafaktische Geschichtsschreibung handelt, ist es wichtig, diese Perspektive zu betrachten, um die Einflüsse des nationalsozialistischen Terrors auf die Entwicklung des Nahostkonflikts besser zu verstehen.

Spiegelbild Würden Sie sagen, dass der 7. Oktober 2023 gezeigt hat, dass man sich gerade jetzt mehr denn je mit dieser Geschichte auseinandersetzen muss?

Martin Cüppers Eindeutig ja. Um den Nahostkonflikt zu verstehen und sich ein fundiertes Urteil bilden zu können, ist es entscheidend, die prägenden Jahre von den 1920ern bis zu den 1940ern genauer zu betrachten. Die Entwicklungen dieser Zeit haben Konfliktlinien geschaffen, die bis heute nachwirken. Oft wird der Nahostkonflikt in Medien und Diskussionen erst mit der Staatsgründung Israels 1948 verortet und als jahrzehntelanger Streit zwischen zwei Gruppen dargestellt. Tatsächlich aber reicht die Vorgeschichte viel weiter

PD DR. MARTIN CÜPPERS ist Historiker und seit 2014 wissenschaftlicher Leiter der Forschungsstelle Ludwigsburg der Universität Stuttgart. Er ist zudem regelmäßig als Forscher, unter anderem für die BBC, tätig. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen die Verbrechen der Nationalsozialisten, deren justizielle Aufarbeitung, den modernen Antisemitismus und die Beziehungen zwischen dem NS-Regime und der arabischen Welt.



zurück – bis zu den Anfängen der britischen Mandats Herrschaft in den 1920ern, als erste Spannungen zwischen der jüdischen und arabischen Bevölkerung aufkamen. Diese Konflikte waren jedoch keineswegs zwangsläufig.

Ein entscheidender Einfluss kam vom nationalsozialistischen Deutschland, das seine antisemitische Propaganda und Vernichtungsfantasien gezielt im Nahen Osten verbreitete. Dieser exportierte Antisemitismus hat den Konflikt tief geprägt und wirkt bis heute fort. Gerade in Deutschland ist es wichtig, diese historische Verbindung und die Folgen der NS-Ideologie für die Region zu verstehen.

Spiegelbild Lassen Sie uns einen genaueren Blick in die Geschichte werfen. Sie haben die 1920er Jahre erwähnt. Können Sie uns mehr über die jüdisch-arabischen Beziehungen dieser Zeit erzählen?

Martin Cüppers Die historische Entwicklung der jüdisch-arabischen Beziehungen in den 1920er Jahren zeigt sehr deutlich, dass das, was wir heute als „Nahostkonflikt“ wahrnehmen, keineswegs von Anfang an als unumgängliche Auseinandersetzung angelegt war. Im Gegenteil: Es gab damals viele Anzeichen, dass die Entwicklungen in eine ganz andere Richtung hätten verlaufen können. Gerade in der jüdischen Einwanderung in das Mandatsgebiet Palästina sahen viele in der arabischen Bevölkerung Vorteile, die diese Entwicklung mit sich bringen könnte. Es zeichnete sich eine Win-win-Situation ab, in der beide Seiten voneinander hätten profitieren und eine gemeinsame Zukunft hätten entwickeln können – eine Zukunft, die sich nicht in tiefen Gegensätzen zwischen der muslimischen Mehrheitsgesellschaft und der jüdischen Minderheit verfangen hätte.

Spiegelbild Das bedeutet, dass es arabische Positionen gab, die dem Zionismus positiv gegenüberstanden?

Martin Cüppers Ja, eindeutig. In großen Teilen der muslimisch-arabischen Gesellschaft wurde die jüdische Einwanderung und die jüdische Gemeinschaft, der sogenannte Jischuw, in Palästina zunächst als Chance für gegenseitigen Nutzen und Kooperation gesehen. Die Mehrheit der muslimisch-arabischen Bevölkerung war damals also durchaus an einem friedlichen Zusammenleben mit der jüdischen Minderheit interessiert. Ein prägnantes Beispiel dafür ist Scherif Faisal, der als Verwalter der heiligen Städte Mekka und Medina 1919 mit dem zionistischen Führer Chaim Weizmann das sogenannte Faisal-Weizmann-Abkommen unterzeichnete. Beide erkannten darin die jüdische Einwanderung ausdrücklich als positiven Beitrag für die Region und teilten die Vision eines friedlichen Nahen Ostens. Faisal betonte auch in einem Brief an den amerikanischen Zionisten Felix Frankfurter, dass Muslime und Juden voneinander profitieren könnten, da „unsere beiden Bewegungen einander ergänzen“. Diese Sichtweise steht im Gegensatz zur heutigen Auffassung, der Konflikt sei von Anfang an unvermeidlich gewesen. Die späteren antisemitischen Reaktionen und Feindseligkeiten entstanden vielmehr im Kontext einer gezielten Politisierung durch radikale Minderheiten und waren keine zwangsläufige Entwicklung.

Spiegelbild Wie kam es dazu, dass diese an friedlicher Koexistenz interessierten Positionen im Laufe der 1920er und 1930er Jahre an Bedeutung verloren?

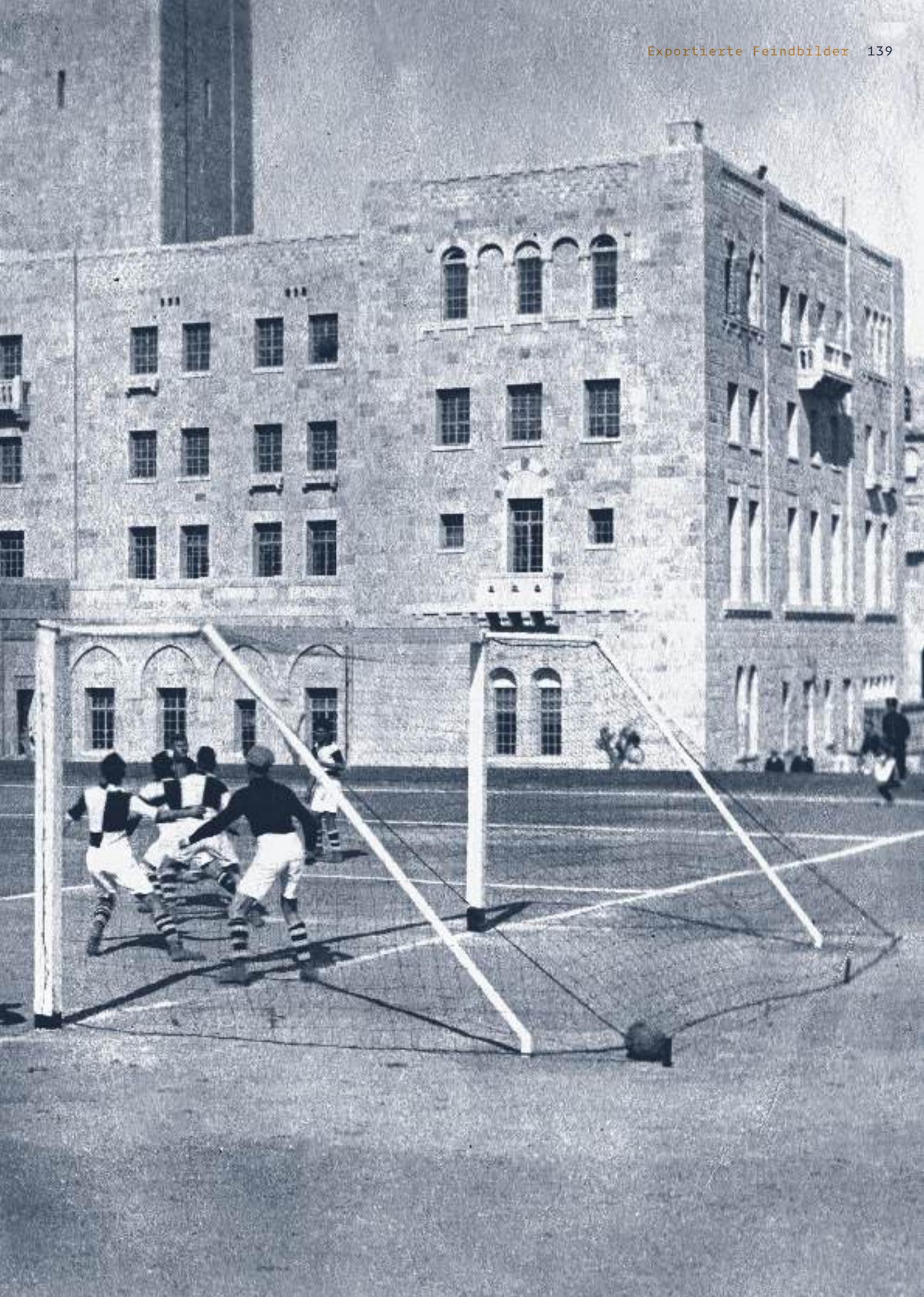
Martin Cüppers Diese Entwicklung ist komplex und steht in engem Zusammenhang mit der zunehmenden Politisierung der Region und der Radikalisierung sowohl der muslimisch-arabischen als auch der jüdischen Gemeinschaft im Mandatsgebiet Palästina. Eine einflussreiche und verheerende Figur in diesem Kontext war Mohammed Amin al-Husseini, ein Mitglied einer bedeutenden Jerusalemer Familie, welche bereits zu osmanischer Zeit großen Einfluss hatte. Nach der britischen Eroberung der Region stieg al-Husseini zu einer zentralen Figur in der arabischen Politik auf.

„In großen Teilen der muslimisch-arabischen Gesellschaft wurde die jüdische Einwanderung und die jüdische Gemeinschaft, der sogenannte Jischuw, in Palästina zunächst als Chance für gegenseitigen Nutzen und Kooperation gesehen. Die Mehrheit der muslimisch-arabischen Bevölkerung war damals also durchaus an einem friedlichen Zusammenleben mit der jüdischen Minderheit interessiert.“

Es hätte anders kommen können: Fußballspiel in Jerusalem, 1933. Im Sommer 1928 gründeten jüdische und arabische Vertreter die Palestine Football Association, die 1929 in die FIFA aufgenommen wurde. Jüdische und arabische Teams spielten damals in einem gemeinsamen Ligabetrieb. Die Dynamik dieser Zeit spiegelte ein Streben nach Normalisierung und Koexistenz wider und ließ nicht erahnen, was später folgen sollte.

Quelle: Zentralarchiv des Zionismus.





Er verfolgte eine Strategie der Radikalisierung und entschied sich bewusst für offene Feindseligkeit gegenüber der britischen Mandatsmacht und der jüdischen Bevölkerung. Es ist entscheidend, zu verstehen, dass es sich bei al-Husseini und seiner Gefolgschaft zunächst um Minderheitsfraktionen handelte, die sich in dieser Zeit durchsetzen konnten und den Konflikt radikalisierten.

Ein erster wichtiger Beleg für seinen Einfluss waren die Nabi-Musa-Unruhen im April 1920. Der ursprünglich religiöse Feiertag mit einer Prozession wurde unter al-Husseinis Einfluss zu einer antisemitischen Massenkundgebung, die in gewaltsame Ausschreitungen im jüdischen Viertel Jerusalems gipfelte. Obwohl die britische Mandatsmacht die Unruhen niederschlug, zeigten die Ereignisse, wie schnell und heftig der Konflikt eskalieren konnte.

Spiegelbild Wie hat die Rolle von Amin al-Husseini die Entwicklung des Konflikts in den darauffolgenden Jahren weiter radikalisiert?

Martin Cüppers Die britische Mandatsmacht erkannte ihn als Rädelsführer der Unruhen und verurteilte ihn zu zehn Jahren Haft, nachdem er bereits in den Libanon geflohen war. Doch statt dieses Urteil zu vollziehen und seine Macht einzuschränken, setzte die britische Verwaltung schließlich darauf, die Machtverhältnisse unter der muslimischen Bevölkerung zu stabilisieren, indem sie die Familie al-Husseini mit dem Amt des Muftis von Jerusalem betraute. Man hoffte, al-Husseinis Radikalität durch ein offizielles Amt zügeln zu können. Doch es kam anders: al-Husseini nutzte die religiöse Autorität, um seine antisemitische Ideologie weiter zu verbreiten und den Konflikt anzuhetzen. Damit wurde er zu einer zentralen Schlüsselfigur in der Radikalisierung in der muslimisch-arabischen Bevölkerung.

Al-Husseini setzte als Mufti gezielt auf Antisemitismus als politisches Instrument. Er bediente sich dabei nicht nur religiöser Argumente, sondern importierte aktiv antisemitische Propaganda aus Europa, um seine Bewegung im Mandatsgebiet zu stärken. So brachte er das berüchtigte antisemitische Machwerk *Die Protokolle der Weisen von Zion* in Umlauf, das den Konflikt weiter auflud. Schon in den späten 1920er Jahren begann er, sich an einem rassistisch motivierten Antisemitismus europäischer Prägung zu orientieren, der wenig mit traditionellen Glaubenskonflikten zu tun hatte.

Al-Husseinis Rolle als Konflikttreiber und sein Einfluss auf die Stimmung in der Region trugen entscheidend dazu bei, dass die anfängliche Offenheit für ein friedliches Miteinander schwand. Außerdem gewann der Konflikt an Schärfe und Gewaltbereitschaft. Seine Darstellung des

Konflikts als angeblich grundlegender Gegensatz zwischen Muslimen und Juden erschwerte ein friedliches Zusammenleben und legte den Grundstein für die tiefen Spannungen, die den Nahostkonflikt bis heute prägen.

Spiegelbild Welche weiteren Figuren spielten in dieser Radikalisierung eine Rolle?

Martin Cüppers Neben al-Husseini war Izz al-Din al-Qassam eine Schlüsselfigur der frühen Radikalisierung. Al-Qassam, ein muslimischer Prediger aus der Region Haifa, formulierte als Erster den Dschihad in seiner extremen Auslegung als unbedingten Kampf gegen die jüdische Minderheit und etablierte diesen Aufruf als Glaubensprinzip. Ende der 1920er Jahre agierte er im Untergrund und organisierte bewaffnete Angriffe, unter anderem gegen jüdische Polizisten. Bei einem Schusswechsel mit einer Patrouille wurde al-Qassam schließlich getötet. Seine Beerdigung in Haifa entwickelte sich zu einer antisemitischen Demonstration und unterstrich seinen Status als Symbolfigur der Radikalisierung.

Al-Qassams Einfluss reicht bis heute: Die Hamas benennt ihren militärischen Arm nach ihm – die al-Qassam-Brigaden – und selbst die Raketen, die auf Israel abgefeuert werden, tragen seinen Namen. Dies zeigt, wie tief die frühen Radikalisierungen im kollektiven Bewusstsein verankert geblieben sind.

Spiegelbild Ein weiteres prägendes Ereignis in der Region war der sogenannte Arabische Aufstand von 1936 bis 1939. Was war sein Hintergrund? Und welche Rolle spielt er in der Konfliktgeschichte?

Martin Cüppers Der Arabische Aufstand markierte eine entscheidende Phase, in der sich endgültig die radikalen Kräfte durchsetzten, die keinerlei Interesse an einer friedlichen Koexistenz hatten. Diese Zeitspanne war von einer dramatischen Eskalation der Gewalt, einer neuen politischen Organisation und Internationalisierung geprägt. Der Konflikt nahm in dieser Zeit die Form an, die ihn in seiner Schärfe und scheinbaren Unlösbarkeit bis heute kennzeichnet. Was zunächst mit vereinzelt Gewalttaten und Vergeltungsaktionen begann, mündete schließlich in der Bildung einer politischen Führung – des sogenannten Arabischen Hohen Komitees, das von al-Husseini geleitet wurde. Unter seiner Führung rief das Komitee zu einem Generalstreik auf, was die Situation erheblich verschärfte.

In Moscheen und auf öffentlichen Versammlungen wurde der Kampf gegen die jüdische Bevölkerung Palästinas als religiöse Pflicht propagiert, was den Konflikt stärker konfessionalisierte und internationalisierte. Bald reisten Kämpfer aus Jordanien, Syrien und dem Irak an, um den Kampf



Faisal I., rechts im Bild, und Chaim Weizmann, der als Zeichen der Freundschaft eine arabische Kopfbedeckung trägt, im Jahr 1918.



Mohammed Amin al-Husseini
(1929)



Amin al-Husseini (2. v. r.) besucht das Konzentrationslager Sachsenhausen. Rechts neben al-Husseini ist Martin Luther zu sehen, Beamter im Außenministerium, Teilnehmer der berüchtigten Wannseekonferenz und Mitorganisator des Holocausts.

C: Kedem Auction House

gegen die jüdische Minderheit zu unterstützen. Diese gewaltsame Mobilisierung führte zu vielen Toten und zwang die britische Mandatsmacht, ihre Sicherheitsmaßnahmen drastisch zu erhöhen.

Mithilfe benachbarter arabischer Regierungen kam es 1936 zu einer ersten Beruhigung. Großbritannien entsandte daraufhin die sogenannte Peel-Kommission, um eine Lösung zu finden. Die Kommission kam zu dem Schluss, dass die Spannungen zwischen den jüdischen und arabischen Gemeinschaften so tiefgreifend waren, dass nur eine Teilung des Landes eine langfristige Lösung bringen könnte. Lord William Peel, der den Vorsitz der Kommission innehatte, schlug vor, einen kleinen Teil des Landes für einen jüdischen Staat und den Großteil für einen arabischen Staat zu reservieren.

Spiegelbild Wie wurde dieser Vorschlag einer Teilung aufgenommen?

Martin Cüppers Nach dem Votum der Peel-Kommission, das von der muslimisch-arabischen Seite entschieden abgelehnt wurde, flammte der Arabische Aufstand erneut auf – diesmal noch radikaler. Es war ein kompromissloses „Alles oder nichts“, insbesondere bei al-Husseini. Der Konflikt eskalierte durch bewaffnete Gruppen aus benachbarten Regionen, Angriffe auf jüdische Zivilisten und die britische Mandatsmacht. Besonders entscheidend war jedoch die zunehmende Gewalt innerhalb der muslimischen Gesellschaft. Hier wurden nicht nur alte Konflikte ausgetragen, sondern vor allem Stimmen, die für Verständigung plädierten, durch Terror und Mordaktionen zum Schweigen gebracht. In dieser Phase von 1937 bis 1939 setzte sich endgültig die radikale Perspektive durch, indem alle moderaten Stimmen in der arabischen Gesellschaft mit Gewalt ausgeschaltet wurden. Dieser Terror nach innen war ein wesentlicher Faktor für die vertiefte Radikalisierung und die scheinbare Unlösbarkeit des Konflikts.

Spiegelbild Die 1930er Jahre markieren also eine Zäsur in der Konfliktgeschichte. Wie genau beeinflusste die Machtübergabe an die Nationalsozialisten im Januar 1933 die Situation im Mandatsgebiet Palästina?

Martin Cüppers Die Machtübertragung an die Nationalsozialisten war ein Wendepunkt, der auch Auswirkungen auf den Nahen Osten hatte. Bereits einen Tag nach Hitlers Ernennung zum Reichskanzler suchte al-Husseini den deutschen Konsul auf und äußerte sich enthusiastisch über den Machtwechsel in Deutschland. Al-Husseini hoffte, dass die „neue politische Ordnung“ der Nationalsozialisten auch auf andere Länder übergreifen könnte und sah darin eine Chance für seine eigenen Ziele im Mandatsgebiet Palästina. Schon früh im Jahr 1933 zeigte er großes Interesse an einer engen Zusammenarbeit mit Deutschland. Zunächst jedoch begegnete die deutsche Seite diesen Avancen mit Zurückhaltung, da ihre Außenpolitik darauf abzielte, das Britische Empire als Mandatsmacht nicht zu beunruhigen.

In der zweiten Hälfte der 1930er Jahre änderte sich die deutsche Außenpolitik drastisch. Mit der Eskalation des europäischen Konflikts, insbesondere nach der Zerschlagung der Tschechoslowakei, nahm Deutschland eine aggressivere Haltung gegenüber Großbritannien ein. Die Nationalsozialisten begannen, radikale arabische Fraktionen im Nahen Osten als potenzielle Verbündete zu betrachten, um das Britische Empire durch regionale Unruhen zu schwächen. So rückte die Unterstützung von Bewegungen wie al-Husseinis zunehmend in den strategischen Fokus Berlins.

Spiegelbild Es existiert ein berühmtes Foto von al-Husseini mit Adolf Hitler bei einem Treffen in Berlin. Wie kam es dazu, was war der Hintergrund dieses Treffens?

Martin Cüppers Al-Husseini war 1941 nach Berlin gekommen, um ein persönliches Bündnis mit Hitler zu festigen. Über die Details des Treffens ist einiges bekannt, da die Gesprächsprotokolle erhalten geblieben sind. Al-Husseini suchte Hitlers Unterstützung für seine Vision einer arabischen Unabhängigkeit, versichert durch die deutsche Führung. Hitler wiederum versprach ihm, dass, sobald deutsche Truppen eine strategisch bedeutende Position im Nahen Osten erreichen würden, die arabische Unabhängigkeit verkündet werden

„Die Machtübertragung an die Nationalsozialisten war ein Wendepunkt, der auch Auswirkungen auf den Nahen Osten hatte. Bereits einen Tag nach Hitlers Ernennung zum Reichskanzler suchte al-Husseini den deutschen Konsul auf und äußerte sich enthusiastisch über den Machtwechsel in Deutschland. Al-Husseini hoffte, dass die „neue politische Ordnung“ der Nationalsozialisten auch auf andere Länder übergreifen könnte.“

solle. Al-Husseini wäre in diesem Szenario eine der führenden Persönlichkeiten eines zukünftigen arabischen Großreichs gewesen – ein Gebilde, das von Hitlers ‚Gnaden‘ entstehen sollte.

Während des Gesprächs machte Hitler auch unmissverständliche Andeutungen über die Vernichtung der Jüdinnen und Juden in Europa, die zu diesem Zeitpunkt, Ende 1941, bereits mit Massenerschießungen in der besetzten Sowjetunion in vollem Gange war. Hitler sprach mit al-Husseini über die Notwendigkeit eines gemeinsamen Vernichtungsantisemitismus, der die Nationalsozialisten und Teile der arabischen Welt in diesem Punkt vereinen könnte. So steht das Bild von Hitler und al-Husseini symbolisch für diese verhängnisvolle Allianz, die in einer gemeinsamen Feindschaft gegen Jüdinnen und Juden wurzelte.

Spiegelbild Al-Husseini verweilte von 1941 bis 1945 im nationalsozialistischen Deutschland. Können Sie dazu mehr sagen?

Martin Cüppers Nach einem gescheiterten Putsch gegen die Briten 1941 im Irak floh al-Husseini über den Iran nach Deutschland, wo er von Hitler empfangen wurde. In Berlin beteiligte er sich intensiv an der Propaganda und verbreitete antisemitische Hetze im Nahen und Mittleren Osten. Über Radio Berlin wurde täglich arabischsprachige Propaganda gesendet, die Deutschland als Verbündeten im Kampf gegen das Judentum darstellte. Al-Husseini selbst verhinderte sogar die Evakuierung jüdischer Kinder in das Mandatsgebiet und forderte, dass sie stattdessen nach Polen in die Vernichtungslager geschickt werden.

Spiegelbild Sie erwähnten die militärische Niederlage der Deutschen in Nordafrika. Kann man sagen, dass die Nationalsozialisten militärisch zwar scheiterten, aber mit ihrer Propaganda im Nahen Osten Erfolg hatten?

Martin Cüppers Ja, die Nationalsozialisten verbreiteten erfolgreich antisemitische Ideologie im Nahen Osten, die gezielt auf muslimische Zielgruppen zugeschnitten war und weit über das britische Mandatsgebiet Palästina hinausreichte. Unterstützt durch Figuren wie den Mufti al-Husseini, hatte diese Ideologie nachhaltige Auswirkungen auf die Region. Anders als in Europa, wo das Ende des Zweiten Weltkriegs eine klare Zäsur brachte, blieben diese Ideologien im Nahen Osten bestehen und gewannen sogar an Einfluss. Die antisemitischen Vorstellungen, die im Kampf gegen die jüdische Bevölkerung in Palästina ihren Ursprung hatten, radikalisierten sich und wurden nie hinterfragt.

Wenn heute vom Antisemitismus der Hamas die Rede ist, sollte man berücksichtigen, dass diese Haltung wesentlich auf nationalsozialistische Einflüsse zurückgeht und ohne diese kaum verständlich ist.

Spiegelbild Welche Rolle spielte al-Husseini nach 1945 in der arabischen Welt?

Martin Cüppers Kurz vor der Kapitulation des Deutschen Reichs floh Amin al-Husseini in die Schweiz, wo er festgenommen und an die Franzosen übergeben wurde. Es stand zur Debatte, ihn als Nazi-Kollaborateur in den Nürnberger Prozessen anzuklagen. Doch auf britischen Einspruch, die Konflikte im Mandatsgebiet Palästina fürchtend, kam es nicht dazu, und al-Husseini floh erneut. In Ägypten erhielt er sofort wieder den Vorsitz des Arabischen Hohen Komitees, das er bereits während des arabischen Aufstands von 1936–1939 geleitet hatte.

In der arabischen Welt, besonders in Fragen Palästinas, blieb er eine zentrale Führungsfigur. Im Unabhängigkeitskrieg 1948 stellte er eine Kämpfertruppe auf und führte sie gegen Israel. Seine Zusammenarbeit mit den Nationalsozialisten spielte für seine Anerkennung in der muslimischen Welt kaum eine Rolle – im Gegenteil, seine Haltung gegen Juden und gegen Israel trug zu seinem Ansehen als entschlossener Kämpfer bei. So führte al-Husseini beispielsweise 1951 den Vorsitz auf einer muslimischen Weltkonferenz und wurde als Führer der muslimischen Welt anerkannt.

Spiegelbild Die palästinensische Nationalbewegung gewann vor allem in den 1960er, 1970er und 1980er Jahren erheblich an Einfluss. Welche Bedeutung hatte Amin al-Husseini für diese Entwicklung?

Martin Cüppers Mit der Gründung der Fatah und der Palästinensischen Befreiungsorganisation (PLO) entstanden wichtige Fraktionen, die oberflächlich betrachtet weniger an die radikal-islamische Ideologie von al-Husseini anknüpften. In der öffentlichen Wahrnehmung galten sie als Freiheitsbewegungen, die sich eher am Ostblock und an der Sowjetunion orientierten, mit einem scheinbar geringen konfessionellen Einfluss. Doch selbst bei der Fatah und sogar bei einer so symbolträchtigen Figur wie Yassir Arafat spielte diese religiöse Frage eine unterschwellige, aber bedeutende Rolle. Arafat, beispielsweise, bekannte sich noch bis ins 21. Jahrhundert offen zu al-Husseini als wichtigen Ideengeber und Förderer der palästinensischen Sache. In seinen Augen war der Mufti ein Wegbereiter und ein entscheidender Vordenker der Bewegung. Damit unterstrich Arafat selbst die Kontinuität und das Fortwirken von al-Husseinis

radikaler Ideologie – ein Gedanke, der tief in die Struktur der Nationalbewegung eingeflossen ist und der nie gänzlich überwunden wurde.

Es ist also wichtig, zu erkennen, dass auch die PLO in den 1960er und 1970er Jahren keine wirkliche Abkehr von der radikalen Linie vollzog, für die al-Husseini stand. Vielmehr wirkt dieser Einfluss bis heute in dem Konflikt fort. Mit dem Aufstieg der Hamas kam dann eine erneut deutlich islamisch geprägte Kraft ins Spiel, und das nationale Anliegen verlagerte sich abermals in eine radikal-islamistische Richtung.

Spiegelbild Herzlichen Dank für Ihre Zeit und die ausführlichen Einblicke in diese vielschichtige Konfliktgeschichte.

„Nach einem gescheiterten Putsch gegen die Briten 1941 im Irak floh al-Husseini über den Iran nach Deutschland, wo er von Hitler empfangen wurde. In Berlin beteiligte er sich intensiv an der Propaganda und verbreitete antisemitische Hetze im Nahen und Mittleren Osten. Über Radio Berlin wurde täglich arabischsprachige Propaganda gesendet, die Deutschland als Verbündeten im Kampf gegen das Judentum darstellte.“

Der vergessene Exodus

Flucht und Vertreibung der Juden aus dem arabischen Raum und dem Iran

Spiegelbild Bis vor wenigen Jahrzehnten gab es im gesamten Nahen und Mittleren Osten große jüdische Gemeinden, die heute weitgehend verschwunden sind. Könnten Sie uns einen kurzen Überblick über die Geschichte dieser Gemeinden geben?

Stephan Grigat Die Frage lässt sich nicht in wenigen Sätzen beantworten, da sie die gesamte Geschichte des Judentums berührt. Es ist wichtig zu betonen – und dies wird in Europa oft verdrängt –, dass die Geschichte des Judentums nicht erst seit dem 19. oder 20. Jahrhundert von Verfolgung, Emigration und Vertreibung geprägt ist, sondern dies seit den Anfängen des Judentums eine Realität darstellt.

Ein frühes, einschneidendes Ereignis war die Zerstörung des israelischen Nordreichs durch die Assyrer um 722 v. Chr., die mit Deportationen und Fluchtbewegungen verbunden war. Es folgte das sogenannte babylonische Exil, das seinen Ausgang mit der Eroberung Jerusalems durch die Babylonier 597 v. Chr. und der Zerstörung des ersten Tempels im Jahr 586 v. Chr. nahm.

Nach der Eroberung Babylons durch den persischen König Kyros II. verblieb ein Teil der jüdischen Bevölkerung im heutigen Irak, wo eine kontinuierliche jüdische Präsenz bis ins 20. Jahrhundert nachweisbar ist. Andere Juden wanderten in verschiedene Richtungen aus, etwa nach Persien, Zentralasien oder in den Jemen, wo sich bedeutende jüdische Gemeinden bildeten. Ein weiterer Teil kehrte mit der Erlaubnis der persischen Herrscher in das Gebiet des heutigen Israels zurück.

Die Zerstörung des zweiten Tempels durch die Römer im Jahr 70 n. Chr. stellt eine weitere wichtige Zäsur dar. Die darauffolgenden jüdischen Aufstände gegen die Römer führten abermals zu massiven Fluchtbewegungen, die sich diesmal auch verstärkt in westliche Regionen wie Marokko richteten, wo sich über die Jahrhunderte hinweg eine bedeutende jüdische Gemeinschaft etablierte.

Einen wichtigen Wendepunkt für die außer-europäischen jüdischen Gemeinden bildete die Entstehung des Islams im 7. Jahrhundert. Zu Beginn der islamischen Expansion kam es zu Konfrontationen zwischen Mohammed und den jüdischen Stämmen auf der arabischen Halbinsel, die sich seiner Herrschaft widersetzen. Diese Kriege prägten die spätere Konzeption der sogenannten 'Dhimmitude', die für nicht-muslimische religiöse Gemeinschaften in islamisch geprägten Gesellschaften von zentraler Bedeutung wurde. Der Dhimmi-Status erkannte Juden und Christen als 'Buchreligionen' an, die unter dem islamischen Schutz leben durften, jedoch als systematisch diskriminierte Minderheiten. Sie waren zwar nicht zum Tod verurteilt, wenn sie sich der islamischen Herrschaft unterwarfen, aber sie blieben in einer dauerhaften Position der rechtlichen und sozialen Benachteiligung.

Trotz aller Diskriminierung war die Situation der Juden in islamischen Gesellschaften über Jahrhunderte hinweg oft besser als in den christlich dominierten Regionen Europas. Verfolgungen in Europa führten immer wieder zu Fluchtbewegungen in islamische Länder wie Marokko, Ägypten oder

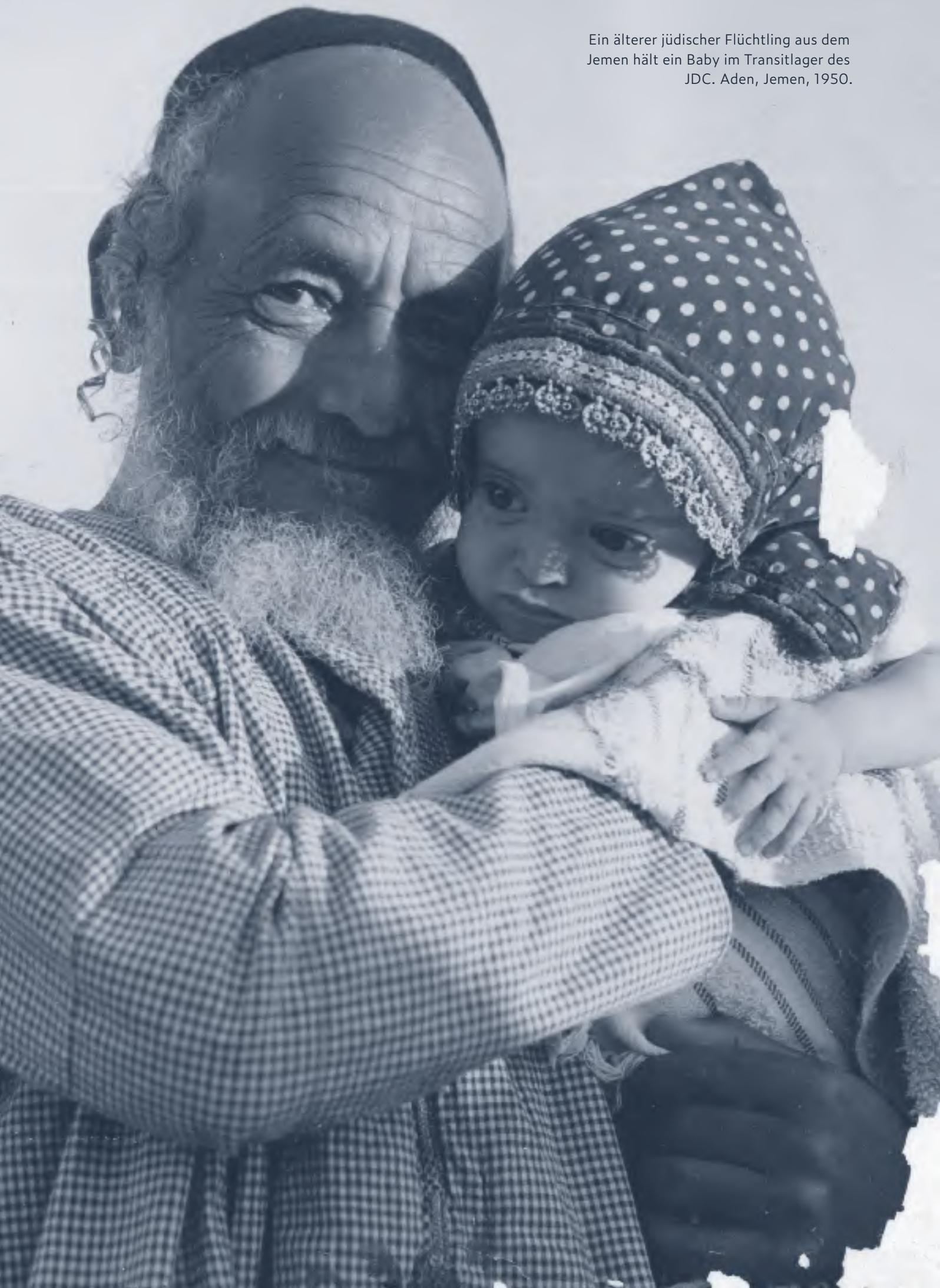
DR. STEPHAN GRIGAT ist Professor für Theorien und Kritik des Antisemitismus an der *Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen* und Leiter des *Centrum für Antisemitismus- und Rassismusstudien (CARS)* in Aachen. Er ist Research Fellow an der Universität Haifa und am London Center for the Study of Contemporary Antisemitism sowie Autor und Herausgeber einer Vielzahl von Publikationen.



Sportunterricht in jüdischer Schule
Iran, 1951



Ein älterer jüdischer Flüchtling aus dem Jemen hält ein Baby im Transitlager des JDC. Aden, Jemen, 1950.



das Osmanische Reich. Ein prägendes Beispiel ist die Vertreibung der Juden aus Spanien im 15. Jahrhundert, die viele von ihnen in die heutige Türkei oder nach Nordafrika führte. Auch im 17. Jahrhundert flohen Juden in islamisch geprägte Regionen, etwa aus Osteuropa vor den Verfolgungen durch die Kosaken. Über die Jahrhunderte hinweg entstanden in arabischen Ländern und im Iran jüdische Gemeinschaften, die jedoch stets als systematisch diskriminierte Minderheiten unter muslimischer Herrschaft lebten.

Spiegelbild Der jahrhundertealte christliche Antijudaismus bildet ein zentrales Fundament für die Entwicklung des modernen Antisemitismus. Das Christentum definierte sich von Anfang an in Abgrenzung zum Judentum, das als Antithese zur eigenen Religion wahrgenommen wurde. Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Islam und Judentum im Vergleich dazu beschreiben?

Stephan Grigat Das Verhältnis zwischen Islam und Judentum unterscheidet sich grundlegend von dem zwischen Christentum und Judentum. Im christlichen Antijudaismus steht vor allem die Anschuldigung im Vordergrund, die Juden hätten Jesus, den Sohn Gottes, ermordet. Diese Legende des Gottesmordes schrieb ihnen eine übernatürliche Macht zu, die tiefgreifende Ängste schürte und sie als heimliche Drahtzieher allen Übels darstellte. Diese Vorstellung prägte über Jahrhunderte die christliche Judenfeindschaft und manifestierte sich in brutalen Verfolgungen und Pogromen.

Im Islam begann der Antagonismus nicht mit einem religiösen Mordvorwurf, sondern mit der militärischen Überlegenheit Mohammeds, der die jüdischen Stämme besiegte. Die damit verbundene Darstellung fokussierte auf die Unterwerfung der Juden durch den Propheten und war geprägt von Verachtung, weniger von Angst. Juden wurden als besiegte, schwache Gegner wahrgenommen, denen es unter der Bedingung der Unterwerfung gestattet war, als diskriminierte Minderheit in islamischen Gesellschaften zu leben.

Im Gegensatz zur verschwörungsmythischen Angst im Christentum war die islamische Haltung also eher von Abwertung und Verachtung geprägt, wie sie etwa in der Parole „Die Juden sind unsere Hunde“ zum Ausdruck kommen.

Spiegelbild Anfang des 20. Jahrhunderts begann ein Prozess der Entwurzelung der jüdischen Gemeinden in diesen Regionen. Könnten Sie näher auf die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen eingehen, die zu dieser Entwurzelung führten?

Stephan Grigat Ich denke, der Begriff „Entwurzelung“ wird der Situation nicht gerecht. Es handelte sich weniger um eine freiwillige Abkehr der jüdischen Gemeinden als vielmehr um ein systematisches Herausdrängen. Die Mehrheit der Juden in diesen Gesellschaften hätte vermutlich gerne weiterhin dort gelebt – als gleichberechtigte Bürger. Doch diese Option war nicht verfügbar, sodass sie sich zumindest den Status quo gewünscht hätten.

Trotz der dargestellten Diskriminierung von Juden in islamischen Gesellschaften waren Pogrome eher die Ausnahme als die Regel – im Gegensatz zu christlichen Gesellschaften, in denen antijüdische Pogrome über Jahrhunderte hinweg fast zur Norm gehörten, insbesondere in Osteuropa.

Im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert fand der moderne Antisemitismus Eingang in die islamische Welt und vermischte sich mit den lokalen traditionellen Verachtungsbildern. Ein Beispiel dafür ist die Ritualmordlüge, die absurde Behauptung, Juden würden nichtjüdische Kinder töten, um ihr Blut für religiöse Rituale zu verwenden. Solche Vorstellungen, die ich als „Splatter-Antisemitismus“ bezeichne, waren in der islamischen Welt bis dahin weitgehend unbekannt. Die Ritualmordlüge wurde im 19. Jahrhundert durch christliche Missionare eingeführt, etwa im Zusammenhang mit der Damaskus-Affäre, die eine Welle von Verfolgungen in Syrien auslöste.

Von dort aus verbreiteten sich diese Mythen in der islamischen Welt und fanden zunehmend Eingang in islamische Publikationen. Dieser Prozess

„Das Verhältnis zwischen Islam und Judentum unterscheidet sich grundlegend von dem zwischen Christentum und Judentum. Im christlichen Antijudaismus steht vor allem die Anschuldigung im Vordergrund, die Juden hätten Jesus, den Sohn Gottes, ermordet. [...] Im Islam begann der Antagonismus nicht mit einem religiösen Mordvorwurf, sondern mit der militärischen Überlegenheit Mohammeds, der die jüdischen Stämme besiegte.“

kulminierte mit der Gründung der Muslimbruderschaft 1928. Darin zeigt sich eine wegweisende Entwicklung: Der moderne politische Islam entstand. Die Muslimbruderschaft verband die traditionelle islamische Judenfeindlichkeit mit den verschwörungsmithischen Elementen des modernen europäischen Antisemitismus und führte zu einer drastischen Verschärfung der Judenverfolgung.

So etwa in Ägypten, wo die Muslimbruderschaft jüdische Viertel in Kairo angriff. Die Mechanismen dieser Ideologie ähneln durchaus denen der europäischen Faschisten und Nationalsozialisten, die Juden ebenfalls für alles verantwortlich machten, was sie als bedrohlich, zersetzend oder gemeinschaftsfremd wahrnahmen – jedoch in einem anderen religiösen Kontext.

Spiegelbild Wie verbreitet war die zionistische Idee vor der Gründung Israels im mehrheitlich muslimischen Raum? Welche Rolle spielte sie für die jüdischen Gemeinden dort?

Stephan Grigat Die Verbreitung des Zionismus im muslimischen Raum war von Land zu Land unterschiedlich. Wir sprechen hier über eine Vielzahl von Ländern, von Westafrika bis Afghanistan, mit sehr unterschiedlichen Bedingungen.

Auch innerhalb der arabischen Länder gab es große Unterschiede im Rechtsstatus der jüdischen Gemeinden. In Algerien, das von Frankreich als Teil des Mutterlandes betrachtet wurde, besaßen Juden ab 1870 die französische Staatsbürgerschaft, was eine völlig andere Situation schuf als etwa im Irak, im Jemen oder in Ägypten, wo jüdische Gemeinden zunehmend Verfolgung und Vertreibung erlebten.

Wie stark der Zionismus dort verankert war, hing stark von der Bekanntschaft mit der Bewegung und der Intensität des europäischen Austauschs ab. In Regionen wie dem Jemen, wo europäische Einflüsse weniger präsent waren, war der Zionismus vergleichsweise weniger bekannt. Anders sah es in Ländern wie Marokko oder Tunesien aus, wo ein intensiver Austausch mit europäischen Juden stattfand.

Die Reaktionen der jüdischen Gemeinden auf den Zionismus waren ebenso vielfältig. In einigen Ländern, wie dem Irak, stand ein großer Teil der jüdischen Gemeinschaft dem Zionismus zunächst ablehnend gegenüber. In Nordafrika hingegen war der Zuspruch oft größer, wobei die Gründe dafür variierten. Manche sahen im Zionismus einen Ausweg aus der Diskriminierung, andere beriefen sich auf religiöse Traditionen und die Sehnsucht nach der Rückkehr nach Israel. Für einige war die Staatsgründung Israels 1948 der entscheidende Anlass, auszuwandern, während für andere die fortschreitende Diskriminierung und später auch

Verfolgung der Auslöser war, sich dem Zionismus zuzuwenden.

Diese Heterogenität der jüdischen Gemeinden im arabischen Raum entspricht der Vielfalt innerhalb der jüdischen Diaspora in Europa. Auch dort gab es unterschiedliche Positionen zum Zionismus, sei es aus politischen oder religiösen Gründen. Insgesamt spricht man bei den Juden in den arabischen Ländern und dem Iran von fast einer Million Menschen, einer großen, komplexen und äußerst heterogenen Gemeinschaft.

Spiegelbild Das Jahr 1941 war für den Irak von großer Bedeutung. Was geschah in diesem Jahr und welche Folgen hatte es für die jüdische Bevölkerung?

Stephan Grigat In den 1940er Jahren lebten im Irak etwa 135 000 bis 140 000 Juden, ein Großteil – rund 90 000 bis 100 000 – in Bagdad. Diese hohe jüdische Bevölkerungsdichte lässt sich mit den Bevölkerungszahlen in Städten wie Warschau oder New York in dieser Zeit vergleichen. Während die jüdische Geschichte in Warschau und New York weithin bekannt ist, geriet die jüdische Gemeinschaft in Bagdad weitgehend in Vergessenheit, obwohl sie nicht nur das alltägliche Leben, sondern auch die intellektuelle Kultur der Stadt prägte.

Im Irak der 1940er Jahre kam es zu gravierenden politischen Veränderungen. 1941 gab es einen pro-nationalsozialistischen Putsch, durch den Rashid Ali al-Gailani erneut Ministerpräsident wurde, der mit dem nationalsozialistischen Deutschland zusammenarbeitete. Dieser Putsch verschärfte die Lage für die jüdische Bevölkerung, obwohl sich irakische Juden als integraler Bestandteil der irakischen Nation sahen. Der Putsch wurde zwar von den Briten militärisch niedergeschlagen, doch führte er zu einem massiven Pogrom, dem sogenannten Farhud, in Bagdad. Juden wurden für die Rückkehr der Briten verantwortlich gemacht. Die Opferzahlen des Farhud sind umstritten, von konservativen Schätzungen von etwa 150 Toten bis zu über 1 000.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass auch nichtjüdische Iraker, die sich schützend vor ihre jüdischen Nachbarn stellten, Opfer der antisemitischen Angriffe wurden – ähnlich wie im sogenannten arabischen Aufstand im Mandatsgebiet Palästina, wo gemäßigte Araber als „Judenfreunde“ angegriffen und ermordet wurden.

Nach 1948 intensivierten sich die Repressionen gegen Juden im Irak und anderen arabischen Ländern. Eine paradoxe Situation entstand: Während die anti-jüdische Hetze, auch gesetzlich, verstärkt wurde – unabhängig davon, ob jemand zionistisch oder anti-zionistisch war –, wurde Juden die Auswanderung nach Israel verboten, um den neu gegründeten jüdischen Staat nicht zu stärken.

Jemenitische jüdische Flüchtlinge
besteigen ein Flugzeug nach Israel,
Jemen 1949.



Diese Doppelstrategie führte zu einer äußerst gefährlichen Lage für die noch immer große jüdische Gemeinschaft im Irak.

Spiegelbild Könnten Sie uns die Ausmaße und Hintergründe der Fluchtbewegung nach 1948 näher erläutern, auch über den Irak hinaus?

Stephan Grigat Die Fluchtbewegungen aus der arabischen Welt betrafen zwischen 800 000 und 900 000 Jüdinnen und Juden, wobei die stärksten Fluchtbewegungen nach der Gründung des israelischen Staates im Jahr 1948 einsetzen. Die arabischen Staaten reagierten auf die israelische Staatsgründung mit einem Angriffskrieg, den sie – relativ überraschend – verloren. Diese Niederlage verschärfte die Feindseligkeiten erheblich, vor allem aus religiöser Perspektive. Die politische und territoriale Souveränität eines jüdischen Staates wurde von vielen als Affront gegen die islamische Welt empfunden, in der die Juden weiterhin in ihrem Status als diskriminierte dhimmis verharren sollten.

Die daraus resultierenden Fluchtbewegungen erfolgten in mehreren Wellen. Bereits in den 1940er Jahren kam es zu ersten Vertreibungen, die in den 1950er und 1960er Jahren, insbesondere nach den arabisch-israelischen Kriegen von 1956 und 1967, weiter zunahmen. Am Ende dieses Prozesses waren rund 99 Prozent der vor 1948 in den arabischen Ländern lebenden Jüdinnen und Juden geflüchtet, vertrieben oder ausgewandert.

Dieser Exodus ging häufig mit erheblichen materiellen Verlusten einher. In einigen Ländern war es Juden erlaubt, einen Teil ihres Besitzes mitzunehmen, während in anderen – wie Ägypten, Irak und Jemen – nahezu ihr gesamtes Vermögen beschlagnahmt wurde. In Ägypten beispielsweise durften jüdische Flüchtlinge lediglich 20 ägyptische Pfund mitnehmen; der Rest wurde konfisziert. Schätzungen zufolge belief sich der wirtschaftliche Schaden auf mehrere Milliarden, insbesondere durch den Verlust von Landbesitz, der Schätzungen zur Folge ein Ausmaß erreichte, das fünfmal so groß war wie das heutige Israel.

Trotz des enormen Ausmaßes dieser Fluchtbewegungen und des gigantischen Raubzuges wird die Geschichte der jüdischen Flüchtlinge aus den arabischen Ländern in politischen Debatten bis heute nur selten thematisiert.

Spiegelbild In einem Ihrer Texte erwähnen Sie, dass die deutsche Botschaft in Kairo in einem Gebäude untergebracht ist, das einst einer jüdischen Familie gehörte. Diese Tatsache hat sich mir besonders eingeprägt.

Stephan Grigat Das gleiche gilt übrigens auch für die Botschaften der Schweiz, der Niederlande oder Kanadas in Kairo. Der israelische Autor Ronen Bergmann hat eine ganze Liste mit Gebäuden erstellt, die im Besitz ägyptisch-jüdischer Familien waren und entschädigungslos beschlagnahmt wurden.

Der ägyptische Kontext führt mich zu einem weiteren wichtigen Punkt. Wie ich bereits erwähnt habe, war die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung aus Ägypten kein plötzlicher oder automatischer Prozess. Vielmehr muss man sie vor dem Hintergrund der politischen Umwälzungen in der arabischen Welt nach 1948 betrachten.

Nach der Niederlage im ersten Krieg gegen Israel wurde die ägyptische Monarchie 1952 gestürzt. Die militärische Niederlage hatte die Monarchie stark diskreditiert, da sie ihre Versprechungen nicht einlösen konnte. An ihre Stelle trat der Pan-Arabisismus, der unter Gamal Abdel Nasser eine aggressive Haltung gegenüber Israel einnahm. Doch es ist wichtig zu betonen, dass die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung nicht sofort geschah und auch innerhalb des Pan-Arabisismus umstritten war.

Zunächst war nach dem Sturz der Monarchie General Mohammed Naguib Präsident. Naguib zeigte sich bemüht, die jüdische Bevölkerung Ägyptens zu schützen. So besuchte er an Jom Kippur die große Synagoge in Kairo und signalisierte, dass die jüdischen Ägypter Teil der nationalen Gemeinschaft seien, auch wenn er den jüdischen Staat bekämpfte. Diese Haltung war typisch für die moderate Politik von Naguib, die sich jedoch nicht durchsetzen konnte. Mit Nassers Aufstieg zur dominierenden Figur im Pan-Arabisismus verschärfte sich die antisemitischen Tendenzen.

Ein Kontrast dazu war der tunesische Präsident Habib Bourguiba, der eine gemäßigtere Haltung gegenüber Israel einnahm. Obwohl auch er in seiner Rhetorik antisemitische Elemente verwendete, setzte er auf Ausgleich und Kompromiss. Dies zeigt, dass die politischen Entwicklungen in der arabischen Welt keineswegs homogen waren. In Tunesien und Marokko gibt es bis heute kleine jüdische Gemeinden, während in Ländern wie Libyen, Algerien oder Ägypten die jüdische Bevölkerung nahezu vollständig verschwunden ist.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung in den verschiedenen Ländern unterschiedlich verlief und von den jeweiligen politischen Bedingungen abhängig war. Der Verlust von Eigentum und der Exodus ganzer Gemeinden markieren jedoch eine gemeinsame Tragödie, die bis heute kaum aufgearbeitet ist.

Spiegelbild Wie bewerten Sie es, dass diese Geschichte, wenn sie überhaupt thematisiert wird, häufig im Vergleich zur Geschichte von Flucht und Vertreibung der Palästinenser betrachtet wird?

Eine äthiopische jüdische Frau hält
ihr Kind vor der israelischen Flagge.
Äthiopien, 1980er-1990er Jahre.



Marokkanischer Flüchtling
als Hafenarbeiter in Haifa



Stephan Grigat Dieser Vergleich wirft einige Probleme auf, da die beiden Situationen substanzielle Unterschiede aufweisen. Erstens: Die Vertreibung der Juden aus den arabischen Ländern war nahezu vollständig – rund 99 Prozent mussten fliehen oder sind ausgewandert. Im Gegensatz dazu blieben viele palästinensische Araber in Israel, wo sie heute etwa 20 Prozent der Bevölkerung ausmachen. Zweitens: Während die palästinensische Flüchtlingsbewegung direkt aus einem arabischen Angriffskrieg gegen Israel resultierte, hatte die Vertreibung der Juden aus den arabischen Ländern keinen Zusammenhang mit einem solchen Krieg. Ein Beispiel ist der Jemen, wo die jüdische Bevölkerung natürlich nicht in die Kriegsführung gegen Israel involviert war und dennoch fliehen musste. Drittens: Die Geschichte der palästinensischen Flüchtlinge ist bis heute ein zentraler Bestandteil politischer Diskurse, während die Geschichte der jüdischen Flüchtlinge aus den arabischen Ländern weitgehend unbeachtet bleibt. Es ist wichtig, die Unterschiede zwischen diesen beiden Flüchtlingsbewegungen klar hervorzuheben.

Spiegelbild Wie gestaltete sich die Situation der geflüchteten Jüdinnen und Juden aus arabischen Ländern in Israel? Welchen sozialen und politischen Status hatten sie zu Beginn in der israelischen Gesellschaft?

Stephan Grigat Rund 650 000 der etwa 800 000 bis 900 000 Juden, die zwischen den 1940er- und 1960er-Jahren aus arabischen Ländern vertrieben wurden oder ausgewandert sind, fanden in Israel eine neue Heimat. Israel, damals ein junges und wirtschaftlich schwaches Land unter ständiger militärischer Bedrohung, stand vor der enormen Herausforderung, diese Flüchtlinge zu integrieren.

Die Bedingungen für die Neuankömmlinge waren schwierig und von Spannungen zwischen den Aschkenasim, den aus Europa stammenden Juden, und den Mizrachim, den Juden aus arabischen und anderen Ländern, geprägt. Während die Aschkenasim die politische und gesellschaftliche Elite stellten, sahen sich die Mizrachim in vielen Bereichen benachteiligt. Diese Ungleichheit fand auch ihren

Ausdruck in der Politik: Die ersten Jahrzehnte wurden von sozialistischen und sozialdemokratischen Parteien dominiert, welche die Belange der Mizrachim weitgehend ignorierten.

Der Wahlsieg des Likud unter Menachem Begin im Jahr 1977 war eine wichtige Zäsur. Begin, selbst ein Vertreter der aschkenasischen Elite, verstand es, sich als Stimme der Mizrachim zu präsentieren, indem er ihre Unzufriedenheit mit der bisherigen politischen Führung aufgriff. Er behauptete, dass sozialistische Parteien zwar vorgaben, sich für Schwache und Unterdrückte einzusetzen, aber die Anliegen von Juden aus arabischen Ländern und Menschen mit dunkler Hautfarbe systematisch vernachlässigten. Damit lenkte er den Fokus auf einen innerjüdischen Rassismus, der zwar heute abgeschwächt ist, aber weiterhin ein grundlegender Widerspruch in der israelischen Gesellschaft bleibt und sich bis heute im Wahlverhalten widerspiegelt.

Auch sicherheitspolitisch spiegeln sich diese Erfahrungen wider. Viele Mizrachim werfen den europäischstämmigen Juden Naivität im Umgang mit Arabern und dem Islam vor. Sie argumentieren: „Wir kennen diese Menschen, wir wurden von ihnen vertrieben. Sie behandeln uns nur gut, solange wir uns unterwerfen. Andernfalls verfolgen sie uns erneut. Man darf ihnen nicht trauen.“ Dieses tief verwurzelte Misstrauen prägt die sicherheitspolitischen Positionen vieler Mizrachim und erklärt ihre enge Verbundenheit mit der politischen Rechten in Israel, die eine härtere Linie in Sicherheitsfragen verfolgt.

Obwohl sich diese Spannungen in den letzten Jahrzehnten gelockert haben, bleibt die Loyalität vieler Mizrachim zum Likud unerschütterlich. Selbst wiederholte Korruptionsvorwürfe gegen Benjamin Netanjahu, für viele „King Bibi“, den sie unter dem Slogan „Rak Bibi“ („Nur Bibi“) als einzig kompetente Führungsfigur anhimmeln, können daran wenig ändern. Diese Dynamik verdeutlicht einen der vielen Widersprüche, welche die israelische Gesellschaft prägen.

Trotz der Diskriminierung und gesellschaftlichen Spannungen ist die Integration der Mizrachim in Israel aber weitgehend gelungen. Die einstigen

„Zusammenfassend zeigt sich, dass die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung in den verschiedenen Ländern unterschiedlich verlief und von den jeweiligen politischen Bedingungen abhängig war. Der Verlust von Eigentum und der Exodus ganzer Gemeinden markieren jedoch eine gemeinsame Tragödie, die bis heute kaum aufgearbeitet ist.“

Unterricht in einer Hebräischklasse für
äthiopische jüdische Schülerinnen in der von
der Women's American ORT unterstützten
Schule. Benker, Äthiopien, 1979.
Foto: Arthur Leipzig.



מי לכה ? לכה אור
מי לבאת ? לבאת אור
מי אלה ? אלה חלמ
מי הק ? הק יבח

מה לכה ? לכה בית
מה לבאת ? לבאת מחה
מה אלה ? אלה ספר
מה הק ? הק אור

Flüchtlingslager gehören der Vergangenheit an, und Nachkommen der Vertriebenen, Geflohenen oder Ausgewanderten haben heute führende Positionen in Politik und Gesellschaft inne. Dieser Erfolg kontrastiert stark mit der Situation der palästinensischen Flüchtlinge bzw. ihrer Nachkommen, die seit 1948 in vielen arabischen Ländern oft bis heute in Lagern leben und systematisch diskriminiert werden.

Die Geschichte der jüdischen Flüchtlinge aus arabischen Ländern ist ein bedeutendes, lange Zeit vernachlässigtes Kapitel der israelischen und internationalen Erinnerungskultur. Erst in den letzten Jahren hat sie vermehrt Aufmerksamkeit erfahren, etwa durch die Einführung eines offiziellen Gedenktages in Israel im Jahr 2009. Diese Anerkennung unterstreicht die Bedeutung einer umfassenden Aufarbeitung dieses historischen Kapitels – sowohl für Israel als auch für die internationale Gemeinschaft.

Spiegelbild Nathan Weinstock spricht von einem „ohnbetäubenden Schweigen“ zu diesem Thema. Wie erklären Sie sich das?

Stephan Grigat Ich stimme Nathan Weinstock zu: Es gibt eine erhebliche Ignoranz und ein auffälliges Schweigen zu diesem Thema, das auf mehrere Ursachen zurückzuführen ist. Ein zentraler Faktor ist der Umgang Israels. Lange wurden Flucht und Vertreibung der Juden aus den arabischen Ländern und dem Iran kaum thematisiert. Erst in den letzten Jahren hat sich dies geändert. Ein früheres und konsequenteres Ansprechen auf internationaler Ebene hätte womöglich zu einer anderen Wahrnehmung geführt.

Ein weiterer Grund liegt in der Integration der Flüchtlinge. Während die palästinensischen Flüchtlinge in arabischen Ländern absichtlich nicht integriert wurden, um sie als politisches Druckmittel gegen Israel zu nutzen, verfolgte Israel eine andere Strategie: Es setzte auf eine rasche Integration und löste die Flüchtlingslager schnell auf.

Ein drittes Problem ist die Rolle der Vereinten Nationen. Jahrzehntlang verfolgten sie, insbesondere in der Generalversammlung, eine anti-israelische Haltung, die sich auch im Umgang mit den Flüchtlingsgruppen widerspiegelt. Zahlreiche UN-Resolutionen befassen sich mit den sogenannten palästinensischen Flüchtlingen und ihren Nachkommen, während Flucht und Vertreibung der Juden aus den arabischen Ländern und dem Iran fast unbeachtet blieb. Diese Diskrepanz spiegelt die allgemeine anti-israelische Ausrichtung wider. Eine Ausnahme bildete die kurze Beachtung des Themas in den frühen 1990er-Jahren im Rahmen des Osloer Friedensprozesses.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Wahrnehmung des Konflikts durch die Brille des Antisemitismus. Es gibt eine ausgeprägte Tendenz, Israel als den alleinigen Übeltäter darzustellen und alle anderen in der Region nicht als handelnde Subjekte, sondern als Opfer zu betrachten. Diese Perspektive offenbart nicht nur eine antisemitische, sondern auch eine rassistische Schlagseite der Debatte. Das Narrativ, das die palästinensischen Flüchtlinge ins Zentrum stellt, während die jüdischen Flüchtlinge aus arabischen Ländern nahezu unsichtbar bleiben, fügt sich nahtlos in dieses Bild ein und Israel wird als Landräuber dargestellt. Ein differenzierterer Blick auf die Geschichte würde viele der vorherrschenden Mythen in der europäischen und Nahost-Berichterstattung aufbrechen und eine kritische Selbstreflexion anregen. Das betrifft nicht nur den Journalismus, sondern auch die akademische Auseinandersetzung, in der relevante Arbeiten zu diesem Thema insbesondere auf Deutsch lange Zeit schwer zu finden waren. Diese Haltung korrespondiert mit einer weit verbreiteten Wahrnehmung des Konflikts, in welcher der arabische und islamische Antisemitismus, auch vor der Gründung Israels, systematisch unterbelichtet bleibt. Infolgedessen der Juden aus den arabischen Ländern und dem Iran weitgehend unbeachtet, da sie die gängigen Erzählungen fundamental herausfordern würde.

Spiegelbild Bevor wir zum Ende kommen: Gibt es noch einen Aspekt, den wir bisher nicht angesprochen haben, den Sie jedoch für wichtig halten, oder haben Sie abschließend noch etwas, das Sie hinzufügen möchten?

Stephan Grigat Es gibt durchaus einen positiven Ausblick zu diesem Thema. Wie bereits betont, gibt es keinen Automatismus – es ist falsch, einen grundsätzlichen Antagonismus zwischen Arabern und Israelis zu behaupten. Auch der Islam lässt sich nicht pauschal so charakterisieren. Es geht vielmehr um politische Auseinandersetzungen und die Kräfteverhältnisse in den jeweiligen Gesellschaften und Religionen. Vor diesem Hintergrund lässt sich eine bemerkenswerte Entwicklung beobachten, die der bisherigen Geschichte entgegenwirkt: die Abraham-Abkommen, die diesen Namen nicht zufällig tragen.

Bereits der Friedensvertrag zwischen Ägypten und Israel von 1979, der lange Zeit der einzige seiner Art blieb, war bemerkenswert, und er kam ohne eine ernsthafte Aufarbeitung der Vertreibung der ägyptischen Juden zustande. Danach vergingen viele Jahre, bis 1994 auch Jordanien Frieden mit Israel schloss.

Erst 2000, leider in Deutschland zu wenig beachtet, traten drei weitere arabische Länder in den Friedensprozess ein: die Vereinigten

Arabischen Emirate, Bahrain (höchstwahrscheinlich mit Zustimmung Saudi-Arabiens) und Marokko. Besonders die Vereinbarungen mit den Vereinigten Arabischen Emiraten und Marokko gehen weit über den ägyptischen und jordanischen Friedensvertrag hinaus, da sie auf eine grundlegende Veränderung des Bildes von Juden und Israel in arabischen Gesellschaften abzielen.

Die Abraham-Abkommen spiegeln auch eine innerislamische Debatte wider. Im Gegensatz zu den antisemitischen Strömungen wie der Muslimbruderschaft, gibt es heute Stimmen, die betonen, dass Juden nicht „Nachkommen von Affen und Schweinen“ sind, sondern „unsere Brüder, weil wir alle von Abraham abstammen“. Diese Haltung ist zwar auch taktisch motiviert, stellt jedoch einen positiven Wandel dar, der tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen anstoßen könnte.

In Marokko und den Vereinigten Arabischen Emiraten wird derzeit sogar diskutiert, Holocaustunterricht in Schul- und Universitätscurricula zu integrieren – eine Entwicklung, die weit über den kalten Frieden des ägyptisch-israelischen Friedensvertrags hinausgeht. Die Vereinigten Arabischen Emirate gehen noch weiter: Es gibt

wirtschaftliche und auch militärische Kooperationen, kulturellen Austausch und einen Tourismusboom, besonders während der Pandemie. Hunderttausende Israelis reisten dorthin. Interreligiöse Dialogzentren entstehen, die grundlegende gesellschaftliche Veränderungen anstoßen könnten.

Diese Entwicklung hat auch Auswirkungen auf Saudi-Arabien. Trotz der jüngsten Ereignisse seit dem 7. Oktober könnte es in naher Zukunft weitere Länder geben, die den Abraham-Abkommen beitreten – möglicherweise auch Saudi-Arabien. Ein solcher Schritt wäre ein echter „Game Changer“ für die Region und die historischen Narrative, die bisher dominierten. Auch wenn Kritik an der innen- und auch geopolitischen Ausrichtung der arabischen Abraham Accords-Staaten weiterhin notwendig ist, stellt diese Wende doch eine äußerst positive Entwicklung dar und verdient auch mehr Unterstützung von der europäischen und deutschen Außenpolitik, die bislang nahezu inexistent war.

Spiegelbild Vielen Dank für Ihre Zeit und Ihre Expertise!

„In Marokko und den Vereinigten Arabischen Emiraten wird derzeit sogar diskutiert, Holocaustunterricht in Schul- und Universitätscurricula zu integrieren – eine Entwicklung, die weit über den kalten Frieden des ägyptisch-israelischen Friedensvertrags hinausgeht. Die Vereinigten Arabischen Emirate gehen noch weiter: Es gibt wirtschaftliche und auch militärische Kooperationen, kulturellen Austausch und einen Tourismusboom, besonders während der Pandemie. Hunderttausende Israelis reisten dorthin.“

Obsession mit Israel

Vereinte Nationen gegen den jüdischen Staat

Spiegelbild Wie kam es dazu, dass Sie sich mit dem Verhältnis der Vereinten Nationen zu Israel beschäftigt haben?

Alex Feuerherdt Florian Markl und ich haben uns schon länger ausführlich mit der Frage beschäftigt, warum Israel so häufig von den Vereinten Nationen verurteilt wird. In der öffentlichen Debatte wird dies oft vorschnell als Beleg für ein Fehlverhalten Israels interpretiert. Vor diesem Hintergrund wollten wir untersuchen, wie diese Resolutionen überhaupt zustande kommen, wer sie unterstützt, was sie inhaltlich genau aussagen und welche Rolle Israel in der Geschichte der Vereinten Nationen spielt.

Unsere Analyse zeigt, dass sich die Vereinten Nationen seit ihrer Gründung stark verändert haben. Besonders im Umgang mit Israel sind sie von ihren ursprünglichen Zielen abgewichen. Während die UN-Charta hohe Prinzipien formuliert, wirkt die Praxis – speziell im Fall Israel – oft wie eine Karikatur ihrer Ideale.

Ein deutliches Beispiel hierfür ist die jährlich stattfindende Generalversammlung der Vereinten Nationen. In den vergangenen Jahren hat sie stets mehr Resolutionen gegen Israel verabschiedet als gegen alle anderen Länder zusammen. Israel wird beispielsweise etwa 18-mal häufiger verurteilt als Nordkorea. Das ist absurd und lässt große Zweifel an der Redlichkeit und Unvoreingenommenheit der UN aufkommen. Die Häufigkeit der Verurteilungen spiegelt weniger Israels Verhalten wider, sondern vielmehr ein anti-israelisches, ja,

antisemitisches Bias innerhalb der UN. Es war uns wichtig, diese Problematik zu analysieren und öffentlich zu machen, da ein umfassendes Werk zu diesem Thema bislang fehlte.

Spiegelbild Ihre Ausführungen widersprechen dem Bild der UN als neutrale Friedensorganisation.

Alex Feuerherdt Die Vereinten Nationen sind nur so gut wie die Staaten, die sie tragen. Viele dieser Mitgliedsländer sind Autokratien, Despotien oder Diktaturen. Seit der Gründung der Vereinten Nationen gilt der Grundsatz „ein Staat, eine Stimme“, was bedeutet, dass die Qualität der UN-Menschenrechtspolitik eine Frage von Mehrheiten ist. Und die autoritären Regime, die diese Mehrheit bilden, einigen sich regelmäßig darauf, Israel zu verurteilen. Dadurch stilisieren sie Israel gezielt und systematisch zum weltweit größten Unrechtsstaat – um Menschenrechtsverletzungen in ihren eigenen Ländern zu kaschieren und menschenrechtliches Engagement zu simulieren. Diese Praxis prägt nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Geschichte der UN. Dass auch demokratische Staaten bei diesen Verurteilungen mitmachen, verschlimmert die Sache noch.

Spiegelbild Ein zentraler Bezugspunkt ist der UN-Teilungsbeschluss vom 29. November 1947, der die Grundlage für die Gründung des Staates Israel bildete. Wie beurteilen Sie diese Resolution heute?

ALEX FEUERHERDT ist freier Publizist und veröffentlicht regelmäßig Texte zu den Schwerpunktthemen Israel/Nahost, Antisemitismus und Fußball. Gemeinsam mit Florian Markl ist er Autor von »Vereinte Nationen gegen Israel« (2018) sowie »Die Israel-Boykottbewegung. Alter Hass in neuem Gewand« (2020), beide erschienen bei Hentrich & Hentrich.



Alex Feuerherdt Betrachtet man die geopolitischen Verhältnisse der damaligen Zeit im Vergleich zu heute, wird schnell klar: Ein solcher Beschluss zugunsten Israels würde heute keine Mehrheit mehr finden. Die politischen Mehrheiten und die internationale Unterstützung, die der Teilungsplan damals genoss, sind heute schlicht nicht mehr vorhanden.

Die Weltgemeinschaft entschied damals, das britische Mandatsgebiet Palästina in zwei Staaten – einen jüdischen und einen arabischen – zu teilen. Die jüdische Gemeinschaft im Mandatsgebiet nahm den Plan an und gründete den Staat Israel. Die arabischen Staaten lehnten ihn ab, entfachten einen Bürgerkrieg und griffen Israel nur einen Tag nach dessen Gründung – am 15. Mai 1948 – in einer Allianz aus Ägypten, Syrien, Jordanien und Irak militärisch an.

Wäre der Teilungsplan damals akzeptiert worden, könnte heute ein Staat Palästina existieren. Die Entscheidung der arabischen Staaten, den Plan abzulehnen und auf militärische Konfrontation zu setzen, führte maßgeblich zu den heutigen Verhältnissen. Später wurden weitere Verhandlungsmöglichkeiten nicht genutzt, was den Konflikt weiter verschärfte.

Spiegelbild In Ihrem Buch beschreiben Sie einen deutlichen Kurswechsel der Vereinten Nationen gegenüber Israel in den späten 1960er Jahren. Was waren die Hauptfaktoren, die diesen Wandel auslösten?

Alex Feuerherdt Die weltpolitische Landschaft hatte sich seit der Gründung Israels 1948 erheblich verändert. In den frühen Nachkriegsjahren war die Blockkonfrontation zwischen Ost und West noch nicht vollständig ausgeprägt. Interessanterweise unterstützte die Sowjetunion Israel zunächst. 1948 erkannte sie den jüdischen Staat an und betrachtete seine Gründung als antiimperialistischen Akt gegen die britische Mandatsmacht. Die Waffenlieferungen kamen damals vor allem aus der von der Sowjetunion unterstützten Tschechoslowakei – lange bevor die USA zu Israels wichtigstem Verbündeten wurden.

Doch mit dem Kalten Krieg änderte sich Moskaus Haltung. Die arabischen Staaten rückten zunehmend in den sowjetischen Einflussbereich und wurden zu strategischen Partnern im geopolitischen Wettstreit. Gleichzeitig vertiefte sich Israels Bindung an die USA, was die politischen Fronten weiter verhärtete. In dieser Konstellation verlagerte die Sowjetunion ihre Unterstützung auf die arabischen Staaten, die sie sowohl militärisch als auch rhetorisch stärkte.

Spiegelbild Welche weiteren Faktoren trugen sonst noch dazu bei, dass sich die Haltung der Vereinten Nationen gegenüber Israel veränderte?

Alex Feuerherdt Letztlich waren zwei Dinge entscheidend. Zum einen erlangten zahlreiche ehemalige Kolonien ihre Unabhängigkeit und traten den Vereinten Nationen bei. Viele dieser neuen Staaten, oft von autokratischen Regimen geführt, begannen, die antifaschistischen Ideale der UN weniger als Fortschritt zu sehen, sondern als Fortsetzung kolonialer Strukturen. Sie kritisierten diese Prinzipien zunehmend als „neokolonialistisch“, häufig auch, um von eigenen Menschenrechtsverletzungen abzulenken. Der Zustrom dieser Staaten veränderte die politische Dynamik der UN und führte zu einer stärkeren Politisierung – weg von den ursprünglichen Idealen.

Zum anderen traten Palästinenser mit der Gründung der „Palestine Liberation Organization“ (PLO) 1964 als eigenständiges politisches Subjekt auf die internationale Bühne. Vorher wurden sie hauptsächlich als Teil der arabischen Welt betrachtet, „Palästina“ war mehr eine geografische Bezeichnung als ein politisches Konzept.

Diese beiden Entwicklungen – der Zustrom entkolonialisierter Staaten und die stärkere Präsenz der Palästinenser als politisches Subjekt – führten ab den späten 1960er-Jahren zu einer Verschiebung der Mehrheits- und Sympathieverhältnisse und einer zunehmend feindlichen Haltung der UN gegenüber Israel.

„Die weltpolitische Landschaft hatte sich seit der Gründung Israels 1948 erheblich verändert. In den frühen Nachkriegsjahren war die Blockkonfrontation zwischen Ost und West noch nicht vollständig ausgeprägt. Interessanterweise unterstützte die Sowjetunion Israel zunächst. 1948 erkannte sie den jüdischen Staat an und betrachtete seine Gründung als antiimperialistischen Akt gegen die britische Mandatsmacht.“

Spiegelbild Was hat die Neupositionierung der Palästinenser in der internationalen Wahrnehmung verändert? Wie reagierte die Weltgemeinschaft auf dieses neue Selbstverständnis?

Alex Feuerherdt Ein zentraler Wandel lag in der Art und Weise, wie die arabischen Staaten ihre Feindseligkeit gegenüber Israel kommunizierten. Bis dahin hatten sie offen und unverblümt erklärt, dass sie Israel vernichten und die Juden ins Meer treiben wollten. Diese Haltung war jedoch international kaum vermittelbar. Mit dem Auftritt der Palästinenser änderte sich die Strategie: Sie inszenierten sich nun rhetorisch und symbolisch als Teil eines globalen Befreiungskampfes – eines anti-imperialistischen, antikolonialen Widerstands.

Sie knüpften damit gezielt an die Ideale der internationalen Linken an, die sich für die „Befreiung unterdrückter Völker“ einsetzte. Diese Rhetorik und die Selbstinszenierung als Opfer des Westens und des Zionismus fanden vor allem in der globalen Linken breite Unterstützung. Was zuvor als Terrorismus und Antisemitismus angesehen wurde, wurde plötzlich als legitimer Widerstand gegen die „zionistischen Besatzer“ umgedeutet. Ein eindrückliches Beispiel dafür war Jassir Arafats Auftritt in militärischer Uniform vor der UN-Generalversammlung im Jahr 1974. Arafat inszenierte sich geschickt als Freiheitskämpfer, der sich gegen Zionismus und Imperialismus stellte, und positionierte die PLO als strategischen Akteur innerhalb der geopolitischen Machtverhältnisse des Kalten Krieges.

Die Palästinenser gewannen durch diese neue Strategie internationale Sympathie und politische Unterstützung, besonders in den Vereinten Nationen, die ohne diesen Wandel in der Wahrnehmung der Palästinenser kaum denkbar gewesen wäre.

Spiegelbild Im Zuge des Unabhängigkeits- oder Palästinakrieges von 1948/49 kam es zu großen Fluchtbewegungen. Häufig wird in diesem Zusammenhang ein „Rückkehrrecht“ der palästinensischen Flüchtlinge thematisiert, das sich auf die UN-Resolution 194 stützt. Könnten Sie das näher erläutern?

Alex Feuerherdt Zunächst ist zu betonen, dass Resolution 194 völkerrechtlich nicht bindend ist. Bindend sind in der Regel nur Beschlüsse des UN-Sicherheitsrats. Das sogenannte „Rückkehrrecht“ ist also vor allem politisch motiviert. Die Resolution sieht eine Rückkehr nur unter der Bedingung einer friedlichen Koexistenz vor – eine Voraussetzung, die bis heute nicht erfüllt ist. Daher ist es irreführend, die Resolution als Grundlage für ein uneingeschränktes Rückkehrrecht zu deuten.

Zusammengefasst: Resolution 194 wird oft als Beweis für ein allgemeines Rückkehrrecht herangezogen, jedoch enthält sie klare Einschränkungen, die bislang nicht erfüllt sind. Sie eignet sich daher nicht als rechtliche Basis für Forderungen gegen Israel.

Spiegelbild Viele Menschen, die den palästinensischen Flüchtlingsstatus vererbt bekommen haben, leben unter extrem schlechten Bedingungen und sind häufig staatenlos. Ihre Staatenlosigkeit entzieht ihnen grundlegende Rechte, was auch in Europa eine prekäre Situation schafft, da ihnen der Zugang zu sozialen, rechtlichen und politischen Schutzmöglichkeiten verwehrt bleibt.

Alex Feuerherdt Genau, und es wird immer noch behauptet, Rückkehr sei die einzige Lösung – selbst für die vierte oder fünfte Generation von Geflüchteten. In den Vereinten Nationen wird zwar auch in anderen Kontexten der Flüchtlingsstatus vererbt, doch dieser endet normalerweise mit Rückkehr oder Integration. Bei den palästinensischen Flüchtlingen ist das anders.

Diese Sonderstellung ergibt sich aus der Gründung der „United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East“ (UNRWA), die auf Druck arabischer Staaten, die die Vereinten Nationen für das Flüchtlingsproblem nach dem Teilungsbeschluss Israels verantwortlich machten, 1949 gegründet wurde. Dabei wird jedoch der Angriffskrieg arabischer Staaten gegen Israel, der zur Flüchtlingskrise beitrug, ausgeblendet.

Die UNRWA entlastete arabische Staaten von finanzieller Verantwortung und nutzte das Rückkehrrecht als politisches Mittel gegen die Existenz Israels. Dadurch leben Palästinenser in Ländern wie Syrien oder dem Libanon unter erbärmlichen Bedingungen – im Libanon dürfen sie bis heute viele Berufe nicht ausüben. Wenn von Apartheid die Rede ist, sollte man eher die Situation der Palästinenser im Libanon ansprechen als die in Israel.

Das Argument, Palästinenser nicht zu integrieren, um ihr Rückkehrrecht zu wahren, ist heuchlerisch. Es wird als Solidarität verkauft, entbindet jedoch arabische Staaten von Verantwortung. Das Leid der Palästinenser wird politisch gegen Israel instrumentalisiert, nicht aus Fürsorge für sie. Letztlich geht es nicht um ihr Wohl, sondern um die Delegitimierung des jüdischen Staates.

Spiegelbild Sie haben vorhin die Grenzen von 1967 angesprochen, die oft als Grundlage für Verhandlungen genannt werden. Was hat es mit diesen Grenzen auf sich, und wie bewerten Sie die Forderung, Israel solle sich auf diese zurückziehen?

„Das Argument, Palästinenser nicht zu integrieren, um ihr Rückkehrrecht zu wahren, ist heuchlerisch. Es wird als Solidarität verkauft, entbindet jedoch arabische Staaten von Verantwortung. Das Leid der Palästinenser wird politisch gegen Israel instrumentalisiert, nicht aus Fürsorge für sie. Letztlich geht es nicht um ihr Wohl, sondern um die Delegitimierung des jüdischen Staates.“

Alex Feuerherdt Die „Grenzen von 1967“ sind eigentlich die Waffenstillstandslinien von 1949, die nach dem Unabhängigkeitskrieg Israels gezogen wurden. Sie waren nie als endgültige Staatsgrenzen gedacht, sondern eine temporäre Vereinbarung. Trotzdem wurden sie später zur Grundlage für Verhandlungen, besonders im Hinblick auf das Westjordanland und den Gazastreifen.

Israel hat in der Vergangenheit mehrfach Kompromissvorschläge gemacht, die sich an diesen Linien orientierten. Bei den Verhandlungen in Camp David und Taba 2000/2001 bot Ehud Barak den Palästinensern fast die gesamte Westbank, den kompletten Gazastreifen sowie territoriale Entschädigungen an. Sogar Jerusalem sollte Hauptstadt beider Staaten werden. Insgesamt wären etwa 95 % der Westbank Teil eines palästinensischen Staates geworden. Doch Jassir Arafat lehnte ab, und kurz darauf begann die zweite Intifada, die keineswegs spontan war, sondern von langer Hand geplant wurde. Wenn Arafat englisch sprach, gab er den honorigen Politiker, der für eine Zweistaatenlösung eintritt. Auf Arabisch dagegen hielt er stets an der „Befreiung ganz Palästinas“ fest, das heißt: an einer Kein-Staat-Israel-Lösung.

Ein ähnliches Angebot wie in Camp David und Taba kam 2008 von Ehud Olmert. Es ging sogar noch weiter, blieb aber erneut ohne Erfolg. Das Problem ist nicht primär die Frage der Grenzen oder der israelischen Siedlungen, sondern die mangelnde Anerkennung Israels als jüdischer Staat. Die palästinensischen Führungen betrachten Israel weiterhin als illegitime Besatzung, die aufgelöst werden müsse. Der Konflikt dreht sich nicht nur um das Westjordanland oder den Gazastreifen, sondern um die grundsätzliche Existenz Israels. Es geht den Feinden des jüdischen Staates nicht darum, was Israel tut oder lässt, sondern darum, dass es dieses Land überhaupt gibt.

Solange diese Haltung vorherrscht, bleibt die Forderung, Israel solle sich auf die Grenzen von 1967 zurückziehen, unrealistisch. Israel hat immer wieder Bereitschaft zu Kompromissen gezeigt,

doch ohne die Anerkennung seines Existenzrechts bleibt eine Lösung außer Reichweite.

Spiegelbild Ein weiteres Beispiel für eine systematisch antiisraelische Entscheidung stammt aus dem Jahr 1975, als die UN eine Resolution verabschiedete, die Zionismus mit Rassismus gleichsetzte. Diese Resolution wurde einige Jahre später zurückgenommen. Könnten Sie erklären, wie es dazu kam und was ihr Inhalt war?

Alex Feuerherdt Die Resolution von 1975 war eine offizielle Delegitimierung der Gründungs-ideale Israels durch die Vereinten Nationen. Sie erklärte den Zionismus, also die Idee jüdischer Souveränität, als grundsätzlich rassistisch. Dadurch wurde der Staat Israel – unabhängig von seiner konkreten Politik – als rassistisches Projekt verurteilt. Es ging auch hier nicht um Kritik an bestimmten Handlungen, sondern um die Existenz des jüdischen Staates selbst.

Diese Resolution wurde vor allem von den Ostblockstaaten und arabischen Ländern unterstützt, die die Legitimität Israels untergraben wollten. Ihre Rücknahme war nur nach dem Zerfall des sowjetischen Blocks möglich. Doch auch nach der Rücknahme blieb die Delegitimierung Israels ein Thema, wenn auch nicht mehr durch offizielle Resolutionen.

Ein Beispiel dafür ist die Antirassismuskonferenz der UN 2001 in Durban, Südafrika. Was als Konferenz gegen Rassismus und Kolonialismus begann, verwandelte sich in ein Tribunal gegen Israel. Israel wurde dort als Inbegriff von Rassismus und Kolonialismus dargestellt – unter dem Deckmantel eines antirassistischen Diskurses. Parallel fand eine NGO-Konferenz statt, auf der die Grundlagen für die BDS-Bewegung (Boycott, Desinvestitionen und Sanktionen gegen Israel) gelegt wurden. Man kann sagen, Durban war die Geburtsstunde von BDS.

Heute wird die Dämonisierung Israels weniger durch offizielle Resolutionen als vielmehr durch gezielte Kampagnen betrieben. Diese berufen sich

häufig auf Untersuchungsausschüsse oder angeblich seriöse UN-Ermittlungen. Dieses Vorgehen ist als „Lawfare“ bekannt – ein Kofferwort aus „Law“ (Recht) und „Warfare“ (Kriegsführung), das die Instrumentalisierung rechtlicher Mittel gegen Israel beschreibt. Mit diesen vermeintlich rechtlichen Mitteln wird der Eindruck erweckt, Israel sei ein Unrechtsstaat – eine Haltung, die, wie eingangs bereits erwähnt, besonders von Staaten propagiert wird, die selbst eine katastrophale Menschenrechtsbilanz aufweisen. Es geht nicht um eine objektive Rechtsprechung, sondern um eine politische Strategie, die Israel isolieren und schwächen soll. Dabei wird das Recht instrumentalisiert, um antisemitische Doppelstandards zu verfestigen. Diese selektive Anwendung macht das internationale Recht selbst angreifbar und untergräbt dessen Glaubwürdigkeit.

Spiegelbild Wie haben Sie die Reaktionen der Vereinten Nationen auf den 7. Oktober wahrgenommen? Gab es aus Ihrer Sicht Ansätze zur Deeskalation, oder blieben diese aus?

Alex Feuerherdt Ausgeblieben – genau das trifft es. Ich möchte drei Beispiele nennen, die verdeutlichen, wie sich die problematische Haltung der Vereinten Nationen gegenüber Israel auch nach dem 7. Oktober fortgesetzt hat.

Ein besonders gravierender Vorfall war, dass mindestens ein Dutzend Mitarbeiter der UNRWA direkt am Massaker der Hamas beteiligt waren. Diese Tatsache ist ungeheuerlich: Mitarbeiter eines UN-Organs waren aktiv am schlimmsten Pogrom gegen Jüdinnen und Juden seit der Shoah beteiligt. Die Vereinten Nationen selbst waren also indirekt verwickelt. Einige dieser Personen wurden zwar später entlassen, aber die enge Verbindung zwischen UNRWA und der Hamas, besonders im Gazastreifen, bleibt offensichtlich. Ein Beispiel dafür ist ein 700 Meter langer Hamas-Tunnel, der unter dem UNRWA-Hauptquartier in Gaza verläuft und dessen Elektrizität direkt mit der UNRWA verbunden war. Das zeigt, dass die UNRWA an dieser Stelle buchstäblich die Infrastruktur der Hamas unterstützt hat.

Ein zweites Beispiel ist Francesca Albanese, die Sonderberichterstatterin des UN-Menschenrechtsrats für die palästinensischen Gebiete. Schon vor ihrer Ernennung war bekannt, dass sie Israel gegenüber feindlich eingestellt ist. Nach dem 7. Oktober äußerte sie sich wiederholt mit Verständnis für die Hamas, die sie sogar in Schutz nahm, indem sie behauptete, das Massaker sei keine antisemitische Tat, sondern eine Reaktion auf „jahrzehntelange Unterdrückung“. Darüber hinaus benutzt sie absurde Begriffe wie „Urbizid“ oder „Domestizid“, um Israel in besonders

schrillen Tönen zu dämonisieren. Ihre Äußerungen spiegeln die häufige Täter-Opfer-Umkehr bei den Vereinten Nationen wider.

Ein drittes Beispiel ist der Generalsekretär der Vereinten Nationen, António Guterres. Während er die israelischen Gegenmaßnahmen gegen Terrororganisationen wie die Hamas oder die Hisbollah scharf kritisierte, blieb er monatelang stumm zu den Angriffen dieser Gruppen auf Israel. Nach einer gezielten israelischen Operation, bei der Hisbollah-Terroristen getroffen wurden, äußerte er Besorgnis über den Tod von Kindern – ohne auch nur ein Wort über die tausenden Raketen und Drohnen zu verlieren, die zuvor auf Israel abgefeuert wurden.

Diese aktuellen Beispiele zeigen, dass die Vereinten Nationen Israel gegenüber nicht neutral sind. Im Gegenteil, es besteht ein deutlicher Anti-Israel-Bias, der auch nach dem 7. Oktober ungebrochen fortbesteht. Anstatt Empathie für die Opfer zu zeigen oder die Täter zu verurteilen, verstärken sie die Dämonisierung Israels.

Spiegelbild Gibt es noch etwas, das in unserem Gespräch zu kurz gekommen ist und das Sie gerne noch ansprechen möchten?

Alex Feuerherdt Abschließend drängt sich eine zentrale Frage auf: Was ist zu tun? Besonders alarmierend ist, wie viele westliche Staaten, darunter auch Deutschland, sich an diesem Muster beteiligen. In der UN-Generalversammlung werden regelmäßig Resolutionen gegen Israel verabschiedet, die dem Land Menschenrechtsverletzungen vorwerfen. Doch die genaue inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Resolutionen findet kaum Beachtung. Im Gedächtnis bleibt vor allem die Zahl der Verurteilungen – weniger die Beweggründe oder die inhaltliche Substanz.

Diese Problematik wurde treffend von Jossi Beilin, einem der Architekten des Oslo-Abkommens, auf einer Podiumsdiskussion zusammengefasst, die wir zur Veröffentlichung unseres Buches veranstalteten. Auf die Frage, was man angesichts dieser Situation tun könne, antwortete er, Israel müsse die UN zwar so gut wie möglich nutzen, doch letztlich sei es auf sich selbst angewiesen. Denn hätte Israel den Resolutionen der UN Folge geleistet, gäbe es den Staat nicht mehr.

Spiegelbild Vielen Dank für das Gespräch!



Martin Cüppers, Klaus-Michael Mallmann (2006):
Halbmond und Hakenkreuz.
Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt

Die Studie von Klaus-Michael Mallmann und Martin Cüppers untersucht die Beziehungen zwischen dem nationalsozialistischen Deutschland und arabischen Nationalisten im Nahen Osten, wobei der gemeinsame Antisemitismus und politische Interessen im Vordergrund stehen.



Alex Feuerherdt, Florian Markl (2018):
Vereinte Nationen gegen Israel.
Hentrich und Hentrich Verlag, Berlin

Die Studie untersucht die wiederholte Verurteilung Israels durch UN-Organisationen und die Entstehung einer „antiisraelischen Infrastruktur“ seit den 1970er Jahren. Sie zeigt, wie politische Entwicklungen wie die Anerkennung neuer Staaten und der Einfluss der Palästinensischen Befreiungsorganisation diese Haltung begünstigten. Die Autoren belegen, dass Antisraelismus tief in die Strukturen der UN eingewoben ist.



Nathan Weinstock (2019):
Der zerrissene Faden.
Wie die arabische Welt ihre Juden verlor.
Ca ira Verlag, Freiburg i. Br.

Die Studie von Nathan Weinstock beleuchtet die lange verdrängte Geschichte der Vertreibung der jüdischen Bevölkerung aus der arabischen Welt nach der Staatsgründung Israels. Sie untersucht den Dhimmi-Status der Juden, der sie als unterlegene Schutzbefohlene markierte und ihre Koexistenz mit Muslimen prägte.



George Bensoussan (2019):
Die Juden der arabischen Welt.
Hentrich und Hentrich Verlag, Berlin

Georges Bensoussan untersucht die oft verklärte Geschichte der jüdischen Minderheiten in der arabischen Welt, die von Diskriminierung und Unterdrückung geprägt war. Er zeigt die systematische Vertreibung der Juden ab den 1940er Jahren und widerlegt die Vorstellung einer harmonischen Koexistenz.

Bildungsträger in Hessen

KASSEL

Die Kopiloten e. V.

Die Kopiloten e. V. verstehen sich als Flugbegleiter*innen von Kindern und Jugendlichen auf ihren politischen Bildungsreisen. Unter dem Motto „GEMEINSAM.POLITISCH.BILDEN“ wollen sie junge Menschen für das politische Geschehen in ihrer unmittelbaren Nähe sensibilisieren. Der Verein bietet hierfür vielfältige Projekte an, an denen sich die Kinder und Jugendlichen, aber auch Lehrpersonen und Studierende beteiligen können. Im Rahmen des Angebots „#hatebreach – Hass im Netz begegnen“ werden Projektstage und -wochen für Schulen in Nordhessen zur Auseinandersetzung mit der Diskussionskultur im Netz angeboten und Medienbildung mit politischer Bildung verbunden.

→ <http://diekopiloten.de/>

Sara Nussbaum Zentrum für Jüdisches Leben

Das Zentrum versteht sich als weltlicher Ort für alle Menschen und möchte mit seinen Angeboten ein vielfältiges Bild von Jüdinnen und Juden sowie dem Judentum zeigen. Die Ziele sind unter anderem, einen Beitrag zur Bekämpfung von Antisemitismus und Menschenfeindlichkeit zu leisten, den Staat Israel zu erklären und die Stadtgesellschaft auf konstruktive, positive und hoffnungsvolle Weise mitzugestalten und zu verändern. Der Zielgruppe von Schüler*innen und jungen Erwachsenen werden Lerninhalte in Form von Workshops und Führungen an einem außerschulischen Lernort angeboten. Die Themen sind Jüdisches Leben gestern und heute, steigender Antisemitismus und deren Prävention sowie Herausforderungen des Lebens in einer multikulturellen Gesellschaft“).

→ <https://sara-nussbaum-zentrum.de/>

FRANKFURT AM MAIN

Fritz Bauer Institut

Das Fritz Bauer Institut entwickelt unterschiedliche Bildungsangebote und Formate für Schulen und Institutionen der Jugend- und Erwachsenenbildung zu den Themen Geschichte und Wirkung des Holocaust, Nationalsozialismus, jüdische Geschichte und Gegenwart sowie zu aktuellen Forschungsprojekten des Instituts. Die Angebote umfassen Workshops und Führungen sowie die individuelle Beratung und Begleitung von Projekt- und Studientagen sowie Gedenkstättenbesuchen.

→ <https://fritz-bauer-institut.de/>

Jüdisches Museum Frankfurt am Main

Das Projekt „AntiAnti – Museum Goes School – Ein Programm zur antisemitismuskritischen Extremismusprävention“ des Jüdischen Museums ist ein niedrigschwelliges Bildungsprogramm zur antisemitismuskritischen Primärprävention. Es zielt ab auf die Förderung der Selbstreflexion und Resilienz sowie der Stärkung der Persönlichkeit der adoleszenten Zielgruppe durch Aufklärung und Empowerment. „AntiAnti“ verfolgt einen personorientierten Ansatz und richtet sich speziell an Schüler*innen der berufsbildenden Schulen.

→ <https://juedischesmuseum.de/de/vermittlung/>

OFFENBACH

DRK Kreisverband Offenbach e. V.

Das Projekt „Meschugge – Der Hass, der uns spaltet, geht uns alle etwas an!“ will präventiv sowohl gegen Antisemitismus wie auch antimuslimischen Rassismus vorgehen. Im Rahmen der Jugendarbeit wird über die eigene Diskriminierungserfahrungen reflektiert und dafür sensibilisiert, über den eigenen Tellerrand zu blicken und Diskriminierung auch als strukturelle Unterdrückung wahrzunehmen, die gesellschaftlich sowohl institutionell als auch kulturell reproduziert wird. Im Rahmen des Projekts werden in Kooperation mit verschiedenen Initiativen und Referent*innen Workshops zu den Themen Rassismus und Antisemitismus angeboten.

→ <https://meschugge-offenbach.de/>

HANAU

Jüdische Gemeinde Hanau

Das Projekt „Judentum digital – Synagogenführung, Lehrhaus und Begegnungen“ soll einerseits einen niedrigschwelligen Zugang zu Wissen ermöglichen und damit ersten Vorurteilen präventiv begegnen. Andererseits stehen interessierten Bürger*innen verschiedene Begegnungsformate offen, um ein tieferes Verständnis für das friedliche Zusammenleben in der demokratischen Vielfaltsgesellschaft zu entwickeln.

→ <https://jg-hanau.de/>

mit Angeboten zu Antisemitismus

HESSENWEIT

Bildungsstätte Anne Frank e. V.

Als Zentrum für politische Bildung und Beratung ist die Bildungsstätte Anne Frank in Frankfurt, Hessen und bundesweit aktiv, um Jugendliche und Erwachsene für Antisemitismus, Rassismus und andere Formen der Menschenfeindlichkeit zu sensibilisieren – und sie für die aktive Teilhabe an einer offenen, demokratischen Gesellschaft zu stärken. Der Workshop „Antisemi-was? Zum Umgang mit Antisemitismus an der Schule“ beschäftigt sich mit den Fragen: Was bedeutet eigentlich Antisemitismus? Was ist zu tun, wenn sich Judenfeindschaft äußert – auf der Straße, dem Schulhof, im Netz oder in der Playlist?

→ <https://www.bs-anne-frank.de/>

Hessischer Jugendring e. V.

Im Hessischen Jugendring haben sich 31 landesweit aktive Jugendorganisationen zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammengeschlossen. Somit ist der Hessische Jugendring die größte und in ihrer Art einzige Interessengemeinschaft für Kinder und Jugendliche in Hessen. Das Projekt zum Thema „Antisemitismus, Verschwörungstheorien und eigene Verantwortung“ setzt Bildungsangebote im Bereich Antisemitismus für Jugendliche ab der 9. Klasse um. Es geht darum, Jugendliche für das Thema zu sensibilisieren, über die verschiedenen Ebenen und Erscheinungsformen von Antisemitismus aufzuklären und zum couragierten Handeln gegen antisemitische Diskriminierung zu ermutigen. Das Projekt ist Teil des bereits bestehenden Netzwerks für Demokratie und Courage (NDC).

→ <https://antisemitismus.wtf/>

Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V.

Der Landesverband Hessen der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. engagiert sich für die Demokratiepädagogik im Bundesland Hessen. Das Projekt „Zusammenleben neu gestalten“ bietet unter anderem hessenweit Bildungsangebote zu Antisemitismus, Rassismus und Erinnerungskultur an.

→ www.degede.de/project/zusammenleben-neu-gestalten/

DAGESH

Das kulturelle Bildungsprogramm „DAGESH on Tour“ trägt zur demokratischen Schulkultur bei und setzt sich für den Zusammenhalt unserer pluralistischen Gesellschaft ein. „DAGESH on Tour“ richtet sich gezielt an Schulen und Jugendvereine in ganz Deutschland. Jugendliche zwischen 14 bis 19 Jahren werden zum direkten Austausch und zur künstlerischen Zusammenarbeit mit jungen jüdischen Künstler*innen eingeladen. Im Rahmen mehrtägiger Workshops wird zur Bekämpfung von Antisemitismus und anderen Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung beigetragen. Gleichzeitig wird für jüdisches Leben der Gegenwart sensibilisiert und die Kraft künstlerischer Mittel für einen gesellschaftlichen Wandel vergegenwärtigt.

→ <https://dagesh.de/>

Netzwerk für politische Bildung, Kultur und Kommunikation e. V. (NBKK e. V.)

Der Verein will im Rahmen der politischen Bildungsarbeit über Vorurteile aufklären und Feindbilder hinterfragen und damit einen Beitrag zur politischen Bildung sowie zur demokratischen politischen Kultur in der Bundesrepublik leisten. Das Projekt „Proaktiv gegen Antisemitismus – ein Präventions- und Begleitprojekt für Multiplikator_innen“ wird seit April 2020 umgesetzt. Das Ziel ist die Durchführung von Workshops der Antisemitismusprävention mit Lehrkräften, in Vereinen ehrenamtlich in der Jugendarbeit Tätigen und mit Mitarbeiter_innen von Behörden. Der Verein steht für die kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Rassismus und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

→ <http://nbkk.de/>

MAKKABI Deutschland

Zusammen1 ist ein Präventionsprojekt von MAKKABI Deutschland im Rahmen von „Demokratie Leben!“. In Kooperation mit dem Zentralrat der Juden und der Jüdischen Gemeinde Düsseldorf stärkt es den organisierten Sport gegen Antisemitismus. Besonders im Fußball bleibt antisemitische Diskriminierung oft unerkannt oder wird toleriert. Zusammen1 setzt hier an, um nachhaltige Gegenmaßnahmen zu etablieren.

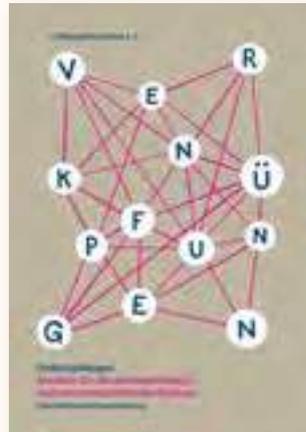
→ <https://zusammen1.de>

Pädagogische Handreichungen



Amadeu Antonio Stiftung (Hg.) 2015: „**Läuft bei Dir!**“ Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassismuskritischen Jugendarbeit.

→ https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ju_an_laeuft_bei_dir.pdf



Bildungsbausteine e. V. 2019: **Verknüpfungen. Ansätze für die antisemitismus- und rassismuskritische Bildung.** Eine Methodenhandreichung.

→ http://www.verknuepfungen.org/fileadmin/assets/downloads/BildungsBausteine_HR%20Verknuepfungen.pdf



Anne Frank Zentrum und Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2022: **Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule. Alltag von Jüdinnen und Juden in Berlin, Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen,(...)**

→ https://www.annefrank.de/fileadmin/Redaktion/Bildungsarbeit/Dokumente/Lernmaterialien/2022_AFZ_-_Umgang_mit_Antisemitismus_in_der_Grundschule_3._Auflage.pdf



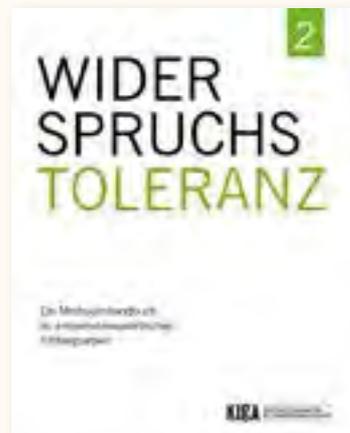
Bildungsstätte Anne Frank 2013: **Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft.**

→ <https://www.bs-annefrank.de/mediathek/publikationen/weltbild-antisemitismus>



Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) 2016: Gekonnt handeln. Ausgabe 1: **Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus**. Bonn: bpb.

→ <https://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/236021/handreichung-kritische-auseinandersetzung-mit-antisemitismus>



Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) (Hg.) 2019: **Widerstandstoleranz. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit**. Band 3. Berlin: KIgA e. V.

→ https://www.kiga-berlin.org/wp-content/uploads/2022/07/KIgA_Widerstandstoleranz_3.pdf



Marina Chernivsky, Christiane Friedrich und Jana Scheuring 2020: **Praxiswelten – Zwischenräume der Veränderung. Neue Wege zur Kompetenzerweiterung**. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.

→ https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/09/200713_PW_Praxiswelten_Auflage2_Web.pdf



Marina Chernivsky, Deborah Hartmann, Beate Klammt, Noah McKayton, Esther Rachow, Jana Scheuring und Romina Wiegemann 2021: **„Antisemitismus? Gibt's hier nicht. Oder etwa doch?“** Unterrichtsmaterialien zum Umgang mit Antisemitismus. Handreichung für Lehrende. Berlin und Jerusalem: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment/Yad Vashem.

→ https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2022/01/YV_ANTIS_DIG_HR_singlepages.pdf

Studien



Bernstein, Julia 2020: **Antisemitismus an Schulen in Deutschland**. Analysen – Befunde – Handlungsoptionen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.



Chernivsky, Marina, Friederike Lorenz und Johanna Schweitzer 2020: **Antisemitismus im (Schul-)Alltag Erfahrungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener**. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.



Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V. (Bundesverband RIAS) 2024: Jahresbericht. **Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023**. Berlin.



Perko, Gudrun, Leah Carola Czollek und Naemi Eifler (Hg.) 2021: **Antisemitismus als Aufgabe für die Schulsozialarbeit**. Expert_innen im Gespräch. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.



Chernivsky, Marina 2020: **Antisemitismus als biografische Erfahrungskategorie**, in: Trauma – Zeitschrift für Psycho-traumatologie und ihre Anwendungen 18.1: 18–26.

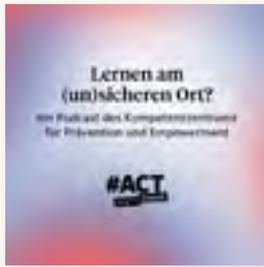


Verband der Beratungsstellen für Betroffene rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt e. V. (VBRG) 2018: **Unterstützung nach einem rechten, rassistischen und antisemitischen Angriff**. Ein Ratgeber für Angehörige von Betroffenen.



Chernivsky, Marina und Friederike Lorenz 2020: **Antisemitismus im Kontext Schule**. Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer*innen an Berliner Schulen. Berlin: Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment.

Podcasts



„Lernen am (un)sicheren Ort?“ Podcast des Kompetenzzentrums für Prävention und Empowerment e. V.

„



„Jüdische Geschichte“ Podcast der Abteilung für Jüdische Geschichte und Kultur der Ludwig-Maximilians-Universität München



„StreitRaum“ Podcast vom Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment e. V. und Each One Teach One e. V.



„Mekka und Jerusalem“ Ein Radioprogramm/ Podcast zu den jüdisch-muslimischen Beziehungen der Hochschule für jüdische Studien Heidelberg



„Schiefheilungen“ Podcast von RIAS Bayern



„Jüdisches Leben in Deutschland – Vergangenheit und Gegenwart“ Podcast der Bundeszentrale für politische Bildung



„#2021 JLID – Podcast“ 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland e. V.



Bärenstraße 8
65183 Wiesbaden
Tel: 0611 26759085

Kontakt mail@spiegelbild.de

V. i. S. d. P. Andrea Gotzel

Redaktion Thure Alting
Sophia Schmerfeld
Johannes Daschmann

1. Auflage 2024

Gestaltung gegenfeuer.net

Druck www.print-pool.com

Gefördert im Rahmen des Landesprogramms
„Hessen – aktiv für Demokratie und gegen
Extremismus“.



Gefördert im Rahmen des Landesprogramms



Bildnachweise

Seite 4, 21, 34, 110, 118: Carl Meffert, clement-moreau.ch;
Seite 6, 12, 16, 22, 28, 136, 146, 160: gegenfeuer;
Seite 28: \$-Kette von rawpixel.com;
Seite 51: freepik.com
Seite 55–58: Foto von frendo39 von Pexels;
Seite 63: Collage aus gemeinfreien Bildern;
Seite 67: Foto von CDC von Pexels;
Seite 69–70: Screenshots Youtube.com;
Seite 79: Screenshots Blindcast;
Seite 83: Wikipedia.org
Seite 85: Mazzelman, wikimedia.org, CC BY-SA 4.0;
Seite 90: Wikipedia.org
Seite 97: Meme Cat Internet;
Seite 99: Screenshot Masel tov Trailer, youtube.com;
Seite 106: Freepik.com
Seite 108: Jennifer Sowa;
Seite 128: Adorno, Sartre; wikimedia.org, CC BY-SA 2.0;
M. Schwarz-Friesel © privat; S. Salzborn © privat;
Seite 134–157: Archiv Joint Distribution Committee



Einsame Klasse – Eine Methodensammlung zur Klassismuskritischen Bildungsarbeit

In einer Gesellschaft, in der soziale Ungleichheit und Armut den Alltag vieler Menschen prägen, wird es für viele schwieriger, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Der Zugang zu demokratischer Mitbestimmung und wichtigen Ressourcen bleibt oft verwehrt, was eine gerechte Teilhabe und die Artikulation eigener Interessen erschwert – besonders für junge Menschen. Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe stehen vor der Aufgabe, Jugendliche in der Auseinandersetzung mit diesen Fragen zu unterstützen und andere Zukünfte zu eröffnen.

Diese Handreichung bietet praxisnahe Ansätze, um eine klassismuskritische Bildungsarbeit in der Sozialen Arbeit zu verankern. Im ersten Teil geben Expert*innen Einblicke in die Themen Klassismus und soziale Ungleichheit sowie deren historische und aktuelle Bedeutung in der Kinder- und Jugendhilfe. Der zweite Teil liefert didaktische Empfehlungen und methodische Grundlagen, die Fachkräften helfen, eigene Bildungsangebote zu entwickeln.

→ <https://www.spiegelbild.de/einsame-klasse-eine-methodensammlung-zur-klassismuskritischen-bildungsarbeit/>



Der 7. Oktober 2023 stellt nicht nur in der israelischen Gesellschaft, sondern auch für die jüdischen Communities weltweit einen tiefen Einschnitt dar. Auch in Deutschland erreichten antisemitische Gewalttaten einen neuen Höchststand. Diese Entwicklungen haben weitreichende Konsequenzen für die Schule sowie die Kinder- und Jugendhilfe.

Mit dieser Handreichung möchten wir Fachkräfte in ihrer antisemitismuskritischen Handlungskompetenz stärken. Sie bietet Weiterbildungsmöglichkeiten, Impulse zur Selbstreflexion und praxisorientierte Ansätze, um Jugendliche in ihrer Lebenswelt zu erreichen und sie zu begleiten, Antisemitismus aktiv entgegenzutreten. Die Handreichung lädt dazu ein, sich intensiv mit Facetten der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit auseinanderzusetzen. Sie bietet sowohl fundierte theoretische Einblicke als auch praxisnahe Methoden, die direkt in Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie anderen Bildungssettings angewendet werden können.