

# PERSPEKTIVWECHSEL

Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit



## **Aus der Geschichte lernen?**

Zeitgemäße Ansätze zum pädagogischen Umgang  
mit Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit

## IMPRESSUM

### **Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.**

Hebelstraße 6

60318 Frankfurt am Main

Telefon: 0 69 / 94 43 71 - 0; Telefax: 0 69 /49 48 17

E-Mail: [zentrale@zwst.org](mailto:zentrale@zwst.org); [info@zwst-perspektivwechsel.de](mailto:info@zwst-perspektivwechsel.de)

Internet: [www.zwst.org](http://www.zwst.org); [www.zwst-perspektivwechsel.de](http://www.zwst-perspektivwechsel.de)

Redaktion: Marina Chernivsky; Prof. Dr. Doron Kiesel

Fotonachweis: Projektfotos

Gestaltung: K-ID - Krumholz Interactive Design

Druck: Kunst und Design, Reichelsheim

© 2008 Alle Rechte vorbehalten.

# Inhaltsverzeichnis

- 2 Editorial
- 4 Grußwort der Thüringer Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit,  
**Frau Christine Lieberknecht** (CDU), anlässlich der Fachtagung „Aus der Geschichte lernen?“
- 7 Zur Kontinuität antijüdischer und fremdenfeindlicher Weltbilder und Denkweisen.  
**Prof. Dr. Christian Wiese**, Director of the Centre for German-Jewish Studies,  
University of Sussex, GB.
- 14 Das Unbehagen an der Geschichte. Zu Abwehr und Widerstand im Umgang mit der  
Vergangenheit in der Bildungsarbeit.  
**Prof. Dr. Ilka Quindeau**, Fachhochschule Frankfurt am Main
- 21 Anfragen an die Geschichtspädagogik zum Thema Holocaust.  
Herausforderungen und Grenzen.  
**Dr. Susanne Urban**, Yad Vashem, International School for Holocaust Studies, Jerusalem
- 34 Übersicht aller Arbeitsgruppen
- Vorstellung ausgewählter Beiträge**
- 36 Pädagogische Interventionen zum Thema Antisemitismus: Inhaltliche und methodische  
Herausforderungen. Teilnahmemotivation an Projekten zu Antisemitismus.  
**Dr. Norman Geißler**, Potsdam
- 40 „Anne Frank. Eine Geschichte für heute?!“ Ideen und Materialien für Schulen und  
Jugendarbeit / Praxiserfahrungen mit Ausstellungsprojekten. Die Arbeit gegen  
Antisemitismus. Erfahrungen und Beispiele des Anne Frank Zentrums.  
**Thomas Heppener**, Anne Frank Zentrum, Berlin
- 46 Interkulturelles Lernen in „ethnisch homogenen“ Regionen — Fallstricke und Chancen  
interkultureller Bildungsangebote. Der Anti-Bias-Ansatz – ein Konzept für die inter-  
kulturelle Arbeit in Ostdeutschland?  
**Oliver Trisch**, Berlin
- 50 Zwischen Zeitzeugnissen und aktuellen Lebenswirklichkeiten – Zur Konzeption  
einer ungewöhnlichen Ausstellung für die Beschäftigung mit der NS-Geschichte.  
**Jan Krebs**, Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V., Berlin

## Editorial

In Anbetracht sich häufender fremdenfeindlicher Vorfälle und vor dem Hintergrund zunehmender Akzeptanz antisemitischer Einstellungen unter Jugendlichen in Thüringen hat sich die Fachtagung **„Aus der Geschichte lernen? Zeitgemäße Ansätze zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“** mit Möglichkeiten und Strategien der pädagogischen Auseinandersetzung mit antisemitischem und rechtsradikalen Gedankengut befasst.

Wie auch in den letzten zwei Jahren ist die Fachtagung, die im Oktober 2008 in Weimar stattfand, ein Bestandteil des Modellprojekts **„Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“**. Das Projekt „Perspektivwechsel“ ist ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie vom Freistaat Thüringen gefördertes Präventionsprogramm, das im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ in Trägerschaft der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) gemeinsam mit der Landesstelle Gewaltprävention durchgeführt wird.

Die mit der Judenfeindlichkeit verbundenen historischen, religiösen, politischen und kulturellen Aspekte sind in der europäischen Kultur tief verwurzelt und reichen bis in die Gegenwart hinein. Das Verhältnis von jüdischen und nichtjüdischen Deutschen ist durch die historischen Hintergründe emotional belastet, so dass die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus besonderer pädagogischer Handlungskonzepte und Interventionen bedarf.

Vor diesem Hintergrund hat sich die Fachtagung „Aus der Geschichte lernen?“ zum Ziel gesetzt, im Rahmen von fundierten, wissenschaftlichen Beiträgen und Praxisbeispielen theoretische Hintergründe sowie konzeptionelle Ansätze aus mehreren Forschungs- und Arbeitsfeldern zur Diskussion zu stellen.

Die Tagung wurde durch die Ministerin Christine Lieberknecht eröffnet. Sie setzte sich hierin in ihrer Ansprache für ein bewusstes und demokratisches Miteinander ein und für eine aktive und offensive Auseinandersetzung mit antisemitischen und fremdenfeindlichen Einstellungen. In mehreren Vorträgen und Arbeitsgruppen kamen thematisch ausgewiesene Referenten und Referentinnen zu Worte. In ihren Beiträgen konnten theoretische Aspekte der Fragestellung herausgearbeitet und Implikationen für die pädagogische Praxis erörtert werden. Ein wesentlicher Bestandteil der Tagung war die öffentliche Podiumsdiskussion, die im Deutschen Nationaltheater unter Leitung des Chefredakteurs der Thüringischen Landeszeitung, Hans Hoffmeister, durchgeführt wurde. Dank der pointierten Stellungnahmen von unseren Podiumsgästen [1] wurde das Thema der Tagung sowohl wissenschaftlich als auch politisch beleuchtet.

Wir danken dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), dem Freistaat Thüringen sowie der Landesstelle Gewaltprävention für die Förderung unserer Initiative. Unser besonderer Dank richtet sich auch an Christine Lieberknecht, Thüringer Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit, Christoph Bender, Leiter der Landestelle Gewaltprävention, Dr. Bernd Uwe Althaus, Leiter des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrerplanentwicklung und Medien (Thillm), Hans Hoffmeister, Chefredakteur der Thüringischer Landeszeitung (TLZ), sowie an alle TeilnehmerInnen, ReferentInnen und Podiumsgäste.

In dem vorliegenden Reader werden theoretische Hinsichten und praxisrelevante Konzepte für den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit dargestellt [2].

**Benjamin Bloch | Marina Chernivsky | Doron Kiesel**

[1] Christoph Bender, Leiter der Landestelle Gewaltprävention; Bernd Uwe Althaus, Leiter des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrerplanentwicklung und Medien; Prof. Dr. Doron Kiesel, Erziehungswissenschaftler, Fachhochschule Erfurt; Hans-Jürgen Döring, Sprecher für Bildung und Kultur der SPD Fraktion im Thüringer Landtag; Herman Binkert, Staatssekretär in der Thüringer Staatskanzlei und Bevollmächtigter des Freistaates Thüringen beim Bund; Andreas Bock, Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Thüringer Landesamt für Verfassungsschutz

[2] Weiterführende Informationen zum Projekt „Perspektivwechsel“, relevante Links und Literaturvorschläge sind unter [www.zwst-perspektivwechsel.de](http://www.zwst-perspektivwechsel.de) zu finden.

# Grußwort der Thüringer Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit, Frau Christine Lieberknecht (CDU), anlässlich der Fachtagung „Aus der Geschichte lernen?“

**Sehr geehrter Herr Bloch, sehr geehrter Herr Nossen,  
sehr geehrte Damen und Herren,**

zunächst einmal herzlichen Dank für die Einladung zur Eröffnung Ihrer Fachtagung „Aus der Geschichte lernen? Zeitgemäße Ansätze zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ im Rahmen des Projekts „Perspektivwechsel“.

Sie führen diese Fachtagung hier in Weimar durch. Sie tun das nicht zum ersten Mal. Bereits im vergangenen Jahr hat an dieser Stelle im Rahmen Ihrer letztjährigen Veranstaltung unser Thüringer Ministerpräsident Dieter Althaus das Wort ergriffen. Es war Dieter Althaus wichtig, als Ministerpräsident unseres Landes Sie alle persönlich hier in Thüringen und ganz besonders hier in Weimar begrüßen zu können. Thüringen als ein weltoffenes, als ein gastfreundliches Land Ihnen vorzustellen, war damals eine der zentralen Botschaften unseres Ministerpräsidenten.

Thüringen ist ein Land, in dem die allermeisten Menschen aus der verhängnisvollen Geschichte der Diktaturen des 20. Jahrhunderts gelernt haben; Thüringen ist ein Land, in dem die Menschen aufstehen und aktiv die Freiheit der Demokratie verteidigen, ein Land, in dem Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus keinen Platz haben!

Das ist die Botschaft der Landesregierung, wie Dieter Althaus sie Ihnen im vergangenen Jahr überbracht hat und zu der ich im vergangenen Jahr ebenfalls im anschließenden Podiumsgespräch im Deutschen Nationaltheater sprechen durfte.

Heute überbringe ich Ihnen die Grüße der Landesregierung in meiner Funktion als Thüringer Ministerin für Soziales, Familie und Gesundheit. Diesem Ministerium ist unter anderem auch die Landesstelle für Gewaltprävention zugeordnet, die sehr gern die Partnerschaft von unserer Seite aus im Projekt „Perspektivwechsel“ übernommen hat.

Danken möchte ich auch für die Zusammenarbeit und Gemeinsamkeit aller an diesem Projekt Beteiligten.

Neben der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. als Initiator und Projektträger und unserer Landesstelle für Gewaltprävention sind dies vor allem das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit dem Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“, die Thüringische Landeszeitung hier aus Weimar, das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien und das Pädagogisch-Theologische Institut der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland.

Jeder Partner für sich ist ausgewiesen durch einschlägige und sehr erfolgreiche Arbeit, wenn es darum geht, „zeitgemäße Ansätze zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ zu diskutieren und vor allem unter jungen Menschen dafür zu werben.

Das betrifft das Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“, welches sich in Thüringen einer außerordentlich hohen Resonanz erfreut.

Das betrifft die Medienpartnerschaft mit der Thüringischen Landeszeitung. Die Initiative der Thüringischen Landeszeitung „Thüringen tolerant“ hat sich fest in unser aller Bewusstsein eingegraben und trifft dabei einen Wesenszug der Thüringer, der hierzulande lange prägend war und vor allem in der Kultur, in der Wissenschaft und im sozialen Bereich bis heute hoch anerkennenswerte Leistungen vorzubringen wusste.

Schließlich das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien und das Pädagogisch-Theologische Institut der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland.

Diese Institutionen verweisen mich auf mein Interesse an der Geschichte des Judentums noch zu DDR-Zeiten, als vor allem unter dem Dach der Kirchen sich erste Arbeitsgruppen bildeten, um nach jüdischem Leben in unseren hiesigen Thüringer Gemeinden und Städten zu fragen. Das war damals alles andere als staatlich gefördert, sondern, sofern sich staatliche Stellen überhaupt dafür interessierten, eher von kritischen Blicken der damaligen Machthaber begleitet.

So viel zum Dank an die entstandene Partnerschaft unter den Beteiligten, von der ich mir viel Synergie im besten Sinne erhoffe. Bezug nehmen möchte ich aber auch ausdrücklich auf den Ort der Einladung und den Zeitpunkt des Stattfindens dieser Tagung. Wenn wir uns gerade in diesen Tagen Ende Oktober des Jahres 2008 diesem Thema widmen, wird es in wenigen Tagen 70 Jahre her sein, dass wir an den 9. November 1938 denken. Wir haben die Pogromnacht gegen die jüdischen Mitbürger vor Augen, nach deren Erleben niemand mehr Zweifel an der Brutalität der Nationalsozialisten hätte haben dürfen.

Ähnlich wie schon am 30. September 1938, nach Abschluss des Münchener Abkommens, hätte es heißen müssen: „Wehret den Anfängen!“ Auch wenn es damals schon längst nicht mehr um „Anfang“ ging. Um so mehr müssen wir auch heute immer wieder betonen: „Wehret den Anfängen heute.“ Wir sollten deswegen nicht nachlassen, in verschiedener Hinsicht nachzufragen. Das will ich jetzt gern ein wenig ausformulieren, und zwar in drei Richtungen, die – so hoffe ich – auch junge Menschen ansprechen.

### **Erstens:**

Wir sollten nicht nachlassen, zu fragen: Was haben wir mit der Vertreibung, mit der Deportation und Ermordung der europäischen Juden, mit den grauenhaften Schrecken von Auschwitz, Majdanek, Theresienstadt, Bergen-Belsen, Dachau, aber eben auch Buchenwald hier vor den Toren der Stadt Weimar verloren, verloren an eigener Geschichte, an Kultur, an Reichtum, aber auch an täglichem Leben? Welchen Reichtum im Geschäftsleben, in der Bildung, in der Medizin, in der Kultur, in der Forschung, bis hin zur Justiz haben wir, das heißt, hat die Generation der Eltern und Großeltern unserer jungen Menschen, unserer Jugend von heute, verloren? Dazu gehört auch das Schweigen über vier Jahrzehnte der DDR. Die bemerkenswerte Ausstellung „Das hat es bei uns nicht gegeben ...“ der Amadeu Antonio Stiftung, die gegenwärtig an vielen Orten in Deutschland – so auch in Thüringen – gezeigt wird, wirft darauf ein einprägsames Licht.

Nicht zufällig hat sich in der Nachbarstadt Apolda erst in der jüngsten Zeit ein Verein zur Rettung des einzigen noch bestehenden jüdischen Hauses – des „Prager Hauses“ – gebildet. Über Jahrzehnte hinweg war diese Geschichte nicht mehr präsent.

### Zweitens:

Wo finden wir heute Bereicherung durch jüdisches Leben und Kultur, die sich wieder entwickelt haben? Mit der Erfurter Synagoge als Zentrum, der Klezmer-Musik hier in Weimar, israelischen Kulturwochen in Thüringen und vielem anderen mehr. Dafür können wir junge Menschen heute begeistern. Es gibt diese Angebote in vielen Städten und Landkreisen Thüringens. Sie lassen sich wunderbar mit Projekten schulischer Arbeit, aber auch im außerschulischen Bereich verbinden. Dafür sollten wir werben. Das ist ein Angebot jüdischer Kultur und jüdischen Lebens in Thüringen heute.

### Drittens:

Junge Menschen sollten Möglichkeiten nutzen, beides – den Blick in die Geschichte und in die Gegenwart – mit unseren europäischen Partnern aus Polen, insbesondere unserer Partnerregion Krakau, aus Prag, aus Budapest zu erleben. Auch Amsterdam – wenn ich an das Haus von Anne Frank und die dortigen Aktivitäten denke – wäre eine solche Möglichkeit.

Der Geschichte an den authentischen Orten zu begegnen und heute im Zeichen der Versöhnung gemeinsam Zukunft zu bauen, das ist gerade für junge Menschen eine faszinierende Aufgabe. Dabei immer die „Würde des Menschen“ im Blick zu haben, ist ganz wichtig. Ich sage das ganz bewusst, hier im Ringhotel „Kaiserin Augusta“, nur wenige Meter gegenüber dem Weimarer Hauptbahnhof, am Fuße des Ettersberges. Von hier haben wir den unmittelbaren Blick auf das schlimme Grauen von Buchenwald als Tiefpunkt dessen, wozu Menschen fähig sind. Ich sehe das aber auch im Spannungsbogen zu den universalen Menschheitsfragen der Kultur der Weimar Klassik.

„Die Würde des Menschen“ als eine zentrale Botschaft jungen Menschen mit auf den Weg zu geben, wäre beim Stichwort „Perspektivwechsel“ für mich von ganz besonderer Bedeutung. Wo wird Menschenwürde heute mit Füßen getreten? Das gilt allgemein, das gilt aber ganz besonders auch, wenn wir dem Antisemitismus und der Fremdenfeindlichkeit die Stirn bieten müssen. Wo müssen wir uns der Verletzung von Würde entgegenstellen? Das mit allen denkbaren Partnern gemeinsam zu tun, ist eine große Aufgabe.

Ich habe gerade in der vergangenen Woche wieder neue Akteure bei dieser gemeinsamen Aufgabe kennen lernen können. Da gibt es den Thüringer Eisenbahn e. V., der den alten Weimarer Rangierbahnhof für sich entdeckt hat und gemeinsam mit dem Thüringer Filmbüro e.V. und dessen Geschäftsführer Wolfgang Knappe an diesem Thema arbeitet. Wir alle wissen, welche Rolle die Reichsbahn gespielt hat bei der Ermordung der Juden, bei der Fahrt nach Buchenwald, aber auch nach Auschwitz und den anderen Orten des Grauens. Da wird Geschichte begreifbar. Diese Greifbarkeit von Geschichte brauchen wir, wenn wir zeitgemäße Ansätze zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit suchen.

**Sehr geehrte Damen und Herren,**

**das waren nur wenige Gedanken meinerseits. Ich wünsche der Tagung „Perspektivwechsel“ gutes Gelingen, wertvolle Erkenntnisse und allen Teilnehmern große Gemeinsamkeit beim Handeln gegen Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit, für Demokratie und Toleranz, für die Würde des Menschen.**

**Vielen Dank.**

# Zur Kontinuität antijüdischer und fremdenfeindlicher Weltbilder und Denkweisen.

**Prof. Dr. Christian Wiese**, Director of the Centre for German- Jewish Studies, University of Sussex, GB.

## Einführung

Eine der umstrittensten Fragen der Antisemitismusforschung nach 1945 ist jene nach dem Zusammenhang zwischen der jahrhundertealten kirchlichen Tradition der Judenfeindschaft und dem mörderischen Antisemitismus der Nazis. Die Frage, mit der sich die Kirchen konfrontiert sehen, lautet, ob es nicht eine Linie ist, die von der traditionellen christlichen Judenfeindschaft über den mittelalterlichen Judenhass, über Luthers so genannte „Judenschriften“ und die neuzeitliche Aufklärung bis hin zum modernen Antisemitismus verläuft. Gibt es so etwas wie eine „ewige Judenfeindschaft“, die seit den Anfängen des Christentums die Geschichte des Abendlandes durchzieht, bis es zwischen 1933 und 1945 zur Katastrophe kam, oder gibt es Brüche und Wandlungen, in denen Judenfeindschaft eine völlig neue Qualität annahm? Die folgenden Überlegungen versuchen eine Differenzierung der Fragestellung nach dem Verhältnis von Antijudaismus und Antisemitismus vor der Shoah und enden mit kurzen Reflexionen über die Kontinuität oder Diskontinuität antisemitischer Denktraditionen in Deutschland nach 1945.

An der kontroversen Frage, ob man begrifflich und sachlich zwischen „Antijudaismus“ und „Antisemitismus“ sowie weiteren Formen der Judenfeindschaft unterscheiden soll, entscheidet sich oft schon die historische Interpretation des Phänomens. Hannah Arendt hat etwa gerade mit Blick auf die Shoah eine strikte Unterscheidung zwischen dem mörderischen Hass des modernen Antisemitismus seit dem 19. Jahrhundert und der traditionellen christlichen Judenfeindschaft gefordert<sup>1</sup>. Dagegen hat etwa der Historiker Leon Poliakov in seiner „Geschichte des Antisemitismus“ einprägen wollen, dass man das Phänomen „Antisemitismus“ als eine uralte, zwar nicht ihren Ausdrucksformen, aber ihrem Wesen nach unveränderte Erscheinung verstehen müsse<sup>2</sup>. Vielfach ist es heute üblich, den Begriff „Antisemitismus“ auf alle Zeiten und Spielarten der Judenfeindschaft anzuwenden und dabei etwa zwischen „religiösem“, „politischem“ oder „rassischem“ Antisemitismus zu unterscheiden. Klassisch und nach wie vor weit verbreitet ist aber eine klare Unterscheidung von „Antijudaismus“ und „Antisemitismus“, die sich darauf berufen kann, dass der Begriff „Antisemitismus“ überhaupt erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Selbstbezeichnung begegnet: Mit diesem neuen Begriff wollten die Antisemiten zum Ausdruck bringen, dass es ihnen gerade nicht um ein religiöses Vorurteil, sondern um den angeblich objektiven Gegensatz zwischen der „arischen“ und der „semitischen Rasse“ ging. „Antijudaismus“ ist nach diesem Verständnis ein gegen das Judentum gerichtetes rein theologisches Konzept, das man mit dem grundlegenden Satz zusammenfassen kann: „Die Juden wurden zur Strafe für die Ermordung des Gottessohnes aus Israel vertrieben und leben nun zerstreut und rechtlos unter den Völkern, während die Erwählung auf die Kirche als das ‚neue Israel‘ übergegangen ist.“ So sehr diese Unterscheidung als Mittel geschichtlicher Differenzierung einleuchtet, so gilt es doch zu bedenken, dass sie missverständliche Züge annehmen kann, sobald sie zu einer Verharmlosung des scheinbar „nur theologischen“ Antijudaismus führt: Die Behauptung, der Antijudaismus – als theologischer Gegensatz zum Judentum – gehöre nun einmal wesentlich zum Christentum dazu, dürfe aber nicht für den Antisemitismus und für die Shoah verantwortlich gemacht werden, war und ist immerhin bis in die Gegenwart hinein eine der Strategien, sich der Schuldgeschichte von Theologie und Kirche zu entziehen. Umso klarer müssen daher die Zusammenhänge zwischen den beiden Erscheinungen wahrgenommen werden: nämlich in welcher Weise christliche Elemente im Antisemitismus fortwirkten und Zubringerdienste leisteten und wie eng antijudaistische und antisemitische Denkmodelle in der Moderne bis hin zur Shoah zusammengewirkt haben.

## Das Verhältnis von Antijudaismus und Antisemitismus aus der Sicht der modernen Antisemitismusforschung

Als Julius Streicher, der Herausgeber des berüchtigten Hetzblattes „Der Stürmer“ vor dem Internationalen Militärgerichtshof in Nürnberg von seinem Verteidiger gefragt wurde, ob es in Deutschland außer seiner Zeitung noch andere antisemitische Presseerzeugnisse gab, antwortete er:

„Antisemitische Presseerzeugnisse gab es in Deutschland durch Jahrhunderte. Es wurde bei mir zum Beispiel ein Buch beschlagnahmt von Dr. Martin Luther. Dr. Martin Luther säße heute sicher an meiner Stelle auf der Anklagebank, wenn dieses Buch von der Anklagevertretung in Betracht gezogen würde. In dem Buch ‚Die Juden und ihre Lügen‘ schreibt Dr. Martin Luther, die Juden seien ein Schlangengezücht, man solle ihre Synagogen niederbrennen, man soll sie vernichten [...].<sup>3</sup>

Streichers Antwort, die an dieser Stelle vom Ankläger unterbrochen wurde, diente natürlich dem propagandistischen Ziel, die nationalsozialistischen Verbrechen an den Juden durch die Berufung auf die Autorität Martin Luthers zu rechtfertigen und den Reformator als Ahnherrn für die Geschichte des Antisemitismus zu vereinnahmen. Dennoch konfrontiert diese Szene unmittelbar mit der Frage nach der Wirkungsgeschichte der langen, nahezu allgegenwärtigen Tradition christlicher Judenfeindschaft, in diesem Fall konkret nach der theologisch-politischen Wirkung der gehässigen Spätschriften Luthers über die Juden, darunter das berüchtigte Pamphlet „Von den Jüden und ihren Lügen“ (1543), auf das sich Streicher bezog. Nicht weniger drastisch hat Karl Jaspers nach 1945 in seinem Essay „Die nicht-christlichen Religionen und das Abendland“ die Linie von Luther bis nach Auschwitz gezogen, wenn er mit Blick auf Luthers unbarmherzige sieben Ratschläge an die Obrigkeit formulierte: „Was Hitler getan, hat Luther geraten, mit Ausnahme der direkten Tötung durch Gaskammern.“<sup>4</sup> Auch in der gegenwärtigen Historiographie zum Nationalsozialismus ist diese These einer unmittelbaren Kontinuität von Luthers Judenfeindschaft bis hin zur Shoah bekräftigt worden, etwa wenn Daniel J. Goldhagen den Reformator als zentrale Figur des von ihm postulierten spezifisch deutschen „eliminatorischen“ Antisemitismus deutete, der vom Mittelalter über die Reformation und die neuzeitliche Aufklärung bis hin zur modernen rassistischen Judenfeindschaft mit ihren vernichtenden Folgen führte.<sup>5</sup>

Nun hat die neuere historische Antisemitismusforschung die Frage nach der Kontinuität des Nazi-Antisemitismus zur traditionellen christlichen Judenfeindschaft wesentlich differenziert. Forschern wie Yehuda Bauer oder Saul Friedländer zufolge konnte sich die biologisch-rassistische antisemitische Ideologie der Nazis der tradierten antisemitischen Bilder und Stereotype bedienen und zugleich die christliche Theologie verwerfen. Dass sich Nazis wie Julius Streicher mit großer Selbstverständlichkeit auf die christliche Judenfeindschaft berufen konnten, hängt damit zusammen, dass das Christentum „die Juden in Dogma, Ritual und Praxis mit einem anscheinend unauslöschlichen Stigma brandmarkte.“<sup>6</sup>

Die Antisemitismusforschung geht – auf der Grundlage der Prämisse, dass der mörderische Rassenantisemitismus der Nazis gegenüber der traditionellen Judenfeindschaft eine neue Qualität aufweist – von einem zweifachen Zusammenhang aus. Ein Aspekt betrifft die konkreten Zubringerdienste christlicher Theologen, die vor und während der Nazi-Zeit auf dem Hintergrund ihrer theologisch-politischen Überzeugungen zum Antisemitismus und zur Situation der jüdischen Minderheit in Deutschland Stellung nahmen; zweitens bildete die Tradition der christlichen Judenfeindschaft mit ihrer Sprache und ihren Bildern das unverzichtbare Arsenal der radikaleren, „eliminatorischen“ Formen des Antisemitismus. Mit Saul Friedländers Worten:

„Vielleicht die stärkste Wirkung des religiösen Antijudaismus war [...] die aus dem Christentum ererbte Doppelstruktur des antijüdischen Bildes. Einerseits war der Jude ein Paria, der verachtete Zeuge des triumphalen Vormarsches des wahren Glaubens; andererseits erschien seit dem späten Mittelalter im volkstümlichen Christentum und in chiliastischen Bewegungen ein entgegengesetztes Bild, das des dämonischen Juden, welcher Ritualmorde begeht, sich gegen das Christentum verschwört, der Vorbote des Antichristen und der mächtige und geheimnisvolle Abgesandte der Kräfte des Bösen ist. Dieses Doppelbild kommt in einigen wesentlichen Aspekten des modernen Antisemitismus wieder zum Vorschein. Und seine bedrohliche und okkulte Dimension wurde zum ständig wiederkehrenden Thema der wichtigsten Verschwörungstheorien der westlichen Welt.“<sup>7</sup>

Die gegenwärtige Antisemitismusforschung hat der Frage nach Kontinuität und Wandel in der Geschichte der Judenfeindschaft viel Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei haben sich mit Blick auf die Verhältnisbestimmung von Antijudaismus und Antisemitismus zwei unterschiedliche, wenn auch einander ergänzende Deutungsmodelle herausgebildet: Das eine konzentriert sich stärker auf politik- und sozialgeschichtliche Entstehungsbedingungen und Kontexte des Antisemitismus, während das andere den Akzent vor allem auf kultur- und mentalitätsgeschichtliche Aspekte legt. Entsprechend kommt es, was die Bedeutung religiöser Elemente im Kontext „moderner“ Spielarten betrifft, zu unterschiedlichen Gewichtungen.

Die politik- und sozialgeschichtliche Betrachtung des Antisemitismus zielt darauf ab, dessen Ursachen in den politischen sowie sozialen Gegebenheiten und Konflikten der jeweils konkreten geschichtlichen Situation herauszuarbeiten. So betrachtet sie die Wellen des „modernen Antisemitismus“ in Deutschland, der erstmals in den 1870er Jahren unter dieser Selbstbezeichnung auftauchte, als entscheidenden Einschnitt in der Geschichte der Judenfeindschaft. Diese bewusst nicht in religiösen, sondern gesellschaftlichen oder rassistischen Kategorien argumentierende Judenfeindschaft ist demnach auf ein ganzes Ursachengeflecht politischer, wirtschaftlicher und sozio-kultureller Faktoren zurückzuführen: Dazu zählen etwa die Folgen der industriellen Revolution, eine gravierende wirtschaftliche Depression in den Jahren nach dem Zusammenschluss des Deutschen Reiches 1871, eine nationale und kulturelle Identitätskrise und vor allem der Niedergang des Liberalismus seit der Mitte der siebziger Jahre, der die jüdische Gemeinschaft politisch heimatlos zurückließ. Der „moderne Antisemitismus“, Zeichen einer tiefen Krise der bürgerlich-liberalen Gesellschaft, fand in der folgenden Zeit eine immer tiefere Verbreitung in weiten Kreisen der Gesellschaft. Soziales Elend, Desintegration des kleinen Mittelstands, Unzufriedenheit und Orientierungsverlust führten dazu, dass viele Menschen auf antisemitische Agitatoren hörten, die eine leichte Erklärung für das anzubieten hatten, worunter sie litten: „Bis in die Kreise der höchsten Bildung hinauf, unter Männern, die jeden Gedanken kirchlicher Unduldsamkeit oder nationalen Hochmuts mit Abscheu von sich weisen würden, ertönt es heute wie aus einem Munde: Die Juden sind unser Unglück“ – dies sind folgenreiche Worte des berühmten Berliner Historikers Heinrich von Treitschke während einer heftigen antisemitischen Kampagne 1880/81, die auch unter Intellektuellen enormen Zulauf gewann.<sup>9</sup>

Die religiöse Tradition der Judenfeindschaft scheint in dieser Form des Antisemitismus, deren Funktion als säkulare antiliberaler, antidemokratischer Ideologie unübersehbar ist, zunächst keine besondere Rolle zu spielen. Gerade die lange Geschichte des religiösen Antijudaismus im christlichen Kulturbereich erklärt aus Sicht sozialgeschichtlicher Analysen nicht das Neue des modernen Antisemitismus: seine Funktion als säkulare, antidemokratische Ideologie, welche die jüdische Minderheit zum Symbol der Krisen der liberal-kapitalistischen Wirtschaftsordnung machte.

In einer Zeit zunehmender Säkularisierung kommt demnach auf den ersten Blick den politischen, sozialen und wirtschaftlichen Ursachen des Antisemitismus eine weit größere Bedeutung zu als religiösen Denkmustern.

Die kultur- und mentalitätsgeschichtliche Strömung der Antisemitismusforschung betont jedoch zu recht, dass die jüdische Minorität nur deshalb zum Hasssymbol werden konnte, weil Juden immer schon negative Symbole, Verkörperungen des „Anderen“ gewesen waren und die traditionellen Stereotype und religiösen Vorurteile auch unter zunehmend säkularen Bedingungen wirkmächtig blieben. Religiös geprägte Bilder und Mythen über Juden und Judentum wie der Gottesmordvorwurf, die Ritualmordbeschuldigung oder die Vorstellungen von Brunnenvergiftung und Hostienfrelve waren auch nach der Aufklärung und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein tief im kollektiven Bewusstsein verankert und ließen sich auch für rassistisch motivierte Hasskampagnen aktivieren. Der völkisch-rassistische Antisemitismus hat demnach den christlichen Antijudaismus nicht einfach abgelöst, sondern in sich aufgenommen und sich seiner bedient. Mit den Worten des Historikers Jacob Katz:

„Weithin erwies sich der moderne Antisemitismus als eine Fortsetzung der vormodernen Ablehnung des Judentums durch das Christentum, selbst wenn er jede Verbindung damit bestritt oder sich sogar als feindlich zum Christentum bekannte. Der Wunsch, den Antisemitismus anders als in der jüdisch-christlichen Trennung zu begründen, blieb in Wahrheit nichts als eine Absichtserklärung. Kein Antisemit, selbst wenn er antichristlich war, verzichtete je auf den Gebrauch jener antijüdischen Argumente, die in der Ablehnung von Juden und Judentum durch frühere christliche Zeiten wurzelten.“<sup>10</sup>

Auf der Ebene der Ideologie vollzog sich dann seit 1890 die Verbindung des Antisemitismus mit nationalistischen, rassistischen und sozialdarwinistischen Theorien. Aus der Sicht einer kulturpessimistischen Kritik der Moderne konnten die Juden zur Verkörperung der kapitalistischen Massengesellschaft, des Individualismus, des Pluralismus sowie der Traditionen von Humanität und Liberalität werden. Unter der Einwirkung rassistischer Theorien verschmolz das antisemitische Denken zum „arischen Mythos“ mitsamt seinem negativen Gegenmythos der semitischen/jüdischen Rasse. Bestimmende Kennzeichen der religionsähnlich überhöhten neuen Ideologie waren die Behauptung des biologisch minderwertigen und zerstörerischen Charakters der Juden und eine dualistische Weltanschauung, die den Ablauf der abendländischen Geschichte, einschließlich der zeitgenössischen sozialen, politischen und geistigen Konflikte, aus dem angeblichen germanisch-jüdischen Rassen Gegensatz erklärte. Vielfach entwickelte sich der Antisemitismus radikal-völkischer Prägung dann konsequent zu einer Ideologie weiter, die sich auch gegen die christliche Religion und ihre jüdischen Ursprünge wandte.<sup>11</sup>

Spätestens mit der Radikalisierung des Nationalismus und dem Aufstieg der neuen Rechten in den letzten Jahren vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs wurde die Macht dieser Gestalt der Judenfeindschaft unübersehbar. In den Krisenjahren der Weimarer Zeit wurde das verbreitete Bekenntnis zum Antisemitismus, wie die Historikerin Shulamit Volkov formulierte, „zu einem Signum kultureller Identität, der Zugehörigkeit zu einem spezifischen kulturellen Lager“.<sup>12</sup> So verstanden, richtete sich der Antisemitismus – als übergreifender „kultureller Code“ eines anti-emanzipatorischen und antipluralistischen Affekts – gegen jene mit den Stichworten Demokratie, Aufklärung und Humanität bezeichneten „Ideen von 1789“, denen die Juden ihre Emanzipation verdankten und von deren Fortwirken oder Scheitern der Erfolg ihrer bürgerlichen Integration abhing.

Die Deutungen, die sich auf die Wirkung der tradierten Judenbilder konzentrieren, gehen selbstverständlich nicht von einer stets gleich bleibenden jüdenfeindlichen Tradition aus, sondern beschreiben ihre Verwandlung in unterschiedlichen historischen Zusammenhängen. Daher benennt auch die mentalitätsgeschichtliche Forschung wichtige Unterschiede zwischen dem religiösen Antijudaismus und dem Antisemitismus:

**1)** Im Kontext des modernen Antisemitismus konnten die religiösen Mythen ihre Wirkmächtigkeit deshalb bewahren, weil sie modernisiert wurden und in neuem Gewand auftraten. So wurde aus der Ritualmordbeschuldigung im 19. Jahrhundert das Bild vom jüdischen „Mammonismus“, Materialismus und der jüdischen „Blutsaugerei“, aus dem „Gottesmord“ die gefährliche Fremdheit und das Dämonische des Judentums, das zu allen Verbrechen gegen die nichtjüdische Gesellschaft fähig sei und auf die Weltherrschaft ziele, wie die berüchtigten „Protokolle der Weisen von Zion“ behaupteten. Dieser „rationale“ Antisemitismus war insgesamt gefährlicher und konsequenter als die traditionelle christliche Judenfeindschaft, weil die „Judenfrage“ nun auf irgendeine Weise „gelöst“ werden musste, statt dem Urteil Gottes und dem Laufe der Geschichte anheim gestellt zu werden.<sup>13</sup>

**2)** Nach traditionellem christlichem Selbstverständnis konnten Juden durch Bekehrung zu Mitgliedern der christlichen Gemeinschaft werden. Die Judenmission wurde von den Nationalsozialisten aber schließlich verboten, weil sie aus rassistischer Sicht das Eindringen „jüdischen Blutes“ in die deutsche Volksgemeinschaft förderte und verschleierte, dass Juden aufgrund ihrer Rasse nicht veränderbar seien. Im Zukunftsbild des Rassenantisemitismus war der Unterschied von Juden und Nichtjuden nicht aufhebbar. Gerade die Vermischung der „Rassen“, die geistige und rassistische „Verjudung“ der Gesellschaft, wurde als Ursache für den Niedergang und die Zerstörung der eigenen Kultur angesehen. „Juden“ und „Judentum“ repräsentierten das gefährliche, unheimliche Neue, das die eigenen traditionellen Strukturen der Gesellschaft „zersetzte“. Das Gegenmodell war daher die „Entjudung“, die Befreiung aller geistigen und sozialen Bereiche von irgendwelchem wirklichen oder scheinbaren jüdischen Einfluss. Saul Friedländer hat diese Form der Judenfeindschaft treffend als „Erlösungsantisemitismus“ bezeichnet, da dieser die Erlösung von „Deutschtum“ und „arischer“ Welt von der Befreiung von den Juden abhängig machte: Rassenkampf und Vernichtungsstrategien waren die Konsequenz dieses Denkens.

Eine Synthese zwischen der politik- und sozialgeschichtlichen sowie der kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Strömung der Antisemitismusforschung spricht für eine differenzierte Sicht der Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Die Ideologie des christlichen Antijudaismus lässt sich gewiss nicht einfach mit der des modernen Antisemitismus gleichsetzen: Auch wenn viele traditionelle Motive und Stereotype des Antijudaismus im Antisemitismus erhalten blieben, bedeuteten sie im Kontext der modernen Weltanschauungen etwas anderes als im christlichen Weltbild und hatten andere Auswirkungen. Allerdings sind die Übergänge auch seit dem 19. Jahrhundert stets fließend gewesen. Die Kirchengeschichte zeigt, dass Teile der protestantischen wie katholischen Theologie in Europa von den jeweiligen Wandlungen der Judenfeindschaft nicht unbeeinflusst blieben und dass Rassismus und völkisches Denken vor allem in Deutschland in der letzten Phase der Weimarer Republik und während des Dritten Reiches in das kirchliche Leben Eingang fanden. Das war vor allem auch deshalb möglich, weil eine der Grundstrukturen der antijüdischen Argumentation trotz aller Modernisierung stets erhalten blieb: Das Judentum diente durchweg als Gegenbild zum eigenen Selbstverständnis. Konservative und Liberale, orthodoxe Christen und radikale Religionskritiker, völkische Nationalisten

und Frühsozialisten verstanden das Judentum jeweils als Antithese zu ihren Zielen – als Ungläubige, als Vertreter des Kapitalismus, als Feind der Welt, als Gegenrasse. Deshalb blieb der christliche Antijudaismus mit späteren Formen der Judenfeindschaft vereinbar, gab es gegenseitige Einflüsse und zum Teil eine völlige Übernahme des rassistischen Antisemitismus in den Bereich der Kirche.

### Ausblick: Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Gegenwart

Insgesamt scheint sich die Frage nach den Kontinuitäten und Diskontinuitäten antisemitischer Weltbilder und Denkmuster nach 1945 noch einmal verkompliziert zu haben. Dem statistisch feststellbaren Rückgang vieler traditioneller Erscheinungsformen von Antisemitismus stand nach dem Krieg die Erfahrung von Hass und Ressentiment gegen Überlebende der Shoah entgegen, und auch die zunehmende Tabuisierung und Skandalisierung judenfeindlicher Äußerungen im Deutschland der 1950er und 1960er Jahre war nicht einfach ein Ausdruck des Schwindens antisemitischer Einstellungen. Vielmehr kam es zu einem Formenwandel des Antisemitismus, der im Verlaufe der vergangenen Jahrzehnte zu einer ganzen Vielfalt neuer Phänomene geführt hat, die sich in der Forschung in Begriffen wie „Philosemitismus“, „Antizionismus“, „sekundärer Antisemitismus“ oder „neuer Antisemitismus“ niederschlagen. Hinter dem „Philosemitismus“ verbirgt sich eine häufig problematische plakatative Betonung einer positiven Einstellung Juden gegenüber, und es scheint nicht ausgeschlossen, dass unter der Maske dieser „Judenfreundschaft“ der alte Antisemitismus in verwandelter Gestalt wieder zum Vorschein kommt.<sup>14</sup> Weit problematischer noch ist der neue so genannte „sekundäre Antisemitismus“, der weder aus religiösen Bildern noch aus der Begegnung mit jüdischen Menschen und jüdischer Kultur entsteht, sondern aus dem Widerwillen, Verantwortung für die Geschichte zu übernehmen. Diese Form des Antisemitismus – als Protest gegen den gesellschaftlich akzeptierten Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit – neigt dazu, den Völkermord an den Juden zu bagatellisieren und sich seine neuen Mythen zu schaffen: im Extremfall die so genannte „Auschwitzlüge“, den Mythos, Juden in aller Welt schürten den Hass gegen Deutschland, den Mythos, das Judentum in Israel und in den USA halte Deutschland in den Banden einer Schuld, die endlich der Vergangenheit angehören müsse, den Mythos, Deutschland müsse sich von der allgegenwärtigen Konfrontation mit Auschwitz endlich befreien. Daneben treten Formen des Antisemitismus, die sich aus antizionistischen Überzeugungen speisen und die den Zionismus wie den Staat Israel als Verkörperung chauvinistischer und rassistischer Einstellungen ablehnen; diese – von linken Traditionen inspirierten – Denkmuster gehen in der Gegenwart nicht selten Verbindungen mit eigentlich im rechten Lager beheimateten Weltbildern ein, insbesondere dort, wo Kontinuitäten zur antisemitischen Legende von der „jüdisch-amerikanischen“ Weltherrschaft hergestellt und Stereotypen rezipiert werden, die darauf zielen, Juden zu Tätern zu erklären, und so eine moralische Entlastungsfunktion erfüllen.<sup>15</sup> Ein verhältnismäßig neues Phänomen, das zudem stark umstritten ist, geht über den spezifisch deutschen Kontext weit hinaus und verdankt sich einem Konglomerat aus Israelkritik, Globalisierungs- und Modernisierungssangst, Antiamerikanismus und der Verlagerung des europäischen Antisemitismus in die arabisch-muslimische Welt im Kontext des ungelösten Nahostkonflikts. Ob allerdings dieser „neue Antisemitismus“,<sup>16</sup> dessen Trägerschichten in Europa nicht selten unter muslimischen Migranten zu finden sind, tatsächlich eine Renaissance des Antisemitismus bedeutet, ist in der Forschung in hohem Maße umstritten. So diagnostiziert etwa Werner Bergmann einen allgemeinen Rückgang antisemitischer Einstellungen und macht geltend, die Tatsache, dass sich im Zuge der Enttabuisierung des Antisemitismus die Grenzen des Sagbaren verschoben hätten, berge nicht nur Gefahren, sondern auch Chancen für eine wirksame Bekämpfung solcher Einstellungen.<sup>17</sup> Andere Studien behaupten hingegen, im Zuge der Renaissance konventionalisierter Identitätsnarrative und nationaler

Selbstverständigungsprozesse seit der deutschen Einheit habe sich die politisch-soziale Akzeptanz antisemitischer Motive erhöht, verzeichnen eine Zunahme sozial-paranoider antisemitischer Weltdeutungen und widersprechen der These eines kollektiven Lernprozesses gegenüber dem Antisemitismus in der gegenwärtigen politischen Kultur.<sup>18</sup> Unabhängig von diesen unterschiedlichen Interpretationen ist jedoch davon auszugehen, dass es in Deutschland – wie insgesamt in der europäischen Kultur – ein kompliziertes Geflecht unterschiedlich motivierter und ständigem Wandel unterliegender antisemitischer Weltbilder und Denkweisen gibt, dessen Untersuchung aus soziologischer Sicht und dessen Bekämpfung – im Zusammenhang einer umfassenden Bildungsstrategie gegen fremdenfeindliche Denk- und Handlungsmuster insgesamt – eine nicht zu unterschätzende Aufgabe darstellt.

#### Referenzen:

1. Hannah Arendt, *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, München 1993, S. 17-24.
2. Leon Poliakov, *Geschichte des Antisemitismus*, Bd. 1, Worms 1976.
3. *Der Prozeß gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof*. Amtlicher Text in deutscher Sprache, Bd. 12, Nürnberg 1947, S. 346.
4. Karl Jaspers, *Die nichtchristlichen Religionen und das Abendland* (1954), in: ders., *Philosophie und Welt*. Reden und Aufsätze, München 1963, S. 156-166, Zitat S. 162.
5. Daniel Jonah Goldhagen, *Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust*, Berlin 1996.
6. Saul Friedländer, *Das Dritte Reich und die Juden*, Bd. 1, München 1998, S. 97. Vgl. auch die Analysen von Yehuda Bauer, *Die dunkle Seite der Geschichte. Die Schoa in historischer Sicht. Interpretationen und Reinterpretationen*, Frankfurt a. M. 2001.
7. Saul Friedländer, *Das Dritte Reich und die Juden*, Bd. 1, München 1998, S. 98. Vgl. auch die Analysen von Yehuda Bauer, *Die dunkle Seite der Geschichte. Die Schoa in historischer Sicht. Interpretationen und Reinterpretationen*, Frankfurt a. M. 2001.
8. Werner Jochmann, *Gesellschaftskrise und Judenfeindschaft in Deutschland 1870-1945*, Hamburg 1988.
9. Heinrich von Treitschke, „Unsere Aussichten“, in: Walter Boehlich (Hg.), *Der Berliner Antisemitismusstreit*, Frankfurt a. M. 1965, S. 13.
10. Jacob Katz, *Vom Vorurteil zur Vernichtung. Der Antisemitismus 1700-1933*, München 1989, S. 322f.
11. Uriel Tal, *Religious and Anti-Religious Roots of Modern Antisemitism*, New York 1971.
12. Shulamit Volkov, *Antisemitismus als kultureller Code*, in: dies., *Jüdisches Leben und Antisemitismus im 19. und 20. Jahrhundert*, München 1990, S. 13-36, Zitat S. 23.
13. Steven Theodore Katz, *Kontinuität und Diskontinuität zwischen christlichem und nationalsozialistischem Antisemitismus*, Tübingen 2001, S. 43ff und S. 59ff.
14. Frank Stern, *Im Anfang war Auschwitz. Antisemitismus und Philosemitismus im deutschen Nachkrieg*, Gerlingen 1991.
15. Martin Kloke, *Antizionismus und Antisemitismus als Weltanschauung? Tendenzen im deutschen Linksradikalismus und –extremismus*, in: Bundesministerium des Innern (Hg.), *Extremismus in Deutschland. Erscheinungsformen und aktuelle Bestandsaufnahme*, Berlin 2004, S. 163-196; Moshe Zuckermann (Hg.), *Antisemitismus, Antizionismus, Israelkritik*, Göttingen 2005.
16. Doron Rabinovici/Ulrich Speck/Natan Sznajder (Hg.), *Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte*, Frankfurt/M. 2004. Weitere Darstellungen zum Thema sind u.a. Phillis Chesler, *Der neue Antisemitismus. Die globale Krise seit dem 11. September*, Hamburg-Berlin 2004; Philipp Gessler, *Der neue Antisemitismus. Hinter den Kulissen der Normalität*, Freiburg 2004; Klaus Holz, *Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft*, Hamburg 2005; Hans Rauscher, *Israel, Europa und der neue Antisemitismus. Ein aktuelles Handbuch*, Wien 2004.
17. Werner Bergmann, *Antisemitismus in öffentlichen Konflikten. Kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949-1989*, Frankfurt 1997.
18. Lars Rensmann, *Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*, Wiesbaden 2004.

# Das Unbehagen an der Geschichte. Zu Abwehr und Widerstand im Umgang mit der Vergangenheit in der Bildungsarbeit.

**Prof. Dr. Ilka Quindeau, Fachhochschule Frankfurt am Main**

Der Vortragstitel, der mir für diese Tagung gegeben wurde, erinnert an das von Sigmund Freud beschriebene Unbehagen an der Kultur. Dort findet sich ein schillernder, in weiten Strecken ambivalenter Kulturbegriff, nach dem wir das Beste, was wir geworden sind, ebenso der Kultur verdanken wie einen großen Teil dessen, woran wir leiden. Diese Ambivalenz lässt sich ohne Schwierigkeiten auf die Geschichte übertragen. Die Geschichtlichkeit des Menschen, seine Fähigkeit, sich zu verzeitlichen, stellt eine wichtige anthropologische Errungenschaft dar, sie macht gleichsam das Menschliche des Menschen aus. Aber zugleich sieht Freud in ihr die zentrale Ursache des Schuldgefühls. Sie sehen, das Schuldgefühl hat zunächst einmal nichts mit realer, individueller Schuld zu tun. Es ist vielmehr mit der Kulturentwicklung verbunden und wird im Wesentlichen abgewehrt. In bewusster – und stärker noch in unbewusster – Form spielen diese Schuldgefühle im Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit jedoch eine wichtige Rolle, sie mischen sich mit realer Schuld bzw. Verantwortung und deren Abwehr.

In den letzten Jahrzehnten ist viel zu dieser Thematik geforscht worden, und inzwischen gilt es als gesichertes Wissen, dass der Antisemitismus in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg auf der Abwehr von Schuld basiert. Der Historiker Dan Diner hat in diesem Zusammenhang vom Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz gesprochen. Pointiert formuliert könne man es den Juden nicht verzeihen, dass sie die Deutschen an ihre Schuld am Holocaust erinnern. Indem man die Juden bekämpft oder entwertet – etwa mit antisemitischen Klischees – hält man sich zugleich die Schuld vom Hals. Ich glaube, dieses Muster ist hinreichend bekannt. Es findet sich etwa im antisemitischen Stereotyp vom Juden als Rächer, man konstruiert eine kollektive Neigung zur Rachsucht, die nie zur Ruhe komme. Psychologisch erfolgt dabei eine Umkehr der Schuld, indem man das Opfer anklagt und zum Täter macht. Der Holocaust soll auf diese Weise ungeschehen gemacht werden, um nicht länger einer ungebrochenen Identifizierung mit der deutschen Geschichte im Wege zu stehen. Diese Funktion der Schuldabwehr ist also kennzeichnend für den Nachkriegsantisemitismus in Deutschland. Der Aufbau einer individuellen und kollektiven deutschen Identität nach Auschwitz erfolgte auf dieser Grundlage. Die Verdrängung der Schuld und des Antisemitismus ist demnach ein Bestandteil dieses Verdrängungszusammenhangs. Seit der Wiedervereinigung 1989 lässt sich eine Zunahme des Antisemitismus in Deutschland beobachten. Dies scheint den Zusammenhang mit Prozessen der nationalen Identitätsbildung zunächst zu bestätigen. Doch kommen mir Zweifel bei der Frage, ob es heute denn tatsächlich noch um Schuldabwehr geht. Wenn das so wäre, um welche Schuld handelt es sich, und wozu könnte ihre Abwehr dienen? Und weiter: Erfüllt der Antisemitismus wirklich die Funktion nationaler Identitätsbildung oder steht er ihr nicht vielmehr im Wege?

Diese Fragen möchte ich mit den folgenden Überlegungen entfalten und mit Ihnen diskutieren. Zunächst werde ich den Antisemitismus in einen größeren psychologischen Zusammenhang stellen und ihn unter die Rubrik des Vorurteils fassen. Der Antisemitismus stellt eine allgemeine und fundamental seit vielen Jahrhunderten in unserer Kultur verwurzelte Vorurteilsstruktur dar. Psychologisch erfüllt der Antisemitismus eine ähnliche Funktion wie der Rassismus oder die Fremdenfeindlichkeit, die im Wesentlichen darin besteht, sich eigene beunruhigende oder auch bedrohliche Erfahrun-

gen buchstäblich vom Leib zu halten und projektiv, stellvertretend am Anderen, zu bearbeiten. Ich möchte auch die Entstehung von Vorurteilen aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive beschreiben. Dabei beziehe ich mich exemplarisch auf die Fremdenangst oder Fremdenfeindlichkeit, die schon sehr früh in der menschlichen Entwicklung entsteht und aus der sich dann später andere Vorurteilsstrukturen, wie etwa der Antisemitismus, entwickeln.

Zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit gehört die Bildung des eigenen Ichs. Dies erfolgt durch eine Differenzierung zwischen dem Ich und dem Anderen, dem Eigenen und dem Fremden. Sie stellt die Voraussetzung dar für die Bildung der eigenen Identität. Das Fremde und das Eigene sind somit unauflöslich miteinander verbunden, das eine stellt die Kehrseite des anderen dar. Das Fremde entsteht dabei im Umgang mit unlustvollem Erleben, das aus dem eigenen Ich ausgelagert wird; es kann insofern als Resultat eines Abspaltungsprozesses aufgefasst werden. Pointiert: Das Eigene ist das Gute, das Lustvolle; das Fremde ist das Böse, das Bedrohliche.

Aus den normalen kindlichen Verhaltensweisen entstehen jedoch *Fremdenangst* und *Fremdenfeindlichkeit*. Den zentralen Mechanismus zur Entstehung des Fremden stellt die *Projektion* dar. Ein unlustvoller, verpönte Wunsch wird nicht bei sich selbst wahrgenommen, sondern nur noch bei der anderen Person. Die Entstehung von Fremdheit dient damit dem Umgang mit einem Konflikt; das Fremde stellt einen Kompromiss dar zwischen einem unbewussten Wunsch oder Impuls, der nach Befriedigung drängt, und einer Abwehrkonstellation, die die Befriedigung des Wunsches nicht zulassen kann. Diese Abwehr besitzt zunächst eine wichtige schützende und stabilisierende Funktion. Die Projektion bspw. spielt in den ersten Lebensjahren eine wichtige Rolle, mit der sich das Kind vor unlustvollem Erleben schützt. Sie bildet jedoch auch die Grundlage für Vorurteile beim Erwachsenen, die sich dann zu einer massiven verzerrten Wahrnehmung der äußeren Realität steigern können, wie sich dies etwa beim Antisemitismus oder der Fremdenfeindlichkeit zeigt. Nach psychoanalytischer Vorstellung ist es nun leider nicht so, dass die frühkindlichen Entwicklungsaufgaben und Konflikte ein für allemal in der Kindheit abgeschlossen werden können; sie bleiben latent vielmehr lebenslang bestehen und werden in bestimmten Situationen, in Krisenfällen, reaktiviert.

Die rigide Aufteilung der Welt in gut und böse wird im Laufe der Entwicklung eines Kindes differenzierter. Es entsteht die sogenannte Ambiguitätstoleranz. Das Kind lernt, dass eine Person nicht nur gut oder eine andere nicht nur böse ist, sondern dass beide gute wie böse Anteile besitzen. Es gibt also nicht nur ein Entweder-Oder, sondern ein Sowohl-Als-Auch. Es erfolgt im Verlaufe der normalen Entwicklung eine allmähliche Rücknahme der gut-böse-Spaltung. Bei einer pathologischen Entwicklung jedoch wird diese Spaltung beibehalten, die Betroffenen weisen ein manichäisches Weltbild auf, sie teilen die Welt nach gut und böse ein. Das Andere, Fremde wird als bedrohlich erlebt und muss verleugnet werden, um das eigene Selbstgefühl aufrechterhalten zu können. Wir haben es hier mit einer spezifischen Persönlichkeitsstruktur zu tun, der sogenannten Narzisstischen oder Borderline-Persönlichkeit. Eine solche Persönlichkeitsstruktur findet sich bei Menschen mit stark ausgeprägten, manifesten antisemitischen Einstellungen. Dieser Antisemitismus zeigt häufig massive paranoide Züge. Der Hass der betreffenden Person ist umso größer, je stärker das Gefühl von Hilflosigkeit ist. Als Beispiel dafür kann man rechtsextreme Jugendliche anführen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass diese Jugendlichen zwar meist eine pathologische Persönlichkeitsstruktur aufweisen, dass aber die ideologischen Inhalte, die sie vertreten, austauschbar sind. Wie sich eine solche psychische Struktur auswirkt, welche Ausdrucksform sie bekommt, bestimmt

die Kultur, das soziale Milieu. Aus derselben Persönlichkeitsstruktur können sich bspw. Antisemiten, aber auch Sexualstraftäter entwickeln oder Menschen, die sich selbst verletzen, die suchtkrank werden. Zum Glück ist die Gruppe massiver, manifester Antisemiten in unserer Gesellschaft relativ klein. Weit verbreitet ist allerdings der latente Antisemitismus, auf den ich nun näher eingehen möchte, weil er mehr oder weniger in allen Bevölkerungsschichten vorhanden ist.

Die Angst vor dem Fremden gilt als ubiquitäre menschliche Reaktion, die vom einzelnen im Verlauf der Entwicklung anerkannt und integriert werden muss. Diese Anerkennung und Integration ist wichtig, damit diese Angst nicht zu aggressivem, feindseligem Handeln gegenüber den angsterregenden Objekten, den „Fremden“, führt. Betrachtet man das Fremde wie oben beschrieben als Resultat eines Abwehrprozesses, dann besteht diese Anerkennung und Integration in einer allmählichen Rücknahme der Projektionen. Die Angst bezieht sich dann nicht mehr auf den Fremden, sondern auf die eigenen verpönten Wünsche, die nun dem Ich als zugehörig erlebt und durch zunehmende Stabilisierung des Ich im Verlauf der Entwicklung zunehmend toleriert werden können.

Mit dieser psychodynamischen Argumentationsfigur lässt sich auch die Ubiquität des Antisemitismus als einer Variante der Fremdenfeindlichkeit begründen. Juden werden in dieser Vorurteilsstruktur zu Fremden gemacht, dienen als Projektionsfläche für eigene verpönte oder unerträgliche Wünsche und werden entsprechend ausgegrenzt und bekämpft. Es gibt nun eine Reihe von psychoanalytischen Arbeiten, die sich mit der Frage befassen haben, warum gerade Juden zu solch einer Projektionsfläche werden. Man wollte den ungeheuer destruktiven Hass verstehen, der sich seit Jahrhunderten durch verschiedenste Kulturen zieht und unterschiedliche Formen annimmt: vom religiös motivierten Antijudaismus über den rassistischen Antisemitismus bis hin zum Vernichtungsentisemitismus. Bei diesen Erklärungsversuchen handelt es sich im Wesentlichen um eine Psychopathologie des Antisemiten. Dieser stellt eine narzisstisch gestörte Persönlichkeit dar, die Kränkungen zu verarbeiten sucht, indem sie die unerträglichen Seiten der eigenen Person (wie Schuld, Gier, Macht- und Verschmelzungswünsche) auf Juden projiziert und dort bekämpft. Der Hass und die Vernichtungswünsche sind dabei umso größer, je ohnmächtiger und hilfloser sich eine Person empfindet. Solche Erklärungsmuster machen deutlich, warum sich antisemitische Klischees an bestimmten Aspekten – wie der vermeintlichen Macht oder Habgier der Juden – festmachen. Es scheint mir jedoch sozialpsychologisch weniger sinnvoll, mit solchen unbewussten Phantasiesystemen und psychopathologischen Verarbeitungsformen ganze Gruppen einer Bevölkerung beschreiben zu wollen. Wenngleich es sicher manifeste Antisemiten gibt, die zutreffend mit solch einer Pathologie zu beschreiben sind, handelt es sich dabei – zumindest gegenwärtig in Deutschland – um eine kleine Minderheit. Gesellschaftspolitisch bedeutsamer als der offene, feindliche und gewaltbereite Antisemitismus erscheinen mir hingegen die viel weiter verbreiteten, in der Regel latenten antisemitischen Einstellungen, die von Zeit zu Zeit eher zufällig und unbeabsichtigt zum Ausdruck kommen.

Sie denken nun möglicherweise an den früheren Bundestagspräsidenten Jenninger, an Günther Grass oder vergleichbare Beispiele antisemitischer Äußerungen von Prominenten in der Öffentlichkeit. Ich möchte nun jedoch nicht diese prominenten Fälle näher untersuchen, da mich dies weitgehend auf Spekulationen angewiesen sein ließe, sondern mich eher den unscheinbaren Phänomenen widmen, wie sie mir in meiner psychoanalytischen Praxis begegnen. Es erübrigt sich wahrscheinlich zu sagen, dass sich unter meinen Patienten keine manifesten Antisemiten befinden, es sind vielmehr Menschen aus gehobenen Bildungsschichten mit liberalen oder linken politischen Einstellungen. Nichtsdesto-

weniger gibt es immer wieder Situationen in den Behandlungen, in denen antisemitische Vorurteile sichtbar werden. Dies sind keine spektakulären Szenen, sondern meist beiläufige Bemerkungen, wie wir sie alle aus unserer Alltagserfahrung kennen. Bspw. spricht ein Patient über Politik und ereifert sich darüber, wie die Juden in Israel mit den Palästinensern umgehen: „Die würden sie am liebsten alle vernichten.“ Oder ein anderer erzählt von einem Konflikt mit einem Kollegen und meint: „Der ist ja auch Jude, da muss man aufpassen, was man sagt.“ Oder neulich, im Zusammenhang der Wahl des amerikanischen Präsidenten: „Wahrscheinlich wird der gewinnen, der sich am meisten für Israel einsetzt. Das werden die Juden mit ihrem Einfluss schon hinkriegen.“ Häufig erschrickt man in den Analysen dann gemeinsam mit den Patienten über solche Szenen. Die analytische Situation bietet im Unterschied zu Alltagssituationen jedoch den Vorteil, dass man über solche Äußerungen in Ruhe nachdenken und sie auf ihre Funktion hin reflektieren kann. Im Alltag ist so eine Form von Metakommunikation zumeist nicht möglich und antisemitische Äußerungen werden dann entweder mit betretener Stille oder heller Empörung quittiert, was eine konstruktive Auseinandersetzung unmöglich macht. In meinen Analysen finde ich nun bestätigt, was sich in den psychologischen Theorien zum Antisemitismus lesen lässt: Psychodynamisch handelt es sich immer um eine Abwehr von unerträglichen eigenen Strebungen oder Kränkungen. So fühlt sich bspw. jemand zurückgesetzt, nicht richtig wahrgenommen, nicht anerkannt – das wären dann die sogenannten Narzisstischen Kränkungen – oder jemand will seinen Neid, seine Gier oder seine Wut und Aggressionen nicht wahrhaben. Diese unerträglichen Seiten der eigenen Person werden dann auf Andere projiziert, was zu einem psychisch entlastenden Effekt führt. Solche Abwehrvorgänge sind nicht pathologisch, sondern finden sich bei allen Menschen; sie besitzen wichtige protektive und vitale Funktionen für das psychische System.

Es ist nun eine Frage der politischen Kultur, welche Gestalt diese Abwehr annimmt. Sie greift auf kulturell tradierte Formen und Vorurteilsstrukturen zurück und vollzieht sich bspw. in Gestalt antisemitischer Vorurteile. Mit dieser Argumentation möchte ich deutlich machen, dass niemand in unserer Kultur frei wäre von antisemitischen Regungen. Der Antisemitismus ist vielmehr eine in unserer Kultur tief verwurzelte Vorurteilsstruktur, an der wir alle unausweichlich partizipieren.

Häufig gewinnt man nämlich den Eindruck, dass Antisemitismus das Problem der Anderen ist. So kann man sich dann leicht empören, wenn jemand antisemitische Äußerungen macht und sich selbst auf eine Position moralischer Überlegenheit zurückziehen. Solche Auseinandersetzungen, die wohl jeder aus eigener Erfahrung kennt, sind affektiv massiv aufgeladen und nicht selten feindselig. Meiner Einsicht nach ist diese hohe gefühlsmäßige Beteiligung auch darauf zurückzuführen, dass durch solche beiläufigen antisemitischen Äußerungen eigene verleugnete, mühsam unterdrückte Anteile aktiviert werden. Möglicherweise bewege ich mich jetzt auf dünnem Eis und provoziere vielleicht Missverständnisse: Mit dem Hinweis auf die Ubiquität, die Allgegenwärtigkeit antisemitischer Vorurteilsstrukturen, in die wir alle unausweichlich verflochten sind, will ich manifeste antisemitische Äußerungen keineswegs bagatellisieren. Es liegt jedoch ein gewaltiger Unterschied darin, ob diese Äußerungen ich-synton sind, d.h. sich mit bewussten Überzeugungen und Einstellungen verbinden, ob jemand seine Vorurteile für richtig hält oder sie vielleicht unbedeutend, irrelevant findet oder ob jemand über seine eigenen Äußerungen erschrickt. Ich halte es nun für eine zentrale Aufgabe unserer politischen Kultur, dieses Erschrecken möglich zu machen. Dafür sind verschiedene Schritte auf unterschiedlichen Ebenen notwendig.

Auf der politischen Ebene geht es um die Etablierung *stabiler demokratischer Strukturen*, die *Verteilungsgerechtigkeit und Partizipation* für alle gesellschaftlichen Gruppen ermöglichen. Darauf kann

ich jetzt nicht länger eingehen, ich halte diese politischen Bedingungen aber für eine wesentliche Voraussetzung. In allen gesellschaftlichen Krisen, in Zeiten sozialer Spannungen werden fundamentale Vorurteilsstrukturen aktiviert, und es scheint ziemlich beliebig, ob dies nun antisemitische, rassistische oder fremdenfeindliche Einstellungen sind, auf die dabei zurückgegriffen wird.

Neben den demokratischen Strukturen ist ein breiter *gesellschaftlicher Konsens* notwendig, der Antisemitismus ächtet und seine Manifestationen öffentlich bekämpft. Dies scheint mir im Wesentlichen eine Frage der Aufklärung und politischen Bildung zu sein. Dies kann jedoch nicht nur auf kognitivem Wege geschehen — wie wir wissen, kommt Aufklärung gegen tief verwurzelte Vorurteilsstrukturen nicht an. Wichtig scheint mir daher eine Sensibilisierung für antisemitische Vorurteile, ein Aufmerksam-Werden für die oft beiläufigen und unauffälligen Bemerkungen.

Für diese Sensibilisierung gegenüber antisemitischen Vorurteilen ist eine entspannte, *vertrauensvolle Atmosphäre* unabdingbar. Situationen, in denen jemand eher unbeabsichtigt und beiläufig antisemitische Einstellungen zum Ausdruck bringt, sind jedoch meist sehr spannungsgeladen: die einen reagieren empört und vorwurfsvoll, die anderen versuchen zu beschwichtigen, zu verharmlosen oder auch zu unterstützen, indem sie die Vorurteile nicht als Vorurteile, sondern als Tatsachen darstellen. Es entsteht eine äußerst konflikthafte Situation – ich glaube, so etwas kennen wir alle. Die Frage ist nun, wie kann man solche festgefahrenen Situationen, in denen keinerlei Verständigung mehr möglich ist, konstruktiv wenden. Dazu ist es zunächst einmal wichtig, sich klarzumachen, was in diesen Konflikten passiert. Ich nehme jetzt einen dezidiert psychologischen Blick ein, das ist nicht so einfach, weil in diesem Kontext moralische Bewertungen nahezu unumgänglich sind. Es gibt den gesellschaftlichen Konsens, dass Antisemitismus schlecht ist; kontrovers scheint hingegen nur, was denn als Antisemitismus gilt (bspw. gibt es unterschiedliche Positionen dazu, ob die soeben zitierte Bemerkung über den Umgang Israels mit den Palästinensern antisemitische Züge trägt. Manche behaupten etwa, das hätte damit nichts zu tun). Wenn ich von Sensibilisierung für antisemitische Vorurteilsstrukturen spreche, meine ich nicht die grob feindlichen Äußerungen, sondern gerade die eher latenten Formen, die den Betroffenen in der Regel nicht bewusst sind. Werden solche Einstellungen nun etwa durch die Kritik oder Empörung der anderen dem Bewusstsein zugänglich, entsteht zunächst einmal ein Gefühl der Scham: man hat etwas getan/gesagt, was dem gesellschaftlichen Konsens und den eigenen Wertvorstellungen widerspricht, und alle sehen das. Es gibt nun unterschiedliche Möglichkeiten, mit der Scham umzugehen und das unangenehme Gefühl loszuwerden. Eine der häufigsten Reaktionen ist ein Angriff nach vorn: man rechtfertigt sich oder greift andere an. Etwa, sie hätten das missverstanden oder würden dasselbe denken und sich nur nicht trauen, es zu sagen etc. Die Schwierigkeit besteht in solchen Situationen darin, dass alle Beteiligten an denselben antisemitischen Vorurteilsstrukturen partizipieren, d.h. alle sind ihnen gleichermaßen unterworfen, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Formen der Abwehr. So wird etwa mit der hellen Empörung nicht nur die antisemitische Äußerung eines anderen kritisiert, sondern zugleich auch die eigenen zumeist unbewussten, antisemitischen Tendenzen bekämpft. Mit der Empörung kann man sich so versichern, dass man damit nichts zu tun hat. Diese Unausweichlichkeit des eigenen Verhaftetseins in solch universellen Vorurteilsstrukturen stellt meiner Einsicht nach den Grund dafür dar, weshalb solche Szenen, in denen es um Antisemitismus geht, so schnell entgleisen.

Mir scheint daher die einzige Möglichkeit, sich aus diesen festgefahrenen Konflikten zu befreien, in der *Anerkennung der eigenen Vorurteilsstrukturen* zu liegen. Dies unterbricht die Spirale von Vor-

wurf und Rechtfertigung. So wird eine Polarisierung in eine Position moralischer Überlegenheit und eine Position moralischer Unterlegenheit verhindert – oder zumindest gemildert, was den Raum zur Verständigung eröffnet.

Ich habe zu Anfang meines Vortrags die Frage nach Schuldabwehr und nationaler Identität angesprochen und möchte damit noch auf einen weiteren Aspekt eingehen, der die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus in Deutschland in besonderer Weise beeinflusst: die *Verantwortung für die NS-Vergangenheit und den Holocaust*. Dan Diner hat vor vielen Jahren die These aufgestellt, dass es im Nachkriegsdeutschland einen Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz gäbe. Die Juden erinnern an die Schuld der Deutschen und würden deswegen gehasst und bekämpft. Diese These scheint mir sehr plausibel die Zeit bis Anfang oder Mitte der 90er Jahre zu beschreiben, die bestimmt war vom hartnäckigen Schweigen der Täter und Täterinnen und der mangelnden Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit ihrer Schuld. Inzwischen ist der Erinnerungsdiskurs in Deutschland jedoch so sehr im öffentlichen Bewusstsein und in verschiedenen Bevölkerungsgruppen und Generationen verbreitet, so dass von Versuchen der Schuldabwehr nicht mehr sinnvoll gesprochen werden kann. Im Übrigen wird dieser Diskurs heute im Wesentlichen von Menschen bestimmt, die den NS nicht selbst erlebt haben, d.h. den Kindern und Enkeln der Täter und Mitläufer. Ihnen kann keinerlei Schuld zugeschrieben werden. Nichtsdestoweniger ist in diesen Bevölkerungsgruppen häufig ein tief sitzendes, unbewusstes Schuldgefühl vorhanden. Wenn ich von unbewussten Schuldgefühlen spreche, meine ich solche, die man nicht spürt, die zwar latent vorhanden, aber bewusstseinsmäßig nicht zugänglich sind. Direkt beobachten lassen sich nur die Abkömmlinge dieser Schuldgefühle, wie bspw. die nach wie vor hohe gefühlsmäßige Beteiligung bei Debatten über den Holocaust, die Widersprüche, die oft in diesem Diskurs auftauchen.

Das Konzept *unbewusster Schuldgefühle* bietet eine Möglichkeit, diese Irritationen, die Widersprüche in der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung mit dem Holocaust zu erklären. Es gibt inzwischen eine Reihe von Studien, die die Entstehungszusammenhänge dieser Schuldgefühle beleuchten. Ausgangspunkt ist die mangelnde Bereitschaft der Tätergeneration zur Anerkennung ihrer Schuld; die reale, faktische Schuld wurde von dieser Generation abgewehrt, verleugnet, die entsprechenden Schuldgefühle wurden ins Unbewusste verdrängt. Über Prozesse einer transgenerationalen Weitergabe wurde diese Auseinandersetzung an die nachfolgenden Generationen delegiert. Diese identifizierten sich – unausweichlich, weil unbewusst – mit der Schuld und dem verdrängten Schuldgefühl der Eltern- generation. Diese Identifizierungen gelten nun nicht nur für diejenigen, deren Eltern oder Großeltern tatsächlich an den Verbrechen beteiligt waren. Es geht also weniger um individuelle Verantwortung, als vielmehr für die Verantwortlichkeit einer ganzen Gesellschaft, d.h. alle Gesellschaftsmitglieder, auch in den nachfolgenden Generationen, sind in den Schuldzusammenhang miteinbezogen. Ich glaube nun, dass in Auseinandersetzungen um den Antisemitismus – wie in den soeben genannten Beispielen – auch dieser Schuldzusammenhang wieder virulent wird und möglicherweise zur Polarisierung der unterschiedlichen Positionen und zur hohen affektiven Beteiligung beiträgt. Ich glaube jedoch nicht, dass es sich hierbei um eine Abwehr von Schuld handelt, da die Leistung der nachfolgenden Generationen ja gerade in einer Anerkennung der Schuld besteht – in mühsamen, leidvollen kollektiven Prozessen einer ethisch-politischen Selbstverständigung. Das Problem scheint mir vielmehr darin zu liegen, dass gerade diese mühsam erworbene Anerkennung der Schuld durch antisemitische Äußerungen in Frage gestellt wird. Die Anerkennung der Schuld ist die zentrale Bedingung dafür, dass Deutschland wieder in den Kreis der moralisch integeren, demokratischen Nationen aufgenommen wird.

Hier kommen wir schließlich auch zur Frage der *nationalen Identität*. Die Wieder-Einbindung Deutschlands in die zivile Weltgesellschaft auf der Basis der Schuldanerkennung und eines vorbildlichen gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurses erlaubte den eher liberalen Bevölkerungsgruppen eine wenn auch gebrochene nationale Identifizierung als Deutsche. Der kritische Erinnerungsdiskurs machte deutlich, dass es nun ein anderes Deutschland gibt, dass sich dieses Land verändert hat. Diese neue gesellschaftliche Übereinkunft wird durch den Antisemitismus in Frage gestellt. Je mehr Anhänger diese Vorurteilsstruktur findet, desto weniger werden sich Liberale künftig mit Deutschland identifizieren können. Diese Bedrohung der nationalen Identität durch den Antisemitismus scheint mir gesellschaftspolitisch weit bedeutsamer als die krude Vorstellungswelt von Rechtsextremisten, die die nationale Identität durch die Bekämpfung des Fremden, des Anderen herstellen wollen. Entgegen der gängigen Sichtweise betrachte ich die nationale Identität nicht als ein Motiv oder Ziel des Antisemitismus, sondern denke vielmehr, dass diese Identität gerade durch antisemitische Vorurteile zerstört wird.

**Weitere Informationen:**

Fachhochschule Frankfurt am Main  
Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit  
Nibelungenplatz 1  
60318 Frankfurt/Main  
[www.fh-frankfurt.de](http://www.fh-frankfurt.de)

**Zur Autorin:**

**Ilka Quindeau** ist Dr. phil. habil., Diplom-Psychologin, Diplom-Soziologin und Psychoanalytikerin. Sie arbeitet als Professorin für Klinische Psychologie und Psychoanalyse an der Fachhochschule Frankfurt/Main und in eigener Praxis.

**Kontakt:**

E-Mail: [quindeau@fb4.fh-frankfurt.de](mailto:quindeau@fb4.fh-frankfurt.de)

# Anfragen an die Geschichtspädagogik zum Thema Holocaust. Herausforderungen und Grenzen.

**Dr. Susanne Urban**, seinerzeit Yad Vashem, International School for Holocaust Studies, Jerusalem

„Erinnert, was Amalek euch angetan hat ... Erinnert alles, vergesst es nicht bis zum Ende eures Lebens und gebt dieses heilige Zeugnis weiter an die kommenden Generationen – dass die Deutschen uns ermordet, hingeschlachtet, getötet haben.“  
(Aus dem Testament von Elkhanan Elkes, Leiter des Judenrates in Kovno)

Die Erinnerung ist einer der zentralen Werte im Judentum.<sup>1</sup>

## Wie erinnert man an die Shoah?

Am 23. November 1942 rief der Yishuv, die jüdische Gemeinschaft in Palästina, eine 30-tägige Trauerzeit aus, um der bereits ermordeten Juden Europas zu gedenken. Ebenfalls 1942 trug Mordechai Shenhavi, Mitglied des Kibbuz Mishmar Ha'emek, beim KKL<sup>2</sup> seine Idee einer Gedenkstätte vor. Yad Vashem beruht auch auf dieser Initiative.

1943 drangen genaue Nachrichten des Warschauer Ghettoaufstandes an die Weltöffentlichkeit. Im Winter 1943 konnten Zeitungsleser in den USA erste Berichte über die Tötung von Juden in Gaskammern lesen. In den jüdischen Zeitungen Palästinas erschienen viele dieser Artikel, die detailliert und mit großer Kenntnis der Abläufe vom Schicksal der Juden in Europa berichteten. Am 5. Juni 1944 beging der Yishuv den „Tag des Aufschreis“. Dadurch sollte die freie Welt überzeugt werden, etwas zur Rettung der noch lebenden Juden Europas zu unternehmen. 1944 begann auch die Befragung Überlebender in Palästina durch den Mossad,<sup>3</sup> wodurch bis Ende des Krieges mehr als 900 Namen von Tätern und unzählige Augenzeugenberichte aus den unterschiedlichsten Ländern Europas gesammelt werden konnten. Die Daten bekamen u.a. die Alliierten zur Verfügung gestellt. Doch nicht nur die Strafverfolgung der Täter und ihrer Helfer musste nun beginnen, sondern es galt auch, die Erinnerung an die Millionen Opfer in Zukunft angemessen zu gestalten. 1945 wurde das Jüdische Nationalkomitee vom Zionistischen Weltkongress mit der Errichtung einer Gedenkstätte beauftragt. Shenhavi war Mitglied des Gremiums, das sich um die Realisierung kümmern sollte und bereits 1946 Büros in Jerusalem und Tel Aviv eröffnete.

## Schriftliche Überlieferung

Durch die Jahrhunderte hindurch und verstärkt in Zeiten der Verfolgung haben Juden alles getan, um der Nachwelt so genau wie möglich zu überliefern, was ihnen widerfuhr. Während des Zweiten Weltkrieges wurde diese Tradition des kollektiven historischen Gedächtnisses mit einer unglaublichen Intensität erneut aufgegriffen. So entstanden zahllose Berichte – offizieller und privater Natur, von alten und jungen Menschen, aber auch von Kindern. Diese Berichte waren Bestandteil von Sammlungen wie im Untergrundarchiv des Warschauer Ghettos, aber es gab auch individuelle Aufzeichnungen – Tagebücher, Briefe, Gedichte, Notizen. Ihnen allen ist das verzweifelte Bemühen gemeinsam, dem befürchteten Vergessen entgegenzuwirken. Nach der Befreiung wurden in den DP-Camps in Deutschland erste historische Kommissionen eingerichtet, um das Leben und Sterben während der Shoah zu dokumentieren.

## Eine zentrale Erinnerungsstätte in Israel

In Israel angekommen, gründeten Ghetto kämpfer und Partisanen Kibbuzim, richteten erste Museen und Archive ein, z. B. den Kibbuz Lohamei HaGettaot. Der Staat Israel nahm mehr als 330.000 Überlebende in den ersten Jahren nach Ende des Zweiten Weltkrieges auf, doch die Staatsgründung 1948 und der Unabhängigkeitskrieg rückten das Projekt einer zentralen Erinnerungsstätte erst einmal in den Hintergrund, weil zunächst der jüdische Staat in seiner Existenz gesichert werden musste.

Am 18. Mai 1953 verabschiedete die Knesset einstimmig das „Yad Vashem Gesetz“. Die geplante Erinnerungs- und Forschungsstätte sollte sich dem Andenken an die ermordeten Juden, die zerstörten Gemeinden, an den Mut jüdischer Soldaten und Widerstandskämpfer sowie an die „Gerechten unter den Völkern“ widmen. Ein zentrales Archiv sollte entstehen und Yad Vashem in Zukunft Israel bei Veranstaltungen zum Thema offiziell vertreten sowie den nationalen Gedenktag, den Yom HaShoah, ausrichten.

Erinnerung an die Shoah zu gestalten bedeutet aber auch, zu wissen, was es zu erinnern gilt, und zu verstehen, dass die Shoah, um den Historiker Yehuda Bauer zu zitieren, ein „paradigmatischer Völkermord“ war, der in der Reihe der Genozide aus verschiedenen Gründen herausragt – da er weder auf regionalen noch auf ethnischen Interessen beruhte, sondern rein ideologisch begründet wurde und zudem „ausnahmslos, total und universal“ war.<sup>4</sup>

## Yad Vashem - Erinnerung und Forschung

Yad Vashem in Jerusalem ist, so der offizielle Name, „Israels zentrale Gedenkstätte für Holocaust und Heldentum“. Der Name leitet sich von einem Zitat aus den Schriften des Propheten Jesaja ab: „Und denen will ich in meinem Haus und in meinen Mauern ein Denkmal (Yad) und einen Namen (Shem) geben; einen ewigen Namen, der nicht vergehen soll“ (Jesaja, 56:5). Yad Vashem ist in den mehr als fünf Jahrzehnten seines Bestehens zu einem weltweit einzigartigen Komplex der Erinnerung an die in der Shoah ermordeten Juden geworden – oder, wie Elie Wiesel betonte: „... dies [ist] das Herz und die Seele der jüdischen Erinnerung.“<sup>5</sup>

Die Erinnerung an sechs Millionen jüdische Opfer der Shoah angemessen zu gestalten, ist eine schwere Aufgabe, denn es kann hier nicht nur um die historischen Fakten und Forschungsergebnisse gehen, sondern es müssen vor allem auch die Zeitzeugen und ihre individuellen Erfahrungen sowie ihr Vermächtnis für die Nachwelt berücksichtigt werden.

Seit der Eröffnung 1957 hat sich das auf dem Har Hazikaron – dem Hügel der Erinnerung in Jerusalem – gelegene Yad Vashem stetig weiterentwickelt. Die Gedenkstätte ist kein heiliger Ort geworden, aber auch kein profaner. Es ist weder reines Denkmal noch reines Forschungszentrum. Yad Vashem wurde vielmehr zu einer ausgewogenen Verbindung aller Funktionen, um kollektives Gedenken, Dokumentation und objektive Forschung mit individueller wie nationaler Trauer und Empathie in Einklang zu bringen. Es ist ein Ort für den Einzelnen und für die jüdische Nation. Die Erinnerung an den Holocaust drückt sich nicht in einer einmal festgeschriebenen Form aus, sondern wird als sich ständig verändernd begriffen. Deshalb existieren alte und neue Denkmäler und Kunstwerke auf dem Campus nebeneinander, erzählen von den Schichten der Erinnerung, die bis in die 1950er Jahre zurückreichen, und visualisieren die verschiedenen Zugänge und Möglichkeiten, sich dem Thema auch künstlerisch zu nähern. Hinzu kommen Einrichtungen wie z.B. das Archiv mit rund 72 Millionen Dokumentenseiten, 350.000 Fotografien, 46.000 Audios und Videos Überlebender, und seit Oktober 2008 sind weitere 52.000 Zeugnisse aus der Spielberg Foundation hinzu gekommen. 115.000 Bücher

und Periodika sowie 4.100 Filme jedweder Art sind weitere Ressourcen, die Yad Vashem bereitstellt – zum Teil sogar komplett online.<sup>6</sup>

Unter dem Dach des „International Institute for Holocaust Research“ sind Wissenschaftler wie Yehuda Bauer, Israel Gutman und David Bankier oder Dan Michman aktiv. Das Institut vergibt durch einen nationalen wissenschaftlichen Rat jährlich mehrere Fellowships und Stipendien an israelische wie ausländische Wissenschaftler. Publikationen wie das „Auschwitz-Album“ oder das Lexikon der „Gerechten unter den Völkern“ sowie das Yad Vashem Jahrbuch werden international aufmerksam rezipiert. Weitere aktuelle Projekte befassen sich derzeit u.a. mit den Ghettos, den „Killing Sites“ und Kinderleben während der Shoah. Ein neues, im Dezember 2008 gegründetes Zentrum wird sich der Erforschung des Lebens der Überlebenden in DP-Camps etc. widmen und auch deren Anteil am Aufbau des Staates Israel analysieren.

Im November 2004 wurde die „Central Database of Shoah Victims' Names“ mit rund drei Millionen Namen und Angaben ermordeter europäischer Juden in das Internet gestellt. Die Datenbank wird laufend ergänzt und wurde mit pädagogischen Begleitprogrammen versehen. Die Gedenkblätter, die Yad Vashem seit 1953 sammelt, gehören mit zu dem Auftrag, die Namen der Opfer in das Gedächtnis der Welt einzuschreiben. Die Bedeutung dieser Gedenkblätter geht weit über eine statistische Erfassung hinaus, denn es sind zugleich virtuelle Grabsteine, die für Überlebende und Nachfahren von großer Bedeutung sind (man denke an das sog. missing gravestone syndrome).

1993 wurde die Internationale Schule für Holocaust-Studien (ISHS) eröffnet. In den vergangenen Jahren war in den Ländern der EU ein wachsendes Interesse festzustellen, sich mit der Shoah auf pädagogischer Ebene auseinanderzusetzen. Viele Staaten haben offizielle Gedenktage zur Erinnerung an die Shoah etabliert und benötigen nun fundierte Curricula sowie adäquate pädagogische Begleitung. Um diesen Herausforderungen angemessen gerecht zu werden, hat ISHS in Yad Vashem das ICHEIC-Programm für Holocaust-Erziehung in Europa einrichten können. Ziel ist die Etablierung und Weiterentwicklung der Holocaust-Pädagogik in ganz Europa; auch sollen nationale wie internationale Netzwerke entstehen. Das Programm wird durch die großzügige Unterstützung der International Commission on Holocaust Era Insurance Claims (ICHEIC) – der Internationalen Kommission für Versicherungsansprüche aus der Holocaust-Ära ermöglicht.

Das ICHEIC-Programm zur Holocaust-Erziehung in Europa in der ISHS ermöglicht u.a. Seminare in Israel aus folgenden Ländern: Kroatien, Polen, Ungarn, Rumänien, Deutschland, Österreich, Litauen, Russland, England, Frankreich, Skandinavien, Italien, Portugal. Die ISHS bietet Pädagogen aus aller Welt ein vielfältiges Angebot an Fortbildungen in Yad Vashem und entwickelt Unterrichtsmaterialien in verschiedenen Sprachen, zugeschnitten auf die Bedürfnisse der jeweiligen Länder. Moderne Medien, Kommunikations- und Lernformen wie Internet-Fortbildungen oder Videokonferenzen mit Europa und den USA gehören immer mehr zum Alltag. Für Pädagogen außerhalb Israels entstehen Unterrichtsmaterialien und sonstige Angebote, die teils auch online abrufbar sind.<sup>7</sup>

### Ein Schnitt durch den Berg

1965 wurde das erste Holocaust-Museum in Yad Vashem eröffnet, 1982 ein Kunstmuseum eingerichtet. Beide Museen sind 2005 durch Neubauten ersetzt und um zusätzliche Einrichtungen wie das „Learning Center“, das „Visual Center“ (eine Film- und Videothek) und eine Synagoge ergänzt worden. Das „Learning Center“ ist ein pädagogisches Zentrum, in dem zu einigen zentralen Fragen des

Holocaust –beispielsweise: „Warum wurden aus ganz normalen Menschen Massenmörder?“, „Warum wollten die Nazis gerade die Juden töten?“ oder „Wo war Gott während des Holocaust?“ – jüdische wie nichtjüdische Wissenschaftler, Künstler, Schriftsteller, Rabbiner usw. aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln Stellung beziehen. Ihre Positionen werden multimedial vermittelt. Interessant ist dabei, dass hier das talmudische Prinzip aufgegriffen wurde. Die verschiedenen „Auslegungen“ des Texts – der Frage – zeigen, dass es keine endgültige Antwort geben kann.

Das neue dreieckige Gebäude des „Neuen Museums für Holocaust-Geschichte“ bildet eine Achse, die den Berg, auf dem Yad Vashem errichtet wurde, durchschneidet. Die Erinnerung gräbt sich in den Berg ein und visualisiert gleichsam die einschneidende Wunde, die die Shoah der jüdischen Welt zugefügt hat. Das Museumsgebäude, entworfen von dem israelisch-kanadischen Architekten Moshe Safdie, ist fast 200 Meter lang und bietet mehr als 4.400qm Fläche. Natürliches Licht fällt nur durch das an der oberen Seite des Dreiecks eingelassene Glas sowie durch diverse in den Seitengalerien verwendete Scheiben ein. Der Besucher, der Yad Vashem durch eine großzügige Eingangshalle betritt, wird in einer leichten Schräge von der Allee der Gerechten nach unten geführt und begibt sich nach Eintritt in das Museum auf eine Reise von der gegenwärtigen Welt in eine Welt der Geschichte und der Erinnerung. Die äußere Welt verschwindet während des Gangs durch die Ausstellung zusehends und wird erst am Ende wieder zugänglich – oder gar real. Die chronologisch-thematische Ausrichtung des Museums wird von der axialen Bauweise durchaus unterstützt. Erzählt wird die Geschichte vor allem in den separaten, bis zu acht Meter hohen Galerien entlang der Achse, in denen historische Wendepunkte und besondere Aspekte der Shoah aufgegriffen werden. Je mehr sich der Besucher dem Thema der Vernichtung und damit den Galerien zu den Ghettos und Vernichtungslagern nähert, desto mehr neigt sich der Weg in einer leichten Schräge nach unten. Erst am Ende des historischen Narrativ führt der Weg wieder nach oben. Als letzte „Nische“ öffnet sich die Halle der Namen. Die Besucher stehen auf einer kreisrunden Plattform und blicken nach oben in einen Kegel, in dem der rund 600 vergrößerte Fragmenten einzelner Gedenkblätter und Fotos zu sehen sind. Eine Spiegelung in dem mit Wasser gefüllten unteren Kegel verweist durch seine Unschärfe auf die namentlich nicht bekannten Opfer des Holocaust. Die an den Wänden des Raumes umlaufenden Regale sind teils leer und symbolisieren ebenfalls die noch unbenannten Opfer. Die erwähnte Datenbank ist auch hier zugänglich. Das letzte Wegstück innerhalb des Museums führt zu einer verglasten Plattform, um die sich die dreieckige Betonhülle des Gebäudes öffnet, so dass der starre Beton aufbricht. Der Blick schweift über die Hügel um Jerusalem und steigt hoch in den Himmel. Die Erinnerung an die Shoah und der Verlust von Millionen jüdischer Welten werden an dieser Stelle weder zionistisch überhöht noch erfolgt eine Sinngebung der Shoah. Es wird aber deutlich: Juden haben überlebt und sie bauten ein Land auf. Oder, wie es einst die Überlebenden in den DP-Camps formulierten: „Mir zejen do!“

### Jüdische Binnensicht und jüdisches Leben: Der pädagogische Grundgedanke

Der pädagogische Basisgedanke Yad Vashems ist ganz deutlich auch im neuen Museum umgesetzt worden. Diese Ideen finden sich auch in den Unterrichtsmaterialien, in den Gedenkveranstaltungen und in jedem von Yad Vashem angebotenen Seminar. Zu den wesentlichen Grundgedanken gehören:

- Yad Vashem geht es um das Aufbrechen von klischeehaften Darstellungen zur Shoah, die vor allem auf der ikonografischen Verwendung der immer gleichen Bilder beruhen.
- Der Holocaust wird nicht als isoliertes Ereignis der jüdischen Geschichte begriffen, vielmehr werden auch jüdisches Leben und jüdische Kultur vor und nach dem Holocaust einbezogen.

- Yad Vashem präsentiert das jüdische Opfer nicht als Teil eines Leichenberges. Der Holocaust soll als Geschichte von Menschen, nicht als Geschichte namenloser Opfer vermittelt werden. Es ist wesentlich, den Menschen ihre Namen und Gesichter und damit ihre Individualität zurückzugeben. Ihre Geschichten werden in einen Kontext ihres und des jüdischen Lebens gestellt. Es geht darum, zu zeigen, wie die Juden Europas während der Shoah lebten und nicht, wie sie starben.
- Im Zentrum der Betrachtung steht das jüdische Opfer, es folgen im Anschluss die Mitläufer/ Zuschauer und schließlich die Täter.
- Die Geschichte und Motivation der „Gerechten unter den Völkern“ ist ebenfalls wichtig, um zu zeigen, dass es immer wieder Möglichkeiten gab, zu wählen und sich nicht auf die Seite der Täter und Zuschauer zu stellen.

Viele Elemente aus diesen Überlegungen haben sich im Übrigen mittlerweile auch deutsche Schulbuchkommissionen sowie das Leo-Baeck-Institut für Deutschland zu Eigen gemacht. Yad Vashem ist überdies der Auffassung, dass der Holocaust, obgleich er zuerst jüdische Geschichte ist, eine universelle Aussage in sich birgt. Yehuda Bauer fasste dies folgendermaßen zusammen:

*„Der Mord an den europäischen Juden war von Menschen erdacht, von Menschen organisiert und durchgeführt. Er zeigt, wozu Menschen im Extremfall fähig sind.“<sup>8</sup> Diese universelle Bedeutung des Holocaust als eines paradigmatischen Genozids und deshalb durchaus wiederholbaren Völkermords sollte als Erbe und Lehre angenommen werden.*

Wesentlich bei der Vermittlung dieser Lehre sind im Selbstverständnis Yad Vashems die Pädagogen, die sich mit dem Themenfeld der Shoah befassen. Sie sind in besonderem Maße verantwortlich für die Geschichte und dafür, was und wie gelehrt wird. Sie werden sich mit Fragen konfrontiert sehen, die auch das pädagogische Konzept Yad Vashems und die vielfältigen Materialien nicht beantworten können. Gemäß dem Prinzip des „Learning Center“ sollten sich Pädagogen dessen stets bewusst sein – es werden immer neue Fragen in der Auseinandersetzung mit der Shoah auftauchen, und endgültige Antworten wird es kaum geben. Zu diesen Fragen zählen u.a. die folgenden:

- Ist es ausschließlich die Aufgabe der Historiker, die Geschehnisse der Vergangenheit zu erforschen und zu deuten?
- Welche Bedeutung kann man diesem traumatischen Ereignis geben und wie ist das schwere Erbe zu verwalten?
- Welche Bedeutung hat der Holocaust heute?
- Welche Bedeutung wird ihm in Zukunft zukommen?

Pädagogen, Schüler, und alle, die sich mit diesem Thema befassen, erkennen sehr rasch die Grenzen unserer Aufnahmefähigkeit, denn der Holocaust hat den Glauben an die Welt zertrümmert. Die Existenz von Auschwitz und anderen Metropolen des Todes, der Konzentrationslager und Ghettos bedeutete nicht nur einen tiefen Bruch für das jüdische Volk, sondern zugleich einen zivilisatorischen Bruch in der Welt. Die Welt, wie sie vor dem Holocaust bestand, existiert nicht mehr und sie kann weder „wieder gut gemacht“, noch durch eine wie auch immer geartete „jüdische Renaissance“, wie sie in Europa von politischen Repräsentanten herbeigebeschworen wird, zurückgeholt werden.

Diese Erkenntnis ist schockierend, und es stellen sich daraus resultierend neue Fragen:

- Wie werden wir mit diesem Bruch fertig?
- Was nehmen wir mit aus dieser traumatischen Erfahrung?
- Wie fahren wir fort zu leben?

Damit inmitten dieser Auseinandersetzung mit der Shoah und ihren Folgen nicht nur der ohnmächtige Blick in die Düsternis bleibt, muss stets auch ein Funken der Hoffnung, eine Perspektive, die Hoffnung bietet, einbezogen werden. Hoffnung können in diesem Gefüge Geschichten der „Gerechten unter den Völkern“ geben. Doch selbst der jüdische Alltag in Deutschland unter dem Nationalsozialismus, etwa in den Ghettos, aber auch jener nach 1945 zeugt immer wieder von Hoffnung. Wir müssen nach dieser Hoffnung suchen, um die Erinnerung an die Millionen Opfer nicht in sinnentleerten Ritualen und Begriffen sowie statischem Gedenken erstarren zu lassen. Pädagogen, die die Forschungsergebnisse, aber auch die Erinnerung an die Opfer und Überlebenden vermitteln und langfristig das Gedenken anstoßen möchten, sollten daher eine Situation schaffen, in der jene, die sich mit dem Thema befassen, Menschen gegenüberstehen. Die Shoah wirft Fragen auf, die der Historiker allein nicht zu beantworten vermag, es sind Fragen nach den menschlichen Dimensionen dieses spezifischen Genozids:

- Welche Menschen, welche Gesichter, welche Geschichten stehen hinter der Zahl der 6 Millionen Ermordeten?
- Wie konnte ein führendes Kulturvolk im Herzen Europas einen Völkermord begehen?
- Wie war es möglich, dass mitten in Europa deutsche Soldaten, Polizisten und ihre Helfer sechs Millionen Juden ermorden konnten?
- Wie konnte sich all das vor den Augen der jeweiligen Zivilgesellschaft, vor den sehenden Staaten Europas, vor Zuschauern abspielen?
- Wie sollen wir verstehen, dass es unter all diesen Millionen von Zuschauern auch jene gab, die wider alle Vernunft und Logik ihr Leben und das ihrer Familien riskierten, um Juden zu helfen und ihnen das Leben zu retten?

All dies sind universelle Fragen, deren Bedeutung über das historische Umfeld hinausweist, und deshalb benötigen wir einen interdisziplinären Ansatz, der Geschichte, Literatur, Kunst, Psychologie, Soziologie usw. verbindet. In ihrer Universalität können Pädagogen die Shoah ZUNÄCHST unter einem radikal personalisiertem Blickwinkel betrachten. Aus der nicht begreiflichen Masse der Opfer, aus der Ikonografie der Vernichtung – Fotografien, die nicht selten die Perspektive der Täter abbilden – soll die Geschichte Einzelner herausgehoben werden. Es sollen Lebensläufe, Gesichtszüge einzelner Menschen gerettet werden, es sollen die Geschichten der Familien und Gemeinden rekonstruiert werden, die in der Shoah vernichtet worden sind.

Auf dieser Mikroebene müssen jüdische Reaktionen und Initiativen untersucht und in die umfassenderen Bereiche dieser Geschichte integriert werden. Ein Beispiel: um die Geschichte von Juden vor, während und nach der Shoah zu beschreiben, bietet sich das Thema der Jüdischen Jugendbewegungen an.

Nahezu 10 Prozent aller jüdischen Jugendlichen in weiten Teilen Europas waren in Jugendverbänden organisiert; diese Zahl stieg in Westeuropa und gerade auch in Deutschland unter dem Eindruck der NS-Herrschaft zudem rasant an. Es stellen sich wiederum Fragen:

- An was glaubten diese Jugendlichen?
- Was waren ihre Träume?
- Wie sahen sie die Zukunft des jüdischen Volkes und die Zukunft der Menschheit?

Ein Großteil ihrer Ideale berührte Themen, die auch heute noch aktuell sind, so z.B. die Veränderung und Verbesserung der Welt, die Suche nach alternativen Lebensformen, die Übernahme individueller und nationaler Verantwortung sowie einen umfassenden Idealismus. Sie wehrten sich gegen die Welt der Eltern und brachen auf, etwas Besseres zu schaffen. Die jüdische Jugendbewegung war während der NS-Zeit in ganz Europa Teil der Rettungswerke für Kinder und Jugendliche, und viele Mitglieder und Leiter der jüdischen Jugendbewegungen fanden, basierend auf ihren Idealen, den Weg zum jüdischen Widerstand oder wurden gar dessen Basis. Entgegen aller Logik, motiviert von humanistischen und pädagogischen Beweggründen, kehrte ein Teil der nach 1939 in die UdSSR geflohenen Köpfe der Jugendbewegungen sogar nach Polen zurück, um in den Ghettos Erziehungsarbeit zu leisten, jüngere Mitglieder zu umsorgen und ihnen Hoffnung zu geben. Ein Teil der Probleme, die die Jugendlichen damals beschäftigte, weckt heute gerade bei Jugendlichen starke Empathie und die Möglichkeit zur Identifikation, beispielsweise die Reaktion Erwachsener angesichts der ideologischen und religiösen Rebellion ihrer Kinder, die Frage nach der Bewahrung der Tradition angesichts des Eintritts in die Moderne, der mögliche Grad der Assimilation, die Suche nach der eigenen Position im Staat, in der Religion und in jüdischen Bewegungen, z.B. dem Zionismus.

All dies wird die Erkenntnis vertiefen, dass die Tragödie des Holocaust eine ganze Welt voller Träume und Hoffnungen zerstörte, die unserer eigenen durchaus ähnlich war. In gleicher Weise kann man über viele andere Themen – u.a. Kunst und Kultur, Religion – jüdische Geschichte und die Shoah, Schicksale und auch die Hoffnung personalisieren. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Shoah ist zu spüren: es gab kein Muster des Überlebens – letztlich kamen alle Bemühungen, moralischen Entscheidungen und ausgefochtenen Dilemmata, aber auch Hilfe, Mitleid, Liebe und Freundschaft kaum gegen die Maschinerie des Todes an. Wir können sehen: Juden übernahmen trotzdem noch inmitten dieser Welt von choiceless choice (Lawrence Langer) Verantwortung und entschieden sich für oder gegen etwas. Im Gegensatz zu den Tätern übernahmen Juden Verantwortung, wählten und entschieden sich. Wir haben heute kein Recht, über die in jener jüdischen Welt getroffenen Entscheidungen und Dilemmata zu urteilen. Wir können uns auch nicht fragen: Wie hätten wir gehandelt? Wir stehen nicht in dieser Welt. Wir werden keine retrospektiven Urteile über die getroffenen Entscheidungen und Dilemmata fällen. Die Beschäftigung mit der Shoah endet zumeist mit dem Zeitpunkt der Befreiung, doch der Überlebenskampf der Shearit Hapleita, des „Restes der Geretteten“, wie sich die Überlebenden selbst nannten, hörte nicht im Mai 1945 auf. Sie mussten mit ihren Erinnerungen ebenso leben lernen wie mit der Zerstörung ihrer Lebenswelt. Die meisten Überlebenden hatten kein Zuhause mehr, in das sie zurückkehren konnten. Viele Familien waren nahezu komplett ausgelöscht. In Osteuropa stießen Juden vielerorts erneut auf Hass und Ablehnung, es kam sogar zu Pogromen.

Auch an diesem Punkt treten wieder Fragen auf:

- War es den Überlebenden überhaupt möglich, das Leben wählen?
- Wie wurde mit Rachegefühlen umgegangen?
- Wie fuhren sie fort zu leben?
- Wie sollte das Leben als jüdische Individuen und zugleich als Mitglieder der jüdischen Gemeinschaft aussehen?

Der erste Gedanke: Es wäre nachvollziehbar, wenn die Überlebenden jeden Glauben an das Leben, die Menschheit und die Religion verloren hätten. Aus dem Trauma und dem Verlust, den sie durchleiden mussten, hätten sie als verbitterte Menschen hervorgehen können, von Hass zerfressen – deren einziges Sinnen und Trachten auf Vergeltung gerichtet war. Natürlich zweifelten viele, ob das Leben nach Auschwitz noch einen Sinn habe. Doch der Wille zum Leben war erstaunlicherweise stärker als die Resignation, auch wenn Trauer und Verlust die Menschen langfristig prägte. Der Weg, den die Überlebenden schließlich beschritten, war der des Aufbaus und nicht der Zerstörung. Sie leiteten das verständliche Potential ihrer Rache in andere Bahnen um, in Fortbestehen und Wiederbeginn, wie sich in der Gründung von Familien, gesellschaftlichem Engagement im Allgemeinen und dem Aufbau des Staates Israel im Besonderen manifestiert. Diese Entscheidung für die Rückkehr ins Leben war wiederum das Ergebnis eines moralischen Dilemmas, und die Wahl fiel aus zugunsten der Menschlichkeit und der Menschheit.

„Wir Überlebenden sind eine pluralistische Gruppe, mit Myriaden von Meinungen, Haltungen und Überzeugungen. Aber wir teilen einen Wunsch und möchten ihn an die kommenden Generationen weiterreichen: In der jüdischen Tradition gibt es eine Pflicht zur Erinnerung. (...) Wir hinterlassen euch die fundamentale Lehre des Judentums, dass die Erinnerung stets begleitet sein soll von moralischen und ethischen Überlegungen. Nur dann lässt sich eine bessere Welt errichten. (...) Der Holocaust machte deutlich, wohin die zerstörerischen Energien des Antisemitismus und des Rassismus führen können. (...) Die Lehre, die wir aus dem Holocaust ziehen, muss den kulturellen Code der Erziehung bilden, um auf dieser Grundlage Menschenrechte, humanistische Werte, Demokratieverständnis, Toleranz und Geduld zu entwickeln und rassistischen wie totalitären Ideologien zu widerstehen.“<sup>9</sup> Dieses Vermächtnis der Überlebenden bedeutet für die Erinnerung, dass Schule und Bildung nach dem Holocaust neue Aufgaben übernehmen müssen und ein Erbe anzutreten haben, das im Schöpferischen und im Triumph des Lebens, nicht in der Zerstörung und im Triumph des Todes begründet sein muss.

### Täter, Mitläufer und Zuschauer

Die Beschäftigung mit Mitläufern und Zuschauern ist wichtig, denn sie repräsentieren die Position der überwiegenden Mehrheit der Menschen, zu Zeiten der Shoah wie auch heutzutage. Menschen sind natürlicherweise sich selbst, der eigenen Gruppe und der eigenen Familie am nächsten. Dieses Dilemma ist leider zugleich die Legitimation des Mitläufers, und es ist wichtig, einen Weg zu finden, deutlich zu machen, dass dieses selektierende Mitfühlen falsch ist. Die Massenmörder waren Menschen, und ihre Opfer waren Menschen, einzigartig jeder für sich. Täter – Bürokratie, Polizei bis SS-Gruppen. Wir dürfen die Profiteure, Denunzianten, Täter und Mörder nicht als scheinbar unmenschliche Monster porträtieren, nicht dämonisieren und dadurch abspalten von uns, sondern müssen sie klar als Teil der Gesellschaft begreifen. Der Massenmörder wäre sonst pädagogisch irrelevant.

Wir selbst und unsere Schüler verhalten uns zu ihm auf eine sehr einfache Art und Weise: So bin ich nicht, niemand, den ich kenne, ist so, ich habe mit dieser Person nichts gemeinsam. Dies wäre aber, wie Yehuda Bauer einmal zugespitzt in einer Ansprache vor dem Deutschen Bundestag 1998 sagte, eine billige Ausflucht, um der Einsicht zu entkommen, dass wir alle Eichmann sein können – oder aber ein Retter. Sich mit den Zuschauern und Tätern zu befassen, muss Teil der Beschäftigung mit der Shoah sein, doch diese Frage ist sehr schwierig und in pädagogischer Sicht eine enorme Herausforderung.

Die Täter hatten im Vergleich mit den Opfern Alternativen, sie befanden sich nicht inmitten einer Welt der *choiceless choices*. Es gab eine enorme Kälte den Opfern gegenüber – auch deshalb ist es in der Pädagogik wichtig, in Opfern nicht einfach die gesichtslose Masse von sechs Millionen zu sehen – oder gar Täterstatements ohne Gegenstimme zu vermitteln.

Wir brauchen eine pädagogische Alternative zum Mitläufer und müssen zum Hinschauen sowie zur Empathie erziehen. Dann wird den Schülern und auch den Pädagogen selbst deutlich: Jeder Mensch kann sich an vielen Punkten seiner Lebensgeschichte immer wieder neu entscheiden. Viele jener, die von Yad Vashem als „Gerechte unter den Völkern“ ausgezeichnet wurden, begannen ihren Weg zunächst als Mitläufer. Sie änderten ihren Weg an einem ganz bestimmten Punkt, zumeist wenn sie in einem Juden endlich einen Menschen erkannten und nicht mehr zuerst ein Objekt sahen, mit dem sie in bestimmter Weise umzugehen hatten. Yad Vashem ist verpflichtet, die nichtjüdischen Gerechten unter den Völkern, „die zur Rettung von Juden ihr Leben einsetzten“, aufzufinden, Hinweisen auf solche Gerechten nachzugehen und diese nach Anerkennung angemessen zu ehren.

Das Konzept in Yad Vashem, die Geschichte nicht als schicksalhaften oder gar deterministischen Ablauf zu sehen, sondern als von Menschen gestaltet, mitverantwortet und mitgetragen zu begreifen, gilt auch für die Täter. Doch eine Annäherung ist schwer, weil die Täter sehr nüchtern berichten. Sie sprachen nicht offen über ihre Taten. Was wir in der Regel erhalten, sind sachliche Auflistungen. Die Opfer erscheinen in den Worten der Täter entpersonalisiert und ohne Bezug zur eigenen Welt. Die Shoah war jedoch kein anonymes Sterben – nicht in den Ghettos, die von Deutschen und ihren Helfern bewacht und verwaltet wurden, nicht in den Vernichtungslagern, wo bei Selektionen die Täter jeden einzelnen Mensch anblickten und in jedem hätten ein Individuum sehen können. Es ist daher, soweit möglich, in der Auseinandersetzung mit den Tätern unabdingbar, die Stimme der Opfer einzubeziehen. Die Erinnerung an die Shoah darf jedoch gerade hier nicht den Tätern und Zuschauern überlassen werden.

### Zur altersgerechten Vermittlung der Shoah

Es scheint wichtig zu sein, die Erstbegegnung auf einen früheren Zeitpunkt zu legen. Anstelle einer zusätzlichen Belastung der ohnehin randvollen Lehrpläne erscheint es sinnvoll, die Begegnung mit diesem Lerninhalt zeitlich zu entzerren. Da es sich aber zugleich um einen Lernstoff handelt, der tiefste Traumata anrührt, melden sich spontane Zweifel an. Viele Eltern wehren sich instinktiv dagegen, dass ihre Kinder bereits im Grundschulalter mit Geschichten aus der Zeit der Shoah, mit Bildern aus dem befreiten Bergen-Belsen oder Buchenwald, auf denen Leichenberge zu sehen sind, oder mit den Kinderschuhen der in Auschwitz Ermordeten konfrontiert werden. Solche Bedenken gegen Shoah-Erziehung im Grundschulalter sind nicht nur verständlich und vollständig legitim, sondern geradezu notwendig, wenn über Prinzipien nachgedacht wird, wie man 5-9-Jährige mit der Shoah konfrontieren kann.

Wer sich dennoch dazu entscheidet, dies zu tun, kann sich freilich auf einige Argumente berufen:

Die Allgegenwärtigkeit des Holocaust in den Medien macht es unvermeidlich, dass Kinder und Jugendliche auf unkontrollierbare Weise mit dem Thema konfrontiert werden. Fernsehbilder, Hollywoodfilme oder Reportagen werden im Zustand einer Halb-Informiertheit aufgeschnappt und ohne jegliche gesteuerte Betreuung eingelagert. Eine behutsame Erstbegegnung ermöglicht, diesen Steinbruch an Impressionen zu ordnen. Durch eine unkontrollierte und inadäquate Konfrontation entsteht der von vielen Pädagogen beklagte Effekt der „Überfütterung“. Bereits in der Unterstufe äußern Schüler, dass sie das „Ganze nicht mehr hören können“, ohne dass bereits eine ernsthafte Auseinandersetzung im Klassenraum stattgefunden hätte. Über eine sorgfältige Sensibilisierung können Kinder auf ihre emotionale Kapazität abgestimmte Elemente des Holocaust verinnerlichen, während andere bewusst von ihnen ferngehalten werden. Dadurch wird eine wirkliche Vertiefung von Kenntnissen ermöglicht und zugleich Neugier auf weitere Aspekte des Themas geweckt. In der ISHS wurden einige pädagogische Prinzipien für die frühe Shoah-Erziehung entwickelt:

1. Die Unterrichtseinheit muss von einem der Klasse vertrauten Lehrer oder Erzieher gegeben werden. Es ist wichtig, dass den Schülern eine Bezugsperson zur Verfügung steht. Keinesfalls soll in diesem jungen Alter ein „Experte“ von außen geholt werden, den die Kinder nicht kennen. Die Stunde soll im vertrauten Rahmen des Klassenraums stattfinden und nicht im Museum oder in einer Gedenkstätte.
2. Den Kindern wird keine Geschichtsstunde erteilt. Die Shoah wird über das Medium einer persönlichen Geschichte erzählt, deren Protagonist sich etwa im Alter der Zuhörer befindet. Damit ermöglicht der Lehrer, dass die Kinder den Protagonisten der Geschichte gegenüber Empathie aufbringen.
3. Es muss sich um eine authentische, wahre Geschichte handeln, die wahrheitsgemäß erzählt wird, ohne dazu erfundene Elemente. Es besteht übrigens gar kein Bedarf, solche Geschichten zu erfinden, sie existieren leider in Hülle und Fülle. Dieser Hinweis ist deshalb wichtig, weil in vielen deutschen Jugendbüchern zur Shoah sehr wohl Geschichten erfunden wurden, die teils hoch problematisch, weil klischeedurchzogen sind. Bekanntestes Beispiel: „Damals war es Friedrich“. Allerdings soll in der den jungen Lernenden vermittelten Geschichte nicht alles erzählt werden. Sechs Millionen Ermordete sind buchstäblich nicht zu fassen, das herausgenommene Schicksal *eines* Kindes dagegen wohl.
4. Es ist von zentraler Bedeutung, dass der Geschichte das Element der Hoffnung innewohnt, da die jungen Zuhörer ja dazu eingeladen werden, Empathie mit dem Protagonisten zu entwickeln. Der optimistische Grundtenor spiegelt sich in den folgenden Elementen wider, die unbedingt in der Erzählung enthalten sein sollten:
  - Der Protagonist muss ein Überlebender sein.
  - Die Geschichte muss positive Werte enthalten und vermitteln.  
(Zusammenhalt in der Familie, Hilfsbereitschaft der Nachbarn, persönliche Nähe und Wärme)
  - In die Rettung des Kindes sollte möglichst ein „Gerechter unter den Völkern“ involviert sein.

Das pädagogische Konzept basiert auf der Einsicht, dass die kognitive und emotionale Auffassungsgabe der Lernenden je nach Altersstufe extrem unterschiedlich ist. Das Thema muss mit Bedacht

und Einfühlungsvermögen unterrichtet werden. Nach jahrelangen Versuchen und Irrwegen kristallisierte sich ein klares Alterskonzept heraus. Das Gerüst bildet ein spiralförmiges Modell, das dem Alter der Lernenden entsprechend erweitert wird.

1. Im Vorschulalter – Kindergarten oder den ersten Grundschulklassen empfehlen wir, die Shoah mittels der persönlichen Geschichte einer einzelnen Person, am besten eines Kindes im Alter der Lernenden, zu unterrichten. Es werden nur die elementaren Begriffe des Holocaust erläutert (Nazis, Juden usw.)
2. In der Grundschule im 4. Schuljahr oder im 5. / 6. Schuljahr erweitern wir den Kreis und gehen dazu über, die jüdische Familie zu betrachten. Die Bekanntschaft mit dem Schicksal einer jüdischen Familie in der Zeit vor und während der Shoah zeigt, wie die Familie inmitten einer im Zerfall begriffenen Welt funktionierte. Bei der Betrachtung des Familienschicksals während der Shoah werden die jungen Lernenden erstmals mit menschlichen Dilemmata konfrontiert, die die Juden auszuhalten hatten: z.B. das Kind in ein Versteck zu schicken und selbst nicht untertauchen zu können. Weitere historische Begriffe werden nun erläutert (Ghetto, Judenstern usw.)
3. In der mittleren Altersgruppe steht das Schicksal einer jüdischen Gemeinde im Mittelpunkt. In dieser Phase beginnt der Jugendliche, seine eigene Identität zu formen und beschäftigt sich mit Lebensauffassungen und seinem Platz in der Welt. In diesem Alter kann auch mit der Hinführung zu universalen Themen begonnen werden, wie die Erwähnung der Probleme derjenigen, die ihren Weg als Mitläufer begannen und sich an einem bestimmten Wendepunkt in Retter verwandelten.

#### **Schematisch lässt sich dieses Modell wie folgt darstellen:**

<b>3./4. Schuljahr</b>	<b>5. bis 6. Schuljahr</b>	<b>7. bis 8. Schuljahr</b>	<b>Ab 9. Schuljahr</b>
Das Individuum	Die Familie	Die Gemeinde	Die Nation und der historische Prozess

Durch das spiralförmig sich erweiternde Modell vom Einzelnen zur Familie und schließlich zur Gemeinde wird der Schüler mit ambivalenten Aspekten konfrontiert, deren Funktion zum einen darin besteht, Empathie zu wecken, und zum anderen dazu dient, Bedrängnis und menschliche Probleme kennen zu lernen.

#### **Erinnerung und Gedenken – zwei verschiedene Wege**

Die heutige Generation in Europa – auch in Deutschland oder Österreich – trägt keine Schuld daran, was in der Vergangenheit geschah. Genauso wesentlich ist aber die Einsicht, dass keine Möglichkeit besteht, das Geschehene ungeschehen zu machen. Der richtige Umgang mit der Shoah besteht darin, Verantwortung für die Zukunft zu übernehmen, ohne dadurch den Holocaust zu relativieren oder zu minimalisieren.

Erinnerung ist den Überlebenden und ihren Nachkommen, der jüdischen Welt, die sich am Abgrund der Vernichtung fand, vorbehalten. Gedacht wird der Shoah und ihrer Opfer in jenen Ländern, deren Bevölkerung zwischen 1933 und 1945 in die Shoah als Täter und Helfer, Nutznießer und Zuschauer involviert waren.

Salomon Korn hat diesen Zustand als „geteilte Erinnerung“ bezeichnet: „Das Trennende wird definiert durch die unterschiedlichen Opfer- und Täterbiografien mit ihren jeweiligen Erfahrungen, Schicksalen, Traumata und den daraus hervorgegangenen legitimatorischen Erinnerungen. Dem Eingeständnis von Scham, Schuld und Schande ist dabei mit Vorsicht zu begegnen, denn es ist leichter, sich zu schämen, als schonungslos die unbequeme Wahrheit zu suchen, um daraus nachhaltige Konsequenzen zu ziehen.

Yad Vashem erinnert und gedenkt, als Institution, in der Juden/Israelis an der Gestaltung der Erinnerung und der Vermittlung derselben arbeiten, und als Institution, die zum Gedenken und einer Gedenkkultur beiträgt. Die jüdische Perspektive auf das Thema scheint im Hinblick auf nichtjüdische Gruppen und Pädagogen, die sich mit den Materialien aus Yad Vashem befassen oder Yad Vashem selbst besuchen, zunächst kompliziert zu sein. Interessanterweise hat sich dieses Konzept jedoch bislang bewährt. Nichtjüdische Nutzer der Angebote aus Yad Vashem spüren, lernen und begreifen auf behutsame Weise, was ihre eigenen Länder und damit auch ihre eigene Welt an Farbigkeit und Inspiration verloren hat. Die jüdischen Lebenswelten werden als Teil des eigenen Erbes begriffen und nicht als anthropologischer Steinbruch. Und in Zukunft?

Die Shoah hat der Welt gezeigt, wie tief sie angesichts der zerstörerischen Macht des Antisemitismus und Rassismus sinken kann. Es gilt, ein Erbe anzutreten, das im Schöpferischen und im Triumph des Lebens, nicht in der Zerstörung und im Triumph des Todes begründet sein soll.

Elie Wiesel unterstrich einmal:

**„Man muss Partei ergreifen. Neutralität hilft dem Unterdrückten, niemals dem Opfer.“**

#### **Weitere Informationen:**

Yad Vashem  
ISHS / German Desk  
POB 34 77  
91034 Jerusalem /Israel  
[www.yadvashem.org](http://www.yadvashem.org)

#### **Zur Autorin:**

**Dr. Susanne Urban** war zum Zeitpunkt der Tagung Mitarbeiterin in Yad Vashem/ Internationale Schule für Holocaust-Studien. Sie ist mittlerweile Leiterin der Forschungsabteilung im ITS in Bad Arolsen.

#### **Kontakt:**

E-Mail: [suseurban@yahoo.de](mailto:suseurban@yahoo.de)

### Referenzen:

1. Yerushalmi, Yosef Hayim, Zachor: Erinnere Dich! - Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis, Berlin 1988.
2. Ders., Ein Feld in Anatot. Versuche über jüdische Geschichte, Berlin 1993.
3. Keren Kayemeth Le'Israel (KKL): 1907 gegründeter Jüdischer Nationalfonds.
4. Mossad Aliyah-Bet: Nach den Einwanderungsbeschränkungen der Briten durch das „Weißbuch“ 1939 der Haganah angeschlossene Organisation zur „illegalen“ Einwanderung. Nicht zu verwechseln mit dem späteren Mossad, dem späteren israelischen Auslandsgeheimdienst.
5. Bauer, Yehuda, Rethinking the Holocaust, New Haven CT 2001.
6. Elie Wiesel in seinem Grußwort auf der Konferenz „The Legacy of the Holocaust Survivors“ in Yad Vashem im April 2003.
7. Beispielsweise das Fotoarchiv: <http://www6.yadvashem.org/wps/portal/photo?lang=en&homepage=true> oder die Bibliothek: <http://www6.yadvashem.org/library/listResult.do?language=en>
8. <http://www1.yadvashem.org/education/German/homepage.htm>
9. Bauer, Yehuda, Rethinking the Holocaust, New Haven CT 2001. S. 14ff. und S.267.
10. Aus dem Manifest der Überlebenden, verlesen nach der Konferenz „The Legacy of Holocaust Survivors“ im April 2002 in Yad Vashem.
11. Korn, Salomon, Geteilte Erinnerung, Berlin 1999. S. 18 und S. 221.

### Weitere Literaturhinweise:

- Bar-On, Dan und Brendler, Konrad (Hrsg.), „Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...“. Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt am Main 1997.
- Baer, Ulrich (Hrsg.), „Niemand zeugt für den Zeugen“. Erinnerungskultur nach der Shoah, Frankfurt am Main 2000.
- Erler, Hans (Hrsg.), Erinnern und Verstehen. Der Völkermord an den Juden im politischen Gedächtnis der Deutschen, Frankfurt am Main u.a. 2003.
- Friedländer, Saul, Geschichte und Erinnerung. Eine integrierte Geschichte des Holocaust, BPB, Bonn 2007 (<http://www.bpb.de/themen/ZWPJ12.html>).
- Grossmann, David, Stichwort: Liebe, München 1991.
- Levy, Daniel und Sznajder, Natan, Erinnerung im globalen Zeitalter: der Holocaust, Frankfurt am Main 2001.
- Lexikon der Gerechten unter den Völkern (Hrsg. von Gutman, Israel und Bender, Sara), Göttingen 2005.
- Lozowick, Yaacov, Jüdische Erinnerung und die Schoah, in: Die Gegenwart der Schoah: zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden, Hrsg.: Schreier, Helmut und Heyl, Matthias, Hamburg 1994, S.93-110.
- Münz, Christoph, Erinnerung im jüdischen Kontext: Der Welt ein Gedächtnis geben, in: Erlebnis - Gedächtnis - Sinn: authentische und konstruierte Erinnerung, Hrsg.: Loewy, Hanno und Moltmann, Bernhard, Frankfurt am Main u.a.1996 (Wissenschaftliche Reihe des Fritz-Bauer-Instituts, Bd.3), S.137-163.
- Reichel, Peter, Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute, München 2001.
- Segev, Tom, Die siebte Million. Der Holocaust und Israels Politik der Erinnerung, Reinbek, 1995.
- Welzer, Harald Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden, Frankfurt am Main 2005.

## Übersicht aller Arbeitsgruppen

### **Perspektiven wechseln und Kategorien beibehalten? Irrwege und Auswege bei der Kategorisierung von Menschen am Beispiel Buchenwald.**

**Daniel Gaede**, Pädagogischer Leiter der Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau Dora

Wozu und dann wie sollten wir diejenigen kategorisieren, die aus unterschiedlichen Gründen von den Nationalsozialisten ausgegrenzt, verfolgt und ermordet wurden? Wozu und wie sollten wir jene einteilen, die heute Gedenkstätten besuchen? An einem Lernort, an dem das Unterscheiden zwischen Menschen tödliche Konsequenzen hatte, und an dem heute Lernprozesse möglichst an den Interessen und Talenten der Adressaten ausgerichtet werden, hat die Frage nach dem Sinn von Perspektivwechseln und Kategorisierungen unmittelbare Folgen für die pädagogischen Zielsetzungen und die entsprechende inhaltliche und methodische Programmgestaltung. Unter Anknüpfung an die Erfahrungen der TeilnehmerInnen hat der Workshop für diese generell wichtige Fragestellung sensibilisieren können.

### **Zwischen Zeitzeugnissen und aktuellen Lebenswirklichkeiten – Zur Konzeption einer ungewöhnlichen Ausstellung für die Beschäftigung mit der NS-Geschichte.**

**Jan Krebs**, Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V., Berlin

Die Ausstellung in sieben Erfahrungsräumen mit kulturpädagogischem Programm richtet sich an Jugendliche ab 12 Jahren. Sie soll auch Bildungsbenachteiligten Zugänge zu Verbindungen zwischen Geschichte und Gegenwart eröffnen und der Tatsache unserer kulturell vielfältigen Gesellschaft Rechnung tragen. Damit will das Projekt Jugendliche in Deutschland für menschenfeindliche Haltungen und Taten, insbesondere für Antisemitismus und Diskriminierung sensibilisieren, sie zu persönlichem zivilgesellschaftlichem Engagement ermutigen und in ihrem demokratischen Elan stärken. Gesicht Zeigen! entwickelt diese neue Ausstellung, die 2010 eröffnet werden soll, im Rahmen eines dreijährigen Modellprojekts. Im Rahmen dieser Arbeitsgruppe konnte der gegenwärtige Konzeptionsstand präsentiert, an Beispielen erläutert und mit den TeilnehmerInnen diskutiert werden. Im Mittelpunkt der Diskussion standen Grundsatzfragen rund um die Entwicklung und Umsetzung der Ausstellung sowie Erfahrungen aus der ersten Projektpraxis.

### **Interkulturelles Lernen in „ethnisch homogenen“ Regionen – Fallstricke und Chancen interkultureller Bildungsangebote.**

**Oliver Trisch**, Berlin

Im Mittelpunkt dieser Arbeitsgruppe stand die Auseinandersetzung mit Chancen und Grenzen interkulturellen Lernens aus der Perspektive des Anti-Bias-Ansatzes. Anti-Bias-Arbeit knüpft an die eigenen Erfahrungen mit den Themen Macht, Vorurteile und Diskriminierung an und reflektiert die eigene Position und Haltung im Kontext gesellschaftlicher Strukturen. Dieser Workshop zeigte in einer interaktiven Form die Möglichkeiten des Ansatzes für die pädagogische Praxis auf.

## **Kirchlicher Umgang mit Antisemitismus und Rechtsradikalismus in Schule und Gemeinde – Möglichkeiten und Prinzipien**

**Torsten-Philipp Hubel, Christian Liebchen, Pädagogisch-Theologisches Institut der EKM, Thüringen**

Im Rahmen der Dekade zur Überwindung von Gewalt lautet das Jahresthema 2008 „Nächstenliebe verlangt Klarheit – Evangelische Kirche gegen Rechtsextremismus“. In diesem Zusammenhang engagierte sich die Evangelische Kirche Mitteldeutschlands in diesem Jahr mit einer Vielzahl von Initiativen, die u.a. zur Erstellung einer Materialmappe zur Thematik geführt hat. Neben der Darstellung dieser kirchlichen Ansätze hat sich die Arbeitsgruppe zum Ziel gesetzt, unterschiedliche Methoden aus dem Bereich der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit exemplarisch vorzustellen und praktisch zu erproben.

## **Wanderausstellung „Juden in Deutschland: Selbst und Fremdbilder“. Schülerperspektiven zum Umgang mit Geschichte und Gegenwart.**

**Dipl. Psych. Marina Chernivsky, ZWST, Berlin**

Diese Wanderausstellung ist ein persönlicher Beitrag von Schülerinnen und Schülern aus der Edith-Stein-Schule in Erfurt zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Zugleich ist sie Ausdruck eines zeitgemäßen Umgangs mit weiterhin bestehenden antisemitischen und fremdenfeindlichen Ressentiments. Die Grundidee beruht auf der Erkenntnis, dass die – vor allem historisch ausgerichtete – Vermittlung des Holocaust in der Schule sowie in der außerschulischen Jugendbildung alleine nicht ausreicht, um aktuellen sozialen Schief lagen wie dem aktuellen Antisemitismus nachhaltig entgegen zu wirken. Es bedarf neuer Entwürfe der Pädagogik, die verstärkt Bezüge zwischen Gegenwart und Vergangenheit ins Zentrum ihrer Didaktik rücken. Im Rahmen des Workshops wurden sowohl theoretische Überlegungen als auch konzeptionelle Ansätze im pädagogisch-didaktischen Umgang mit der Thematik vorgestellt und eingeübt.

## **Pädagogische Interventionen zum Thema Antisemitismus: Inhaltliche und methodische Herausforderungen.**

**Dr. Norman Geissler, Universität Leipzig**

Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus stellt eine Herausforderung für den / die MultiplikatorIn dar. Dies betrifft die inhaltliche Ebene, sowohl über historische als auch aktuelle Erscheinungsformen von Antisemitismus informiert zu sein und spezifische Aspekte zu kennen. Neben der inhaltlichen ist auch die methodische Kompetenz relevant, da es insbesondere beim Thema Antisemitismus zu Kontroversen mit den TeilnehmerInnen kommen kann. Das Ziel dieser Arbeitsgruppe war es, einen gegenseitigen Austausch zu ermöglichen und MultiplikatorInnen bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion zu helfen.

## „Anne Frank. Eine Geschichte für heute?!“ Ideen und Materialien für Schule und Jugendarbeit / Praxiserfahrungen mit Ausstellungsprojekten.

**Thomas Heppener, Anne Frank Zentrum, Berlin**

In diesem Praxisworkshop wurde eine Vielzahl konkreter pädagogischer Möglichkeiten (z.B. Gallery-walk, „Ein ganz normaler Tag“, Comic „Die Suche“) vorgestellt. Ergänzt wurde dies mit Methodenbeispielen zu interkulturellem Geschichtslernen. Es hat auch die Möglichkeit gegeben, erste Kontakte zu knüpfen, um ein Anne-Frank Ausstellungsprojekt in die eigene Stadt zu holen. Dabei konnte das Programm „Jugendliche begleiten Jugendliche“ erläutert und zur Diskussion gestellt werden.

## Vorstellung ausgewählter Beiträge

### **Pädagogische Interventionen zum Thema Antisemitismus: Inhaltliche und methodische Herausforderungen Teilnahmemotivation an Projekten zum Antisemitismus.**

**Dr. Norman Geißler, Universität Leipzig**

Für die wirksame Bekämpfung von Antisemitismus gilt es diesen in Bildung und Politik in allen seinen Erscheinungsformen zu erkennen und offen zu benennen und somit die Sozialpsychologie des Individuums, die Interaktion und soziale Strukturen zu berücksichtigen (Graumann, 1978). Denn eine gesellschaftliche Ächtung von Antisemitismus ist schon allein deshalb wichtig, damit pädagogische Interventionen nicht im Widerspruch zur Alltagserfahrung stehen. Bereits Allport (1954) betonte die Notwendigkeit der öffentlichen und privaten, institutionellen sowie organisatorischen Unterstützung solcher Interventionen „[the intent of laws is to] ... equalize advantages and lessen discrimination... legislation aims not at controlling prejudice but only its open expression ... when expression changes, thoughts too, in the long run, are likely to fall into line“ (Allport, 1954, S. 469-470, zitiert nach Jones, 1997).

In Deutschland gab es jedoch erst in Folge der gravierenden rechtsextremen Übergriffe in den 1990er Jahren einen Anstieg der Vorurteilsforschung, die die gesellschaftlichen Aspekte von Rassismus und Antisemitismus berücksichtigt (Wagner, van Dick & Zick, 2001). Langfristige pädagogische Handlungsstrategien setzen daher ein qualitatives Monitoring auch gesellschaftlicher Diskussionen und der Verbreitung von Antisemitismus sowie vernetzte und offensive Anstrengungen gegen Antisemitismus voraus. Die stärkere Verankerung des Themas Antisemitismus in der Bildungspraxis war beispielsweise eine der Forderungen der Task-Force on Anti-Semitism anlässlich der Parlamentarischen Versammlung der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) mit dem Schwerpunktthema Antisemitismus im April 2004 in Berlin. Der schulischen und außerschulischen Erziehung und somit auch der pädagogischen Psychologie kommt demnach eine besondere Bedeutung bei der nachhaltigen Bekämpfung des Antisemitismus zu.

Eine optimale Intervention sollte schulintern organisiert sein, Lehrer und Schüler integrieren, kontinuierlich, interdisziplinär und wissenschaftlich fundiert arbeiten. Für die Prävention und Reduktion antisemitischer Vorurteile sind u.a. die Ansätze des sozialen Einflusses, der Informationsverarbeitung und des Intergruppenkontakts zur Reduzierung von Vorurteilen im Allgemeinen, sowie die Befunde des kooperativen Lernens im Besonderen von großer Relevanz. Konkret sollten nach Hamilton & Troiler (1986) kognitive, motivationale und soziale Lernprozesse integriert werden. Eine Methode, die diese Prozesse für Interventionen gegen Vorurteile berücksichtigt und integriert, ist das kooperative Lernen. Diese Methode verbessert die Lernleistung, insbesondere durch Aspekte wie kognitive Elaboration, Peer-Tutoring, Modellverhalten der Peers und gegenseitiges Abfragen (assessments) in kooperativen Gruppen (Slavin, 1995). Weiterhin werden Vorurteile verringert, zum einen durch eine elaboriertere Informationsverarbeitung, kooperative Kommunikation und die Bildung von kooperativen sozial interdependenten Lernteams, zum anderen durch den Grad und die Qualität der Interaktion zwischen den Schülern sowie die konstruktive Konfliktlösung (Slavin, 1991; Johnson et al., 2000). Die bislang berichteten Befunde von Studien zum Einfluss des kooperativen Lernens zur Vorurteilsreduktion sprechen überwiegend für die Effektivität dieser Methode (Johnson et al., 1989, Johnson et al, 1993).

Neben der Methodik sollten hinsichtlich des Antisemitismus inhaltliche Aspekte berücksichtigt werden. Wichtig sind die Vermittlung von historischen wie aktuellen Facetten und Informationen und eine Darstellung, die Juden nicht nur im Kontext des Antisemitismus wahrnimmt. Dafür sollten altersangemessene Materialien, Methoden und Konzepte verwendet werden (Bundschuh, 2007). Auf dieser Grundlage wurde eine Intervention zum Thema Antisemitismus konzipiert, welche die Vermittlung themenspezifischen Wissens mit der Förderung kooperativer Kompetenzen kombiniert. Für die Praxis sind die folgenden Befunde relevant: eine signifikante Steigerung des themenspezifischen Wissens unmittelbar nach den Projekten sowie auch 6 Wochen nach Beendigung der Intervention in der Gruppe des kooperativen Lernens, Effekte des kooperativen Lernens auf die Verringerung des antisraelischen Antisemitismus und eine Verbesserung der selbsteingeschätzten Gruppenatmosphäre und -leistung.

### **Teilnahmemotivation der Schüler**

Ein relevanter Diskussionspunkt sind die Effekte der Teilnahmemotivation, da Schüler in einer Bedingung freiwillig teilnehmen konnten, während in einer anderen Bedingung die Teilnahme für die gesamte Klasse verpflichtend war. Bei der Analyse zeigte sich, dass zwei wesentliche pädagogische Zielsetzungen erreicht wurden. Erstens führte die kooperative Interventionsbedingung zu einer Qualifizierung, das heißt zu einem Zuwachs in der themenspezifischen Wissensleistung und Verringerung des antisraelischen Antisemitismus aller trainierten Schüler (zumindest zum Posttest hin). Zweitens wurden bei den Schülern, die freiwillig an der Intervention teilnahmen, die stärksten Effekte erreicht, aber ebenfalls auch Effekte bei den zur Teilnahme verpflichteten Schülern. Dieser Befund ist umso erfreulicher, wenn man bedenkt, dass es erhebliche Herausforderungen bei nichtfreiwilliger Teilnahme gibt.

Die Bereitschaft zur Reflexion und Erfahrung zu fördern, ist auf Grund der Erfahrungsresistenz, Reaktanz- und Dissonanzprozesse eine große Herausforderung. In diesem Kontext sind die genannten Befunde der Studie relevant, bei der die Teilnahmemotivation einen relevanten Einfluss auf die Effekte der Intervention ausübt. Wie die Befunde insbesondere bei verpflichtender Teilnahme zeigen, ist auf

Grund mangelnden Interesses beziehungsweise mangelnder Motivation eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung von Wissen und Aufklärung nur ansatzweise gegeben (Renkl, Gruber & Mandl, 1996; Deci & Ryan, 1993). Wenn diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, ist eine Reduzierung von Vorurteilen nur schwer zu realisieren. Umso stärker sind die Effekte des kooperativen Lernens innerhalb der nichtfreiwilligen Teilnahmemotivation zu gewichten. Dies zeigt die Relevanz einer interessanten, auf kognitiver, affektiver und konativer Ebene anregenden Gestaltung von Interventionsprogrammen bei Schülern, die sich nicht freiwillig mit dieser Thematik auseinandersetzen möchten. Weiterhin sollte mittels der wiederholten altersgerechten Auseinandersetzung mit diesem Thema in und außerhalb der Schule Interesse geweckt und die Relevanz des Themas verdeutlicht werden, so dass es zu Einstellungsveränderungen kommen kann. In weiteren Studien sollten diese Effekte durch Variationen der Teilnahmemotivation in längeren Interventionen realisiert werden (Maxwell, 1998). Außerdem sollten die Einflussfaktoren der jeweiligen Schulen verstärkt kontrolliert werden.

Es ist zudem zu vermuten, dass ein Einflussfaktor auf die Leistungen auch die Identifikation mit der jeweiligen Gruppenmitgliedschaft sein könnte. Diese Identifikation wird vor allem durch die Wahrnehmung als Gruppenmitglied (group perception) beeinflusst (Van Vugt & Hart, 2004). Der Aspekt der sozialen Identität als verbindendes Element kann auch eine Rolle für die kontradiktorisch bessere Bewertung der Gruppenatmosphäre und -leistung in den kooperativen Gruppen mit verpflichtender Teilnahme gespielt haben. Diese Befunde verdeutlichen ebenfalls die Relevanz teambildender Aktivitäten (Abrami et al., 1995). Weiterhin sollten der genaue Ablauf und die Einflussprozesse in den Gruppen genauer untersucht werden (Nemeth & Goncalo, 2005).

Einschränkend sollte bei Interventionen gegen Vorurteile berücksichtigt werden, dass „alte Vorurteile“ wie beispielsweise vom Past Attitudes are still there (PAST) Modell (Petty et al., 2006) beschrieben, noch einen Einfluss haben, vor allem bei zur Änderung unmotivierten Menschen (Petty, Wheeler & Tormala, 2003). Zudem können gerade bei Antisemitismus emotionale und verschwörungstheoretische Komponenten angetroffen werden. Weiterhin sollten die Einflüsse der Interesse-Theorie (Prenzel, 1988; Krapp, 1998), der Reaktanz- (Wicklund, 1974) und Dissonanz-Theorie (Festinger, 1957) und der Theorie der Selbstbestimmung (Deci & Ryan, 1993) bei einer verpflichtender Teilnahme an Interventionen gegen Vorurteile weiter untersucht werden.

**Zusammenfassend** lässt sich festhalten, dass Interventionen bei fehlendem Interesse und stark ausgeprägten Vorurteilen insbesondere auch in Haupt- und Realschulen eine große Herausforderung für die Forschung und die Anwender bleiben. Zudem ist es wichtig, die große Verbreitung von antisemitischen Einstellungen in der Gesellschaft zu berücksichtigen (Decker et al., 2006; Heyder et al., 2005). Daher darf die Bekämpfung des Antisemitismus nicht nur auf die Schule und Jugendliche begrenzt werden.

### Literaturhinweise:

- Abrami, P. C., d'Apollonia, S. & Cohen, P. A. (1990). Validity of student ratings of instruction: what we know and what we do not. *Journal of Educational Psychology*, 82, 219-231.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bundschuh, S. (2007) Eine Pädagogik gegen Antisemitismus.
- <http://www.bundestag.de/dasparlament/2007/31/Beilage/006.html> (eingesehen am 5.10.2007)
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Decker, O., Brähler, E. & Geißler, N. (2006). *Vom Rand zur Mitte – Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Friedrich Ebert Stiftung Forum Berlin: Berlin
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Geißler, N. (2008). *Konzeption und Evaluation eines Unterrichtsprogramms zur Prävention und Verminderung von Antisemitismus*. Universität Gießen
- Graumann, C. (1978). Die Scheu der Psychologen vor der Interaktion. Ein Schisma und seine Geschichte. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 10, 223-228
- Hamilton, D.L. & Trolie, T.K. (1986). Stereotypes and Stereotyping: An Overview of the Cognitive Approach. In J.F. Dovidio, & S.L. Gaertner (Hrsg.), *Prejudice, Discrimination and Racism*. (pp. 1-34). San Diego, CA: Academic Press.
- Heyder, A., Iser, J. & Schmidt, P. (2005) Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus. (144-170) In: Heitmeyer, W. (Hrsg.), *Deutsche Zustände*, Folge 3. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minnesota: Interaction Book.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.T. & Holubec (1993). *Cooperation in the Classroom*. 6th ed. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2000). The three Cs of Reducing Prejudice and Discrimination. In S. Oskamp (Hrsg.) *Reducing Prejudice and Discrimination*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Krapp, A. (1998). Interesse. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 203-209). Weinheim: Beltz PVU.
- Nemeth, C.J. & Goncalo, J.A. (2005). Influence and Persuasion in Small Groups. In T.C. Brock & M.C. Green (Hrsg.), (2005) *Persuasion: Psychological Insights and Perspectives* (pp. 81-116). Thousand Oaks, CA: Sage
- Petty, R.E., Wheeler, S.C. & Tormala, Z.L. (2003). Persuasion and Attitude Change. In T. Milton & M.J. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Psychology, Vol. 5: Personality and Social Psychology* (pp. 353-382). Hoboken, NJ: John Wiley
- Petty, R.E, Tormala, Z.L., Brinol, P. & Jarvis, W.B.G. (2006). Implicit Ambivalence from Attitude Change: An Exploration of the PAST Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 21-41
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkweise von Interesse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Renkl, A., Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Kooperatives Problemorientiertes Lernen. In J. Lompscher & H. Mandl, (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. (S. 131-147). Bern: Huber.
- Slavin, R.E. (1991). Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48, 71–82.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. (2nd ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon
- Van Vugt, M. & Hart, C.M. (2004) Social Identity as Social Glue: The Origins of Group Loyalty, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 585-598
- Wagner, U., van Dick, R. & Zick, A. (2001). Sozialpsychologische Analysen und Erklärungen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 32, 59-79.
- Wicklund, R.A. (1974). *Freedom and Reactance*. Potomac, MD: L. Erlbaum Ass.

# „Anne Frank. Eine Geschichte für heute?!“ Ideen und Materialien für Schulen und Jugendarbeit / Praxiserfahrungen mit Ausstellungsprojekten.

**Die Arbeit gegen Antisemitismus. Erfahrungen und Beispiele des Anne Frank Zentrums.**

**Thomas Heppener, Anne Frank Zentrum, Berlin**

## **Einführung**

Das Anne Frank Zentrum ist die deutsche Partnerorganisation des Anne Frank Hauses, Amsterdam. Über die Beschäftigung mit Anne Frank fördert das Anne Frank Zentrum die Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen und trägt die Botschaft ihres Tagebuches in die heutige Zeit. Dabei setzt sich das Zentrum ein für eine vielfältige, demokratisch lebendige Gesellschaft und arbeitet gegen Antisemitismus, Vorurteile und jegliche Diskriminierung von Menschen. Insbesondere sollen persönliche Entscheidungsspielräume aufgezeigt werden, die in ganz alltäglichen Situationen wie Ausgrenzung oder Gruppenzwang ein Handeln ermöglichen. Die pädagogische Arbeit mit jungen Menschen bildet einen Schwerpunkt des Anne Frank Zentrums.

Die Gründung des Anne Frank Zentrums in Berlin geht auf eine Initiative aus dem Jahr 1994 zurück. Damals wurde die Präsentation der internationalen Wanderausstellung „Die Welt der Anne Frank. 1929-1945“ in Berlin vorbereitet, die aus Anlass des 50. Jahrestages der Befreiung vom Nationalsozialismus in sechs Stadtbezirken gezeigt wurde. Für die Koordination der Ausstellung und des umfangreichen Rahmenprogramms wurde eigens ein Förderverein gegründet.

Auf der Basis dieses Vereins wurde in den Folgejahren die Gründung des Anne Frank Zentrums in Berlin angestrebt, um das Engagement zu den Themen der Ausstellung fortführen zu können. Dabei boten die bestehenden Anne Frank Zentren in Großbritannien und den USA Orientierung.

Nach Abschluss einer Kooperationsvereinbarung mit dem Anne Frank Haus, Amsterdam, wurde das Anne Frank Zentrum am 12. Juni 1998 eröffnet. Seither kommen zahlreiche Besucherinnen und Besucher, Jugendgruppen und Schulklassen aus Berlin und aus der ganzen Bundesrepublik in das Anne Frank Zentrum. Seit September 2002 befindet sich das Anne Frank Zentrum neben den Hackeschen Höfen in der Rosenthaler Straße 39 in Berlin.

## **Erfahrungen und Hintergründe**

Das Anne Frank Zentrum beschäftigt sich in seiner präventiven Bildungsarbeit mit Fragen der Verbindung von Geschichte und Gegenwart und nach dem Zusammenleben heute. Bei den Projektangeboten in der neuen Berliner Ausstellung, bei Projektwochen an Berliner Schulen, aber auch bei unseren bundesweiten Multiplikatorenschulungen erleben wir sehr oft, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich latent antisemitisch äußern. Juden werden fast immer von Deutschen unterschieden; und viele Jugendliche zeigen zwar Mitgefühl für die während der NS-Zeit verfolgten Juden und sind entsetzt über den Holocaust, haben dabei aber ein Bild im Kopf, nach dem Juden passive Opfer, Fremde, Außenseiter, schlichtweg die Anderen sind. Bei israelkritischen Stellungnahmen bedienen sie sich antisemitischer Stereotype. Gerade in letztgenanntem Zusammenhang beobachten wir eine verstärkte Argumentation dieser Art bei Jugendlichen mit muslimisch geprägtem Migrationshintergrund. Einige

Jugendliche machen deutsche Juden für die Politik Israels verantwortlich oder sympathisieren sogar – zwar sehr selten, aber doch offen – mit der Judenvernichtung im „Dritten Reich“.

Hinter diesen antisemitischen Denkmustern stecken oft Ohnmachtsgefühle, Versagensängste und schlicht ein vereinfachtes, teils autoritäres Verständnis von Gesellschaft und Demokratie. Ebenso werden hier eigene Diskriminierungserfahrungen durch die deutsche Mehrheitsgesellschaft im Falle von Jugendlichen mit (muslimisch geprägtem) Migrationshintergrund antisemitisch kompensiert.

Unsere eigenen Erfahrungen zeigen, dass Antisemitismus fast immer in Kombination mit anders gearteter gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auftritt. Daher ist es wichtig, Ansätze zu verfolgen, die die verschiedenen Formen von Antisemitismus im Kontext von weiteren Ausgrenzungs- und Diskriminierungsformen betrachten.

Dabei zeigen wir Antisemitismus nicht nur als historische Erscheinung. Unsere Erfahrungen (und die vieler Kolleginnen und Kollegen) zeigen, dass Projektarbeit und Unterricht über den Holocaust nicht automatisch vor antisemitischen Einstellungen schützen. Dabei ist die Auseinandersetzung „mit antisemitischen Denkmustern in einer Gesellschaft zu führen, die zwar weiterhin in der Täternachfolge von Auschwitz steht, die zum anderen jedoch zu einer Einwanderungsgesellschaft geworden ist.“<sup>1</sup> Damit geht es auch um Auseinandersetzungen zu aktuellen Fragen der Globalisierung, zum Nahostkonflikt und zu Themen wie Krieg, Frieden, Menschenrechte und Demokratie.

Basis der pädagogischen Arbeit ist der intensive Austausch mit Kooperationspartnern, z.B. in der Task Force on Anti-Semitism. Wir greifen immer wieder auf Materialien, Untersuchungen, Projektbeispiele und Dokumentationen z.B. der Amadeu Antonio Stiftung, des American Jewish Committee, des Bildungsteams Berlin-Brandenburg, des Fritz Bauer Instituts, der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus KIGa, des Jüdischen Museums Berlin, der Zentralen Wohlfahrtstelle der Juden in Deutschland, des Zentrums für Antisemitismusforschung an der TU Berlin und der Kolleginnen und Kollegen der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt/Main zurück.

Die Arbeit gegen Antisemitismus ist für uns vor allem praktische, pädagogische Projektarbeit. Dabei gibt es direkte Angebote zu dem Thema. In unserem Verständnis ist die Arbeit gegen Antisemitismus auch ein dauerhafter Teil vieler anderer Projekte. Begonnen haben wir z.B. schon Mitte der neunziger Jahre. Dabei wurde u.a. im Rahmen des interkulturellen Lernens im Grundschulbereich selbstverständlich Philipp – ein jüdischer Junge – vorgestellt, der ein Jahr vorher mit seiner Familie aus Russland gekommen war.<sup>2</sup> Aktuellstes Beispiel ist die Ausstellung „Anne Frank und die DDR. Politische Deutungen – persönliche Lesarten“. Die Ausstellung zeigte ein Bild voller Widersprüche und dabei auch den Antisemitismus in der DDR. Als Wanderausstellung wird sie vor allem in den neuen Bundesländern zu sehen sein.

### **Wanderausstellungen**

Anne Frank Wanderausstellungen sind eine wichtige Basis unserer Arbeit. Im Jahr 2008 haben wir unsere Ausstellung in 17 Orten in der gesamten Bundesrepublik präsentiert. Dabei bereitet oft ein breites gesellschaftliches Bündnis in einem lokalen Trägerkreis die Ausstellung vor und führt eigene Begleitveranstaltungen (z.B. Lesungen, Workshops, lokale Spurensuche, Theaterprojekte) durch. Des Weiteren gelingt es in allen Orten, das Programm „Jugendliche begleiten Jugendliche“ zu initiieren. Jugendliche in dem jeweiligen Ausstellungsort erhalten ein Training vom Anne Frank Zentrum und führen dann selbstständig Schulklassen und Jugendgruppen durch die Ausstellung.

## Neues Projekt in Thüringen

Im November 2008 startete das Anne Frank Zentrum sein neues Projekt „Anne Frank – Eine Geschichte für heute - Demokratiekompetenz vor Ort“ im Rahmen des Programms „XENOS – Integration und Vielfalt“. Dabei wird es in den nächsten drei Jahre 15 Anne Frank Ausstellungsprojekte in Thüringen geben. Ein Ziel ist dabei, die Zivilgesellschaft in den östlichen Bundesländern nachhaltig zu stärken. Jugendlichen und Erwachsenen werden dabei vielfältige und arbeitsmarktnahe Möglichkeiten zu einem demokratischen Lernen ermöglicht.

Die Ausstellung »Anne Frank – eine Geschichte für heute« ist als Zentrum eines größeren Projektes auf lokaler oder regionaler Ebene gedacht und wird zum Forum für demokratische Aktivitäten in der Stadt. Ein Trägerkreis, in dem sich interessierte Einrichtungen, Schulen und Vereine zusammenfinden, bereitet das Projekt vor. Unterschiedlichste Veranstaltungen können die Ausstellung bereichern: Spurensuche von Schülerinnen und Schülern des Ortes zur Lokalgeschichte, Zeitzeugengespräche, Vorträge, Studienfahrten, Filmvorführungen, Lesungen, Theater- und Musikvorstellungen, Schreibwettbewerbe usw. Wir begleiten die Organisatoren dabei und unterstützen beim Projektmanagement.

Um Schulen, Jugendzentren, Kirchengemeinden, Vereine und Ausbildungseinrichtungen als demokratische Zentren vor Ort zu unterstützen, werden maßgeschneiderte Fortbildungen zu Demokratiepädagogik, interkulturellem Lernen und Interventionsmöglichkeiten gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus angeboten – gemäß den konkreten Nachfragen vor Ort.

Alle Aktivitäten sollten das Ziel haben, möglichst vielfältige Zugänge zu den in der Wanderausstellung angesprochenen Fragen zu finden und zur Auseinandersetzung mit Geschichte anzuregen.

Besonders Jugendliche haben die Möglichkeit, sich zu engagieren. Im Rahmen des Konzepts der „Peer Education“ werden Jugendliche zu Ausstellungsbegleiterinnen und -begleitern ausgebildet. Wenn die Ausstellung weiterzieht, arbeiten wir mit den Jugendlichen weiter, schulen sie u.a. in interkultureller Kompetenz und in der Arbeit gegen Rechtsextremismus. Die erworbenen Fähigkeiten stärken die Position der Jugendlichen für ihr weiteres Engagement vor Ort, die Arbeit in der Schule und für den Arbeitsmarkt.

*Ansprechpartnerin: Anja Witzel (Tel.: 030-2888 656 21; E-Mail: witzel@annefrank.de)*

Unsere neue Wanderausstellung „Anne Frank. Ein Mädchen aus Deutschland“ vertieft zahlreiche Aspekte aus Anne Franks Biografie und ergründet ihre heutige Bedeutung. Die Ausstellung als ein „interaktiver Lernort“ lässt die Besucherinnen und Besucher die Welt der Anne Frank selbst entdecken und schafft damit immer wieder Bezüge zur Gegenwart. Multimedial und interaktiv erleben die Besucherinnen und Besucher zentrale Textstellen des Tagebuchs. Damit bietet die Multimedia-Wanderausstellung einen neuen Zugang zur Zeit des Nationalsozialismus. Im Mittelpunkt der Ausstellung steht das Tagebuch von Anne Frank. Sein Inhalt wird auf vier großen Multimediawänden entfaltet. Viele der von Anne Frank in ihrem Tagebuch gestellten Fragen bewegen auch heute noch zahlreiche Jugendliche und prägen das Denken von Jugendlichen in der Gegenwart.

Drei persönliche Fragen, mit denen sich Anne Frank in ihrem Tagebuch beschäftigt hat, werden zu Leitfragen in der multimedialen Ausstellung: Wer bin ich? Was geschieht mit mir? Was ist mir wichtig?

Der Themenkreis «Wer bin ich?» beleuchtet dabei die Themen Herkunft, Heimat und Zugehörigkeit zu einer Minderheit. Dabei wird am Beispiel der Geschichte der jüdischen Minderheit in Deutschland deutlich, „wie wenig für den einzelnen Menschen durch die Zugehörigkeit zu einer religiösen Minderheit zunächst festgelegt sein muss. Zugleich wird deutlich, wie stark sich die Zugehörigkeit zu einer

Minderheit auf die persönliche Entwicklung auswirkt. Die Trennung zwischen der Wahrnehmung der minoritären Gruppe aus ihrer eigenen Sicht und derjenigen aus der Sicht der Mehrheit ist ein weiteres Lernfeld, das hier eröffnet wird.“<sup>3</sup>

### **Fortbildungen**

Das Anne Frank Zentrum bietet bundesweit Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer zum Thema Antisemitismus. Basis der Fortbildungen für Lehrkräfte sind neue Unterrichtsmaterialien, die in einer internationalen Kooperation zwischen dem OSZE-Büro für demokratische Institutionen und Menschenrechte, dem Anne Frank Haus Amsterdam und dem Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin entstanden sind.

In den praxisnahen Fortbildungen vermitteln Referentinnen und Referenten, wie sich das Material im Unterricht einsetzen lässt. Neben konkreten Methoden werden Hintergrundinformationen und Argumentationshilfen in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen des Antisemitismus vorgestellt. Die Unterrichtsbausteine der insgesamt drei Hefte sind frei wählbar und eignen sich für Lehrkräfte der Fächer Geschichte, Philosophie, Ethik, Religion, Deutsch, Politik und Sozialkunde. Die Materialien können ab der 9. Klasse eingesetzt werden. Schülerinnen und Schüler gewinnen mit ihnen einen Einblick in das Thema Antisemitismus und erfahren, wie antisemitische Stereotype aus der Vergangenheit bis heute wirken.

*Beispiel aus dem Heft: „Antisemitismus – immer noch?“ der Unterrichtsmaterialien zur jüdischen Geschichte und zum Antisemitismus in Europa vom Anne Frank Haus und der OSZE/ODIHR<sup>4</sup>*

*„Ein kleiner Drache namens Zion kam, als er winzig war, nur eine piepsige Stimme hatte und kein Feuer spe, nach Palästina. Er war sehr hungrig und bat um Brot. Die Kinder dort hatten Mitleid mit ihm und gaben ihm Brot, doch er bedankte sich nicht. Stattdessen wuchs er, fraß das Land leer und spe Feuer. ‚Niemals vertrauen wir wieder einem Drachen, mag er auch noch so klein und hungrig sein!‘, riefen die Kinder Palästinas. ‚Ein Drache bleibt doch immer ein Drache!‘ Sie beschlossen, ihn aus dem Land zu werfen.“ Der Text aus einer DDR-Kinderzeitung aus dem Jahr 1984 ist Ausgangspunkt für Arbeitsvorschläge bei denen die Tierparabel bezüglich der historischen Ereignisse entschlüsselt werden soll. Des Weiteren sollen die Jugendlichen erklären, warum diese Geschichte Vorurteile und Diskriminierung gegenüber Juden auslösen kann.*

### **Ausstellungszentrum in Berlin**

Unsere Ausstellung „Anne Frank. hier & heute“ verbindet Geschichte und Gegenwart. Im Jahr 2008 haben über 20.000 Personen unsere Ausstellung besucht, 7.300 davon im Rahmen eines pädagogischen Programms. Die pädagogischen Angebote für Jugendliche in der Ausstellung sind Teil unserer Arbeit gegen Antisemitismus. Die Biografie Anne Franks eröffnet dabei einen persönlichen Zugang zur Geschichte der nationalsozialistischen Judenverfolgung. Große Bildcollagen und seltene Objekte beschreiben die Welt Anne Franks, ihrer Familie und Freunde im Kontext des Nationalsozialismus, der Judenverfolgung und des Zweiten Weltkriegs. Anne Frank befasste sich in ihrem Tagebuch mit vielen Themen und schrieb ihre Gedanken dazu auf. In der Ausstellung kommen Berliner Jugendliche zu Wort, die sich heute mit Fragen beschäftigen, auf die auch Anne Frank damals Antworten suchte. Dies sind sehr persönliche Fragen über Identität, Wert und Zukunft, zum anderen allgemeine Fragen über Krieg, Antisemitismus, Diskriminierung und Zivilcourage.

*Zitateauswahl von Esther (12 Jahre) aus der Ausstellung:*

*„Ich bin Esther, gehe auf die jüdische Oberschule und habe einen frechen Bruder. In der Schule mag ich die Fächer Musik, Kunst und Sport am meisten, da das die Fächer sind, wo man keine Hausaufgaben kriegt. Ich bin auch ein bisschen faul.“ „Ich weiß, dass ich jüdisch bin und ich fühl mich nicht ausgeschlossen von den anderen, weil ich jüdisch bin, denn ich hab viele Freunde, die sind jüdisch und nicht jüdisch, muslimisch und nicht muslimisch und für mich ist es kein großer Unterschied. Ein Mensch ist ein Mensch. In der jüdischen Schule gab es keine Prügeleien zum Glück, aber in meiner ehemaligen gab es da Prügeleien mit meinem Bruder, weil er sich getraut hat zu sagen: Ja, ich bin jüdisch. Dann haben ihn seine Klassenkameraden geschlagen. Aus Angst habe ich dann meinen Davidstern eingesteckt, weil ich gesehen habe, was meine Mitschüler mit meinem Bruder angestellt haben. Ich habe daraus gelernt, dass man aufpassen soll, wo und wann man was sagt.“*

### **Weitere Projekte und Materialien**

Im Rahmen des Projekts „MiteinAnders! Jugendwerkstatt für Vielfalt und Demokratie“ haben wir unseren interkulturellen Ansatz mit dem Gedanken einer möglichst weit gehenden Partizipation verknüpft. In diesem Rahmen entstand auch eine Projektwoche Antisemitismus, bei der wir nach einer Anfrage aus Berlin-Neukölln auch das spannungsgeladene Thema Nahost-Konflikt einbezogen.<sup>5</sup> Beim methodischen Vorgehen konnten wir auch auf die guten Erfahrungen des Teams der Bildungsbau- steine Berlin-Brandenburg zurück greifen.

Mit Unterstützung des Anne Frank Zentrums erscheint neu auch das Buch „Alle Juden sind ... Fünfzig Fragen zum Antisemitismus“.<sup>6</sup> Dabei werden in knappem, erhellendem Stil eine Vielzahl von Fragen und Kontroversen rund um das komplexe Phänomen Antisemitismus behandelt. Mit dem Buch möchten wir Lehrerinnen und Lehrern (insbesondere für Geschichte, Religion und Gesellschaftskunde) ein Hilfsmittel bei der Behandlung des Themas Antisemitismus im Unterricht zur Verfügung stellen.

Im Dokumentarfilm „Die Judenschublade – junge Juden in Deutschland“ kommen deutsche jüdische Jugendliche authentisch zu Wort. Wir zeigen, wie junge Juden heute in Deutschland leben, wie sie mit der Geschichte und der Shoah umgehen und sich mit dem Antisemitismus auseinandersetzen. Dabei wird der Alltag junger Jüdinnen und Juden in Deutschland gezeigt. Es entsteht ein Bild, wie sie sich engagieren, ihren Glauben praktizieren, sich einsetzen für ein modernes, vielfältiges Deutschland. Das Anne Frank Zentrum wird gemeinsam mit der Filmemacherin und weiteren Kooperations- partnern ein pädagogisches Begleitmaterial zum Film herausgeben.

Alle Materialien und die gesammelten Erfahrungen werden in ein Materialpaket zur Geschichte und Gegenwart des Antisemitismus einfließen. Die Entwicklung und Erprobung des Materialpakets wird vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Modell- programms „Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ gefördert. Die pädagogi- sche Arbeit des Anne Frank Zentrums wird vom Beauftragten des Berliner Senats für Integration und Migration aus Mitteln des Landesprogramms gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus unterstützt.

Das gesamte Materialpaket wird Ende 2009 zur Verfügung stehen, aber es besteht die Möglichkeit Materialien, Bücher und DVD's über unsere Website [www.annefrank.de](http://www.annefrank.de) zu bestellen.

**Kontakt:**

**Thomas Heppener** ist Direktor des Anne Frank Zentrums in Berlin.

Anne Frank Zentrum

Rosenthaler Straße 39

10178 Berlin

Tel.: 030 – 2888 656 00

E-Mail: heppener@annefrank.de

**Referenzen:**

1. Aus der Broschüre „Zivile Kräfte stärken“ der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank in Frankfurt/Main, S.21, 2006.
2. „Das sind wir – interkulturelle Unterrichtsideen für Klasse 4 – 6 aller Schularten“, Lesebuch und Handbuch der Anne Frank Stiftung Amsterdam und des Anne Frank Zentrums Berlin, 1995.
3. Gottfried Kößler „Eine interaktive Ausstellung für Jugendliche – ein interkulturelles Projekt zur Erinnerungskultur – Ein Wagnis der Kooperation“, in Gedenkstättenrundbrief Nr. 118, 4/2004, S. 3-19.
4. Unterrichtsmaterial zur jüdischen Geschichte und zum Antisemitismus in Europa, Teil 1-3, 2007, download unter [www.annefrank.de](http://www.annefrank.de).
5. siehe „MiteinAnders! Jugendwerkstatt für Vielfalt und Demokratie – Erfahrungen, Ergebnisse und 10 praktische Übungen“, Praxisteil „Die Wurzeln des Nahostkonflikts“, S. 36, 2007.
6. Jaap Tanja, „Alle Juden sind ... 50 Fragen zum Antisemitismus“, Verlag an der Ruhr, 2008.

# Interkulturelles Lernen in „ethnisch homogenen“ Regionen - Fallstricke und Chancen interkultureller Bildungsangebote.

## Der Anti-Bias-Ansatz – ein Konzept für die interkulturelle Arbeit in Ostdeutschland?

**Oliver Trisch, Berlin**

Der Anti-Bias-Ansatz, ein Konzept in der Antidiskriminierungsarbeit, findet hierzulande seit mehreren Jahren Eingang in verschiedene Bereiche der Bildungsarbeit. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang das Projekt Kinderwelten ([www.kinderwelten.net](http://www.kinderwelten.net)), das sich auf den Bereich Kleinkindpädagogik spezialisiert hat, sowie die Anti-Bias-Werkstatt ([www.anti-bias-werkstatt.de](http://www.anti-bias-werkstatt.de)), die in erster Linie in der Erwachsenenbildung tätig ist. Darüber hinaus gibt es verschiedene weitere einzelne Projekte und Initiativen, die mit dem Anti-Bias-Ansatz arbeiten wie z.B. „Starke Kinder machen Schule“ ([www.starke-kinder-machen-schule.de](http://www.starke-kinder-machen-schule.de)) von Fipp e.V., das EU-Projekt „Anti Bias and Intercultural Learning“ ([www.antibias.eu](http://www.antibias.eu)) der RAA Brandenburg oder das Projekt „Perspektivwechsel“ ([www.zwst-perspektivwechsel.de](http://www.zwst-perspektivwechsel.de)) der Zentralen Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland.

Der Anti-Bias-Ansatz wurde in den USA in den 1980er Jahren im Bereich der frühkindlichen Bildung entwickelt (vgl. Derman-Sparks 1989). Zu Beginn der 1990er Jahre wurde der Ansatz in Südafrika nach dem Ende der Apartheid weiterentwickelt und dort vor allem in der Erwachsenenbildung eingesetzt (vgl. Early Learning Resource Unit 1997). Mitte der 1990er Jahre kam der Anti-Bias-Ansatz auch nach Deutschland (vgl. Inkota 2002).

Anti-Bias-Arbeit knüpft an die eigenen Erfahrungen mit den Themen Macht, Vorurteile und Diskriminierung an und reflektiert die eigene Position und Haltung im Kontext gesellschaftlicher Strukturen. Darauf aufbauend ist es möglich, Kompetenzen und Handlungsansätze zu entwickeln, die dazu beitragen, Diskriminierungen abzubauen.

Zentral für den Anti-Bias-Ansatz ist die Thematisierung aller Formen von Diskriminierung – dies ermöglicht auch die Auseinandersetzung mit den Überschneidungen von Differenzkategorien wie z. B. Behinderung, Alter und Herkunft und deren Diskriminierungsformen (vgl. Eisele, Scharathow, Winkelmann 2008, 26ff). Eine weitere bedeutende Facette des Ansatzes ist das Thema „Verinnerlichung von Machtverhältnissen“: Damit sind Dominanz- und Unterdrückungsverhältnisse gemeint, die so lange erlebt worden sind, dass sie nicht mehr als solche mit all ihren Auswirkungen erkannt werden. Sie bestehen seit einer Vielzahl von Generationen und sind zu verstehen als tief eingeschriebene und zur Normalität gewordene Denk- und Verhaltensmuster (vgl. Europahaus Aurich/ Anti-Bias-Werkstatt 2007 –Verinnerlichungen).

Diese beiden Aspekte, die Thematisierung aller Formen von Diskriminierung und die Verinnerlichung von Machtverhältnissen, bieten Anknüpfungspunkte für eine interkulturelle Arbeit in den auf den ersten Blick scheinbar homogenen Regionen Ostdeutschlands. Zum einen eröffnet der Ansatz durch die Möglichkeit, alle Differenzen thematisieren zu können und diese auch sichtbar zu machen, die Chance, eine Vielfalt in den Blick zu nehmen, die sonst oft nicht wahrgenommen wird. Diese ist jedoch Voraussetzung, um (1) gesellschaftliche Strukturen in ihrer Realität abzubilden, (2) Diskriminierungsprozesse zu verstehen (z.B. die Auswirkungen von Überschneidungen zu thematisieren und damit auch mehrdimensionale Formen von Diskriminierung in den Blick zu nehmen) und (3) angemessen auf Diskriminierung zu reagieren, die sich in den seltensten Fällen entlang einer Diffe-

renzlinie wie etwa Herkunft ereignet. Zum anderen bietet das Thema Verinnerlichung von Machtverhältnissen innerhalb der Bildungsarbeit in ostdeutschen Bundesländern auch eine Chance, sich explizit den Auswirkungen eines Lebens in der DDR zu nähern und sich mit verinnerlichten Bildern sowie Denk- und Handlungsmustern auseinanderzusetzen, die teilweise notwendig, aber vor allem auch prägend und handlungsweisend waren und zum Teil noch heute sind.

Nachfolgend finden Sie ein Praxisbeispiel aus dem Workshop im Rahmen der Tagung. Dies soll exemplarisch verdeutlichen, wie an Hand einer Übung Vielfalt in scheinbar homogenen Regionen (oder Gruppen) thematisiert werden kann:

## Die Übung Ich – Ich nicht!

**Gruppengröße:** 18 – 250 Personen

**Zeit:** 30 – 60 Minuten

**Ziele:** Die Übung möchte verdeutlichen, wie viele unterschiedliche Gruppen in einer Gruppe bestehen. Dazu ist es nötig, den Blick aus unterschiedlichen Perspektiven auf eine vermeintlich homogene Gruppe zu richten. Je nachdem mit welcher Fragestellung, mit welcher Brille geschaut wird, werden andere Differenzen sichtbar. Die Vielfalt innerhalb von Gruppen sowie die verschiedenen Zugehörigkeiten einer Person werden im Alltag, in Diskursen und in gesellschaftlich vorherrschenden Erklärungsmustern oft ausgeblendet. Vielfach sind es gerade diese Zugehörigkeiten, die den Einzelnen viel bedeuten und eng mit der eigenen Identität verknüpft sind. Die Übung dient ebenfalls dazu, Kompetenzen herauszuarbeiten, die sonst eher unsichtbar bleiben.

**Vorbereitung:** Der Raum sollte ausreichend groß für die jeweilige Gruppengröße sein (nachdem Tische und Stühle an die Seite geräumt wurden). Es werden zwei Plakate benötigt; eines mit der Aufschrift *Ich* und das andere mit der Aufschrift *Ich-Nicht*.

**Ablauf:** Zu Beginn sollte den Teilnehmenden der Ablauf kurz dargestellt werden. Erklären Sie, dass diese Übung einerseits dem gegenseitigen Kennenlernen und andererseits der Thematisierung von Gruppenzugehörigkeiten dient. Teilen Sie mit, dass sie gleich eine Reihe Fragen stellen werden, die entweder mit *Ich (Ja)* oder *Ich-Nicht (Nein)* beantwortet werden können. Bringen Sie dann die Plakate oder Schilder im Raum gut sichtbar an; auf der einen Seite das Plakat mit der Aufschrift *Ich* und auf der anderen Seite mit *Ich-Nicht*. Fordern Sie die Teilnehmenden auf, sich je nach Antwort zum jeweils in Frage kommenden Plakat zu stellen und weisen sie darauf hin, dass es in dieser Übung nicht die Möglichkeit gibt, sich zwischen den beiden Polen aufzustellen – die Teilnehmenden müssen sich entscheiden. Informieren Sie die Gruppe, dass nach ihren Fragen für die Einzelnen Gelegenheit ist, selbst Fragen an die Gruppe zu stellen. Erwähnen sie, dass bei Fragen, bei denen jemand sich unwohl fühlt, die Möglichkeit besteht, im „Notfall“ auch mal zu schummeln. Nach den einzelnen Fragen ist es wichtig, die entstandenen Gruppen eine kurze Zeit bestehen zu lassen und die Teilnehmenden von Zeit zu Zeit aufzufordern, sich zu vergegenwärtigen, wer jeweils in ihrer Gruppe ist, wer gegenüber steht und wie sich das jeweils anfühlt.

**Hinweise:** Grundsätzlich bedarf es einer sorgfältigen Zusammenstellung der Fragen in Bezug auf die Zielgruppe sowie die Auswertungsaspekte und die Anzahl der Fragen. Auf jeden Fall sollte in kleineren Gruppen die Möglichkeit des Schummelns gegeben werden – dies bietet den Teilnehmenden bei heiklen Fragen den notwendigen Schutzraum. In der Auswertung sollte dann anschließend folgende Frage gestellt werden: „Wer hat hier mal geschummelt?“ Wenn die Teilnehmenden am Ende selber Fragen stellen, sollten sie darauf hingewiesen werden, diese vorsichtig und sensibel für die Gruppe auszuwählen. Ein Hilfsmittel besteht darin, die Teilnehmenden aufzufordern, nur solche Fragen zu stellen, die sie selber mit *Ja(Ich)* beantworten können.

### Fragen:

1. Wer ist Einzelkind?
2. Wessen Eltern leben zusammen?
3. Wer lebt in der Stadt in der er\_sie<sup>1</sup> geboren ist?
4. Wer spricht mehr als drei Sprachen so, dass er\_sie sich verständigen kann?
5. Wer hat schon einmal eine Kuh gemolken?
6. Wer fühlt sich für das kommende Jahr finanziell abgesichert?
7. Wer beschäftigt sich beruflich mit dem Thema Vielfalt?
8. Wer besucht regelmäßig ein Gotteshaus?
9. Wer hat einen deutschen Pass?
10. Wer spielt gerne Fußball?
11. Wer hat gute Freunde, die einer anderen Religion angehören?
12. Wer hat schon mal leidenschaftlich einen Mann geküsst?
13. Wer hat schon mal leidenschaftlich eine Frau geküsst?
14. Wer ist gerade verliebt?
15. Wer fühlt sich in irgendeiner Weise behindert?
16. Wer war schon mal Klassensprecher\_in?
17. (Wer hat hier mal geschummelt?)

### Auswertungsfragen:

Die unter Ziele beschriebenen Aspekte sollten in die Auswertung mit einfließen.  
Folgende Fragen bieten sich für eine Auswertung im Plenum an:

- Wie war es, alleine (oder mit wenigen) auf einer Seite zu stehen?
- Wie war es auf der Seite mit vielen anderen?
- Was ist ihnen aufgefallen?
- Was hat sie überrascht?
- Wie war es, selber Fragen zu stellen?
- Hatten die Fragen alle gleich viel Bedeutung für ihr Leben?

**Weitergehend:** Gibt es Zuordnungen, die in der Übung (nicht) verwendet wurden, aufgrund derer sie sich zu anderen Menschen oder Gruppen besonders zugehörig fühlen? Welche Zuordnungen sind das? Warum sind diese Zugehörigkeiten zu anderen Menschen oder Gruppen für sie relevant?

In Anlehnung an: Anti-Bias-Werkstatt / Europahaus Aurich (Hg.) (2007).  
CD-Rom Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich.

<sup>1</sup> „er\_sie“? Diese auf den ersten Blick umständlich oder anstrengend wirkende Schreibweise ist der Versuch, auch diejenigen Menschen zu berücksichtigen, die sich in die binäre Logik von „Mann“ und „Frau“ nicht eindeutig einordnen können oder wollen (vgl. Antisexismus Bündnis Berlin 2007, 10). Die Schreibweise soll anregen, über spontane und selbstverständlich erlebte Bilder und Assoziationen, die mit männlichen und/oder weiblichen Personenbezeichnungen (z.B. eine Studentin — ein Täter) einhergehen können, hinaus zu denken. Die ungewöhnliche Schreibweise wird als willkommene Irritation herrschender Diskurse begrüßt.

## Die Übung auf der Fachtagung „Aus der Geschichte lernen“ am 27.10.2008 in Weimar

Die Übung *Ich – Ich nicht!* wurde mit gut 45 Teilnehmenden durchgeführt. Trotz der großen Anzahl von Teilnehmenden war die Übungsphase gekennzeichnet von guter und konzentrierter Stimmung. Die Auswertung im Plenum war anregend und beinhaltete alle Aspekte, die die Übung aufzeigen wollte. Es gab einige sehr spannende Rückmeldungen von Seiten der Teilnehmenden, wie etwa: „Es kommt doch sehr darauf an, in welchem Kontext die Fragen gestellt werden. Ich hätte mich im Lehrerzimmer schon gefragt, ob ich die Frage nach dem ‚schon mal leidenschaftlich eine Frau bzw. einen Mann geküsst‘ in diesem Rahmen beantwortet hätte“ oder „Es ist ein gutes Gefühl zu erkennen, bei bestimmten Dingen doch nicht alleine zu stehen“. Insgesamt wurde die Übung von den Teilnehmenden als bereichernd empfunden. Einige konnten sich vorstellen, diese in ihrem Arbeitskontext einmal selber anzuwenden.

### Kontakt:

**Oliver Trisch**

Tel.: 030 – 200 788 40

E-Mail: [kontakt@olivertrisch.de](mailto:kontakt@olivertrisch.de)

[www.olivertrisch.de](http://www.olivertrisch.de)

### Literaturhinweise:

- Anti-Bias-Werkstatt/ Europahaus Aurich (Hg.)(2007). CD-Rom Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Aurich.
- Derman-Sparks, Louise (1989). Anti-bias curriculum: tools for empowering young children / Louise Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force. - Washington DC.
- Early Learning Resource Unit (Hg.)(1997). Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne, South Africa.
- Eisele, Elli/ Scharathow, Wiebke/ Winkelmann, Anne Sophie (2008): Ver – vielfältig – ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit. Weimar.
- INKOTA-netzwerk e.V. (Hg.)(2002). Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin.

## Zwischen Zeitzeugnissen und aktuellen Lebenswirklichkeiten – Zur Konzeption einer ungewöhnlichen Ausstellung für die Beschäftigung mit der NS-Geschichte.

**Jan Krebs**, Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V., Berlin

Gesicht Zeigen! entwickelt eine moderne Ausstellung zum Thema Ausgrenzung und Antisemitismus in der NS-Zeit und heute. Dazu verbindet die Ausstellung künstlerische Arbeiten und kulturpädagogischen Methoden mit historisch-politischen Fragestellungen. Die Ausstellung aus sieben modularen Erfahrungsräumen richtet sich besonders an Jugendliche. Die unterschiedlichen Motive der Räume verbinden Erscheinungsbilder alltäglicher Lebenswelten mit biografischen Episoden aus Geschichte und Gegenwart, die Erfahrungen von Antisemitismus und Diskriminierung, von Unterstützung und Selbstbehauptung schildern. So führen sie von einer leicht zugänglichen Oberfläche zu großen Fragen des Lebens in Geschichte und Gegenwart.

Die Ausstellung inszeniert unterschiedliche Lebensbereiche, die heute genauso wie in der NS-Zeit zur Alltagswelt von Jugendlichen gehören und schon dadurch interessant sind. Es geht beispielsweise um Sport, um Musik, um Illegalität, um Widerstand oder um das Zuhause. Diese Themen gehören zur Lebenswelt von Jugendlichen und bieten einen leichten Einstieg in die Ausstellung. Jeder Erfahrungsraum enthält Erzählungen, Episoden und Situationen, die Beispiele menschlichen Handelns schildern, im Negativen wie im Positiven. Es geht um Antisemitismus, Ausgrenzung und Diskriminierung ebenso wie um Unterstützung, Aufbegehren und Hilfe. Mit angesprochen sind dabei immer grundlegend menschliche Fragen, zum Beispiel nach Freundschaft, Ehre, Eigentum, Religion, Liebe, freier Meinungsäußerung und den Menschenrechten. Sie motivieren Jugendliche, sich mit ihren unterschiedlichen Haltungen und Handlungsmöglichkeiten in der Gesellschaft auseinanderzusetzen.

Die Verdichtung von Raum und Zeit schafft Assoziations- und Entdeckungsräume: Was war damals, was ist heute? Was hat dies mit mir, jenes mit dir zu tun? Aus der Begegnung von Kunst und Wissenschaft unterschiedlicher Disziplinen entsteht eine ungewöhnliche Ausstellung, die Jugendlichen neue Zugänge zu Geschichte und Gegenwart erschließt und dazu beiträgt, Energien für ein menschenwürdiges, demokratisches Miteinander freizusetzen. Abgestimmt auf die Formen und Inhalte der Ausstellung wird es Programmangebote für Jugendgruppen und Schulklassen geben, welche die historisch-politischen Fragestellungen mit einer großen Bandbreite kulturpädagogischer Methoden verbinden. Ausstellung und Programm richten sich an Jugendliche unterschiedlicher Altersgruppen und Bildungshintergründe und sollen von Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Fachrichtungen und kultureller Hintergründe durchgeführt werden.

Ab April 2009 werden die einzelnen Räume im Detail ausgearbeitet und die Ausstellung im Ganzen realisiert. Die Eröffnung ist für Frühjahr 2010 vorgesehen. Das erste halbe Jahr sieht eine Test- und Pilotphase mit zahlreichen Jugendgruppen und Schulklassen vor. Gesicht Zeigen! strebt an, die Ausstellung über mehrere Jahre zu präsentieren und umfangreiche Aktivitäten mit Jugendlichen darin durchführen. Nach Möglichkeit soll die Ausstellung nicht nur in Berlin zu sehen, sondern auch als bundesweites Projekt präsent sein.

Das Projekt wird gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „**VIelfalt tut Gut. Jugend für VIelfalt, Tolranz und Demokratie**“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, von der Stiftung Deutsche Klassenlotterie Berlin und von der Arcandor AG.

Im Rahmen des Praxisworkshops „Zwischen Zeitzeugnissen und aktuellen Lebenswirklichkeiten – Zur Konzeption einer ungewöhnlichen Ausstellung für die Beschäftigung mit der NS-Geschichte“ wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zunächst wesentliche Ansätze des Projektes vorgestellt. Höhepunkt war die Präsentation von zwei Kurzfilmen, die der Regisseur Robert Thalheim („Am Ende kommen Touristen“) für das Projekt gedreht hat. Sie erzählen zwei Episoden aus dem Leben von Marion House, die als junge Jüdin vor den Nazis aus Deutschland fliehen musste, und inszenieren sie unter Bezugnahme auf die Lebenswirklichkeit heutiger Jugendlicher.

Anschließend diskutierten die Workshop-Teilnehmer sowohl methodische als auch praktische Aspekte des Projektes. Die Handlungsansätze und Ideen wurden von den Teilnehmenden überwiegend als sehr überzeugend und positiv eingeschätzt. In einigen Punkten gab es Hinweise und Anregungen zur weiteren Entwicklungsarbeit. Im Zusammenhang mit ihrer eigenen pädagogischen Arbeit äußerten mehrere Teilnehmer Interesse an einer Präsenz des Projekts als Wanderausstellung in Thüringen.

**Kontakt:**

**Gesicht Zeigen!** Für ein weltoffenes Deutschland e.V.

Ausstellungsprojekt

Koppenstraße 93, 10243 Berlin

**Jan Krebs**, Projektleiter

Tel.: 030 – 3030808-0

E-Mail: [krebs@gesichtzeigen.de](mailto:krebs@gesichtzeigen.de)

[www.gesichtzeigen.de](http://www.gesichtzeigen.de)

**Gesicht Zeigen!** Für ein weltoffenes Deutschland e.V. wurde im August 2000 von Uwe-Karsten Heye und Paul Spiegel gegründet. Der bundesweit tätige, gemeinnützig anerkannte Verein will Menschen sensibilisieren und aktivieren, gegen Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und jede Form rechter Gewalt einzutreten. Schirmherr ist Bundeskanzler a.D. Gerhard Schröder. Im Jahr 2006 wurde Gesicht Zeigen! mit der Buber-Rosenzweig-Medaille ausgezeichnet.

## Notizen





Die Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) ist Mitglied in der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege und die soziale Dachorganisation der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland. Ein wichtiges Anliegen der ZWST ist die präventive Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit.

Das Modellprojekt „Perspektivwechsel - Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit“ wurde 2007 ins Leben gerufen. Es wird gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT“. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie die Landesstelle Gewaltprävention. In Trägerschaft der ZWST wird das Projekt in Thüringen durchgeführt.

Das vorrangige Ziel des Modellprojektes, ist die Unterstützung *pädagogischer Fachkräfte* und *MultiplikatorInnen* in ihrem Umgang mit aktuellem Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit. Die im Projekt erarbeiteten Trainingsansätze sollen sowohl die Einsicht der Zielgruppe in die Problematik schärfen, als deren Handlungskompetenzen in Hinblick auf das aktive Handeln gegen Voreingenommenheit und Diskriminierung fördern. Den MultiplikatorInnen wird damit die Möglichkeit eröffnet, eine klare Haltung gegenüber Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit zu formulieren und diese in einen für sie pädagogisch handhabbaren Ansatz zu verwandeln.

Projekträger:



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ sowie durch die Landesstelle Gewaltprävention in Thüringen



Partner für die Fachtagung:

