

Inhalt

Antisemitismus als Thema für Jugendliche: Intentionen, Konzepte und Erfahrungen

Vorwort2

Juliane Wetzel

Antisemitismus heute4

Isabel Enzenbach

Antisemitismus als Unterrichtsthema:
didaktische Ansätze und Probleme9

Záklina Mamutovič

Außerschulisches Engagement
von Jugendlichen.....19

Praxisberichte

Berichte der Jugendlichen

Tugba Kenar · Sarah El-Bakri

Warum wir dabei sind und wie wir
wahrgenommen werden27

Oliver Karau

Die Schulhof-CD der NPD29

Ezgi Polat · Yasmina Hammal

Eine Übung mit Alltagsgegenständen33

Anna Beuse

Im Bayerischen Viertel35

Tugba Kenar · Yasmina Hammal · Sarah

El-Bakri · Ezgi Polat

Der Projekttag gegen Antisemitismus
an der Walter-Gropius-Schule in Berlin.....37

Julia Bloch

Antisemitismus in Verschwörungstheorien.....39

Jasmin Wolf

Das zweite Seminar40

Berichte von Lehrerinnen und Trainern

„Ich kann auf keinen Fall sagen,
dass er nicht vorhanden wäre.“

Interview mit den beteiligten Lehrerinnen
der Kurt-Tucholsky-Oberschule,
der Gutenberg-Oberschule und
der Walter-Gropius-Gesamtschule
in Berlin. Die Fragen stellten Žáklina Mamutovič
und Isabel Enzenbach41

Petra Strauß · Sandra Anusiewicz-Baer

Einschätzung des WP-Unterrichts und
des Youth-Leader Trainings an der
Kurt-Tucholsky-Oberschule44

Kerstin Knye

Bericht über die „AG-Antisemitismus“
in Dresden47

Gudrun Lorenz

„7 Schnüffelnasen“51

Tatjana Glampke · Wolf van Vugt

„Kein Bammel – Antisemitismus
selbstbewusst entgegentreten“54

Zusammenfassung

Michael Rump-Räuber

Das Projekt „Youth-Leader für Demokratie
und Toleranz – Fit machen gegen
Antisemitismus“ – Bilanz und Perspektiven.....56

Isabel Enzenbach

„... das hätte ich mich vorher nicht getraut“58

Literatur und pädagogische Materialien

Ausgewählte Literatur und

Unterrichtsmaterialien.....60

Literaturliste61

Vorwort

Als 2002 in Europa antisemitische Übergriffe und Äußerungen sprunghaft anstiegen, erschien es an der Zeit, sich die Frage zu stellen, welche Rolle das Bildungssystem spielt, wenn über ein halbes Jahrhundert nach dem Holocaust und der Auseinandersetzung damit Antisemitismus wieder derartig virulent auftritt. Zum einen mussten wir feststellen, dass das Wissen über den Holocaust nur bedingt Menschen davon abhält, sich antisemitisch zu äußern. Zum anderen erleben wir, dass sich das Interesse am Thema Holocaust bei den Schülern aus verschiedenen Gründen verändert hat und Bildungseinrichtungen darauf noch keine adäquaten Antworten gefunden haben. Hinzu kommt, dass Antisemitismus in der Regel als Teil des Unterrichts zum Nationalsozialismus verstanden wird und aktuelle Formen der ablehnenden Haltung gegenüber Juden noch kaum im Unterricht behandelt werden. Man kann heute nicht mehr davon ausgehen, dass alle Schülerinnen und Schüler auf ähnliche familiäre Narrative zurückgreifen können und in ähnlicher Weise in der europäischen Geschichte verwurzelt sind. Schule und Unterricht stehen vor neuen Herausforderungen, Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunft die nationalsozialistische Judenverfolgung als integralen Bestandteil der deutschen und gesamteuropä-

ischen Geschichte zu vermitteln. Die schulische Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte muss dann allerdings gleichzeitig auch den Antisemitismus als Teil jüdischen Lebens in der Diaspora mitberücksichtigen und darf ihn nicht marginalisieren.

In Schulbüchern werden Juden und Judentum noch immer im Wesentlichen als Opfer dargestellt. Wissen über die jüdisch-europäische Geschichte und jüdisches Leben heute ist wenig bis gar nicht vorhanden. Dies gilt ebenso für die Geschichte Israels und den Nahostkonflikt. Diese Defizite werden dann offensichtlich, wenn das notwendige Wissen fehlt, um sicher argumentieren zu können.

Schülerinnen und Schüler sind Teil einer Gesellschaft, in der traditionelle antisemitische Stereotype heute auf den Staat Israel und seine Regierung projiziert werden. Der Mangel an Vermittlung kognitiven Wissens in Schule und Unterricht erhöht die Bereitschaft, solche Stereotype unreflektiert zu übernehmen und weiter zu verwenden. Verschwörungstheorien über die angebliche Mittäterschaft von Juden an verheerenden Ereignissen stehen spätestens seit dem 11. September 2001 wieder hoch im Kurs. Auch in den Medien, in Fernsehen und Kino, aber vor allem im Internet werden diese Theorien und Stereotypen aufgegriffen und verbreitet.

In letzter Zeit haben sich Lehrerinnen und Lehrer immer häufiger an die drei Projektpartner gewandt, weil sie Hilfe suchen beim Umgang mit antisemitischen Vorurteilen im Klassenzimmer. Einige Lehrer berichten, dass sie sich unsicher fühlen und nicht wissen, wie sie mit solchen Äußerungen umgehen sollen. Lehrer sehen sich häufig dem Problem ausgesetzt, solche Aussagen als inakzeptabel zu qualifizieren, gleichzeitig aber die Schüler nicht zu beschuldigen und sie damit aus dem Diskurs auszuschließen.

Die drei Partnerorganisationen haben sich daher dazu entschlossen, neue Konzepte zu entwickeln und in der Praxis zu testen, um dem Antisemitismus unter Schülerinnen und Schülern entgegenzutreten. Darüber hinaus werden Materialien in Form einer CD-Rom erstellt, die Lehrerinnen und Lehrern auch langfristig eine Grundlage für eine nachhaltige Umsetzung des Themas Antisemitismus bieten sollen. Inzwischen liegt eine Fülle von Materialien zur „Holocausterziehung“ vor, zum Antisemitismus ist bisher jedoch kaum etwas verfügbar und es gibt noch wenig Erfahrungen über den pädagogischen Umgang mit Judenfeindschaft, auf die sich ein Projekt wie dieses hätte stützen können.

Die Komplexität des Gegenstandes führt zwangsläufig zu der Erkenntnis, dass es keine Patentlö-

sungen geben kann. Deshalb haben sich die Partner für ein dreigliedriges Konzept entschieden. Das Projekt „Fit Machen für Demokratie – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander“ enthält eine Lehrertrainingskomponente, die gemeinsam mit der Friedrich-Ebert-Stiftung 2005 durchgeführt wurde und Lehrern pädagogische Strategien und Hintergrundwissen vermittelt. Erfahrungen aus dem Trainingsprogramm und aus der praktischen Arbeit werden in die CD-Rom einfließen, die im Herbst 2007 erscheinen soll. Sie bietet mit den Möglichkeiten multimedialer Umsetzung Schülern und Lehrern attraktives Unterrichtsmaterial, das versucht, langlebige und historisch gewachsene Vorurteile gegen Juden aufzuzeigen und für den Unterricht aufzubereiten. Dieser Ansatz beruht auf der Einsicht, dass wir es auch heute noch mit immer denselben Stereotypen zu tun haben, wie sie die europäische Geschichte seit Jahrhunderten kennt.

Das Herzstück des Projekts ist jedoch das Youth-Leadership Training. Wir verstehen Antisemitismus als Angriff auf demokratische Werte. Es ist uns daher ein besonderes Anliegen, jungen Menschen zu vermitteln, dass aktives Sich-Einsetzen und Verantwortung für die Gemeinschaft die Grundlage unserer demokratischen Kultur sind. Prin-

zip des Youth-Leader Trainings ist es, gleichaltrige „fit zu machen“, sich miteinander auseinanderzusetzen und voneinander zu lernen. Dies heißt für uns, lebendige Verantwortung für die Geschichte zu tragen.

Jenseits dieser großen Ideale haben uns die Mädchen und Jungen der Youth-Leader Gruppen sehr beeindruckt und berührt. Ihr großes Interesse am Thema und ihr Engagement haben etwa die Open-Space Veranstaltung im Dezember 2005 in der Friedrich-Ebert-Stiftung zu einem Ort spannender Begegnungen und Gespräche gemacht. Das Service-Learning Projekt auf dem jüdischen Friedhof Weißensee war eine

Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Gegenwart zugleich. Wir haben von den Jugendlichen erfahren, dass sie ihr Engagement auch gegen Widerstände in ihren Kreisen durchsetzen mussten. Wir sind daher besonders stolz auf diese Mädchen und Jungen und wünschen uns, dass ihre Leidenschaft und ihr Engagement nicht nur andere Jugendliche anstecken wird.

Wir danken allen Youth-Leadern, ihren Trainerinnen und den Lehrern, die dieses Experiment mit uns gewagt haben, und wünschen uns, dass unser gemeinsames Projekt weiterhin Erfolg haben wird.

*Deidre Berger,
American Jewish Committee*

*Michael Rump-Räuber,
LISUM Berlin-Brandenburg*

*Juliane Wetzel,
Zentrum für Antisemitismusforschung, TU Berlin*

Antisemitismus heute

Der Terminus Antisemitismus (Judenfeindschaft) steht ausschließlich für eine ablehnende Haltung gegenüber Juden. In den Bereich der antisemitischen Vorurteile gehören negative Stereotypisierungen von Juden, soziale Distanz zu Juden und eine emotional ablehnende Haltung gegenüber Juden, die sich bis zu tödlichem Hass steigern kann.

Dem liegt die Annahme zugrunde, Juden seien nicht nur teilweise, sondern alle von Natur aus schlecht, ihre negativen Eigenschaften also nicht zu beheben. Dabei werden Juden nicht als Individuen, sondern immer im Kollektiv wahrgenommen, als Fremde in der Mehrheitsgesellschaft, die nur Schlechtes oder Unglück in ihre „Gastbergesellschaften“ bzw. die ganze Welt bringen, und dies obendrein noch im Geheimen.

Im Laufe der Jahrhunderte haben sich die Formen des Antisemitismus verändert. Zur religiös motivierten Judenfeindschaft kamen im Laufe des Mittelalters und der frühen Neuzeit wirtschaftliche Formen hinzu, die das Stereotyp des wuchernden und schachernden Juden hervorbrachten. Diese Vorurteile haben sich bis heute gehalten, tauchen jedoch in anderen Konnotationen besonders mit verschwörungstheoretischem Hintergrund immer

wieder auf. Eines der dominierenden Motive des heutigen Antisemitismus ist noch immer das der jüdischen Weltverschwörung, d. h. die Annahme, Juden kontrollierten – sei es mittels Finanz- oder Medienmacht, sei es über verdeckten politischen Einfluss vor allem auf die USA, aber auch auf europäische Länder – das Weltgeschehen. Daneben spielt besonders in Deutschland der „sekundäre Antisemitismus“ („Antisemitismus wegen Auschwitz“) eine zentrale Rolle; er ist eng mit dem Holocaust und der Erinnerung daran verbunden. Argumentationsmuster sind der Vorwurf an „die Juden“, Vorteile aus der Vergangenheit zu ziehen, Israelkritik, die mit NS-Vergleichen arbeitet sowie die Forderung nach einem Schlussstrich, verbunden mit der Behauptung, die Verbrechen an den Juden immer wieder vorgehalten zu bekommen. Dieser „sekundäre Antisemitismus“ wird in aktuellen Debatten auch auf Israel übertragen, wenn ein jüdischer Opferstatus und daraus folgend das Existenzrecht des Staates Israel negiert werden.

Antisemitismus wird oft erst als solcher wahrgenommen, wenn er sich rassistischer Stereotypen der nationalsozialistischen Ideologie bedient oder wenn er einen gewalttätigen Charakter aufweist. Subtilere Formen des antijüdischen Vorurteils, wie etwa vermeintliche nega-



Eine Karikatur von Carlos Latuff, der beim Holocaust-Karikaturen-Wettbewerb einer regierungsnahen iranischen Zeitung ausgezeichnet wurde.
Quelle: Latuff

tive Eigenschaften von Juden oder eine Gleichsetzung von Israelis und Juden bzw. die Zuschreibung an die in Deutschland lebenden Juden, für die Politik Israels verantwortlich zu sein, werden häufig nicht als Bestandteil des Antisemitismus akzeptiert.

Juden werden heute – ausgenommen im rechtsextremen politischen Spektrum – nicht mehr als „Rasse“ oder wegen ihrer Religion diskriminiert, sondern weil sie, antisemitischen Weltverschwörungstheorien gemäß, als Bedrohung per se, als Ausgeburt des Satans, der die Welt beherrscht, wahrgenommen werden.

Die Entwicklungen der letzten vier Jahre haben gezeigt, welchen Mobilisierungseffekt der Nahost-Konflikt auf latente antisemitische Vorurteilsstrukturen hat. Diese aktuellen Formen des Antisemitismus werden jedoch häufig nicht als solche wahrgenommen, weil ihnen die rassistische Komponente fehlt, die als konstitutiv vorausgesetzt wird. Es fehlt ein Bewusstsein für andere und subtilere Formen des antijüdischen Vorurteils, die so nicht gelernt wurden. Antisemitische Stereotypenmuster haben sich insofern grundlegend geändert, als an Stelle „der Juden“ der Zionismus und insbesondere Israel getreten sind. Deshalb gilt heute umso mehr, dass Holocaust-Erziehung nicht als Präven-

tivmaßnahme gegen Antisemitismus dienen kann. Holocaust-Erziehung in der heutigen Gesellschaft bedeutet aber für Lehrer, konfrontiert zu werden mit aktuellen antisemitischen Stereotypen, die ihnen im Unterricht begegnen und auf die sie unzureichend vorbereitet sind.

Im Schulalltag spiegelt sich der Diskurs der Gesellschaft, in dem „Juden“ mit „Israelis“ gleichgesetzt werden und alte antisemitische Vorurteile – in neue aktuelle Zusammenhänge gestellt – ein distanzierendes, wenn nicht gar ausgrenzendes Verhalten gegenüber Juden als Kollektiv spürbar werden lassen. Die Kommunikationslatenz im öffentlichen Umgang mit antisemitischen Phänomenen, also die Ablehnung, über die negativen Konstrukte gegenüber Juden öffentlich zu reden, schlägt sich auch im pädagogischen Umgang mit dem Thema nieder.

Ein Zurückweichen vor dem schwierigen Thema, das auch eine Selbstreflexion über mögliche eigene Vorbehalte gegen Juden – heute häufig gegen das jüdische Kollektiv Israel – erfordert, führt nicht selten dazu, dass im Unterricht bewährte Themen wie der Holocaust bevorzugt werden. Häufig wird als probates Mittel, das Thema Antisemitismus heute zu bearbeiten, die Einladung von Zeitzeugen in den Unterricht vorgeschlagen, wobei allerdings die tatsächliche Bedeutung

des Begriffs „Zeitzeuge“ nicht hinterfragt wird. Sinnvoll wäre es, nicht nur Überlebende des Holocaust einzuladen, sondern etwa junge deutsche Juden, die über ihre Diskriminierungserfahrungen oder den alltäglichen Antisemitismus, dem sie ausgesetzt sind, berichten könnten. Damit soll natürlich keineswegs in Abrede gestellt werden, dass Überlebende und Zeitzeugen der NS-Judenverfolgung für den Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust eine überaus wichtige Funktion wahrnehmen.

Die Fähigkeit zur Empathie mit Verfolgten ist zweifellos eine notwendige Voraussetzung für die Sensibilisierung auch gegenüber neuen feindseligen Vorurteilen. Doch der im Unterricht über den Holocaust zuweilen allzu deutlich vermittelte oder auch nur vermutete moralische Impetus, der von Kindern und Jugendlichen oft als Schuldzuschreibung und verordnete Betroffenheit wahrgenommen wird, ist kontraproduktiv; er kann Distanz oder gar Abwehr erzeugen. In Bezug auf Antisemitismus sehen sich Pädagogen häufig in dem Dilemma, auf antisemitische Stereotypen, die von Schülern bewusst oder unbewusst geäußert werden, adäquat zu reagieren. Einerseits widerspricht es einem pädagogisch sinnvollen Vorgehen, solche Vorurteile in Form von Beschuldigungen anzusprechen, anderer-

seits müssen antisemitische Inhalte als solche benannt und die Motive offen gelegt werden. Nur selten verbergen sich dahinter verfestigte antisemitische Weltbilder oder Ideologien, obgleich der Antisemitismus als Erklärungsmuster für schwierige politische oder gesellschaftliche Sachverhalte oder wirtschaftliche Krisenzeiten in Form einer monokausalen Welterklärung sowie als soziales Distanzkonstrukt zwischen dem „Wir“ und den „Anderen“ immer wieder willkommen ist. Auch Schüler und Jugendliche, die sich explizit vom Antisemitismus distanzieren, müssen nicht frei von solchen Stereotypen sein, die sie über öffentliche Diskurse und familiäre Traditionen „gelernt“ haben.

Zunächst einmal ist es notwendig, kognitives Wissen zu vermitteln und die Schüler mit der langen Tradition von antijüdischen Feindbildern und ihrer Funktion in der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft bekannt zu machen und sie damit auch für aktuelle antisemitische Vorurteile und Stereotypen zu sensibilisieren.

Curricula und Unterricht müssen die gesellschaftlichen Veränderungen berücksichtigen, die sich vor allem in den Schulen mit einer multikulturellen Schülerschaft spiegeln. Insbesondere beim Thema „Holocaust-Erziehung“ wird nicht nur die unterschiedliche kulturelle und soziale Herkunft der Klassengemein-

schaft zu einer Herausforderung für die Lehrer, sondern auch die eigene Einstellung zur Migration, die Positionierung zur eigenen familiären Geschichte und die Wahrnehmung der sozialen Probleme der Migranten. Die Angst, marginalisierte Jugendliche durch den Vorwurf, antisemitische Stereotypen zu verwenden, noch weiter ins Abseits zu stellen, veranlasst viele Lehrer dazu, antisemitische Einstellungen eher zu verharmlosen als konsequent zu thematisieren. In manchen Fällen ist es hilfreich, auf Gegenstimmen in der Klasse zu vertrauen und sie zu stärken. Werden antisemitische Vorurteile geäußert, dann bleiben sie erfahrungsgemäß durchaus nicht unwidersprochen. Zudem ist nicht immer ein antisemitischer Hintergrund zu vermuten. Wenn Schüler etwa das Klischee vom „reichen Juden“ reproduzieren, dann kann Anerkennung, Neid oder Stereotypisierung das Motiv sein oder einfach nur unbewusstes Reproduzieren von tradierten Vorurteilen. Um dieses Stereotyp nicht als „Wissen“ in der Klasse zu perpetuieren, müsste sich eine Auseinandersetzung im Unterricht anschließen. Dies gilt ebenso für das heute häufig verwendete Schimpfwort „du Jude“, das als Provokation oder inhaltslos Verwendung findet, selten aber Ausdruck eines verfestigten antisemitischen Weltbildes ist.

Juden, und zwar nicht als konkrete Menschen, sondern als Abstraktum, lernen Kinder und Jugendliche heute in erster Linie über negative Inhalte kennen. Jüdische Geschichte wird nur selten als integraler Bestandteil der deutschen Geschichte gelehrt. Schüler sollten einen Einblick in jüdisches Leben heute in Deutschland erhalten. Diese Vermittlung eröffnet zugleich Möglichkeiten, die Brüche in den Lebensgeschichten zu thematisieren, die empfundene Bedrohung durch antisemitische Vorfälle, die Stigmatisierung als „Fremde“, die Gründe der besonderen Affinität zum jüdischen Staat, aber auch Perspektiven einer Minderheit gegenüber der Mehrheitsgesellschaft kennen zu lernen.

Mit dem Projekt „Fit machen für Demokratie und Toleranz – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander“, das das Zentrum für Antisemitismusforschung gemeinsam mit dem Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) und dem Berliner Büro des American Jewish Committee durchführt, werden neben dem Youth-Leader-Training neue Konzepte zum Thema Antisemitismus im Unterricht entwickelt, deren Ergebnisse in eine CD-Rom einfließen, die im Herbst 2007 im Cornelsen Verlag erscheinen wird. Schwerpunktthemen sind: Vorurteile, Christliche Judenfeindschaft, Rassenantisemitismus, An-



8

tisemitismus im Nationalsozialismus und nach der Shoah, Antisemitismus vor dem Hintergrund des Nahost-Konflikts, jüdische Weltverschwörung sowie das klassische Stereotyp des reichen Juden im Kapitel Handel und Wandel. Durch die multimedialen Möglichkeiten, die eine solche CD-Rom bietet, können Schüler und Lehrer anhand von Bildern, Karikaturen, Filmausschnitten und Texten die einzelnen Themen bearbeiten. Auf diese Weise wird

nicht nur kognitives Wissen vermittelt, sondern auch – durch die Attraktivität des Mediums – eine größere Bereitschaft angeregt, sich mit dem schwierigen Thema auseinanderzusetzen.

Quelle: Johannes Zerger, ASF

Antisemitismus als Unterrichtsthema: didaktische Ansätze und Probleme

Neue Wege in der Vermittlung von Wissen zu Antisemitismus und im Einüben von Handlungskompetenz wollte das Training „Fit machen für Demokratie und Toleranz – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander“ gehen. Doch auch die für Schulen untypische Herangehensweise, sich über einen langen Zeitraum in kleineren Gruppen schwerpunktmäßig mit Antisemitismus zu beschäftigen, war mit verallgemeinerbaren Fragestellungen zu Antisemitismus als Unterrichtsthema konfrontiert.

Möchte man mit Jugendlichen zum Thema Judenfeindschaft arbeiten, knüpft sich an die Fragen der thematischen Eingrenzung und der inhaltlichen Schwerpunktsetzung

schnell die grundsätzliche Fragestellung, ob und welche Möglichkeiten Bildungsangebote haben, gegen Vorurteile und diskriminierende Einstellungen zu intervenieren. Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Bildung und Vorurteilsverbreitung im Allgemeinen? Gelten die dazu existierenden Erkenntnisse auch gegenüber antisemitischen Einstellungen? Beim Planen konkreter Bildungsangebote zur Geschichte und Gegenwart der Judenfeindschaft stellt sich als nächstes die Frage nach den Kontexten, in denen Judenfeindschaft thematisiert werden kann und soll. Ist das nahe liegende und häufig gewählte Herangehen, über Antisemitismus im Zusammenhang mit dem Holocaust zu sprechen, tatsächlich der Königsweg? Welche Alternativen gibt es und welche Rolle spielt jüdische Geschichte, jüdische Religion im Unterricht zum Nationalsozialismus? Nahezu bei jeder Form des Antisemitismus, die als Unterrichtsthema gewählt wird, werden judenfeindliche Bilder und ihre problematische Verwendung im Unterricht zum nächsten Diskussionspunkt. Theoretische Überlegungen und ein Praxisbeispiel zur Macht und Ohnmacht von Bildern in einer gegen Judenfeindschaft gerichteten Pädagogik bilden den Abschluss der folgenden grundsätzlichen Überlegungen zum Antisemitismus als Unterrichtsthema.

*Youth-Leader bei einem Wochenendseminar im November 2005.
Quelle: Záklna Mamutovič*



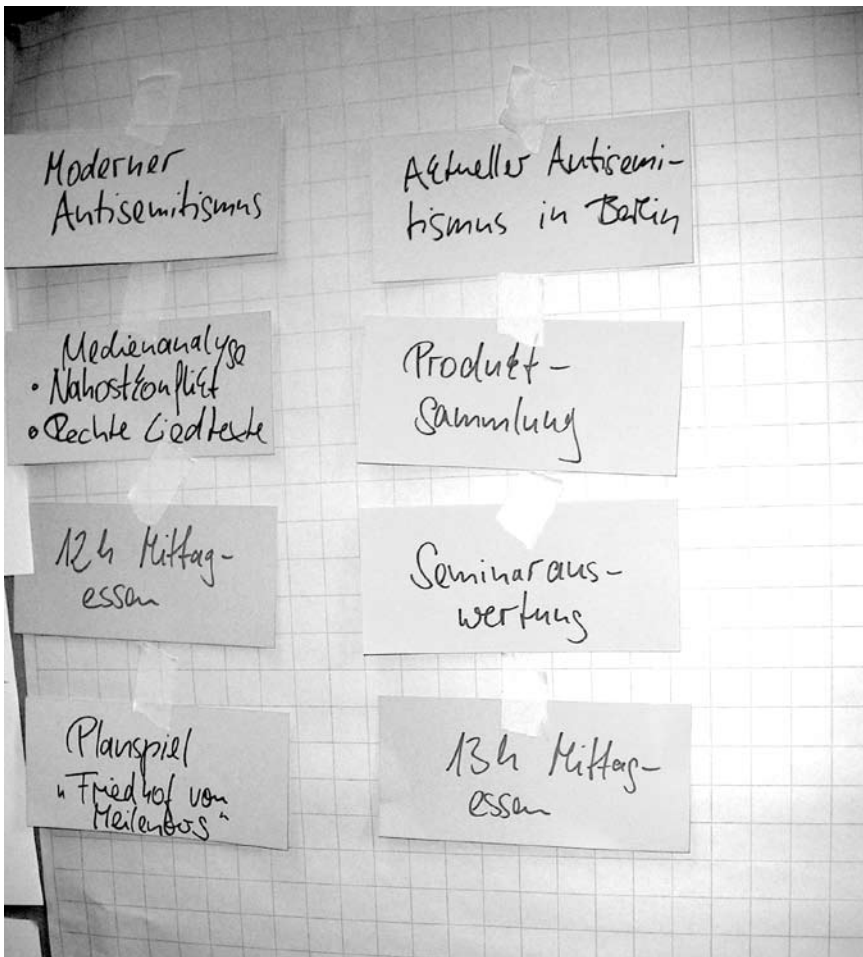
Zum Zusammenhang von Bildung und Vorurteilen

Die empirische Sozialforschung hat in zahlreichen internationalen Studien belegt, dass mit der Höhe des Bildungsniveaus die Akzeptanz negativer Stereotype und diskriminierender Einstellungen gegenüber Minderheiten abnimmt.¹ Dabei muss man sich immer klar machen, dass die Begriffe Bildung und Bildungsniveau, wenn sie auch in Deutschland hochgradig normativ und moralisch aufgeladen sind, im Grunde sofort nach einer Näherbestimmung rufen. Wissen und Fähigkeiten, die im Laufe eines Ausbildungsprozesses erworben werden, sind nicht statisch festgelegt, sondern wandeln sich permanent gemäß gesellschaftlichen und staatlichen Anforderungen. Es geht also um die konkreten Inhalte und um ökonomische, soziale und kulturelle Implikationen, die mit den unterschiedlichen Bildungsniveaus verbunden sind. Wenn diese Faktoren nicht ausgrenzende Einstellungen befördern, gilt der Zusammenhang, dass höhere Bildung mit einer geringeren Verbreitung von messbaren diskriminierenden Einstellungen korreliert.

Im heutigen deutschen Kontext gilt auch für antisemitische Einstellungen die Regel, dass Bildung neben Alter und Geschlecht einen messbaren Einfluss auf die Verbrei-

tung des Feindbildes hat.² Kurz: junge, gut ausgebildete Frauen sind im Durchschnitt weniger anfällig für Judenhass als ältere Männer mit einem niedrigen Bildungsabschluss. Auch wenn gerade beim Antisemitismus eine Aufklärungsresistenz zu beobachten ist, die Tatsache also, dass dem Vorurteil mit rationalen Argumenten allein kaum beizukommen ist, haben differenzierte pädagogische Programme besondere Chancen, der Judenfeindschaft entgegenzuwirken.

Diese Ergebnisse der empirischen Sozialforschung sind durch weitere empirische Befunde und durch historische Erfahrungen einzuschränken: Beim Antisemitismus gab und gibt es auch eine hohe Verbreitung in Gruppen mit hohen Bildungsabschlüssen. Historisch sei hier nur an die Rolle der Eliten bei der Entwicklung des modernen Antisemitismus im Kaiserreich wie an die Vordenker der Vernichtung erinnert. Aktuell zeigen dies die Skandale um Jürgen Möllemann, Martin Walser und den norwegischen Schriftsteller Jostein Gaarder wie auch der Boykottaufruf der größten Gewerkschaft britischer Universitätsdozenten gegen israelische Wissenschaftler. Diesen gesellschaftlich relevanten Akteuren fehlt es nicht an Bildung. Eine junge Professorin zu sein, schützt also noch nicht vor antisemitischen Einstellungen.



Quelle: Záklna Mamutovič

Wenn Bildung gegen jüdenfeindliche Einstellungen wirksam sein kann, aber nicht sein muss, ist man bei der Frage angelangt, wie pädagogische Programme gestaltet sein müssen, damit sie tatsächlich der Verbreitung antisemitischer Vorurteile vorbeugen bzw. schon vorhandene Stereotype abbauen können. Dieser Frage ging ein Team um Prof. Wilhelm Heitmeyer im Rahmen einer Langzeitstudie zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit an der Universität Bielefeld em-

pirisch nach, indem der – üblicherweise sehr pauschal nach formalen Bildungsabschlüssen untersuchte – Einfluss von Bildung auf die Verbreitung von Vorurteilen aufgeschlüsselt wurde.³ Die Teilnehmer der Studie wurden nicht nur nach ihrer formalen Bildung und ihren kognitiven Fähigkeiten untersucht, sondern sie wurden auch nach ihren sozialen Kompetenzen, der Werteorientierung und der Konformität mit vorherrschenden Normen befragt. Dabei wurden Annahmen, zu denen man auch theoretisch gelangen kann, empirisch bestätigt: Der formale Bildungsabschluss allein ist nicht ausschlaggebend. Wesentlich ist die Verbindung, die Kombination von kognitiven Fähigkeiten mit sozialen Kompetenzen.

Soziale Kompetenzen sind unabhängig vom formalen Bildungsniveau. Unter sozialen Kompetenzen werden hier zwei Qualitäten verstanden, nämlich die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die Empathiefähigkeit. In der zitierten Studie wurde belegt, dass allein das Vermögen, sich in die Lage anderer zu versetzen, noch nicht heißt, dass man deshalb keine feindlichen Einstellungen gegenüber diesen Menschen hegt. Auch wenn man sich durchaus vorzustellen versucht, wie es ist, wenn man beleidigt und angegriffen wird, kann man solche Handlungen z. B. aus ideologischen

Motiven gutheißen. Anders scheint die Empathiefähigkeit, ein Mitgefühl für andere Personen und Gruppen, tatsächlich Einfluss auf die Ausprägung von Feindbildern zu haben. Starken Einfluss hat auch die Werteorientierung, eine Erkenntnis, die aus historischer Perspektive leicht nachzuvollziehen ist: Schule kann Einfluss auf Vorurteile nehmen, wobei höher Qualifizierte zu stärkerer Konformität neigen. Wenn Schule also z. B. Rassismus lehrt, neigen jene, die von den höheren Bildungsabschlüssen durch erhöhten sozialen Status profitieren, stärker dazu, die vermittelten Werte zu übernehmen.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Mit einem zunehmenden Bildungsniveau gehen dann weniger intolerante Einstellungen einher, wenn die entsprechenden Werte gelehrt und kognitive Kompetenzen sowie Empathiefähigkeit vermittelt werden. Materialistische Werteorientierung und gesteigerte Leistungsorientierung dagegen fördern alle Ausprägungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit.

Zu den Kontexten von Unterricht zum Antisemitismus

Im Folgenden geht es darum, diese allgemeinen Erkenntnisse auf den Antisemitismus zu beziehen. Dafür lassen sich drei Momente postulie-

ren, die für gezielte pädagogische Interventionen gegen Antisemitismus notwendig sind:

Kognitive Kenntnisse über die Judenfeindschaft müssen vermittelt werden. Das alleine reicht nicht, sondern muss damit verbunden werden, soziale Kompetenzen zu stärken. Wichtig ist ein differenziertes Angebot. So sollte es z. B. in einem Leistungskurs Politik der gymnasialen Oberstufe, der Antisemitismus in seinem Themenkatalog hat, nicht nur um Wissen gehen, sondern auch um Einfühlung in die Konsequenzen und Mechanismen von Judenfeindschaft, darum, sich selbst als Person zu reflektieren. Umgekehrt mangelt es häufig Schülern aus Haupt- und Realschulen nicht an sozialen Kompetenzen, sondern an kognitiven Kenntnissen. Der Antisemitismus ist allerdings ein komplexes Phänomen. In einer Schullandschaft, die multiethnisch und mulireligiös zusammengesetzt ist, erhöht das noch einmal die Herausforderung. Es geht darum, bestimmten Schülern bestimmte Kenntnisse und soziale Kompetenzen zu vermitteln, mit einem Wissen um die Perspektiven, Narrative und Misskonzepte, die sie mitbringen.

Weder für die Stoffauswahl bei der Vermittlung der kognitiven Fähigkeiten noch für eine Didaktik der sozialen Kompetenz bestehen fertige aktuelle Konzepte. Zwar gibt



*Youth-Leader im Oktober 2006.
Quelle: Kirsten Bilz*

es umfangreiche Erfahrungen mit einer Pädagogik zum Nationalsozialismus und auch eine lange Defizitbeschreibung über den Umgang mit jüdischer Religion, Geschichte und Gegenwart in den deutschen Curricula, doch sind diese nicht direkt auf eine Pädagogik gegen Antisemitismus zu übertragen. Dass der Nationalsozialismus durch und durch antisemitisch war, bedarf keiner großen Erörterung. Wesentlich ist zu zeigen, dass es auch vor und nach dem Massenmord an den europäischen Juden Judenfeindschaft gab und gibt. Ebenso ist zu konsta-

tieren, dass auch andere Formen als der rassistische Judenhass virulent sind. Eine alleinige und enge Koppelung des Antisemitismus an den Nationalsozialismus birgt die Gefahr, als Subtext zu vermitteln: Nur Nationalsozialisten und Neo-Nazis sind Antisemiten, und alles, was nicht zur Vernichtung führt, ist noch kein gefährlicherer Judenhass.

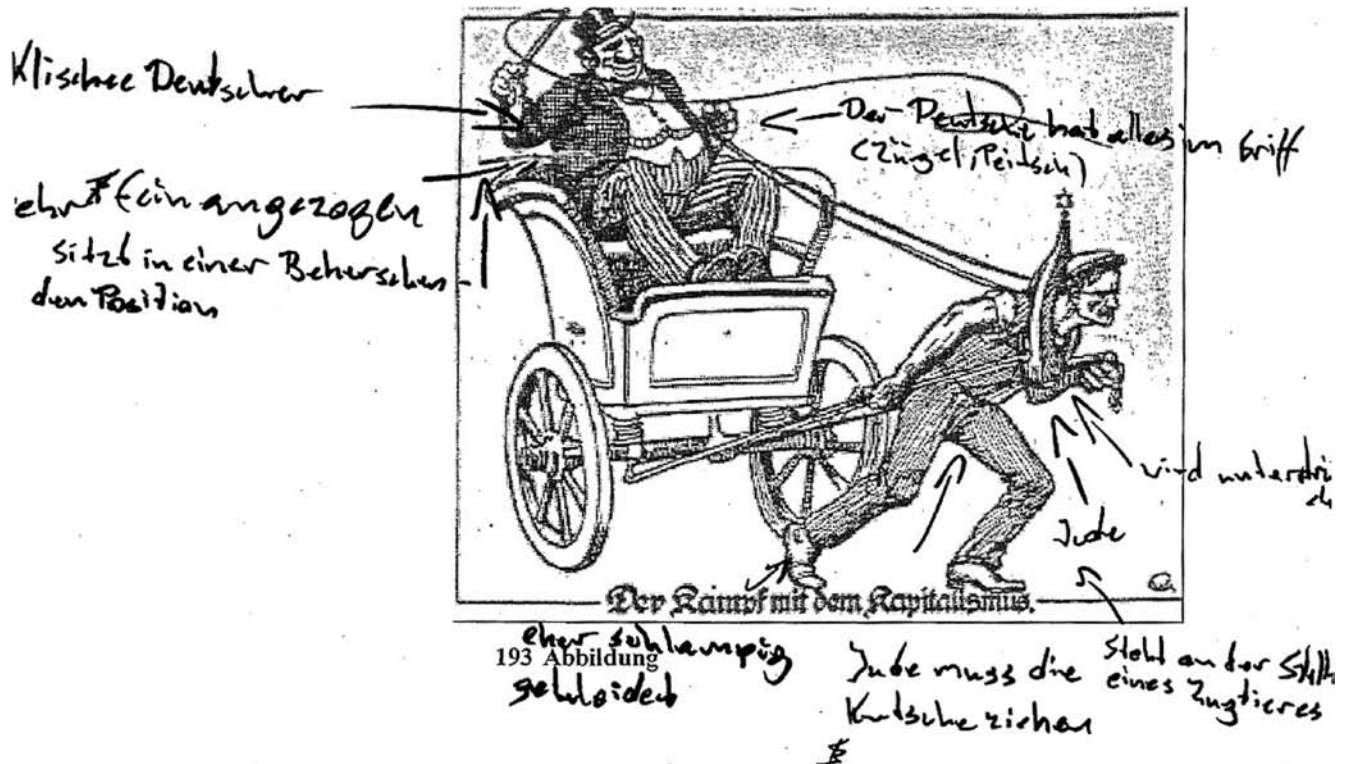
Die Publikationen der wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft des Leo Baeck Instituts⁴ sowie der deutsch-israelischen Schulbuchkommission zur deutsch-jüdischen Geschichte im Unterricht⁵ sind für die Konzeptua-

lisierung von Unterricht gegen Antisemitismus hilfreich, markieren jedoch weitere Fallstricke: die Fokussierung auf den Nationalsozialismus, auf dessen Judenverfolgung die jüdische Geschichte reduziert wird bzw. der das Muster von jüdischer Geschichte als Verfolgungsgeschichte vorgibt. Die zusammenhanglos in den deutschen Schulbüchern auftauchenden Momente jüdischer Geschichte haben gemeinsam, dass Juden darin Opfer und Verfolgte sind. Auf Bildungsangebote zum Antisemitismus bezogen führt diese Erkenntnis zu der Frage: Wie kann Unterricht zum Antisemitismus kontextualisiert werden, ohne dass das vorherrschende Opferstereotyp weiter bedient wird?

Ein weiteres praktisches Problem erwächst durch die mangelnde Einbindung jüdischer Geschichte in das allgemeine Curriculum. Viele Schüler haben keine Vorstellung von jüdischem Leben, wissen nicht, dass auch heute Juden in Deutschland leben, dass Juden nicht Israelis sind und wie sich Jüdisch-Sein definieren kann. Dies muss geklärt werden, ohne den Eindruck zu erwecken, der Antisemitismus erwüchse aus der jüdischen Geschichte und nicht aus den Ausgrenzungsmechanismen der Mehrheitsgesellschaften.

Zur Macht und Ohnmacht von Bildern

Bei der Ausbreitung der Judenfeindschaft spielen Bilder eine besondere Rolle. Ihre Wirkungsmacht ist auch in der zeitgenössischen Pädagogik kaum zu unterschätzen. Arnold Zweig klagte im Jahr 1928, dass nur noch japanische oder „Eskimodichter“ die Darstellung jüdischer Figuren unbefangen wahrnehmen könnten. Für alle anderen verhin-dere der antisemitische Gruppeneffekt einen offenen Zugang. In der dramatischen oder visuellen Darstellung von Juden sind diese von vornherein symbolisch überdeterminierte Figuren, sei es als negatives Zerrbild, wie in der Bildpolemik, oder als Plädoyer. Dies gilt nach Auschwitz und mit der visuellen und medialen Präsenz des Massenmordes in verschiedenen Verformungen umso mehr. Neben den „Judenbildern“, die den imaginierten Anderen als Bild präsentieren und so Judenfeindschaft transportieren, gibt es auch den Antijudaismus ex negativo, der mit dem Verfahren des Unsichtbarmachens arbeitet, so z. B., wenn Michelangelos David ein schöner Mann ist, aber – da nicht beschnitten – eben kein Jude. Oder wenn in der christlichen Ikonografie die Mariendarstellungen dem Betrachter signalisieren, dass die schöne, blonde Jungfrau keine Jüdin sein kann. Eine



Karikatur aus der Satirezeitschrift Kikeriki mit Schülerkommentaren

Desymbolisierung antijüdischer Bilder, also das Entschlüsseln, welche Absichten die Darsteller verfolgen, welche Phantasmen sie illustrieren, kann also auch die Aufgabe beinhalten, Unsichtbares sichtbar zu machen.⁶ Idealtypisch würden solche visuellen Kompetenzen in jenen Fächern, die sich mit künstlerischen Darstellungen beschäftigen, über die Jahre hinweg erlernt. Für das Arbeiten mit Bildern bei einem Unterricht zum Antisemitismus bedeutet das, dass man nicht notwendig auf explizite Judendarstellungen angewiesen ist, sondern dass Ausgrenzungspraktiken durch Nichtabbildung auch ohne die Verwendung offen

antisemitischer Kunstwerke gezeigt werden können. Damit entgeht man dem Problem, den wirkungsmächtigen judenfeindlichen Darstellungen Raum geben zu müssen, deren Verbannung aus der öffentlichen Bilderwelt im Interesse der Repression antisemitischer Propaganda liegt.

Von der unsichtbar gemachten deutsch-jüdischen Sozialgeschichte nun zu den sichtbaren Zerrbildern des Antisemitismus. Viele klassische Stereotype der Judenfeindschaft dechiffrieren sich heute nicht mehr von selbst. Trotzdem ist zu beobachten, dass bestimmte Motive anscheinend in einer Art Verpuppung überdauern können, um bei Gelegenheit wieder

ans Tageslicht zu treten. Wie soll in Unterricht und außerschulischer Bildungsarbeit mit den Bildpolemiken des Antisemitismus umgegangen werden, in einer Situation, in der klassische antisemitische Phantasmen weiterhin visuell tradiert werden, auch wenn viele Bildbetrachter diese nicht mehr lesen können? Ein Beispiel aus der Praxis:

Eine Schülergruppe, 9. Klasse Gesamtschule, arbeitet mit Bildern der modernen Judenfeindschaft. Sie erhält den Arbeitsauftrag, jene Teile der Bilder mit Edding zu markieren oder auszuschneiden, die auf eine jüdenfeindliche Darstellung und Botschaft schließen lassen. Die Technik des Markierens und Ausschneidens sollte die notwendige Dekonstruktion der Klischees verdeutlichen. Eine Arbeitsgruppe erhielt eine Zeichnung aus dem Kikeriki, einer christlich-konservativen Satirezeitschrift aus Österreich. Offensichtlich konnten die Schüler die klassischen Attribute antisemitischer Bildpolemiken nicht als solche erkennen: die Hakennase, dicker Bauch und dicke Lippen, der Zylinder als Merkmal des Reichtums, die gekrümmte Haltung, die als körperlicher Ausdruck der moralischen Unterlegenheit gezeichnet wird. Vielmehr gingen sie vom Stereotyp des Juden als Opfer aus und interpretierten die Karikatur konsequent gegen die Bildsprache des Entstehungszeitraumes. Offensichtlich

haben Motiv und Arbeitsauftrag die Schüler zunächst überfordert. Doch davon abgesehen, wirft dieses Beispiel plastisch die Frage auf, ob man die nicht gelernten antisemitischen Zuschreibungen im Unterricht zum Antisemitismus lehren soll. Wie wird man dem Anspruch, kognitive Kompetenzen zu vermitteln, gerecht, ohne Stereotype zu reproduzieren, ohne die aus dem offiziellen Bilderkanon verbannten Polemiken durch die Hintertür der Pädagogik wieder einzuführen?

Nun ist die hier aufscheinende Alternative, dass das Klischee vom reichen Juden, vom kapitalistischen Wucherer abgelöst wird von einer die Traditionen verleugnenden Schablone, in der als Juden beliebige Opfer gedacht werden, kein Ausweg aus dem Dilemma, dass mit dem Sprechen über Antisemitismus bei Schülern zum Teil erstmals antisemitische Stereotype bekannt gemacht werden. Dieses Dilemma, dass manche antisemitische Bilder offenbar verlernt werden, dass allerdings die Aktualität der Judenfeindschaft eine Auseinandersetzung mit seinen Traditionen notwendig macht, ist nicht eindimensional aufzulösen. Bildliche Darstellungen sind dabei jedoch keine einfache und keine unabdingbare Methode, Schüler zu lehren, was klassische Stereotypen der Judenfeindschaft sind, ohne diese ungewollt zu reproduzieren.

Ausgangsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten

Antisemitismus ist ein komplexes und eigenständiges Thema. Idealtypisch würden im Unterricht die jeweiligen Entstehungskontexte des Antisemitismus dann vorgestellt, wenn die jeweiligen Epochen behandelt werden. Würde also über die Ausbreitung des Christentums gesprochen, wäre der darin seinen Anfang nehmende Antijudaismus Thema. Ginge es im Mittelalter um die Zünfte, würde über den damit verbundenen Ausschluss der Nicht-Christen gesprochen werden und die Konsequenzen, die dies für Berufsmöglichkeiten und das soziale Leben jener hatte. Jüdisches Leben wäre integraler Bestandteil deutscher und europäischer Geschichte, ebenso wie auch die Diaspora anderer Gruppen, ihre Eigenständigkeit und Akkulturation sowie Ausgrenzungsstrategien der Mehrheitsgesellschaft Gegenstand der Diskussion wären. Ein solch integriertes Vorgehen böte sicher bessere Chancen, der Verbreitung judenfeindlicher Einstellungen vorzubeugen, als ein isoliertes Behandeln von Antisemitismus bzw. das plötzliche Thematisieren von Judenfeindschaft an den neuralgischen Punkten Nationalsozialismus oder Nahostkonflikt.

Da optimale Bedingungen nur selten gegeben sind, gilt es nun, den

Antisemitismus als eigenständiges Thema ernst zu nehmen, ohne die Schüler zu überfordern oder moralisch zu überwältigen. Dabei ist Trennung von Unterrichtseinheiten zu jüdischer Geschichte und Antisemitismus notwendig. Das Wissen um die lange und vielfältige Geschichte von Juden in Europa ist sinnvoll, hat jedoch nichts mit der Entstehung des Antisemitismus zu tun. Allerdings erledigt sich der Antisemitismus als Thema auch nicht damit, dass z. B. der Nationalsozialismus besonders intensiv behandelt wird. Und auch der Kontext Vorurteile/Rassismus braucht eine spezifische Arbeit zu den Besonderheiten des Judenhasses. Wenn über Judenfeindschaft im Zusammenhang mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit gesprochen wird, ist es notwendig, die grundsätzlichen Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus deutlich zu machen. Es ist deshalb unabdingbar, mit einer langfristigen Perspektive zu arbeiten.

Unterricht zum Antisemitismus kann nicht andere Defizite kompensieren. So sind soziale Kompetenzen wahrscheinlich besser und umfassender mit der Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems zu erreichen als dadurch, dass Juden zum Musterbeispiel der verfolgten Minderheit stilisiert werden. Um mit Bildern arbeiten zu können, bedarf es einer Medienkompetenz, die nicht-

erst in Projekten zum Antisemitismus erworben werden kann.

Auch wenn Unterricht zum Antisemitismus eine Menge Vorüberlegungen und Engagement benötigt, ist es sinnvoll und notwendig, ihn zum Thema zu machen. Dem Judenhass in der europäischen Geschichte und Kultur mit Schweigen zu begegnen ist keine Alternative.

- 1 Vgl. Ulrich Wagner/Andreas Zick, The relation of formal education to ethnic prejudice, in: *European Journal of Social Psychology* 25 (1995), S. 41–56; Andreas Zick, Vorurteile und Rassismus, Münster u. a. 1997, S. 187 ff.; Aribert Heyder, Bessere Bildung, bessere Menschen?, in: Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 2, Frankfurt a. M. 2003, S. 78–99.
- 2 Werner Bergmann/Rainer Erb, *Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland*, Opladen 1991, S. S. 75 ff.; Dietmar Sturzbecher/Ronald Freytag, *Antisemitismus unter Jugendlichen*, Göttingen u. a. 2000, S. 146 ff.
- 3 Aribert Heyder, Bessere Bildung, bessere Menschen? Genaues Hinsehen hilft weiter, in: Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 2, S. 78–99.
- 4 Leo Baeck Institute/Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hrsg.), *Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung* (erhältlich über: www.juedischesmuseum.de/materialien/orientierungshilfe.rtf).
- 5 Ernst Hinrichs (Hrsg.), *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, Frankfurt a. M. 1992; Falk Pingel, Jüdische Geschichte in deutschen Lehrbüchern, in: *Geschichte lernen* 34 (1993); Wolfgang Marienfeld, Die deutsch-jüdische Beziehungsgeschichte von der Aufklärung bis zum Zweiten Weltkrieg in der Darstellung gegenwärtiger Schulgeschichtsbücher der Bundesrepublik Deutschland, in: *Internationale Schulbuchforschung, Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts* 7 (1985); Wolfgang Marienfeld, *Die Geschichte des Judentums in deutschen Schulbüchern*, Hannover 2000.
- 6 Vgl. Michaela Haibl, Juden in der Bildpolemik, in: *Jüdisches Museum der Stadt Wien* (Hrsg.), *Die Macht der Bilder: antisemitische Vorurteile und Mythen*, Wien 1995, S. 79–96.

Außerschulisches Engagement von Jugendlichen

Aktuelle Veröffentlichungen wie die Shell-Studie 2002 weisen darauf hin, dass Jugendliche zunehmend den Eindruck gewinnen, sie könnten auf gesellschaftspolitische Entscheidungen keinen Einfluss nehmen. Viele von ihnen wollen das auch nicht mehr. In den Medien in der sozialwissenschaftlichen Publikationslandschaft wird dieses Phänomen häufig unter den Schlagwörtern Politik-, Politiker- und Parteienverdrossenheit zusammengefasst.

Doch woher kommt das Desinteresse der Jugend in Bezug auf Politik, das Gebiet der politischen Handlungsbereitschaft sowie das zivilgesellschaftliche Engagement? Zum einen werden junge Menschen von Erwachsenen oft nicht ernst genommen, und zum anderen fehlen ihnen notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen sowie Netzwerke, um andere Jugendliche von ihren Ideen und Projekten zu überzeugen.

Eine realistische Chance zur Unterstützung von engagierten Jugendlichen als neue Form der außerschulischen politischen Jugendbildung ist der Peer Education Ansatz.

Politische Bildung als „Re-education“ zur Demokratie zwischen 1945 und 1949

Nach dem Zweiten Weltkrieg gingen die Besatzungsmächte in der

Bundesrepublik Deutschland davon aus, dass der Nationalsozialismus eine Folge der antidemokratischen Erziehungstradition war. Somit konnte die politische Bildung nicht einfach an ihre Vorläufer aus der Zeit vor 1933 anknüpfen. Für die Besatzungsmächte war also die Entwicklung zu einer demokratischen Gesellschaft ein pädagogisches Problem. Eine Demokratisierung, vor allem der jungen Deutschen, sollte mit den pädagogischen Mitteln Lernen und Bildung erreicht werden. So konzentrierte sich die Re-education-Politik in erster Linie auf Schulen. Mit einer Überprüfung der Schulbücher, einer demokratischen Beteiligungsform für Schüler, der Einführung eines Faches für politische Bildung und nicht zuletzt einer grundlegenden Schulreform sollte die Um-erziehung der Deutschen gelingen.

Der Erfolg dieser Politik war aber aus unterschiedlichen Gründen eher gering. Zum einen gingen die Besatzungsmächte davon aus, dass demokratische Strukturen noch nicht bzw. sehr gering entwickelt waren, woraus resultierte, dass auch die Erwachsenen, die für die Bildung Jugendlicher zuständig waren, selbst einer demokratischen Erziehung bedurften. Die potenziellen Erzieher waren selbst zu Erziehende; denn schließlich waren sie in das undemokratische und dazu hochgradig kriminelle NS-System irgendwie verwickelt gewesen, das sich



seinerseits auf antidemokratische deutsche Traditionen stützen konnte. Zum anderen war die Re-education-Politik der Besatzungsmächte einem enormen Widerstand der jeweiligen Landesbehörden ausgesetzt. Während in den 50er-Jahren die Theorie Diskussion der politischen Bildung eher allgemeinpädagogisch und erziehungsphilosophisch geprägt war, kam es im Verlauf der 60er-Jahre zu einer didaktischen Wende. Antisemitische Schmierereien und Schän-

dungen jüdischer Friedhöfe im Dezember 1959 wurden für die politische Bildung folgenreich. Diese Geschehnisse führten dazu, dass die politische Bildung mehr denn je gefördert werden sollte. Neben der Schule rückte nun auch die außerschulische Jugendbildung immer mehr in den Vordergrund.

Nicht jedoch die Schulen wurden zum Zentrum dieser neuen didaktischen Überlegungen, sondern Einrichtungen im außerschulischen

*Das erste Regionaltreffen der Youth-Leader im Mai 2005.
Quelle: Zákľina Mamutovič*



*Youth-Leader im Oktober 2006.
Quelle: Kirsten Bilz*

Bereich. Diese Einrichtungen, wie z. B. Jugendhöfe und einige Evangelische Akademien, waren experimentierfreudig. Sie hatten den Vorteil, dass sie weniger bürokratisch, nicht an vorgegebene Lehrpläne gebunden waren und dass eine Teilnahme an ihren Veranstaltungen auf Freiwilligkeit beruhte.

Die Veranstaltungen dieser Einrichtungen wurden von den Jugendlichen als eine befreiende Alternative zur Schule erlebt. Aber auch hier provozierte die politische Bildung mit ihren konfliktorientierten didaktischen Ansätzen erneut eine innerpo-

litische Auseinandersetzung, denn sie thematisierte die unterschiedlichen Interessen der Bevölkerung und deren ungleiche Realisierungschancen im politischen Leben. In diesem Zusammenhang wurden die Jugendlichen ermutigt, sich einzumischen und ihre eigenen Interessen zu erkennen und diese auch zu vertreten. Die politische Bildung wurde zu einem Mittel, das dazu beitragen sollte, Emanzipation und Demokratisierung zu fördern.

Diese Ideen kollidierten jedoch stark mit den konservativen Einsichten, dass Jugendliche erst die po-

litische Welt verstehen müssen, bevor sie sich in sie einmischen.

Politische Bildung heute

Betrachtet man die Geschichte der politischen Bildung, kann trotz aller Widerstände und Schwierigkeiten, die dieser Entwicklung entgegenstanden, gesagt werden, dass es gelungen ist, eine demokratische politische Bildung in Deutschland zu verankern. Die Politikdidaktik konnte sich an Hochschulen als eine akzeptierte Wissenschaftsdisziplin etablieren. Es hat an den Universitäten ein erster Generationswechsel stattgefunden, Fachzeitschriften wurden seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre gegründet, neue Tagungskulturen und Theorieansätze haben sich entwickelt und mit der Gründung der wissenschaftlichen Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung konnte sich das Fach auch wissenschaftspolitisch positionieren. Bei allen positiven Entwicklungen, die die politische Bildung in den letzten fünfzig Jahren genommen hat, muss jedoch auch festgestellt werden, dass nicht alle Bemühungen erfolgreich waren. Stundenkürzungen, trotz der ohnehin schon geringen Stundenzahl, die für das Fach vorgesehen sind, sowie fachfremder Unterricht durch fachfremde Lehrer geben der poli-

tischen Bildung eine Randstellung. Auch für die außerschulische politische Bildung kann konstatiert werden, dass sie zwar im internationalen Vergleich gut abschneidet, jedoch zu bemängeln ist, dass mittlerweile nur die außerschulische Bildung expandiert und der Anteil der politischen Bildung dabei stagniert. Sie ist am Eingang des 21. Jahrhunderts einem gesellschaftlichen Wandel unterworfen, der eine Herausforderung für diesen Bildungsbereich bedeutet.

Außerschulische politische Jugendbildung

Eine Studie aus dem Projekt Civic Education, dessen Ergebnisse im Jahr 2002 veröffentlicht wurden, hat ergeben, dass Schule bei der Vermittlung von politischen Kenntnissen nur einen sehr geringen Stellenwert einnimmt. In dieser Studie wurden Jugendliche der Klassenstufe acht befragt, welche Stellung die Schule beim Erwerb politischer Kenntnisse für Jugendliche einnimmt. Die Studie belegt, dass die Mehrzahl (59 %) der befragten Jugendlichen sich ihre Kenntnisse über die Medien, insbesondere über das Fernsehen, aneignet. Wenn also die Schule nur eine marginale Stellung zum Erwerb politischer Kenntnisse hat, sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, andere Wege der politischen Bildung

für Jugendliche zu eröffnen. In den letzten Jahren hat die außerschulische politische Jugendbildung sehr an Bedeutung gewonnen.

Außerschulische politische Jugendbildung beruht, anders als Schule, immer auf dem Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnehmer. Schon allein aus diesem Grund ist sie darauf angewiesen, sich primär an den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer/innen zu orientieren. Die außerschulische politische Bildung bietet dem Jugendlichen Gelegenheit, außerhalb der Schule „über sich“, seinen biografischen Weg, seine Erfahrungen in Institutionen und der Gesellschaft sowie über Politik und Zukunft nachzudenken bzw. nachdenken zu lernen. Die Lernangebote der außerschulischen Jugendbildung laufen meist auch didaktisch und methodisch anders ab, als es Jugendliche aus der Schule gewohnt sind. Sie bieten den Jugendlichen ferner den Raum, sich in einer komplexen politischen Welt zu orientieren, und unterstützen sie gleichzeitig beim Suchen und Erproben ihres Selbstverständnisses als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft. Es werden ihnen neue kommunikative Räume eröffnet, die ihnen auch neue soziale Erfahrungen in der Begegnung mit anderen Menschen ermöglichen. Das können Menschen einer anderen Generation, Jugendliche, die sich anderen Jugendkulturen angehörig füh-

len, sowie Menschen mit kultureller und politischer Pluralität sein. Politische Jugendbildung außerhalb der Schule bietet ebenfalls die Möglichkeit, sich zu erproben; so können z. B. andere Positionen in spielerischer Form gedanklich durchgespielt, neue Visionen entwickelt und neue Ausdrucksformen gelernt werden.

Peer Education durch Youth-Leader

Die Peer Education Ansätze kommen ursprünglich aus den USA. In Deutschland findet diese Art des Lernens auf gleicher Ebene hauptsächlich im Gesundheitswesen Anwendung. Dass Peer Education immer mehr an Bedeutung gewinnt, wird auch daraus ersichtlich, dass die Europäische Union ein Projekt gefördert hat, das sich zum Ziel gesetzt hat, vielfältige Peer-Projekte zu vernetzen, die sich mit Suchtprävention beschäftigen.

Peer Education baut hierbei auf der engen Beziehung und dem unmittelbaren Kommunikationsgefüge zwischen Gleichaltrigen auf. Es bedeutet den Aufbau eines Angebotes gegenseitiger Unterstützung und Hilfe durch Gleichaltrige. Die Wiederentdeckung der hohen Bedeutung von Gleichaltrigen und die Feststellung, dass Jugendliche gute Expert/innen sein können bei der Weitergabe von Wissen und der Vermittlung

bei Problemen und Konflikten, soll nicht bedeuten, dass die Arbeit von engagierten Fachkräften in diesem Bereich abgewertet werden muss. Es ist vielmehr als Möglichkeit zu verstehen, die es Jugendlichen erlaubt, auf gleicher Ebene miteinander zu kommunizieren und an anstehenden Entwicklungsaufgaben zu arbeiten. Dabei kommt den hauptamtlich engagierten Fachkräften eine neue Bedeutung zu, da sie sich mehr in den Hintergrund begeben und das Engagement von Jugendlichen fördern, durch Qualifizierung, Beratung, Begleitung und Sicherung förderlicher Rahmenbedingungen.

Ziel von Peer Education-Projekten ist es, Informationen zu vermitteln, die bei Jugendlichen mit dazu beitragen, Wissen, Vorurteile und Vermutungen zu spezifischen Themen zu hinterfragen und in der Konsequenz bestehende Einstellungen zu ändern. Der Peer Education-Ansatz ist also mehr als nur reine Wissensvermittlung. Identifikation mit dem Projekt und Einsatzbereitschaft eines jeden Einzelnen wird erreicht durch Partizipation und Empowerment. Sorgfältig geschulte und ausgebildete Jugendliche geben ihr erlerntes Wissen schneeballartig auf formellem und informellem Wege an andere Jugendliche weiter. Es ist zu beachten, dass die zu trainierenden Jugendlichen vom ersten Augenblick des Projektes an mit einbezogen wer-

den. Es sollte von Anfang an auf ihre Vorschläge, Ängste, Befürchtungen und Ideen eingegangen werden, denn nur so kann ein Gelingen des Peer Education-Projektes gewährleistet werden. Durch die Möglichkeit der positiven, aber auch negativen Beeinflussung von Peers sollte auf deren Auswahl ein besonderes Augenmerk gelegt werden. Zu Beginn des Projektes sollten Kriterien festgelegt werden, wie z. B. Kommunikationsfähigkeit, methodisches Geschick und soziale Kompetenzen der ausgesuchten Peers. Es sollte ebenfalls darauf geachtet werden, dass die Jugendlichen, die am Projekt teilnehmen, eine stabile Stellung in ihrem Umfeld haben und von ihren Mitschüler/innen anerkannt sind und dies im Verlaufe des Projektes auch so bleibt.

Aus der Praxis

Das Projekt „Fit machen für Demokratie und Toleranz – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander“ soll hier kurz als Peer-Projekt aus der Praxis skizziert werden.

Ausgangslage

Die OSZE Konferenz, die sich im April 2004 mit der Problematik des Antisemitismus befasste, bezeichnete den Bildungssektor als einen Kern-

bereich bei der Zurückdrängung des Antisemitismus. Gefordert wurde die Ausarbeitung eines Lehrprogramms für Schulen, das sich mit den Ursachen und Folgen des Antisemitismus auseinandersetzt. Diesem Anliegen trägt das Projekt Rechnung.

Über die Lehrkräfte hinaus müssen aber auch die Schüler/innen und Jugendlichen selbst in die Auseinandersetzung einbezogen werden, sie als eigenes Anliegen aufgreifen und in ihre Bezugsgruppen tragen. In diesem Zusammenhang entwickelte das Projekt ein eigenes Youth-Leader Training an vier Schulen zum Themenkomplex Antisemitismus.

Jugendliche setzen sich eigenständig mit dem Problem des Antisemitismus auseinander. Sie werden befähigt, in eigenen organisierten Partizipationsformen Mechanismen der Entwicklung von antisemitischen Stereotypen und rassistischen Vorurteilen zu reflektieren und in ihrem Umfeld zurückzudrängen. Durch die Bereitstellung zusätzlicher Materialien und Fortbildungsangebote soll die Analysefähigkeit von Schüler/innen und Lehrkräften im Bereich Antisemitismus erhöht und sensibilisiert werden.

Rahmenbedingungen

Das Youth-Leader Programm (YLT) wurde an vier Schulen in Berlin und

Potsdam in zwei unterschiedlichen Modellen angeboten. Es wird an drei Schulen (Gutenberg Oberschule in Berlin Alt-Hohenschönhausen, Walter-Gropius-Gesamtschule in Berlin Neukölln und an der Rosa-Luxemburg-Gesamtschule in Potsdam) außerhalb des Unterrichts als freiwillige Arbeitsgruppe von Trainerinnen durchgeführt. Hier treffen sich kleine Gruppen (vier bis acht Schüler/innen wöchentlich einstündig bzw. zwei wöchentlich zweistündig), um sich mit historischen und aktuellen Erscheinungsformen von Antisemitismus auseinanderzusetzen und eigene Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. An zwei Schulen (Kurt-Tucholsky-Oberschule in Berlin Pankow, Walter-Gropius-Gesamtschule in Neukölln) wird das Programm als Bestandteil des Wahlpflichtunterrichts angeboten. Hier geben Lehrerinnen einen historischen Überblick über jüdische Geschichte und Antisemitismus, der von den Youth-Leader Trainerinnen begleitet und durch angewandte Übungen ergänzt wird.

Zusätzlich zu den (zwei-)wöchentlichen Treffen werden Wochenendseminare und Regionaltreffen angeboten, in denen die Jugendlichen aus den verschiedenen Schulen zusammenkommen. Sie unternehmen Exkursionen, setzen sich mit den unterschiedlichen Situationen und Zugängen an den einzelnen Schulen auseinander und vertiefen die inhalt-

liche Auseinandersetzung und das Einüben von Argumentationen gegen antisemitische Äußerungen.

Antisemitismus wurde in der Anfangszeit des Projektes von den beteiligten Schülern/innen nicht als akutes Problem der eigenen Lebenswelt wahrgenommen. Auch der Kenntnisstand – abgesehen von allgemeinem Wissen zur Judenverfolgung im Nationalsozialismus – der meisten Schüler/innen erlaubte es ihnen kaum, antisemitische Ereignisse im eigenen Umfeld oder in größeren politischen Kontexten als solche zu erkennen. Die Motivation der Schüler, am Training teilzunehmen, war in der Anfangsphase deshalb nur in einem breiteren Interpretationsrahmen zu verstehen. Die Schüler/innen wollten sich gegen Ausgrenzung und Gewalt im Allgemeinen engagieren. Deshalb war und ist es in allen Gruppen notwendig, umfassend über Antisemitismus zu informieren, aufzuklären und weiter dazu zu arbeiten. Am Ende des zweijährigen Projektes hat ein Teil der Jugendlichen die Fähigkeiten und das Wissen erworben, als Multiplikator/innen in der Schule eingesetzt zu werden.

Resümee zum Peer Education Ansatz

immer, setzt verschiedene Maßnahmen voraus. Der Peer Ansatz ist eine Maßnahme, die Erfolg verspricht und für alle Beteiligten eine große Bereicherung darstellt. Er eröffnet neue Sichtweisen im Bereich der Jugendarbeit, ermöglicht den Jugendlichen eigenverantwortliches Handeln und fördert den Selbstwert und die Selbstverantwortung.

Peer Education Ansätze setzen auf einen Multiplikatoreffekt, der von den Peers ausgeht. Innerhalb sowie außerhalb der Schule lassen sich Jugendliche finden, die als Multiplikatoren ihre erweiterten Kenntnisse an Mitschüler oder Freunde weitergeben.

Die politische Bildung hat in den letzten sechs Jahrzehnten eine sehr wichtige Funktion eingenommen. Nach dem Nationalsozialismus sollte sie das Fundament für den Aufbau einer tragfähigen Demokratie legen. Demokratie-Lernen sollte durch politische Bildung ermöglicht werden. Ziel war es, die Menschen zu Verantwortung, politischem Engagement, Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit und Freiheit des Denkens und Handelns zu befähigen. Speziell Jugendliche sollten nicht nur darüber informiert werden, dass sie in einer parlamentarischen Demokratie leben. Vielmehr sollten sie demokratische Prinzipien verstehen lernen, um sich selbst als Subjekte des politischen Prozesses zu begreifen.

Literatur

Martin Nörber, Peers und Peer Education, in: Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige, Weinheim/Basel/Berlin 2003, S. 9–14.

Detlef Oesterreich, Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 2002.

Wolfgang Sander, Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001.

H. Gängler, Gleichaltrigenerziehung, in: Lothar Böhnisch /Richard Münchmeier, Wozu Jugendarbeit, Weinheim/München 1989, S. 256 ff.

Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965.

Warum wir dabei sind und wie wir wahrgenommen werden

Wir sind vier Mädchen im Alter von 16–18 Jahren aus der Walter-Gropius-Schule Berlin, wir besuchen die 11. Klasse.

Das Projekt Youth-Leader „Fit machen für Demokratie und Toleranz“ hat uns aus verschiedenen Gründen interessiert. Einer der Gründe, wieso wir uns an diesem Projekt beteiligt haben, war, dass wir mehr über Antisemitismus erfahren wollten, wie und wann das Wort entstanden ist und was es genau beinhaltet. Ein weiterer Grund war, dass wir unseren Freunden und Bekannten Tipps geben können, wie sie sich gegen Vorurteile wehren können. Außerdem hatten wir großes Interesse an der Religion und haben einige Parallelen zwischen Judentum und anderen Religionen entdeckt.

Interesse an uns und unserem Projekt hatte auch eine Journalistin vom Tagesspiegel. Als sie kam, waren wir anfangs etwas nervös, da wir zum ersten Mal ein Interview für eine bekannte Zeitung gegeben haben. Wir waren beruhigter, nachdem die Journalistin uns zugesagt hatte, dass das Interview erst dann veröffentlicht wird, wenn wir damit einverstanden sind. Von dieser Abmachung haben wir dann auch Gebrauch gemacht und den Artikel bearbeitet. Das Interview ging ca. zwei Stunden. Am Anfang lief es sehr sto-

ckend, aber mit der Zeit ging es besser und fließender.

Für uns war es ungewohnt, unsere Erfahrungen der Öffentlichkeit preiszugeben. Ein paar Wochen später haben wir in unserer Schülerzeitung einen Bericht über unser Projekt geschrieben. Die Reaktionen auf den Bericht in der Schülerzeitung und den Zeitungsartikel sind sehr positiv ausgefallen.

Wirkungen nach den Zeitungsartikeln

Viele haben uns auf die Beiträge angesprochen. Sie waren sehr beeindruckt und überrascht über unsere Beteiligung an diesem Projekt. Die meisten Schüler/innen und auch Lehrer/innen wussten nichts über unser Projekt.

Der Bibliothekarin an unserer Schule hat der Zeitungsartikel so gut gefallen, dass sie extra für uns eine Info-Wand über das Thema Youth-Leader „Gegen Antisemitismus“ gestaltet hat. Außerdem hängen in jedem Jahrgang und im Sekretariat unsere Zeitungsartikel.

Es war ein sehr ungewohntes Gefühl, überall diese Artikel zu lesen und dauernd darauf angesprochen zu werden. Es war aber auch eine schöne Erfahrung, die wir gerne wiederholen würden. Am meisten



hat uns gefallen, dass die Leute über unser Projekt mehr erfahren haben.

Die Lehrer/innen waren sehr überrascht und beeindruckt, dass wir uns ehrenamtlich betätigen, viele Lehrer/innen kamen auf uns zu und haben uns ausgefragt, wie lange wir das schon machen und was dieses Projekt beinhaltet. Nach diesem Zeitungsartikel gab es weiteres mediales Interesse an uns und unserem Projekt, das bis heute fortbesteht.

Wir haben einige Fortbildungen für Lehrer/innen an der Friedrich-

Ebert-Stiftung besucht und unser Projekt vorgestellt. Wir waren aufgeregt, vor den vielen Lehrern zu reden und die Fragen zu beantworten. Trotz der Aufregung ist uns die Präsentation sehr gut gelungen und wir haben viel Lob dafür bekommen.

Quelle: Kirsten Bilz

Die Schulhof-CD der NPD



*Youth-Leader im November 2005
Quelle: Záklna Mamutovič*

„Hier ist Deutschland“. Dieser nette Slogan wird mir entgegengeworfen, als ich die Seite der NPD nach der Schulhof-CD durchsuche, die ich mir noch mal als Gesamtkunstwerk anhören wollte, als Einstimmung für diesen Artikel. Ein groß angelegtes Werbeprojekt aus naher Vergangenheit wollte mich wissen lassen, dass „ich“ doch Deutschland sei. Also sollte „ich“ (ein 18-jähriger Abiturient aus mittelständischen Verhältnissen) nun „hier“ (die Internetpräsenz der NPD) zu finden sein. Dass die NPD gerade in „meinem Interesse“ handelt, kann man auch gut dem Cover der Schulhof-CD entnehmen, das deutlich darauf hinweist, dass es jetzt an uns Jugendlichen liegt, es den „linken Spießern und Paukern“ mal so richtig zu zeigen. Kein Wunder, warum sich die NPD gerade attraktiv für uns Jugendliche geben wollte, denn die CD erschien kurz vor den Bundestagswahlen 2005 und zielte primär auf uns Erstwähler ab.

Die CD wurde auch zu dem Zeitpunkt vor meiner Schule verteilt, aber die meisten Exemplare wurden sofort von engagierten Schülern/Schülerinnen eingesammelt und fachgerecht entsorgt.

Ich selber bekam den Tonträger erst auf einer Wochenendfahrt des oben genannten Youth-Leader-Projektes zur Aufklärung gegen Antisemitismus ausschnittsweise zu hören. Wir untersuchten die ersten beiden Titel der CD („Europa, Jugend, Revolution“ der Gruppe Carpe Diem und „Die Macht des Kapitals“ von der Band Faustrecht).

Auf den ersten Blick vermitteln beide Lieder Kapitalismuskritik und prangern an, dass das Geld heutzutage mehr Wert hat als die Freiheit des Menschen. Kein schlechter Schachzug, denn wer ist schon das Hassbild von post-pubertierenden Jugendlichen, wenn nicht die oberflächliche, kapitalistische Welt, in der wir heutzutage leben?

Doch untersucht man die Liedtexte gründlicher, stößt man auf diverse antisemitische Anspielungen und Verharmlosungen, realitätsferne Darstellungen des Zweiten Weltkrieges. Der Song von Carpe Diem bezeichnet den Krieg als „Bruderkrieg“, hinter dem „Mächte hinter den Kulissen“ standen, die „für Profit und ihren Herrschaftsplan“ „die Völker verkauft“ und die „Väter aufeinander losgehetzt“ hat. Hier-

mit werden die Nationalisten von den eigentlichen Tätern zu Opfern verharmlost, die von einer internationalen Verschwörung gegen die eigentlich verbündeten Staaten Europas gegeneinander aufgehetzt wurden. Diese „Macht, der das Geld gehört“, kann mit Basiswissen (welches ich aus dem Youth-Leader-Seminar zog) in der Materie schnell als antisemitisch erkannt werden.

Denn schon seit dem Mittelalter werden die Juden in direkte Verbindung mit Geld gebracht, und in heutigen Zeiten werden sie oft stereotyp mit den „Kapitalisten“ gleichgesetzt. Die Gruppe Faustrecht illustrierte den Songtext ihres Liedes in dem Begleitheft ihrer CD „Klassenkampf“ im Zusammenhang mit einer antisemitischen Karikatur (wieder in Form von Stereotypen).

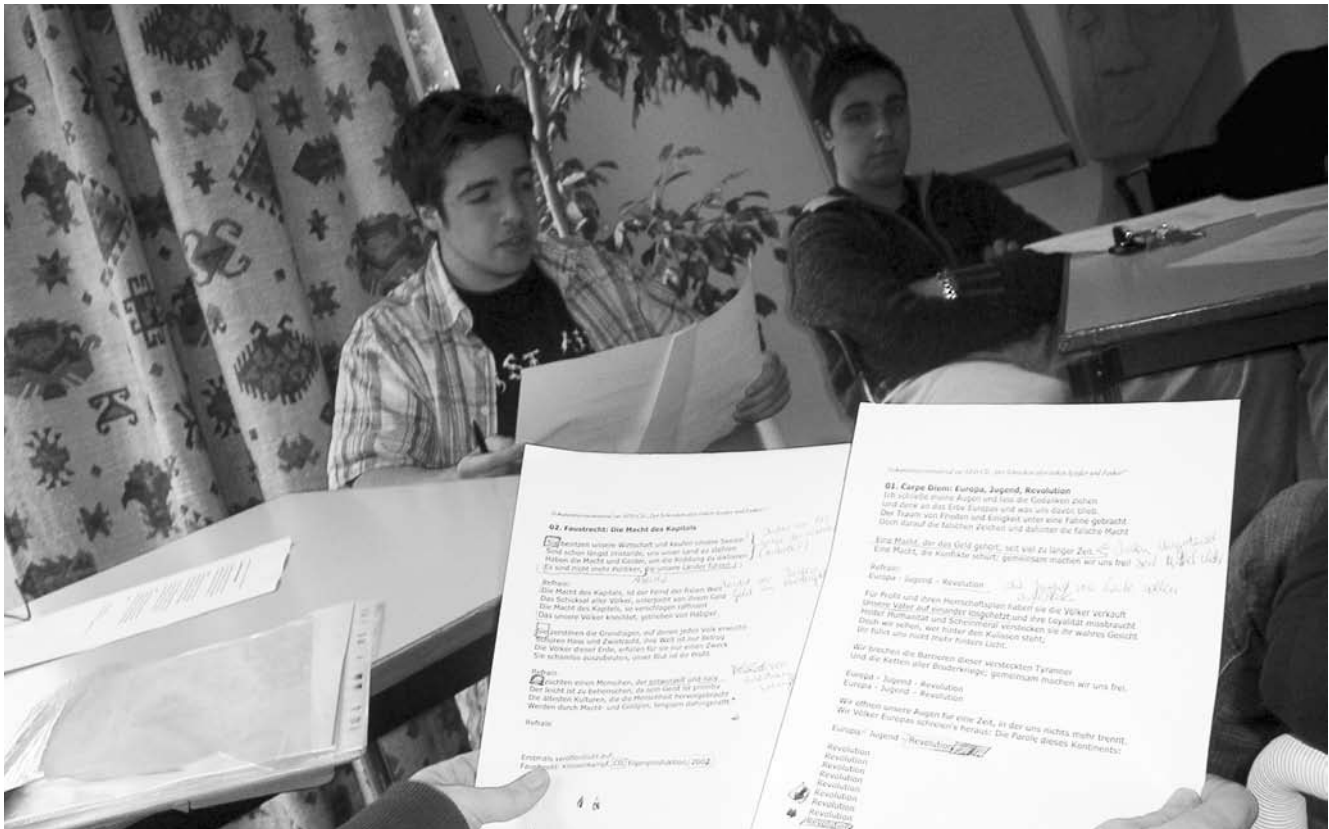
Diese Erkenntnis, dass die ideologischen Botschaften der Lieder nicht sofort erkennbar sind, sondern man sich erst mit den Texten tiefergehend befassen muss, überraschte und schockierte mich zugleich. Ich hätte mein gesamtes Taschengeld verwettet, dass ich bei einer NPD-CD auf hohle Phrasen und Parolen treffen werde. Diese versteckten Botschaften machen in meinen Augen die CD erst gefährlich, weil sich Jugendliche zuerst mit den oberflächlichen Aussagen der Lieder identifizieren und somit einen Schritt näher sind, sich der rechten Ideologie an-



zunehmen. Dieses „versteckte-Aussage-Schema“ setzt sich die ganze CD lang fort.

Für mich macht es den Eindruck, dass die NPD mit der CD so viele Leute wie möglich erreichen wollte. Neben die revolutionären „Antikapitalismus“-Lieder zu Beginn der CD gesellen sich noch 12 andere Titel, die pseudo-politisch mit Fachwörtern wie „Parteien infiltrieren, Staatsmänner korrumpieren, Frieden propagieren, ... amerikanisieren“ um sich werfen und diese dann musikalisch aggressiv in Punk/Metal/Hardrock umsetzen.

Doch auch die Mütter und Großmütter der jungen Rebellen sollen sich auf der CD wiederfinden. Es gibt einige langsame Lieder, die durch einfache Sprache und theatrale Storys von Omas, die im Altersheim vor sich hin vegetieren, oder Müttern, deren Kinder von einem Fremden umgebracht worden sind, berichten und somit mächtig auf die Tränendrüse der heranwach-



Youth-Leader im März 2006
Quelle: Záklna Mamutovič

senden Brut drücken. Es wird geschickt mit Emotionen wie die Liebe zur Familie gespielt.

Abschließend ertönen pompös alle drei Strophen des „Deutschlandliedes“, das uns noch einmal klar machen will: „Deutschland, Deutschland, über alles“. Der Nationalstolz als finale Lösung für alle Probleme. Er schafft die oberflächlichen Werte des Kapitalismus ab. Er rettet Omi gnädig aus ihrer Altersheimzelle. Er richtet gerecht über die Mörder unserer Kinder. Und auf der nächsten CD wird bestimmt beraten, wie der gute alte Nationalstolz das Ozonloch wieder schließt,

die Arbeitslosenquote senkt und uns aus der Rohstoffknappheit führt, auf die wir uns zubewegen. Herrlich.

Entschuldigen Sie mir meine zynischen Worte, doch mir persönlich wird bei so einer vorgeheuchelten nationalen Romantik verdammt schlecht. Ich finde den Gedanken erschütternd, dass einige meiner Altersgenossen so einen Schwachsinn glauben und auf solche „Taschenspielertricks“ reinfallen.

Leider sprechen der wachsende Zulauf zur NPD und die Ergebnisse der „unter 18 Wahl“, die an meiner Schule durchgeführt worden ist, für sich und zeigen, dass Projekte, in de-

nen wir Jugendliche gemeinsam auf solche Manipulationstaktiken sensibilisiert werden, wie es das Youth-Leader-Seminar war, mehr als wichtig und notwendig in unserer heutigen Zeit sind.

Es ist wichtig, den Jugendlichen den tieferen Sinn dieser CD und diverser anderer Ködermethoden der NPD (oder anderer Parteien, doch primär sei der Fokus hier auf die Ziele der rechts angesiedelten Parteien gelegt) näher zu bringen und sie mit ihrer Geschichte, mit Fakten vertraut zu machen.

Nur mit dem nötigen Wissen können wir solchen Aktionen entgegenreten.

Abschließen möchte ich diesen Artikel mit einem Zitat von Saul Williams (Spoken-Word-Künstler,

„Hip-Hop-Poeten“/Schauspieler und Musiker):

„And those who do not know their history are bound to repeat it“ („Und diejenigen, die ihre Geschichte nicht kennen, sind gezwungen, sie zu wiederholen“).

Alex

„Das erste Mal...“

Deutschlandlied

Unsere Nationalhymne

Als August Heinrich Hoffmann von Fallersleben 1841 das »Lied der Deutschen« schrieb, gab es den Staat Deutschland nicht – Deutschland war ein Flickenteppich von Kleinstaaten. Trotzdem herrschte über alle Landesgrenzen hinweg ein gemeinsames Bewußtsein, ein deutsches Nationalgefühl. Davon handelt das Deutschlandlied. Es ist der Aufruf, daß alle Deutschen – wo sie auch leben – brü-

derlich zusammenfinden sollen, und ein Bekenntnis einer über alles gehenden Liebe zu dieser Nation. Daran konnte man auch in der ersten deutschen Republik nichts Anstößiges finden: Der sozialdemokratische Reichspräsident Friedrich Ebert erhob das Lied zur offiziellen deutschen Nationalhymne, und in diesem Rang wurde es in der Bundesrepublik Deutschland bestätigt.

Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt, wenn es stets zu Schutz und Trutze brüderlich zusammenhält. Von der Maas bis an die Memel, von der Etsch bis an den Belt: Deutschland, Deutschland über alles, über alles in der Welt.	Deutsche Frauen, deutsche Treue, deutscher Wein und deutscher Sang sollen in der Welt behalten ihren alten schönen Klang, uns zu edler Tat begeistern unser ganzes Leben lang. Deutsche Frauen, deutsche Treue, deutscher Wein und deutscher Sang.	Einigkeit und Recht und Freiheit für das deutsche Vaterland, danach laßt uns alle streben brüderlich mit Herz und Hand. Einigkeit und Recht und Freiheit sind des Glückes Unterpfand. Blüh' im Glanze dieses Glückes, blühe, deutsches Vaterland!
--	---	--

Eine Übung mit Alltagsgegenständen

Zu Beginn des Wochenendseminars im März 2006 hatten wir an einer speziellen Übung teilgenommen. Wir sollten eine Verbindung zwischen einem alltäglichen Gegenstand und antisemitischen Vorurteilen auf der ganzen Welt herstellen.

In der Mitte des Raumes standen uns zum Beispiel ein Personalausweis, Radiergummi, eine Weltkugel, Fotos, CDs, Bücher, Zeitschriften – bei denen wir aus dem Layout etwas ableiten sollten –, Stifte oder, was und allen sehr merkwürdig erschien, eine Haselnuss zur Verfügung.

Jeder sollte sich nun einen der vielen Gegenstände aussuchen und zuerst erklären, warum man sich genau diesen Gegenstand ausgewählt hat. Als zweiten Schritt sollte die jeweilige Person versuchen, den Zusammenhang des Gegenstandes mit dem Antisemitismus zu erläutern und seine eigene Meinung dazu zu schildern.

Viele der Aussagen und Hypothesen waren interessant, und es stellte sich heraus, dass man Vorurteile von überall beziehen kann.

Um das genauer zu zeigen, gehen wir auf ein Beispiel näher ein. Eine Teilnehmerin hatte sich die Weltkugel ausgewählt und erzählt, dass sie sehr gerne reist und noch viele Länder bereisen will. Von allen Gegenständen hat die Weltkugel sie am meisten angesprochen, da sie sich viel mit Ländern, Kulturen und

Sprachen beschäftigt. Ihr fiel der Zusammenhang zwischen der Weltkugel und Antisemitismus nicht allzu schwer, da sich in der ganzen Welt antisemitische Vorurteile stark verbreiten. Als Beispiel nannte sie ein Vorurteil, das sich in der Zeit des 11. September in den USA verbreitete, in dem es hieß, dass die Juden die Terroranschläge auf das World Trade Center in New York geplant hätten und die Juden, die dort arbeiteten, vorgewarnt wurden, so dass es kaum jüdische Tote oder Verletzte gab.

Das ist ein Vorurteil, das durch die Welt ging – in den arabischen Ländern oder auch in Deutschland, hier angestiftet unter anderem von der NPD. Das zeigt zum Beispiel, dass es nicht nur in Deutschland auf Grund der Vergangenheit antisemitische Vorurteile gibt.

Doch nicht nur in der heutigen Zeit verbreitet sich der Antisemitismus durch die ganze Welt, sondern es gab ihn auch schon im Mittelalter. Damals wurde das Judentum in Europa nicht hoch angesehen. Es entstanden viele Vorurteile, unter anderem, dass die Juden reich seien.

Diese Art von Übung hatten wir das erste Mal gemacht. Wir fanden es spannend zu sehen, dass man durch solche alltäglichen Gegenstände Vorurteile herausfinden kann.

Quelle: Záklna Mamutovič



Im Bayerischen Viertel



Quelle: Zákliná Mamutovič

Wir (Julia, Jasmin, Robert und ich) wurden zu einem Youth-Leader-Treffen ins Bayerische Viertel eingeladen. Dort waren wir zuerst in einem Café und danach haben wir einen Rundgang durch das Bayerische Viertel gemacht.

Nachdem uns viel Neues über Einstein und das Leben der Juden in diesem Berliner Viertel erklärt wurde, gingen wir ein paar Querstraßen weiter zum Rathaus Schöneberg. Hier gab es eine Ausstellung zum Thema „Das Leben der Juden im Bezirk Berlin-Schöneberg“.

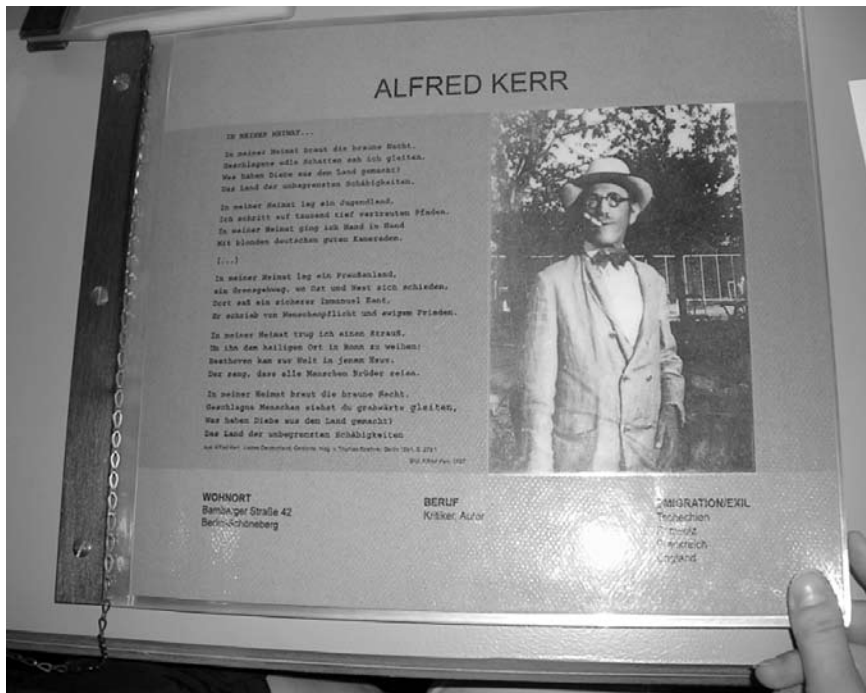
Als ich den Raum betrat, habe ich mich sehr wohl gefühlt. Es sah aus, als ob wir in einem großen Lesesaal wären. Überall standen kleine Tische mit Lampen, und die hohe Decke mit den Glasdächern gab

einem das Gefühl, als wenn man unter dem Himmel draußen wäre. Wir haben dann den Auftrag bekommen, uns eine Person und deren Biografie durchzulesen und uns ein paar Stichpunkte darüber zu machen. Ich habe mir Alfred Kerr ausgesucht, weil ich, als ich an dem Platz vorbeigegangen war, das Buch „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“ gesehen habe. Da ich das Buch kannte, habe ich angefangen zu lesen, und ich fand die Biografie von Alfred Kerr sehr interessant.

Eigentlich hieß Alfred Kerr Alfred Kempner, da er aber zu oft mit einer berühmten Schriftstellerin verglichen wurde, änderte er seinen Namen. Er schrieb Artikel für Zeitungen und war als guter Theaterkritiker bekannt. Im Ersten Weltkrieg verfasste Alfred Kerr Gedichte, die auch veröffentlicht wurden.

Kerr las auch Hitlers Buch „Mein Kampf“ und verstand die Zeichen und Andeutungen, die Hitler über die Judenvernichtung machte. Deshalb emigrierte er mit seinen Kindern, zuerst in die Schweiz, dann nach Frankreich, später nach England und zuletzt in die USA.

Während dieser Reise schrieb seine Tochter alles auf und machte daraus drei Bücher. Ich habe nur eines davon gelesen, aber dieses Buch war sehr spannend. Ich fieberte mit der Familie und hoffte immer, dass sie es schafft und nicht von den Nazis er-



Quelle: Zákliná Mamutovič

wischt wird. Ich konnte in dem Buch miterleben, wie eine Familie in der Zeit des Nationalsozialismus gelebt hat und wie diese versuchte, nicht dem Holocaust zum Opfer zu fallen. Zu der Zeit, als ich das Buch las, wusste ich nicht, dass hier eine Familie um ihr Überleben gekämpft hatte, um nicht den grauenvollen Taten des Holocaust zum Opfer zu fallen. Ich fand, dass das Buch interessant war, aber ich habe mir keine Gedanken über den Inhalt gemacht. Erst als ich mit dem Projekt und meiner AG-Tätigkeit angefangen habe, ist mir der Sinn dieses Buch richtig klar geworden und ich habe realisiert, dass die Familie eine von wenigen war, die fliehen konnte.

schaft hat, mit seiner Familie zu fliehen und in einem anderen Land ein neues Leben anzufangen.

Bisher habe ich nicht viele so gut geschriebene, interessante und wissensreiche Bücher über den Nationalsozialismus gelesen. Und ich denke, wenn Alfred Kerr nur ein bisschen wie seine Tochter geschrieben hat, dann war er ein guter Schriftsteller.

Der Projekttag gegen Antisemitismus an der Walter-Gropius-Schule in Berlin

Am 8. Juni 2006 haben wir in unserer Schule, der Walter-Gropius-Schule Berlin, einen Projekttag in der 9. Klasse durchgeführt. Dazu haben wir die Klasse erstmal in zwei Gruppen aufgeteilt. Einmal zum Thema Medienanalyse und dann zu Weltverschwörungstheorien.

Zum Kennenlernen fingen wir mit einem Namensspiel und der Übung „Identitätszwiebel“ an, die die Mehrschichtigkeit von Personen hervorheben und Vorurteile gegen Menschen abbauen soll. Nun begann der inhaltliche Teil des Projekttag.

Nach dem Einstieg haben wir den Schülern der neunten Klasse erklärt, dass Antisemitismus eine eigene Form von Diskriminierung ist und den Hass gegen den Juden bedeutet.

Die erste Gruppe befasste sich nun mit Weltverschwörungstheorien.

Wir haben selbst eine Verschwörungstheorie entwickelt und sie mit gefälschten Beweisen belegt. Der Sinn dieser Sache war, dass wir den Schülern vermitteln wollten, dass man nicht alles glauben soll, was man liest oder hört. Sei es in den Medien oder in anderen Quellen.

Danach haben wir uns über andere Beispiele unterhalten, zum Beispiel über die Verschwörungstheorie, dass Juden für die Attentate am 11. September 2001 oder für den

Tsunami verantwortlich wären. Die Schüler waren immer noch im Glauben, dass unsere erfundene Verschwörungstheorie wahr sei. Jetzt haben wir sie aufgeklärt. Viele waren überrascht, da sie uns das nicht zugetraut haben. Später haben wir ihnen die Aufgabe gegeben, selbst eine Verschwörungstheorie zu entwickeln; dafür haben wir sie noch einmal in zwei Gruppen aufgestellt.

Das Ziel der Aufgabe war es, die andere Gruppe von ihrer jeweiligen Verschwörungstheorie zu überzeugen. Das haben die Gruppen teilweise gut umgesetzt.

Wir hatten ein ziemlich gutes Gefühl dabei, weil wir merkten, dass sie verstanden haben, was wir ihnen versuchten zu erklären. Dies sah man besonders gut in der nachfolgenden Präsentation. Es war ein schönes Gefühl, in diesem Rahmen Schülern etwas beizubringen und somit die Position z. B. von unseren Projektleitern einzunehmen. Vor dem Projekttag waren schon einige aufgeregt und nervös, weil sie nicht wussten, wie die Schüler unser Programm aufnehmen würden. Aber unsere Sorgen waren völlig unbegründet, da es den Schülern gut gefallen hat.

Die Gruppe der Medienanalyse beschäftigte sich hauptsächlich mit dem Nahostkonflikt. Dazu wurde die Gruppe in zwei Arbeitsgruppen aufgeteilt. Die Schüler sollten als

Redakteure anhand eines Bildes so schnell wie möglich einen Zeitungsartikel für eine seriöse Zeitungen verfassen. Auf dem Bild erkennt man einen verletzten jungen Mann, hinter ihm ein schreiender Polizist mit einem Schlagstock in der Hand und im Hintergrund ein Schild mit hebräischen Schriftzeichen.

Zunächst wurden die fertigen Artikel der beiden Gruppen vorgelesen, wobei sich die Artikel voneinander ziemlich unterschieden. Im zweiten Schritt bekamen die einzelnen Gruppen über den „Ticker“ eine passende Überschrift zum Bild und sollten in kürzester Zeit ihre Berichte umschreiben, so dass die Überschrift jeweils zum Text passte. Beide Gruppen haben vermutet, dass der Verletzte ein Palästinenser und der gewalttätige Polizist ein Israeli sei.

Die letzte Aufgabe der Schüler/innen war es, durch einen Brief vom Vater des Verletzten herauszulesen, dass es sich nicht um einen Palästinenser handelte, sondern um einen amerikanischen Juden, der von einer großen Gruppe von Palästinensern verletzt und von einem israelischen Polizisten beschützt wurde. Daraufhin sollten sie eine Berichtigung des Artikels verfassen und somit zeigen, dass man den Medien nicht in jeder Hinsicht glauben sollte.

Das Bild des bösen Juden sollte dadurch aufgehoben werden. Man



Quelle: www.bjhome.org

sollte immer hinterfragen, ob die Medien denn die Wirklichkeit wiedergeben oder nicht. Durch diese Übung wird ein kritischer Umgang und eine kritische Wahrnehmung mit Medien gefördert.

Wir als Youth-Leader haben dieses Projekt selbst durchgeführt und fanden es sehr interessant zu sehen, wie andere Schüler durch die Medien sehr schnell beeinflusst werden. Durch diese Übung wurde uns und den Schülern/innen der neunten Klasse bewusst, dass man immer versuchen sollte, sich selbst ein eigenes Bild zu schaffen.

Antisemitismus in Verschwörungstheorien



Beim Wochenendseminar
im November 2005
Quelle: Zákliná Mamutovič



Quelle: Internet „Holywar“

Bei meinem ersten Youth-Leader Wochenendseminar im Steglitzer „Naturfreunde Haus“ haben wir uns mit vielen verschiedenen Erscheinungsformen des Antisemitismus beschäftigt. Unter anderem auch mit Verschwörungstheorien. Ich hätte nie gedacht, dass es so viele von diesen gibt, die sich speziell gegen jüdische Menschen richten.

Schon im Mittelalter wurde gegen die Juden mit diesen Verschwörungstheorien gehetzt. Man hängte ihnen an, Verursacher der Pest zu sein und dafür gesorgt zu haben, dass sie sich so schnell verbreitete. Es hieß, sie hätten das Wasser vergiftet. Man erfand weitere Dinge, die verheerende Folgen hatten.

Bis heute saugt man sich irgendwelche Sachen aus den Fingern, um

die Juden schlecht zu machen. In den so genannten Protokollen der Weisen von Zion heißt es, Juden wollten die Weltherrschaft an sich reißen und würden geheime Treffen auf Friedhöfen veranstalten, um ihre Pläne zu besprechen. Diese Verschwörungstheorie gibt es schon seit Hunderten von Jahren, und das nur, weil man einen Sündenbock für all seine Probleme suchte.

Selbst die Ereignisse des 11. September 2001 hängen manche rechts-extreme Menschen Juden an.

Ich war schockiert, als ich das ganze Material zum Thema sah. Doch nachdem wir so viel gesehen und gehört hatten, sollten wir selbst einmal eine Verschwörungstheorie aufstellen.

Beide Gruppen gingen sehr kreativ mit eigentlich eher witzigen statt ernstesten Ideen ans Werk. Schon hieß es, unsere Trainerinnen seien von einem anderen Stern und Würmer vom Mars wollten die Menschheit auslöschen.

Wir hatten viel Spaß und lachten so viel, dass wir vollkommen vergaßen, wie schwer es ist, eine solche Theorie zu widerlegen.

Wenn ich daran denke, was man den Menschen jüdischen Glaubens vorgeworfen hatte und bis heute noch tut, vergeht mir das Lachen, denn diese Leute hatten ja keine Chance, sich von den Lügengeschichten loszusagen.

Das zweite Seminar

Als ich mit Anna und Robert aus meiner AG im März 2006 im Jugendhaus „Wannseeforum“ ankam, dachte ich, ich wäre im Urlaub. Ich konnte mir aber einfach nicht vorstellen, dass das, was heute so idyllisch aussieht, früher mal so grausam war. Trotzdem war das Seminar für mich und die anderen Youth-Leader ein großer Erfolg.

Bei der Vorstellungsrunde am Abend des ersten Tages waren wir alle noch sehr ruhig und zurückhaltend, aber im Laufe der Zeit wurden wir gesprächiger und gingen aufeinander zu. Ich denke auch, dass es für uns leichter war, mit den anderen in Kontakt zu treten, da wir alle die gleiche politische Meinung zum Thema „Antisemitismus“ vertreten. Den Schock wegen des harten Wochenendprogramms hatten wir schnell vergessen und beschäftigten uns nun mit anderen Themen, wie z. B. Freunde, das Hochwasser in Dresden (wir hatten 5 Schüler aus Dresden dabei) und unserem Lieblingsthema Fußball, da die WM vor der Tür stand.

Die zwei darauf folgenden Tage waren sehr vielseitig, lustig, aber natürlich auch sehr interessant. Wir haben viel mit Filmmaterial gearbeitet, was uns das Thema „Antisemitismus“ veranschaulichen sollte. Außerdem haben wir in Gruppen Karikaturen analysiert und sie auseinander genommen. Am Nachmit-



tag machten wir ein Rollenspiel, mit dem wir uns ca. 3 Stunden beschäftigt haben. Am Anfang hatten wir ein paar Schwierigkeiten, in unsere Rolle hineinzuschlüpfen, und zum Schluss fiel es uns schwer, die Rolle wieder zu verlassen. Wir haben aus einem anspruchsvollen Thema eine lange, aber auch teilweise lustige Diskussionsrunde gemacht und sogar Lösungswege gefunden.

Ich denke, dass das Seminar uns allen viel Spaß gemacht hat, außerdem war es auch sehr lehrreich. Deshalb fiel uns der Abschied schwer. Alles in allem war das Seminar ein großer Gewinn.

*Beim Rollenspiel
Quelle: Záklna Mamutovič*

„Ich kann auf keinen Fall sagen, dass er nicht vorhanden wäre.“

Interview mit den beteiligten Lehrerinnen der Kurt-Tucholsky-Oberschule, der Gutenberg-Oberschule und der Walter-Gropius-Gesamtschule in Berlin. Die Fragen stellten Žáklna Mamutovič und Isabel Enzenbach.

Gab es einen speziellen Grund, warum Sie das Projekt „Fit machen ...“ an Ihrer Schule durchführen wollten? Oder war es eher ein allgemeines Interesse an einem Projekt zur Demokratieerziehung?

Petra Strauss (Kurt-Tucholsky-Oberschule): Bei uns stimmt beides. Da wir an der Schule schon ein Demokratieprojekt haben, wollte ein Kollege mit Hilfe des Youth-Leader Projektes etwas Ähnliches für die Sekundarstufe 1 einbringen. Der Kollege hat das Projekt vorgestellt und ich hatte zu diesem Zeitpunkt eine interessierte achte Klasse, deshalb habe ich mich dazu bereit erklärt. Eine kleine Gruppe hatte sich zu Beginn der neunten Klasse sowieso auf einem Wochenseminar mit Antisemitismus auseinandergesetzt.

Heike Papke (Gutenberg-Oberschule): In der Gutenbergschule gibt es seit 1999/2000 die AG „Gewalt?“. Die Schüler/innen, die an diesem Projekt teilnahmen, hatten Interesse an dem Projekt gegen Antisemitismus. Sie haben sich zuvor schwerpunktmäßig sowohl mit der Geschichte Hitlerdeutschlands als auch mit Ursachen und Formen des aktuellen Rechtsextremismus beschäftigt, um so den gegenwärtigen Tendenzen gezielt entgegenwirken zu können.

Traudl Becker (Rosa-Luxemburg-Gesamtschule): Es war eher ein allgemeines Interesse, da unsere Schule einen sozialen Brennpunkt in Potsdam darstellt. Inzwischen steht bei uns auch die Schulschließung vor der Tür.

Würden Sie sagen, Antisemitismus ist an Ihrer Schule ein Problem?

Petra Strauss: Nein. Als Problem würde ich das nicht sehen, aber ich kann auf keinen Fall sagen, dass er nicht vorhanden wäre. Das kann ich nicht abweisen. Es ist durchaus notwendig, Aufklärungsarbeit zu leisten. Bei den U 18 Wahlen, die wir im Herbst an unserer Schule durchgeführt haben, waren wir schon erschrocken, wie viele aus den zehnten Klassen NPD gewählt haben.

Heike Papke: Besonders der sekundäre Antisemitismus ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, also findet er sich auch im Bereich Schule wieder. Hin und wieder hört man etwas wie: „Ich hasse alle Juden, ich weiß auch nicht, warum“ oder: „Du Jude!“ – das sind Äußerungen, auf die man reagieren muss.

Traudl Becker: Ich denke nicht, dass Antisemitismus an unserer Schule ein Problem ist, aber wir wollten die interessierten Schüler an unserer

„Ich kann auf keinen Fall sagen, dass er nicht vorhanden wäre.“

Schule für dieses Problem sensibilisieren.

In welcher Form wurde das Projekt in Ihrer Schule umgesetzt? Warum wurde diese Form gewählt?

Heike Papke: Wichtigste Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Projekt war für uns das Prinzip der Freiwilligkeit. Die AG „Gewalt?“ erfüllt diese Bedingung.

Petra Strauss: An meiner Schule wurde das Projekt als Wahlpflichtunterricht durchgeführt. Es war als separates Projekt geplant, wurde aber aus schulorganisatorischen Gründen nicht als solches umgesetzt. Es war auch nicht gleich zu Schulbeginn klar, wie es laufen sollte. Ich selbst bin auch am Anfang davon ausgegangen, dass ich mit den Schülern gemeinsam am Training teilnehme. Erst später stellte sich heraus, dass wir als Pädagoginnen die unterschiedlichen Merkmale eines Wahlpflichtunterrichts (Gruppengröße, Zensierung, Pflicht) und des Youth-Leader Trainings (kleine Gruppen, Freiwilligkeit, ohne Benotung) unter einen Hut bringen mussten.

Traudl Becker: In Potsdam fand es im Rahmen des offenen Mittagsangebotes als AG statt, da Wahlpflichtunterricht in dieser Form bei uns nicht möglich war.

Denken Sie, die gewählte Form war hilfreich, um mit Schülern langfristig und intensiv zum Antisemitismus zu arbeiten? Hätten Sie rückblickend Ideen, wie man es hätte besser machen können?

Traudl Becker: Bei unserem Schülerklientel war das die beste Lösung, immerhin hatten wir am Anfang etwa 30 interessierte Schüler, von denen am Ende nur 5 „bei der Stange“ blieben. Ausschlaggebend war nicht die Thematik, sondern die Freizeit, die man nicht bereit war, regelmäßig für das Projekt zu investieren.

Heike Papke: Die gewählte Form war schon okay, allerdings hätte eine größere Kontinuität im Personalbereich die Arbeit mit den Jugendlichen erleichtert. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Projektleitern und Schülern braucht ganz einfach Zeit zum Wachsen, d. h. erst einmal muss man sich richtig kennen lernen, bevor man in Diskussionen uneingeschränkt offen reagiert und keine Angst hat, etwas Falsches zu sagen.

Petra Strauss: Die Inhalte, die man im Wahlpflichtunterricht und im Youth-Leader Training behandelt, widersprechen sich nicht. Aber es muss eine klare Form gefunden werden, um den Ansprüchen des Youth-

Leader Trainings gerecht zu werden.

Welche Rolle hatten Sie in dem Projekt?

Heike Papke: Ich sehe mich als Mitglied der AG „Gewalt?“ und somit eher als Teilnehmerin an diesem Projekt.

Traudl Becker: Ich bemühte mich, das Projekt am Laufen zu halten, indem ich mich für Terminabsprachen, Anwesenheit der Teilnehmer, Räume und Technik zuständig fühlte.

Petra Strauss: Ich würde sagen, dass ich als Lehrerin versucht habe, mit der Unterstützung der Trainerinnen das, was eigentlich nicht unter einen Hut passt, doch unter einen Hut zu bekommen.

Wie haben Sie die Schüler während des Trainings erlebt?

Heike Papke: Interessiert und engagiert, eigentlich wie immer.

Traudl Becker: Bei uns auch aufgeschlossen und interessiert. Ich denke, sie haben viel gelernt.

Petra Strauss: Ich glaube, dass Antisemitismus nicht im Selbstverständnis der Schüler auftauchte. Sie hatten

vielleicht schon mal was davon gehört, aber z. B. antisemitische Texte oder Karikaturen waren für sie nicht zu erkennen, weil es vorher nie thematisiert war.

Wie wurde das Projekt an der Schule angenommen?

Traudl Becker: Gut, ein positives Beispiel ist, dass die beteiligten Schüler im Unterricht offensiv ihre Meinung vertraten, als das Thema Holocaust behandelt wurde.

Heike Papke: Die Schule bot uns die notwendigen Rahmenbedingungen. Die Jugendlichen wurden z. B. für Veranstaltungen völlig unkompliziert von der Schulleitung freigestellt. Über den Schaukasten der AG „Gewalt?“ berichteten sie von ihren Aktivitäten.

Petra Strauss: Auch wir wurden von Schule und Schulleitung unterstützt, alle Aktivitäten, die wir unternommen haben, wurden uns unkompliziert ermöglicht.

Worin sehen Sie die Stärken und Schwächen des Projektes?

Heike Papke: Aus meiner Sicht hat das Projekt zwei Stärken. Die eine ist das inhaltliche Konzept an sich (Verknüpfung von Theorie und Praxis, Geschichte und Gegenwart, verbun-

den mit einer Methodenvielfalt bei der Vermittlung von Wissen), die andere die soziale Kompetenz der Teamleiterinnen Zákliná Mamutovič und Isabel Enzenbach. Allerdings darf so ein Projekt nie in einen zeitlichen Rahmen gepresst werden – und damit habe ich die Schwäche bereits benannt. Alles, was die Projektleiter durch langwierige Arbeit erreicht haben, wird durch solche Formalitäten ganz schnell beendet. Damit die Jugendlichen Erlerntes erfolgreich umsetzen können, bedarf es auch weiterhin eines regelmäßigen Erfahrungsaustausches mit den bekannten Projektleitern vor Ort, sonst „verpufft“ das Ganze.

Petra Strauss: Die Schwäche ist, dass das Youth-Leader Training als solches nicht durchgeführt wurde. Der normale Wahlpflichtunterricht wurde durch zusätzliche Methoden ergänzt, das ist die Stärke.

Traudl Becker: Na die Stärke ist, dass interessierte Schüler außerhalb des Unterrichts die Möglichkeit haben, sich Wissen anzueignen und sich mit Gleichgesinnten auszutauschen.

Behandeln Sie den Antisemitismus in Ihrem regulären Unterricht?

Traudl Becker: Ja – insbesondere in der neunten Klasse den Holocaust im Dritten Reich.

Heike Papke: Selbstverständlich. Unabhängig von meinem planmäßigen Geschichtsunterricht bieten sich Vertretungsstunden an, Schüler für dieses Thema zu sensibilisieren. „Juden in Deutschland“ z. B. löst bei Jugendlichen aller Klassenstufen so viele unterschiedliche Assoziationen aus und bietet deshalb häufig Stoff für interessante Unterrichtsdiskussionen.

Petra Strauss: Ja, laut Lehrplan. Da kommt es im Zeitalter des Nationalsozialismus vor. Und in Verbindung zur Gegenwart. Im Mittelalter gibt es auch noch einen kurzen Abschnitt zu Juden. Aber man verfolgt das Thema nicht stringent. Im neuen Lehrplan gibt es mehr Möglichkeiten, mit Längsschnitten zu arbeiten. Das habe ich mir für die nächsten neunten und zehnten Klassen vorgenommen. In der Oberstufe ist es auch möglich.

Hat Ihnen das Projekt Anregungen für Ihren Unterricht gegeben?

Petra Strauss: Na, siehe die vorherige Frage. Da wir die Gruppen geteilt haben, wenn wir mit den Methoden des Youth-Leader Trainings gearbeitet haben, habe ich davon nicht so viel mitbekommen, da ich dann die andere Gruppe unterrichtet habe. Das ist eigentlich schade.

Einschätzung des WP-Unterrichts und des Youth-Leader Trainings an der Kurt-Tucholsky-Oberschule

Der Wahlpflichtkurs Geschichte zum Thema „Judentum und Antisemitismus“ an der KTO hat in den drei Schulhalbjahren verschiedene Entwicklungsstufen durchlaufen, in denen unterschiedliche methodische Ansätze erprobt und Unterrichtsinhalte vermittelt wurden. Der Kurs wurde als Youth-Leader Training (YLT) eingeführt und schließlich als Wahlpflichtunterricht (WPU) fortgesetzt. Die Schwierigkeit, das YLT in die Praxis zu implementieren, bestand darin, dass die methodische Umsetzung der inhaltlichen Zielsetzung in der Vorbereitungsphase nicht deutlich genug erarbeitet wurde. Schulorganisatorische Gegebenheiten erforderten zudem die Umstellung zum WP-Unterricht, da nur dieser Unterricht eine zeugnisentsprechende Bewertung ermöglichen sollte, während das YLT nicht bewertet werden sollte.

Ziel des YLT war die Ausbildung der Schüler zu Mediatoren. Das Training sollte den Blick der Schüler für antisemitische und rassistische Versuche, die Welt zu erklären, schärfen, ihnen Argumente gegen Antisemitismus an die Hand geben und sie befähigen, diese in Diskussionen mit anderen Schülern anzuwenden. Die Schüler lernten verschiedene antisemitische Stereotype kennen. Dabei zeigte sich, dass die Schüler in vielen Fällen gänzlich unvertraut mit gängigen antijüdischen Klischeevorstel-

lungen sind und Karikaturen deshalb fehlinterpretierten. Die Themen Juden und Judentum kommen im Alltag dieser Schüler kaum vor und sind dementsprechend auch nicht negativ besetzt. Das führte zu einem Umdenken unserer inhaltlichen und methodischen Konzeption. Einmal mehr wurde deutlich, dass sich jüdische Geschichte nicht mit der Geschichte des Antisemitismus gleichsetzen lässt, sondern dass der Antisemitismus eine Eigendynamik besitzt und unabhängig ist vom Verhalten der jüdischen Minderheit. Diese Erkenntnis den Schülern zu vermitteln war und ist die besondere Herausforderung des WPU. Gleichzeitig ließen sich an diesem Beispiel die Wirkungsmechanismen von Rassismus und Demokratiefeindlichkeit allgemein erklären.

Die WPU-Gruppe bestand im Schuljahr 2005/06 aus 18 Schülern des 9. Jahrganges – eine Gruppenstärke, die das Arbeiten mit neuen methodischen Modellen erschwerte. Deshalb fiel die Entscheidung, die Klasse nach den Weihnachtsferien in zwei Gruppen zu teilen. Eine Klassenhälfte erhielt jeweils WP-Unterricht (Petra Strauß und Sandra Anusiewicz-Baer) und bekam Fakten zur jüdischen Geschichte und zur jüdischen Religion und Brauchtum vermittelt, während die andere Hälfte zeitgleich das Youth-Leader Training (Isabel Enzenbach und Žáklina



*Schülerinnen des Wahlpflichtunterrichts
pflegen den jüdischen Friedhof in Ber-
lin-Weissensee*

Mamutovič) absolvierte. Jede Stunde wurden die Gruppen getauscht. Wir erhofften uns dadurch sowohl eine fachliche Leistungssteigerung der Schüler als auch eine Verbesserung des allgemeinen Miteinanders und Lernklimas. Im Unterricht sind wir im 9. Schuljahr auf der historischen Zeitskala bis ins 18. Jahrhundert vorgedrungen. Gleichzeitig wurden die Grundlagen der jüdischen Religion erklärt und die Kenntnisse darüber durch einen Besuch des Jüdischen Museums Berlin sowie ein Gespräch in der Synagoge in der

Joachimstaler Straße mit einem Mitglied der Jüdischen Gemeinde gefestigt. Außerdem nahmen die Schüler am 9. November zum Gedenken an den Pogrom 1938 an der Grabpflege auf dem Friedhof Weissensee teil und gaben ein Radiointerview über diesen Tag im Radio Teddy. Ein Höhepunkt des Schuljahres war die Teilnahme am Projekttag „Israel – anders kennen lernen“ in der John-F.-Kennedy-Schule, wo die Schüler die Möglichkeit nutzten, in zahlreichen Workshop Neues und Interessantes über Israel zu lernen.

Im Schuljahr 2006/07 besteht die Gruppe nur noch aus 14 Teilnehmern, die gemeinsam unterrichtet werden. Dabei wird der Unterricht auf der historischen Zeitskala bis in die Gegenwart fortgesetzt, wobei der Schwerpunkt auf der deutsch-jüdischen Geschichte liegt. Begleitend dazu arbeiten die Schüler an zwei Projekten: „Von der Utopie zur Realität – die Gründung des Staates Israel“ und „Wie organisieren wir den Besuch einer Mahn- und Gedenkstätte?“ am Beispiel des Besuches im Haus der Wannsee-Konferenz.

Für das letzte Halbjahr der Kurs Einheit ist geplant, dass die Schüler den Spuren jüdischen Lebens im Stadtbezirk Pankow nachgehen.

Die Schüler wurden für die Problematik geöffnet und erlernten neue Methoden, sich Wissen zu erarbeiten. Zusammenfassend muss gesagt werden, dass es an einer gründlichen und umfassenden zeitlichen und inhaltlichen Vorbereitung bzw. Einführung in die Erwartungen an das Youth-Leader Training fehlte. Erschwerend kam hinzu, dass die pädagogischen Betreuer gleichzeitig den Anspruch eines Wahlpflichtunterrichts erfüllen mussten. Sowohl der Wahlpflichtunterricht als auch das Youth-Leader Training führten deshalb nicht dazu, die an den Unterricht gestellten Erwartungen zu erfüllen. Oft entwickelten die pädagogischen Betreuer in einer „Lear-

ning by doing“ Methode die für sie am geeignetsten erscheinende Vorgehensweise, den Stoff altersgerecht zu vermitteln.

Bericht über die „AG-Antisemitismus“ in Dresden

1. Ausgangslage

Die „AG-Antisemitismus“ in Dresden, im Rahmen des Youth-Leader-Projektes „Fit machen für Demokratie und Toleranz“ fand im Schuljahr 2005/2006 als Neigungskurs (141. Mittelschule) und im 2. Halbjahr 2006 als freiwillige AG (36. Mittelschule) statt.

Zu Beginn des Kurses war bei den Teilnehmenden latenter Antisemitismus (und auch Rassismus) wahrnehmbar und spürbar. Dies äußerte sich zum einen in gesellschaftlich weit verbreiteten Parolen („muss das Denkmal für die ermordeten Juden denn so groß und mitten in Berlin sein“, das Wort Jude[n] ging ihnen nicht oder nur sehr schwer über die Lippen, „Juden können keine Deutschen sein“, „ich will nicht ständig Verbrechen vorgeworfen bekommen“). Zum anderen schämten sich die Schüler/innen vor ihren Mitschüler/innen, in der „AG-Antisemitismus“ zu sein und waren nicht in der Lage, offen darüber zu sprechen, was sie in dem Kurs erlebten/machten.

Über jüdische Kultur, Religion, Bräuche und Geschichte wussten die Schüler/innen so gut wie gar nichts. Auch war ihnen nicht bekannt, wo Israel liegt, und folglich konnten sie auch nichts Näheres über das Land sagen. Auch über jüdisches Leben in Deutschland bzw. in Dresden heute

waren keine Kenntnisse vorhanden. Sie kannten weder das Wort Antisemitismus, noch war ihnen bewusst, dass es das in Deutschland gibt. Allgemeine soziale Kompetenzen (einen Standpunkt haben und benennen können, vor einer Gruppe reden, selbstständiges Arbeiten) waren sehr schwach ausgeprägt.

2. Resümee im November 2006

Die Schüler/innen berichten ihren Mitschüler/innen stolz und mit Enthusiasmus von ihrer Teilnahme an dem Kurs. Sie haben fünf neunten Klassen bei unterschiedlichen Gelegenheiten ihre Erfahrungen und Ergebnisse des Kurses vorgestellt und dabei für die Teilnahme an der AG geworben. Die dafür notwendigen sozialen Kompetenzen haben sie erworben. In der neuen Schule haben einige der Kursteilnehmenden selbst Workshops mit den jetzigen Neuntklässlern durchgeführt. Sie sprechen mittlerweile mit einem normalen Selbstverständnis über Juden und sind begeistert, wenn sie in Dresden auf jüdisches Leben treffen. Sie können über jüdische Bräuche, Feiertage etc. berichten und nehmen diese als Normalität um sie herum wahr. Für Schulveranstaltungen bereiten sie koschere Speisen und präsentieren diese stolz den anderen. Sie kennen Mitarbeiter/innen und Jugendliche

der jüdischen Gemeinde und wissen über einige Stätten in Dresden Bescheid, an denen sich jüdisches Leben abspielte, Verfolgung stattfand bzw. inwiefern heute Juden antisemitischen Vorurteilen ausgesetzt sind.

2.1. Die Highlights des Kurses waren für die Schüler/innen:

Besuch des Denkmals der ermordeten Juden in Berlin
Die gemeinsam vereinbarten Regeln im Kurs
Besuch der jüdischen Synagoge in Dresden
Das jüdische Museum in Berlin, besonders der Wunschbaum
Das Chanukka-Fest kennen zu lernen
Das gemeinsame Erstellen eines Kurs-Logos
Die Veranstaltung, wo es um Identität und unsere Besonderheiten ging
Hebräisch zu lernen
Das Wochenendseminar in Berlin
Der Besuch des alten jüdischen Friedhofes in Dresden
Die Zubereitung von Omlett und Peschki

2.2. Die Sammlung dessen, was sie anderen berichten wollen:

Wie man Jude wird bzw. werden kann

Über jüdische Friedhöfe (Gräber für die Ewigkeit, Steine statt Blumen, Kippa)

Wie man seinen Namen in Hebräisch schreibt

Was koscher bedeutet

Über den Shabbat und Chanukka

Welche Vorurteile es über Juden gibt, wo sie herkommen, und dass sie nicht stimmen

Dass die alte Synagoge in Dresden von Gottfried Semper entworfen wurde

Dass das Arnoldbad (städtisches Schwimmbad) durch Juden entstand und der wirkliche Name in der NS-Zeit verschwand

Was Antisemitismus ist (und wie er sich z. B. in Liedtexten findet)

Wie das „heilige Buch“ in der jüdischen Religion heißt

Vorstellung des jüdischen Kinderspiels „Treidel“

Die Geschichte der Menora und ihre Funktion

Wo in Dresden jüdische Bauwerke standen bzw. noch stehen
Synagoge (Thorarolle, ewiges Licht, Ausrichtung)



*Dresdner AG-Teilnehmer/innen präsentieren einen Stadtplan des Jüdischen Dresden
Quelle: Záklna Mamutovič*

3. Entstehung und Durchführung des Programms

3.1. Entstehung und Ziele

Wir erhielten vom LISUM die Unterrichtsvorschläge für ein Wahlpflichtfach Geschichte:

- Judentum: jüdischer Glaube – jüdisches Leben
- Antisemitismus
- Geschichte Israels und des Nahostkonflikts

Da es sich bei uns nicht um Gymnasiast/innen, sondern Haupt- und Realschüler/innen handelt, die – nach

Erfahrung der 141. Mittelschule – ganz besonders den Bezug zu ihrem Umfeld brauchen, um sich mit Elan auf ein Thema einzulassen, haben wir den Programm-Vorschlag geändert:

- Judentum: jüdischer Glaube – jüdisches Leben
- Juden in Sachsen und Dresden
- Antisemitismus
- Geschichte Israels und des Nahostkonflikts

Das Projekt war auf zwei Jahre konzipiert und muss nun leider – wegen der fehlenden Finanzierung – ausge-

setzt werden. Infolgedessen haben wir uns in den ersten beiden Halbjahren primär mit den Themen des Blockes 1 und 2 beschäftigt und den Antisemitismus nur am Rande bzw. gemeinsam mit den Berlinern auf einem Wochenendseminar behandelt. Durch den Umzug in die neue Schule und den frühzeitigen Abbruch des Kurses muss der Themenblock 4 ganz wegfallen. Bezogen auf die ersten beiden Themenblöcke war uns wichtig:

Juden werden als handelnde Subjekte erlebt

Die Jugendlichen entwickeln Interesse und Neugier für deutsch-jüdische Geschichte

Die Jugendlichen nehmen eine Vielfalt von deutsch-jüdischen Lebensentwürfen wahr

Juden werden nicht nur in Zusammenhang mit der Shoa wahrgenommen

Die Jugendlichen erkennen, dass das harmonische Miteinander von Menschen mit verschiedenen ethnischen, kulturellen, religiösen und sprachlichen Hintergründen für unsere Gesellschaft ein Gewinn ist

Die Jugendlichen erkennen die Gefahren der NPD im Landtag und können sie mit der Geschichte in Verbindung bringen

Die Themen haben Bezug zu der Lebenswelt der Jugendlichen

Einrichtungen und Gedenkort, die wir besucht haben

Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin

Jüdisches Museum, Berlin

Alter jüdischer Friedhof Dresden

Neuer jüdischer Friedhof Dresden

Synagoge Dresden

Hatikva Dresden

La Rue, jüdisch-französisches Restaurant, Dresden

Jüdisches Gemeindezentrum Dresden

Bautzner Str. 20, ehemaliges „Judenhaus“, Dresden

Hellerberg, ehemaliges „Judenlager“, Dresden

Arnold-Bad Dresden

Luisenstraße und Alaunstraße, Dresden

„7 Schnüffelnasen“



Unter diesem Namen haben sich sieben Schüler/innen der Klassenstufe 9 zusammengefunden und im Schuljahr 2005/2006 an der 141. Mittelschule Dresden im Rahmen des Wahlpflichtteils im Neigungskurs „Soziales und gesellschaftliches Handeln“ zum Thema Antisemitismus gearbeitet. Neigungskurse gehören im Freistaat Sachsen zu den Wahlpflichtbereichen der Mittelschule. Sie sind verbindlicher Unterricht mit zwei Wochenstunden und werden mit Eintrag auf dem Zeugnis zensiert.

Die 141. Mittelschule Dresden hat an verschiedenen Projekten gearbeitet, so unter anderem auch am BLK-Modellversuch „Demokratie lernen und leben“ (DLL), der in Sachsen „Schulleben und Unterricht demokratisch gestalten“ (SUD) heißt. Diese Arbeit wurde im Rahmen „Fit machen für Demokratie und Toleranz – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander“ gefördert und so dieser Neigungskurs unterstützt. Es ergab sich eine enge Zusammenarbeit mit dem LISUM.

Der Neigungskurs erhielt die Chance, mit einer Trainerin zu arbeiten, die die Anwendung des Youth-Leader Programm (YLP), ein 1981 vom American Jewish Committee (AJC) für Schulprojekte in den USA entwickeltes Konzept, umsetzen kann. Der Kurs wurde von

Gudrun Lorenz geleitet und war fest im Stundenplan des Schuljahres verankert. Zur zeitweiligen Unterstützung war Heike Kurz vom Rektor beauftragt.

Ausgehend von den Vorgaben des LISUM haben wir, angepasst an unsere Ausgangssituation und die schulischen Bedingungen, einen Arbeitsplan erstellt. Mit den Teilnehmer/innen haben wir diesen Plan überarbeitet und nach Außenpartnern gesucht. In enger Absprache zwischen Kerstin Knye und mir gelang es, Kontakte zu knüpfen: Mit der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Dresden e. V. vereinbarte Kerstin Knye eine Veranstaltung mit Dresdner Juden und Jüdinnen, um etwas über das jüdische Leben in Dresden heute zu erfahren.

Mit Steffen Richter vom Alternativen Jugend- und Kulturzentrum Sächsische Schweiz e. V. wurde eine Gesprächsrunde verabredet, um etwas über heutigen Antisemitismus in der Problemregion Sächsische Schweiz zu erfahren.

Mit Mitarbeiter/innen von HATIKVA führten wir Gespräche und konnten einige Termine besonders zur Wissensvermittlung zum Judentum vereinbaren. Auch wurde unsere Gruppe in die Recherche zu einem Stadtplan zu jüdischen Standorten in Dresden eingebunden.

Entsprechend der Zielstellung hat Kerstin Knye an allen Veran-

staltungen teilgenommen bzw. diese selbst geleitet.

Bei gemeinsamen Stunden hat sie für die Lehrer/innen die Situation mit entsprechenden Methoden aufgeschlossen. Mit emotionalen Mitteln gelang es ihr sehr gut, die Unterrichtsgestaltung zu unterstützen. In ihren Aktionen hat sie aber auch die Teilnehmer/innen angeleitet und befähigt, selbst für diese Aktivitäten als Multiplikator/innen zu wirken. In diesem Zusammenhang hat Kerstin Knye den Schüler/innen neue Sichtweisen auf die eigene Person, auf andere, auf Probleme, auf Lösungen vermittelt. Die Schüler/innen zeigten während der Arbeit und mit ihren Ergebnissen, dass es ihnen Spaß machte.

Im Verlauf des Schuljahres und mit Beginn des neuen Schuljahres konnten wir erkennen, dass die Schüler/innen viel gelernt haben. Sie wenden selbstständig das Gelernte bei Mitschüler/innen an. Ihr gefestigtes Selbstbewusstsein zeigte sich auch im Alltag bei der Diskussion mit den Schulfreund/innen. Besonders hervorzuheben ist da die Bereitschaft, über die Pflicht hinaus etwas zu tun.

Während der Exkursionen hat Kerstin Knye einen guten Kontakt zu den Schüler/innen entwickelt. Diese wandten sich mit ihren Fragen an sie. Auch während der Führungen oder dem individuellen Besuch der

Ausstellungen ist Frau Knye auf die Schüler/innen zugegangen und konnte mir als Lehrerin manchen guten Hinweis zu den Anliegen und Problemen der Mädchen und Jungen geben. Bei den Veranstaltungen mit Außenpartnern war sie Hilfe für die Schüler/innen bei der aktiven Arbeit und konnte bei der Bewertung der Schüleraktivitäten ausgleichend zur Sicht der Lehrerin die Schüler/innen einschätzen.

Die Teilnehmer/innen des Neigungskurses haben sich mit dem Thema identifiziert, und es war ihnen wichtig, ihr Wissen zum Judentum, zum Leben der Juden in Deutschland und besonders in Dresden früher und heute zu erweitern. Alle können einen gut geführten Hefter vorweisen und haben viele Materialien zusätzlich gesammelt. Bei den Recherchen haben die Schüler/innen bewusst die Methoden aus dem Unterricht angewendet.

Die Arbeit mit den Jugendlichen erfolgte zwar im Neigungskurs und war für vier Schüler/innen nach der Stundentafel des Freistaates Sachsen Pflicht aus dem Schulgesetz. Aber drei Schüler/innen haben an dem Neigungskurs freiwillig zusätzlich teilgenommen. Sie hatten ihre Pflicht nach dem Schulgesetz schon erfüllt, indem sie den abschlussbezogenen Französischunterricht belegten. Dass der Neigungskurs ihnen viel Freude bereitet hat, zeigte sich

dabei auch in der regelmäßigen Teilnahme und dem Wunsch, keine Veranstaltung zu versäumen.

Auch nachdem die 141. Mittelschule Dresden geschlossen wurde und die Schüler/innen an die 36. Mittelschule Dresden umgeschult worden waren, sind sie am Kurs weiterhin interessiert. Sie haben sich für die Werbung an der neuen Schule engagiert und dabei eine Projektstation zum Thema „Welle“ in der Klassenstufe 9 zusammen mit Kerstin Knye gestaltet. Auch hier konnten wir feststellen, dass die Schüler/innen als Moderator/innen wirksam werden können.

Leider besteht gegenüber der Thematik ein starkes Vorurteil. Die Bereitschaft, über die Pflicht hinaus etwas zu tun, ist bei den Klassen 9 dieses Schuljahres gering ausgeprägt, und damit gibt es momentan keine weiteren Interessent/innen für diesen Kurs. Des Weiteren zeigt sich, dass an dieser Thematik langfristig gearbeitet werden muss, um entsprechende Ergebnisse zu erreichen, dies war an der 141. Mittelschule Dresden der Fall.

Zeitmäßig bestehen auch große Probleme, da die Schüler/innen aus dem letzten Jahr, die alle gerne weitermachen würden, durch ihre unterschiedlichen Stundenpläne nicht mehr gemeinsam erreichbar sind. Es ist darum notwendig, den Gedanken des Projektes an jüngere Klassenstu-

fen heranzutragen und dann später als Neigungskurs anzubieten, der dann wieder im Stundenplan verankert ist.

Es war eine sehr gute Zusammenarbeit mit Kerstin Knye. Für mich als Lehrerin eine wichtige Erfahrung zum Thema „Vorurteilen begegnen – Youth-Leader Programm“. Vielleicht gelingt uns die Fortsetzung dieser Arbeit mit neuen Interessent/innen und unter den Umständen, die mit der Schulschließung der 141. Mittelschule Dresden gekommen sind. Sicher wären die Arbeitsergebnisse besser zu bewerten und fortzuführen, wenn die Bedingungen der 141. Mittelschule Dresden weiter zu Verfügung gestanden hätten.

Ich möchte mich als Kursleiterin bei Kerstin Knye für die sehr gute Zusammenarbeit bedanken. Ich wünsche uns einen runden Abschluss des Projektes.

„Kein Bammel – Antisemitismus selbstbewusst entgegentreten“

Workshops der BildungsBausteine gegen Antisemitismus mit den Youth-Leadern

Als wir Anfang des Jahres gebeten wurden, einen Workshop für die Youth-Leader gegen Antisemitismus abzuhalten, nahmen wir gerne an. Gemeinsam mit den pädagogischen Leiterinnen der Gruppe, Žáklina Mamutovič und Isabel Enzenbach, planten wir ein erstes Wochenend-Seminar. Wir wollten einerseits die im Projekt arbeitenden Gruppen von Schüler/innen miteinander bekannt machen und andererseits sollte Zeit sein, sich über die eher kurzen AG-Stunden hinaus an zwei Tagen mit dem Thema Antisemitismus grundlegend zu beschäftigen. Inhaltlich ging es um geschichtliche Wurzeln des christlichen Antijudaismus bis hin zur Entstehung des modernen Antisemitismus.

Für die Jugendlichen und für uns war es ein sehr schönes Seminar. Es macht einfach großen Spaß, mit so sehr am Thema interessierten und aufgeschlossenen Jugendlichen zu arbeiten. Beeindruckend für uns war, wie viele Kenntnisse bereits von den Teilnehmenden selbst eingebracht werden konnten und mit welch großem Interesse neues Wissen aufgenommen wurde. Gefallen hat uns auch die Vielfalt innerhalb der Gruppe, da die Jugendlichen von verschiedenen Schulen aus unterschiedlichen Stadtteilen kamen.

Mit großer Freude nahmen wir deshalb die Anfrage nach einem weiteren Seminar an. Diesmal waren

die inhaltlichen Wünsche, die Žáklina und Isabel mit den Jugendlichen zusammengetragen hatten, sehr ausdifferenziert – ein Zeichen, wie weit die Youth-Leader inzwischen im Thema steckten. Die Jugendlichen wünschten sich für diesen Workshop eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Medien. In Kleingruppen wurden rechtsextreme Bandtexte der NPD-Schulhof-CD auf offenen und versteckten Antisemitismus hin untersucht. Eine andere Kleingruppe beschäftigte sich mit der Medienberichterstattung zum Nahostkonflikt.

Unser Eindruck ist, dass diese Seminare auch immer Highlights für die Youth-Leader waren. Schulübergreifendes Kennenlernen, Wiedersehen auf den nächsten Workshops, Planen von gemeinsamen Projekten, Vernetzungsarbeit. Dementsprechend war die Stimmung in der Gruppe immer sehr freundlich und einander zugewandt. Auch wenn die Nacht vorher kurz gewesen war, am nächsten Morgen waren alle wieder fit und aufnahmebereit. Dieses Engagement und die Lust an neuem Wissen und der Auseinandersetzung bewundern wir sehr an dieser Gruppe. Schließlich ist die Beschäftigung mit dem Thema Antisemitismus keine leichte Aufgabe. Sie erfordert Interesse an Geschichte, die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, und die Courage, gegen antisemitische

Äußerungen aufzutreten. Dinge, mit denen sich die Youth-Leader in ihrer Freizeit beschäftigen.

Für uns vier Pädagog/innen boten die Seminare immer auch die Möglichkeit, sich über Konzepte und methodische Ansätze der eigenen Arbeit sowie ihre Umsetzbarkeit auszutauschen. Die Erfahrungen, die in dem AJC/LISUM/ZfA-Projekt mit der Etablierung von Arbeitsgruppen an Schulen gemacht wurden, waren auch für unser eigenes Projekt „Aktiv Demokratie leben – ohne Antisemitismus“ sehr hilfreich. Jugendliche für eine freiwillige Weiterarbeit an dem Thema Antisemitismus zu motivieren bleibt eine notwendige Herausforderung für Pädagogik und politische Bildung. Mit dem Projekt Youth-Leader gegen Antisemitismus ist es unserer Ansicht nach hervorragend gelungen. Wir wünschen allen Youth-Leadern weiterhin die Zeit und die Kraft, sich politisch zu engagieren, und hoffen auf eine weitere so produktive Zusammenarbeit.

Das Projekt BildungsBausteine gegen Antisemitismus ist eine Kooperation zwischen dem Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V. und Tacheles reden e. V. Schwerpunkt unserer Arbeit ist die Entwicklung von Methoden für die politische Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und die Durchführung von Seminaren und Workshops mit Jugend-

lichen und Erwachsenen. Interessierte Lehrer/innen, die mit ihren Schüler/innen zu dem Thema arbeiten möchten, aber auch Erwachsene, die sich selbst in dem Bereich fortbilden wollen, wenden sich an uns. In vorbereitenden Gesprächen und Treffen werden die Seminarinhalte gemeinsam abgestimmt.

Besonders gern arbeiten wir, wie wohl die meisten in der Bildungsarbeit Tätigen, mit freiwilligen und interessierten Gruppen.

Das Projekt „Youth-Leader für Demokratie und Toleranz – Fit machen gegen Antisemitismus“ – Bilanz und Perspektiven

Im Rahmen des Projekts ist es gelungen, dass sich Jugendliche in eigenen Organisationsformen mit dem Problem des Antisemitismus auseinandergesetzt haben. Sie wurden befähigt in eigenen organisierten Partizipationsformen, wie es die Youth-Leader darstellen, Mechanismen der Entwicklung von antisemitischen Stereotypen und rassistischen Vorurteilen in ihrem Umfeld zu reflektieren und dazu beizutragen, dass diese zurückgedrängt werden. Durch die Bereitstellung zusätzlicher Materialien und Fortbildungsangebote wurde die Analysefähigkeit von Lehrkräften im Bereich der Auseinandersetzung mit Antisemitismus insbesondere in Klassen mit einem hohen Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund erhöht.

Es hat sich bewährt, dass das Projekt aus drei Teilbereichen bestand, die eng miteinander verknüpft waren: der Lehrerfortbildung, der Entwicklung zusätzlicher Unterrichtsmaterialien in Form einer multimedialen CD-Rom sowie der konkreten Praxis des Youth-Leader Trainings.

Insbesondere in der engen Zusammenarbeit zwischen dem Landesinstitut für Schulen und Medien (LISUM) Berlin und dem Zentrum für Antisemitismusforschung an der TU Berlin war das Projekt ein Modell für das Zusammenwirken von Schule und Wissenschaft. Durch die Einbeziehung des American Jewish

Committee (AJC) wurden die vielfältigen Erfahrungen im Bereich der Youth-Leader aus dem amerikanischen Raum für das Projekt nutzbar gemacht.

Bei der Auswahl der Schulen in Berlin, Dresden und Potsdam wurde Wert darauf gelegt, dass es sich um Schulen handelt, die in sozialen Brennpunkten liegen, eine heterogene Struktur der Schülerschaft teilweise mit einem hohen Migrationsanteil aufweisen und die Schulen selber bereits in Projekten mitgewirkt haben. Die Arbeit der Youth-Leader in den einzelnen Schulen gestaltete sich demzufolge auch sehr unterschiedlich. In den Berliner Schulen und in Potsdam fand die Arbeit in Form von Arbeitsgruppen überwiegend außerhalb des Unterrichts statt. In Dresden war die Gruppe der Schülerinnen und Schüler Teil des Unterrichts. An einer Berliner Schule wurde die Arbeit der Youth-Leader durch einen Wahlpflichtbereich „Antisemitismus“ begleitet. Erschwerend wirkten sich die Außenprobleme der Schulen aus. In Potsdam wurde die Arbeit der Youth-Leader als Folge der Schulschließung abgebrochen, in Dresden entwickelte sie sich weiter.

Insgesamt gelang es in Berlin, Potsdam und Dresden durch die Arbeit der Youth-Leader, Projekte zum Themenkomplex Antisemitismus in den Schulen und teilweise auch in

den Stadtteilen zu initiieren. Die Projekte verliefen in Potsdam und Dresden in enger Zusammenarbeit mit den dortigen jüdischen Gemeinden. Sie trugen zur Schaffung demokratischer Strukturen im Stadtteil oder in der Schule bei. Im Rahmen der Projekte konnten Schüler/innen individuell Verantwortung übernehmen. Die Projekte beinhalteten Aufgaben, die die Fähigkeit zur Partizipation, zur komplexen Planung und zur kritischen Auseinandersetzung förderten. Das Youth-Leader Training hat sich in diesem Sinne als ein positives Moment der Identitätsfindung bei den beteiligten Jugendlichen erwiesen. Schüler/innen konnten selbstständig Entscheidungen übernehmen, und insbesondere im Bereich des Dresdner Projekts ist es möglich gewesen, dass unterschiedliche Generationen und soziale Gruppen in gegenseitigem Respekt zusammenarbeiten.

Durch das Auftreten der Youth-Leader in lokalen Netzwerkstrukturen und im Rahmen von Veranstaltungen der beteiligten Partner bekam das Projekt eine Dimension, die über die einzelne Schule hinausging. Dies wurde auch durch die Presseveröffentlichung in deutschen und internationalen Medien deutlich.

Positiv wirkte sich die enge emotionale Beziehung der Trainerinnen aus Berlin und Dresden zu den beteiligten Schüler/innen aus und die

Tatsache, dass es mehrere Arten von regelmäßigen Treffen gab, auf der Ebene der Einzelschule, der Region und überregional zwischen allen Beteiligten. Dadurch wurde der enge Zusammenhalt der Youth-Leader gefördert.

Die Perspektive des Projekts ist auf drei Ebenen zu sehen:

Zum einen wird im Jahr 2007 die geplante multimediale CD-Rom „Antisemitismus“ erscheinen. Diese CD-Rom wird durch ein intensives Fortbildungstraining für Lehrkräfte begleitet werden.

Zum zweiten wird ein durch das Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin und weiteren Partnern erarbeitetes neues Unterrichtsmaterial für Schüler „Zur Geschichte der Juden und zum Antisemitismus in Europa“ erscheinen, das im Projekt erfolgreich erprobt wurde und im Unterricht eingesetzt werden kann.

Zum dritten hat die am Projekt beteiligte Kurt-Tucholsky-Oberschule einen Weg gezeigt, wie Youth-Leader Trainings zum Bestandteil demokratischer Schulkultur werden können. Durch den Einsatz von ehemaligen Schüler/innen der Schule im Rahmen des freiwilligen sozialen Jahres mit der Aufgabe, Youth-Leader auszubilden und bezirkliche Schülernetzwerke aufzubauen, kann die demokratische Infrastruktur verfestigt werden.

„... das hätte ich mich vorher nicht getraut“

Beiläufig schildert eine Teilnehmerin des Projektes „Fit machen – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander“, dass es inzwischen zu ihrem schulischen Alltag gehöre, in ihrer Klasse einzugreifen, wenn immer wieder diskriminierend von „den Juden“ oder „Negern“ gesprochen wird. Früher hätte sie sich das nicht getraut, inzwischen interveniert sie. „Jetzt wissen wir doch viel mehr, haben bessere Argumente.“ Gegen beleidigenden Sprachgebrauch und gegen das Verbreiten von Vorurteilen öffentlich einzugreifen gehört zu ihrem Alltag. Das beschränkt sich nicht auf antisemitische Rhetorik, sondern auf das gesamte Spektrum diskriminierender Haltungen. In ihrer Klasse steht sie mit ihrer offensiven Haltung zwar relativ alleine da, doch „die anderen haben Respekt“. Eine Alltagspraxis, die sich im Laufe des Trainings herausgebildet hat, ohne dass sie von den Jugendlichen gezielt zur Sprache gebracht wurde. Praktiken, die sich nicht auf die Schule beschränken, über die die Jugendlichen allerdings auch nicht zu viele Worte verlieren, gerade wenn es darum geht, wie sie in ihrem privaten Umfeld agieren.

Am Anfang des Projektes standen zahlreiche Besuche in den Schulen, die sich für das Programm gemeldet hatten, bei denen wir als Trainer/innen eher verloren mit kleinen, wechselnden Schüler/innen-

gruppen in den Pausen uns verabredet hatten und angestrengt nach den Schnittmengen zwischen einem Training zu Antisemitismus und den Bedürfnissen der Schüler/innen suchten, und nach freien Terminen zwischen Basketball, Nachhilfe und Hip-Hop-Kursen, in denen wir die unterschiedlichen Ausgangssituationen in den einzelnen Schulen ausloteten: Gab es an einer Schule interessierte Nachfragen nach den religiösen Gemeinsamkeiten zwischen Muslimen und Juden, fehlte in einer anderen Schule jedes Vorwissen und jeder Bezug zu Religion, provozierendes Reden vom Dschihad wechselte sich mit Interesse an rechter Jugendkultur ab. Ein konkretes und klar umrissenes Interesse, sich mit Judenfeindschaft auseinanderzusetzen, fanden wir an keiner Schule. Wir waren unsicher, ob es uns gelingen würde, stabile, hinreichend große Gruppen aufzubauen, die das nötige Engagement und die Bereitschaft, über den Zeitraum von zwei Jahren zu einem Thema zu arbeiten, mitbrachten. Wir fanden keine Gruppe, die darauf gewartet hatte, in einer solchen Intensität speziell zum Antisemitismus zu arbeiten, jedoch Schüler/innen und Lehrerinnen, die sich auf das Experiment einlassen wollten, über einen längeren Zeitraum mit uns gemeinsam zu Antisemitismus im Allgemeinen zu arbeiten. Antisemitismus funktio-

nierte als Chiffre, die den jeweiligen Situationen und Interessen entsprechend interpretiert wurde: „Fit machen – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander“ wurde verstanden als ein Projekt, das sich gegen religiös begründete Ausgrenzung richtete, als Projekt, das sich gegen Rechtsextremismus wendet, das sich mit jüdischer Geschichte und jüdischem Leben beschäftigt, und als Forum, über Fragen eigener Gruppenzugehörigkeiten, Vorurteile und eigene Erfahrungen von Diskriminierung nachzudenken. Mit Hilfe dieser Öffnung gab es nach einigen Treffen an den Schulen eine Basis, um mit der inhaltlichen Arbeit zu beginnen. Es blieben jedoch organisatorische Schwierigkeiten, da abzusehen war, dass an manchen Schulen die Zahl der Schüler, die bereit waren, kontinuierlich Freizeit nach Schulschluss zu investieren, zu klein war. An diesen Schulen wurde das Training schließlich an schulische Veranstaltungen wie den Wahlpflichtunterricht angebunden. Damit waren die schulorganisatorischen Schwierigkeiten erst einmal überwunden, doch zeichnet sich im Rückblick deutlich ab, dass der Preis dafür hoch war: Die Jugendlichen, die freiwillig mit uns in ihrer Freizeit arbeiteten, hatten eine intensivere und persönlichere Auseinandersetzung, die zu einem Empowerment führte: Sie nehmen nun

verstärkt ihre sozialen und intellektuellen Ressourcen wahr und vertreten eigenverantwortlich Positionen gegen Antisemitismus und andere Formen von Ausgrenzung. Die Schüler/innen, die das Projekt innerhalb des schulischen Kontextes mitmachten, verließen in der Regel ihre Rolle als Schüler nicht und blieben als Personen deutlich reservierter. Sie setzten sich im Unterricht mit den eingebrachten Inhalten zwar auseinander und diskutierten sie, doch ist für uns nicht klar zu erkennen, inwieweit sie sich persönlich damit identifizieren und im Konfliktfall befähigt und bereit sind, zu widersprechen und aktiv zu werden.

Wie im Titel des Projektes „Fit machen für Demokratie und Toleranz – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander“ formuliert, ging es in diesem zweijährigen Lernprozess um einen Spagat: sich gezielt mit Antisemitismus auseinanderzusetzen, ohne in einer allgemeinen Demokratie- und Menschenrechtsrhetorik stecken zu bleiben, und dabei trotzdem inhaltlich so offen zu sein, dass die Jugendlichen bereit waren, über zwei Jahre an einem Thema zu arbeiten, das nicht zu ihren unmittelbaren Interessen gehört. Erst wenn der Antisemitismus in seiner Spezifik und als Paradigma begriffen wird, kann ein solches Projekt Jugendliche für Demokratie und Toleranz fit ma-

chen, ohne dass sich ein Bewusstsein für Judenfeindschaft auf den Holocaust oder auf moralische Plattitüden beschränkt. Voraussetzung dafür, dass wir diesen hohen Anspruch bei einem Teil der Teilnehmer/innen umgesetzt sehen, war das Privileg, über einen langen Zeitraum kontinuierlich mit ihnen arbeiten zu können. Ein Privileg, gegen das man vielleicht den Vorwurf einwenden kann, es sei elitär. Das stimmt, wenn man die Ressourcen betrachtet, die dem Projekt zur Verfügung standen, stimmt allerdings nicht, wenn man die teilnehmenden Schulen und ihr soziales Umfeld betrachtet. Wir denken, der Aufwand hat sich gelohnt. Mit einer kürzeren Laufzeit wäre es nicht möglich gewesen, eine Gruppe von Jugendlichen aus verschiedenen Schulen und Stadtteilen zu dem auszubilden, was sie heute sind. An verschiedenen Schulen die Aktualität des Antisemitismus und Handlungsspielräume dagegen Lehrern und Schülern bewusst zu machen. Für ihr Engagement sei den Jugendlichen, den Projektträgern und den Geldgebern gedankt.

Ausgewählte Literatur und Unterrichtsmaterialien

Zu Vorurteilen und nicht-rassistischer Bildungsarbeit

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur politischen Bildung 271: Vorurteile (anfordern per email an: infoSERVICE@franzis-online.de).

DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hrsg.), Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, Erfurt 2003/2005 (erhältlich über: www.baustein.dgb-bwt.de).

Zu deutsch-jüdischer Geschichte im Unterricht

Leo Baeck Institute/Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte (Hrsg.), Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung (erhältlich über: www.juedischesmuseum.de/materialien/orientierungshilfe.rtf).

Quellensammlungen und Pädagogische Materialien zum Antisemitismus

IDA e. V., Antisemitismus – ein gefährliches Erbe

Bd. 1: Informationen zu Geschichte und Gegenwart, Reader für MultiplikatorInnen in der Jugend- und Bildungsarbeit, Düsseldorf 2004.

Bd. 2: Handreichung für die pädagogische Praxis, Reader für MultiplikatorInnen in der Ju-

gend- und Bildungsarbeit, Düsseldorf 2005.

IDA e. V. „Die Deutschen werden den Juden Auschwitz nie verzeihen.“ Antisemitismus in Deutschland, Materialien zum Rechtsextremismus, Bd. 5, Düsseldorf 2002.

(erhältlich über: www.IDA-NRW.de)

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

Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, Sek II, Rassismus/Antisemitismus, Frankfurt/M. 1999, (erhältlich über: www.wochenschau-verlag.info).

Juliane Wetzel, Themenblätter im Unterricht (Nr. 56), Stichwort Antisemitismus (online unter: www.bpb.de/publikationen/CKNRSN,0,0,Stichwort_Antisemitismus.html, ab Herbst 2006 als gedruckte Themenblätter).

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

Zentrum Demokratische Kultur (Hrsg.), Bulletin 5/2004: „Vor An-

tisemitismus ist man nur noch auf dem Monde sicher“. Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland, Stuttgart 2004 (erhältlich über Klett Verlag und www.amadeu-antonio-stiftung.de).

Im Erscheinen

Anne Frank Haus/ODIHR (dt. Bearbeitung: Isabel Enzenbach/Juliane Wetzel/Gottfried Kößler), Unterrichtsmaterial zur Geschichte der Juden und zum Antisemitismus in Europa.

Teil 1: Juden in Europa bis 1945 / Teil 2: Antisemitismus – warum immer noch? / Teil 3: Vorurteile? Antisemitismus, Rassismus und andere Formen der Diskriminierung, erscheint 2007 (dann erhältlich über: www.tu-berlin.de/zfa).

Bildungsteam Berlin-Brandenburg e. V., Tacheles Reden! e. V. (Hrsg.), BildungsBausteine gegen Antisemitismus, Materialien, Methoden und Konzepte, Verlag an der Ruhr.

Zentrum für Antisemitismusforschung/AJC/LISUM (Cornelsen Verlag), Unterrichtsoftware gegen Antisemitismus, CD-Rom, erscheint 2007.

Literaturliste

Dirk Ansorge (Hrsg.), Antisemitismus in Europa und in der arabischen Welt, Frankfurt/M. 2006.

Friedrich Battenberg, Die Juden des römisch-deutschen Reiches von der Reformationszeit bis zur Aufklärung, München 2001.

Wolfgang Benz (Hrsg.), Dimension des Völkermords. Die Zahl der jüdischen Opfer des Nationalsozialismus, München 1991.

– Was ist Antisemitismus? München 2004.

– / Werner Bergmann (Hrsg.) Vorurteil und Völkermord. Entwicklungslinien des Antisemitismus, Bonn 1997.

– / Angelika Königseder (Hrsg.), Judenfeindschaft als Paradigma. Studien zur Vorurteilsforschung, Berlin 2002.

Helmut Berding, Moderner Antisemitismus in Deutschland, Frankfurt/M. 1988.

Werner Bergmann, Antisemitismus in öffentlichen Konflikten. Kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949–1989, Frankfurt/M. 1997.

– Antisemitismus in Deutschland, in: Wilfried Schubarth und Richard Stöss (Hrsg.), Rechtsextremismus in Deutschland. Eine Bilanz, Opladen 2001, S. 131–155.

– Geschichte des Antisemitismus, München 2004 (2. Aufl.).

Matthias Brosch u. a. (Hrsg.), Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland, Berlin 2006.

Rainer Erb (Hrsg.), Die Legende vom Ritualmord. Zur Geschichte der Blutbeschuldigung gegen Juden, Berlin 1993.

Saul Friedländer, Das Dritte Reich und die Juden. Bd. 1: Die Jahre der Verfolgung 1933–1939; Bd. 2 1939–1945, München 1998 und 2006.

Hermann Graml/Angelika Königseder/Juliane Wetzel (Hrsg.), Vorurteil und Rassenhaß. Antisemitismus in den faschistischen Bewegungen Europas, Berlin 2001.

Hermann Greive, Geschichte des modernen Antisemitismus in Deutschland, Darmstadt 1983.

Thomas Haury, Antisemitismus von Links. Kommunistische Ideologie, Nationalismus und Antizionismus in der frühen DDR, Hamburg, 2002.

Cornelia Hecht, Deutsche Juden und Antisemitismus in der Weimarer Republik, Bonn 2003.

Arno Herzig, Jüdische Geschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, München 1997.

Klaus Holz, Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg 2001.
– Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburg 2005.

Victor Karady, Gewalterfahrung und Utopie. Juden in der europäischen Moderne, Frankfurt/M. 1999.

Jacob Katz, Vom Vorurteil zur Vernichtung. Der Antisemitismus 1700–1933, München 1989.

Daniel Kilpert, Links und jüdenfeindlich. Antisemitismus und Antizionismus in der radikalen Linken, in: Tribüne, Heft 169, 2004.

Martin Kloke, Israel und die deutsche Linke. Zur Geschichte eines schwierigen Verhältnisses, Frankfurt/M. 1990.
– Antizionismus und Antisemitismus als Weltanschauung? Tendenzen im deutschen Linksradikalismus und -extremismus, in: Extremismus in Deutschland. Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme, hrsg. v. BMI, Berlin 2004, S. 163–196.

Mona Körte, Die Uneinholbarkeit des Verfolgten. Der Ewige Jude in der literarischen Phantastik, Frankfurt/M. 2000.

Richard S. Levy, Antisemitism: Historical Encyclopedia of Prejudice and Persecution, Santa Barbara/Denver 2005.

Heinz-Dietrich Löwe, Antisemitismus und reaktionäre Utopie. Russischer Konservatismus im Kampf gegen den Wandel in Staat und Gesellschaft, 1890–1917, Hamburg 1978.

Hanno Loewy (Hrsg.), Gerüchte über die Juden. Antisemitismus, Philosemitismus und aktuelle Verschwörungstheorien, Essen 2005.

Michael Meyer u. a. (Hrsg.), Deutsch-Jüdische Geschichte in der Neuzeit, 4 Bde., München 1997.

Heiko A. Oberman, Wurzeln des Antisemitismus. Christenangst und Judenplage im Zeitalter von Humanismus und Reformation, Berlin 1981.

Peter G. J. Pulzer, Die Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland und Österreich 1867–1914. Mit einem Forschungsbericht des Autors, Göttingen 2004.

Doron Rabinovici/Ulrich Speck/Natan Sznaider (Hrsg.), Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt/M. u. a. 2004.

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

Stefan Rohrbacher, Gewalt im Biedermeier. Antijüdische Ausschreitungen in Vormärz und Revolution (1815–1848/49), Frankfurt/M. 1993.

Stefan Rohrbacher/Michael Schmidt, Judenbilder. Kulturgeschichte antijüdischer Mythen und antisemitischer Vorurteile, Reinbek 1991.

Reinhard Rürup, Emanzipation und Antisemitismus, Göttingen 1975.

Rosemary Ruether, Nächstenliebe und Brudermord. Die theologischen Wurzeln des Antijudaismus, München 1978.

Julis H. Schoeps/Joachim Schlör (Hrsg.), Antisemitismus. Vorurteile und Mythen, München 1995.

Herbert A. Strauss, Hostages of Modernization. Studies on Modern Antisemitism 1870–1933/38, 2 Bde. Berlin, New York 1993.

– / Werner Bergmann/Christhard Hoffmann (Hrsg.), *Der Antisemitismus der Gegenwart*, Frankfurt/M. 1990.

Pierre-André Taguieff, *La nouvelle judéophobie*, Paris 2002.

Matthias Vetter, *Antisemiten und Bolschewiki. Zum Verhältnis von Sowjetsystem und Judenfeindschaft 1917–1939*, Berlin 1995.

Shulamit Volkov, *Die Juden in Deutschland 1780–1918*, München 1994.

Dirk Walter, *Antisemitische Kriminalität und Gewalt. Judenfeindschaft in der Weimarer Republik*, Bonn 1999.

Juliane Wetzel, *Antisemitismus und Holocaustleugnung als Denkmuster radikaler islamistischer Gruppierungen*, in: *Extremismus in Deutschland. Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme*, hrsg. v. BMI, 2004, S. 253–272.

Moshe Zimmermann, *Die deutschen Juden 1914–1945*, München 1997.

Massimo Ferrari Zumbini, *Die Wurzeln des Bösen. Gründerjahre des Antisemitismus: Von der Bismarckzeit zu Hitler*, Frankfurt/M. 2003.

