

Judentum | Antisemitismus | Israel

Anregungen für den Unterricht in der Sekundarstufe I/II



Impressum

Judentum | Antisemitismus | Israel
Anregungen für den Unterricht in der Sekundarstufe I/II

Herausgeber

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen
Schleswig-Holstein (IQSH)
Dr. Gesa Ramm, Direktorin
Schreberweg 5, 24119 Kronshagen
<http://www.iqsh.schleswig-holstein.de>
[https://twitter.com/ IQSH](https://twitter.com/IQSH)

in Zusammenarbeit mit dem Landesbeauftragten für politische Bildung
Karolinenweg 1, 24105 Kiel
<https://www.politische-bildung.sh/>

Bestellungen

Onlineshop: <https://publikationen.iqsh.de/>
T +49 (0)431 5403-148
F +49 (0)431 988-6230-200
E-Mail: publikationen@iqsh.landsh.de

Redaktion

Fabian Gohl, Dr. Gunnar Meyer, Dr. Benjamin Stello

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Julia Bernstein, Freya Elvert, Fabian Gohl, Dr. habil. Bettina Goldberg, Jenna Melzer, Dr. Gunnar Meyer, Meike Niehaus, Hanna Nieschlag, Dr. Julia Richter, Dr. Dirk Sadowski, Dr. Jan-Christian Schwarz, Michael Seifert, Dr. Benjamin Stello

Gestaltung

Meike Voigt Grafikdesign, Preetz

Umschlagfoto

Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur, Kiel

Publikationsmanagement und Lektorat

Nadine Dobbratz-Diebel, Petra Haars, Stefanie Pape

Druck

Schmidt & Klaunig, Kiel
Druck auf FSC-zertifiziertem Papier

© IQSH

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers.

Auflage Dezember 2022

Auflagenhöhe 850

Best.-Nr. 18/2022

Das IQSH ist laut Satzung eine dem Bildungsministerium unmittelbar nachgeordnete, nicht rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts. Sollte es in einem Einzelfall trotz unseres sehr sorgfältigen Bemühens nicht gelungen sein, den korrekten Rechteinhaber ausfindig zu machen, so werden berechnete Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten. Wenden Sie sich dazu gern an uns.

Judentum | Antisemitismus | Israel

Anregungen für den Unterricht in der Sekundarstufe I/II

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers. Die digital zur Verfügung gestellte Broschüre darf zudem nicht als Download auf eigenen Websites oder Schulservern gespeichert werden. Wenn auf diese Broschüre verwiesen werden soll, muss stattdessen auf den PDF-Download des Werkes im IQSH-Onlineshop unter <https://publikationen.iqsh.de/> verlinkt werden.

Inhaltsverzeichnis

Grußwort - 5

Grußwort - 6

Einführung - 7

Teil I - Einführender Teil

1. Juden in Schleswig-Holstein - ein Überblick - 11
2. Antisemitismus - Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) - 20
3. Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule - 22
4. (Didaktische) Perspektiven auf Israel - 31

Teil II - Unterrichtsvorschläge

1. Jüdisch sein - was heißt das eigentlich? - Facetten jüdischer Identität - 38
2. Jüdische Feiertage - ganz eigen oder vergleichbar mit anderen? - 44
3. Jiddisch - eine heute weithin unbekannte Sprache? - 49
4. Intervention bei Hakenkreuzgraffiti in der Schule - wie kann auf Verbotenes reagiert werden? - 55
5. Soziale Netzwerke und jüdenfeindliche Kommentare - in der Pflicht zu handeln? - 62
6. Selfies in Auschwitz - virtuelles Erinnern oder Verunglimpfung der Opfer und Verharmlosung des Geschehenen? - 67
7. Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft - ein spezifisches Problem? - 72
8. Never ending Fakenews - neue Gefahr durch alte Verschwörungserzählungen? - 79
9. Literature - an adequate way to express the horrors of the Holocaust? - 87
10. Boykott gegen Israel - inwiefern ist das antisemitisch? - 91
11. Diplomatische Beziehungen zwischen Deutschland und Israel - normal oder immer besonders? - 96
12. Woran soll man sich erinnern? - Holocaustgedenken in Deutschland und Israel - 105
13. Wasserknappheit im Nahen Osten - ein lösbares Problem? - 114

Teil III - Außerschulische Angebote und Lernmöglichkeiten

1. Erinnerungskultur auf dem Gehweg - Anregungen zur unterrichtlichen Nutzung von "Stolpersteinen" - 120
2. Nützliche Institutionen und Organisationen - 122
 - LIDA-SH - 122
 - Landesbeauftragter für politische Bildung - 122
 - Meet a Jew - jüdisches Leben heute aus erster Hand - 123
3. Lernorte und -angebote - 124
 - Überregional - 124
 - Flensburg, Nordfriesland, Schleswig-Flensburg - 125
 - Ostholstein, Lübeck, Herzogtum Lauenburg - 126
 - Kiel, Rendsburg-Eckernförde, Neumünster, Plön - 127
 - Dithmarschen, Steinburg - 128
 - Pinneberg, Segeberg, Stormarn - 129
 - Hamburg - 130

Grußwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Antisemitismus war und ist in unserer Gesellschaft immer da. Er ist mal lauter, mal leiser, mal offensichtlich und aggressiv, mal schleichend und hintergründig. Aber er ist immer da - und zwar nicht nur an den Rändern der Gesellschaft, sondern auch in ihrer Mitte.

Wenn wir Antisemitismus in unsere Gesellschaft nachhaltig bekämpfen wollen, dann brauchen wir neben einer konsequenten Strafverfolgung vor allem ein anderes gesellschaftliches Bewusstsein. Wir müssen aufhören, Jüdinnen und Juden als „die anderen“ zu sehen.

Ein entscheidender Schritt ist es, Unverständnis und vor allem Unkenntnis abzubauen. Dabei geht es nicht nur um die Shoah, sondern auch um das vielfältige jüdische Alltagsleben und den jüdischen Teil unserer Identität in der Vergangenheit, aber gerade auch in der Gegenwart und in der Zukunft.

Schulen sind der beste Ort, um diese Kenntnisse zu vermitteln. Die vorliegende Handreichung zum Thema „Judentum - Antisemitismus - Israel im Unterricht“ bietet Lehrkräften hilfreiche Anregungen und konkrete Unterstützung für den Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Die drei Themenfelder können so immer wieder aus einer neuen Perspektive und in anderen fachlichen Zusammenhängen behandelt werden.

Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler auch emotional erreicht werden. In der Schule finden Zeitzeugengespräche statt, auch Gedenkstättenfahrten sind wichtig. Aber mindestens genauso wichtig sind die Begegnungen mit Vertreterinnen und Vertretern der jüdischen Gemeinden und Begegnungen mit Mitbürgerinnen und Mitbürgern jüdischen Glaubens in Begegnungsformaten wie etwa das Projekt „Meet a Jew“.



© Frank Peter

Aber auch außerhalb unserer Schulen stärken wir die Antisemitismusprävention und die Begegnung mit der jüdischen Religion, jüdischer Geschichte und dem heutigen jüdischen Leben.

Der Beauftragte für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus und der Landesbeauftragte für politische Bildung leisten einen wichtigen Beitrag zur außerschulischen politischen Bildung im Kontext des jüdischen Lebens und des Antisemitismus. Das Festjahr „2021 - 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ im vergangenen Jahr hat einen wichtigen Anteil daran gehabt, jüdisches Leben im Land präsenter und damit stärker und selbstverständlicher zu machen.

Wir haben noch viel zu tun, bis wir den Antisemitismus in unserem Land überwunden haben und das Jüdische als bereichernd und selbstverständlich wahrgenommen wird. Ich danke allen Lehrkräften, die uns auf diesem Weg engagiert unterstützen.

Karin Prien
Ministerin für Allgemeine und Berufliche Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein

Grußwort

An Schule und Lehrkräfte werden viele Aufgaben herangetragen. Neben aktuellen Herausforderungen wie der Digitalisierung, einem zeitgemäßen Fachunterricht oder Fragen der Inklusion wird von Lehrkräften erwartet, dass sie Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, mündig und aktiv unsere demokratische Gesellschaft gestalten zu können. Schule ist somit ein zentraler Ort der politischen Bildung.

Zu den Aufgabenfeldern der politischen Bildung gehört die Auseinandersetzung mit dem Zivilisationsbruch der nationalsozialistischen Verbrechen: der Shoah. Unmittelbar mit der Shoah verknüpft ist der Antisemitismus als die treibende Ideologie hinter den grausamen Taten. Antisemitismus beschränkt sich jedoch nicht auf die Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden während der NS-Terrorherrschaft. Er ist viel älter, wandelt sich stets und ist bis heute in allen gesellschaftlichen Schichten verbreitet - teils versteckt, teils in erschreckender Aggressivität nach außen getragen.

Ein wichtiges Mittel im Kampf gegen Antisemitismus ist die Begegnungen mit jüdischem Leben heute. Die deutsche Geschichte ist auch eine jüdische Geschichte - seit über 1.700 Jahren gestalten Jüdinnen und Juden Gesellschaft, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik aktiv mit. Das Sichtbarmachen des jüdischen Lebens und der verschiedenen Perspektiven innerhalb des Judentums sind Themen, die mir als Landesbeauftragtem für politische Bildung besonders am Herzen liegen. Zugleich spielt Israel als einziger jüdischer Staat eine einzigartige Rolle für Jüdinnen und Juden weltweit. Der „Nahost-Konflikt“ überlagert die Berichterstattung auch in deutschen Medien und somit unsere Kenntnisse über Israel.



© Kaja Grope

In Gesprächen, die ich mit Lehrkräften geführt habe, ist mir aufgefallen, dass es einerseits ein großes Interesse an den Themen Antisemitismus, dem Judentum oder Israel gibt. Andererseits empfinden Lehrkräfte oftmals eine eigene Unsicherheit aufgrund der Komplexität dieser Themen und ihrer gesellschaftlichen Relevanz, die sie unter Umständen daran hemmt, sie aktiv in ihre Unterrichtspraxis einzubauen.

Die vorliegende Handreichung möchte Lehrkräfte stärken und die Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler erweitern. Ich freue mich, dass sie grundlegende einführende Texte mit konkreten Unterrichtsentwürfen kombiniert, die in ganz unterschiedlichen Fächern nutzbar sind. Die regionalen Lernorte und Lernangebote in ganz Schleswig-Holstein und Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für weiterführende Fragestellungen ergänzen das Angebot sinnvoll. Ich danke Ihnen, liebe Lehrkräfte, für Ihren Einsatz und kann Sie nur ermutigen, den Kontakt zu jüdischen Gemeinden vor Ort aufzunehmen und eine Synagoge in Ihrer Nähe mit Ihrer Schulklasse zu besuchen!

Dr. Christian Meyer-Heidemann
Landesbeauftragter für politische Bildung

Einführung

In den Fachanforderungen aller Schulfächer ist zu den Zielen jedes Unterrichts in Bezug auf Schülerinnen und Schüler zu lesen: „Er vermittelt ihnen kulturelle und gesellschaftliche Orientierung und ermuntert sie dazu, eigenständig zu denken und vermeintliche Gewissheiten, kulturelle Wertorientierungen und gesellschaftliche Strukturen auch kritisch zu überdenken. Unterricht trägt dazu bei, Bereitschaft zur Empathie zu entwickeln, und fördert die Fähigkeit, die eigenen Überzeugungen und das eigene Weltbild in Frage zu stellen.“ (S. 8). Als Querschnittsaufgabe muss jeder Unterricht sich gemäß den Vorgaben mit Kernproblemen auseinandersetzen, und dazu gehören insbesondere „Grundwerte menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen, Gesellschaftsformen, Völkern und Nationen“ (S. 8). Diese Forderungen dürften in der Gegenwart aktueller denn je sein. Zu den Kernproblemen gehören aber auch Gleichstellung und Diversität sowie Partizipation (S. 9).

Die vorliegende Handreichung berührt alle diese und weitere Bereiche. Sie bezieht sich auf drei Themenfelder, die nicht parallel, aber miteinander verbunden zu sehen sind und durch welche die genannten Kernprobleme besonders berücksichtigt werden können, und zwar im Prinzip in allen schulischen Fächern: auf Judentum, Antisemitismus sowie den modernen Staat Israel. Dabei ist für die Konzeption dieser Broschüre insbesondere der schleswig-holsteinische Blick wichtig gewesen.

Judentum in Deutschland und Schleswig-Holstein

Mit zahlreichen Aktionen hat die Initiative „2021 - 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ in den letzten eineinhalb Jahren in Erinnerung gerufen, dass Jüdinnen und Juden bereits viel länger auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik ansässig sind, als man überhaupt von ‚Deutschland‘ sprechen kann. Das betrifft genauso das heutige Schleswig-Holstein, in dem die Ansiedlung von Juden seit der Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert in größerem Umfang nachweisbar ist. Sie konzentrierte sich auf Klein- und Mittelstädte, in denen der dänische König dies gestattet hatte. Nach der rechtlichen Gleichstellung der Juden im Kaiserreich entstanden jüdische Zentren in Kiel und Lübeck, wo die Gemeinden in den 1920er-Jahren jeweils über 600 Mitglieder hatten.

Mindestens 1.225 Männer, Frauen und Kinder aus Schleswig-Holstein wurden wenig später Opfer des nationalsozialistischen Judenmords. An dem Vermögen der Deportierten und Ermordeten bereicherte sich nicht nur der Staat; auch weite Kreise der Bevölkerung zogen daraus ihren Vorteil.

Nach dem Zweiten Weltkrieg bestand die jüdische Bevölkerung in Schleswig-Holstein nur noch aus wenigen Menschen, die in einer von den Nationalsozialisten so benannten ‚Mischehe‘ oder aber in der Illegalität überlebt hatten, dazu aus einigen ehemaligen KZ-Inhaftierten sowie aus Emigrantinnen und Emigranten, die zumeist als Soldaten der alliierten Armeen zurückgekehrt waren. Die meisten blieben nicht dauerhaft, 1969 löste sich die letzte jüdische Institution in Schleswig-Holstein auf.

Das heutige jüdische Leben in Schleswig-Holstein ist deshalb weitgehend ein Neubeginn, stark geprägt von

Menschen, die in den 1990er-Jahren als sogenannte ‚Kontingentflüchtlinge‘ aus Staaten der ehemaligen Sowjetunion nach Schleswig-Holstein gekommen sind und die heute vielfach den Kern der neu gegründeten jüdischen Gemeinden bilden.

Antisemitismus

Eine auf Stereotype gegründete Feindschaft gegenüber Jüdinnen und Juden begleitet jüdisches Leben bereits sehr lange, auch schon weit vor der Zeit des Nationalsozialismus. Die Wurzeln des mittelalterlichen, religiös begründeten Antijudaismus reichen bis in die Antike; der völkisch-rassistische Antisemitismus des 19. Jahrhunderts bildete später auch die Kernideologie des Nationalsozialismus und damit den Ausgangspunkt der Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden während der NS-Diktatur.

Obwohl der Antisemitismus Gemeinsamkeiten mit anderen Ungleichwertigkeitsideologien wie etwa dem Rassismus hat, weist er wichtige Besonderheiten auf: Antisemitismus zeichnet Juden als vermeintlich allmächtig überlegene, im Verborgenen wirkende Herrschaftsinstanz, der Personen sich unterlegen und von der sie sich bedroht wähnen.

In der Gegenwart ist offener Antisemitismus weitestgehend gesellschaftlich geächtet, dennoch sind antisemitische Stereotype und judenfeindliche Einstellungen in der Gesellschaft verbreitet; seit einigen Jahren ist ein Anwachsen antisemitischer Straftaten und Übergriffe zu registrieren – der Anschlag auf die Synagoge in Halle 2019 hat das beispielsweise ebenso nachhaltig ins öffentliche Bewusstsein gerückt wie bestimmte antisemitische Denkfiguren der sogenannten ‚Querdenker‘ im Kontext der Corona-Pandemie. Diese und weitere Beispiele werden im zweiten Teil der Handreichung aufgenommen.

Antisemitismus stellt aber nicht nur eine Gefahr für Jüdinnen und Juden dar, sondern gefährdet insgesamt das demokratische Zusammenleben der Gesamtgesellschaft. Ihm entgegenzuwirken ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe; die Vermittlung an Schülerinnen und Schüler ist eine Kernaufgabe schulischer Erziehungsbemühungen.

Israel

Die mediale Wahrnehmung des modernen Staates Israel ist in der Gegenwart stark vom Nahostkonflikt geprägt, der Anknüpfungspunkte für antisemitische Narrative bietet, die wiederum als ‚Israelkritik‘ verpackt sind. Die offensichtliche Bedeutung des jüdischen Staats Israel für Jüdinnen und Juden in aller Welt trägt dazu bei, dass diese außerhalb des Landes als ‚Stellvertreter‘ Israels betrachtet und für israelische Politik verantwortlich gemacht werden.

Die deutsch-israelischen Beziehungen fußen auf der Verantwortung Deutschlands für die Shoah, und das Entstehen für das Existenzrecht Israels ist ein nicht verhandelbarer Grundpfeiler der deutschen Außenpolitik. Ein differenzierterer Blick auf Israel kann daher dazu beitragen, diese unterschiedlichen Ebenen zu berücksichtigen.

Die drei Themen im Unterricht

Die drei skizzierten Themenfelder sind von grundlegender gesellschaftlicher Bedeutung; es ist daher sinnvoll, sie auch im Unterricht zu thematisieren. In den Fachanforderungen der einzelnen Fächer, die primär den systematischen fachlichen Kompetenzaufbau beschreiben und Unterrichtsgegenstände nur recht abstrakt vorgeben, gibt es dazu aber nur an wenigen Stellen verpflichtende Vorgaben. Diese leiten sich aus dem allgemeinen Auftrag von Schule ab: Wer mündige, demokratische Staatsbürger in Berufsleben und Studium entlassen möchte, muss sich den drei Themenfeldern immer wieder und immer neu in immer anderen fachlichen Zusammenhängen widmen. Dabei möchte diese Handreichung Lehrkräfte an Schulen Schleswig-Holsteins ganz konkret unterstützen.

Ziele der Handreichung

Diese Handreichung richtet sich an Lehrkräfte aller weiterführenden Schulen in Schleswig-Holstein. Ziel der Publikation ist es, die skizzierten Themenfelder breiter im Unterricht aller Fächer in den weiterführenden Schulen zu verankern. Insbesondere soll sie dazu beitragen,

- dass das Judentum im Unterricht nicht auf die Themen der Verfolgung und Shoah sowie die Opfer-Perspektive reduziert wird,
- dass die Arbeitsdefinition von Antisemitismus der International Holocaust Remembrance Alliance, der sich die Bundesregierung 2017 nach einem parteiübergreifenden Konsens angeschlossen hat, in Schulen Verbreitung findet,
- dass Lehrkräfte Unterstützung dabei erhalten, in der Auseinandersetzung mit Antisemitismus den Dreischritt „Erkennen, Benennen und Reagieren“ zu praktizieren.

Ein wichtiger Impuls für dieses Vorhaben ist die im Juni 2021 veröffentlichte gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und des Zentralrats der Juden in Deutschland zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. Diese Erklärung knüpft an eine bereits 2016 veröffentlichte gemeinsame Erklärung des Zentralrats und der KMK an, die Empfehlungen zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule enthält.

Inhalte und Vorgehen

Um die Anregungen dieser Erklärungen für den konkreten Unterricht an Schulen in Schleswig-Holstein nutzbar zu machen, enthält die Handreichung drei Teile:

Der erste Teil liefert fundierte Sachinformationen für Lehrkräfte im Rahmen kompakter Grundlagentexte ausgewiesener Expertinnen und Experten. Jene können sich damit selbst fortbilden und Hintergrundwissen erwerben oder auffrischen, um die Themenfelder kompetent und selbstbewusst unterrichten zu können. Die drei Teile behandeln jeweils einen der Aspekte, nämlich:

- Juden in Schleswig-Holstein - ein Überblick (Bettina Goldberg)
- Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule (Julia Bernstein)
- Didaktische Perspektiven auf Israel (Dirk Sadowski)

Der zweite Teil möchte ganz unterrichtspraktische Unterstützung leisten. Er enthält 13 konkrete Unterrichtsvorschläge mit Material für verschiedene Fächer und Jahrgangsstufen. Diese Entwürfe nehmen Bezug auf vorhandene Anknüpfungspunkte in den Fachanforderungen unterschiedlicher Fächer und verfolgen das Ziel, die

Themen dieser Handreichung nicht als losgelöste, zusätzliche Unterrichtsgegenstände zu präsentieren, sondern es zu ermöglichen, diese in den regulären Unterricht zu integrieren.

Der dritte Teil ist schließlich als Serviceangebot konzipiert. Hier sind regionale Informationen zu außerschulischen Lernorten und Unterstützungsangeboten zu finden, die in Bezug auf die drei Themenfelder dieser Broschüre für Lehrkräfte interessant und hilfreich sein könnten.

Dank

Wir danken allen an dieser Handreichung Beteiligten für ihre Gedanken und Beiträge. Das vielfältige Bild, das diese Broschüre präsentiert, hätte niemand alleine entwerfen können. Zahlreiche Expertinnen und Experten aus Schule, Fachwissenschaft und Zivilgesellschaft haben Impulse und Beiträge geliefert, ebenso wie die Beteiligten im IQSH und MBWFK.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und hoffen, dass Sie die eine oder andere Idee gut in Ihren Unterricht integrieren können und dass damit diese Handreichung einen Beitrag zur eingangs genannten ‚kulturellen und gesellschaftlichen Orientierung‘ und zur Auseinandersetzung mit den ‚Grundwerten menschlichen Zusammenlebens‘ leisten kann.

Die Redaktion

Teil I – Einführende Beiträge

1. Juden in Schleswig-Holstein – ein Überblick – 11
2. Antisemitismus – Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) – 20
3. Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule – 22
4. (Didaktische) Perspektiven auf Israel – 31

Teil I

1. Juden in Schleswig-Holstein – ein Überblick¹

Bettina Goldberg

Juden bildeten in Schleswig-Holstein stets nur eine sehr kleine Minderheit. Das Land zwischen den Meeren lässt sich aus jüdischer Perspektive deshalb als eine abseits der Metropolen gelegene „Diaspora in der Diaspora“ charakterisieren. Vor der rechtlichen Gleichstellung der jüdischen mit der christlichen Bevölkerung war dies hauptsächlich den restriktiven Ansiedlungsbedingungen für Juden geschuldet, hatte also im Wesentlichen politische Gründe. Danach spielten hierbei die periphere Lage der Region sowie deren primär landwirtschaftliche Struktur eine entscheidende Rolle und somit in erster Linie wirtschaftliche Faktoren. Zwar wurden bei der Volkszählung des Jahres 1925 immerhin 4.152 Einwohner jüdischer Religionszugehörigkeit in der preußischen Provinz Schleswig-Holstein registriert, diese waren aber mehrheitlich in Orten ansässig, die 1937 nach Groß-Hamburg eingemeindet werden sollten. Legt man demgegenüber den mit dem heutigen Bundesland weitgehend übereinstimmenden Gebietsstand des Jahres 1938 zugrunde, dann zählte Schleswig-Holstein 1925 nur 1.940 Einwohner jüdischer Konfession. Sie bildeten gerade 0,13 Prozent der schleswig-holsteinischen Gesamtbevölkerung und 0,34 Prozent aller im Deutschen Reich ansässigen Juden. Annähernd 64 Prozent wohnten in Kiel oder Lübeck, den beiden Großstädten der Region, während die übrige jüdische Bevölkerung sich auf mehr als 123 Klein- und Mittelstädte sowie Landgemeinden verteilte.

Ungeachtet der geringen Größe der Minderheit war das jüdische Leben in der Region allerdings sehr vielgestaltig. Schleswig-Holstein erweist sich damit als ein „Mikrokosmos“, in dem sich alle wesentlichen Entwicklungen, Problemlagen und Konfliktlinien innerhalb der jüdischen Minderheit im Deutschen Reich insgesamt in miniature widerspiegeln.

Von den ersten Niederlassungen bis zur Gründung des Deutschen Reichs

Betrachtet man die Anfänge der jüdischen Ansiedlung in Schleswig-Holstein, so ist zu berücksichtigen, dass sich das heutige Bundesland aus Gebieten zusammensetzt, die früher zu unterschiedlichen Territorien gehörten. Als die wichtigsten sind zu nennen einerseits die Herzogtümer Schleswig und Holstein, die Teil des dänischen Gesamtstaats waren, bis sie 1867 von Preußen einverleibt wurden, andererseits die Hansestadt Lübeck und ihr Umland, die erst auf Grund des Groß-Hamburg-Gesetzes von 1937 der preußischen Provinz Schleswig-Holstein zugeschlagen wurden. Ebenfalls im Zuge dieses Gesetzes wurden die traditionell zu Holstein gehörigen Städte Altona und Wandsbek nach Hamburg eingemeindet.

Der Zuzug von Juden in die Herzogtümer Schleswig und Holstein begann um die Wende vom 16. zum 17. Jahrhundert und damit im Vergleich zu anderen Regionen relativ spät. Ihrer Ansiedlungsmöglichkeit wurden sehr enge Grenzen gesetzt. Einem Erlass des dänischen Königs Friedrich IV. aus dem Jahr 1729 zufolge sollten alle Juden, die sich zur Niederlassung meldeten, in die Städte Altona, Glückstadt, Rendsburg und Friedrichstadt verwiesen werden, ein Katalog, der 1736 um den Flecken Elmshorn erweitert wurde. Andernorts durften Juden nur aufgrund eines besonderen Privilegs des Königs ansässig werden.

Während sich in den genannten Orten und einigen Gutsbezirken jüdische Gemeinden bildeten, blieb ansonsten die jüdische Bevölkerung auf wenige Schutzjuden-Familien und deren Gesinde beschränkt. Diese restriktive Praxis war kein Ausdruck einer spezifisch judenfeindlichen Einstellung der dänischen Könige, sondern vielmehr

¹ Der Text basiert auf zwei Schriften: Den Ausführungen zur aktuellen Situation liegt mein 2006 in 1. und 2022 in erweiterter 2. Auflage in Flensburg erschienenes Buch „Juden in Flensburg“ zugrunde, der historischen Darstellung meine 2011 in Neumünster unter dem Titel „Abseits der Metropolen. Die jüdische Minderheit in Schleswig-Holstein“ herausgekommene 800-seitige Habilitationsschrift. Dort sind alle Themen, die hier nur angerissen werden können, eingehend behandelt, außerdem die zugrundeliegenden Quellen und wissenschaftlichen Werke im Einzelnen benannt. Vom Nachweis wörtlicher Zitate abgesehen, wird im Folgenden deshalb auf Anmerkungen verzichtet.

das Ergebnis des anhaltenden Widerstandes seitens der Städte und Gemeinden gegen die Zulassung von Juden, eine Abwehrhaltung, der sich die jeweiligen Herrscher aus Gründen der politischen Opportunität weitgehend beugten. Wie in anderen Territorien bestimmten auch hier – neben den durch die christlichen Kirchen tradierten antijüdischen Vorurteilen – vor allem ökonomische Motive, namentlich die Furcht vor der Konkurrenz der jüdischen Hausierer und Kleinhändler, die Haltung der städtischen Führungsschichten. Nicht anders sah es in der Reichsstadt Lübeck aus: Bis um die Mitte des 17. Jahrhunderts hatte diese überhaupt keine Juden innerhalb ihrer Mauern geduldet. Seit Beginn des 18. Jahrhunderts durfte schließlich gegen eine jährliche finanzielle Abgabe jeweils ein Jude mit Familie und Dienstboten in Lübeck ansässig sein und dort Geldwechsel, Pfandleihe und Trödelhandel betreiben.

Bei der rechtlichen Gleichstellung der jüdischen mit der christlichen Bevölkerung sollte Lübeck allerdings eine Vorreiterrolle in der Region spielen. Im Zuge der revolutionären Erhebungen von 1848/1849 hatte man zwar im gesamten Gebiet den Juden die Gleichberechtigung zugestanden, der neue Rechtszustand war aber nur in der Hansestadt von Dauer. In den dänischen Herzogtümern wurde dagegen mit der Niederschlagung der Revolution auch die restriktive Politik gegenüber den Juden restauriert. Im Herzogtum Schleswig wurde die Emanzipation erst 1854 eingeleitet, in Holstein sogar erst 1863. Weitgehend abgeschlossen wurde sie 1869, als die Herzogtümer bereits zu Preußen gehörten. 1871, nach Gründung des Kaiserreichs, galt sie dann für ganz Deutschland.

Wanderungsbewegungen unter den Bedingungen von rechtlicher Gleichstellung und Freizügigkeit

Mit ihrer rechtlichen Gleichstellung galt auch für Juden das Prinzip der Freizügigkeit, sodass sie ihren Wohnsitz innerhalb Deutschlands nunmehr selbst wählen konnten. Die Folge war eine verstärkte Binnenwanderung, die im Allgemeinen von den agrarischen in die industrialisierten Regionen und von Landgemeinden und Kleinstädten in die mittel- und vor allem die großstädtischen Zentren führte. In Schleswig-Holstein bewirkte diese Wanderung den rapiden Rückgang der jüdischen Bevölkerung in all jenen Städten und Flecken, in denen sich Juden – abgesehen von Altona – in voremanzipatorischer Zeit ohne königliche Konzession hatten niederlassen dürfen. Abseits der Verkehrs- und Geschäftszentren gelegen, waren diese Orte für die hauptsächlich in Handel und Gewerbe tätigen jüdischen Familien weitgehend unattraktiv. 1835 wurden hier knapp 1.500 Einwohner jüdischer Konfession gezählt, 1925 gerade noch 159. Bevorzugtes Ziel der Abwandernden war Hamburg. 1910 hatte die Hansestadt fast 19.000 jüdische Einwohner, darunter nahezu zehn Prozent gebürtige Schleswig-Holsteiner.

Nach dem Niedergang der jüdischen Kleinstadtgemeinden entwickelten sich die werdenden Großstädte Kiel und Lübeck dank der Zuwanderung aus anderen Teilen des Deutschen Reiches und aus Osteuropa zu neuen Zentren jüdischen Lebens. Die jüdische Minderheit erreichte hier jedoch nie eine Größenordnung wie im Hamburger Raum. In Lübeck wuchs sie von 529 Personen im Jahr 1871 auf 709 im Jahr 1895. In Kiel wurden 1871 187 Einwohner jüdischer Konfession registriert; 1930 – auf dem Höhepunkt – waren es 655. Mitte der 1920er Jahre zählten beide Gemeinden jeweils etwas über 600 Mitglieder, waren also annähernd gleich groß. Während diese Angleichung in Lübeck eine Folge von leichtem Rückgang war, beruhte sie in Kiel auf kontinuierlichem Wachstum. Den Hauptgrund hierfür bildete die starke Zuwanderung osteuropäischer Juden, und zwar zumeist aus Galizien, einer sehr armen Region, die bis 1919 zur Habsburger Monarchie zählte, dann polnisch wurde und heute teils zu Polen, teils zur Ukraine gehört. In Lübeck hatten 1925 nur etwa 25 Prozent der Gemeindemitglieder einen ausländischen, in der Regel osteuropäischen Hintergrund, in Kiel hingegen 39 Prozent. Nach dem rheinländischen Hamborn, heute ein Stadtteil von Duisburg, und dem damals noch zu Schleswig-Holstein gehörigen Altona stellte Kiel damit die preußische Großstadt mit dem dritthöchsten Ausländeranteil unter der jüdischen Bevölkerung dar. Dass Lübeck für osteuropäische Juden weniger attraktiv war, muss wohl in erster Linie auf die rigide Ausweisungspolitik der dortigen Behörden zurückgeführt werden.

Die Zeit der Weimarer Republik

Schleswig-Holstein ist von jeher eine primär agrarisch strukturierte Region gewesen. Dem entspricht, dass 1925 noch sieben von zehn Einwohnern in Landkreisen lebten. Demgegenüber bildeten die Juden – wie in anderen Teilen Deutschlands – eine in hohem Maße urbanisierte Bevölkerungsgruppe, und damit korrespondierte ihr berufliches Profil. Dem nationalen Muster weitgehend folgend, war die überwiegende Mehrheit der jüdischen Erwerbstätigen im Handel tätig, und dies galt für deutsche wie osteuropäische Juden. Allerdings waren die Betriebe der deutschen Juden, sieht man vom kleinstädtischen Milieu ab, im Schnitt deutlich größer als die der Ostjuden.

Mit dem Siedlungsmuster der jüdischen Bevölkerung ging die Verteilung der jüdischen Einrichtungen einher. Nur Kiel und Lübeck hatten relativ stabile jüdische Mittelgemeinden, die über stattliche Synagogen verfügten, außerdem über eigene Rabbiner und ein vielfältiges jüdisches Vereinswesen. Im übrigen Schleswig-Holstein gab es nur den Typus der jüdischen Kleingemeinde. Selbstständige jüdische Gemeinden bestanden in Ahrensburg, Bad Segeberg, Elmshorn, Friedrichstadt und Rendsburg, diesen angeschlossene in Flensburg, Itzehoe und Neumünster.

ter. Dabei hatte Elmshorn mit 81 Personen die meisten jüdischen Einwohner; ansonsten bewegte sich deren Zahl zwischen 17 und 61 Personen.

Die Kleingemeinden hatten bereits seit dem späten 19. Jahrhundert mit dem Problem der Abwanderung zu kämpfen, ein Trend, der vor allem ökonomisch motiviert war und sich in der von Krisen geschüttelten Weimarer Republik fortsetzte. Der Verlust an Mitgliedern und damit Steuereinnahmen einerseits und die krisenhafte wirtschaftliche Gesamtentwicklung andererseits bewirkten die zunehmende Verarmung der Gemeinden, die kaum mehr in der Lage waren, Friedhof und Synagoge zu unterhalten, geschweige denn einen Kultusbeamten zu besolden. Wenn trotzdem in bescheidenem Maße jüdisches Leben aufrechterhalten werden konnte, so war dies den gemeinsamen Anstrengungen des schleswig-holsteinischen Provinzial- und des preußischen Landesverbandes jüdischer Gemeinden geschuldet, die regelmäßig Zuschüsse gaben und zur Durchführung des Religionsunterrichts und der Gottesdienste in den Kleingemeinden „Wanderlehrer“ oder Bezirksrabbiner einstellten. Während allerdings in Kiel und Lübeck täglich Gottesdienste abgehalten wurden, kam man in den Kleingemeinden allenfalls am Sabbat zum Gebet zusammen, in Flensburg sogar nur zu den hohen jüdischen Feiertagen.

In religiöser Hinsicht stellte die jüdische Minderheit in Schleswig-Holstein keine homogene Gruppe dar; vielmehr spiegelte sie die Vielfalt jüdischer Denk- und Lebensweisen wider. Dies galt nicht nur für die beiden Großstädte. Den in den Klein- und Mittelstädten ansässigen Juden war wohl gemein, dass sie nur über eine rudimentäre religiöse Infrastruktur verfügten, im Übrigen lassen sich aber auch hier Unterschiede feststellen. Bei Bad Segeberg, Friedrichstadt und Rendsburg handelte es sich um traditionelle jüdische Gemeinden, deren Mitglieder die Gebote der jüdischen Religion im Rahmen ihrer bescheidenen Möglichkeiten zu befolgen suchten. Gespeist wurde diese Gesetzestreue weniger aus der formalen Kenntnis der jüdischen Überlieferung als vielmehr aus einer ursprünglichen, volkstümlichen Religiosität. In Elmshorn hingegen, das bereits im Einflussbereich Hamburgs und damit einer Bastion des stark akkulturierten Judentums lag, dominierte die liberale religiöse Richtung. Dies ist an der Umwandlung des rituellen Tauchbades in einen Kohlenkeller und an der geringen Befolgung der Speisevorschriften ablesbar, außerdem an der Befürwortung der im orthodoxen Judentum strikt verbotenen Feuerbestattung. In der Flensburger jüdischen Gemeinschaft schließlich gab es zwar in einigen wenigen Familien noch ein gewisses Maß an religiöser Observanz, die Mehrheit verhielt sich jedoch religiös indifferent, wie dies auch für die vereinzelt auf dem Lande lebenden Juden galt.

Was die beiden Großstädte angeht, so lag die Führung in der traditionsreichen Lübecker Gemeinde unangefochten in den Händen der deutschjüdischen Neoorthodoxie. Dagegen hatten in der ungleich jüngeren und wiederholt rabbinerlosen Kieler Gemeinde die Liberalen das Sagen. Seinen Ausdruck fand dies darin, dass die alteingesessenen deutschen Juden, ja selbst die Vorstandsmitglieder, ihre Geschäfte in der Regel auch am Samstag, also am Sabbat, öffneten, dass sie zumeist die jüdischen Speisevorschriften nicht mehr einhielten und dass sie die Synagoge häufig nur noch zu den hohen Feiertagen besuchten. Selbst hier hatten sich übrigens Bräuche der Mehrheitsgesellschaft eingeschlichen, stand doch in manchem Haushalt neben dem Chanukka-Leuchter ein Weihnachtsbaum.

Die Unterschiede zwischen den beiden Gemeinden schlugen sich auch in der Wahrnehmung der meist orthodox lebenden ostjüdischen Zuwanderer nieder. Galten diese in Kiel wegen ihrer streng gesetzestreuem Religiosität als Fremdkörper, so wurden sie in Lübeck aus dem gleichen Grunde als Bereicherung angesehen. Die Folge war, dass sich die Beziehungen zwischen Ostjuden und deutschen Juden dort relativ konfliktfrei gestalteten, während es in Kiel tiefgreifende Spannungen gab. Die deutschen Juden, die mittlerweile mehrheitlich der Mittelschicht angehörten und ungeachtet durchaus vorhandener antisemitischer Ressentiments gesellschaftlich einiges Ansehen genossen, sahen durch den Zuzug der Ostjuden ihre hart erkämpfte soziale Stellung in Gefahr. Umgekehrt galt den Ostjuden die weit fortgeschrittene Säkularisierung der deutschen Juden als Abfall von der Religion der Väter. Die Folge war, dass beide Seiten in Kiel lieber unter sich blieben, und dies galt sowohl in sozialer als auch in religiöser Hinsicht. In Lübeck wurden die Ostjuden religiös in die Gemeinde integriert; gesellschaftlich blieben sie aber auch dort eine von den deutschen Juden weitgehend separierte Gruppe: Man gehörte eben nicht derselben Schicht an.

Im Hinblick auf die Beziehungen zu Nichtjuden bestätigen die Verhältnisse in Schleswig-Holstein, was auch für andere Teile des Deutschen Reiches festgestellt worden ist: Die Angehörigen der jüdischen Minderheit verkehrten wohl auf der geschäftlichen wie auf der nachbarschaftlichen Ebene mit Nichtjuden, und sie gehörten zudem vielfach nichtjüdischen Vereinen an; im privaten Bereich herrschten jedoch die Binnenkontakte vor, und dies galt mehr noch als für den kleinstädtischen für den großstädtischen Raum. Gemischte Freundeskreise waren hier in drei Zusammenhängen am wahrscheinlichsten: in künstlerischen, in akademischen und in sozialdemokratischen Kreisen. Im Übrigen dominierte der Umgang mit anderen Juden, sodass „die jüdischen Familien oft noch einen geschlossenen Kommunikationskreis bildeten“ (Lichtblau 1999, S. 127), was auch als Schutzmechanismus vor antisemitischen Erfahrungen gedeutet werden kann. Keine Wahl-

möglichkeit, was die sozialen Kontakte anging, hatten allerdings die jüdischen Kinder und Jugendlichen in der Schule. Wegen des Fehlens jüdischer Bildungseinrichtungen in der Region bildeten Juden und Nichtjuden hier nämlich eine Art „Zwangsgemeinschaft“. Gerade diese Institution wird in lebensgeschichtlichen Erinnerungen denn auch am häufigsten mit Antisemitismus assoziiert.

Tatsächlich sah sich die jüdische Gemeinschaft in der Weimarer Zeit mit einem im Vergleich zur Kaiserzeit zunehmend aggressiver auftretenden Antisemitismus konfrontiert, dem sie vor allem durch Aufklärungsarbeit zu begegnen suchte. Spätestens nach dem Durchbruch der NSDAP bei den Reichstagswahlen im Herbst 1930 mehrten sich dann die radauantisemitischen Übergriffe. Einen ersten Höhepunkt erreichte die antisemitische Gewalt, als im August 1932 ein Sprengstoffanschlag auf die Synagoge in Kiel verübt wurde. Unsachgemäß angelegt, richtete der Sprengsatz zwar nur Sachschaden an, die Verunsicherung in der jüdischen Bevölkerung war jedoch groß, zumal einflussreiche Kreise der nichtjüdischen Öffentlichkeit es an Solidarität mit den bedrängten Juden missen ließen, allen voran die Repräsentanten der Evangelisch-Lutherischen Kirche.

Trotzdem unterschätzten viele Juden die antisemitische Gefahr. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die meisten von ihnen – auf der gesellschaftlichen oder der privaten Ebene – auch Solidarität und Anerkennung erfuhren und demzufolge nicht nur von dem Gefühl der Bedrohung geprägt wurden, sondern auch von der Zuversicht, nicht allein in der Welt dazustehen.

Die Zeit des Nationalsozialismus

Das „Vertrauen auf alle wohlgesinnten Deutschen“ und die Hoffnung, dass „der Morgen einer besseren Zeit kommen“ werde und sich dann „die Gespenster der Nacht [...] beschämt in ihre Schlupfwinkel zurückziehen“ würden (Jahrbuch für die Jüdischen Gemeinden Schleswig-Holsteins und der Hansestädte 3 (1931/32), S. 3), prägten noch in der Anfangszeit der NS-Herrschaft das Denken und Handeln der meisten Juden, und dies auch in Schleswig-Holstein. Die jüdische Gemeinschaft wurde hier zwar bereits im Frühjahr 1933 durch die Ermordung der Rechtsanwälte Wilhelm Spiegel und Dr. Friedrich Schumm in Angst und Schrecken versetzt, und insbesondere in Kiel, dem Ort des Geschehens, lösten diese Morde eine erste Fluchtwelle aus, insgesamt entschieden sich aber nur wenige Juden zu diesem frühen Zeitpunkt für ein Verlassen Deutschlands. Hierzu gehörten Personen, die als bekannte Parteigänger oder Sympathisanten von SPD und KPD akut gefährdet waren, außerdem Wissenschaftler der Universität Kiel, die durch das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ brotlos geworden waren, sowie schließlich

eine Reihe von Zionisten, die nach Palästina auswanderten. Die meisten jüdischen Familien zögerten jedoch, das Erarbeitete aufzugeben und gegen eine unsichere Zukunft in einem neuen Land einzutauschen.

Es waren allerdings nicht allein innere Hemmnisse, die viele Juden an der Auswanderung hinderten, sondern ebenso Schwierigkeiten, ein Aufnahmeland zu finden. Mit fortschreitender Zeit traten diese äußeren Probleme in den Vordergrund. Zwischen Juni 1933 und Mai 1939 sank die Zahl der Einwohner jüdischen Glaubens in Schleswig-Holstein von 1.456 auf 586 Personen, wobei der Rückgang in den Klein- und Mittelstädten am stärksten war. Mindestens drei von zehn Abwanderern aus der Region waren erst nach dem Novemberpogrom 1938 geflohen, und zwar überwiegend direkt ins Ausland. Zuvor hatte die Binnenwanderung innerhalb Deutschlands dominiert. Bevorzugte Ziele waren die Anonymität versprechenden Metropolen, allen voran Hamburg, wo viele Familien bereits Angehörige hatten. Dort gab es eine funktionsfähige jüdische Großgemeinde mit eigenen Schulen und Hilfseinrichtungen, dort hatten zudem viele Konsulate ihren Sitz, womit sich bei den verfolgten Juden die oftmals vergebliche Hoffnung auf Visa für die Auswanderung verband.

In der Anfangsphase der NS-Herrschaft war auch für die meisten Repräsentanten der jüdischen Gemeinschaft der Gedanke an ein Verlassen des Landes unvorstellbar gewesen. Deren Anstrengungen wurden zunächst von der Hoffnung getragen, ihren Glaubensgenossen durch ein Netzwerk von Selbsthilfeeinrichtungen ein Ausharren in Deutschland zu ermöglichen. Mit dem Erlass der „Nürnberger Gesetze“ im September 1935 machte die „Reichsvertretung der Juden in Deutschland“ aber die Vorbereitung und Durchführung einer geordneten Auswanderung zu ihrem Hauptanliegen. Gleichzeitig sollten für all jene, die nicht auswandern konnten oder wollten, Bedingungen für ein Bleiben unter halbwegs würdigen Umständen geschaffen werden. Vor Ort stützte man sich dabei in erster Linie auf die jüdischen Gemeinden, die sich aufgrund der Ausgrenzung der Juden aus Wirtschaft und Gesellschaft zusehends von primär religiösen Einrichtungen zu allumfassenden Lebensgemeinschaften wandelten.

Den damit verbundenen Aufgabenzuwachs aus eigener Kraft zu bewältigen, vermochten nur die jüdischen Großgemeinden. Demgegenüber bedurften Klein- und Mittelgemeinden, wie es sie in Schleswig-Holstein gab, hierbei der Hilfe. In den Kleingemeinden konnte der jüdische Provinzialverband zumindest den Religionsunterricht für die schulpflichtigen Kinder und die Gottesdienste an den hohen Feiertagen aufrechterhalten. In Kiel und Lübeck nahm das jüdische Gemeinde- und Vereinsleben nach der NS-Machtübernahme demgegenüber zunächst einen enormen Aufschwung. Letztmals berichtete die jüdische

Presse im Frühsommer 1938 über Veranstaltungen in den beiden Mittelgemeinden. Der Pogrom im November 1938 bedeutete das gewaltsame Ende des jüdischen Gemeindelebens in Kiel, Lübeck und andernorts.

Juden aus Schleswig-Holstein suchten in den verschiedenen Ländern Zuflucht. Zum wichtigsten Aufnahmeland wurde jedoch – noch vor Großbritannien und den USA – das britische Mandatsgebiet Palästina. Für die berufliche und mentale Vorbereitung auf die Palästinawanderung standen in der Region fünf Einrichtungen zur Verfügung: die Güter „Jägerslust“ bei Flensburg und „Nütschau“ bei Bad Oldesloe sowie der „Brüderhof“ bei Harksheide als Kollektivausbildungsstätten für Land- und Hauswirtschaft, außerdem je ein „Pionierheim“ in Lübeck und in Kiel für die Unterbringung von jungen Männern und Frauen, die auf Einzelstellen ein Handwerk oder Gartenbau erlernten. Nicht alle, die sich qualifiziert hatten, erhielten jedoch das rettende Visum, denn es bestand immer ein Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage. Gleiches galt für alle anderen Auswanderungsmöglichkeiten, so auch die Kindertransporte nach Großbritannien im Gefolge des Novemberpogroms. Dennoch kann die Organisation der massenhaften Auswanderung vor allem der jüngeren Generation aus dem nationalsozialistischen Deutschland als die größte Leistung der jüdischen Selbsthilfe während der 1930er Jahre gelten.

Bei der Volkszählung am 17. Mai 1939 wurden in Schleswig-Holstein noch 586 „Glaubensjuden“ registriert, so der NS-Begriff für Personen jüdischer Konfession, außerdem 180 „Rassejuden“, worunter „Volljuden“ nichtjüdischer Religion gefasst wurden, sowie 463 „Mischlinge 1. Grades“ und 513 „Mischlinge 2. Grades“, ebenfalls nichtjüdischer Religion. Der Kreis der als „Juden“ oder „Judenmischlinge“ Verfolgten umfasste hier somit insgesamt 1.742 Personen. Den jüdischen Gemeinden gehörten nur die „Glaubensjuden“ an, die mehrheitlich in Kiel oder Lübeck ansässig waren. Die übrigen Gemeinden befanden sich bereits im Prozess der Auflösung. Bis Kriegsbeginn sollte sich die Zahl der Juden in der Region infolge von Aus- und Binnenwanderung noch weiter verringern; genau beziffern lässt sich dieser Rückgang allerdings nicht.

Unter den Flüchtlingen des Sommers 1939 bildeten die Ostjuden eine bedeutende Gruppe. Während man sich in anderen Teilen des Deutschen Reiches bereits Ende Oktober 1938 der meisten polnischstämmigen Juden durch deren Zwangsausweisung nach Polen entledigt hatte, war diese Abschiebungsaktion in Schleswig-Holstein an bürokratischen Pannen gescheitert. Im Frühjahr 1939 wurde die Ausweisungspolitik wieder aufgenommen und allen in Frage kommenden Familien unter Androhung von KZ-Haft auferlegt, das Reichsgebiet binnen kurzer Frist zu verlassen. Einige konnten sich noch nach Großbritannien, Südamerika oder Shanghai retten. Viele flohen jedoch nach Polen,

Holland, Frankreich oder Belgien, d. h. in Länder, die schon bald von der deutschen Wehrmacht besetzt und für die meisten zur Falle werden sollten.

Die Massenabschiebung der polnischen Juden im Oktober und der Pogrom im November 1938 waren sowohl Ausdruck als auch Katalysatoren einer zunehmenden Radikalisierung der Judenverfolgung. Anders als die „Polen-Aktion“ wies der Pogrom keine schleswig-holsteinischen Besonderheiten auf. Seine Bedeutung als „Radikalisierungsfaktor“ ergab sich indes „nicht aus den Mord- und Zerstörungsaktionen an sich, sondern aus den Folgemaßnahmen im bürokratisch-rechtsförmigen Gewande, die u. a. die ökonomischen Existenzgrundlagen der Juden binnen weniger Monate vernichteten“ (Bajohr 1997, S. 268).

Die Verdrängung aus dem Wirtschaftsleben hatte schon kurz nach der NS-Machtübernahme ihren Anfang genommen. Der für den 1. April 1933 reichsweit angeordnete „Judenboykott“ hatte sich zwar insgesamt als Fehlschlag erwiesen, auch waren die in Handel und Gewerbe Tätigen im Unterschied zu den Beschäftigten des öffentlichen Dienstes und den freiberuflichen Akademikern zunächst noch kaum von gesetzlichen Maßnahmen betroffen, die tatsächliche Lage des kaufmännischen jüdischen Mittelstands wurde aber durch die Bedingungen vor Ort bestimmt. Im überschaubaren kleinstädtischen Raum ließ sich der „stille Boykott“ schon bald weitgehend durchsetzen. Auch in den Mittel- und Großstädten hatte eine Reihe von Betrieben bereits 1933/34 große Rückgänge zu verzeichnen. Manche partizipierten hier jedoch zumindest vorübergehend am wirtschaftlichen Aufschwung und der damit einhergehenden Zunahme der Kaufkraft.

Dass viele nichtjüdische Deutsche weiterhin in jüdischen Geschäften kauften, blieb den offiziellen Stellen nicht verborgen. Im Sommer 1935 nahmen deshalb die Übergriffe auf diese Geschäfte, deren Inhaber und Kunden wieder zu. Die Ausschreitungen des Jahres 1935 bildeten den zweiten Höhepunkt antisemitischer Gewalt in der Frühzeit des NS-Regimes. Während es allerdings im Frühjahr 1933 noch spontane wie durch die Arbeiterbewegung organisierte Protestkäufe gegeben hatte, blieben solche öffentlichen Solidaritätsbekundungen mit den bedrängten jüdischen Geschäftsleuten jetzt völlig aus, und diese zehrten von der Substanz. „Arisiert“ wurden hauptsächlich die größeren Unternehmen, die sich im Besitz deutscher Juden befanden. Die Kleinbetriebe der Ostjuden stellten keine lohnenden Kaufobjekte dar; sie wurden nach dem Novemberpogrom „abgewickelt“.

Nach ihrem Ausschluss aus dem Wirtschaftsleben standen den Juden kaum mehr Erwerbsmöglichkeiten offen. Wer erwerbslos ohne jedes Vermögen war, wurde bereits ab Dezember 1938 in den „Geschlossenen Arbeitseinsatz“

überführt. Mit Kriegsbeginn rekrutierten die Arbeitsämter dann immer weitere Kreise der jüdischen Bevölkerung zu Zwangsarbeit, die Frauen hier vor allem für Fisch- und Sackfabriken, die Männer für Bauvorhaben, außerdem als Kohlenträger, als Lager- und Hilfsarbeiter in der Industrie sowie zur Beseitigung von Bombenschäden. Zudem ergingen fast täglich neue Erlasse, die das Leben der jüdischen Bevölkerung weiter beschränkten. Als schließlich am 15. September 1941 im Deutschen Reich die Kennzeichnungspflicht für Juden in der Öffentlichkeit durch einen sichtbar an der Kleidung angebrachten „Judenstern“ in Kraft trat, war deren „Gettoisierung eine vollkommene“ geworden, „denn jeder Sternjude trug sein Getto mit sich, wie eine Schnecke ihr Haus“ (Klemperer 1947, S. 178f.).

Die systematische Deportation der Juden aus dem „Großdeutschen Reich“ in die Zwangsgghettos und später die Vernichtungslager im besetzten Osteuropa begann am 15. Oktober 1941. Der erste Transport aus dem norddeutschen Raum ging am 25. Oktober 1941 von Hamburg in das Ghetto der polnischen Stadt Lodz, jetzt „Litzmannstadt“. Betroffen waren 1.034 Juden, darunter 61 ehemalige Schleswig-Holsteiner. Auch mit den weiteren Hamburger Transporten, die Minsk, Riga, Theresienstadt und Auschwitz als Bestimmungsorte hatten, wurden aus Schleswig-Holstein zugezogene Juden deportiert. In geringerem Ausmaß galt dies ebenso für Transporte aus anderen Orten des Deutschen Reiches, außerdem für Deportationen aus den besetzten Ländern. In Schleswig-Holstein selbst wurden zwei Transporte zusammengestellt: Der erste ging am 6. Dezember 1941 mit 133 Personen – über Bad Oldesloe – nach Riga-Jungfernhof, der zweite am 18. Juli 1942 mit 37 Personen – über Hamburg – nach Theresienstadt. Insgesamt wurden nach bisherigen Erkenntnissen mindestens 1.225 Männer, Frauen und Kinder aus Schleswig-Holstein Opfer des nationalsozialistischen Judenmords, darunter 56 Patienten aus den Heil- und Pflegeanstalten der Provinz. An dem Vermögen der deportierten Juden bereicherte sich nicht allein der Staat; auch weite Kreise der Bevölkerung zogen daraus ihren Vorteil, bei den öffentlichen Versteigerungen von „Judengut“ nicht zuletzt Tausende von Schnäppchenjägern.

Mit den Deportationen in das Zwangsghetto Theresienstadt im Juli 1942 war Schleswig-Holstein weitgehend „judenfrei“ geworden. Zurück blieben nur die in „Mischehe“ lebenden „Juden“, bei denen es sich de facto mehrheitlich um zu „Rassejuden“ gestempelte Christen handelte. Auch „Mischehen“ boten einen nur sehr fragilen Schutz, denn vor der Willkür der Gestapo waren die „jüdischen“ Ehepartner deshalb nicht gefeit; die zeitliche Verzögerung etlicher Verfolgungsmaßnahmen rettete jedoch einem Großteil von ihnen das Leben.

Holocaust-Überlebende im Schleswig-Holstein der Nachkriegszeit und frühen Bundesrepublik

Die jüdische Bevölkerungsgruppe im Schleswig-Holstein der frühen Nachkriegszeit setzte sich aus Menschen zusammen, die in „Mischehe“ oder in der Illegalität überlebt hatten, außerdem aus in- und ausländischen ehemaligen KZ-Häftlingen sowie aus Emigranten, die zumeist als Soldaten der alliierten Armeen zurückgekehrt waren. Sie trafen auf eine deutsche Bevölkerung, die zunehmend „Judenverfolgung, Deportation und Massenmord gegen eigene Kriegsoffer aufrechnete“ und mehrheitlich „derart im Selbstmitleid befangen“ war, dass sie „keinerlei Empathie für NS-Opfer“ aufbrachte (Bajohr 2006, S. 78f.).

In den folgenden Jahren verließen die meisten der Überlebenden das Land der Täter und wanderten vorrangig in den 1948 neu gegründeten Staat Israel oder die USA aus. Zurück blieben vor allem alte und kranke Menschen, denen es an Kraft für einen völligen Neubeginn fehlte. Die jüdische Bevölkerung nahm infolgedessen deutlich ab, und dies galt insbesondere für Schleswig-Holstein. 1946 waren hier 964 Personen jüdischen Glaubens ansässig, 1959 gerade noch 115. Eine jüdische Kultusgemeinde bestand nur in Lübeck. 1960 schlossen sich die verbliebenen Juden zur „Jüdischen Gemeinschaft Schleswig-Holstein e.V.“ zusammen, die von dem Kieler Heinz Salomon geleitet wurde, einem Überlebenden des Konzentrationslagers Theresienstadt. Als Salomon 1968 sein Amt aus Krankheitsgründen niederlegte – er starb 1969 –, löste sich auch diese letzte im Land bestehende jüdische Institution auf. Ihre Mitglieder traten der Jüdischen Gemeinde in Hamburg bei, die Schleswig-Holstein fortan mit betreute.

Der Neubeginn jüdischen Lebens seit den 1990er Jahren

Mit dem Beginn der jüdischen Zuwanderung aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland nahm in den 1990er Jahren auch in Schleswig-Holstein die Zahl jüdischer Einwohner wieder zu. 1986 wurden hier gerade 102 bekennende Juden und Jüdinnen gezählt, 1998 waren es bereits rund 1.300, 2006 annähernd 1.700. Teils unter dem Dach der Jüdischen Gemeinde Hamburg, teils von dieser unabhängig entwickelten sich an verschiedenen Orten jüdische Gemeinschaften, aus denen mittlerweile selbstständige jüdische Gemeinden geworden sind. Seit November 2005 ist Schleswig-Holstein auch im Zentralrat der Juden in Deutschland repräsentiert, und zwar sogar mit zwei öffentlich-rechtlich anerkannten Dachverbänden: dem seit 2002 bestehenden religiös liberalen „Landesverband der Jüdischen Gemeinden von Schleswig-Hol-

stein“, der 2020 581 Mitglieder zählte, die Gemeinden von Ahrensburg-Stormarn (20 Mitglieder), Bad Segeberg (187 Mitglieder), Elmshorn (41 Mitglieder) und Pinneberg (107 Mitglieder) sowie die „Jüdische Gemeinde Kiel“ (214 Mitglieder) und die „Liberale Jüdische Gemeinde Lübeck“ (12 Mitglieder) umfasst und von Rabbiner Isak Aasvestad betreut wird, außerdem der 2004 gegründeten, religiös traditionell ausgerichteten „Jüdischen Gemeinschaft Schleswig-Holstein“ mit 2020 1.083 Mitgliedern und Dov-Levy Barsilay als Landesrabbiner, zu der die Gemeinden von Lübeck (603 Mitglieder) und Flensburg (76 Mitglieder) sowie die „Jüdische Gemeinde Kiel und Region“ (404 Mitglieder) sich zusammengeschlossen haben. In allen Fällen kommen zu den eingeschriebenen Mitgliedern noch Familienangehörige hinzu, die im religionsrechtlichen Sinne keine Juden sind, den Gemeinden demzufolge auch nicht beitreten können, sich diesen aber eng verbunden fühlen und dort mitarbeiten.

Von Pinneberg abgesehen, befinden sich die jüdischen Gemeinden in Schleswig-Holstein heute an Orten, in denen es auch früher – bis zur Zerstörung durch die Nationalsozialisten – solche gegeben hatte. Dennoch stehen die neuen Gemeinden nicht in der Tradition der Vorkriegsgemeinden. Im Wesentlichen von den Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion getragen und durch deren kulturelles Gepäck geprägt, sind sie kein Ausdruck eines Wiedererwachens deutsch-jüdischen Lebens; in ihnen manifestiert sich vielmehr ein völliger Neubeginn. Dabei sahen sich die Vorstände und Mitglieder der neuen Gemeinden vor vielfältige Aufgaben gestellt, bei deren Bewältigung sie nicht auf bestehende institutionelle Strukturen vor Ort zurückgreifen konnten. Vielmehr mussten sie sich diese Infrastruktur erst selbst schaffen, was für sie als mit den Gepflogenheiten in Deutschland zunächst noch kaum vertraute Neueinwanderer alles andere als leicht war. Die Tätigkeit der Gemeinden lässt sich mit Viktoria Ladyshenski, Geschäftsführerin der Jüdischen Gemeinschaft Schleswig-Holstein, als eine Integrationsarbeit auf mehreren Gleisen beschreiben, und zwar mehrgleisig insofern, als die Gemeinden es sich zur Aufgabe gemacht hätten, ihre Mitglieder bei der Integration sowohl in die deutsche Gesellschaft als auch in das Judentum zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Ladyshenski 2021, <https://www.youtube.com/watch?v=Ht6zKeJwYNQ&t=9166s>).

Was die gesellschaftliche Integration betrifft, so sehen sich die Gemeinden damit konfrontiert, dass ihre aus der ehemaligen UdSSR stammenden Mitglieder wohl mehrheitlich sehr hohe Qualifikationen, namentlich eine Universitäts- oder Fachhochschulausbildung, vorzuweisen haben, und zwar vorwiegend ingenieurwissenschaftlicher Art, aber auch medizinischer, pädagogischer oder kulturell-künstlerischer Ausrichtung, dass jedoch nur die wenigsten von ihnen in Deutschland eine ihrer Qualifikation entsprechen-

de Stelle gefunden haben. Dafür sind verschiedene Faktoren verantwortlich: Erstens werden die Abschlüsse hier häufig nicht anerkannt, zweitens fehlt es bisweilen noch an den für die Ausübung des erlernten Berufs erforderlichen Deutschkenntnissen, und drittens leiden die Zuwanderer – wie die Einheimischen auch – unter der partiell schwierigen Lage auf dem akademischen Arbeitsmarkt. Die jüdischen Gemeinden haben es sich zur Aufgabe gemacht, im Rahmen ihrer Möglichkeiten bei der Stellensuche oder der beruflichen Neuorientierung zu helfen. In Flensburg beispielsweise hat die Gemeinde zu diesem Zweck speziell für Frauen Informationsfrühstücke durchgeführt, bei denen Vertreter des Arbeitsamtes und städtischer Einrichtungen Rede und Antwort standen.

Nicht mehr die berufliche, wohl aber die soziale Integration in die deutsche Gesellschaft ist eines der Ziele der Seniorenarbeit in den Gemeinden, wobei deren Stellenwert angesichts des wachsenden Durchschnittsalters der Mitgliedschaft stetig steigt. Anders als Personen im erwerbsfähigen Alter haben Rentner und Rentnerinnen keinen Zugang zu den von öffentlicher Seite durchgeführten Deutschkursen. Deshalb bieten die jüdischen Gemeinden bis heute für diesen Personenkreis, zu dem viele Überlebende des Holocaust gehören, eigene Sprachkurse an, und sie helfen denen, die des Deutschen noch nicht kundig genug sind, bei Arztbesuchen, Behördengängen und beim Schriftverkehr mit den Ämtern. Hinzu kommen spezielle Angebote für ältere Mitglieder, die von sportlichen, religiös-kulturellen oder geselligen Veranstaltungen bis hin zu Ausflügen in die nähere oder weitere Umgebung reichen, wobei diese nicht selten gemeinsam mit Senioren anderer Konfessionszugehörigkeit unternommen werden. Wer zu krank oder zu gebrechlich ist, um an solchen Treffen teilzunehmen, wird von Freiwilligen betreut, in Flensburg beispielsweise von den Mitgliedern der Gruppe „Bikkur Cholim“, die regelmäßig Krankenhaus-, Altenheim- und Hausbesuche macht.

Das andere Gleis der Integrationsarbeit der Gemeinden, die Integration in das Judentum, ist nur vor dem Hintergrund der Situation der jüdischen Minderheit in den Sowjetrepubliken zu verstehen, also den Herkunftsländern der als sogenannte Kontingentflüchtlinge Zugewanderten. Jüdisch zu sein, galt dort nicht als Religion, sondern als Nationalität, die auch im Pass durch den Eintrag „Jewrej“ vermerkt und vom Vater auf die Kinder vererbt wurde, was dem jüdischen Religionsgesetz widerspricht, denn demnach ist nur Jude, wer von einer jüdischen Mutter abstammt. Die jüdische Religion zu praktizieren, war in der Sowjetunion verboten, und so nimmt es kaum Wunder, dass sie den meisten der dort Aufgewachsenen fremd geblieben ist. Die jüdischen Gemeinden sind für viele von ihnen denn nicht nur als sozialer Bezugspunkt von großer Bedeutung, sondern auch als ein Ort des gemeinsamen Lernens durch die Beschäftigung mit

jüdischer Religion und Geschichte und somit der bewussten Rückbesinnung auf die eigenen Wurzeln. „Als ich nach Deutschland kam, war ich nur Russin“, so Rita Rudenstein, die 1998 mit Mutter und Großmutter von St. Petersburg nach Flensburg gezogen war. „Jetzt kann ich mit Stolz sagen: Ja, ich bin Jüdin!“ (zitiert nach Goldberg 2022, S. 135).

In religiöser Hinsicht haben die Gemeinden die Aufgabe, für regelmäßige Gottesdienste am Sabbat und an den anderen Feiertagen sowie für die Erteilung von Religions- und Hebräisch-Unterricht Sorge zu tragen. Um diesen vielfältigen Anforderungen gerecht werden zu können, bedürfen sie der Hilfe von außen, denn es gibt wohl Landesrabbiner, diese können aber nicht überall gleichzeitig sein, und eigene Kultusbeamte zu beschäftigen ist nur den wenigsten Ortsgemeinden möglich. Unterstützung erfahren die liberalen Gemeinden durch das „Abraham-Geiger-Kolleg“, ein an der Universität Potsdam angesiedeltes liberales Rabbiner-Seminar, die orthodoxen zum einen durch das Hamburger Zentrum der chassidischen Bewegung „Chabad Lubawitsch“, zum anderen durch Abgesandte der „Ronald S. Lauder Foundation“, die das Ziel verfolgt, Juden aus Osteuropa die Chance zu geben, ihre kulturellen Wurzeln kennen zu lernen.

Das Land Schleswig-Holstein fördert die jüdischen Einrichtungen seit 1998, als die Landesregierung einen Staatsvertrag mit der damals noch für Schleswig-Holstein zuständigen Jüdischen Gemeinde Hamburg schloss. 2004 wurde dieser Vertrag gekündigt, und an seine Stelle trat ein den veränderten Verhältnissen angepasstes Abkommen mit den neu gegründeten jüdischen Landesverbänden in Schleswig-Holstein. Den beiden christlichen Kirchen im Land wurden diese allerdings erst vierzehn Jahre später gleichgestellt, und zwar durch den am 8. November 2018 vom Landtag beschlossenen „Vertrag über die Förderung jüdischen Lebens in Schleswig-Holstein“. Sie empfinde es als „zutiefst ermutigend zu erleben, wie das jüdische Leben in Schleswig-Holstein wieder neu erblüht“, das zu fördern und zu sichern Ziel des Staatsvertrages sei, so Karin Prien, Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, aus diesem Anlass. Dies sei „fundamental wichtig. Gerade in einer Zeit, in der leider der Antisemitismus wieder lauter wird und seine hässliche Fratze zeigt“ (zitiert nach Flensburger Tageblatt v. 9.11.2018).

Tatsächlich ist die Zunahme des Antisemitismus seit einigen Jahren augenfällig, und dies auch in Schleswig-Holstein. Seit März 2020 gibt es hier einen „Beauftragten für jüdisches Leben und gegen Antisemitismus“. Dieses Ehrenamt wurde bis zum Ende der Legislaturperiode 2022 vom ehemaligen Ministerpräsidenten Peter Harry Carstensen wahrgenommen; seit November 2022 hat es Dr. h. c. Gerhard Ulrich inne, ehemals Landesbischof der Evangelisch-Lutherischen Nordkirche. Mit Jahresbeginn 2019 hat

zudem die unabhängige „Landesweite Informations- und Dokumentationsstelle Antisemitismus“ (LIDA-SH) mit Sitz in Kiel ihre Arbeit aufgenommen. Laut Joshua Vogel, ihrem Leiter, zeigt sich der Antisemitismus hierzulande bislang vor allem „niedrigschwellig in Form von Aussagen, Beleidigungen und Sachbeschädigungen“, und zwar „quasi an jedem Ort“. Schon jetzt würden ihnen mehrmals wöchentlich Vorfälle gemeldet, dennoch gingen sie von einer hohen Dunkelziffer aus. „Die Struktur der Vorfälle verweist auf eine erschreckende Alltäglichkeit von Antisemitismus in Schleswig-Holstein“, so Vogel im Interview (zitiert nach Schwenke 2021).

Als besonders virulent erweist sich der Antisemitismus in den Großstädten, aber auch kleinere Städte wie Flensburg sind davor nicht gefeit. Zwischen Januar und Oktober 2019 wurden dort vier antisemitische Vorfälle durch die LIDA-SH dokumentiert; welcher Art diese waren, ist aus deren Auswertungsbroschüre nicht zu ersehen. Elena Sokolovsky, langjährige Vorsitzende der Gemeinde, erklärt, in den Jahren ihrer Vorstandstätigkeit habe es „keine größeren Vorfälle“ gegeben, die Gemeinde werde aber von der Polizei auch „rund um die Uhr überwacht und geschützt“. In der Öffentlichkeit eine Kippa, also eine religiöse Kopfbedeckung, zu tragen, kann sie allerdings selbst in Flensburg einem Juden nicht empfehlen, zumindest dann nicht, wenn dieser allein sei, schließlich wisse man nie, auf was für Menschen man treffe. Verstecken werde man sich deshalb aber nicht: „Wenn wir tanzen, dann tanzen wir, und wenn wir singen, dann singen wir laut“, so Elena Sokolovsky (zitiert nach Adam 2020). Dafür zu sorgen, dass dies den Juden in diesem Land auch in Zukunft gefahrlos möglich sein wird, und zwar ohne Polizeischutz und Panzerglas, ist Verpflichtung und Aufgabe der Gesamtgesellschaft.

Literatur

Das Literaturverzeichnis enthält neben den zitierten Werken ohne Anspruch auf Vollständigkeit Monographien und Sammelbände, die nach der Veröffentlichung meiner Habilitationsschrift 2011 erschienen sind.

- Adam, Lennart (2020): Jüdische Gemeinde. Gegen das Vergessen. In: Flensburg Avis v. 11.11.2020.
- Bajohr, Frank (1997): „Arisierung“ in Hamburg. Die Verdrängung der jüdischen Unternehmer 1933-1945. Hamburg.
- Bajohr, Frank (2006): Vom antijüdischen Konsens zum schlechten Gewissen. Die deutsche Gesellschaft und die Judenverfolgung 1933-1945. In: derselbe/Dieter Pohl: Der Holocaust als offenes Geheimnis. Die Deutschen, die NS-Führung und die Alliierten. München, S. 15 – 79.
- Baumann, Kirsten; Kuhn, Jonas; Stiftung Schleswig-Holsteinische Landesmuseen Schloss Gottorf, Hrsg. (2020): Gerettet, aber nicht befreit. Überlebende der Shoah in Schleswig-Holstein. Schleswig.
- Boldt, Christian; Blohm, Kay (2017): Die Geschichte der jüdischen Gemeinde Glückstadt 1619-1915. Glückstadt.
- Dettmer, Frauke (2016): „Bei uns war der Jude ebenso ein Mensch wie jeder andere“. Lebenswege Rendsburger Juden 1933-1945. Kiel.
- Goldberg, Bettina (2011): Abseits der Metropolen. Die jüdische Minderheit in Schleswig-Holstein. Neumünster.
- Goldberg, Bettina (2022): Juden in Flensburg, 2. Aufl., hrsg. von der Jüdischen Gemeinde Flensburg. Flensburg.
- Hamann, Sven (2022): „Jeder Käufer sucht möglichst günstig zu kaufen“. Raub, Rückerstattung und Entschädigung jüdischen Eigentums in Schleswig-Holstein. Kiel.
- Hering, Rainer, Hrsg. (2016): Die „Reichskristallnacht“ in Schleswig-Holstein. Hamburg.
- Jahrbuch für die Jüdischen Gemeinden Schleswig-Holsteins und der Hansestädte 3 (1931/32).
- Kautzky, Dietlind; Kapernick, Thomas, Hrsg. (2020): „Mein Schicksal ist nur eins von Abertausenden“. Der Todesmarsch von Hamburg nach Kiel 1945. Hamburg.
- Klemperer, Victor (1947): LTI. Notizbuch eines Philologen. Berlin.
- Kugler-Weiemann, Heidemarie (2018): Ein Kapitel für sich. Verfolgte jüdische Familien aus Danzig im Kurhaus von Wittdün/Amrum 1945-1950. Lübeck.
- Ladyshenski, Viktoria (2021): 30 Jahre jüdische Zuwanderung – das jüdische Leben damals und heute, Vortrag im Rahmen des Symposiums „Jüdisches Leben in Norddeutschland: Feindschaft, Beheimatung und Zukunft“ der Hermann Ehlers Akademie am 26.10.2021 in Kiel; <https://www.youtube.com/watch?v=Ht6zKeJwYNO&t=9166s>.
- Lichtblau, Albert, Hrsg. (1999): Als hätten wir dazugehört. Österreichisch-jüdische Lebensgeschichten aus der Habsburgermonarchie. Wien – Köln – Weimar.
- Philipsen, Bernd; Zimmak, Fred, Hrsg. (2020): Wir sollten leben. Am 1. Mai 1945 von Kiel mit Weißen Bussen nach Schweden in die Freiheit. Steinbergkirche-Neukirchen.
- Schreiber, Albrecht (2015): Hirschfeld, Asch und Blumenthal ... Jüdische Firmen und jüdisches Wirtschaftsleben in Lübeck 1920-1938. Lübeck.
- Schwenke, Karen (2021): Die Judenfeindlichkeit in Schleswig-Holstein ist „erschreckend alltäglich“. Interview mit Joshua Vogel (32), Leiter der landesweiten Informations- und Dokumentationsstelle Antisemitismus. In: Kieler Nachrichten v. 23.11.2021.
- Zander, Sylvina (2016): „Ich bin an diesem Ort geboren“. Die Geschichte der Oldesloer Juden. Kiel.

Informationen zur Autorin

Dr. habil. Bettina Goldberg ist Historikerin und Gymnasiallehrerin i. R. Sie hat zahlreiche Veröffentlichungen zur jüdischen Geschichte, zur Bildungsgeschichte und zur Geschichte der USA als Einwanderungsland vorgelegt. Ihre 2011 unter dem Titel „Abseits der Metropolen. Die jüdische Minderheit in Schleswig-Holstein“ erschienene Habilitationsschrift ist mit dem „Preis der Gesellschaft für Schleswig-Holsteinische Geschichte 2012“ ausgezeichnet worden.

Teil I

2. Antisemitismus – Arbeitsdefinition der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA)

Im Geiste der Stockholmer Erklärung, welche ausführt: „Da die Menschheit noch immer von ... Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit gezeichnet ist, trägt die Völkergemeinschaft eine hehre Verantwortung für die Bekämpfung dieser Übel“, hat der Ausschuss für Antisemitismus und Holocaustleugnung das IHRA-Plenum in Budapest 2015 aufgefordert, die nachstehende Arbeitsdefinition von Antisemitismus anzunehmen.

Am 26. Mai 2016 entschied das Plenum in Bukarest, die folgende nicht rechtsverbindliche Arbeitsdefinition von Antisemitismus anzunehmen:

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“

Um die IHRA bei ihrer Arbeit zu leiten, können die folgenden Beispiele zur Veranschaulichung dienen: Erscheinungsformen von Antisemitismus können sich auch gegen den Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, richten. Allerdings kann Kritik an Israel, die mit der an anderen Ländern vergleichbar ist, nicht als antisemitisch betrachtet werden. Antisemitismus umfasst oft die Anschuldigung, die Juden betrieben eine gegen die Menschheit gerichtete Verschwörung und seien dafür verantwortlich, dass „die Dinge nicht richtig laufen“. Der Antisemitismus manifestiert sich in Wort, Schrift und Bild sowie in anderen Handlungsformen, er benutzt unheilvolle Stereotype und unterstellt negative Charakterzüge.

Aktuelle Beispiele von Antisemitismus im öffentlichen Leben, in den Medien, Schulen, am Arbeitsplatz und in der religiösen Sphäre können unter Berücksichtigung des

Gesamtkontexts folgendes Verhalten einschließen, ohne darauf beschränkt zu sein:

- Der Aufruf zur Tötung oder Schädigung von Jüdinnen und Juden im Namen einer radikalen Ideologie oder einer extremistischen Religionsanschauung sowie die Beihilfe zu solchen Taten oder ihre Rechtfertigung.
- Falsche, entmenschlichende, dämonisierende oder stereotype Anschuldigungen gegen Jüdinnen und Juden oder die Macht der Jüdinnen und Juden als Kollektiv – insbesondere aber nicht ausschließlich die Mythen über eine jüdische Weltverschwörung oder über die Kontrolle der Medien, Wirtschaft, Regierung oder anderer gesellschaftlicher Institutionen durch die Jüdinnen und Juden.
- Das Verantwortlichmachen der Jüdinnen und Juden als Volk für tatsächliches oder unterstelltes Fehlverhalten einzelner Jüdinnen und Juden, einzelner jüdischer Gruppen oder sogar von Nichtjüdinnen und Nichtjuden.
- Das Bestreiten der Tatsache, des Ausmaßes, der Mechanismen (z. B. der Gaskammern) oder der Vorsätzlichkeit des Völkermordes an den Jüdinnen und Juden durch das nationalsozialistische Deutschland und seine Unterstützer und Komplizen während des Zweiten Weltkrieges (Holocaust).
- Der Vorwurf gegenüber den Jüdinnen und Juden als Volk oder dem Staat Israel, den Holocaust zu erfinden oder übertrieben darzustellen.
- Der Vorwurf gegenüber Jüdinnen und Juden, sie fühlten sich dem Staat Israel oder angeblich bestehenden weltweiten jüdischen Interessen stärker verpflichtet als den Interessen ihrer jeweiligen Heimatländer.
- Das Aberkennen des Rechts des jüdischen Volkes auf Selbstbestimmung, z. B. durch die Behauptung, die Existenz des Staates Israel sei ein rassistisches Unterfangen.

- Die Anwendung doppelter Standards, indem man von Israel ein Verhalten fordert, das von keinem anderen demokratischen Staat erwartet oder gefordert wird.
- Das Verwenden von Symbolen und Bildern, die mit traditionellem Antisemitismus in Verbindung stehen (z. B. der Vorwurf des Christumordes oder die Ritualmordlegende), um Israel oder die Israelis zu beschreiben.
- Vergleiche der aktuellen israelischen Politik mit der Politik der Nationalsozialisten.
- Das kollektive Verantwortlichmachen von Jüdinnen und Juden für Handlungen des Staates Israel.

Antisemitische Taten sind Straftaten, wenn sie als solche vom Gesetz bestimmt sind (z. B. in einigen Ländern die Leugnung des Holocausts oder die Verbreitung antisemitischer Materialien).

Straftaten sind antisemitisch, wenn die Angriffsziele, seien es Personen oder Sachen – wie Gebäude, Schulen, Gebetsräume und Friedhöfe – deshalb ausgewählt werden, weil sie jüdisch sind, als solche wahrgenommen oder mit Jüdinnen und Juden in Verbindung gebracht werden.

Antisemitische Diskriminierung besteht darin, dass Jüdinnen und Juden Möglichkeiten oder Leistungen vorenthalten werden, die anderen Menschen zur Verfügung stehen. Eine solche Diskriminierung ist in vielen Ländern verboten.

Quelle: <https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitions-charters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus> (abgerufen am 06.12.2022)

Teil I

3. Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der Schule

Julia Bernstein

Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Antisemitismus gründet in dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen, Kinder und Jugendliche sowohl über das Phänomen, seine Geschichte und Auswirkungen aufzuklären als auch zu mündigen Bürgerinnen/Bürgern einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen. Angesichts der Ausgangslage, dass Antisemitismus ein gesellschaftliches Problem darstellt, das den Schulen nicht äußerlich ist und auch von Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften ausgeht, damit auf den Schulalltag und den Unterricht wirkt und jüdische Schülerinnen/Schüler und Lehrkräfte betrifft, wird deutlich: Es bedarf einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, die seine als Ideal formulierte Ächtung praktisch einlöst und die Perspektiven von Jüdinnen und Juden als Betroffenen maßgeblich einbezieht.

Die Ausgangslage für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus an Schulen wird mit der Darstellung der Forschungsbefunde einer soziologisch-qualitativen Studie¹ über den Problembereich skizziert (vgl. Bernstein 2020), in der die Perspektiven und Erfahrungen von Betroffenen im Vordergrund stehen. Davon ausgehend werden mit dem Fokus auf Wissen, Reflexion und die Auslegung von Lehrer/-innenrollen die Bedingungen der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus dargestellt, um abschließend Handlungsempfehlungen zu formulieren.

Antisemitismus an Schulen

Maßgeblich für die Problemwahrnehmung des Antisemitismus ist die in dieser Broschüre abgedruckte IHRA-Definition, die ihn als ein bis zum Hass reichendes Gefühl und darin gründendes Bild von Jüdinnen und Juden charakterisiert. Mit diesem Bild werden sie als „Fremde“ oder „Feinde“ negativ oder gefährlich gezeichnet, sodass die Wahrnehmung von ihnen entsprechend verzerrt und

ihre Abwertung oder die Feindschaft ihnen gegenüber gerechtfertigt wird. Abwertung von und Feindschaft gegenüber Jüdinnen und Juden finden einen Ausdruck in gegen sie gerichteten Äußerungen und Handlungen (vgl. IHRA 2016). Dass Antisemitismus nach dem Holocaust nur in seltenen Fällen auf dem Bekenntnis gründet, ein Antisemit zu sein, stellt die IHRA-Definition damit in Rechnung, dass sie mit dem israelbezogenen Antisemitismus seine auf Umwegkommunikation basierende (vgl. Kistenmacher 2020), zeitgemäß dominierende Erscheinungsform umfasst (vgl. Zick et al. 2017a, S. 26 ff.; Schwarz-Friesel 2019, S. 80 ff.). Sämtliche Dimensionen des mit der Definition konturierter Phänomenbereichs – antisemitische Judenbilder, ihr Fundament in Gefühlen und Weltbildern, daraus folgende diskriminierende und eine Feindschaft spiegelnde Handlungen sowie der israelbezogene Antisemitismus – zeigen sich prägend für den Antisemitismus an Schulen.

Antisemitische Judenbilder reichen von vermeintlich harmlosen Differenzkonstruktionen bis hin zu in Verschwörungsmutten eingebetteten oder offen vorgetragenen Feindbildern. Sie zeigen sich bei Schülerinnen/Schülern und leider selbst bei den Lehrkräften. Dabei basieren sie u. a. darauf, Jüdinnen und Juden als Angehörige einer Minderheit in einen Kontrast zur Mehrheitsformation zu setzen und damit in der pauschalisierenden Zuschreibung von (negativen) Eigenschaften Fremdbilder zu pflegen. Dadurch wird die jüdische Identität und Praxis als unvereinbar den in der Alltagspraxis eingelagerten Normalitätswürfen oder gar als störende Abweichung gerahmt (vgl. Bernstein 2020, S. 40 ff.). Sowohl von ihren Mitschülerinnen/Mitschülern als auch von ihren Lehrkräften werden jüdische Schüler/-innen als Repräsentantinnen/Repräsentanten des Judentums und nach solchen Maßstäben wahrgenommen, die ihre Identität historisieren, exotisieren und homogenisieren (vgl. Bernstein 2020, S. 96 ff.).

¹ Im Rahmen der Studie wurden zwischen 2017 und 2019 insgesamt 251 Interviews mit jüdischen Schülerinnen/Schülern, ihren Eltern sowie mit jüdischen und nichtjüdischen Lehrkräften an 171 Schulen in ganz Deutschland geführt und ausgewertet (Bernstein 2020, S. 24 ff.).

Die historisierende Wahrnehmung steht im Zusammenhang mit der Shoah und dem Irrglauben einiger Schüler/-innen, nach der auf Vernichtung von Juden und des Judentums abzielenden Ermordungen von sechs Millionen Jüdinnen und Juden gäbe es in ihrem Umfeld keine Juden mehr. Die Präsenz von Jüdinnen und Juden scheint zu irritieren beziehungsweise wird nicht als Normalität oder als Teil der eigenen Komfortzone wahrgenommen. Insofern diese Irritation beziehungsweise die fehlende Gewohnheit in an jüdische Schüler/-innen gerichteten Aussagen wie „Du bist der erste lebendige Jude, den ich treffe“ zum Ausdruck kommt (vgl. Bernstein 2020, S. 329), werden diese dadurch in die Position gebracht, ihre Präsenz im Land der Täter zu rechtfertigen.

Die exotisierende Wahrnehmung gründet darin, jüdische Schüler/-innen oder Lehrkräfte auf vermeintlich akzeptierte oder goutierte Differenz im Sinnhorizont von „Toleranz“ oder „Vielfältigkeit“ zu verpflichten und sie damit entlang von Zuschreibungen und Erwartungen außerhalb der Eigengruppe zu verorten. Sinnfälliger wird das an der Forderung einer Lehrkraft gegenüber einer jüdischen Schülerin, zu einer Klassenfeier ein „jüdisches Frühstück“ mitzubringen (vgl. Bernstein 2020, S. 90). Die exotisierende Wahrnehmung ist häufig mit dem Philosemitismus vermittelt, das heißt mit der auf der Zuschreibung von vermeintlich positiven Eigenschaften und der daraus folgenden Verstärkung antisemitischer Judenbilder basierenden Zurschaustellung demonstrativer Zuneigung zu Juden und Judentum (vgl. Zick et al. 2017b, S. 44). Exemplarisch für dieses Moment steht die Erfahrung eines jüdischen Schulleiters bei einer Weihnachtsfeier, als seine Kolleginnen/Kollegen extra für ihn bei Channukamusik in Gemeinschaftsformation tanzend eine Geste ihrer vermeintlich kulturell-religiösen Achtung inszenierten, ihn dabei aber als Juden hervorhoben und in höchste Verlegenheit brachten (vgl. Bernstein 2020, S. 67).

Die stereotype Festlegung auf Differenz geht in anderen Fällen mit einer Abwertung des Judentums und der Aufforderung einher, nicht als Jüdinnen und Juden in der religiösen Praxis und Symbolik aufzufallen und sich anzupassen (vgl. Bernstein/Beck 2022). So ist beispielsweise einem jüdischen Schüler von seiner Lehrerin mit Ausnahme eines Segensspruchs beim Frühstück untersagt worden, seine Kippa in der Schule zu tragen (vgl. Bernstein 2020, S. 93). Eine jüdische Lehrkraft beschreibt die mangelnde Akzeptanz jüdisch-religiöser Praxis und Identität wie folgt (Bernstein 2020, S. 68): „Solange ich und mein Mann die ‚netten Juden‘ waren, die alles mitgemacht haben, war alles ok. (...) doch sobald man nicht mehr gleich war – nicht mehr zu der Weihnachtsfeier ging, die am Freitagabend war – war es ein Problem.“ Insbesondere dann, wenn jüdische Schüler/-innen oder Lehrer/-innen Ruhe- oder Feiertage begehen wollen, stoßen sie auf die Erwartung, sich recht-

fertigen zu müssen, Missgunst oder offene Abwertung (vgl. Bernstein 2020, S. 177).

Fallübergreifend hat sich gezeigt, dass jüdische Schüler/-innen häufig als Vertreter/-innen einer diffus zwischen den Bezugspunkten Judentum, Shoah und Israel homogen definierten Gruppe wahrgenommen werden. Ihnen werden also vermeintliche Eigenschaften und Repräsentationsrollen als Stellvertreter/-innen von Israel, der Shoah oder als Expertinnen/Experten des Judentums zugeschrieben. Als vermeintliche Repräsentantinnen/Repräsentanten des Judentums werden jüdische Schüler/-innen an den Stereotypen der Mehrheitsformation gemessen, etwa ein Schüler, der sich vor seinem Lehrer dafür hat rechtfertigen sollen, dass er keine Kippa trug (vgl. Bernstein 2020, S. 98).

Als vermeintliche Repräsentantinnen/Repräsentanten Israels werden jüdische Schüler/-innen, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft oder ihrer politischen Ansichten, in die Position gebracht, sich für tatsächliche oder vermeintliche Handlungen Israels im Nahostkonflikt rechtfertigen zu sollen. Mitunter werden sie gar stellvertretend als „Aggressoren“ für den in antisemitischen Feindbildern dämonisierten jüdischen Staat angefeindet (vgl. Bernstein 2020, S. 265 ff.). Die Repräsentationsrollen im Zusammenhang mit der Shoah beziehen sich darauf, dass jüdischen Schüler/-innen in der Identifikation mit Shoahopfern ein entkontextualisierter Opferstatus zugeschrieben wird. Artikuliert werden sie mit der Aufforderung, die jüdischen Schüler/-innen sollten doch erzählen, wie es während der Shoah in ihrer Familie gewesen sei (vgl. Bernstein 2020, S. 99). In der Folge werden jüdische Schüler/-innen vor der Mehrheitsformation der Nachkommen von Täterinnen/Tätern und Mitläuferinnen/Mitläufern und in einer Atmosphäre, die durch das Verschweigen familienbiografischer Verstrickungen in den Nationalsozialismus und die Shoah gekennzeichnet ist, als Nachkommen von Shoahopfern und -überlebenden exponiert (vgl. Diddens/Bernstein 2022).

Die mit Repräsentationsrollen verbundene Differenzfestlegung spannt sich also auf dem Kontinuum zwischen der Wahrnehmung als Täter und Opfer auf. Sie amalgamiert mit in der Schüler/-innenschaft weitverbreiteten antisemitischen Feindbildern, mit denen Jüdinnen und Juden als „Böses“ dämonisiert werden. Diese Feindbilder speisen sich aus allen Erscheinungsformen des Antisemitismus, wie er sich seit mehr als zweitausend Jahren entwickelt hat (vgl. Schwarz-Friesel 2019, S. 28 ff.; Sacks 2016).

Schüler/-innen, aber auch manche Lehrer/-innen aktivieren tradierte, etwa im Antijudaismus oder rassistischen Antisemitismus gründende, Feindbilder (vgl. Bernstein 2020, S. 103 ff.). Exemplarisch für das Fortbestehen anti-judaistischer Feindbilder ist die von einem Mitschüler an eine jüdische Schülerin gerichtete Frage, ob dieser mal

ihren Kopf anfassen dürfe, um ihre Hörner abzutasten (vgl. Bernstein 2020, S. 45). Rassistische Stereotype über eine „typisch jüdische Körperlichkeit“ kommen zum Beispiel darin zum Ausdruck, dass sich eine Lehrkraft davon abgrenzt, „jüdisch“ auszusehen (vgl. Bernstein 2020, S. 123) und eine jüdische Schülerin wegen ihrer „großen jüdischen Nase“ angegriffen wurde (vgl. Bernstein 2020, S. 53).

Alle Formen des Antisemitismus zeichnen Juden als allmächtig überlegene Herrschaftsinstanz, der man sich unterlegen und von der man sich bedroht wähnt (vgl. Postone 1991; Rensmann 2018). Die Feindbilder ergeben sich aus Phantasmen, die von der Wirklichkeit entkoppelt auf die Dämonisierung von Jüdinnen und Juden angelegt sind. Häufig werden sie in Verschwörungsmythen über die „jüdische Weltherrschaft“, in den Glauben an ein verborgenes Wirken einer „jüdischen Herrschaftselite“ in Wirtschaft, Kultur oder Politik oder in den Glauben an eine naturhafte Nähe von Jüdinnen und Juden zum Geld und Kapitalismus eingebettet. Der unter Schülerinnen/Schülern sehr weit verbreitete antisemitische Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ schließt an diese antisemitische Feindbildkonstruktion an, drückt er doch ihre Botschaft unausgesprochen aus: Wie ein Jude zu sein, stehe synonym zu „geizig“, „gierig“, „listig“ oder kurzum für alle geringgeschätzten oder als „böse“ ausgewiesenen Eigenschaften. So dimensioniert sich der Antisemitismus an Schulen auch als Stigmatisierung jüdischer Identität (vgl. Bernstein 2020, S. 85 ff.).

An Schulen ist die am weitesten verbreitete Erscheinungsform der israelbezogene Antisemitismus. Das ist darauf zurückzuführen, dass der israelbezogene Antisemitismus auch in der Gesamtgesellschaft die gegenwärtig dominierende Erscheinungsform darstellt (vgl. Zick et al. 2017a, S. 26 ff.). Nach der Shoah ist der Antisemitismus als Weltbild oder Ressentiment nicht etwa verschwunden, vielmehr hat er sich entlang der sozialen Akzeptanz der Bedingungen seiner öffentlichen Kommunikation weiterentwickelt (vgl. Sacks 2016). In scheinbarer Abgrenzung zum nationalsozialistischen Antisemitismus wird der Anspruch formuliert, nichts über Juden oder Judentum auszusagen und lediglich „Kritik“ an Israel im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt zu üben (vgl. Schwarz-Friesel/Reinharz 2012, S. 199).

Der als „Kritik“ legitimierte israelbezogene Antisemitismus zeigt sich etwa daran, dass Israel als „Unrechtsstaat“ dämonisiert oder gar mit dem nationalsozialistischen Deutschland gleichgesetzt wird. Jüdische Schüler/-innen und Lehrkräfte werden als Nachkommen von Shoahopfern- und überlebenden von den Nachkommen von Täterinnen/Tätern und Mitläuferinnen/Mitläufern einem vermeintlichen Täterkollektiv zugeordnet, als dessen als Repräsentantinnen/Repräsentanten abgeurteilt und mitunter gar angegriffen (vgl. Bernstein 2020, S. 201 ff.; Bernstein

2021, S. 85 ff.). In der Täter-Opfer-Umkehr kommt die dem israelbezogenen Antisemitismus häufig zugrundeliegende Dimension der Schuldabwehr deutlich zum Ausdruck. Die Dämonisierung des jüdischen Staats soll an die deutsche Kollektividentität gebundene Entlastung verschaffen, indem die Shoah relativiert, Täterschaft verschwiegen und die Nachkommen der Opfer und Überlebenden zu Täterinnen/Tätern erklärt werden (zum Schuldabwehrantisemitismus vgl. Chernivsky 2017; Schwarz-Friesel 2019, S. 39). Auch die Forderung nach einem Schlussstrich unter die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit wird damit zu untermauern versucht. Ein Mitschüler klagte etwa gegenüber einem jüdischen Schüler, mit dem Gedenken der Befreiung des Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz solle auch mal Schluss sein. Es sei an der Zeit, so der Mitschüler, „die Sache zu vergessen“. Mit Verweis auf israelische Soldaten, denen er zuschrieb, gegenüber Palästinensern wie Nazis zu handeln, hat er versucht, seine Forderung zu untermauern (vgl. Bernstein 2020, S. 219 f.). Die Gleichsetzung Israels mit Nazideutschland zeigt sich auch bei Lehrkräften, etwa bei einer Lehrkraft, die im Zusammenhang mit Israel und dem Nahostkonflikt von einem „Teufelskreis“ spricht und meint, Jüdinnen und Juden würden das, was sie erlebt haben, „weitertreiben“ (vgl. Bernstein 2020, S. 330).

Der israelbezogene Antisemitismus drückt sich also in der Dämonisierung und Delegitimierung des jüdischen Staats aus, die auch darauf basiert, uralte antisemitische Feindbilder zu aktivieren. Das wird etwa deutlich, wenn die mittelalterliche Ritualmordlegende auf den jüdischen Staat übertragen und dieser als „Kindermörder“ dämonisiert wird. Das „Kindermörder-Motiv“ ist unter Schülerinnen/Schülern weitverbreitet, es wird in Parolen überführt oder als Schmähung gegen jüdische Schüler/-innen vorgebracht. So sagte ein Mitschüler zu einer jüdischen Schülerin (Bernstein 2020, S. 113): „Ihr Juden seid doch scheiße, schau mal nach Israel, da essen Soldaten Kinder.“

Was sprachlich auf Juden bezogen von den meisten Menschen eindeutig als antisemitisch erkannt werden würde, wird auf Israel bezogen von Lehrkräften häufig als „Kritik“ akzeptiert oder im Sinnhorizont des Meinungspluralismus goutiert. Manche Lehrkräfte stimmen in einer vermeintlich elaborierten „Kritik“ mit den offen und aggressiv vorgetragenen Dämonisierungen Israels von Schülerinnen/Schülern überein und tragen antisemitische Feindbilder selbst in das Klassenzimmer (vgl. Bernstein 2020, S. 209 ff.). Eine jüdische Schülerin hat genau auf dieses Moment hingewiesen, das sie bei ihren Lehrer/-innen beobachtet hat. Diese hätten jede Möglichkeit genutzt, sich über Israel auszulassen und dabei antisemitische Feindbilder aktiviert, wie etwa, dass Israel rachsüchtig sei (vgl. Bernstein 2020, S. 127).

Der Ethik-, Geschichts- oder Politikunterricht kann als schulspezifisches Arrangement der Thematisierung jüdischer Identität gelten, in dem jüdische Schüler/-innen mit Repräsentationsrollen als „anders“ dargestellt und häufig der Klassengemeinschaft gegenübergestellt werden. Nachdem dort die jüdische Identität der Schüler/-innen zur Sprache gekommen ist, folgen häufig Angriffe, die von Bloßstellungen, Beleidigungen und Bedrohungen bis hin zu physischen Angriffen reichen (vgl. Bernstein 2020, S. 103 ff.). Unter Schülerinnen/Schülern ist zudem ein enttabuisierter glorifizierender oder bagatellisierender Gebrauch von nationalsozialistischer Symbolik wie des Hitlergrußes oder des Hakenkreuzes zu rekonstruieren, der häufig gegen jüdische Schüler/-innen und Lehrer/-innen gerichtet wird, in jedem Fall aber verletzend wirkt und eine Bedrohungskulisse für sie aufbaut (vgl. Bernstein 2020, S. 337 ff.).

Bedingungen der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus

Auf der Grundlage der Forschungsbefunde lassen sich Bedingungen der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus an Schulen rekonstruieren, die sowohl auf Wissen über Antisemitismus und Selbstreflexion als auch auf einer adäquaten Auslegung der Lehrer/-innenrolle basieren.

Zunächst ist das Wissen über Antisemitismus als Phänomen eigener Art als Voraussetzung zu benennen, um Antisemitismus in der Schüler/-innenschaft als Problem in allen seinen Schattierungen zu erkennen und gegen ihn pädagogisch wirksam agieren zu können. Nichtjüdische Lehrkräfte tendieren mitunter dazu, Antisemitismus mit Rassismus oder der Diskriminierung einer religiösen Minderheit gleichzusetzen (vgl. Bernstein 2020, S. 289 ff.). Ausgehend von dieser verzerrten Problemwahrnehmung lässt sich nur ein Teil des Problembereichs erfassen, da der Antisemitismus auf seine rassistische Variante verkürzt wird. Der israelbezogene Antisemitismus hingegen, der oft auch im Bildungskontext als meinungspluralistische Äußerung legitimiert wird, kann so nicht als dem Problembereich zugehörig erkannt werden und ist in der Folge einer pädagogischen Auseinandersetzung entzogen. Deshalb ist es für die pädagogische Auseinandersetzung mit Antisemitismus unabdingbar, ein Grundwissen über seine ideologische Struktur und Erscheinungsformen zu haben.

Diese ideologische Struktur liegt allen Erscheinungsformen wie dem Antijudaismus oder dem israelbezogenen Antisemitismus zugrunde. Jüdinnen und Juden werden nicht als eine Minderheitengruppe unter vielen wahrgenommen, sondern der jeweiligen religiös, kulturell, politisch oder national definierten Gemeinschaft als Anta-

gonisten entgegengesetzt. In Feindbildern wird ihnen all das angelastet, was als Übel gilt. Mehr noch, alles, was als Übel gilt, erscheint als „jüdisch“ (vgl. Postone 1991; Sartre 1945/1979). Die einzelnen Feindbilder, die sich teils widersprechen in der Dämonisierung als modern und religiös oder als Kommunisten und Kapitalisten, werden von einem Weltbild strukturiert, dem nach die eigene Gemeinschaft den stets als omnipotent, herrschend, verschwörerisch übermächtig, naturhaft diabolisch, listig, manipulierend oder allgemein böse dämonisierten Jüdinnen und Juden unterlegen und ausgeliefert sei. Aus diesem imaginierten Bedrohungsszenario leitet sich ab, dass das Verhältnis von eigener Gemeinschaft zu Jüdinnen und Juden als Kampf von „Gut“ gegen „Böse“ erlebt wird (vgl. Haury 2002, S. 106 ff.; Sartre 1945/1979, S. 127). Aus der imaginierten Opferposition heraus wird die Gewalt gegen Jüdinnen und Juden legitimiert. Dem Antisemitismus ist die Idee immanent, es gäbe keinen Platz für Juden auf der Welt und diese sei ohne sie ein besserer Ort. Seiner ideologischen Struktur nach erscheinen Jüdinnen und Juden als unberechenbare Bedrohung der Gemeinschaft, sodass er sein Ziel an der Vernichtung der das Böse personifizierenden Jüdinnen und Juden hat. Die Shoah steht historisch für diese eliminatorische Dimension des Antisemitismus. Dass die eliminatorische Dimension des Antisemitismus auf ideologischer Ebene heute ungebrochen waltet, belegen von Schülerinnen/Schülern geäußerte Vernichtungsphantasien. Diese reichen von der Aufforderung, man müsse Juden vergasen, über die als Forderung dargebotene Zerstörung Israels hin zum sehr häufig an Juden gerichteten Ausspruch, „man hat vergessen, dich zu vergasen“ (vgl. Bernstein 2020, S. 349 ff.).

Da einige Lehrkräfte den mit dem israelbezogenen Antisemitismus verbundenen Anspruch, „Kritik“ darzustellen, vor schnell einlösen oder es als Herausforderung betrachten, Antisemitismus im Israelbezug von tatsächlicher Kritik zu unterscheiden, bedarf es eines Grundwissens über Kriterien des israelbezogenen Antisemitismus, die es ermöglichen, ihn zu erkennen und zum Gegenstand einer pädagogischen Auseinandersetzung zu machen. Ausgehend von Sharanskys 3-D-Test, ein Test von Aussagen auf doppelte Standards der Wahrnehmung und Bewertung Israels, auf Dämonisierung und Delegitimierung des jüdischen Staats (Sharansky 2004), lassen sich weitere Kriterien benennen (vgl. Salzborn 2013). So gelten Aussagen u. a. dann als antisemitisch, wenn sie eine schuldabwehrende Täter-Opfer-Umkehr implizieren, sie tradierte antisemitische Feindbilder auf Israel übertragen, sie über den Kontext ihrer an Jüdinnen und Juden als vermeintliche Repräsentantinnen/Repräsentanten Israels gerichteten Äußerung als Angriffe gelten, sie durch sprachliche Konstruktionen Ursache und Wirkung des Konfliktgeschehens verwischen und Israel unabhängig vom Handeln oder der Verfasstheit als „Aggressor“ delegitimieren, sie Neutralität vorgeben, aber

eine einseitige Parteinahme für Palästinenser/-innen und gegen Israelis/Juden abbilden, sie Gewalt gegen Israelis/Juden rechtfertigen oder wie bereits aufgeführt gegen die Existenz des jüdischen Staats gerichtet sind (vgl. Bernstein 2021, S. 39 ff.).

Dass ausgerechnet glorifizierende oder banalisierende Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus oder die Shoah von Schülerinnen/Schülern von einigen Lehrkräften nicht zum Anlass eines Eingreifens genommen werden, verweist auf die Selbstreflexion als Bedingung einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Manche Lehrkräfte entkontextualisieren solche Handlungen ihrer Schüler/-innen und nehmen sie dadurch in Schutz. Einen Hitlergruß zu machen, einen Witz über die Shoah zu erzählen oder ein Hakenkreuz zu zeichnen, gilt einigen Lehrkräften als „bloße Provokation“ oder als „Scherz“. Auch über die Zuschreibung von Motiven, es sei ja nicht so gemeint, oder von Charaktereigenschaften, eigentlich sei der Schüler „herzensgut“, werden die Schmähung von und Angriffe auf Jüdinnen und Juden bagatellisiert (vgl. Bernstein 2020, S. 145 f.).

Beim antisemitischen Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ vermögen einige Lehrkräfte ebenfalls keinen Antisemitismus zu erkennen, da sich dieser nicht gegen Jüdinnen und Juden richte oder überhaupt „von jeglicher Bedeutung losgelöst“ sei. Aus der weiten Verbreitung und Normalisierung des antisemitischen Schimpfwortgebrauchs unter Schülerinnen/Schülern leiten die Lehrkräfte ab, dieser könne nicht antisemitisch sein (vgl. Bernstein 2020, S. 147 ff.).

Eine Ursache dieser Bagatellisierungsmuster liegt in von einigen Lehrkräften internalisierten Abwehrhaltungen rund um die Erinnerung an die Shoah, um Schuld- oder Schamempfindungen. Diese Abwehrhaltungen gründen in familienbiografischen Verstrickungen in den Nationalsozialismus und die Shoah, d. h. in Beziehungen zu und der Identifikation mit Familienangehörigen, die während des Nationalsozialismus gelebt haben, in der Regel in nationalsozialistischen Organisationen tätig waren und an der Diskriminierung, Verfolgung oder Ermordung von Jüdinnen und Juden beteiligt waren (vgl. Diddens/Bernstein 2022). An diesen häufig verdrängten, uneingestanden oder verschwiegenen Verstrickungen entsteht häufig ein Bedürfnis zur Entlastung, Schuld- und Erinnerungsabwehr.² Mitunter werden gar fiktionale, kontraevidente Entlastungsgeschichten erfunden, d. h. Angehörigen werden Rollen als Helfer, Opfer, Widerstandskämpfer oder Helden zugeschrieben, obwohl sie als Täter/-innen oder Mitläufer/-innen an Verbrechen gegen Jüdinnen und Juden beteiligt

waren (vgl. Bernstein 2020, S. 323 ff.).³ Indem die Täter/-innen oder Mitläufer/-innen über Verschweigen oder Fiktionalisierungen der familienbiografischen Verstrickungen in den Nationalsozialismus und die Shoah dethematisiert werden, werden ihre Opfer ebenfalls dethematisiert.

Das spiegelt sich auch in einem Wahrnehmungsmuster wider, dem nach Antisemitismus kategorisch ausgeschlossen oder über die Annahme, eigentlich sei er im eigenen Umfeld kein Problem, eingeklammert wird. Antisemitismus wird dann mit seinen extremen Ausprägungen gleichgesetzt, aber nicht als Phänomen des Alltags erkannt. Dieses Wahrnehmungsmuster wird auch dann aufrechterhalten, wenn zum Beispiel Betroffene auf den Antisemitismus aufmerksam machen. Bei einem Fall wurde die Problematik antisemitischer Vorfälle durch Eltern eines Betroffenen als „Überreaktion“ gedeutet und damit nicht der Antisemitismus, sondern der „reflexhafte“ und „unbegründete“ Vorwurf als Problem ausgewiesen (vgl. Bernstein 2020, S. 141). Die Vorstellung, es könnte Antisemitismus im eigenen Umfeld geben, ruft Abwehr hervor, die energisch gegen diejenigen gewandt wird, die auf Antisemitismus hinweisen. Dann ist die Angst vor dem „Vorwurf“ größer als vor dem Antisemitismus. Die Auseinandersetzungen mit der NS-Vergangenheit und dem gegenwärtigen Antisemitismus werden vorwiegend „entpersonalisiert“ und „schuldneutral“ (Brockhaus 2008, S. 33) geführt. In der Folge verbleibt die Auseinandersetzung mit Antisemitismus auf abstrakter, mitunter als philosophisch spannend gerahmten Ebene, die sich wesentlich von der konkreten, existenziellen Bedrohung von Jüdinnen und Juden durch den Antisemitismus unterscheidet (vgl. Bernstein 2020, S. 140). Sie stellt sich zum Beispiel als Werteorientierung oder Orientierung am Ideal der Ächtung des Antisemitismus, aber nicht als Bereich dar, der einen selbst wegen der Familienbiografie, Kollektividentität oder der persönlichen sowie professionellen Konfrontation mit einem gesellschaftlichen Problem im pädagogischen Raum etwas angeht.

In diesen Zusammenhängen ist die auf die familienbiografische Verstrickung in den Nationalsozialismus und Shoah, auf Erinnerungs- und Schuldabwehr sowie auf Dethematisierungs- und Bagatellisierungstendenzen gerichtete Selbstreflexion und darin angelegte Schlussfolgerungen – etwa mit tradierten Mustern des Verschweigens oder der Dethematisierung zu brechen – als Bedingung der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus zu benennen.

² Das belegt etwa eine Umfrage der Wochenzeitung „Die Zeit“, bei der lediglich 3 % der Befragten ihre Vorfahren als Befürworter des Nationalsozialismus, aber 30 % als Gegner auswiesen (Zeit 2020, S. 44). Ebenfalls bei dieser Umfrage stimmten 64 % der Befragten der Aussage zu: „Meine Familie, meine Eltern, Großeltern oder Urgroßeltern haben sich während der NS-Zeit keinerlei nationalsozialistische Verbrechen zu Schulden kommen lassen“ (Zeit 2020, S. 43).

³ Der „Multidimensionale Erinnerungsmonitor“ des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung und der Stiftung „Erinnerung. Verantwortung. Zukunft“ zeichnet die Verbreitung dieser Familienbilder nach (vgl. Zick et al. 2018 & 2019 & 2020). Dass ihre Vorfahren im Zweiten Weltkrieg unter den Opfern gewesen seien, geben 54,5 % (2018), 35,9 % (2019) und 35,8 % (2020) der Befragten an. Lediglich 17,6 % (2018), 19,6 % (2019) und 23,2 % (2020) weisen auf Täter in ihrer Familie hin. 18 % (2018), 28,7 % (2019) bzw. 32,2 % (2020) weisen ihre Familienangehörigen als Helfer aus. Der Anteil der Täter an der Gesamtbevölkerung wird viel höher als derjenige innerhalb der eigenen Familie geschätzt wird (2019: 34,0 % bzw. 2020 33,6 %), der der Helfer aber viel niedriger auf die Gesamtbevölkerung als auf die Familie bezogen (2019: 15,8 % bzw. 2020: 15,4 %). Es handelt sich also um die Familie entlastende Zerrbilder.

Die Auslegung der Lehrer/-innenrolle als Bedingung der pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus bezieht sich auf ein professionelles Handeln, das einer adäquaten Problemdefinition, der Bereitschaft, Antisemitismus klar als Problem zu benennen und der Verantwortung den Betroffenen gegenüber folgt. Von Bedeutung ist dies, da sich gezeigt hat, dass es Lehrkräfte teilweise vermeiden, Antisemitismus als Problem zu benennen, oder antisemitische Angriffe als alltägliche kinder- und jugendspezifische Konflikte banalisieren.

Dass Antisemitismus nicht als Problem benannt wird, resultiert mitunter aus der Erwartung, es gäbe kein Problem mit Antisemitismus an der Schule, solange es nicht thematisiert werde. Dies erfolgt, um ein auf die Ächtung des Antisemitismus bezogenes Selbstbild auch dann aufrechtzuerhalten, wenn es von den Handlungen der Schüler/-innen konterkariert wird, oder um den vermeintlich guten Ruf der Schule zu schützen, der der Befürchtung nach bei der Thematisierung antisemitischer Vorfälle Schaden nehmen würde (vgl. Bernstein 2020, S. 140 ff. & 125).

Zudem wird der Antisemitismus von muslimischen Schülerinnen/Schülern – die meisten gewalttätigen Angriffe auf jüdische Schüler/-innen gehen den Erfahrungen der Befragten nach von ihnen aus – von einigen Lehrkräften nicht benannt, da sie Ängste und Hemmungen haben, das Problem deutlich in seiner Spezifität und Gruppendynamik anzusprechen (vgl. Bernstein 2020, S. 165 ff.). Sie befürchten, der Verweis auf muslimische Angreifer oder auf den islamischen Antisemitismus (dazu vgl. Küntzel 2020) als ideologische Grundlage der Angriffe käme einer Diskriminierung einer religiösen Minderheit durch die Mehrheit gleich. Der aus dieser Vermeidung resultierenden Bagatellisierung des Antisemitismus steht die Haltung anderer Lehrkräfte gegenüber, Antisemitismus ausschließlich bei muslimischen Schülerinnen/Schülern auszumachen oder solchen, die ihnen als „Ausländer“ gelten. Diese Lehrkräfte betrachten Antisemitismus als „importiertes Problem“ und entlasten dergestalt die deutsche Mehrheitsformation, deren Kollektividentität sie idealisieren und deren nationalsozialistisches Erbe sie nicht eingestehen (vgl. Bernstein 2020, S. 165).

Zur adäquaten Auslegung der Lehrer/-innenrolle zählt überdies, antisemitische Angriffe als solche wahrzunehmen und entsprechend zu handeln. Antisemitische Angriffe sollen unter keinen Umständen als „normale Konflikte“ zwischen Kindern und Jugendlichen oder abstrahierend als Mobbing gedeutet werden. Denn der mit dieser Wahrnehmung verbundenen Situationsdefinition folgend erscheinen auch die Betroffenen als verantwortliche Konfliktpartei, also als Teilschuldige oder mitunter gar als Provokateure. In der Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden als Provokateuren, im Glauben, sie hätten es schon verdient oder es hätte einen in ihrem Handeln oder Charakter

liegenden Grund, was ihnen angetan wird, werden Angriffe in typisch antisemitischer Manier als Reaktionen auf ein Fehlverhalten imaginiert und rationalisiert (vgl. Bernstein 2020, S. 105). Verantwortlich für ein pädagogisches Handeln gegen Antisemitismus ist jede Lehrkraft unabhängig ihres Unterrichtsfachs. Ein Gewicht erhält diese Empfehlung vor dem Hintergrund des Forschungsbefundes, dass sich bei Lehrkräften eine Tendenz gezeigt hat, die Auseinandersetzung mit Antisemitismus an Fachlehrer/-innen des Politik- oder Geschichtsunterrichts zu delegieren und manche gar meinen, nicht immer intervenieren zu müssen, da sie dies als Einmischung verstehen und sich selbst nicht als „Polizisten“ sehen (vgl. Bernstein 2020, S. 391).

Handlungsempfehlungen

Die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus unter Schülerinnen/Schülern sollte sich an dem Dreischritt aus Prävention, Intervention und Repression orientieren (vgl. Salzborn/Kurth 2019).

Die Präventionsarbeit sollte darauf gerichtet sein, langfristig und ereignisunabhängig Schüler/-innen für den Problembereich Antisemitismus zu sensibilisieren. Den Schülerinnen/Schülern sollte ein Wissen über den Antisemitismus, seine Geschichte, Funktionen und Manifestationen in heutigen Gesellschaften und ein Bewusstsein für die eigene Handlungswirksamkeit und Verantwortung vermittelt werden. Dadurch sollten sie in die Lage versetzt werden, Antisemitismus in all seinen Facetten zu erkennen und sich ihren Werten und Selbstbildern entsprechend dagegen positionieren zu können (vgl. Bernstein 2020, S. 425).

Bei antisemitischen Äußerungen von Schülerinnen/Schülern müssen Lehrkräfte intervenieren, d. h. konsequent einschreiten, indem sie die Äußerungen als antisemitisch benennen, als auf Zuschreibungen oder Phantasmen basierende Fremd- oder Feindbilder widerlegen, ihre Funktionen sowie die ihnen zugrundeliegenden Mechanismen zur Differenz- oder Feindbildkonstruktion offenlegen und sie überdies in den Kontext der Geschichte und Kontinuität des Antisemitismus setzen. Damit sollen Lehrkräfte einerseits klare Grenzen ziehen und deutlich machen, dass Antisemitismus weder im Unterricht noch an der Schule akzeptiert wird, andererseits erklären, worin der antisemitische Gehalt einer Äußerung liegt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, nicht den antisemitischen Gehalt einer Äußerung zur Diskussion zu stellen, sondern entschieden darzulegen, wie er in der ideologischen Struktur und der Kontinuität des Antisemitismus nach zum Ausdruck kommt und was das für Betroffene bedeutet (vgl. Bernstein 2020, S. 402 ff.).

Dabei ist zu bedenken, dass es keine harmlosen antisemitischen Äußerungen gibt und Interventionen stets erfolgen sollten. Andernfalls wird mit der Akzeptanz von Differenzkonstruktionen und Fremdbildern der Boden für die Kommunikation von Jüdinnen und Juden dämonisierenden Feindbildern oder gar Gewalt gegen jüdische Kinder und Jugendliche bereitet. Bei der Widerlegung antisemitischer Äußerungen sollten Lehrkräfte überdies die spezifische ideologische Struktur des Antisemitismus berücksichtigen und seine Feindbilder nicht als falsche Pauschalisierung tatsächlicher Eigenschaft von Jüdinnen und Juden zu widerlegen zu versuchen. Denn dabei handelte es sich mitnichten um eine Widerlegung, als vielmehr um die Bestätigung der Feindbilder dadurch, dass ihnen eine, gleichwohl eingeschränkte, Geltung zugesprochen wird. Feindbilder sind auf ihren Wahngehalt hin und als Phantasmen zu widerlegen, nicht mit dem falschen Hinweis einzuschränken, nicht alle Jüdinnen und Juden hätten die das Kollektiv dämonisierende Eigenschaft. So ist etwa das Feindbild vom „Ritual- und Kindermörder“ auf seinen Ursprung in der mittelalterlichen Legende zu beziehen, als Phantasma ohne Grundlage zurückzuweisen, in den Kontext der Konstruktion von Jüdinnen und Juden als Feinden zu setzen und mit der Gewalt- und Vernichtungsgeschichte des Antisemitismus zu kontrastieren – eineinhalb der sechs Millionen in der Shoah ermordeten Jüdinnen und Juden waren Kinder.

Die Intervention sollte nicht mit einer unbegründet oder moralisierend erscheinenden Anschuldigung einhergehen, die Schüler/-innen auf ihre antisemitische Position oder Handlung festschreibt (vgl. Bernstein 2020, S. 407). Ihnen sollte vielmehr die Möglichkeit gegeben werden, ihre Äußerungen zu revidieren und sich glaubhaft von ihrer Position oder Handlung zu distanzieren. Das Ziel der Intervention liegt also darin, Schüler/-innen zur Reflexion anzuregen und sie dazu zu bringen, antisemitische Positionen oder Handlungen abzulegen und dazu beizutragen, dass solche zukünftig keinen Platz mehr in der Schule haben. Gelingen kann dies in der Regel nur, wenn den antisemitischen Äußerungen von Schülerinnen/Schülern „Fragmente“ (Scherr/Schäuble 2007, S. 13) des antisemitischen Weltbildes, aber kein gefestigtes antisemitisches Weltbild zugrunde liegt. Um dies einschätzen zu können, sollten Lehrkräfte nach der Intervention darauf achten, ob die Schüler/-innen zur Reflexion befähigt sind und die Erklärungen verstehen sowie beobachten, ob sie antisemitische Äußerungen zukünftig unterlassen. Sollte dies nicht der Fall sein, muss in Erwägung gezogen werden, dass antisemitische Äußerungen in einem Weltbild gründen. Dann sollte das soziale und politische Umfeld sowie das Elternhaus der Schülerinnen/Schülern als Quelle dieses Weltbildes in den Fokus genommen werden, um im Rahmen der Möglichkeiten von Lehrkräften der weiteren Verstärkung von Antisemitismen entgegenzuwirken (vgl. Bernstein 2020, S. 410 ff.).

Jedoch darf dabei nicht außer Acht bleiben, dass antisemitische Äußerungen stets einen Angriff auf jüdische Schülerinnen/Schülern oder Lehrerinnen/Lehrer darstellen. Als Betroffene müssen sie vor diesen Angriffen geschützt werden. Deshalb sollten Interventionen, die keine Wirkung zeigen, Repressionen folgen. Schülerinnen/Schülern, die trotz mehrmaliger Interventionen weiterhin antisemitisch handeln, sollte also auch mit Ordnungsmaßnahmen begegnet werden (vgl. Bernstein 2020, S. 425). Andernfalls wäre es nicht möglich, Betroffenen eine störungsfreie Teilnahme am Unterricht und diskriminierungsfreie Teilhabe am Schulleben zu garantieren. Bei antisemitischen Angriffen auf jüdische Schülerinnen/Schülern ist es zudem wichtig, die Betroffenen und ihre Eltern einzubeziehen, sich an ihren Bedürfnissen und Sorgen zu orientieren. Für die Betroffenen ist das Schweigen ihrer Mitschüler/-innen und die Untätigkeit vieler Lehrkräfte im Sinne einer ausbleibenden Intervention bei antisemitischen Äußerungen häufig genauso irritierend und verletzend wie die Äußerung selbst. Sie fühlen sich dann einer Mehrheitsformation gegenüberstehend, mit einer Bedrohung allein gelassen und ziehen sich häufig aus Angst vor weiteren Angriffen zurück. Für viele jüdische Schülerinnen/Schülern ist aufgrund von Antisemitismuserfahrungen ein selbstverständlicher, offener Umgang mit ihrer Identität an unmöglich. Vor dem Hintergrund der Antisemitismuserfahrungen, der Stigmatisierung jüdischer Identität, wie sie zum Beispiel im Schimpfwortgebrauch „Du Jude“ zum Ausdruck kommt, und drohender Angriffe verheimlichen viele ihre jüdische Identität. Um diesem Status quo entgegenzuwirken, bedarf es einer pädagogischen Auseinandersetzung mit Antisemitismus, die seine Ächtung einlöst.

Literatur

- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde - Analysen - Handlungsoptionen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bernstein, Julia (2021): Israelbezogener Antisemitismus. Erkennen - Handeln - Vorbeugen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bernstein, Julia; Beck, Volker (2022): Jüdische Perspektiven auf das religionsensible Schulsystem. In: Julia Bernstein, Marc Grimm und Stefan Müller (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main: Wochenschauverlag. S. 331-359.
- Brockhaus, Gudrun (2008): „Bloß nicht moralisieren!“. Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hg.): Holocaust Education: Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben, S. 28-34.
- Chernivsky, Marina (2017): Biografische Perspektiven auf Antisemitismus. In: Mendel, Meron; Messerschmidt, Astrid (Hg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main: Campus, S. 270-281.
- Diddens, Florian; Bernstein, Julia (2022): Echos der Nazizeit. Juden in Deutschland zwischen alltäglicher Banalisierung der Shoah und antisemitischen Angriffen. In: Julia Bernstein, Marc Grimm und Stefan Müller (Hg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln. Frankfurt am Main: Wochenschauverlag. S. 201-221.
- Haury, Thomas (2002): Antisemitismus von links. Hamburg: Hamburger Edition.
- IHRA (2016): The working definition of antisemitism. International Holocaust Remembrance Alliance. Online unter www.holocaustremembrance.com/resources/working-definitions-charters/working-definition-antisemitism (zuletzt geprüft am 06.12.2022).
- Kistenmacher, Olaf (2020): Latente Formen des Antisemitismus in der Bildungsarbeit. Theoretische Zugänge und Handlungsstrategien. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung (Antisemitismus und Bildung; Bd. 1). Frankfurt/M., S. 167-181.
- Küntzel, Matthias (2020): Islamischer Antisemitismus. Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/307771/islamischer-antisemitismus (zuletzt abgerufen am 06.12.2022).
- Postone, Moishe (1991): Nationalsozialismus und Antisemitismus. Ein theoretischer Versuch. In: Kritik & Krise 4-5, S. 6-10.
- Rensmann, Lars (2018): Antisemitismus in bewegten Zeiten. Zur kritischen Relevanz des Konzepts in Wissenschaft und demokratischer Praxis. In: Becker; Reiner/Borstel, Dierk/Broden, Anne (Hg.): Heuristiken. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 1. Berlin: Wochenschau Verlag, S. 93-102.
- Sacks, Jonathan (2016): The Mutating Virus: Understanding Antisemitism. Online verfügbar unter: <https://rabbisacks.org/mutating-virus-understanding-antisemitism/> (zuletzt aufgerufen am 06.12.2022).
- Salzborn, Samuel (2013): Israelkritik oder Antisemitismus? Kriterien für eine Unterscheidung. In: Kirche und Israel. Neukirchener Theologische Zeitschrift 28 (1). Online verfügbar unter http://www.salzborn.de/txt/2013_Kirche-und-Israel.pdf (zuletzt abgerufen am 06.12.2022).
- Salzborn, Samuel; Kurth, Alexandra (2019): Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven. Online verfügbar unter <https://archive.jpr.org.uk/download?id=9027> (zuletzt abgerufen am 06.12.2022).
- Sartre, Jean-Paul (1945/1979): Betrachtungen zur Judenfrage. In: ders.: Drei Essays. Frankfurt am Main: Ullstein, S. 108-190.
- Scherr, Albert; Schäuble Barbara (2007): »Ich habe nichts gegen Juden, aber ...«. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Amadeu Antonio Stiftung. www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf (zuletzt geprüft am 06.12.2022).
- Schwarz-Friesel, Monika (2019): Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl. Leipzig: Hentrich und Hentrich Verlag Berlin Leipzig.
- Schwarz-Friesel, Monika; Reinharz, Jehuda (2012): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin: de Gruyter.

- Sharansky, Nathan (2004): 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, De-legitimization. In: Jewish Political Studies Review 16 (1-4), 5-8.
- Zeit (2020): Die Haltung der Deutschen zum Nationalsozialismus. Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2020/19/zeit-umfrage-erinnerungskultur.pdf> (zuletzt geprüft am 06.12.2022).
- Zick, Andreas; Jensen, Silke; Marth, Julia; Krause, Daniela; Döring, Geraldine (2017a): Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus. Universität Bielefeld, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Bielefeld.
- Zick, Andreas; Hövermann, Andreas; Jensen, Silke; Bernstein, Julia (2017b): Jüdische Perspektiven auf Antisemitismus in Deutschland. Ein Studienbericht für den Expertenrat Antisemitismus. Universität Bielefeld, Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Bielefeld.
- Zick, Andreas; Rees, Jonas; Papendick, Michael; Wäschle, Franziska (2018): Multidimensionaler Erinnerungsmemorandum (MEMO) I. Hg. "Erinnerung, Verantwortung und Zukunft" (EVZ). Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Online verfügbar unter https://www.stiftung-evz.de/assets/1_Was_wir_f%C3%B6rdern/Bilden/Bilden_fuer_lebendiges_Erinnern/MEMO_Studie/MEMO_1_2018/EVZ_Studie_MEMO_2018_dt.pdf (zuletzt geprüft am 06.12.2022).
- Zick, Andreas; Rees, Jonas; Papendick, Michael; Wäschle, Franziska (2019): Multidimensionaler Erinnerungsmemorandum (MEMO) II. Hg. "Erinnerung, Verantwortung und Zukunft" (EVZ). Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Online verfügbar unter https://www.stiftung-evz.de/assets/1_Was_wir_f%C3%B6rdern/Bilden/Bilden_fuer_lebendiges_Erinnern/MEMO_Studie/MEMO_2_2019/EVZ_Studie_MEMO_2019_dt.pdf (zuletzt geprüft am 06.12.2022).
- Zick, Andreas; Rees, Jonas; Papendick, Michael; Wäschle, Franziska (2020): Multidimensionaler Erinnerungsmemorandum (MEMO) III. Hg. "Erinnerung, Verantwortung und Zukunft" (EVZ). Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. Online verfügbar unter https://www.stiftung-evz.de/assets/4_Service/Infothek/Publikationen/EVZ_Studie_MEMO_2020_dt_Endfassung.pdf (zuletzt geprüft am 06.12.2022).

Informationen zur Autorin

Prof. Dr. Julia Bernstein hat die Professur für Diskriminierung und Inklusion in der Einwanderungsgesellschaft an der Frankfurt University of Applied Science inne. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeiten und Rassismen in den Institutionen, visuellen Medien und im Alltag, Interkulturalitätsfragen, Jüdische Identität im gesellschaftlichen Wandel, Stereotypisierungs- und Ethnisierungsprozesse.

Teil I

4. (Didaktische) Perspektiven auf Israel

Dirk Sadowski

Die Behandlung des Staates Israel im Unterricht stellt Lehrkräfte, aber auch Schülerinnen und Schüler vor besondere Herausforderungen. Dies hat – wie sollte es anders sein – mit dem Nahostkonflikt zu tun. Auf der einen Seite ist dieser in seiner historischen Komplexität kaum zu überblicken und damit didaktisch schwer zu vermitteln – Einseitigkeiten und Fehlprojektionen können die Folge sein. Auf der anderen Seite gibt die Virulenz des Konflikts, das periodische „Aufflammen“ eines nie ganz ruhenden Gewaltgeschehens, zumal medial verstärkt, immer wieder Anlass für emotionale Positionierungen, die selten zugunsten Israels ausfallen. Wie stark das Erregungsbarometer dann ausschlägt, hängt oft von der Zusammensetzung der Klasse oder des Kurses ab; geradezu paradigmatisch zeigen sich hier die Herausforderungen historisch-politischen Lernens in der Migrationsgesellschaft. So ist die Neigung verständlich, einen großen Bogen um die Themen „Israel“ beziehungsweise „Nahostkonflikt“ zu machen, sofern ihre Behandlung vom Lehrplan nicht explizit vorgesehen ist. Das Nachfolgende versteht sich als ein Plädoyer, diesem Drang nicht nachzugeben, sondern die Herausforderungen, die der Gegenstand mit sich bringt, anzunehmen. Vor dem Hintergrund der im Internet und in den sozialen Netzwerken auf die Jugendlichen einströmenden, tendenziell eher israelfeindlichen bis antisemitischen Postings und Tweets im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt ist es vielleicht naiv zu glauben, dass ein engagierter Geschichts- und Politikunterricht hier ein sofort wirksames Gegengift sein kann. Doch wäre die Vermittlung von etwas Sach- und Orientierungs- beziehungsweise Urteilskompetenz in diesem komplizierten Feld bereits ein erster Ansatz.

Die Deutsch-Israelische Schulbuchkommission hat im Hinblick auf die Darstellung Israels in deutschen Geschichts-, Geographie- und Politiklehrwerken eine einseitige Fixierung auf die Rolle Israels im Nahostkonflikt festgestellt. Israel erscheine fast ausschließlich als „kriegführender Krisenstaat im Nahen Osten“ (Dt.-israel. Schulbuchempfeh-

lungen, S. 29). Weite Teile der Entstehungsgeschichte Israels sowie seine soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklung würden ausgeblendet, ebenso die Besonderheit Israels als demokratisch verfasstes Gemeinwesen inmitten einer nicht oder kaum demokratisch geprägten Region. Der Fokus auf den Nahostkonflikt gehe häufig mit Verzerrungen und nicht zutreffenden Engführungen einher, die Darstellung der deutsch-israelischen Beziehungen fehle fast völlig, zudem sei eine massenmediale Prägung von Bild und Text – letzteres vor allem in den Überschriften – bemerkbar (ebd., S. 29-33). So wirken die entsprechenden Schulbuchdarstellungen noch viel zu häufig als Verstärker einer einseitigen Perspektive auf Israel.

Auf dem knappen hier zur Verfügung stehenden Raum kann dieses einseitige und teils verzerrte Bild nicht vollumfänglich korrigiert werden. Auch detaillierte Informationen über die israelische Gesellschaft und Politik oder zur Geschichte des Nahostkonflikts können hier nicht geboten werden; zu diesem Zweck gibt es einige hervorragende Überblicks- und Nachschlagewerke, die im Literaturverzeichnis aufgeführt werden. Hier sollen einige alternative Zugänge zum Thema Israel angedeutet werden, die nicht zuallererst auf den Konflikt fokussieren – wenngleich dieser auch hier nicht gänzlich ausgeblendet werden kann. Er muss und soll dies auch nicht: Ein „Herausschreiben“ des Nahostkonflikts – oder des israelisch-palästinensischen Konflikts, wie er immer häufiger genannt wird – aus der Erzählung über den Staat Israel entspräche nicht den Tatsachen, die die alltägliche Lebenswirklichkeit von Israelis und Palästinensern bis heute in mehr oder minder starkem Maße prägen, und es wäre auch kontraproduktiv: Sein Fehlen würde von den Schülerinnen und Schülern sofort bemerkt werden (siehe Internet und soziale Netzwerke).

Zunächst sollen aber, auch auf die Gefahr hin, geläufiges Wissen und vorhandene Gewissheiten zu reproduzieren, einige grundlegende Bemerkungen zu Israel erfolgen:

Israel ist zunächst ein *jüdischer Staat* im Nahen Osten. Zwar lebt in ihm nicht einmal der größere Teil aller Jüdinnen und Juden auf der Welt, nämlich „nur“ gut sieben Millionen von insgesamt etwa 15 Millionen, doch ist er für die meisten außerhalb Israels lebenden Juden ein Hoffnungspunkt: In seiner Geschichte hat er schon Hunderttausenden von Verfolgten und Überlebenden von Verfolgung Zuflucht geboten, und seine Tore stehen, so besagt es die israelische Unabhängigkeitserklärung und so ist es gesetzlich geregelt, für die Einwanderung von Jüdinnen und Juden immer offen. Als jüdischer Staat bestimmt Israel seine nationalen Symbole und sein politisches System. Doch beherbergt er auch eine große nichtjüdische Minderheit, nämlich überwiegend muslimische und christliche Araber, aktuell etwa zwei Millionen, also circa 22 Prozent. Das in der Geschichte nicht immer einfache Wechselverhältnis zwischen jüdischer Bevölkerungsmehrheit und nichtjüdischer Bevölkerungsminderheit hat einen erheblichen Einfluss auf Israels Selbstverständnis auch als demokratischer Staat.

Denn Israel ist auch ein *demokratischer Staat* im Nahen Osten, der einzige in der Region, der über ein gefestigtes und Streitbares demokratisches System, das diesen Namen verdient, verfügt. Angesichts der inneren Widersprüche und Spannungen, die die israelische Gesellschaft seit Gründung des Staates kennzeichnen, ist das nicht selbstverständlich: die Gegensatzpaare säkular/religiös, jüdisch/arabisch, aschkenasisch/„orientalisch“, „links“/„rechts“, reich/arm bilden dabei nur die zentralen Konfliktlinien ab. Die allermeisten der Israelis teilen jedoch dieselben Werte und Überzeugungen, die auch die allermeisten Menschen in Europa hegen. Dies hat auch mit der Herkunft der ersten Einwanderergenerationen zu tun, die die jüdische Gesellschaft und den Staat aufbauten – Israel ist zwar „nicht in Europa, aber von Europa“ (Dan Diner). (Jüdische) Einwanderung und die in historischer Perspektive alles in allem gelungene Integration der Eingewanderten sind die prägenden Faktoren für die israelisch-jüdische Gesellschaft, deren Zusammensetzung sich seit den 1950er Jahren mehrfach verändert hat – mit merklichen Einflüssen auf das politische System, das dabei immer der Demokratie und Gewaltenteilung verpflichtet blieb.

Israel ist ein *kämpferischer Staat* im Nahen Osten. Nur die militärische Stärke seiner Armee und Sicherheitsorgane hat bisher seine Existenz gesichert und tut dies weiterhin. Wenn es, wie 1948/1949, um sein unmittelbares Überleben, oder, wie 1967, um eine akute Bedrohungslage ging, konnte er sich gegenüber seinen Gegnern behaupten. Mit den beiden Siegen verbinden sich aber auch tragische Schatten, zum einen die Flucht und Vertreibung eines großen Teils der einheimischen arabischen Bevölkerung, von den Palästinensern als *Nakba* – „Katastrophe“ – bezeichnet, zum anderen die nun schon seit 55 Jahren anhaltende Be-

setzung von Teilen der 1967 eroberten Gebiete. Vor allem letztere war – und ist es, wenngleich abgeschwächt, immer noch – im innerisraelischen gesellschaftlich-politischen Diskurs sehr umstritten, „linke“ israelische Parteien und NGO's und maßgebliche Intellektuelle wie der Philosoph Jeshajahu Leibowitz (1903-1994) oder die Schriftsteller Amos Oz (1939-2018) und Abraham B. Jehoshua (1936-2022) lehnen die mit der Besetzung verbundene Politik entschieden ab.

In universaler Hinsicht, aber konkret vor allem für Deutschland und die Deutschen, ist Israel auch das Land, dem gegenüber eine *historisch bedingte, moralische Verpflichtung* besteht. Dies tritt jedem Besucher von Yad Vashem und jeder Touristin, die sich am Holocaust-Gedenktag, dem Yom ha-Shoa, in Israel aufhält, deutlich vor Augen. Israel als jüdischer Staat ist, so sagt es die israelische Unabhängigkeitserklärung, vor dem Hintergrund der „Katastrophe, die in unserer Zeit über das jüdische Volk hereinbrach“ entstanden. Ein großer Teil seines Selbstverständnisses speist sich aus diesen Zusammenhängen, etwa der Imperativ, alles zu tun und stark genug zu sein, damit sich ein solches Verbrechen an Jüdinnen und Juden nie wiederhole. Vor dem Hintergrund des Holocaust können und werden die Beziehungen zwischen Israel und Deutschland nie vollkommen „normal“ sein. Dass sie sich aber einer gewissen Normalität angenähert haben (wobei sie nie frei von in der internationalen Politik „normalen“ Dissonanzen und Dissensen waren und sind) und vor allem auch auf der zivilgesellschaftlichen Ebene reiche Frucht tragen, ist bemerkenswert. Bei einer Anerkennung der oben genannten besonderen Verpflichtung Deutschlands gegenüber Israel und bei einer grundlegenden Solidarität mit dem jüdischen Staat ist eine sachliche, kenntnisbasierte und tatsachenfundierte Kritik an bestimmten Aspekten der Politik Israels jederzeit möglich und wünschenswert.

Aus den oben genannten vier grundlegenden Merkmalen ergeben sich bereits einige Zugänge zu Israel auch über die Behandlung des Nahostkonflikts hinaus. Die Kerncurricula bieten hierzu in den meisten Bundesländern Anknüpfungspunkte, etwa in Geschichte die Behandlung der Außenpolitik der jungen Bundesrepublik oder wenn in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Fragen der Migration behandelt werden. Für den Geographie- und Politikunterricht eignet sich der Zugang über Wirtschaft und Gesellschaft. Es müssen nicht sofort die feierwütige Tel Aviver Jugend oder die Gay-Pride-Paraden (wiewohl eine Ausnahme im gesamten Nahen und Mittleren Osten) ins Feld geführt werden, um Israel als den „ganz normalen“, modernen Staat zu zeigen, der er auch ist. Sein hoher, mit vielen westlichen Ländern vergleichbarer Lebensstandard zeigt sich in diversen globalen Rankinglisten, begonnen beim Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (2021 an 19. Stelle, noch vor Kanada, Großbritannien und Frankreich)

über den Demokratieindex (2021 an 23. Stelle, direkt hinter Frankreich) und den Environmental Performance Index (2020 an 29. Stelle, hinter Südkorea und vor Estland) bis hin zum Global Innovation Index (2021 an 15. Stelle, zwischen Hongkong und Kanada). Im Human Development Index der UNO für 2019 rangierte Israel an 19. Stelle, gemeinsam mit Liechtenstein und Japan. Was Forschung und Entwicklung betrifft, gehört Israel zur Weltspitze; mit fünf Universitäten, dem Technion in Haifa und dem Weizmann Institute of Science in Rehovot verfügt das Land bei einer Bevölkerung von 9,5 Millionen Menschen über eine hervorragende Wissenschaftsinfrastruktur. Bei der allgemeinen Schulbildung sind zwölf Schulbesuchsjahre Standard und etwa 70 Prozent aller Schülerinnen und Schüler legen jährlich das Abitur ab. Dass sich Israel vor diesem Hintergrund in den vergangenen zwei Jahrzehnten zu einem der führenden High-Tech-Länder entwickelt hat, ist kein Wunder, zieht man die Milliarden Dollar an in- und ausländischem Risikokapital hinzu, die jährlich in israelische Start-Up-Firmen investiert werden. Das Internet in israelischen Zügen funktioniert und das israelische Gesundheitswesen ist durchdigitalisiert; während der Corona-Pandemie mussten keine Daten händisch erhoben und schwerfällig an zentrale Stellen weitergeleitet werden.

Doch nicht alles glänzt in Israel. Die Gesellschaft ist in unterschiedliche Sektoren gegliedert, das Parteiensystem jenseits des Likud zersplittert, was in der jüngsten Zeit für wiederholte politische Krisen und vier Parlamentswahlen binnen zwei Jahren gesorgt hat. Die säkulare und liberale zionistische Mitte findet seit etwa 20 Jahren ihre Heimat in wechselnden, an charismatische Persönlichkeiten gebundenen und oft nicht sehr langlebigen Zweckparteien (Kadima, Jesch Atid), während die einstmals starke und Israel in den ersten Jahrzehnten fast durchgängig und später wieder sporadisch führende sozialdemokratische Arbeitspartei ihre staatspolitische Relevanz fast völlig verloren hat. Dass sich das politische Israel über erhebliche sektorielle und ideologische Unterschiede hinweg jedoch zusammenfinden konnte, um zum Zweck der Verhinderung einer erneuten Regierungszeit Benjamin Netanjahus eine Koalition zu bilden (an der erstmals in der Geschichte des jüdischen Staates eine arabische Partei beteiligt war), die immerhin ein ganzes Jahr Bestand hatte, zeigt die Vitalität eines demokratisch verfassten politischen Systems trotz aller Krisen und Gegensätze an und wäre möglicherweise auch ein geeignetes Thema für den Politikunterricht.

Neben dem Gegensatz zwischen jüdischen und arabischen Israelis, der auch durch den israelisch-palästinensischen Konflikt am Leben erhalten wird, gibt es weitere Polarisierungen in der israelischen Gesellschaft. Auch die Misrachim, wie die „orientalischen“ Juden asiatisch-nordafrikanischer Herkunft in Israel genannt werden, erfuhren in den ersten Jahrzehnten des Staates Diskriminierung

von Seiten der aschkenasischen, aus Mittel- und Osteuropa stammenden Gründungselite. Die Diskrepanz zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen hat sich, vor allem in sozioökonomischer Hinsicht, in den letzten zwanzig Jahren deutlich verringert. Meist nur noch unter ultraorthodoxen aschkenasischen Juden gilt es als Frevel, wenn der Sohn oder die Tochter an der Heiratsvermittlerin vorbei an einem/einer Misrachi/-t Gefallen findet, wie dies in der dritten Staffel der israelischen Fernsehserie Shtisel wunderbar gezeigt wurde. Dennoch ist es wohl so, dass – von Ausnahmen abgesehen – Jüdinnen und Juden „orientalischer“ Herkunft deutlich seltener Spitzenpositionen im Staat und in der Wirtschaft besetzen als Aschkenasim. Auch in der Elitenschmiede Israels, Tzahal, war es lange Zeit nicht anders: Von 22 Generalstabschefs der israelischen Armee sind in der Geschichte des Staates nur fünf misrachischer Herkunft gewesen; in den letzten beiden Jahrzehnten waren es jedoch schon drei von sechs. Eine weitere innerjüdische Diskrepanz – eher mentaler und kultureller, teils politischer, weniger sozioökonomischer Art – besteht zwischen den aus der Sowjetunion und ihren Nachfolgestaaten insbesondere in den 1990er Jahren eingewanderten Jüdinnen und Juden (den „Russen“) und der alteingesessenen Bevölkerung. Noch immer eher am gesellschaftlichen Rand finden sich die aus Äthiopien in den 1980ern und 1990ern eingewanderten Beta Israel, deren Integration in die israelische Gesellschaft erst langsam Fortschritte macht.

Alles in allem ist es Israel jedoch gelungen, zumindest die innerjüdischen Gegensätze auszuhalten, eine Gesellschaft zu formen und dabei sein demokratisches System zu erhalten und zu stärken. Dass ein noch junger Staat derartige Integrationsleistungen erbringen konnte und kann und dafür enorme Ressourcen mobilisieren muss(te), sollte für den Politikunterricht ein dankbares Thema sein. Für das Fach Geschichte (aber auch für Geographie und Politik) bietet sich, wenn es um Migration geht, der Blick auf die jüdischen Einwanderungswellen – die *Aliyot* – aus Europa nach Palästina seit dem späten 19. Jahrhundert bis zur Gründung des Staates Israel an. Die Push- und Pull-Faktoren waren dabei ganz unterschiedlich, von zionistischem Idealismus der *Chalutzim*, der „Pioniere“ der ersten und zweiten *Aliya*, bis hin zur lebensrettenden Flucht vor Verfolgung wie im Fall der „Jeckes“, der deutschsprachigen mitteleuropäischen Juden der fünften *Aliya* von 1932 bis 1939. Antisemitische Diskriminierung und Verfolgung in ihren Heimatländern bildeten auch den Hintergrund der ersten großen Auswanderungswellen von Juden aus Osteuropa, doch nur eine Minderheit wählte – eben aus zionistischen Motiven – das entbehrungsreiche Leben in Palästina, die Mehrheit wanderte nach Amerika aus. „Kommst du aus Deutschland oder aus Zionismus?“ – die Frage, die den vor den Nationalsozialisten geflohenen Einwanderern von den bereits ansässigen Juden bei ihrer

Ankunft in Palästina gestellt wurde, brachte die Motive der „Neuen“ auf den Punkt. Dabei übersahen die Fragenden, dass jenen kaum noch eine andere Wahl als der *Jischuw* – die jüdische Gemeinschaft in Palästina vor der Gründung des Staates Israel – geblieben war, nachdem die allermeisten Länder die Tore vor ihnen verschlossen hatten.

In gewisser Weise paradox erscheint, dass es ausgerechnet Deutschland war, das Israel nur wenige Jahre nach dem Holocaust half, etwa eine dreiviertel Million Neueinwanderer zu integrieren, neben vielen Holocaustüberlebenden aus Europa hunderttausende Jüdinnen und Juden aus den arabischen Ländern Nordafrikas und des Nahen Ostens. „Wiedergutmachung“ war und ist ein höchst problematischer Begriff, und so legte der damalige Oppositionsführer und spätere Ministerpräsident Menachem Begin auf der großen Demonstration gegen das Luxemburger Abkommen im Januar 1952 allen Zynismus, dessen er fähig war, in dieses Wort, als er es auf Deutsch aussprach. Für Begin und viele andere jüdische Israelis war es schlicht „Blutgeld“, das von den Mördern anzunehmen sich verbot. Doch erleichterten es die Reparationen dem jungen jüdischen Staat unter David Ben-Gurion inmitten einer schweren Wirtschaftskrise, die enorme Aufgabe der Aufnahme so vieler Neueinwanderer zu meistern. Für die junge Bundesrepublik unter Konrad Adenauer war mit dem Abkommen ein Prestigegewinn verbunden, der ihr die beginnende Westintegration erleichterte. Zwecke, Zwänge und Rücksichtnahmen bestimmten die Annäherung der beiden Länder bis zur Aufnahme diplomatischer Beziehungen 1965 und ihre Beziehungen darüber hinaus, so die Hallstein-Doktrin der 1950er/1960er oder die Ölkrise der 1970er Jahre, die die Außenpolitik der Bundesrepublik immer wieder nach der arabischen Welt schieben ließen, was wiederum in Israel als unfreundlicher Akt gewertet wurde. Unter der Prämisse, dass die Beziehungen angesichts des Holocaust nie „normal“ sein könnten, hat sich im Laufe der Jahrzehnte dennoch ein „besonderes“ Verhältnis zwischen beiden Ländern herausgebildet, wobei das Wort „besonders“ inzwischen absolut positiv konnotiert ist. Für die Behandlung deutscher Außenpolitik zu Zeiten des Kalten Krieges im Geschichtsunterricht sind die Dynamiken des deutsch-israelischen Verhältnisses jedenfalls ein äußerst ergiebige Thema.

Ein weiteres interessantes Thema für den Politikunterricht – aber vielleicht auch für die Behandlung Israels im Religionsunterricht – sind die Unterschiede innerhalb der israelisch-jüdischen Gesellschaft im Hinblick auf die religiöse Selbstverortung des oder der Einzelnen. Grundsätzlich, und das gilt für Juden in Israel wie in der Diaspora, kann man Jüdin oder Jude sein, ohne dabei eine besondere Verbindung zur Religion zu haben. Entscheidend – aber auch das wird von Juden in der Diaspora hier und dort schon in Frage gestellt – ist die matrilineare Abstammung,

also die Geburt durch eine jüdische Mutter. Aber ist das Judentum nun ein Volk oder eine Religion? Vom Altertum bis zur Frühen Neuzeit wäre es einem Juden oder einer Jüdin nie in den Sinn gekommen, diese Frage zu stellen, so untrennbar wurde die Verbindung zwischen beiden gesehen. Für die an die bürgerliche Mehrheitsgesellschaft angepassten Juden in West- und Mitteleuropa im 19. Jahrhundert war es die Religion, für die Zionisten angesichts des trotz aller Anpassungsleistungen nicht abnehmenden Antisemitismus das Volk – „Ein Volk!“, wie Theodor Herzl 1904 in seiner Schrift „Der Judenstaat“ emphatisch feststellte. Und man musste wie Sigmund Freud bei aller Gottlosigkeit nicht einmal ein Zionist sein, um dennoch „das meiste“ an sich als Jüdisch zu betrachten.

Man kann also Jude oder Jüdin sein, ohne an Gott zu glauben. Viele im Grunde säkulare Israelis halten an der einen oder anderen religiös begründeten Tradition (*masoret*) des Judentums fest, je mehr Traditionen und Bräuche gepflegt werden, desto mehr *mesorati(t)* („traditionell“) sind sie, also schon ein bisschen religiös. Aber auch die meisten Erzsäkularen und selbst queere Paare lassen ihre Söhne beschneiden und feiern mit der Familie Pessach. Etwa die Hälfte der israelisch-jüdischen Bevölkerung bezeichnet sich als säkular, betrachtet man nur die *Misrachim*, sind es deutlich weniger. Am anderen Ende des säkular-religiösen Spektrums steht die Ultraorthodoxie, stehen die *Charedim*, deren Leben ganz auf die Einhaltung der religiösen Gebote und das Studium der Halacha, des jüdischen Religionsgesetzes, ausgerichtet ist. Ihre Zahl hat seit der Gründung des Staates stetig zugenommen, sie machen derzeit etwa 11 Prozent der jüdischen Bevölkerung aus. Sie sind durchaus keine homogene Gruppe, es gibt unter ihnen auf der einen Seite antizionistische Erztraditionalisten, die den Staat Israel ablehnen und seine Institutionen meiden, wo es nur geht, da sie in seiner Gründung und Existenz einen Eingriff in die Heilsplanung Gottes sehen. Auf der anderen Seite haben Teile der Ultraorthodoxie in den vergangenen zwei, drei Jahrzehnten einen deutlichen Modernisierungsprozess durchlaufen, sie kooperieren mit dem Staat und dienen vereinzelt auch in der Armee. Streng religiöse „orientalische“ Juden praktizieren in der Regel eine mildere Form der Orthodoxie als die aschkenasischen *Charedim*. Unter letzteren spielt die in Osteuropa entstandene mystische Bewegung des *Chassidismus* – wiewohl auch in diverse Strömungen zerfallend – eine Sonderrolle; und auch der ebenfalls aus Osteuropa stammende Zwist zwischen den Chassidim und ihren Gegnern aus der Ultraorthodoxie, den *Mitnagdim*, setzt sich in Israel fort.

Von den Antizionisten unter ihnen abgesehen, sind die ultraorthodoxen Juden traditionell durch politische Parteien in der Knesset vertreten, in der sie eine ausgesprochen klientelistische Politik betreiben. Nach Parlamentswahlen bilden sie bei der Regierungsbildung zumeist das sprich-

wörtliche Zünglein an der Waage und lassen sich ihren Eintritt in die Koalition mit Zugeständnissen zugunsten ihrer Wählerschaft belohnen. Eine noch in vorstaatliche Zeit zurückreichende Vereinbarung zwischen der damaligen politischen Führung des *Jischuw* und maßgeblichen Vertretern der Ultraorthodoxie regelt den sogenannten Status Quo, was die Einhaltung religiöser Normen im israelischen Alltagsleben, aber auch im Hinblick z. B. auf Heirat und Scheidung von Juden betrifft. Die Einflussnahme der zahlenmäßig relativ kleinen Bevölkerungsgruppe der Ultraorthodoxen auf die israelische Politik und die damit oft einhergehenden Einschränkungen für die säkularen Israelis bilden die Grundlage eines weiteren, oft erbittert ausgefochtenen Antagonismus in der jüdisch-israelischen Gesellschaft.

Es ist dabei ein landläufiger Irrtum, die Ultraorthodoxie in Israel als eines der Hindernisse für den Friedensprozess mit den Palästinensern anzusehen. Die Partei der ultraorthodoxen *Misrachim*, Schas, war zeitweise Partner in der Regierung Jitzchak Rabins 1992-1995 und unterstützte dessen friedenspolitischen Kurs. Die *Charedim* leben unter sich zumeist in bestimmten Stadtteilen (West)Jerusalems (am bekanntesten ist Mea Shearim) oder des Großraums Tel Aviv (vor allem in Bnei Brak). Man findet sie kaum in den jüdischen Siedlungen im Westjordanland. Deren Bewohner, sofern nicht auch bereits säkular oder traditionell, entstammen dem sogenannten nationalreligiösen oder zionistisch-religiösen Spektrum, einer Form von Orthodoxie, für die der Staat Israel keinen Gegensatz zum göttlichen Heilsplan darstellt, sondern im Gegenteil bereits ein Teil von dessen Erfüllung ist. Auch diese religiöse Gruppe macht etwa 10 Prozent der israelischen Bevölkerung aus. Doch nicht alle zionistisch-religiösen Juden müssen Gegner des Friedensprozesses („Falken“) und radikale Siedler sein; es gibt auch unter ihnen „Tauben“, die für eine Zweistaatenlösung eintreten. In den späten 1990er und frühen 2000er Jahren waren diese sogar durch eine Partei („Meimad“) in der Knesset vertreten.

Die Zersplitterung der israelischen Gesellschaft in unterschiedliche, sich teils antagonistisch gegenüberstehende Gruppen – ins Positive gewendet würde man heute von „Diversität“ sprechen – ist beeindruckend, und nicht immer ungefährlich für die israelische Demokratie. Im Jahr 2000 lud die Friedrich-Ebert-Stiftung in Israel maßgebliche Intellektuelle und Führungspersonlichkeiten aus allen politischen Lagern und Bevölkerungsschichten zu einem Denkexperiment ein. Die Frage war, wie die israelische Gesellschaft im Jahr 2025 aussehen könnte und welche Entwicklungsszenarien dorthin führen würden. Die Gruppe, zu der u. a. die Architekten der Friedensgespräche mit den Palästinensern Yair Hirschfeld und Ron Pundak sowie der Siedlerführer und Journalist Israel Harel gehörten, einigte sich auf drei Szenarien: 1.) das „Sklavenschiff-Sze-

nario“, das von einem gewalttätigen Konflikt zwischen arabischen und jüdischen Israelis ausging, der in einer vollständigen Entrechtung der israelischen Palästinenser endete, 2.) das „Geisterschiff-Szenario“, das Israel nach einem Verlust des zionistischen Konsenses innerhalb der jüdischen Bevölkerung und nach einer Infragestellung des jüdischen Charakters des Staates als ein ziellos umherdriftendes Schiff sah, und das 3.) „Drei-Boote-Szenario“, das von einer Zuspitzung der Polarisierungen innerhalb der Gesellschaft ausging, die zu einem Zerbrechen des Staates und zur Herausbildung einer Föderation dreier Teilstaaten, eines jüdisch-säkularen, eines jüdisch-religiösen und eines arabischen, führte. An ein viertes Szenario, „Schiff in ruhigen Gewässern“ betitelt, das von fortgesetztem Dialog zwischen den Gruppen und dem Bemühen um Konsensfindung ausging und den Staat Israel des Jahres 2025 als jüdischen und demokratischen Staat erblickte, mochten nur wenige in der Gruppe glauben. Auch heute, zwei Jahre vor dem Erreichen des damaligen Szenario-Horizontes, ist Israel noch lange kein „Schiff in ruhigen Gewässern“, ist die Gefahr, dass irgendwann doch eines der drei „bad Scenarios“ eintritt, nicht gebannt.

Den Hintergrund aller vier Szenarien bildete übrigens der israelisch-palästinensische Konflikt; zwei der möglichen Entwicklungen gingen von seinem Weiterbestehen aus („Sklavenschiff“ und „Drei Boote“), zwei von einer für beide Seiten annehmbaren (doch unterschiedlich gearteten) Lösung des Konflikts: neben dem „Schiff in ruhigen Gewässern“ interessanterweise auch das „Geisterschiff-Szenario“. Hinter diesem Paradox steht Folgendes: Gelangt man nicht zu einer Zwei-Staaten-Lösung, dann bleiben – neben dem unentschiedenen und keinen Frieden garantierenden „Weiter-So“ – angesichts der demographischen Tatsachen eigentlich nur zwei Möglichkeiten: Eine Annexion der (noch) besetzten Gebiete bei gleichzeitiger Verweigerung gleicher staatsbürgerlicher Rechte für die palästinensische Bevölkerung – dann bleibt der jüdische Charakter des Staates gewahrt – oder ein binationaler Staat „aller seiner Bürger“, einschließlich der dann gleiche Rechte wie die jüdischen Einwohner genießenden Palästinenser – dann ginge, bei einer etwa gleich großen Bevölkerungszahl beider Gruppen – der jüdische Charakter des Staates verloren. Auch deshalb ist die Zwei-Staaten-Lösung noch immer die beste aller möglichen Optionen und wird – auch wenn sie in der Region selbst mehr und mehr als Illusion betrachtet wird – von der internationalen Politik weiter gefordert und unterstützt.

Literatur

Unter den neueren Nachschlagewerken und Überblicksdarstellungen zu Israel sind insbesondere zu empfehlen:

- Michael Brenner: Israel - Traum und Wirklichkeit des jüdischen Staates. Von Theodor Herzl bis heute, München 2016.
- Michael Wolffsohn/Tobias Grill: Israel - Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, 8. Auflage, Opladen/Berlin/Toronto 2016.

Etwas älter, aber sehr informativ:

- Angelika Timm: Israel - Geschichte des Staates seit seiner Gründung, Bonn 1998.

Wer sich mit dem Zionismus und der Vorgeschichte des jüdischen Staates beschäftigen möchte, dem sei noch immer ans Herz gelegt:

- Walter Laquer, Der Weg zum Staat Israel. Geschichte des Zionismus, Wien 1975.

Die Literatur zum Nahostkonflikt ist Legion, insbesondere was englischsprachige Publikationen betrifft. Grundlegende Informationen vermitteln:

- Muriel Asseburg/Jan Busse: Der Nahostkonflikt. Geschichte, Positionen, Perspektiven, München 2016.
- Martin Pabst: Der Nahostkonflikt. Eine Einführung, Stuttgart 2018.
- Rolf Steininger: Der Nahostkonflikt, 5. Auflage, Frankfurt am Main 2009.

Ebenfalls sehr zu empfehlen sind die folgenden, aus einer journalistisch-historischen Perspektive verfassten Werke:

- Tom Segev, Es war einmal ein Palästina. Juden und Araber vor der Staatsgründung Israels, München 2005.
- Ders., 1967. Israels zweite Geburt, München 2007
- Ders., Die ersten Israelis. Die Anfänge des jüdischen Staates, München 2008.
- Ari Shavit: Mein gelobtes Land. Triumph und Tragödie Israels, München 2015.

Wer sich umfassender über die israelische Gesellschaft informieren möchte, kann immer noch den Klassiker von Shmuel Noah Eisenstadt, Die Transformation der israelischen Gesellschaft, Frankfurt am Main 1987, zur Hand nehmen. Kurzweiliger und up-to-date ist das folgende Werk:

- Natan Sznaider: Gesellschaften in Israel. Eine Einführung in zehn Bildern, Berlin 2017

Unterhaltsam und unbedingt empfehlenswert, um den Ernst der Dinge einmal aufzulockern, ist:

- Roni Levit: Atlas Israel | Palästina. Subjektive und unkonventionelle Wahrnehmungen, Berlin 2011.

Zu den deutsch-israelischen Beziehungen empfiehlt sich die Lektüre von:

- Dan Diner: Rituelle Distanz. Israels deutsche Frage, München 2015
- Jenny Hestermann: Inszenierte Versöhnung. Reisediplomatie und die deutsch-israelischen Beziehungen von 1957 bis 1984, Frankfurt am Main 2016.

Für den Unterrichtsgebrauch eignen sich insbesondere:

- Kultusministerkonferenz und Botschaft des Staates Israel in Deutschland (Hg.): Deutschland und Israel. Stationen eines einzigartigen Verhältnisses. Eine kommentierte Quellensammlung für den Geschichts- und Politikunterricht, Berlin 2015 (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/KMK_Brosch_Delsrael_Handreichung_Web.pdf)
- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg.): Migration aus bilateraler Perspektive. Deutsch-Israelische Unterrichtseinheiten, 2019 (<https://migration.cet.ac.il/de/>) - hier auch zwei Unterrichtseinheiten zur 5. Aliya und zum Luxemburger Abkommen
- Wolfgang Geiger/Martin Liepach: Naher Osten. Historische Wurzeln eines weltpolitischen Konflikts (Abitur-Wissen), München 2012.

Weiteres:

- Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg.): Deutsch-Israelische Schulbuchempfehlungen, 2015 (<https://repository.gei.de/handle/11428/122>)
- Dirk Sadowski (Hg.): Israel 2025 - Szenarien der zukünftigen Entwicklung. Ein Projekt des Israel-Büros der Friedrich-Ebert-Stiftung, Herzliya 2001 (kann vom Autor in Kopie zur Verfügung gestellt werden).

Informationen zum Autor

Dr. Dirk Sadowski ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut in Braunschweig, dort koordiniert er die Tätigkeit der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission. Seine Forschungen sind vor allem der jüdischen Geschichte zur Zeit der Aufklärung gewidmet.

Teil II – Unterrichtsvorschläge

1. Jüdisch sein - was heißt das eigentlich? - Facetten jüdischer Identität - 38
2. Jüdische Feiertage - ganz eigen oder vergleichbar mit anderen? - 44
3. Jiddisch - eine heute weithin unbekannte Sprache? - 49
4. Intervention bei Hakenkreuzgraffiti in der Schule - wie kann auf Verbotenes reagiert werden? - 55
5. Soziale Netzwerke und judenfeindliche Kommentare - in der Pflicht zu handeln? - 62
6. Selfies in Auschwitz - virtuelles Erinnern oder Verunglimpfung der Opfer und Verharmlosung des Geschehenen? - 67
7. Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft - ein spezifisches Problem? - 72
8. Never ending Fakenews - neue Gefahr durch alte Verschwörungserzählungen? - 79
9. Literature - an adequate way to express the horrors of the Holocaust? - 87
10. Boykott gegen Israel - inwiefern ist das antisemitisch? - 91
11. Diplomatische Beziehungen zwischen Deutschland und Israel - normal oder immer besonders? - 96
12. Woran soll man sich erinnern? - Holocaustgedenken in Deutschland und Israel - 105
13. Wasserknappheit im Nahen Osten - ein lösbares Problem? - 114

Teil II

1. Jüdisch sein – was heißt das eigentlich? – Facetten jüdischer Identität

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Wirtschaft/Politik, Geschichte, Religion, Philosophie
Themenschwerpunkt	Auseinandersetzung mit Aspekten religiöser Identität
Zielgruppe	Sek. I (Jahrgangsstufen 8 - 10)
Bezug zu Fachanforderungen	Empfehlungen KMK: Vielfältigkeit des Judentums im schulischen Alltag sichtbar machen. Fachanforderungen aller Fächer: „Grundwerte menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen ...“
Erforderliches Vorwissen	Hilfreich ist Vorwissen zum Thema Antisemitismus und Holocaust sowie Grundlagen zu anderen Religionen.

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS erarbeiten verschiedene Möglichkeiten, das Judentum zu definieren, und beurteilen die Bedeutung von Religion für die individuelle Identität.

Fahrplan Stunde 1	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg</p> <p>L konfrontiert SuS mit folgenden Wahlmöglichkeiten:</p> <p><i>Das Judentum</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>ist eine Religionsgemeinschaft?</i>- <i>ist eine Nation oder ein Volk?</i>- <i>ist eine Kultur?</i>- <i>vereint Menschen, die eine jüdische Mutter haben?</i> <p>SuS positionieren sich, begründen Zuordnung (anschließend: Gruppenbildung anhand der Antworten möglich)</p>	<p>Alternative oder Ergänzung:</p> <p>Impuls: „<i>Wo ist euch jüdisches Leben bisher begegnet?</i>“</p>

Fahrplan Stunde 1	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung I: Facetten jüdischer Identität (M1) 1. (in Gruppen mit identischer Antwort auf die Einstiegsfrage) Fasst das Wesentliche „eurer“ Definition des Judentums zusammen. Vergleicht diese mit den weiteren Definitionen auf dem Arbeitsblatt: Worin unterscheiden sich die Definitionen? 2. (in gemischten Gruppen): a) Stellt „eure“ Definition vor. b) Diskutiert, ob sich die verschiedenen Definitionen gegenseitig ausschließen oder miteinander vereinbaren lassen.</p>	<p>ggf. Erläuterungsbedarf beim Begriff „Lehre“</p> <p>ggf. Abgrenzungsnotwendigkeit von (im Material nicht aufgeführten) rassistischen Wahrnehmungen des Judentums oder antisemitischen Verschwörungserzählungen.</p>
<p>Auswertung (im Plenum) Vergleich der verschiedenen Sichtweisen auf das Judentum (s. o.) „Wer oder was bestimmt jeweils über Zugehörigkeit zum Judentum, wenn man die einzelnen Sichtweisen zugrunde legt?“</p>	<p>ggf. Rolle von Selbst- und Fremdzuschreibung für die Identität thematisieren (s. u.)</p>
Fahrplan Stunde 2	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung II: Lest das Interview mit Benjamin und arbeitet die Charakteristika seines Lebens in SH heraus: - Wie beeinflusst das Judentum sein Alltagsleben? - Welche der geschilderten Erfahrungen kennt ihr auch, welche sind euch neu? - Welche der in M1 genannten Facetten jüdischer Identität spielen für Benjamin eine Rolle?</p>	<p>Alternative oder Ergänzung: Anfertigung von Steckbriefen (Benjamins und eigene der SuS) als Grundlage der Diskussion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bzw. Fremdheitsaspekten</p>
<p>Urteilsphase II: Diskutiert mit eurem Nachbarn die Frage, ob es eine klar abzugrenzende jüdische Identität überhaupt gibt.</p>	
<p>Hausaufgabe: Verfasst eine Stellungnahme zu folgendem Zitat des Historikers Michael Brenner: „Man kann auf sehr viele Arten und Weisen definieren, was jüdische Identität ist. Während es in Deutschland mehr um den Begriff der Religionsgemeinschaft geht, meint Judentum in Israel mehr die Nationalität. Und in Amerika sagen die meisten - dazu gibt es Umfragen -, dass der Begriff der Kultur auch sehr prägend ist. Da geht es dann neben Überresten von nationalen Hintergründen auch um Alltagskultur wie Esskultur - Bagel und Lachs zum Beispiel.“</p>	

Ausblick

Die Doppelstunde kann Ausgangspunkt dafür sein, gegenwärtiges jüdisches Leben in Deutschland zu thematisieren (Materialvorschläge s. u.).

Möglichkeiten zur Differenzierung:

Mögliches Warm-Up zum Thema Identität (Stunde 1)

Menschen gehören gleichzeitig sehr verschiedenen Gruppen an (z. B. Geschlecht, Alter, Schulklasse, Sportverein, Staatsangehörigkeit, Religion ...).

- Liste auf, welchen Gruppen du dich zugehörig fühlst. Versuche zu begründen, welche Gruppen für dich besonders wichtig sind.
- Unterscheide Gruppen, denen du aus eigener Entscheidung angehörst, und Gruppen, denen du aufgrund von Entscheidungen anderer angehörst. (oder „in deiner eigenen Wahrnehmung“ bzw. „in der Wahrnehmung anderer“). Gibt es Gruppenzuschreibungen durch andere, mit denen du nicht einverstanden bist?

Mögliche Vergleichsmomente zum Interview (Stunde 2)

Interview-Filme mit jungen jüdischen Menschen, i. B.

- Jung und jüdisch in BW (Interview-Film mit 3 Studierenden, 2021, 45 Minuten; Material zu Identitätsfragen verfügbar: <https://www.lmz-bw.de/index.php?id=16079>)
- Unter <https://www.meetajew.de/angebote/#materialien> werden in Kurzfilmen drei junge Menschen vorgestellt, die sich zu ähnlichen Fragestellungen wie Benjamin äußern, sodass sie ergänzend eingesetzt werden können, zum Teil gibt es auch vorbereitende Arbeitsblätter.

Texte, die Aspekte jüdische Identität thematisieren (für leistungsstarke Gruppen oder ggf. als Zusatzreferat)

- Mirna Funk: „Mein Judentum definiert sich mehr über Chuzpe als über Gott“, in Zeitmagazin 47/2021
- Josef Schuster und Meron Mendel „Wer ist Jude - und wer nicht?“, Zeit 05.09.2021
- Maseltov Cocktail. Preisgekrönter fiktionaler Kurzfilm über junges jüdisches Leben in Deutschland (2020, 30 Minuten; in der IQSH-Mediathek online verfügbar, mit Zusatzmaterial und Arbeitsblättern <https://sh.edupool.de/home>)

Weiterführende Literatur

- Andreas Nachama, Hartmut Bomhoff, Walter Homolka: Basiswissen Judentum, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10307, Bonn 2019, 688 S.
- Walter Homolka, Heinz-Peter Katlewski, Hartmut Bomhoff: Modern aus Tradition: 250 Jahre liberales Judentum, Verlag Patmos, Ostfildern 2021, 254 S.

Material

M1 - Facetten jüdischer Identität

Judentum als Religion

Das Judentum ist eine der fünf großen Weltreligionen. Es entstand etwa 2.000 Jahre vor unserer Zeitrechnung. Weltweit gehören über 14 Millionen Menschen dem Judentum an. Unter den Weltreligionen, die nur einen Gott verehren (den sogenannten monotheistischen Religionen), ist das Judentum die älteste. Auf seiner Basis haben sich das Christentum und der Islam entwickelt.

Die Juden glauben an einen Gott, der als Schöpfer der Welt betrachtet wird. Die wichtigsten Schriften sind die Hebräische Bibel, die weitgehend dem Alten Testament des Christentums entspricht (darin die als ‚Tora‘ bezeichneten 5 Bücher Mose), sowie der Talmud (die Sammlung der Gesetze und religiösen Traditionen). Das Gotteshaus der Juden heißt Synagoge. Wichtig für das Judentum als Religion ist die Einhaltung der religiösen Ge- und Verbote wie z. B.

- 10 Speisevorschriften oder die Ruhe am Schabbat. Das ist der wöchentliche Festtag, der am Freitagabend beginnt und bis zum Samstagabend dauert. Die Juden haben einen eigenen Kalender und eigene religiöse Feiertage. Verschiedene religiöse Strömungen unterscheiden sich darin, wie sie die Tora auslegen und wie sie die Gebote und die religiöse Praxis an das moderne Leben anpassen.

Juden als Volk

- 15 In der Tora (in der der Begriff „Juden“ noch nicht vorkommt), werden die Juden als „Volk Israel“ bezeichnet. Viele Juden betrachten sich dementsprechend als Angehörige eines Volks, trotz unterschiedlicher Herkunft und Hautfarbe. Allein in Israel leben heute Juden aus über 120 Herkunftsländern. Aber das jüdische Volk lebt nicht nur in Israel, sondern auf der ganzen Welt.

- 20 Die Vorstellung davon, was die Gemeinsamkeit dieses Volks ausmacht, hat eine religiöse und kulturelle Basis. Der mittelalterliche jüdische Gelehrte Saadja Gaon hat das so formuliert: „Unser Volk ist nur ein Volk durch seine 20 Lehren.“ Mit „Volk“ ist hier also eine Gemeinschaft bezeichnet, die ihre Verbundenheit aus gemeinsamen Lehren und gemeinsamer Traditionen bezieht. Eine Vorstellung biologischer Verwandtschaft ist damit nicht notwendig verbunden.

Judentum und israelische Nation

Israel versteht sich als jüdischer Staat, der allen Juden die Einwanderung ermöglicht. Aber nicht alle Israelis sind Juden.

- 25 Es ist also wichtig, zwischen der abstrakten Vorstellung eines jüdischen Volkes und der Staatsangehörigkeit Israels zu unterscheiden.

Im israelischen Heimkehrgesetz von 1950 hieß es zunächst: „Jeder Jude ist berechtigt, in das Land einzuwandern.“

Dafür genügte schon der Nachweis eines jüdischen Großelternteils. Mit dieser sehr weiten Auslegung wurden in etwa diejenigen erfasst, die als Juden von nationalsozialistischer Verfolgung betroffen waren.

- 30 1970 wurde das israelische Einwanderungsrecht auch auf Familienangehörige ausgedehnt, die nach religiösen Kriterien nicht selbst als jüdisch gelten (s. u. Matrilinearität).

Jüdische Kultur

Menschen, die sich dem Judentum zugehörig fühlen, ohne religiös zu sein, bezeichnen sich als säkulare (weltliche) Juden. Für sie ergibt sich die jüdische Identität aus der Zugehörigkeit zu einer besonderen Schicksalsgemeinschaft mit gemeinsamer Geschichte und einem religiösen Erbe, das u. a. in Bräuchen und Festen zum Ausdruck kommt.

- 35 Beispiel jüdische Esskultur: Die religiösen Speisevorschriften („Kaschrut“) definieren, was koscher ist: Wichtig sind dabei das Verbot von Schweinefleisch und die Vorschrift, Fleisch und Milchprodukte zu trennen. Viele liberale oder nichtreligiöse Juden befolgen diese Vorschriften im Alltag nicht oder nicht streng, betrachten aber Gerichte, die auf solchen Vorschriften basieren, als Teil ihrer jüdischen Identität. Bekannt sind z. B. das ungesäuerte Brot ‚Matze‘, der Eintopf

- 40 ‚Tscholent‘ oder die Tomate-Ei-Pfanne ‚Shakshuka‘. Nicht nur in der Küche, sondern in fast allen kulturellen Bereichen des Judentums bildet sich auch die jahrhundertelange Diaspora ab (also das in der Welt verstreute Leben als Minderheit in der jeweiligen Umgebung).

Matrilinearität

- Dem jüdischen Religionsgesetz, der Halacha, zufolge ist jemand jüdisch, der eine jüdische Mutter hat und oder formell ins Judentum aufgenommen worden ist. Das bedeutet, dass z. B. ein ehemaliger Sowjetbürger, in dessen Pass als Nationalität „jüdisch“ eingetragen ist, nach der Selbstdefinition des Judentums nicht unbedingt Jude ist, wenn der Vater Jude war. In traditionell ausgerichteten jüdischen Gemeinden wird dies nicht anerkannt. Diese Regelung wird aus dem Talmud abgeleitet.

Nicht in allen jüdischen Gemeinschaften auf der Welt wird diese halachische Definition des Judentums verwendet.

- 50 Die Central Conference of American Rabbis hat seit 1983 eine andere, wonach Juden und Jüdinnen Kinder jüdischer Mütter oder von einem jüdischen Vater und einer nicht jüdischen Mutter sind, wenn sie jüdisch erzogen wurden. In Großbritannien gibt es seit 2015 eine ähnliche Regelung.

Quelle: Autorentext (Jenna Melzer, Gunnar Meyer)

Aufgaben

1. (in Gruppen mit identischer Antwort auf die Einstiegsfrage)
 - a. Fasst das Wesentliche „eurer“ Definition des Judentums zusammen.
 - b. Vergleicht diese mit den weiteren Definitionen auf dem Arbeitsblatt: Worin unterscheiden sich die Definitionen?
2. (in gemischten Gruppen)
 - Stellt „eure“ Definition vor und diskutiert im Anschluss, ob sich die verschiedenen Definitionen gegenseitig ausschließen oder miteinander vereinbaren lassen.

M2 – Interview mit Benjamin

Benjamin (14) kommt aus Bad Oldesloe und verbringt gerade ein halbes Jahr im Ausland am Scarborough College in England. Er erzählt, wie sein Glaube sich in seinem Alltag wiederfindet und dass er froh ist, Antworten über seine Religion zu bekommen. Seine Eltern stammen beide aus Russland und sind als Kontingentflüchtlinge in den 90er Jahren nach Deutschland gekommen.

5 *Wie sieht das jüdische Leben in Schleswig-Holstein für dich aus?*

Mein jüdischer Alltag spielt sich fast ausschließlich in meiner Familie ab, weil ich ansonsten in meinem Umfeld keine anderen Juden kenne. Ich hatte aber auch schon Kontakt zur jüdischen Gemeinde in Hamburg und Lübeck.

Welche Erfahrungen hast du in den Gemeinden gemacht?

- Die Gemeinde in Lübeck ist recht klein und es geht hauptsächlich darum, gemeinsam zu beten. In meinem Alter gibt es leider niemanden zurzeit, sodass man z. B. keine neuen Freundschaften schließen kann. In Hamburg ist die Gemeinde größer und man betet zusammen, geht zur Sonntagsschule, lernt aber auch Leute in seinem Alter kennen, woraus auch schon Freundschaften entstanden sind und man außerhalb der Gemeinde mal etwas zusammen unternimmt.
- 10

Hattest du schon einmal negative Erlebnisse in Bezug auf deinen Glauben?

- Ja, das ist schon vorgekommen. Einmal auf dem Schulhof hat ein Schüler einer anderen Schule gerufen „Ihr habt einen Juden? Den müsst ihr verbrennen.“ Ich habe das damals als dummen Witz abgetan, heute würde ich darauf reagieren.
- 15

Was macht das Jüdischsein für dich aus?

Wenn ich daran denke, fallen mir als Erstes die Traditionen ein, die Essensregeln und die Musik, besonders die Klezmer-Musik mag ich gern. Wir singen auch gerne zu Hause.

20 *Wie ernährst du dich zurzeit hier im Internat?*

Hier gibt es kein koscheres Essen, daher ernähre ich mich einfach vegetarisch. Die Trennung von Milch und Fleisch kann ich somit einhalten. Aber ich kann natürlich nicht alle Regeln einhalten, das finde ich auch nicht schlimm, dafür wird man in meiner Religion auch nicht verurteilt. Jeder lebt seinen Glauben so liberal oder streng, wie er meint.

Warst du schon einmal Israel?

- Ja, das ist aber schon länger her, da war ich 8 Jahre alt. Ich wollte mit meiner Familie 2019 wieder hinfahren, aber das hat wegen der Pandemie nicht geklappt. Wir wollen aber baldmöglichst wieder fahren. Die Atmosphäre dort ist anders, denke ich. Es ist völlig normal, Menschen mit Kippa auf der Straße zu sehen, es gehört zum Stadtbild. Auch der Schabbat ist anders.
- 25

Ist dir deine Religion wichtig?

- Ja, schon. Sie ist hilfreich, weil es für eigentlich jede Frage eine Antwort in der Thora gibt. Man kann dann überlegen, ob man es genauso sieht oder anders und mit anderen darüber diskutieren.
- 30

Was sagst du zum orthodoxen Judentum?

- Ich habe nichts dagegen, wenn Menschen orthodox leben, solange sie nicht versuchen, andere zu zwingen, es ebenso zu machen und zu missionieren. Auch muss man bedenken, dass es verschiedene Auslegungen von orthodox gibt, einige sind sehr streng, andere weniger.
- 35

M2 - Interview mit Benjamin - Fortsetzung

Was macht für dich die jüdische Identität, das Jüdischsein, aus?

Es gibt nicht eine jüdische Identität, es ist davon abhängig, wie die Person das Judentum ausleben will. Bei uns ist es so, dass man jüdisch geboren wird und dann damit anfangen kann, was man möchte. Die Person bleibt jüdisch, egal wie sie lebt und jeder macht es so, wie er meint. Ich bin froh darüber, dass ich jüdisch geboren wurde, weil ich viele
40 Ideen des Judentums gut finde. Ich fühle mich wohl in meinem Glauben und erhalte Antworten auf meine Fragen. Das Judentum besteht aus vielen Regeln, die ein Konzept für mich ergeben, das finde ich angenehm. Dabei muss man nicht unbedingt glauben, man kann die Religion von der Identifikation mit dem Judentum trennen. Für mich ergeben sich aus den vielen Regeln im Judentum auch Freiheiten und Chancen. Wenn man bestimmte Grenzen gesetzt bekommt, beginnt man darüber nachzudenken, wofür die gut sind. Manchmal entstehen daraus auch neue Ideen oder Interessen. Am Abend des Schabbats müssen elektronische Geräte für einen Tag weggelegt werden, ich habe also für 24 Stunden
45 kein Handy. Da muss ich überlegen, was ich stattdessen mache. Ich greife zu einem Buch oder denke über Verschiedenes nach. Daraus entstehen schon manchmal Ideen, die mir neue Möglichkeiten eröffnen. Das finde ich gut.

Quelle: Das Interview führte Jenna Melzer.

Aufgaben

1. Lest das Interview mit Benjamin und arbeitet die Charakteristika seines Lebens in SH heraus:
 - a) Wie beeinflusst das Judentum sein Alltagsleben?
 - b) Welche der geschilderten Erfahrungen kennt ihr auch, welche sind euch neu?
 - c) Welche der in M1 genannten Facetten jüdischer Identität spielen für Benjamin eine Rolle?
2. Diskutiert mit eurem Nachbarn die Frage, ob es eine klar abzugrenzende jüdische Identität überhaupt gibt.
3. Verfasst eine Stellungnahme zu folgendem Zitat des Historikers Michael Brenner: *„Man kann auf sehr viele Arten und Weisen definieren, was jüdische Identität ist. Während es in Deutschland mehr um den Begriff der Religionsgemeinschaft geht, meint Judentum in Israel mehr die Nationalität. Und in Amerika sagen die meisten - dazu gibt es Umfragen -, dass der Begriff der Kultur auch sehr prägend ist. Da geht es dann neben Überresten von nationalen Hintergründen auch um Alltagskultur wie Esskultur - Bagel und Lachs zum Beispiel.“*

(Quelle: Auszug aus einem Interview mit Michael Brenner, in: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit: Einsichten und Perspektiven, Themenheft 2 | 2021, S. 12)

Teil II

2. Jüdische Feiertage – ganz eigen oder vergleichbar mit anderen?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Geschichte, Religion, Kunst (fächerübergreifend)
Themenschwerpunkt	Jüdische Feiertage und die dazugehörigen Riten, Gemeinsamkeiten mit Festen und Gebräuchen anderer Religionen
Zielgruppe	Sek. I (ab Jahrgangsstufe 5)
Bezug zu Fachanforderungen	Empfehlungen KMK: Vielfältigkeit des Judentums im schulischen Alltag sichtbar machen. Fachanforderungen aller Fächer: „Grundwerte menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen ...“
Erforderliches Vorwissen	-

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS erarbeiten wesentliche jüdische Feiertage und deren Hintergründe und vergleichen diese mit Festen und Gebräuchen anderer Religionen.

Fahrplan Stunde 1	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none">- L blendet Foto einer jüdischen Feier ein (Abb. 1). SuS beschreiben Foto und stellen begründete Vermutungen an, welche Handlung und welcher Anlass auf dem Foto abgebildet sein könnten.- L fordert SuS auf, Bezüge zu ihrem eigenen Leben herzustellen.- L fordert SuS auf, das Foto einer Religion zuzuordnen.	<p>Alternativ können die SuS einen kurzen Text niederschreiben zum Thema „<i>Der schönste Feiertag im Jahr</i>“. SuS lesen einige Kurztexte vor; L leitet über zu Feiertagen des Judentums.</p>

Fahrplan	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - L benennt das Thema „Jüdische Feiertage“. - L fordert SuS auf, sich wesentliche jüdische Feiertage und deren Hintergründe zu erarbeiten (Expertengruppe) und die Ergebnisse in einer weiteren Gruppe zu präsentieren (Mischgruppe). - L fordert die SuS auf, die Feste in den Jahreskalender einzutragen. 	<p>Alternativ kann auf eine Zweiteilung in Experten- und Mischgruppen verzichtet werden, indem alle fünf verschiedenen Feiertage auf die SuS einer Gruppe verteilt werden, die sich die Feiertage dann gegenseitig vorstellen.</p>
<p>Sicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS tragen sich ihre Ergebnisse in einer Mischgruppe gegenseitig vor und informieren sich so über die wesentlichen jüdischen Feiertage. ggf. Rolle von Selbst- und Fremdzuschreibung für die Identität thematisieren (s. u.) 	<p>Alternativ kann das Eintragen der Feiertage in den Jahreskalender zentral durch die Lehrkraft (Beamer) vorgenommen werden.</p>
<p>Urteilsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - L fordert SuS auf, die jüdischen Feiertage mit denen weiterer den SuS bekannten Religionen bzw. den jeweils selbst praktizierten Feiertagen zu vergleichen. SuS stellen ggf. begründete Vermutungen an, wie es zu Gemeinsamkeiten zwischen den Feiertagen verschiedener Religionen kommt. 	<p>Hier bieten sich natürlich in erster Linie Vergleiche zwischen dem Judentum und dem Christentum an, allerdings lassen sich einzelne Gemeinsamkeiten auch zum Islam finden. Diese sind ggf. entsprechend zu akzentuieren. – Wichtig ist die Information, dass das Christentum aus dem Judentum hervorgegangen ist. Des Weiteren ist v. a. mit Blick auf Chanukka und Pessach bzw. Weihnachten und Ostern darauf hinzuweisen, dass sie im Jahreskalender ähnlich terminiert sind. Die Riten und Gebräuche verweisen im Kern auf ein gemeinsames menschliches Grundbedürfnis nach Licht und Wärme (Chanukka) bzw. Anbrechen des Frühlings (Pessach). Diese Informationen können sich z. B. durch Internet-Recherchen der SuS ergeben.</p>

Ausblick

Vertiefend könnte im Anschluss mit dem Interkulturellen Kalender des Beauftragten des Berliner Senats für Integration und Migration (<https://www.berlin.de/lb/intmig/service/publikationen/interkultureller-kalender/>) oder auch mit diversen themenspezifischen Angeboten des Jüdischen Museums Berlin (<https://www.jmberlin.de/thema-juedische-feiertage>) gearbeitet werden.

Material

M1 – Jüdische Familie feiert Chanukka



Quelle: istockphoto.com

M2 – Der Schabbat – Ruhetag in der Woche

- Der Schabbat erinnert an den siebten Tag der Schöpfung. Er ist der Tag, an dem Gott ruhte. „Schabbat“ bedeutet Unterbrechung, und zwar Unterbrechung jeder schöpferischen Tätigkeit. Gläubigen Juden ist es verboten, am Schabbat zu arbeiten. Alle für den Schabbat notwendigen Tätigkeiten wie das Brotbacken, das Reinigen des Hauses usw. müssen am Tage vorher erledigt werden.
- 5 Der Schabbat kehrt wöchentlich wieder. Er beginnt am Freitagabend und endet am Abend des Samstages. Eingeleitet wird der Schabbat durch das Entzünden von Kerzen. Nach dem Lichtenanzünden geht man in die Synagoge, das jüdische Gotteshaus. Wieder zu Hause, werden einige Loblieder gesungen, dann segnen Vater und Mutter ihre Kinder durch Handauflegen. Die anschließende Zeremonie des Kiddusch („Heiligung“) besteht darin, dass vor dem Festtagsessen ein Segen über einen Becher Wein gesprochen wird. Auch die Schabbatbrote, die Challot, werden gesegnet.
 - 10 Sie erinnern an das Brot, das nach Überlieferung der Bibel vom Himmel fiel, als das Volk Israel aus Ägypten in die Freiheit zog. Der Schabbat endet mit einer Schlusszeremonie, in deren Verlauf Gewürze in eine eigens geschaffene Büchse gefüllt werden. Sie sollen den Wohlgeruch des Ruhetages in die mühsame Arbeitswoche hinüber retten.

Quelle: Autorentext (Jan-Christian Schwarz)

M3 – Rosch Hashana – Auf ein Neues!

Rosch Hashana, das jüdische Neujahrsfest (hebr. rosch = Kopf, hebr. shana = Jahr, ‚Kopf des Jahres‘), dauert zwei Tage und fällt in die Monate September/Oktober. Das Judentum hat einen eigenen Kalender, der im Jahr 3761 vor unserer Zeitrechnung beginnt und dessen normale Jahre nur 354 Tage lang sind – deshalb variieren die Tagesdaten jüdischer Feiertage im christlichen Kalender. Um ein Nachdenken über das vergangene wie auch das kommende Jahr anzu-

5 regen, erklingt bei den Morgengottesdiensten in der Synagoge, dem jüdischen Gotteshaus, das Widderhorn, das Schofar. Die beiden Festabende sind geprägt durch besondere Speisen. Viele jüdische Gemeinden haben den Brauch, ein Stückchen Apfel in Honig zu tauchen und zu sprechen: „Möge dieses Jahr so süß werden wie der in Honig getauchte Apfel.“ Andere Gemeinden hingegen decken eine reichliche Festtafel, auf der ebenfalls vor allem süße Speisen zu finden sind. Dazu können z. B. ein Schälchen mit Sesam und Puderzucker gehören, das man mit der Bitte erhebt,

10 so zahlreich zu werden wie die Sesamkörner. Auch gibt es vielfach einen Teller mit Datteln, der dafür steht, dass alle Feinde „verzehrt“ werden mögen.

Quelle: Autorentext (Jan-Christian Schwarz)

M4 – Jom Kippur – Versöhnung mit Gott

Jom Kippur ist der Versöhnungstag. Er ist das am meisten geachtete Fest im Judentum und wird auch Schabbat Schabaton, der Schabbat der Schabbate, genannt. Was immer der Mensch für Sünden und Fehler begangen haben mag, Gott kann ihm verzeihen. Voraussetzung dafür sind innere Einkehr und der Entschluss, das Leben in Zukunft vorbild-

5 lich und nach den Regeln des religiösen Gesetzes zu führen. Es gibt drei Möglichkeiten, um Vergebung zu erlangen: das Gebet, das die Vergehen nennt und in dem um Vergebung nachgesucht wird; das Fasten, also der Verzicht auf Nahrung, und milde Gaben. Jom Kippur dauert vom Sonnenuntergang bis zum Beginn der Nacht am folgenden Tag. Das hebräische Datum für Jom Kippur fällt in die Monate September und Oktober, das Fest liegt zehn Tage nach dem jüdischen Neujahrsfest, Rosch Hashana. Es ist üblich, am Vorabend des Fastentages Geld- und Lebensmittelpenden zu tätigen. Dazu finden sich in den jüdischen Geschäften weltweit und in Israel sogar an Bäumen hängend sog. Zedaka-

10 Büchsen, in denen das Geld für die Bedürftigen gesammelt wird.

Quelle: Autorentext (Jan-Christian Schwarz)

M5 – Chanukka – Lichter in der Dunkelheit

Im zweiten Jahrhundert vor der christlichen Zeitrechnung besiegten die Juden unter Judas Makkabäus die griechischen Besatzer, die zu der Zeit im Gelobten Land herrschten. Sie konnten ihren Tempel in Jerusalem zurückerobern und erneut einweihen. Chanukka ist ein Einweihungsfest und liegt im Dezember. Es ist zugleich ein Lichterfest, denn nachdem die Juden den Tempel gereinigt hatten, wollten sie den Leuchter, die siebenarmige Menora, anzünden. Da dieser Leuchter

5 von den Griechen gestohlen worden war, schufen sich die Juden einen neuen Leuchter, für den sie allerdings nur ein Kännchen Öl hatten. Auf wunderbare Weise leuchtete diese Behelfs-Menora dennoch acht Tage lang und nicht – wie üblich – nur einen Tag. Gott musste seine Hand im Spiel gehabt haben! Um an Gottes Wundertaten zu erinnern, schufen die Juden einen dem siebenarmigen Leuchter sehr ähnlichen achtarmigen Kerzenhalter, die Chanukkia. An ihr wird während des achttägigen Chanukkafestes Tag für Tag eine Kerze angezündet, so dass am Ende das festlich geschmückte Zimmer

10 in hellem Glanz erstrahlt. Gerade das Lichtenanzünden deutet auf zugrundeliegende vorjüdische Bräuche hin, nach denen man der schwachen Sonne um die Wintersonnenwende herum durch Kerzen von der Erde her Kraft spendet.

Quelle: Autorentext (Jan-Christian Schwarz)

M6 – Pessach – Frühling und Freiheit

Pessach feiert man sieben oder acht Tage, das Fest fällt für gewöhnlich in den April. Während dieser Zeit ist es verboten, sauerthaltige Nahrungsmittel zu verzehren. Deshalb werden ungesäuerte Brote, sog. Mazzot, gegessen. Der Feiertag beginnt mit einer ganz besonderen Mahlzeit, die Seder genannt wird. Der Tisch ist in der Mitte reich gedeckt, es finden sich dort alle Gerichte, die für den Verlauf des Pessachabends benötigt werden. Pessach ist einerseits Feier des

5 Frühlings und der ersten Getreideernte. Es ist aber besonders ein feierliches Gedenken an den Auszug der Juden unter Moses aus Ägypten, der die Sklaverei beendete. Der Drang nach Freiheit spiegelt sich auch im zentralen Gebet der Seder-Zeremonie, das da lautet: Le’shana habaa bijirushalajim – „Nächstes Jahr in Jerusalem“. Auch das ungesäuerte Brot steht für die Freiheit. Weil die Juden auf der Flucht vor dem Pharao durch die Wüste keine Zeit mehr hatten, das Brot richtig aufgehen zu lassen, stellten sie es ohne Treibmittel her. Am Abend vor dem Pessachfest verbrennen gläubige

10 Juden darum auch den letzten Krümel herkömmlich gebackenen Brotes in ihren Wohnungen.

Quelle: Autorentext (Jan-Christian Schwarz)

M7 – Jahreskalender

2023											
Januar	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli	August	September	Oktober	November	Dezember
1 So	1 Mi	1 Mi	1 Sa	1 Mo 18	1 Do	1 Sa	1 Di	1 Fr	1 So	1 Mi	1 Fr
2 Mo	1 2 Do	2 Do	2 So	2 Di	2 Fr	2 So	2 Mi	2 Sa	2 Mo ##	2 Do	2 Sa
3 Di	3 Fr	3 Fr	3 Mo ##	3 Mi	3 Sa	3 Mo 27	3 Do	3 So	3 Di	3 Fr	3 So
4 Mi	4 Sa	4 Sa	4 Di	4 Do	4 So	4 Di	4 Fr	4 Mo ##	4 Mi	4 Sa	4 Mo ##
5 Do	5 So	5 So	5 Mi	5 Fr	5 Mo ##	5 Mi	5 Sa	5 Di	5 Do	5 So	5 Di
6 Fr	6 Mo 6	6 Mo 10	6 Do	6 Sa	6 Di	6 Do	6 So	6 Mi	6 Fr	6 Mo ##	6 Mi
7 Sa	7 Di	7 Di	7 Fr	7 So	7 Mi	7 Fr	7 Mo ##	7 Do	7 Sa	7 Di	7 Do
8 So	8 Mi	8 Mi	8 Sa	8 Mo 19	8 Do	8 Sa	8 Di	8 Fr	8 So	8 Mi	8 Fr
9 Mo	2 9 Do	9 Do	9 So	9 Di	9 Fr	9 So	9 Mi	9 Sa	9 Mo ##	9 Do	9 So
10 Di	10 Fr	10 Fr	10 Mo ##	10 Mi	10 Sa	10 Mo 28	10 Do	10 So	10 Di	10 Fr	10 So
11 Mi	11 Sa	11 Sa	11 Di	11 Do	11 So	11 Di	11 Fr	11 Mo ##	11 Mi	11 Sa	11 Mo ##
12 Do	12 So	12 So	12 Mi	12 Fr	12 Mo ##	12 Mi	12 Sa	12 Di	12 Do	12 So	12 Di
13 Fr	13 Mo 7	13 Mo 11	13 Do	13 Sa	13 Di	13 Do	13 So	13 Mi	13 Fr	13 Mo ##	13 Mi
14 Sa	14 Di	14 Di	14 Fr	14 So	14 Mi	14 Fr	14 Mo ##	14 Do	14 Sa	14 Di	14 Do
15 So	15 Mi	15 Mi	15 Sa	15 Mo 20	15 Do	15 Sa	15 Di	15 Fr	15 So	15 Mi	15 Fr
16 Mo	3 16 Do	16 Do	16 So	16 Di	16 Fr	16 So	16 Mi	16 Sa	16 Mo ##	16 Do	16 So
17 Di	17 Fr	17 Fr	17 Mo 16	17 Mi	17 Sa	17 Mo 29	17 Do	17 So	17 Di	17 Fr	17 So
18 Mi	18 Sa	18 Sa	18 Di	18 Do	18 So	18 Di	18 Fr	18 Mo ##	18 Mi	18 Sa	18 Mo ##
19 Do	19 So	19 So	19 Mi	19 Fr	19 Mo ##	19 Mi	19 Sa	19 Di	19 Do	19 So	19 Di
20 Fr	20 Mo 8	20 Mo 12	20 Do	20 Sa	20 Di	20 Do	20 So	20 Mi	20 Fr	20 Mo ##	20 Mi
21 Sa	21 Di	21 Di	21 Fr	21 So	21 Mi	21 Fr	21 Mo ##	21 Do	21 Sa	21 Di	21 Do
22 So	22 Mi	22 Mi	22 Sa	22 Mo 21	22 Do	22 Sa	22 Di	22 Fr	22 So	22 Mi	22 Fr
23 Mo	4 23 Do	23 Do	23 So	23 Di	23 Fr	23 So	23 Mi	23 Sa	23 Mo ##	23 Do	23 So
24 Di	24 Fr	24 Fr	24 Mo 17	24 Mi	24 Sa	24 Mo ##	24 Do	24 So	24 Di	24 Fr	24 So
25 Mi	25 Sa	25 Sa	25 Di	25 Do	25 So	25 Di	25 Fr	25 Mo ##	25 Mi	25 Sa	25 Mo ##
26 Do	26 So	26 So	26 Mi	26 Fr	26 Mo 26	26 Mi	26 Sa	26 Di	26 Do	26 So	26 Di
27 Fr	27 Mo 9	27 Mo ##	27 Do	27 Sa	27 Di	27 Do	27 So	27 Mi	27 Fr	27 Mo ##	27 Mi
28 Sa	28 Di	28 Di	28 Fr	28 So	28 Mi	28 Fr	28 Mo ##	28 Do	28 Sa	28 Di	28 Do
29 So		29 Mo	29 Sa	29 Mo 22	29 So	29 Sa	29 Di	29 Fr	29 So	29 Mi	29 Fr
30 Mo	5	30 Do	30 So	30 Di	30 Fr	30 So	30 Mi	30 Sa	30 Mo ##	30 Do	30 So
31 Di		31 Fr		31 Mi		31 Mo ##	31 Do		31 Di		31 So

Quelle: IQSH

Aufgaben

1. Erarbeitet den euch zugewiesenen jüdischen Feiertag und vergleicht eure Stichworte (Expertengruppe).
2. Informiert euch gegenseitig über die verschiedenen jüdischen Feiertage. Tragt die Feiertage in den Jahreskalender ein (Mischgruppe).
3. Überlegt, welche Gemeinsamkeiten es zu Festen gibt, die ihr mit euren Familien oder Freunden feiert (Mischgruppe).
4. Stellt begründete Vermutungen dazu an und/oder recherchiert, wie es zu diesen Gemeinsamkeiten kommt (Mischgruppe).

Teil II

3. Jiddisch – eine heute weithin unbekannte Sprache?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Deutsch, Religion, Geschichte, Weltkunde
Themenschwerpunkt	Kennenlernen des Jiddischen, dessen Geschichte und Entwicklung
Zielgruppe	Sek. I (ab Jahrgangsstufe 5)
Bezug zu Fachanforderungen	<p>Deutsch: Kompetenzbereich Lesen (u. a. kursorisches und genaues Lesen, Informationsmöglichkeiten nutzen, Wortbedeutungen erfassen; Sprache in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erfassen)</p> <p>Geschichte Sek. I: allgemein - eigene Geschichte, Lokalgeschichte; 2. Das Mittelalter - eine finstere Zeit (Juden, Christen und Muslime); 6. Deutschland zwischen 1918 und 1945</p> <p>Geschichte Sek. II: E1: Vergangenheit und Gegenwart - Lernen aus der Geschichte?; E2: Begegnungen von Kulturen - Konfrontation, Abgrenzung oder Integration?; Q1.2: Nationale Identitäten seit dem 19. Jahrhundert - Realität oder Konstruktion?; Q2.1: Diktatur und Demokratie im Zeitalter der Extreme.</p> <p>Weltkunde: Jg. 5/6 Zusammenleben in einer Gemeinschaft; Migration; Jg. 7/8: Das Mittelalter - „Finster“ oder Fantasy?; Jg. 9: Shoah</p> <p>Ev. Religion: z. B. Jg. 7-9/10 Verhältnis von Juden und Christen in Geschichte und Gegenwart; Verständigung zwischen Juden, Christen und Muslimen; Antijudaismus, Antisemitismus, Shoah</p> <p>Kath. Religion: z. B. Kompetenzbereich 4: Religionen und Weltanschauungen: Geschichte und Gegenwart des Judentums, jüdisch-christliches Verhältnis (RW 4)</p>
Erforderliches Vorwissen	-

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS übersetzen einen jiddischen Text, erarbeiten grundlegende Fakten zur Sprache, erläutern die Nähe u. a. zum Deutschen und diskutieren final die Bedeutung des Jiddischen.

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming/Mindmap: L erfragt, was den SuS bereits zur Sprache Jiddisch bekannt ist. - Darauf könnte L folgendermaßen zur Problematisierung überleiten: <i>Wir wissen nur wenig über Jiddisch. Ist Jiddisch eine heute unbekannte Sprache?</i> 	<p>Wortwolke (s. Arbeitsmaterialien)</p>
<p>Erarbeitung 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die SuS erhalten das Arbeitsblatt mit dem Gedicht „<i>Jiddisch is gor nischt asoi schwer!</i>“ von Chaim Frank. Sie übersetzen den Text mündlich und fertigen eine Vokabelliste an. 	<p>Mithilfe des Internets oder der beiliegenden Wortwolke können weitere Begriffe und Wörter erforscht, kann die Wörterliste ergänzt werden.</p>
<p>Sicherung 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die SuS präsentieren die Übersetzung sowie ihre Vokabelliste. - L fordert SuS darauf auf, erste Eindrücke zum Verständnis zu schildern, z. B.: <i>Was war leicht, was schwierig zu verstehen?</i> 	<p>Übersetzungshilfe: https://www.nizza-thobi.com/jiddisch_is_gor_nischt_asoj_schw.htm</p>
<p>Erarbeitung 2</p> <p>L verweist auf die Geschichte und Entstehung des Jiddischen, welche Ursache dafür sei, dass manche Wörter schwierig, andere wiederum einfach zu verstehen seien, und bittet die SuS folgende Aufgaben (M4) zu bearbeiten:</p> <p><i>Markiere wichtige Fakten zur Herkunft und Entwicklung des Jiddischen!</i></p> <p><i>Notiere Gründe, warum Jiddisch heute eine eher unbekannte Sprache ist.</i></p>	
<p>Sicherung 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L sammelt die Antworten im Plenum und notiert die wesentlichen Punkte an der Tafel (z. B.: Mittelhochdeutsch (daher große Ähnlichkeit mit dem Deutschen), hebräische Einflüsse (Wörter, Schrift), slawische Einflüsse (Wörter, Grammatik/ Wortstellung) 	
<p>Urteilsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L bittet SuS zu diskutieren, inwieweit Jiddisch eine heute unbekannte Sprache darstellt. - L fordert SuS auf zu beurteilen, inwieweit es wichtig sei, dass das Jiddische auch weiterhin lebendig bleibt. 	

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
Vertiefung: - L könnte hier optional die SuS zur weiteren Ausgestaltung der im Einstieg begonnenen Mindmap mit dem jetzt Gelernten anregen.	Erstellung eines Podcasts zur Jiddischen Sprache zur Verwendung z. B. für weiteren Unterricht

Ausblick

Gerade in höheren Klassen bietet es sich an, auf die Problematik der sich verändernden jiddischen Begriffe ins Negative bei der Adaption der deutschen Sprache einzugehen und Zusammenhänge mit Antisemitismus zu diskutieren.

Material

Ronen Steinke: Antisemitismus in der Sprache. Warum es auf die Wortwahl ankommt. Berlin 2022. (Das zweite Kapitel „Schmusen wie meschugge – gutes Jiddisch“, S. 17 – 23, kann gut zur Erarbeitung 2 herangezogen werden, der ganze Band bietet einen Übergang zum weiterführenden Thema).

<https://www.deutschlandfunk.de/antisemitismus-in-der-sprache-wenn-die-mischpoke-schachert-100.html>
 (zuletzt geprüft am 06.12.2022).

[https://www.juedische-allgemeine.de/kultur/jiddische-anerkennen/](https://www.juedische-allgemeine.de/kultur/jiddisch-anerkennen/) (zuletzt geprüft am 06.12.2022).

Literaturtipps zur untergegangenen Welt der galizischen Shtetl: Edgar Hilsenrath: Jossel Wassermanns Heimkehr. (Roman)

M1 - Wortwolke



Quelle: Meike Niehaus

M2 – Chaim Frank: Jiddisch is gor nischt asoi schwer! (1983)

<p>Jiddisch, is die schprach, woß ich hob sejer schtark lib, Be is a jerusche, woß fun majn kindhajt mir blib. Ich hob si tomed gehert, tog oiß un tog arajn, machmeß, men hot'ß geredt baj unds in der hejm. 5 Un welt ir'ß gich lernen, asoi hert ale gut her, wajl jiddisch, undser loschn, is gor nischt asoj schwer!</p> <p>A por werterl wil ich ajch lernen, ße senen nischt fil, asoi kent ir farschtejen, wen klej-smer singen bam schpil. 10 masl, sogt men zum glik, - un tov, doß hejßt gut; zoreß senen di sorgn, un rojgeß, sogt men zur wut. Is ajner klug, asoi is er a chochem, un koved, doß is di ehr'... anu - ir set, undser loschn is doch gor nischt asoi schwer!</p> <p>meloche hejßt hantwerk, un parnoße is sejerer lojn, 15 un rachmoneß, is derbarmen, nur - oft hot me hon! Zum dib sogt men ganev, wajl er ganevet woß im nit gehert, un er dergejt sich arg, wenn di tasch nebech is schojn gelert. Un daleß, ß'is di oremut, sej ken trefn ajedn gor sejer, anu, asoi lernt er sich jiddisch, ß'is jo nit gor asoj schwer!</p> <p>20 Di worhajt hejßt emeß, woß men gor seltn nor hern kan, almone is a witwe, un bocher sogt men zu an junger man ... un der wer' doch meschuge, doß hejßt, gor mer wi bled, wen er sich onschtot a mejdl an alte kale nemen tet'. tipesch hejßt dumkop, un scheigez is a limel, bitte sejer; 25 anu ir set, schimpn ojf jiddisch is oichet nit asoi schwer!</p> <p>chejvre-kadische, asoi nent me ba unds dem ba'erdikung-farajjn, un lewaje is der trojer-zug, wen me lejgt'n guf in erd arajn. Un wen der nifter a gute rejne neschome - a fajne sel' gehat, asoi kumt er inem himl, un wet nischt funem sotn geplagt. 30 Umfajn far erbn is nur, wen durch bankrot ß'konto war ler ... anu, woß sol'ß, jiddisch is oich on a gelt gor nischt asoi schwer!</p> <p>Zum schluß noch a por werterl - sej welt ir schoin behaltn: nacheß hejßt fargnign, un mit'n wort sokn mejnt men di altn. Di klej-smer, doß senen musikantr - doß hobt ir gewußt baschtimt; 35 un a schiker sogt me zu a selchenem, woß zufil bronfn trinkt. lzt, le-Bof, is doß blatl ba mir endgiltik blank un ler; Sogt'sche, hob ich recht: jiddisch is doch gor nischt asoi schwer!</p>	<p>יידיש איז די שפראך, וואָס איך האָב זייער שטאַרק ליב, סע איז אַ ירושה, וואָס פֿון מיין קינדהייט מיר בליב. איך האָב זי תמיד געהערט, טאָג אויס און טאָג אַרײַן, מהמת מען האָט'ס גערעדט בני אונדז אין דער היים. און וועלט איר'ס גיך לערנען, אזוי הערט אלע גוט הער, ווייל יידיש, אונדזער לשון, איז גאָר נישט אזוי שווער!</p> <p>א פּאָר ווערטל וויל איך אייך לערנען, סע זענען נישט פֿיל, אזוי קענט איר פֿאַרשטייען, ווען פּלייזער זינגען באַם שפּיל. מזל, זאָגט מען צום גליק - און טוב, דאָס הייסט גוט; צרות זענען די זאָרגן, און רוגז זאָגט מען צור ווייט. איז איינער קלוג, אזוי איז ער אַ חכם, און פּבּוד, דאָס איז די עהר'... אַנו איר זעט, אונדזער לשון איז דאָך גאָר נישט אזוי שווער!</p> <p>מלאַכה הייסט האַנטווערק, און פּרנסה איז זייער לויף, און רחמנות איז דער'באַרמען, נור - אָפּט האָט מע האָן! צום דיב זאָגט מען גנב, ווייל ער גנבעט וואָס אים ניט געהערט, און ער דערגייט זיך אַרג, ווען די טאַש נעבעך איז שוין געלערט. און דלות, ס'איז די אַרעמוט, זיי קען טרעפֿן אַ יעדן גאָר זייער, אַנו, אזוי לערנט ער זיך יידיש, ס'איז יאָ ניט גאָר אזוי שווער!</p> <p>די וואָרהייט הייסט אמת, וואָס מען גאָר זעלטן נאָר הערן קאָן, אַלמנה איז אַ וויטווע, און בחור זאָגט מען צו אַן יונגער מאַן ... און דער ווער' דאָך משוגע, דאָס הייסט, גאָר מער ווי בלעד, ווען ער זיך, אַנשטאַט אַ מיידל, אַן אַלטע פּלה נעמען טעט'. טיפש הייסט דומקאָפּ, און שייגעץ איז אַ לימעל, ביטע זייער; אַנו איר זעט, שימפּן אויף יידיש איז אויכעט ניט אזוי שווער!</p> <p>חֵבְרֵה־קִדְשָׁא, אזוי נענט מע באַ אונדז דעם באַערדיקונג־פֿאַרײַן, און לוויה איז דער טרויער־צוג, ווען מע לייגט'ן גוף אין ערד אַרײַן. און ווען דער ניפֿטר אַ גוטע ריינע נשמה - אַ פֿיינע זעל' געהאַט, אזוי קומט ער אינעם הימל, און וועט נישט פֿונעם שטן געפּלאַגט. אומפֿיין פֿאַר ערבן איז נור, ווען דורך באַנקראַט ס'קאַנטאַ וואָר לער ... אַנו, וואָס זאָל'ס, יידיש איז אויך אָן אַ געלט גאָר נישט אזוי שווער!</p> <p>צום שלום נאָך אַ פּאָר ווערטערל - זיי וועלט איר שוין בעהאַלטן: נחת הייסט פֿאַרגניגן, און מיט'ן וואָרט זקן מיינט מען די אַלטן. די פּלייזער, דאָס זענען מוזיקאַנטן - דאָס האָבט איר געוויסט באַשטימט; און אַ שיפור זאָגט מען צו אַ זעלכענעם, וואָס צופֿיל באַנאָפֿן טרינקט. יצט, לסוף, איז דאָס בלאַטל באַ מיר ענדגילטיק בלאַנק און לער; זאָגט'שע, האָב איך רעכט: יידיש איז דאָך גאָר נישט אזוי שווער!?</p>
---	---

Quelle: Chaim FRANK © 1983, <http://www.jiddisch.org/chaim-frank/jidish-d.htm> (aufgerufen am 06.12.2022)
 Eine Vertonung des Gedichts durch die Musikerin Nizza Thobi ist bei mehreren Streaming-Diensten abrufbar, u. a. unter
<https://www.youtube.com/watch?v=6p2aaWudODw>

Aufgaben

Ihr findet hier ein Gedicht in jiddischer Sprache.

1. Lest das vorliegende Gedicht zunächst für euch und dann in der Gruppe laut vor. Übersetzt es gemeinsam (mündlich).
2. Im Gedicht sind verschiedene Wörter fett und kursiv gedruckt, die im Gedicht erklärt werden. Fertigt mit diesen Wörtern eine Vokabelliste (Jiddisch - Deutsch) an. Ihr könnt zusätzlich noch weitere Wörter eintragen, die ihr übersetzen könnt.
3. Auf der rechten Seite ist das Gedicht (mit identischem Wortlaut) in hebräischer Schrift abgedruckt. Diese wird von rechts nach links gelesen.
 - a) Markiert die fett gedruckten Worte aus Aufgabe 2 im hebräischen Text.
 - b) Vergleicht die hebräische Schreibweise dieser Wörter mit der lateinischen (Tipp: Versucht, einzelnen hebräischen Schriftzeichen Laute zuzuordnen. Achtet besonders auf Konsonanten).

M3 - Jiddische Texte aus dem Mittelalter und dem 20. Jahrhundert



Links: Älteste überlieferte Abbildung eines kompletten jiddischen Satzes (hier mit hebräischen Schriftzeichen) aus dem Wormser Machsor, 1272: Die roten Schriftzeichen innerhalb einer Überschrift enthalten einen gereimten Segensspruch (Bedeutung: Ein guter Tag sei dem beschieden, der dieses Machsor in die Synagoge trägt).

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Machzor.jpg> (aufgerufen am 06.12.2022, als gemeinfrei gekennzeichnet)

Rechts: Illustration des jiddischen Kinderbuches „In wald“ von Leib Kwitkos (Berlin 1922), Quelle: Center for Jewish History, NYC, https://www.flickr.com/photos/center_for_jewish_history/3922978327/ (aufgerufen am 06.12.2022)

M4 - Herkunft und Entwicklung des Jiddischen

Jiddisch ist eine Sprache, die eng mit der jüdischen Geschichte in Europa verknüpft ist. So ist oder war sie keinem Land zugeordnet, sondern wird von verschiedenen Jüdinnen und Juden in allerlei Orten der Welt gesprochen. Gleichzeitig sprechen nicht alle Juden „automatisch“ Jiddisch und auch einige Nichtjuden können bzw. lernen die Sprache.

Entstanden ist Jiddisch vermutlich im Mittelalter zwischen dem 9. und 12. Jahrhundert in der Region Süddeutschland
5 Österreich-Böhmen.¹ Das sieht man z. T. an Wörtern, die gleich oder ähnlich sind, und daran, wie Formen gebildet werden. In Norddeutschland sagt man z. B. „Städtchen“ zu einer kleinen Stadt, in der beschriebenen Region „Städtle“/
Städtlein und im Jiddischen Shtetl.² Den genauen Ursprung der Sprache festzustellen ist schwierig, weil es so wenige
schriftliche Quellen aus dem Früh- und Hochmittelalter gibt. Eine davon siehst du hier auf dem Arbeitsblatt. Der älteste
bekannte jiddische Satz wurde im Wormser Machsor gefunden, das ist ein prächtig gestaltetes jüdisches Gebetsbuch
10 aus dem 13. Jahrhundert.

Das Jiddische entwickelte sich aus dem Mittelhochdeutschen, einer älteren Form unserer jetzigen Sprache. Dadurch,
dass viele hebräische Wörter integriert wurden, wurde es eine eigene Sprache. Es ist also kein Dialekt und wird in der
Regel auch mit hebräischen Buchstaben geschrieben. Das kannst du auf dem ersten Arbeitsblatt sehen, denn der
Titel des Gedichtes ist zunächst in lateinischer und daneben in hebräischer Schrift abgedruckt. Hebräisch und das mit
15 hebräischen Buchstaben geschriebene Jiddisch liest man übrigens von rechts nach links. Genau genommen hat es
sogar einige „Buchstaben“ mehr als das Hebräische. Im Mittelalter wurden östliche Gebiete Europas besiedelt und
kolonisiert. So kamen auch Jüdinnen und Juden nach Osteuropa. Vor allem zu Zeiten, in denen sie diskriminiert und
verfolgt wurden (z. B. zur Zeit der Kreuzzüge oder der Pest), flüchteten sie unter anderem nach Polen-Litauen, wo größte-
re religiöse Toleranz geübt wurde. Auf diese Weise kamen viele slawische Einflüsse ins Jiddische (Wörter, Grammatik),
20 das sich im Osten verbreitete und zum Ostjiddischen wurde. Das ist die Sprache, die wir heute „Jiddisch“ nennen. Das
Westjiddische starb hingegen nach und nach aus. (Ost-)Jiddisch verbreitete sich vor allem im 19. und beginnenden
20. Jahrhundert weiter, weil viele Menschen aus den östlichen Gebieten, darunter auch Jüdinnen und Juden, wieder
nach Westeuropa, aber auch nach Amerika und Palästina auswanderten. Eines der Zentren des jüdischen Lebens und
damit des Jiddischen blieb aber Galizien, eine Region, die damals zu Österreich-Ungarn gehörte und Gebiete der heu-
25 tigen Länder Polen, Ukraine, Slowakei und Russland umfasste. Aus diesem Gebiet stammt auch das Musical „Anatevka“,
das auf dem jiddischen Roman „Tewje, der Milchmann“ von Scholem Alejchem beruht und noch heute oft in Theatern
gespielt wird (dann allerdings in der Regel auf Deutsch).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts sprachen etwa 10 - 11 Millionen Menschen Jiddisch. Durch die Shoah, die Ermordung
von ca. sechs Millionen Jüdinnen und Juden durch die Nationalsozialisten, dezimierte sich die Zahl der Jiddisch-
30 Sprechenden deutlich. Heute gibt es schätzungsweise noch weniger als eine Million Menschen mit Jiddisch als
Mameloschn, als Muttersprache.

¹ Böhmen ist heute ein Teil Tschechiens.

² Beispiel entnommen aus: Gábor Paál: Wie ist Jiddisch entstanden? SWR Wissen 2021, <https://www.swr.de/wissen/1000-antworten/wie-ist-jiddisch-entstanden-100.html> (aufgerufen am 06.12.2022)

M4 – Herkunft und Entwicklung des Jiddischen - Fortsetzung

In der heutigen Zeit wird die Sprache vor allem noch von sehr strenggläubigen Juden gesprochen. Man hört sie z. B. in Me'a She'arim in Jerusalem, in London oder Antwerpen oder Crown Heights, einem Stadtteil von Brooklyn / New York. Besonders in Nordamerika lebt das Jiddische gerade wieder auf. Es werden viele Serien, Podcasts oder Bücher in der
35 Sprache verfasst. Auch die digitale Jiddisch-Bücherei des Hollywoodautors Steven Spielberg ist bemerkenswert.

Im deutschsprachigen Raum wird das Jiddische ebenfalls durch Kultur tradiert. Es gibt moderne Gedichte, traditionelle jiddische Lieder, aber auch jiddischen Rap, z. B. ein Lied „Gey nisht avek“ von Zionlight. Es handelt vom Wunsch, dass die jiddische Sprache weiter lebendig bleibt. Festivals wie Yiddish Summer Weimar, das traditionelle und zeitgenössische jiddische Kultur lehrt, weiterentwickelt und präsentiert, gehören genauso dazu wie Filme (z. B. Wolkenbruchs
40 wunderliche Reise in die Arme einer Schickse, 2018) oder Serien (z. B. die israelische Serie Shtisel, 2013 - 2021, seit 2018 auf Netflix), die ganz oder teilweise auf Jiddisch gedreht werden. Über Jiddisch wird an Universitäten geforscht (z. B. in Düsseldorf oder Trier) und es gibt Jiddisch-Kurse, in denen man die Sprache lernen kann. Jiddisch ist vielleicht eine heute teils unbekannte Sprache, aber eine mit Zukunft.

Quelle: Autorentext (Meike Niehaus)

Aufgaben

1. Markiere wichtige Fakten zur Herkunft und Entwicklung des Jiddischen!
2. Notiere Gründe, warum Jiddisch heute eine eher unbekannte Sprache ist.
3. Diskutiert, weshalb es wichtig ist, dass das Jiddische auch weiterhin lebendig bleibt.

Teil II

4. Intervention bei Hakenkreuzgraffiti in der Schule – wie kann auf Verbotenes reagiert werden?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Geschichte und Wirtschaft/Politik. Sequenz kann darüber hinaus von jeder Lehrkraft im Falle eines Hakenkreuzgraffitos durchgeführt werden.
Themenschwerpunkt	Geschichtliche Hintergründe des Hakenkreuzes und (strafrechtliche) Bewertung in der Gegenwart.
Zielgruppe	Sek. I/II (ab Jahrgangsstufe 8)
Bezug zu Fachanforderungen	KMK/Zentralrat „Empfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule (2021)“: „Bei Vorfällen intervenieren: Erkennen, benennen und reagieren“; Fachanforderungen aller Fächer: „Grundwerte menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen ...“
Erforderliches Vorwissen	Hilfreich ist eine zuvor erfolgte unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Themen „Nationalsozialismus/Shoah/Holocaust“, ggf. auch im Rahmen der Kinder- und Jugendliteratur (z. B. „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“). Die Sequenz kann aber auch unabhängig davon eingesetzt werden.

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS informieren sich über die geschichtlichen Hintergründe und die strafrechtliche Bewertung von Hakenkreuzgraffiti und bewerten diese als Straftat, die vom Recht auf Meinungsfreiheit nicht gedeckt ist.

Fahrplan	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - L projiziert Hakenkreuzgraffito (Abb. 1). SuS äußern sich zur Abbildung. <i>„Beschreibt, was ihr seht. Tragt zusammen, was ihr zu diesem Symbol bereits wisst.“</i> 	<p>Im Einstieg kann alternativ zum Material ggf. auf konkrete Hakenkreuzgraffiti aus der eigenen Schule zurückgegriffen werden.</p>
<p>Erarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS erarbeiten sich die unterschiedlichen Aspekte von Hakenkreuzgraffiti im Gruppenpuzzle-Verfahren (M1 – M6). Je drei bis fünf SuS spezialisieren sich auf einen Aspekt (Expertengruppe), finden eine entsprechende Überschrift und informieren dann andere (Mischgruppe). 	<p>In der Erarbeitung kann aus Gründen der Zeitersparnis auf die Expertengruppen verzichtet werden. Die SuS bekommen unterschiedliche Aspekte zugeteilt und begeben sich nach einer kurzen Erarbeitung sofort in die Mischgruppen.</p>
<p>Sicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS halten die Überschriften für die jeweiligen Aspekte und basale Hintergrundinformationen auf dem Auswertungsbogen (M 5) fest. <i>„Notiert euch Stichworte zu den einzelnen Aspekten auf eurem Auswertungsbogen.“/ „Begründet das Verbot von NS-Symbolen wie dem Hakenkreuz in Deutschland.“</i> 	
<p>Urteilsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - L projiziert Auszug aus GG Art. 5 (1): <i>„Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten.“</i> SuS bewerten Auszug aus GG Art. 5 (1) und stellen Zusammenhang zu Hakenkreuzgraffito her. 	<p>Der Auszug aus GG Art. 5 kann ggf. zur Vereinfachung noch wie folgt erweitert werden: <i>„Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze.“</i> (GG Art. 5 (2))</p>
<p>Transfer (fakultativ)</p> <ul style="list-style-type: none"> - L projiziert Solidarisierung mit jüdischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern (Abb. 2). SuS stellen Zusammenhang zur Erarbeitung her und erläutern werbewirksame Aktion. Sie leiten Handlungsempfehlungen bei Hakenkreuzgraffiti her. <i>„Stellt begründete Vermutungen zum Hintergrund dieser Aktion an.“/ „Überlegt gemeinsam mögliche Handlungsschritte, falls ihr in eurer Schule ein Hakenkreuz entdeckt.“</i> 	<p>L muss ggf. über die Person Ulrich Wickert und dessen Hintergründe (nicht-jüdisch) sowie dessen öffentliche Bedeutung informieren.</p>

Ausblick

Ausgehend von der vorliegenden Sequenz können Themenbereiche wie „Holocaust“/„Shoah“ vertieft werden, aber vor allem sollte eine Befassung mit den unterschiedlichen (Erscheinungs-)Formen des Antisemitismus anschließen.

Material

Nachfolgend findet ihr verschiedene Materialien zum Thema „Hakenkreuzgraffiti“.
Achtet auf die Nummerierung, sie gibt eine Reihenfolge vor.

M1



Quelle: Schade, op-online.de, <https://www.op-online.de/offenbach/hakenkreuz-beschmiert-graffiti-lilienthalstrasse-offenbach-werden-entfernt-9511400.html> (aufgerufen am 06.12.2022)

M2



Quelle: <https://www.horizont.net/agenturen/nachrichten/-Promis-gegen-Rassismus-Wickert-Kavka-und-van-Dyk-zeigen-Gesicht-113566> (aufgerufen am 06.12.2022), mit freundlicher Genehmigung von Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland e.V.

M3 - Strafgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland, § 86 und § 130

§ 86 (1) Wer Propagandamittel [= Mittel zur politischen Beeinflussung] [...] einer Vereinigung, die unanfechtbar verboten ist, weil sie sich gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder gegen den Gedanken der Völkerverständigung richtet, oder von der unanfechtbar festgestellt ist, dass sie Ersatzorganisation einer solchen verbotenen Vereinigung ist, [...] die nach ihrem Inhalt dazu bestimmt sind, Bestrebungen einer ehemaligen nationalsozialistischen Organisation fortzusetzen, im Inland verbreitet oder der Öffentlichkeit zugänglich macht oder zur Verbreitung im Inland oder Ausland herstellt, vor-
5 rätig hält, einführt oder ausführt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft. [...]

(4) Die Absätze 1 und 2 gelten nicht, wenn die Handlung der staatsbürgerlichen Aufklärung, der Abwehr verfassungswidriger Bestrebungen, der Kunst oder der Wissenschaft, der Forschung oder der Lehre, der Berichterstattung über Vorgänge des Zeitgeschehens oder der Geschichte oder ähnlichen Zwecken dient.

10 § 130 (1) Wer in einer Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören, 1. gegen eine nationale, rassische, religiöse oder durch ihre ethnische [= einer bestimmten Volksgruppe angehörend] Herkunft bestimmte Gruppe, gegen Teile der Bevölkerung oder gegen einen Einzelnen wegen seiner Zugehörigkeit zu einer vorbezeichneten Gruppe [...] zum Hass aufstachelt, zu Gewalt- oder Willkürmaßnahmen auffordert oder die Menschenwürde anderer dadurch angreift, dass er eine vorbezeichnete Gruppe [...] oder einen Einzelnen wegen seiner Zugehörigkeit zu einer vorbezeichneten
15 Gruppe [...] beschimpft, böswillig verächtlich macht oder verleumdet, wird mit Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren bestraft. [...]

(3) Mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer eine unter der Herrschaft des Nationalsozialismus begangene Handlung der in § 6 Abs. 1 des Völkerstrafgesetzbuches bezeichneten Art in einer Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören, öffentlich oder in einer Versammlung billigt, leugnet oder verharmlost.

20 (4) Mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer öffentlich oder in einer Versammlung den öffentlichen Frieden in einer die Würde der Opfer verletzenden Weise dadurch stört, dass er die nationalsozialistische Gewalt- und Willkürherrschaft billigt, verherrlicht oder rechtfertigt.

Quelle: Strafgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland, § 86 und § 130

M4 - Dafür steht das Hakenkreuz ...

In der Bundesrepublik Deutschland sind die Verwendung und das Zeigen des Hakenkreuzes strafbar. Es sei denn, es wird zum Zweck der Aufklärung, wie zum Beispiel in diesem Beitrag, oder zur Abwehr verfassungswidriger Bestrebungen gezeigt.

Wer hat's erfunden?

5 Wieso?, mag manch einer einwenden. Das Hakenkreuz hat Adolf Hitler schließlich nicht erfunden. Das Zeichen ist schon aus der asiatischen und europäischen Frühgeschichte bekannt. Es symbolisiert ein laufendes Sonnenrad und gilt noch heute in vielen asiatischen Ländern als Zeichen des Heils und der Wende zum Glück. In diesem Sinne ist es zum Beispiel als Gestaltungselement in den Tempeln des Dalai Lamas [= geistiges Oberhaupt des Buddhismus] zu finden.

Das stimmt. Aber, und auch das stimmt, in Deutschland wurde das Hakenkreuz Ende des 19. Jahrhunderts vor allem
10 durch völkisch-nationalistische und esoterische Gruppen wiederentdeckt. Das Zeichen erhielt eine arisch-germanische [Arier = „Herrenrasse“ in der Weltanschauung der Nationalsozialisten] sowie antisemitische [= jüdenfeindliche] Bedeutung. 1920 wurde das Hakenkreuz unter Adolf Hitler zum Zeichen der nationalsozialistischen Partei (NSDAP). 1933 wurde es zum offiziellen Zeichen des Nationalsozialismus, 1935 im Rahmen der Nürnberger Gesetze schließlich zum Staatssymbol des „Dritten Reiches“. Mit dem Reichsadler symbolisierte es die Einheit von Partei und Staat.

15 Warum ist in Deutschland verboten, was in anderen Kulturen erlaubt ist?

Zur Beantwortung der Frage reicht ein Blick darauf, wofür das Hakenkreuz steht: Bücherverbrennung, Menschenverbrennung, Zerstörung bürgerlicher Rechte und Freiheiten, Krieg und Vernichtung. 42.500 nationalsozialistische Lager zählten amerikanische Wissenschaftler kürzlich. Für all das steht das Hakenkreuz in der deutschen Geschichte.

Wer es heute verwendet, spricht sich daher gegen die Menschenwürde, gegen den Gleichheitsgrundsatz, gegen die
20 Handlungs- und Meinungsfreiheit, mit anderen Worten gegen die bei uns gesetzlich verankerten Grundrechte aus. Ein Hakenkreuz als Scherz, einfach so, aus Langeweile, zur Provokation? Einige, die NS-Propaganda nachahmen oder rechtsextremistische Musik hören, sind sich oft gar nicht bewusst, dass die Grundwerte der Demokratie auch sie schützen – am Ende vielleicht sogar ihr Leben.

Quelle: Brandenburgische Landeszentrale für politische Bildung (BLPB), Symbole und Kennzeichen der extremen Rechte: Das Hakenkreuz, <https://www.politische-bildung-brandenburg.de/themen/die-extreme-rechte/lifestyle/das-hakenkreuz> (aufgerufen am 06.12.2022)

M5 – Diese Gruppen verwenden das Hakenkreuz ...

Neonazis sind Vertreter einer Ideologie [= Weltanschauung], der die Wiederaufnahme nationalsozialistischer Ansichten nach dem Zweiten Weltkrieg zugrunde lieg[t]. Der Begriff Neonazismus beschreibt Personenzusammenschlüsse und Aktivitäten, die sich an der Ideologie des Nationalsozialismus (1933 – 1945) orientieren. Im Rechtsextremismus, der Teil des Neonazismus ist, gilt die Auffassung, der Wert eines Menschen werde über dessen Zugehörigkeit zu einer Rasse oder

5 Ethnie definiert, was in einem grundlegenden Widerspruch zum Grundgesetz steht. Neonazis lehnen die demokratische Regierung ab und fordern stattdessen ein totalitäres [= alles unterwerfendes] diktatorisches Regime. Größtenteils orientiert sich die Szene an dem Vorbild des Dritten Reiches unter Adolf Hitler [...]. Von Neonazis spricht man seit 1970 – die Nationalsozialisten aus früherer Zeit werden heute als Altnazis bezeichnet. [...] In diesem Sinne idealisieren Neonazis die Vorstellung eines Reichs, das von einer ethnisch homogenen [= nur zu einem Volk gehörend], mit ihren Worten „reirassigen“ Volksgemeinschaft geprägt ist. Regiert werden solle diese Einheits-Gesellschaft laut NS-Ideologie von einer einzigen Person, dem Reichs-Führer. Neonazis fallen vor allem durch ihre Gewaltbereitschaft gegenüber Personen mit anderem ethnischen Hintergrund auf. Zu ihrem Feindbild gehören Juden und Ausländer, die sie als rass[is]ch minderwertig betrachten, aber auch Deutsche mit Migrationshintergrund sowie die politisch links eingestellte Bevölkerungsgruppe. Neo-nationalsozialistische Gruppierungen gibt es weltweit. So herrscht in den USA beispielsweise Hass gegen Latinos,

15 Asiaten, Juden und Schwarze und die „arische“ [Arier = „Herrenrasse“ in der Weltanschauung der Nationalsozialisten] oder „weiße“ Rasse wird als rein angesehen. Neonazis sind immer auch Rechtsextremisten – diese wiederum können jedoch nicht automatisch als Neonazis bezeichnet werden. Maßnahmen, die der Verbreitung von neonazistischem Denken entgegenwirken, geschehen auf staatlicher Seite vor allem durch Prävention [= Vorbeugung] und Repression [= Bekämpfung]. Die Bundeszentrale für politische Bildung stellt Material zur Aufklärung zur Verfügung und lädt Bürger dazu ein,

20 sich aktiv an Präventivmaßnahmen zu beteiligen. Darüber hinaus wurden und werden von staatlicher Seite im Rahmen repressiver Maßnahmen Verbote von neonazistischen Vereinen und Organisationen durchgeführt.

Quelle: www.rtl.de/themen/thema/neonazis-t4071.html (aufgerufen am 06.12.2022)

M6 – Das sagen Betroffene zum Hakenkreuz ...

Interview mit Dr. Keren Miriam Stopka, Frauenärztin

Was bedeutet dir dein Judentum?

Es ist ganz eng mit mir verbunden, es ist nicht nur Glaube und Religion. Ich bin jüdisch, nicht nur jüdischen Glaubens, sondern Teil eines Volkes, das total heterogen ist, aber eine gemeinsame Kultur und Geschichte hat.

Erzähle einmal, wie du deine Religion lebst.

5 Die Feiertage sind ein fester Bestandteil, ich richte meinen Kalender danach aus. Die Samstage begehen wir besonders, ebenso ist koscheres [= nach den jüd. Speisevorschriften] Essen für uns wichtig. Was Gottesdienste angeht, so hat sich durch Corona doch vieles verändert. Davor war ich regelmäßig in der Synagoge, zurzeit ist die Teilnahme nur online möglich. Außerdem habe ich eine enge Verbindung zu Israel, ich bin oft da und habe dort einen zweiten Lebensmittelpunkt.

Auf welche Art zeigst du dein Judentum öffentlich?

10 Ich trage den Davidstern immer und immer sichtbar. Ich habe Mesusot [= Schriftkapseln am Türpfosten mit dem Gebet „Schma Israel“] an den Türen, auch an meinen Praxistüren. Den Davidstern sehen also auch meine arabischen Patientinnen. Zum Glück gab es noch nie Probleme.

Wann und wo sind dir schon Hakenkreuze begegnet?

15 Ich kann das so gar nicht richtig sagen, obwohl es schon oft vorgekommen ist. Ich glaube, das ist ein Mechanismus. Ich sträube mich innerlich, mich mit dem Thema Hakenkreuze auseinanderzusetzen. Das macht etwas mit mir, aber ich verdränge es sofort wieder. Wenn ich Hakenkreuze sehe, habe ich sogleich die Bilder der Massen vor Augen, die „Heil Hitler“ schreien, und die Leichenberge der Shoah. Das ist so entsetzlich – mein Inneres sträubt sich, dort zu verweilen. Es ist unfassbar, undenkbar, was meinem Volk angetan wurde. Das Hakenkreuz steht für mich für eine totale Verachtung von Menschlichkeit und Menschenwürde. Das Hakenkreuz in der Öffentlichkeit zeigt mir, das ist noch da, irgendwo gibt es das noch. Die

20 Juden sehe ich eigentlich nicht, Davidsterne und Kippot [= Kopfbedeckungen der Juden] werden oft versteckt. Dabei sollte es andersherum sein.

Welche Erwartungen hast du an die Mitmenschen?

Das ist eine schwierige Frage. Lass uns von „Wünschen“ sprechen. Ich wünsche mir, dass meine nichtjüdischen Mitmenschen das gleiche Entsetzen spüren wie ich. Dass sie spüren und sich bewusst machen, mit welchen Gräueltaten dieses Symbol verbunden ist. Der Kampf gegen Antisemitismus hat sicher etwas mit Bildung zu tun, aber es kann nicht nur über den Kopf laufen, sondern vor allem über Emotionen. Die Gesellschaft sollte auch „hinfühlen“, nicht abstumpfen.

25

Quelle: das Interview führte Dr. Jan-Christian Schwarz.

Aufgaben

1. Lest den euch zugewiesenen Text und markiert zentrale Informationen (EA).
2. Findet gemeinsam eine passende Überschrift für euren Themenaspekt und notiert Stichwörter (Expertengruppe).
3. Informiert euch gegenseitig über eure Themenaspekte und notiert euch wichtige Hintergrundinformationen (Mischgruppe).
4. Begründet das Verbot von NS-Symbolen wie dem Hakenkreuz in Deutschland.

Weiterführende Arbeitsaufträge/Recherchehinweise/Literaturtipps

1. Informiert euch mithilfe der Darstellung M7 über weitere Symbole und Zeichen des (Neo-)Nationalsozialismus.
2. Diskutiert Möglichkeiten, gegen rechtsradikale Kleidung in der eigenen Schule vorzugehen..

M 7 - Rechtsextremes Verhalten: Symbole und Codes

Im Bereich des Rechtsextremismus findet man immer wieder Symbole und Codes, welche eindeutig für die rechte Szene stehen und eindeutig eine politische Botschaft tragen (offene oder verschlüsselte Symbole). Auf der einen Seite stehen sie für das „Wir-Gefühl“ in der rechten Szene. Auf der anderen Seite dienen sie häufig als Erkennungsmerkmale innerhalb der Szene, welche oft durch verschlüsselte Symbole nur schwer erkennbar sind. Viele dieser Symbole und Codes sind an die Zeit des Nationalsozialismus angelehnt bzw. von dieser Zeit hergeleitet und lassen sich eindeutig erkennen. Da es eine sehr große Vielzahl dieser Symbole und Codes gibt, wurde hier eine Auswahl an Symbolen und Codes getroffen, welche als exemplarische Beispiele dienen sollen.

a) Szenecodes

- 88: Die 88 steht für Heil Hitler (H ist der 8. Buchstabe im Alphabet). Als konspirative Grußformel wurde die 88 bereits in den Nachkriegsjahren von Nationalsozialist/-innen verwendet. Der Zahlencode 88 findet sich heute unter anderem auf T-Shirts, Aufnähern, Fahnen und Emblemen. Er ist häufig Bestandteil von Band- und Organisationsnamen, von Auto-Wunschkennzeichen oder Telefonnummern und wird zudem als Grußformel in Briefen und Internetbeiträgen benutzt.
- White-Power-Faust: White Power bedeutet übersetzt Weiße Macht und wird im Sinne von „weißer Vorherrschaft“ oder „weißer Vormachtstellung“ verwendet. Die White-Power-Faust soll das Gegenstück zur schwarzen Faust der US-amerikanischen Black-Power-Bewegung sein. Die Bedeutung ist ähnlich der des Keltenkreuzes. White Power ist einer der Schlüsselbegriffe und meistgebrauchten Slogans der neonazistischen Skinhead-Szene weltweit. Selbstbezeichnungen als „White-Power-Bewegung“, „White-Power-Skinheads“ und „White-Power-Musik“ (für den RechtsRock) sind allgegenwärtig. Die White-Power-Faust meist in Kombination mit dem Schriftzug „White Power“ 20 (wobei die Faust gewöhnlich zwischen den beiden Wörtern platziert ist), gehört neben dem Keltenkreuz zu den beliebtesten Symbolen im neonazistischen Spektrum und findet als T-Shirt-Aufdruck, Aufnäher und Anstecker Verwendung. Eine Nutzung des Symbols außerhalb findet praktisch nicht statt.

b) Strafbare Symbole

- Keltenkreuz: Das stilisierte Keltenkreuz dient in der extrem rechten Szene weltweit als das Symbol für die „Vormachtstellung der weißen Rasse“ und gilt gemeinhin als White-Power-Zeichen. Das Zeichen findet in der Szene beinahe unbegrenzte Verwendung. Häufig wird in Schriftzügen der Buchstabe „O“ durch das Einfügen eines Kreuzes verfremdet. Die Original-Abbildung des Keltenkreuzes mit dem nach unten verlängerten Balken ist in der extremen Rechten kaum gebräuchlich. In Anbetracht der weit über die Neonazi-Szene hinaus bestehenden Wahrnehmung des stilisierten Keltenkreuzes als White-Power-Zeichen erscheint eine nicht-rassistische Interpretation des Symbols kaum möglich, obwohl dies in Teilen des heidnischen Spektrums versucht wird. Der Bundesgerichtshof hat im Oktober 2008 die Verwendung des stilisierten Keltenkreuzes in der Öffentlichkeit generell, also ohne Bezug auf eine verbotene Organisation, für strafbar erklärt. ...

c) Nichtstrafbare Symbole

- Schwarze Sonne: Im NS diente die schwarze Sonne, die als ein zwölfarmiges Hakenkreuz oder als Rad aus zwölf Sig-Runen gedeutet werden kann, der SS als Sinnbild einer nordisch-heidnischen Religion und eines vorgeblich uralten geheimen Wissens. In der SS-Kultstätte Wewelsburg ist die Schwarze Sonne als Bodenmosaik „verewigt“. Heute symbolisiert sie in extrem rechten Kreisen die „Verbundenheit mit der eigenen Art und mit den arteigenen Wertvorstellungen“. Entgegen

M 7 - Rechtsextremes Verhalten: Symbole und Codes - Fortsetzung

mancher Behauptungen aus der rechten Szene ist die Schwarze Sonne (in gezeigter Darstellung) kein historisches Symbol, sondern ein Kunstsymbol der SS. In weiten Teilen der extremen Rechten, von Neonazi-Skins, der rechten Dark-Wave-Szene bis hin zur so genannten Neuen Rechten, erfreut sich die Schwarze Sonne nach dem Entwurf der SS hoher Popularität. Sie findet Verwendung als Gruppensymbol, als Schmuckstück, Anstecknadel, Tischdecke, Fahne, Uhrenziffernblatt und T-Shirt-Motiv. Das Symbol ist nicht verboten.

Reichskriegsfahne: Die Reichskriegsfahne existiert seit 1867 in verschiedenen Darstellungsformen. Beliebt unter Neonazis ist die ursprüngliche Variante mit schwarzem Kreuz, in dessen Mitte ein Kreis mit dem Reichsadler sowie in der oberen linken Ecke das Eisenerne Kreuz auf schwarz-weiß-rottem Hintergrund abgebildet sind. Die Variante der Reichskriegsfahne, die im NS am weitesten verbreitet war, unterliegt dem Verbot, da sie in Originaldarstellung ein Hakenkreuz in der Mitte hält. Die Reichskriegsfahne ist eines der meist verwendeten Symbole in der Neonazi-Szene und häufig als Aufnäher oder als Motiv auf T-Shirts und CDs zu sehen. Laut gültiger Rechtsprechung kann das öffentliche Zeigen der Reichskriegsfahne in der Variante von 1867 bis 1921 im Einzelfall eine polizeiliche Sicherstellung zur Abwehr „konkreter Gefahren für die öffentliche Sicherheit und Ordnung“ nach sich ziehen.

50 d) Verwirrspiel

Rote und schwarze Fahne: Gerne von „Autonomen Nationalisten“ verwendet wird eine Abwandlung des Symbols der „Antifaschistischen Aktion“, wobei die schwarze und rote Fahne erhalten bleiben, jedoch der Schriftzug zumeist gegen „Autonome Nationalisten“ oder „Nationale Sozialisten“ ausgetauscht wird. Manchmal wird die rote Fahne, alternativ der rote Stern, sogar ohne weitere Zusätze gezeigt. Häufiger – auch historisch – wurde und wird jedoch die schwarze Fahne genutzt, im allgemeinen Verständnis ein anarchistisches Symbol. Durch einen verkürzten historischen Rückgriff wird sie als Symbol der „Unterdrückten“ gedeutet, als „Fahne der Not“ oder als „leere Fahne“, letzteres als Ersatz für die verbotene Hakenkreuzfahne.

Palästinenser-Tuch: Vor dem Hintergrund antisemitischer Ideologie und dem Selbstverständnis als „völkische FreiheitskämpferInnen“ ergreift die extreme Rechte – quasi nach dem Motto „Der Feind meines Feindes ist mein Freund“ – Partei für befreiungsnationalistische palästinensische Strömungen. Das Tragen des „Palästinenser-Tuches“ soll diesem Anliegen Ausdruck verleihen. Ein Rückgang rassistischer Ressentiments ist damit jedoch nicht verbunden.

Che Guevara: Die Verbreitung von T-Shirts mit dem Konterfei von Ernesto Che Guevara, teilweise ergänzt durch den Schriftzug „Nicht nur Che wäre bei uns“, ist ein überaus peinlicher, jedoch in der Szene populärer Versuch, den zum Sinnbild des „Befreiungskampfes“ gewordenen südamerikanischen Revolutionär und Internationalisten völkisch umzudeuten und damit nutzbar zu machen. Die Nutzung von Che Guevara war in der extremen Rechten in den letzten Jahren zunehmend umstritten, sodass viele Gruppen davon wieder Abstand nahmen.

Quelle: www.bpb.de/lernen/grafstat/rechtsextremismus/172885/m-02-10-rechtsextremes-verhalten-symbole-und-codes (aufgerufen am 06.12.2022)

Teil II

5. Soziale Netzwerke und judenfeindliche Kommentare – in der Pflicht zu handeln?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Geschichte und Wirtschaft/Politik. Sequenz kann darüber hinaus von jeder Lehrkraft im Falle eines entsprechenden Vorfalls (z. B. in Chatgruppen) durchgeführt werden.
Themenschwerpunkt	Definition und Erscheinungsformen von Antisemitismus, (strafrechtliche) Bewertung von antisemitischen Äußerungen.
Zielgruppe	Sek. I/II (ab Jahrgangsstufe 8) L. sensibilisiert die SuS anhand von M1 für das Problem antisemitischer Äußerungen im Internet bzw. in sozialen Medien.
Bezug zu Fachanforderungen	KMK/Zentralrat „Empfehlungen zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule (2021)“: „Bei Vorfällen intervenieren: Erkennen, benennen und reagieren“; Fachanforderungen aller Fächer: „Grundwerte menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen ...“
Erforderliches Vorwissen	Hilfreich ist eine zuvor erfolgte unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Themen „Nationalsozialismus/Shoah/Holocaust“, ggf. auch im Rahmen der Kinder- und Jugendliteratur (z. B. „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“). Die Sequenz kann aber auch unabhängig davon eingesetzt werden.

Sequenzvorschlag

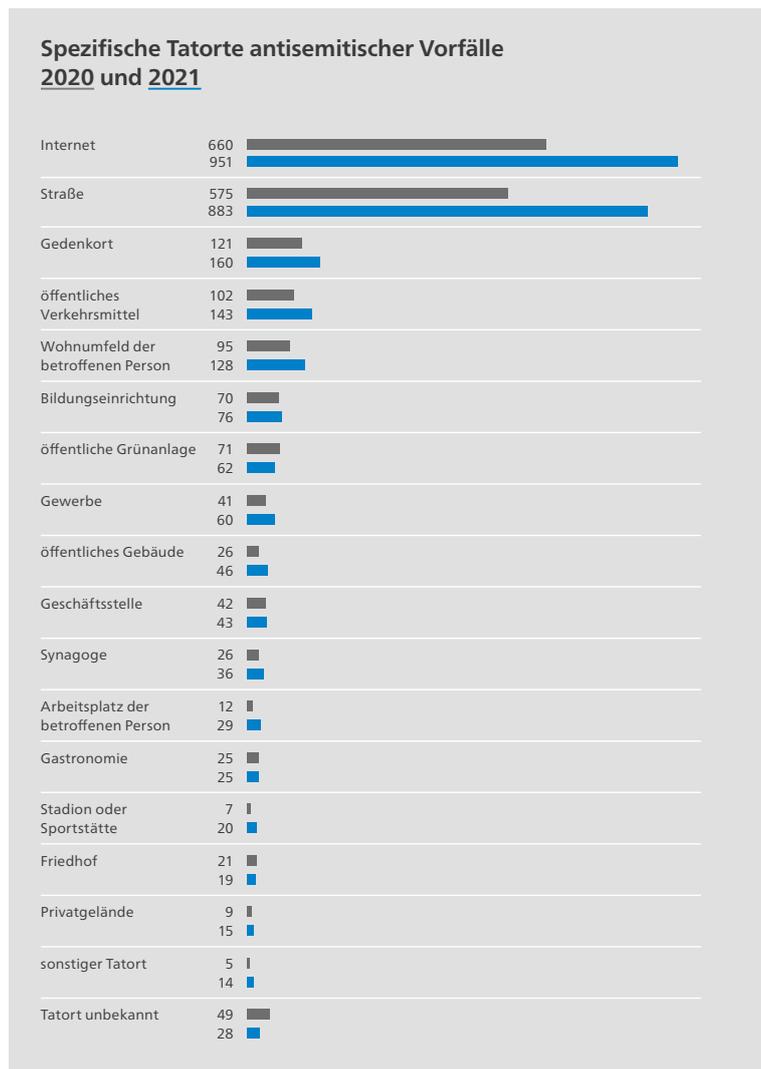
Hauptintention: Die SuS erarbeiten unterschiedliche Formen des Antisemitismus, weisen diese in authentischen Social Media Posts nach, bewerten die Posts strafrechtlich und diskutieren final die Verantwortung von den Betreibern der Plattformen.

Fahrplan	Mögliche Differenzierung
<ul style="list-style-type: none"> - L sensibilisiert die SuS anhand von M1 für das Problem antisemitischer Äußerungen im Internet bzw. in sozialen Medien. - Darauf fordert die Lehrkraft die SuS auf, eine Problemfrage zu formulieren, wie z. B. „Soziale Netzwerke und judenfeindliche Kommentare – in der Pflicht zu handeln?“ 	<p>Es bietet sich auch an, sollte eine größere Einheit geplant sein, hier eine Verknüpfung zur Stunde ‚Intervention bei Hakenkreuzgraffiti in der Schule‘ vorzunehmen. Ggf. können tagesaktuell konkrete Beispiele antisemitischer Posts herangezogen werden.</p>

Fahrplan	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung I</p> <ul style="list-style-type: none"> - L. fordert die SuS auf, M2 in EA zu lesen und die wichtigsten Informationen zu markieren. 	<p>Bei lernschwächeren Klassen bietet sich ein kleinschrittigeres Vorgehen an, bspw. könnten die SuS angehalten sein, sich Notizen zu den einzelnen Erscheinungsformen zu machen.</p>
<p>Sicherung I</p> <ul style="list-style-type: none"> - L. fordert die SuS auf, die jeweiligen Erscheinungsformen des Antisemitismus mdl. in eigenen Worten zu erläutern. 	
<p>Erarbeitung II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teilt die SuS in 3er-Gruppen ein und leitet eine zunächst themendifferenzierte Einzelarbeitsphase ein (M3a - c) ein. - Darauf sind die SuS angehalten, zunächst in ihren Gruppen ihre Ergebnisse zu präsentieren und die Resultate der Gruppenmitglieder zu notieren. - Darauf prüfen die Gruppen unter Rückbezug auf §130 StGB (M5), inwiefern die vorliegenden Posts strafbar sind. 	<p>Dieses Vorgehen ermöglicht nicht nur kooperatives Arbeiten, sondern auch eine Binnendifferenzierung in der Gruppe, insb. im Hinblick auf die Textlänge der Posts.</p>
<p>Sicherung II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eine Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse per Dokumentenkamera. Die Mitschüler/-innen ergänzen, hinterfragen und/oder korrigieren. 	
<p>Urteilsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die SuS diskutieren im Plenum, inwiefern für die Betreiber von Social Media-Plattformen eine Pflicht zum Handeln bestehen müsste. 	
<p>Vertiefung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die SuS verfassen im Anschluss eine E-Mail an einen Social Media-Anbieter und begründen historisch wie strafrechtlich die Notwendigkeit der Löschung der vorliegenden Posts. 	<p>Die Vertiefung bietet sich als Hausaufgabe an. Überleitend könnte den SuS bereits vorab mdl. die Frage gestellt werden, inwieweit soziale Netzwerke verpflichtet wären, gegen derartige Posts vorzugehen.</p>

Material

M1 - Intro: Tatort Internet



Quelle: Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (RIAS) e. V.: Jahresbericht Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2021, S. 29 (report-antisemitism.de)
https://report-antisemitism.de/documents/Antisemitische_Vorfaelle_in_Deutschland_Jahresbericht_RIAS_Bund_2021.pdf

M2 - Formen der Judenfeindschaft (Antisemitismus)

- Der *religiöse Antisemitismus*, auch Antijudaismus, meint insbesondere den christlichen Antijudaismus, der u. a. darauf basiert, dass Juden die Schuld für die Tötung Jesu zugeschrieben wird. Er wurde bereits in den Auseinandersetzungen der Kirchenväter wie auch später in den Überzeugungen Luthers grundgelegt. Die aus diesem Antijudaismus entstandene Dämonisierung von Juden, Mythen der Hostienschändung und der Brunnenvergiftung sowie die Ritualmordlegenden des Mittelalters finden bis heute Eingang in aktuelle Verschwörungserzählungen. Auch das als Schimpfwort verwendete „Du Jude!“ hat seinen Ursprung in der Darstellung des Judas als Verräter und ist antisemitisch konnotiert.
- Von *sozialem Antisemitismus* ist die Rede, wenn Antisemiten Juden als grundsätzlich im Vorteil oder gar „auserwählt“ konstruieren. Unter diese Definition fallen Stereotype wie der sogenannte „Wucherjude“ oder codierte Umschreibungen wie „die amerikanische Ostküste/Wallstreet“ sowie die Darstellung von Juden als im Finanzbereich besonders einflussreich.
- 10 Im *politischen Antisemitismus* wird die Vorstellung, Juden könnten auf den internationalen Finanzmarkt besonderen Einfluss nehmen, um die Dimension der Politik erweitert. Er unterstellt, Juden wären Teil einer verschwörerischen Gruppe, welche die Macht hat, politische Prozesse zu steuern. Der politische Antisemitismus wirkt z. B. da, wo Juden für den Kommunismus oder den Neoliberalismus verantwortlich gemacht werden.

M2 - Formen der Judenfeindschaft (Antisemitismus) - Fortsetzung

- Der rassistische Antisemitismus geht über den nationalistischen Antisemitismus und dessen Ausgrenzung der Juden als nicht zur Nation gehörige Fremde hinaus. Er konstruiert das Judentum als „Rasse“ mit spezifischen körperlichen, physiognomischen, mentalen sowie psychischen Merkmalen und schließt die gleichzeitige Zuschreibung von Minderwertigkeit und Allmacht mit ein. Dieser rassistische Antisemitismus gipfelte in der Schoah, dem Völkermord an den europäischen Juden. Diesen Antisemitismus greifen heute völkisch-rechtsextreme Bewegungen auf, weshalb er weiterhin eine große Gefahr darstellt, die sich beispielsweise in terroristischen Angriffen äußert.
- 20 Post-Holocaust-Antisemitismus, auch als sekundärer Antisemitismus bezeichnet, äußert sich u. a. im Ruf nach einem Schlussstrich: Demnach sei die Schoah zur Genüge aufgearbeitet worden, „die Juden“ gäben aber nie Ruhe und erinnerten „die Deutschen“ fortdauernd an ihre Schuld. Diese Erinnerungs- und Schuldabwehr findet ihren Ausdruck in der Relativierung der Schoah, der Relativierung von Täterschaft und auch dort, wo familiäre Verstrickungen tabuisiert werden. Er zeigt sich im Vorwurf über eine vermeintliche Instrumentalisierung der Schoah seitens der Juden sowie in der Täter-
- 25 Opfer-Umkehr. Der Post-Holocaust-Antisemitismus kulminiert in der Holocaust-Relativierung oder -Leugnung.
- Israelbezogener Antisemitismus legt an das politische Handeln des Staates Israel besondere moralische Wertmaßstäbe an, die so auf keine andere Demokratie angewandt werden. Er kann so weit gehen, dass Israel das Existenzrecht abgesprochen wird. Diese Form liegt auch vor, wenn Antisemiten Jüdinnen und Juden als vermeintliche Repräsentanten auffordern, sich für die Politik Israels zu rechtfertigen, oder sie für diese verantwortlich machen. Damit scheint es möglich, Juden zu kritisieren, ohne sich offen antisemitisch zu zeigen. Dieses Phänomen wird als Umwegkommunikation bezeichnet.
- 30 In bestimmten muslimisch geprägten Sozialkontexten lassen sich auch in Deutschland antisemitische Einstellungen und Haltungen feststellen, die insbesondere mit dem Nahostkonflikt in Zusammenhang stehen und ihren Ausdruck in Narrationen eines israelbezogenen Antisemitismus finden. Zudem werden antisemitische Stereotype und Verschwörungsmymen im Rahmen der politischen Instrumentalisierung durch islamistische Strömungen oftmals religiös konnotiert und
- 35 legitimiert. [...]

Quelle: Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule (10.06.2021). S. 4 - 6.

M3 - Posts in sozialen Medien (Youtube-Kommentare, Fan-Foren von Fantasy- und Spiele-Communities)

<p>a)</p> <p>Zu konstatieren ist, dass bereits ab der ersten Ergebnisseite (sowohl auf Google.de, Gutefrage.net wie auch YouTube.de) User bei Ihrer Recherche auf Beiträge mit Antisemitismus stoßen. Zu Aschkenasim fand sich z. B. nach wenigen Klicks: „[...] aber wenn sich eine mikrobe Minderheit von 2% der Weltbevölkerung durch abscheuliche Taten und Mittel seit jahrhunderten im Hintergrund agierend, erheben....dagegen muss man kæmpfen!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Wenn parasitære, falsche und abgrund-perfide Minderheiten die Mehrheit der Bevølkerung versuchen zu versklaven, muss man sich wehren!! [...] Die Mehrheit der Produzierenden gegen die mikrobe Minderheit der parasitæren schleimigen-Zionisten!“ [ZU_Aschkenasim_Youtube.de_S1_L2]</p>	<p>b)</p> <p>Frequent sind auch Marginalisierungen des Holocausts durch relativierende Vergleiche:</p> <p>[...] Den Amerikanern wirft auch keiner mehr vor wie viele eingeborene sie ausgelöscht haben [...] Das war in meinen Augen nichts anderes. Basta... [PSW_20050509_1503_M]</p>	<p>c)</p> <p>Ab 2010 werden vor allem Täter-Opfer-Umkehr-Kodierungen, die den Holocaust trivialisieren und Israel als Unrechtsregime diskreditieren, gekoppelt an Verschwörungphantasien und Untergangsszenarien kommuniziert:</p> <p>„Die Israelis besetzen faktisch Land was ihnen nicht gehört. Sie tun es weil sie mächtig sind [...] Denn wenn man immer Opfer war, macht es kurzfristig bestimmt spass auch mal täter sein zu können [...] die Juden werden daran am ende nicht nur psychisch zu Grunde gehen.“ [UF_20110721_2247_M]</p>
--	---	--

Quelle: Monika Schwarz-Friesel. *Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl.* Berlin/Leipzig 2019, S. 95-99

M4 - Antisemitismus im Internet und den sozialen Medien

Das Internet fördert durch freie Zugänglichkeit, globale Verknüpfung, Schnelligkeit und vermeintliche Anonymität die ungefilterte und fast grenzenlose Verbreitung antisemitischer Inhalte. Die sozialen Medien bieten der Jahrhunderte alten Judenfeindlichkeit ideale Voraussetzungen, um sich enttabuisiert explizit und implizit sowie viral zu verbreiten. Informationen können ohne großen Aufwand, kostengünstig bzw. kostenfrei und an traditionellen Qualitätsschranken der klassischen Medien vorbei an ein nationales bis internationales Publikum gerichtet werden. Darüber hinaus können sich Gleichgesinnte einfacher als offline vernetzen. Vor der Zeit des Web 2.0 war dies nur mit wesentlich größerem Aufwand möglich. Hinzu kommt, dass in bestimmten Staaten die Verbreitung antisemitischer Äußerungen gesetzlich verboten ist, in anderen wiederum nicht, wodurch die weltweite Verbreitung antisemitischer Inhalte nur schwer unterbunden werden kann. Die Nutzung indirekter Andeutungen oder von Codes und Chiffren (z. B. "Rothschild"), auch durch Bilder und Memes, die erst im Kontext decodiert ihre antisemitische Lesart offenbaren, erschwert das gesetzliche Vorgehen zusätzlich.

Quelle: Rocío Rocha Dietz, Jan Rathje: *Antisemitismus im Internet und den sozialen Medien*, 26.11.2020, <https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/321584/antisemitismus-im-internet-und-den-sozialen-medien/>, abgerufen am 06.12.2022

M5 - Strafgesetzbuch § 130: Volksverhetzung

§ 130 (1) Wer in einer Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören, 1. gegen eine nationale, rassische, religiöse oder durch ihre ethnische [= einer bestimmten Volksgruppe angehörend] Herkunft bestimmte Gruppe, gegen Teile der Bevölkerung oder gegen einen Einzelnen wegen seiner Zugehörigkeit zu einer vorbezeichneten Gruppe [...] zum Hass aufstachelt, zu Gewalt- oder Willkürmaßnahmen auffordert oder die Menschenwürde anderer dadurch angreift, dass er eine vorbezeichnete Gruppe [...] oder einen Einzelnen wegen seiner Zugehörigkeit zu einer vorbezeichneten Gruppe [...] beschimpft, böswillig verächtlich macht oder verleumdet, wird mit Freiheitsstrafe von drei Monaten bis zu fünf Jahren bestraft. [...]

(3) Mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer eine unter der Herrschaft des Nationalsozialismus begangene Handlung der in § 6 Abs. 1 des Völkerstrafgesetzbuches bezeichneten Art in einer Weise, die geeignet ist, den öffentlichen Frieden zu stören, öffentlich oder in einer Versammlung billigt, leugnet oder verharmlost.

(4) Mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe wird bestraft, wer öffentlich oder in einer Versammlung den öffentlichen Frieden in einer die Würde der Opfer verletzenden Weise dadurch stört, dass er die nationalsozialistische Gewalt- und Willkürherrschaft billigt, verherrlicht oder rechtfertigt.

Quelle: *Strafgesetzbuch der Bundesrepublik Deutschland*, https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/_130.html (abgerufen am 06.12.2022)

Aufgaben

1. Lest den Informationstext zu den unterschiedlichen Erscheinungsformen des Antisemitismus (M2) und markiert wichtige Informationen.
2. Arbeitet heraus, welche unterschiedlichen Formen des Antisemitismus sich in den Posts in M3 finden. Arbeitet hierfür in 3er-Gruppen zusammen.
 - a) Einzelarbeit: Untersucht arbeitsteilig zunächst je einen der Posts (M3a – c). Handreichung ‚Judentum – Antisemitismus – Israel im Unterricht‘ Seite 65
 - b) Gruppenarbeit: Präsentiert eure Ergebnisse in der Gruppe und macht euch Notizen. Prüft darauf unter Rückbezug auf §130 StGB (= Strafgesetzbuch) (M5), ob und inwiefern solche Posts strafbar sind.
 - c) Plenum: Präsentiert eure Ergebnisse anschließend in der Klasse.
3. Diskutiert, inwiefern – angesichts derartiger Kommentare – die Betreiber von Social Media-Plattformen in der Pflicht sind zu handeln. Nutzt dafür auch M4.
4. Auf der Webseite der Medienanstalt Hamburg/Schleswig-Holstein lassen sich derartige Posts melden (<https://www.ma-hsh.de/service/beschwerde.html>). Verfasst eine fiktive Beschwerde-Nachricht über die oben abgebildeten Posts. Begründet eure Forderung historisch und strafrechtlich.

Teil II

6. Selfies in Auschwitz – virtuelles Erinnern oder Verunglimpfung der Opfer und Verharmlosung des Geschehenen?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Geschichte, Weltkunde, Wirtschaft/ Politik, Deutsch, Philosophie, Religion, Medienunterricht, Kunst
Themenschwerpunkt	Auseinandersetzung mit der Anwendung sozialer Medien in Verbindung mit dem Gedenken an die Shoah
Zielgruppe	Sek. I/II (ab Jahrgangsstufe 9)
Bezug zu Fachanforderungen	<p>Geschichte: Sek. I, Thema 6: Deutschland 1918 - 1945: Zweiter Weltkrieg und Holocaust; Sek. II E1: Vergangenheit und Gegenwart – Lernen aus der Geschichte?, Q2.1: Nationalsozialistische Diktatur / Holocaust; Der Nationalsozialismus - Vergangenheit, die nie vergeht?</p> <p>Weltkunde: Jg. 9 Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung?; Shoah/Holocaust: Die SuS nehmen einen begründeten Standpunkt zu einer aus den Verbrechen des NS abgeleiteten besonderen Verantwortung der Deutschen und dem heutigen Umgang mit dem Nationalsozialismus ein.</p> <p>Deutsch: u. a. Jg. 9: Medien – Medientexte, soziale Medien; Wirtschaft/Politik Q2.4</p>
Erforderliches Vorwissen	Basis ist ein Grundwissen über die Shoah. Detailwissen ist hilfreich und zur Weiterführung ggf. notwendig, muss aber zur Diskussion der zentralen Fragestellungen nicht zwingend vorhanden sein.

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS setzen sich kritisch mit der Erstellung von Selfies in Auschwitz sowie an Mahn- und Gedenkstätten der Shoah auseinander und entwickeln abschließend eine Anleitung zum Umgang mit diesen.

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - L präsentiert zwei gegensätzliche Zitate (Schlagzeile und Unterüberschrift von Zeitungsartikeln), um für das Thema zu sensibilisieren: Auschwitz: „Gute Laune-Selfies aus der Todeshölle. Menschen posieren lachend vor dem Krematorium, balancieren auf den Gleisen. Die Gedenkstätte bittet um mehr Respekt.“ (kurier.at 2019) vs. „Auschwitz-Selfies? Bitte mehr davon. Jugendliche machen Selfies in Auschwitz und der Medien-Mainstream verfällt in betroffene Schockstarre. Fragt sich nur: Warum um Himmels Willen? Das ist doch eigentlich nicht despektierlich, sondern vielmehr extrem erfreulich.“ (heise.de 2014). <p>Mögliche Problemfrage: <i>Selfies in Auschwitz – in Ordnung oder nicht in Ordnung?</i></p>	<p>a) freie Assoziation zum Thema anhand der Frage „Selfies in Auschwitz?“ (bietet sich v.a. an, wenn selbst ähnliche Beobachtungen gemacht wurden oder das Thema anderweitig beim Gedenkstättenbesuch aufkam)</p> <p>b) Gegenüberstellung von Bildern/Bildcollage: Hier lohnt sich eine Internetrecherche mit den Suchwörtern „Selfie“, „Auschwitz“, die die hier verwendeten Symbolbilder aktualisiert.</p> <p>c) Alternativ können zentrale in den Materialien 2 bis 4 enthaltene Textpositionen auch durch Bildmaterial veranschaulicht werden, z. B. einerseits einen klassischen Selfie-Post, ein Posing oder ein Balancieren auf den Todesgleisen, andererseits ein neutraleres Bild, das Menschen beim Fotografieren in Auschwitz/einer Gedenkstätte zeigt und sowohl positiv als auch negativ gedeutet werden kann, sowie ein Social Media Post einer Gedenkstätte selbst aus sozialen Netzwerken (z. B. https://de-de.facebook.com/auschwitzmemorial/ oder https://www.tiktok.com/@belsenmemorial/).</p>
<p>Erarbeitung anhand der Arbeitsaufträge auf dem AB:</p> <p>1. Erläutern Sie anhand des vorgegebenen Materials die Problematik des Umgangs mit Selfies in Auschwitz und an anderen Mahn- und Gedenkorten der Shoah! (Bei schwächeren Lerngruppen kann der Auftrag noch differenziert werden: Bildanalysen, Zusammenfassungen der Sachtexte.)</p> <p>2. Diskutieren Sie, ob die Erstellung von Selfies in KZ-Gedenkstätten dem virtuellen Erinnern dient oder eine Verunglimpfung der Opfer und eine Verharmlosung des Geschehenen beinhaltet!</p>	<p>Für ältere und versiertere Schülerinnen und Schüler können die Links zum Material auch als Materialpool dienen, den die SuS selbstständig erarbeiten.</p> <p>Mögliches Zusatzmaterial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - https://www.belltower.news/selfies-in-auschwitz-der-holocaust-auf-social-media-110735/ - https://www.mdr.de/nachrichten/welt/osteuropa/land-leute/social-media-auschwitz-gedenken-100-amp.html <p>(beide zuletzt geprüft am 06.12.2022)</p>
<p>Sicherung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L fordert SuS auf, Problematiken von Selfies in Mahn- und Gedenkstätten der Shoah zu erläutern, ggf. Sicherung an der Tafel durch L oder SuS. 	<p>s. links, ggf. zusätzliche Sicherung der Erkenntnisse zum sinnvollen virtuellen Erinnern</p>
<p>Urteilsphase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L fordert SuS zu einem ihrer Meinung nach angemessenen Vorgehen mit Selfies/ sozialen Medien im Zusammenhang mit Mahn- und Gedenkorten Stellung zu nehmen. 	<p>Die Diskussion kann mit eigenen Erfahrungen bei möglichen Besuchen von Gedenkorten im Klassenverband oder von einzelnen SuS verknüpft werden.</p>

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
<p>Vertiefung/Transfer:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Erarbeiten Sie anhand des Materials Möglichkeiten von sinnvollem virtuellem Erinnern in den sozialen Medien! 2. Erstellen Sie einen eigenen Post, der an xxx erinnert. <ol style="list-style-type: none"> a. Stellen Sie Ihren Post in der Lerngruppe vor. b. Nehmen Sie kritisch Stellung zum Post der anderen Gruppen! 	<p>Optional:</p> <p>Die Gedenktag-AG an Ihrer Schule setzt sich für ein Verankern des Gedenkens an die Shoah und für den Besuch einer KZ-Gedenkstätte ab der 9. Klasse ein. Schreiben Sie aus Sicht der AG-Mitglieder eine Anleitung für Jugendliche zum Thema Selfies an Gedenkstätten, die diesen vor einem Besuch ausgehändigt werden kann! (ggf. Anwendung auf ein Denkmal o. ä. vor Ort; Anwendung ggf. bei, sonst nach einem Gedenkstättenbesuch)</p>

Material

M1 - Gedenkstätten-Selfies (Symbolbilder)



Bildquelle: Meike Niehaus; Silhouetten istockphoto.com

M1b - Erläuterungen zu den Bildmotiven

Das KZ Auschwitz ist das größte und wohl auch eindrucksvollste Symbol für den Massenmord der Nationalsozialisten an vor allem jüdischen Menschen. Allein in diesem Lager wurden näherungsweise 1 Mio. Menschen umgebracht. Es gab verschiedene Lager in Auschwitz. Die wichtigsten waren Auschwitz I (Stammlager) und Auschwitz II/Birkenau (Vernichtungslager). In Auschwitz I wurden Menschenversuche durchgeführt, es wurde gefoltert und auch hier gemordet. In

5 Auschwitz II erfolgte die planmäßige Massenvernichtung tausender Menschen. Beide Orte gehören heute zur Gedenkstätte Auschwitz, die seit 1979 zum UNESCO Weltkulturerbe gehört.

Viele Besucherinnen und Besucher der Gedenkstätte dokumentieren ihren Besuch mit Fotos auf Social Media-Kanälen. Eine Bildrecherche mit den Suchbegriffen „Selfie Auschwitz“ liefert zahlreiche Belege.

Das linke Bild zeigt das Eingangstor des Stammlagers Auschwitz I, im rechten Bild sind Gleise und Rampe im ehemaligen

10 Vernichtungslager Auschwitz II (Birkenau) zu sehen. Die Züge mit den Opfern fuhren ab 1944 durch das Tor direkt ins Lager. Gegenüber dem Tor (Entfernung ca. 800m) am Ende der Gleise befanden sich die beiden größten Gaskammern II und III, die heute zerstört, aber bei einem Besuch noch gut zu erkennen sind.

Quelle: Autorentext (Meike Niehaus)

M2 – Stephanie Kowalski „Wer hat eigentlich das Selfie erfunden?“, (2019)

- Tagtäglich schauen mehrere Millionen Menschen in die Kamera und knipsen ein Foto von sich. Das Selfie ist aber keine bloße Modeerscheinung. Die Geschichte hinter dem Begriff ist viel älter. Selfies sind im Social Web überall zu finden: Auf Facebook, Twitter, Instagram und Co. Stars und Sternchen nutzen sie gerne zur Selbstdarstellung und für kostengünstige Social-Media-Kampagnen. Für viele Social-Media-Influencer sind Selfies die wichtigsten Kommunikationsinstrumente, mit denen sie nicht nur ihre Zielgruppe unterhalten. [...] Doch auch „normale“ Menschen fotografieren sich selbst gerne und teilen diese Bilder mit ihrem eigenen Netzwerk. [...] Was ist ein Selfie überhaupt? Ein Selfie ist im Grunde nichts anderes als ein Selbstporträt, das auf Armeslänge aus der eigenen Hand aufgenommen wird. Solche Bilder werden gerne in den sozialen Netzwerken geteilt und bilden entweder eine oder mehrere Personen ab. Selbstporträts als Fotografie sind eine Weiterentwicklung der Porträts in der Malerei. [...]
- 10 *Selfie oder nicht Selfie: keine Frage, sondern Selbstverständlichkeit.*
Gründe, warum wir Selfies anfertigen, gibt es viele. Die einfachste Erklärung ist, dass diese Bilder einfach zu erstellen und weiterzugeben sind. Außerdem geben Selfies dem Fotografen, der gleichzeitig das Motiv ist, die Kontrolle darüber, wie er oder sie sich darstellen will. Psychologisch betrachtet dient das Selfie als Selbstvergewisserung für den Fotografen. Sie wollen ein möglichst authentisches Bild von sich selbst machen und dieses Selbstbild anderen vermitteln. Die Idee des
- 15 Selbstporträts ist einige Jahrhunderte alt.

Quelle: Stephanie Kowalski „Wer hat eigentlich das Selfie erfunden?“, <https://www.basicthinking.de/blog/2019/04/02/selfie-ursprung/> (aufgerufen am 06.12.2022)

M3 – Stefanie Benzaquen: *Virtuelles Erinnern.* (2013)

1. *Liegt die Zukunft der Erinnerung in den sozialen Medien?*
Ich weiß nicht, ob die Zukunft der Erinnerung in den Sozialen Medien liegt, aber ich bin mir sicher, dass soziale/digitale Medien - neben Gedenkstätten, Museen, Ausstellungen, Büchern und Filmen - eines der Hauptinstrumente sein werden, um die Erinnerung an den Holocaust in den kommenden Jahren und Jahrzehnten zu vermitteln, zu teilen und fortzuführen.
- 5 Deswegen sehe ich auch keinen radikalen Bruch zwischen den Sozialen Medien und der vorangegangenen Vermittlung des Holocaust. Vorstellungen von Kontinuität, Annäherung und Hybridität beschreiben sicherlich treffender, wie die Sozialen Medien Teil dessen geworden sind, was als "visuelle Geschichte des Bezeugens des Holocaust" beschrieben werden kann. Beispielsweise gibt es Tumblr (Mikroblogs) über Auschwitz, welche Archivbilder, Ausschnitte aus Dokumentarfilmen, selbst geschossene Fotos der Blogger oder Fotos aus anderen Social Media wie Flickr, Timelines, Exzerpte wissenschaftlicher Arbeiten oder Memoiren sowie Kommentare enthalten. Das zeigt, wie wichtig es ist, die Interaktion zwischen sozialen Medien und früheren Vermittlungsmethoden und Formen der Repräsentation zu verstehen. Die Zukunft der Erinnerung liegt in dieser Interaktion und seinem Vermögen, gleichzeitig akkurate und kritische Informationen zu kommunizieren und Benutzer zu ermutigen, Empathie auszudrücken.
- 10 2. *Tweets, Instagram-Selfies und Facebook-Posts vom Gedenkstättenbesuch – können die Social Media die Vorstellung von Auschwitz "lebendig" halten?*
Soziale Medien halten die Wahrnehmung von Auschwitz auf mindestens zwei verschiedenen Wegen lebendig. Wenn eine Person einen Selfie von sich in Auschwitz macht, bewahrt sie für sich diesen Moment und den Effekt der überwältigenden Erfahrung des Besuchs des ehemaligen Konzentrations- und Vernichtungslagers. Man wird vermutlich wieder und wieder auf dieses Foto zurückkommen und sich sagen: "So habe ich mich gefühlt". Außerdem wird das Selfie - sobald es gepostet wurde und sich an andere richtet - zu einem Weg, zu sagen: "Ich war dort". Vor diesem Hintergrund haben soziale Medien eine zeugnishaft Dimension. Sie erlauben dem Nutzer, selbst ein Glied in der langfristigen Traditionslinie der Weitergabe zu werden oder eines hinzuzufügen. Tatsächlich ist es das, wo die individuelle Dimension von Erinnerung in den Sozialen Medien mit der kollektiven Dimension des Gedenkens zusammenkommt. [...]
- 20 3. *Besteht dabei nicht die Gefahr, dass Geschichte so zu etwas Banalem wird und wir zu emotionslosen Rezipienten?*
Klar, die sozialen Medien sollten auch nicht "glorifiziert" werden. Ohne Zweifel bringen sie auch verstörende Effekte mit sich. Auschwitz mit denselben Instagram-Farbfiltren, die auch für Fotos vom Essen genutzt werden, abgelichtet zu sehen, ist problematisch. [...] Angst vor der Banalisierung des Holocaust, unsere Sorge davor, weniger und weniger emotional auf das Ereignis zu reagieren, sind tief verwurzelt - legitim im Diskurs über die Erinnerung an den Holocaust. Das sind Risiken, derer wir uns immer bewusst sein müssen. [...]

Quelle: Stefanie Benzaquen: *Virtuelles Erinnern.* <https://www.bpb.de/dialog/202623/virtuelles-erinnern> (aufgerufen am 06.12.2022)

M4 – Gute Laune Selfies aus der Todeshölle (2019)

Menschen posieren lachend vor Krematoriumsöfen, balancieren auf den Gleisen. Die Gedenkstätte bittet um mehr Respekt.

[...] Mehr als eine Million Menschen besuchen das Lager jedes Jahr. Es sollte Ort der Besinnung sein, der geschichtlichen Aufarbeitung, Mahnstätte für nachfolgende Generationen. Doch Europas größter Friedhof ist für viele Besucher zu einer Art makaberen Touristenattraktion geworden. Touristen grinsen posierend vor Krematoriumsöfen in ihre Smartphones, hüpfen vor der Todeswand, an der die Erschießungen stattfinden, auf und ab und lassen sich fotografieren, wie sie mit ausgestreckten Armen auf Schienen balancieren. Jenen Gleisen, die direkt zur Selektionsrampe führten.

Die Gedenkstätte hat Besucher nun zu einem respektvollen Verhalten aufgefordert und an sie appelliert, nicht auf den Gleisen zu balancieren und Fotos davon zu machen. "Denken Sie daran, dass Sie sich an dem Ort befinden, an dem mehr als eine Million Menschen getötet wurden", teilte die Gedenkstätte per Twitter mit und rief dazu auf, der Holocaust-Opfer respektvoll zu gedenken.

"Es gibt bessere Orte, um das Laufen auf einem Schwebelbalken zu lernen als den Ort, der die Deportation von Hunderttausenden Menschen in den Tod symbolisiert", hieß es in dem Post.

Das Fotografieren auf dem Gelände wird nicht verboten. "Wir bitten Besucher jedoch, sich auch beim Fotografieren respektvoll zu verhalten." (...)

Quelle: <https://kurier.at/chronik/welt/auschwitz-gute-laune-selfies-aus-der-todeshoelle/400442788> (aufgerufen am 06.12.2022)

Aufgaben

1. Erläutern Sie anhand des vorgegebenen Materials die Problematik des Umgangs mit Selfies in Auschwitz und an anderen Mahn- und Gedenkorten der Shoah!
2. Diskutieren Sie, ob die Erstellung von Selfies in KZ-Gedenkstätten dem virtuellen Erinnern dient oder eine Verunglimpfung der Opfer und eine Verharmlosung des Geschehenen beinhaltet!
3. Bearbeiten Sie die folgenden Aufträge zum sinnvollen virtuellen Gedenken in den sozialen Medien:
 - a. Erarbeiten Sie anhand des Materials Möglichkeiten von sinnvollem virtuellem Erinnern in den sozialen Medien!
 - b. Erstellen Sie einen eigenen Post, der den Anforderungen von sinnvollem virtuellem Erinnern entspricht!
 - c. Stellen Sie Ihren Post in der Lerngruppe vor und diskutieren Sie die Vorschläge im Plenum!
4. Die Gedenktag-AG an Ihrer Schule setzt sich für ein Verankern des Gedenkens an die Shoah und für den Besuch einer KZ-Gedenkstätte ab der 9. Klasse ein. Schreiben Sie aus Sicht der AG-Mitglieder eine Anleitung für Jugendliche zum Thema Selfies an Gedenkstätten, die diesen vor einem Besuch ausgehändigt werden kann! (ggf. Anwendung auf ein Denkmal o. ä. vor Ort; Anwendung ggf. bei, sonst nach einem Gedenkstättenbesuch)

Weiterführende Arbeitsaufträge/Recherchehinweise/Literaturtipps

- Informieren Sie sich über das Projekt „Yolocaust“ des Künstlers Shahak Shapira. Diskutieren Sie die Wirkung des Kunstprojektes!
- Das jüdische Museum Rendsburg regt auf seiner Homepage an, sich darüber Gedanken zu machen, wie (zukünftig) über den Holocaust gesprochen werden soll (<https://gedenken.jmrd.de/de/start>). Hier gibt es viele Mitmachmöglichkeiten vor allem für jüngeres Publikum. Erforschen Sie die Seite. Suchen Sie sich verschiedene Mitmachaufgaben aus, lösen Sie sie und diskutieren Sie sie in der Klasse!

Teil II

7. Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft – ein spezifisches Problem?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Wirtschaft/Politik, Geschichte, Religion, Philosophie
Themenschwerpunkt	Erscheinungsformen und Hintergründe der Judenfeindschaft in arabisch-islamischen Kontexten.
Zielgruppe	Sek. I/II (ab Jahrgangsstufe 10)
Bezug zu Fachanforderungen	Empfehlungen KMK/Zentralrat: „Antisemitismus in seinen Komponenten reflektieren“; Fachanforderungen aller Fächer: „Grundwerte menschlichen Zusammenlebens: Menschenrechte, das friedliche Zusammenleben in einer Welt mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen ...“
Erforderliches Vorwissen	Hilfreich sind eine zuvor erfolgte unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Themen „Antijudaismus/Antisemitismus“/„Nationalsozialismus“/„Shoah/Holocaust“ und Grundkenntnisse zum Nahost-Konflikt.

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS erarbeiten Erscheinungsformen und Hintergründe des Antisemitismus in arabisch-islamischen Kontexten und prüfen diesen auf Bezüge zum Antisemitismus allgemein.

Fahrplan	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg I</p> <ul style="list-style-type: none">- L projiziert Foto „Du Jude!“ (M1). SuS äußern sich zur Abbildung. „Beschreibt, was ihr seht.“ - „Stellt begründete Vermutungen dazu an, warum diese Aufschrift für eine Plakat-Aktion gewählt wurde.“ - „Äußert euch dazu, ob und wo euch solche Beschimpfungen schon begegnet sind.“	<p>L informiert ggf. über Hintergründe des gezeigten Fotos (Amadeu-Antonio-Stiftung).</p>

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung I</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS erarbeiten sich den Debattenbeitrag (M2) einer jüdischen Lehrerin aus Berlin. <i>„Arbeitet heraus, welchen Vorurteilen und Beleidigungen Hannah Kushnir ausgesetzt ist.“</i> - <i>„Stellt zusammen, welche Reaktionen auf die Beleidigungen sie erlebt und welche Erwartungen sie dazu hat.“</i> - <i>„Nennt Sorgen und Ängste, die Hannah Kushnir hat.“</i> - <i>„Analysiert die Sprache des Texts: Was verrät sie über die Gefühlslage der Autorin?“</i> 	<p>Insb. bei leistungsschwächeren Klassen sollte die Reihenfolge der Aufträge beachtet werden: In der Erarbeitung analysieren die SuS den Text zunächst inhaltlich, ergänzen dann aber Erkenntnisse zur Sprache, die bewusst gewählt ist und die inhaltlichen Positionen untermauert.</p>
<p>Sicherung I</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS nennen entsprechende Textstellen. L fasst Ergebnisse in einem Tafelbild zusammen (M3). - SuS nennen inhaltliche Aspekte; SuS nennen als auffällige sprachliche Merkmale z. B. die Kriegsmetaphorik („Frontbericht“, Z. 5), negative Lexeme mit Anbindung an NS („grölende Horden“, Z. 44) sowie die Ironie („Aber ach, was rege ich mich auf - ich Jude!“, Z. 45) → Gefühl von Bedrohung und Resignation. 	
<p>Urteilsphase I</p> <ul style="list-style-type: none"> - L fordert SuS auf, begründet zu folgender Äußerung Stellung zu nehmen: <i>„Du Jude! Das sagt man halt so. Das ist nicht so gemeint.“</i> - <i>Der Text erschien 2015 in einer Rubrik einer Berliner Tageszeitung, die ausdrücklich subjektive und provozierende Texte enthält. Diskutiert, welche Absicht die Autorin mit der Veröffentlichung verfolgt haben könnte.</i> 	
<p>Überleitung</p> <p><i>Die Autorin von M2 formuliert verschiedene Vorwürfe an unterschiedliche Bevölkerungsgruppen. U. a. thematisiert sie „antijüdische und antiisraelische Sprüche“ von „arabischen Jugendlichen“. In der öffentlichen Diskussion wird in diesem Zusammenhang häufig von „islamischem Antisemitismus“ gesprochen.</i></p>	<p>An dieser Stelle sind ergänzende und differenzierende Anmerkungen der Lehrkraft dringend erforderlich dahingehend, dass arabisch-stämmige und muslimische Jugendliche nicht die einzige Gruppe sind, die diese Form der Beleidigung benutzt, dass diese aber wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge unter diesen Jugendlichen besonders verbreitet ist. (Vgl. hierzu „Mach mal keine Judenaktion!“ Hrsg. v. Julia Bernstein u. a. Frankfurt a. M. 2018) - SuS rekurrieren v. a. auf den Nahost-Konflikt als Ursache für arabisch-muslimische Judenfeindschaft.</p>
<p>Erarbeitung II</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Untersucht anhand von M3, inwiefern von einem spezifisch islamischen Antisemitismus gesprochen werden kann.</i> 	<p>Die SuS können den Text in einer Mind Map wiedergeben, sie können die Struktur aber z. B. auch an einen Zeitstrahl anlehnen.</p>

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
Sicherung II - SuS nennen entsprechende Textstellen.	
Urteilsphase II - L rekurriert auf den Begriff „islamischer Antisemitismus“. L fordert SuS auf, diesen Begriff auf der Grundlage von M3 kritisch zu überprüfen. - SuS bewerten Äußerung kritisch und differenzieren, indem sie z. B. auf die vergleichsweise geringen historisch-theologischen Anteile, aber v. a. auf die Einflüsse des europäischen Antisemitismus hinweisen. SuS kategorisieren den sog. „islamischen Antisemitismus“ als in weiten Teilen herkömmlichen Antisemitismus.	

Ausblick

Mithilfe der vorliegenden Sequenz kann das Bild vom Antijudaismus/Antisemitismus in die unmittelbare Gegenwart ausgeweitet und vervollständigt werden.

Material

M1 - Plakate „Du Jude“



Quelle: Plakatmotive einer Kampagne gegen Antisemitismus der Amadeu Antonio Stiftung in Kooperation mit dem Anne Frank Zentrum aus dem Jahr 2019. (© Amadeu Antonio Stiftung)

M2 - Hannah Kushnir: Antisemitismus in Berlin – „Du Jude!“

Nein, dies ist kein Zitat aus dem „Stürmer“ [= Hetzzeitung der Nationalsozialisten], sondern eine verbreitete Beschimpfung auf Berliner Schulhöfen und Straßen. Unsere Autorin weiß, wovon sie redet: Sie ist Jüdin und Lehrerin in Charlottenburg-Wilmersdorf. Ein Brandbrief.

5 Ich bin gebürtige Jüdin, Lehrerin an einer Berliner Sekundarschule, ich lebe von Geburt an in diesem Land. Dies ist ein Frontbericht.

Jahrelang war ich die einzige Jüdin: die einzige Jüdin in meinen Seminaren an der Uni, die einzige Jüdin im Referendariat, die einzige Jüdin im Lehrerkollegium. Meist erfuhren die anderen eher durch Zufall, dass ich Jüdin bin. Ab da an glich ich eigentlich immer einem seltsamen Tier im Zoo, von dem Grauen und Faszination ausging. Von selbst habe ich mein Jüdischsein schon seit dem Gymnasium nicht mehr thematisiert. Zu lehrreich war mir der Geschichtsunterricht bei
10 Herrn S., dessen Teil der Abiturvorbereitung darin bestand, uns einzutrichtern, Israel sei unrechtmäßig errichtet worden. Zu lehrreich auch die Kommentare: „Ach, du bist Jüdin? Das sieht man ja gar nicht so“ oder, genau entgegengesetzt: „Du bist Jüdin? Stimmt, das sieht man aber!“

Nun ist ein Wunder geschehen, und an meiner Schule arbeitet eine andere Jüdin. Zwei Juden! An einer Schule! Beide als Lehrer! Wir können unser Glück immer noch nicht fassen. In der simplen Tatsache, nicht mehr die Einzigen zu sein,
15 erschöpft sich dann aber auch unser Glück.

Israel oder Judentum im Unterricht lieber aussparen

Für den Hintergrund muss ich kurz meine Schule schildern: extrem hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, hoher Anteil von Schülern aus sehr bildungsfernen Schichten, unter beiden Kategorien ein sehr hoher Anteil an arabischen Kindern.

20 Meine Kollegin vergaß eines Tages, dass sie noch ihren Davidsstern um den Hals trug. Fataler Fehler. Seither fallen permanent antijüdische und antiisraelische Sprüche im Unterricht. Auf der Straße wird ihr „Du Jude, verrecke“ hinterhergerufen.

Thema Israel oder Judentum im Ethik- oder Geschichtsunterricht? Besser nicht, da startet gleich eine kleine Intifada [= Aufstand der Palästinenser gegen die israelische Besatzungspolitik] im Klassenraum. Da ist einer Christ? „Du Hund!“

25 Beliebtestes Schimpfwort auf dem Schulhof und im Unterricht? „Du Jude!“ Das ist ja inzwischen an vielen anderen Schulen auch so.

Ich frage mich: Hören nur meine Kollegin und ich das? Wo ist das Empfinden der „Anständigen“ (Zitat Angela Merkel), der anderen Lehrer, die auf die Verfassung der Bundesrepublik geschworen haben, wo das Empfinden der deutschen Schüler? Und was sagte die Schulleitung, der von diesen Vorgängen berichtet wurde? Sie sagte tatsächlich: „Nun seien
30 Sie mal nicht so empfindlich!“

Wo ist hier die „immerwährende Verantwortung“?

Wo soll das Aufbegehren der Bevölkerung gegen Antisemitismus herkommen, wenn nicht einmal Staatsorgane dagegen vorgehen? Wo ist hier die „immerwährende Verantwortung“ (Zitat Angela Merkel)? Und selbst wenn diese Anfeindungen an höherer Stelle gemeldet würden, selbst wenn ein Antisemitismusbeauftragter vor Ort erschiene, selbst dann frage ich:

35 Was würde schon passieren? Die arabischen Jugendlichen jedenfalls würden sich kringelig lachen.

Den Deutschen, das ist mein Eindruck nach einem 35-jährigen Leben in Deutschland, sind Juden egal. Hauptsache, wir erinnern sie nicht an diese schlimme Sache damals. Hauptsache, wir sind schön unsichtbar. Hassen, nein, hassen tun sie uns nicht. Das übernehmen in diesem Land und in Europa die Araber, oder jedenfalls eine bedrohliche Vielzahl von ihnen. Und das deutsche Volk schaut zu. Jüdische Schüler gibt es an meiner Schule schon lange nicht mehr. Die waren
40 dann offenbar doch zu „empfindlich“.

In einer Stadt und einem Land, wo ich mich nicht mehr traue, meinen Schülern die israelischen Vornamen meiner Kinder zu verraten, in einem Land und einer EU, wo ich mich nicht mehr trauen kann, meinen Davidsstern sichtbar zu tragen, wo Juden auf offener Straße und vor der eigenen Haustür krankenhaureif geschlagen werden, warte ich eigentlich nur noch auf grölende Horden. Wie damals. [...]

45 Aber ach, was rege ich mich auf – ich Jude!

Quelle: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/antisemitismus-in-berlin-du-jude/11876102.html>, 2015 (aufgerufen am 06.12.2022)

Aufgaben

1. Arbeitet heraus, welchen Vorurteilen und Beleidigungen Hannah Kushnir ausgesetzt ist.
2. Stellt zusammen, welche Reaktionen auf die Beleidigungen sie erlebt und welche Erwartungen sie dazu hat.
3. Nennt Sorgen und Ängste, die Hannah Kushnir hat.
4. Analysiert die Sprache des Texts: Was verrät sie über die Gefühlslage der Autorin?
5. „Du Jude! Das sagt man halt so. Das ist nicht so gemeint.“ Nehmt begründet Stellung zu dieser Aussage.
6. Der Text erschien 2015 in einer Rubrik einer Berliner Tageszeitung, die ausdrücklich subjektive und provozierende Texte enthält. Diskutiert, welche Absicht die Autorin mit der Veröffentlichung verfolgt haben könnte.

M3 - Matthias Küntzel: Islamischer Antisemitismus

Die Bezeichnung „islamischer Antisemitismus“ bezieht sich weder generell auf den Islam, noch pauschal auf Muslime. Stattdessen verweist dieser Begriff auf eine spezifische Ausprägung von Judenhass, die besondere Kennzeichen aufweist, besondere Konsequenzen nach sich zieht und deshalb auch gezielt zu bekämpfen ist – besonders innerhalb der muslimischen Welt.

- 5 Der islamische Antisemitismus speist sich aus zwei Quellen, die sich deutlich voneinander unterscheiden: dem islamischen Antijudaismus des 7. und 8. Jahrhunderts sowie dem europäischen Antisemitismus, der erst im 19. Jahrhundert entstand.

Als Mohammed seine Laufbahn als Prophet im 7. Jahrhundert in Mekka begann, war er den jüdischen Traditionen noch zugeneigt. Dies änderte sich nach seinem Auszug nach Medina und dem Beginn der politischen und theologischen Auseinandersetzungen mit den dortigen jüdischen Stämmen. Mohammed gelingt es, die Juden aus Medina zu vertreiben und Hunderte von ihnen zu töten. Seither wurden Juden im Einflussbereich des Islam allenfalls als feige und gedemütigte Zeitgenossen betrachtet. Sie galten neben den Christen als Dhimmis – als „Schutzbefohlene“, als Menschen zweiter Klasse, denen eine Sonderstellung eingeräumt wurde, d. h. sie mussten eine zusätzliche Steuer zahlen und Diskriminierungen erdulden. Im Gegenzug erhielten sie das Recht, auf islamischem Gebiet zu leben und ihre Religion auszuüben. Zwar gibt es im Koran auch pro-jüdische Aussagen; es dominieren jedoch Verse, in denen Juden als Feinde dargestellt, gar als „Aff“ und „Schweine“ abgewertet werden. Dieser degradierende Blick ist bis heute ein Kennzeichen muslimischer Judenfeindschaft geblieben. So skandierten beispielsweise im Sommer 2014 junge Muslime bei pro-palästinensischen Demonstrationen in Berlin die Parole „Jude, Jude, feiges Schwein, komm' heraus und kämpf' allein“. Und im April 2018 sorgte ein Angriff bundesweit für Empörung, als ein junger Syrer in Berlin einen Kippa-Träger mit einem Gürtel peitschte und ihn zu demütigen suchte.

20 Während historisch betrachtet Juden für Muslime also keine nennenswerte Gegnerschaft darstellten und als eher schwach und feige galten, gingen die Christen davon aus, dass nicht der Prophet die Juden, sondern die Juden den Propheten, Gottes einzigen Sohn, getötet haben. Im Christentum wurden Juden deshalb als dunkle und übermächtige Instanz dämonisiert. Nur auf christlichem Boden konnte die Propaganda von der „jüdischen Weltverschwörung“ gedeihen. Sie wurde zum Kennzeichen des „Antisemitismus“ – einer sich im 19. Jahrhundert in Europa ausbreitenden Ideologie, die die Juden nicht länger aus religiösen, sondern aus rassistischen Gründen ausgrenzte und für alles „Böse“ in der Welt verantwortlich machte. Dieses Denkmuster ist auch gegenwärtig virulent: Antisemiten beschuldigen Juden wahlweise als vermeintliche Drahtzieher der Flüchtlingsströme nach Europa oder machen sie für den „Islamischen Staat“ oder die Corona-Krise verantwortlich.

30 Im islamischen Antisemitismus werden die negativsten Judenbilder aus Christentum und Islam vereint. Hier werden die muslimischen Überlieferungen von jüdischer Schwäche und Feigheit mit der paranoiden Vorstellung vom Juden als dem heimlichen Herrscher der Welt verbunden und somit das 7. mit dem 20. Jahrhundert verknüpft. [...]

Auch wenn die Übersetzung westlich-antisemitischer Schriften ins Arabische schon um die Jahrhundertwende des 20. Jahrhundert begann, kam es erst in den Dreißigerjahren des letzten Jahrhunderts zu einer flächendeckenden und systematischen Verbreitung des europäischen Antisemitismus im arabischen Raum. Zu diesem Zeitpunkt setzte Nazi-Deutschland alle Hebel in Gang, um seinen Judenhass in diese Region zu exportieren. Die Nazis verfolgten damit ein doppeltes Ziel: Zum einen wollten sie Araber gegen den jüdischen Teilstaat mobilisieren, den die britische Peel-Kommission 1937 im Rahmen des ersten Teilungsplans für Palästina vorgeschlagen hatte. Zum anderen hatte Adolf Hitler dem Mufti von Jerusalem, dem Führer der palästinensischen Nationalbewegung Amin el-Husseini (1897-1974), zugesagt, die Shoah zu gegebener Zeit auch auf die etwa 700.000 Juden im arabischen Raum auszuweiten – ein Mordplan, bei dem er auf aufgehetzte arabische Kollaborateure zurückgreifen wollte. [...]

M3 - Matthias Küntzel: Islamischer Antisemitismus – Fortsetzung

- Wichtigstes Werkzeug für die Propagierung des Nazi-Antisemitismus in der arabischen/muslimischen Welt war ein Radiosender aus dem brandenburgischen Zeesen, einem kleinen Ort südlich von Berlin, der sechs Jahre lang – vom 25. April 1939 bis zum 26. April 1945 – den Judenhass allabendlich auf Arabisch, Persisch und Türkisch von Berlin aus in die muslimische Welt sendete. Radio Zeesen sprach die Zuhörerschaft nicht als Araber, sondern als Muslime an. Der Sender engagierte erstklassige arabische Sprecher, rezitierte zu Beginn der Sendungen den Koran und würzte die Programme mit sorgfältig ausgewählter arabischer Musik.
- Die zeitgenössischen Berichte betonen, wie beliebt dieser deutsche Propagandasender war. Selbst Araber, die dem Nazireich distanziert gegenüberstanden, ergötzen sich an dem drastischen Judenhasse, den er verbreitete. Die Nazis knüpften damit an latent vorhandene Aversionen an, wie sie in den jüdenfeindlichen Koranversen und dem jahrhundertalten Status der Juden als Dhimmis zum Ausdruck kamen. Zudem nutzten sie den lokalen Konflikt zwischen der zionistischen Bewegung und den Arabern in Palästina, um diesen antisemitisch aufzuladen und Kompromisslösungen zu torpedieren. Mit ihrem theologisch angepassten Antisemitismus veränderte diese Radiopropaganda das Bild vom Juden in der arabischen Welt. Sie beförderte eine (ausschließlich) antijüdische Lesart des Koran, popularisierte die europäischen Weltverschwörungsmymen und prägte eine genozidale Rhetorik gegenüber Israel. Nach und nach begannen muslimische Araber, die christlich-europäische Vorstellung vom Judentum als einem „kosmischen Übel“ zu übernehmen.
- So blieb der arabische Raum nach 1945 die einzige Region in der Welt, in der eine pro-nationalsozialistische Vergangenheit als eine Quelle des Stolzes angesehen wurde, nicht der Scham. Dies zeigt das Beispiel der 1928 gegründeten ägyptischen Muslimbruderschaft, die in den Dreißigerjahren von Nazideutschland mit Geldern bedacht und ideologisch unterstützt worden war. 1945 war sie mit 500.000 Mitgliedern die einflussreichste Massenbewegung und der wichtigste Träger des islamischen Antisemitismus in der arabischen Welt. Im November 1945 – sechs Monate nach Ende des Nazi-Kriegs – zettelten sie in Kairo und Alexandria die ersten antijüdischen Pogrome der neueren Geschichte Ägyptens an. Sie stellten sich uneingeschränkt hinter die Zusammenarbeit zwischen Amin el-Husseini und dem NS-Regime und trugen 1948 mit ihrer Massenmobilisierung maßgeblich dazu bei, dass der Teilungsplan für Palästina, den die Vereinten Nationen am 27. November 1947 mit mehr als Zweidrittel ihrer Mitglieder beschlossen hatten, sabotiert wurde und arabische Armeen Ägyptens, Transjordanien, Syriens, des Irak und des Libanon in der Nacht vom 14. zum 15. Mai 1948 in Palästina einmarschierten, um die unmittelbar zuvor erfolgte Gründung Israels rückgängig zu machen.
- Die Tatsache, dass in diesem Krieg die zuvor noch als Dhimmis verlachten Juden die arabischen Armeen besiegten, erlebten viele Araber als Schock, was ihre Anfälligkeit für antisemitische Mythen erhöhte. Anfang der Fünfziger Jahre veröffentlichte der prominente Muslimbruder Sayyid Qutb einen weiteren Schlüsseltext des eliminatorischen islamischen Antisemitismus: den religiösen Essay „Unser Kampf mit den Juden“, in dem europäisch-antisemitische Stereotype, die Verschwörungstheorien der „Protokolle der Weisen von Zion“ und antijüdische Koranstellen zu einer gedanklichen Einheit verbunden werden. „Seit dem ersten Tag ihrer Existenz verschworen sich die Juden gegen die muslimische Gemeinschaft“, behauptet hier Qutb. „Der erbitterte Krieg, den die Juden gegen den Islam anzettelten“, heißt es weiter, „ist ein Krieg, der in beinahe vierzehn Jahrhunderten nicht für einen einzigen Moment unterbrochen wurde.“ Dieser Krieg setze „sich gewalttätig fort und wird auf diese Weise weitergehen, weil die Juden erst mit der Zerstörung des Islam zufrieden sein werden.“
- Die kurzzeitige Begegnung mit der NS-Ideologie hat die arabische Welt langfristig verändert. Bis heute werden hier die antijüdischen Passagen aus den Frühschriften des Islam unablässig wiederholt, bis heute wird der Weltenlauf mithilfe der „Protokolle der Weisen von Zion“ erklärt, bis heute betrachten führende Vertreter der palästinensischen Autonomiebehörde jeden Versuch, das Verhältnis zu Israel zu normalisieren, als Hochverrat. 2014 ermittelte eine weltweit durchgeführte Studie der Anti-Defamation-League, dass im Nahen Osten und Nordafrika 75 Prozent der befragten Musliminnen und Muslime antisemitischen Äußerungen zustimmten, während es bei Muslimen in Asien, wohin die Radiowellen aus Zeesen nie gelangten, 37 Prozent und im Durchschnitt der Weltbevölkerung 26 Prozent waren. Die antisemitische Aussage „Juden sind für die meisten Kriege in der Welt verantwortlich“ bezeichneten 20 Prozent der Befragten außerhalb des Nahen Ostens als „möglicherweise wahr“. Im Nahen Osten teilten jedoch 65 Prozent der Befragten diese Meinung.
- [...] Gleichwohl haben in jüngster Zeit einzelne arabische Politiker und Journalisten damit begonnen, sich von den antijüdischen Parolen zu distanzieren, die die arabische Welt seit 80 Jahren dominieren. So erklärte der saudische Kronprinz Mohammed Bin Salman, dass auch Israelis „das Recht haben, friedlich in ihrem Staat zu leben“. Arabische Kommentatoren versichern, dass der Islam einer Normalisierung der Beziehungen zu Juden keineswegs im Wege stehe. Die Zeitung Al-Sharq Al-Awsat, die dem saudischen Herrscherhaus nahesteht, berichtete – durchaus zutreffend! –, dass der Mufti von Jerusalem mit seinem Versuch, „die Ideologie der Muslimbruderschaft mit der der Nazis zu kombinieren ... der palästinensischen Sache mehr als irgendjemand sonst geschadet“ habe.
- [...] Die Tatsache, dass der islamische Antisemitismus erst vor 80 Jahren entstand, verweist zugleich auf die Chance, ihn im Kontext der neuen innerislamischen Auseinandersetzungen zu überwinden.

Quelle: Matthias Küntzel, *Islamischer Antisemitismus*, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/307771/islamischer-antisemitismus> (Aufruf: 06.12.2022)

Aufgaben

1. Lest den Text und markiert die wichtigsten Informationen.
2. Vergleicht den dargestellten Antisemitismus mit dem euch bekannten NS-Antisemitismus.
3. Überprüft den Begriff ‚islamischer Antisemitismus‘ und bewertet diesen.

Teil II

8. Never ending Fakenews – neue Gefahr durch alte Verschwörungserzählungen?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Geschichte, Weltkunde, Wirtschaft/Politik, Deutsch, Philosophie, Religion, Medienunterricht, Kunst
Themenschwerpunkt	Reflexion der Tradierung von antisemitischen Verschwörungserzählungen
Zielgruppe	Sek. I (ab Jahrgangsstufe 7)
Bezug zu Fachanforderungen	<p>Geschichte: Sek. I, Thema 2: Das Mittelalter – eine finstere Zeit? – Juden, Christen und Muslime; Thema 6: Deutschland 1918 - 1945: Zweiter WK und Holocaust; Sek. II E1: Vergangenheit und Gegenwart – Lernen aus der Geschichte?; Sek. II, Q2.1: Nationalsozialistische Diktatur / Holocaust; Der Nationalsozialismus - Vergangenheit, die nie vergeht?</p> <p>Weltkunde: Jg. 7/8 Das Mittelalter: „Finster“ oder Fantasy? oder Die Stadt – ein Ort der unbegrenzten Möglichkeiten?; Jg. 9 Der Nationalsozialismus – eine Frage der Verantwortung?; Shoah/ Holocaust: Die SuS nehmen einen begründeten Standpunkt zu einer aus den Verbrechen des NS abgeleiteten besonderen Verantwortung der Deutschen und dem heutigen Umgang mit dem Nationalsozialismus ein.</p>
Erforderliches Vorwissen	<p>Hilfreich: Grundbegriff Antisemitismus (für Jüngere: https://klexikon.zum.de/wiki/Antisemitismus; für Ältere: s. Unterrichtsvorschlag „Soziale Netzwerke und jüdenfeindliche Kommentare“, Geschichte bzw. Anfänge des Antisemitismus (seit der Spätantike); Ausgrenzung/Einschränkung von Jüdinnen und Juden im Mittelalter</p> <p>Für die Karikatur (Einstieg): Schläfenlocken und Kippa als Teile jüdischer Kultur (hier als eine Art Erkennungszeichen/Zuordnung)</p> <p>Sensibilität für pauschalisierenden Sprachgebrauch („die Juden“ – wer soll das sein? → „Juden“ als pauschaler Sammelbegriff und Schimpfwort)</p>

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS dekonstruieren verschiedene antisemitische Verschwörungserzählungen und sie verurteilen, dass Jüdinnen und Juden seit dem Mittelalter bis heute pauschal, stereotyp und unbegründet für Unheil und Katastrophen verantwortlich gemacht wurden bzw. immer noch werden.

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - L präsentiert die Karikatur (s. M1a). „Warum sollen die Juden an allem schuld / für alles verantwortlich sein?“ 	<p>Für Ältere: L spielt das Couplet „An allem sind die Juden schuld“ von Friedrich Holländer aus dem Jahr 1931 vor. https://www.youtube.com/watch?v=ajCdCnzBY3Y (alternative Aufnahme siehe M1b)</p>
<p>Erarbeitung</p> <p>L fordert SuS auf, die einzelnen Fälle arbeits- teilig zu erarbeiten und im Anschluss einander zu präsentieren. Die Ergebnisse sind auf dem vorstrukturierten AB zu sichern.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Untersucht die einzelnen Fälle!</i> 2. <i>Vergleicht die einzelnen Fälle und schreibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf!</i> 3. <i>Diskutiert, ob die Verwendung alter „Fakenews“ heute eine neue Gefahr bedeutet!</i> 	<p>für Jüngere bietet sich ggf. an, die Aufgaben 2 und 3 gemeinsam zu lösen; für Ältere (Zusatzmaterial): Fall 3: https://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/316638/der-an-schlag-von-halle Fall 3/4: https://kurier.at/politik/ausland/so-wurde-george-soros-zum-best-gehassten-gutmenschen/400025647</p>
<p>Sicherung</p> <p>Faktencheck: SuS präsentieren ihre Ergebnisse zu den Fällen sowie zu Gemeinsamkeiten/ Unterschieden</p> <p>Erkennen, dass die Beschuldigungen auch über die Jahrhunderte hinweg in der Regel stereotyp und oftmals gleich bzw. ähnlich/ situationsangepasst sind, also nach demselben Muster erfolgen; erkennen eigentliche Urheber der Fakenews.</p>	<p>Bei Anwendung des Couplets: Wiederaufnahme des Einstiegs: Klärung der Couplet-Aussage sowie der angewendeten Mittel (Zynismus/Ironie etc.) (auch als Überleitung zum Transfer) https://de.wikipedia.org/wiki/An_allem_sind_die_Juden_schuld http://www.klassik-heute.de/4daction/www_komponist?id=43738&bio</p>
<p>Urteilsphase</p> <p>L leitet die Diskussion zur Leitfrage, ob die Verwendung alter „Fakenews“ heute eine neue Gefahr bedeutet.</p> <p>Überleitung: „Erläutert die Konsequenzen, welche sich aus dieser neuen/alten Gefahr ergeben?“</p>	
<p>Transfer</p> <p>„Diskutiert, wie man aktiv solch fehlerhaften Behauptungen begegnen kann?“</p>	<p>Ggf. ließe sich der Transfer durch weiteres Material stützen, z. B.: https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_de https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/verschwuerungsmymen-und-antisemitismus/ Chernivsky, M./Hartmann D./Klammt, B./Mkayton N./Rachow E./Scheuring, J. und Wiegemann. R. (2021): Antisemitismus? Gibt’s hier nicht. Oder etwa doch? Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment / Yad Vashem, S. 40-44: Handlungsoptionen im Umgang mit Antisemitismus</p>

Ausblick

Geschichte des Antisemitismus (wenn noch nicht zuvor behandelt), https://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/extra_3/Antisemitismus-als-Kern-von-Verschwoerungstheorien,extra19106.html, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/37951/von-der-antike-bis-zur-neuzeit>

- Zusammenhang von (vermehrten Verschwörungserzählungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie) <https://www.idz-jena.de/pubdet/wsd9-3>
- Vertiefende Analyse der Protokolle der Weisen von Zion (oder eines anderen Beispiels)
- Brauchen wir Sündenböcke? Arbeitsblatt von erinnern.at (allgemein zum Begriff Sündenbock, Beispiel der Roma) https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/antisemitismus-1/copy_of_antisemitismus/brauchen-wir-suendenboecke/resolveuid/d3eeaeaa5d3a4821a4a48240f7ef3e02
- <https://www.mdr.de/geschichte/weitere-epochen/mittelalter/juden-im-mittelalter-100.html>

Material

Antisemitismus, also die Feindschaft gegen Jüdinnen und Juden, gibt es seit der Antike. Er entsteht u. a. aus der Konkurrenz zwischen Judentum und Christentum. Verbunden mit Antisemitismus sind häufig verschiedene Fakenews. Oftmals werden jüdische Menschen für Schlechtes, für Katastrophen verantwortlich gemacht. Im Folgenden sollen verschiedene Fälle untersucht werden.

M1a - Karikatur von Ben Gershon



Quelle: Karikatur von Ben Gershon. In: #Antisemitismus für Anfänger. Eine Anthologie. Hg. v. Myriam Halberstam, Berlin (Ariella Verlag) 2021, S. 25.

Wortklärung: Jom Kippur/Yom Kippur (Versöhnungstag/Versöhnung mit Gott) ist der höchste jüdische Feiertag.

M1b – Der jüdischstämmige Komponist und Musikedichter Friedrich Hollaender schreibt zwei Jahre vor seiner Flucht aus dem nationalsozialistischen Deutschland das satirische Couplet ‚An allem sind die Juden Schuld‘ (1931):

- | | |
|--|---|
| <p>1. Strophe</p> <p>Ob es regnet, ob es hagelt,
Ob es schneit oder ob es blitzt
Ob es dämmt, ob es donnert,
Ob es friert oder ob du schwitzt,
5 Ob es schön ist, ob's bewölkt ist,
Ob es taut oder ob es gießt,
Ob es nieselt, ob es rieselt,
Ob du hustest, ob du niest:</p> <p>Refrain:</p> <p>An allem sind die Juden schuld!</p> <p>10 Die Juden sind an allem schuld!
Wieso, warum sind sie dran schuld?
Kind, das verstehst du nicht, sie sind dran schuld!
Und Sie mich auch! Sie sind dran schuld!
Die Juden sind, sie sind und sind dran schuld!</p> <p>15 Und glaubst du's nicht, sind sie dran schuld,
An allem, allem sind die Juden schuld! Ach so!</p> <p>2. Strophe</p> <p>Ob das Telefon besetzt ist,
Ob die Badewanne leckt,
Ob dein Einkommen falsch geschätzt ist,
20 Ob die Wurst nach Seife schmeckt,
Ob am Sonntag nicht gebacken,
Ob der Prinz of Wales schwul,
Ob bei Nacht die Möbel knacken,
Ob dein Hund'n harten Stuhl: (Refrain)</p> | <p>3. Strophe</p> <p>25 Ob der Dietrich dich versteuert,
Ob die Dietrich Kopf bis Fuß,
Ob Okasa sich verteuert,
Ob ‚ne Jungfrau sagt: „Ich tu's“,
Ob es kriselt bei der Danat,
30 Ob ein Witz im Radio alt,
Ob die Garbo `n hohlen Zahn hat,
Ob der Kuß im Tonfilm knallt:
(Refrain)</p> <p>4. Strophe</p> <p>Dass der Schnee so furchtbar weiß ist
Und dazu, was sagt man, kalt,
35 Dass dagegen Feuer heiß ist
Und dass Bäume steh'n im Wald,
Dass 'ne Rose keine Zwiebel
Und dass Schabefleisch geschabt
Dass der Heine gar nicht übel
40 Und der Einstein ganz begabt: (Refrain)</p> |
|--|---|

Quelle: © Music Sales Corporation / Bosworth Music GmbH

Tonaufnahme mit der Sängerin Annemarie Hase: <https://www.youtube.com/watch?v=EhKtQASpbY0> (aufgerufen am 06.12.2022)

M2 - Fakenews 1: Die Pest (um 1350)

- Im Mittelalter erkrankten die Menschen wie heute immer wieder, es gab aber häufig weder wirksame Medikamente noch wusste man etwas über Verbreitungswege, sodass man sich nicht effektiv vor einer Ansteckung schützen konnte. Ab 1348 verbreitete sich aus südeuropäischen Hafenstädten wie Marseille und Genua kommend ein neuer Erreger: Die Pest. Sie war hochansteckend und extrem tödlich, aber niemand konnte sich zu dieser Zeit ihre Herkunft wissenschaftlich
- 5 erklären. So kursierten Theorien wie die, dass man behauptete, Juden seien verantwortlich. Sie hätten Brunnen vergiftet und seien an einer großen Verschwörung beteiligt, in ganz Europa die Herrschaft übernehmen zu wollen. Es lässt sich nicht genau sagen, wo diese (sachlich falsche) Erzählung ihren Ursprung nahm, aber sie verbreitete sich noch schneller als die Pest. Rasch wurden die ersten Geständnisse von gefolterten Juden erpresst. Daraufhin wurden diese in manchen Städten schon verfolgt, bevor die Pest die Orte überhaupt erreichte. Das nennt man „Pogrom“. Sie wurden einerseits
- 10 häufig körperlich verfolgt, andererseits aber auch ihr Eigentum teilweise eingezogen oder Schulden bei ihnen annulliert. Im Zuge der Pestepidemie starb etwa ein Drittel der Bevölkerung Zentraleuropas an der Krankheit, für die Juden war die Zeit manchmal aber noch schlimmer. Der Historiker Christian Scholl schreibt: „Das waren die schlimmsten Judenverfolgungen in Europa bis zum Holocaust, und diese Pogromwelle hat einen tiefen Einschnitt dargestellt für die Juden Mitteleuropas. Ein Großteil der Gemeinden vor allem in Südfrankreich und dann auch im Heiligen Römischen Reich sind
- 15 im Zuge dieser Welle vernichtet worden.“
- Das lag wohl auch daran, dass Juden von der überwiegend christlichen mitteleuropäischen Bevölkerung schon vorher häufig als „ungläubig“ oder sogar „teuflich“ angesehen wurden, sodass man ihnen diese Geschichte ohne Weiteres zutraute. Gleichzeitig hatten viele Menschen ein Eigeninteresse an den Pogromen: Sie profitierten beispielsweise finanziell von gestrichenen Schulden.

Quelle: Darstellungstext des Historikers Benjamin Stello, 2022

M3 - Fakenews 2: Pockenimpfung (um 1880)

Pocken oder Blattern waren eine hochansteckende Viruserkrankung, an der Menschen oft starben. Gegen die Krankheit wurde schon früh ein Impfstoff entwickelt. Dank der Impfung gilt die Krankheit heute als ausgestorben. Zwischenzeitlich war diese Impfung aber umstritten.

In Deutschland nahm die Impfgegnerschaft volle Fahrt auf, als der Reichstag 1874 beschloss, die Pockenimpfung zur
 5 Pflicht zu machen. Diese Impfpflicht rettete ungezählte Menschenleben und half auf lange Sicht, die tödliche Krankheit auszurotten. Die autoritäre³ Art aber, in der sie durchgesetzt wurde, gab den Gegnerinnen und Gegnern viele Argumen-
 te an die Hand: Zeitungsberichte über Gendarmen, die die Kinder impfunwilliger Eltern zwangsweise abholten, trugen
 kaum zur Akzeptanz der Maßnahmen bei. Der Widerstand gegen das Impfen wurde zur Massenbewegung mit Vereinen
 und Zeitschriften, Klagen und Petitionen⁴. Die offene Verweigerung blieb aber selten, bis 1897 wurden rund 90 Prozent
 10 aller Kinder gegen die Pocken geimpft.

Die impfkritische Bewegung beschränkte sich in ihren Publikationen zumeist auf den Impfwang und Impfschäden. Schon bald aber wirkten auch Antisemiten in ihr mit. „Wir bekämpfen Juden, [...] Impfer und Juristen!“, verkündete ein
 Redner 1896 auf einer antisemitischen Versammlung. Eugen Dühring, einer der Begründer des modernen Rassenanti-
 semitismus⁵, [...] behauptete auch, jüdische Journalisten und Politiker hätten den staatlichen Impfwang durchgesetzt,
 15 damit sich jüdische Ärzte daran bereichern könnten. Die antisemitische Zeitschrift Der Hammer legte 1911 sogar nahe,
 dass jüdische Mütter ihre Kinder gar nicht impfen ließen. Jüdische Ärzte stellten ihnen gefälschte Bescheinigungen aus.
 So sollte das Judentum freigehalten werden von der Infektion mit „Kälber-Eiter“ (der Pockenimpfstoff wurde lange Zeit
 aus dem Immunserum von Kühen gewonnen). Die Impfung von Nichtjuden dagegen diene dazu, „unser Blut zu verder-
 ben und unsere Rasse zu vernichten“. [...]

20 Der Judenhass war unter Impfgegnern keine zufällige Randerscheinung. So war auch Paul Förster, der von 1899 an den
 Vorsitz des kurz zuvor gegründeten Deutschen Bundes der Impfgegner führte, bekannt als Rassenantisemit. Förster wirk-
 te an der Antisemitenpetition mit, die 1880 vom Reichstag verlangte, die ein gutes Jahrzehnt zuvor gewährte rechtliche
 Gleichstellung der jüdischen Bevölkerung wieder aufzuheben. [...]

Quelle: Mathias Berek (Mitarbeiter am Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin): „Verunreinigtes Blut“. In: Die Zeit 6/2021, 4.2.2021, online <https://www.zeit.de/2021/06/impfgegner-antisemitismus-corona-impfung-geschichte> (aufgerufen am 06.12.2022)

M3b - Pockenimpfung im späten 18. Jahrhundert



Quelle: Dr. Jenner performing his first vaccination on a child, 1796. Oil painting by Ernest Board, Edward Jenner Vaccinating Child, c.1796 Stock Photo - Alamy

³ autoritär: unbedingten Gehorsam fordernd, diktatorisch

⁴ Petition: Gesuch, Eingabe an eine offizielle Stelle

⁵ Rassenantisemitismus kommt im 19. Jahrhundert auf. Er basiert auf angeblich erforschten Erkenntnissen, nach denen es bessere oder minderwertige Rassen gebe. Mit dieser Begründung grenzte man jüdische Menschen aus und verleumdete sie. Der Rassenantisemitismus wird auch von den Nationalsozialisten als Begründung für die Vernichtung von Jüdinnen und Juden genommen. Wissenschaftlich ist der Rassenantisemitismus völlig haltlos.

M4 – Fakenews 3: „Flüchtlingskrise“ (2015 ff.)

Im Jahr 2015 kamen viele Flüchtlinge aus Krisengebieten nach Europa. Während die Flüchtlinge auch hier in Deutschland zunächst herzlich willkommen geheißen wurden, mehrten sich nach und nach kritische Stimmen. Vor allem, wenn Entwicklungen und Krisen viele Gründe haben und nicht einfach erklärt werden können, werden Verschwörungserzählungen, deren Wahrheitsgehalt nicht überprüft wird und die häufig antisemitischen Charakter haben, als Erklärung herangezogen.

So wird z. B. dem in Ungarn geborenen George Soros, einem jüdischen Holocaustüberlebenden, vorgeworfen, für die Flüchtlingsströme 2015 und in den Folgejahren verantwortlich zu sein und einen Bevölkerungsaustausch in Europa zu planen, um eine eigene (jüdische) Weltmacht zu errichten. Diese Vorwürfe sind haltlos, die Lüge vom angeblichen Bevölkerungsaustausch ist zudem antimuslimisch. Soros gilt als einer der reichsten Männer der Welt. Sein Vermögen hat er durch verschiedene Finanzgeschäfte verdient, von denen einige auch kritisch betrachtet werden. Allerdings nutzt Soros erhebliche Summen seines Geldes, um z. B. Bürgerrechtsbewegungen zu unterstützen, sich für Demokratie und Menschenrechte einzusetzen und etwas gegen die Armut in der Welt zu tun. Gerade weil er selbst die Verfolgung durch die Nationalsozialisten erlebt hat, ist ihm der Einsatz des Geldes für solche Zwecke wichtig. Eine Variante derselben Verschwörungserzählung macht alle Juden für die Flüchtlingskrise verantwortlich:

Am 9. Oktober 2019 versuchte der Rechtsextremist Stephan B., bewaffnet in die Synagoge in Halle an der Saale einzudringen, wo sich die jüdische Gemeinde versammelt hatte, um Yom Kippur, den höchsten jüdischen Feiertag, zu begehen. Weil es ihm nicht gelang, die Tür zum Gebäude zu öffnen, erschoss er eine Passantin und kurz darauf den Gast einer nahegelegenen Imbiss-Bude. Bevor er festgenommen werden konnte, verletzte er noch zwei weitere Personen. Vor seiner Tat, die er per Live-Stream ins Internet übertrug, hatte der Täter ein Bekennerschreiben ins Netz gestellt, das von seinem Hass auf Juden und Muslime zeugt. Den Juden unterstellt er darin, muslimische Immigration nach Europa heimlich zu steuern. Stephan B. glaubt also an eine explizit antisemitische Variante der in rechten Kreisen weitverbreiteten Verschwörungstheorie des „Großen Austauschs“. Seiner Ansicht nach sind Juden die treibende Kraft hinter einem angeblichen Plan, die christliche Bevölkerung Europas gegen eine muslimische auszutauschen. Der Anschlag von Halle ist der bislang schlimmste in einer Reihe von antisemitischen Gewalttaten in den letzten Jahren, die zeigen, dass der Hass auf Juden in Deutschland wieder zunimmt. Dieser Hass ist fast immer verschwörungstheoretisch motiviert.

Quelle (Zeilen 1 - 14): Autorentext (Meike Niehaus)

Quelle (ab Zeile 15): Michael Butter, Antisemitische Verschwörungstheorien in Geschichte und Gegenwart, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/321665/antisemitische-verschwörungstheorien> (aufgerufen am 06.12.2022)

M4b – Gedenktafel zum Terroranschlag des 09.10.2019 in Halle mit Synagoge im Hintergrund



Quelle: Datesa (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gedenktafel_in_der_Mauer_mit_Synagoge_im_Hintergrund_Querformat.jpg), <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>

M5 - Fakenews 4: Corona-Pandemie (2020 ff.)

In Internetforen und Videobeiträgen wird immer wieder danach gefragt „Wem nützt Corona?“. Auf seinem YouTube-Kanal suggeriert der Berliner Verschwörungsgläubige Heiko Schrang, dass die Pandemie geplant sei - von wem auch immer: „Stellt Euch immer die ‚W‘-Fragen: Warum ist das jetzt da? Wovon könnte abgelenkt werden? Wer hat ein Interesse daran?“ Genannt in dem Kreis möglicher Profiteure wird der jüdische Milliardär George Soros. Er investiere in Pharmafirmen, die Impfstoffe produzieren und ein Labor in Wuhan betreiben. Auch Journalist und Buchautor Oliver Janich, der bereits hinter der sogenannten „Flüchtlingskrise“ einen „großen Plan“ von Soros vermutete, unterstellt, dass Corona in Wirklichkeit dazu diene, eine Weltregierung durchzusetzen. Neben Soros wird die jüdische Bankiersfamilie Rothschild für die Pandemie verantwortlich gemacht. [...]

„Neue Weltordnung“

10 Auf Demonstrationen und in den sozialen Medien machen Warnungen vor der Einführung einer „Neuen Weltordnung“ (NWO) die Runde. Ziel von Eliten und Geheimgesellschaften sei es, ein globales Herrschaftssystem zu errichten. Auf T-Shirts und Transparenten findet sich der Slogan „Stopp NWO“. Nicht selten wird hinter der globalen „Elite“ eine jüdische Machenschaft konstruiert und in Codes oder Personifizierungen wie „Ostküste“, „Globalisten“, „Soros“ oder „Rothschilds“ verpackt. [...]

15 *Wurzeln antisemitischer Verschwörungserzählungen*

Die Verbreitung antisemitischer Verschwörungserzählungen und Ressentiments durch die Corona-Proteste gibt nach Einschätzung von Expert*innen wie etwa Felix Klein, Antisemitismus-Beauftragter der Bundesregierung oder Dr. Michael Blume, Antisemitismus-Beauftragter von Baden-Württemberg, Anlass zur Sorge. Die Corona-Pandemie sei nicht Ursache von Antisemitismus, bekomme durch antisemitische Verschwörungsgeschichten aber ein neues Gesicht. Nach einer Analyse des israelischen Außenministeriums werden nach den USA und Frankreich in Deutschland die meisten antisemitischen Äußerungen im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie ins Netz gestellt. Kern der Phantasie ist, dass Juden* Politik und Wirtschaft für den eigenen Profit steuern. Wenn über die Erschaffung einer „neuen Weltordnung“ oder von Plänen einer Geheimgesellschaft oder Elite gesprochen wird, ist das Nährboden für den Glauben, dass „die Juden“ dahinterstecken. Antisemitismus äußert sich auch offen, zum Beispiel in der Behauptung, der jüdische Milliardär George Soros oder Israel seien Urheber des Virus.

Quelle: Covid 19 - Corona und Antisemitismus. Hg. v. Stadt Dortmund, Amt für Angelegenheiten des Oberbürgermeisters und des Rates, Koordinierungsstelle für Vielfalt, Toleranz und Demokratie, Dortmund 2020, S. 7ff., 9f, https://www.dortmund.de/media/p/vielfalt/downloads_wahlen/01-51-20_CoronaAntisemitismus_Pixi_WEB.pdf (aufgerufen am 06.12.2022)

Aufgaben

1. Untersucht die Fälle, indem ihr herausfindet,
 - was den Juden in welchem Zusammenhang vorgeworfen wird;
 - wer diese Vorwürfe macht / ins Leben ruft;
 - warum Jüdinnen und Juden beschuldigt werden;
 - wer davon profitiert, dass die Juden beschuldigt werden;
 - welche Folgen die Vorwürfe für die Juden haben.
 Tragt die Ergebnisse zusammen mit den Textbelegen in euer Arbeitsblatt ein.

2. Vergleicht die einzelnen Fälle und schreibt Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf!

3. Diskutiert, ob die Verwendung alter „Fakenews“ heute eine neue Gefahr bedeutet!

M5 - Arbeitsbogen Faktencheck

AB Faktencheck					
	Fakenews 1: Pest (um 1350)	Fakenews 2: Pockenimpfung (um 1880)	Fakenews 3: Flüchtlingskrise (2015 ff.)	Fakenews 4: Coronapandemie (2020 ff.)	
Was wird vorgeworfen?					
Wer macht den Vorwurf?					
Warum werden Jüdinnen und Juden verdächtigt?					
Wer profitiert vom Vorwurf?					
Welche Folgen hat der Vorwurf für Jüdinnen und Juden?					

Teil II

9. Literature – an adequate way to express the horrors of the Holocaust?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Englisch oder Geschichte bilingual
Themenschwerpunkt	Literarische Aufbereitung des Holocaust, Konstruktion/Dekonstruktion, Narrativität
Zielgruppe	Sek. II
Bezug zu Fachanforderungen	Geschichte: E1: Vergangenheit und Gegenwart – Lernen aus der Geschichte, Q2.1: Diktatur und Demokratie im Zeitalter der Extreme Englisch: The Individual and Society, Experiencing Literature and the Arts
Erforderliches Vorwissen	Geschichte: Kenntnisse über die sich verschärfende nationalsozialistische Gewaltpolitik gegenüber den europäischen Juden sowie die Shoah Englisch: Stylistic devices, different types of narrators, characterization techniques

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS dekonstruieren einen Auszug aus dem autobiografischen Roman „Night“ des Holocaust-Überlebenden und Friedensnobelpreisträgers Ellie Wiesel und stellen diesen im Anschluss einem Historikertext gegenüber. Abschließend diskutieren sie Vorzüge wie Nachteile beider Darstellungsformen und entwickeln so eine reflektierte Haltung zu Texten, welche den Holocaust literarisch aufbereiten.

Fahrplan	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none">- L konfrontiert SuS mit der Aussage Theodor Adornos: „To write poetry after Auschwitz is barbaric“ und bittet sie, diese und ihre Implikationen zu erklären. Sammelt mit den SuS ihnen bekannte Romane mit einem Bezug zum Holocaust und stellt diese dem Zitat gegenüber.- L bittet SuS, den Widerspruch zu benennen und eine Stundenfrage zu formulieren, wie z. B.: „Literature – an adequate format to express the horrors of the Holocaust?“	<p>Alternativ kann L, sollten keine weiteren Werke bekannt sein, weitere Genre-Bsp. nennen bzw. kurz vorstellen (z. B. Reich-Ranicki: Mein Leben; Jurek Becker: Jakob der Lügner,...)</p>

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Führt ggf. vor der ersten Lektüre unbekanntes Vokabular an der Tafel ein und fordert dann die SuS auf, den Text zu lesen und sich Notizen zum inneren Konflikt des Protagonisten sowie zu den Umständen in den Baracken des KZs zu machen. 	<p>Unbekanntes Vokabular (z. B. death camp, barracks, nocturnal, furnace, crematorium, condemn, antechamber, vigor, sturdy, extant, charnel house) kann auch vorab über eine Vokabelliste eingeführt werden.</p>
<p>Sicherung II</p> <p>Sammelt die Ergebnisse mdl. im Unterrichtsgespräch. Erwartbare Antworten:</p> <p>a) <i>The protagonist's inner conflict: Having survived the first selection at the death camp and having just passed the furnaces, Elizier struggles to fully comprehend the atrocities he has already witnessed, leading him to question his faith in God.</i></p> <p>b) <i>The situation in the barracks: poor mental health of the prisoners, violence amongst the inmates, new arrivals have to strip naked in front of SS officers, have their clothes taken from them, suffer from the cold, some inmates are selected for the "Sonderkommando" that is tasked with cremating the dead prisoners' bodies.</i></p>	<p>Bei lernschwächeren Klassen scheint es sinnvoll, die Ergebnissicherung an der Tafel vorzunehmen.</p>
<p>Erarbeitung II</p> <p>Die SuS erarbeiten zunächst arbeitsteilig nach der Think-, Pair-, Share-Methode die literarischen Elemente des Auszugs sowie deren Funktion und stellen diese einander vor:</p> <p><i>Autobiographical accounts are often regarded as a "hybrid of history and literature".</i></p> <p><i>THINK: On your own, mark and identify literary elements in the excerpt above and explain their function. (Partner A: ll. 5 - 21; Partner B: ll. 22 - 32)</i></p> <p>b) <i>PAIR: Present your findings to your partner and take notes. Then explain - on the basis of M3 - differences</i></p>	<p>Für SuS der Einführungsphase und/oder lernschwächere Q-Jahrgänge kann M3 genutzt werden.</p>
<p>Sicherung II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Arbeitspaare präsentieren ihre Ergebnisse mithilfe einer Dokumentenkamera im Plenum. 	
<p>Urteil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die SuS diskutieren Vor- und Nachteile der zwei Darstellungsformen und positionieren sich zur Leitfrage. 	

Weiterführende Arbeitsaufträge/Recherchehinweise/Literaturtipps

- 1) Comprehensive overview of stylistic devices including examples: https://jochenlueders.de/?page_id=413 (aufgerufen am 06.12.2022)
- 2) Further reading: Cynthia Ozick "The Shawl": <https://www.newyorker.com/magazine/1980/05/26/the-shawl> (aufgerufen am: 06.12.2022)

Material

M1 - Elie Wiesel: *Night* (1958)

Elie Wiesel's (1928-2016) autobiographical account "Night" (1958) is widely regarded as one of the masterpieces of Holocaust literature. The novel revolves around an adolescent boy and his father and their battle for survival in Auschwitz. In the following excerpt the novel's main character, Eliezer, shortly breaks out of his narrative and reflects upon his first night in the death camp as well as his faith in God:

- 5 *My heart was about to burst. There. I was face-to-face with the Angel of Death... No. Two steps from the pit⁶, we were ordered to turn left and herded into barracks. I squeezed my father's hand. He said: "Do you remember Mrs. Schächter⁷ in the train?"*

Never shall I forget that night, the first night in camp, that turned my life into one long night seven times sealed.

- 10 Never shall I forget that smoke.
 Never shall I forget the small faces of the children whose bodies I saw transformed into smoke under a silent sky.
 Never shall I forget those flames that consumed my faith forever.
 15 Never shall I forget the nocturnal silence that deprived me for all eternity of the desire to live.
 Never shall I forget those moments that murdered my God
 And my soul and turned my dreams into ashes.
 Never shall I forget those things, even were I condemned to
 20 live as long as God Himself.
 Never.

- The barrack we had been assigned to was very long. On the roof, a few bluish skylights. I thought: This is what the ante-chamber of hell must look like. So many crazed men, so much shouting, so much brutality. Dozens of inmates were there to receive us, sticks in hand, striking anywhere, anyone, without reason. The orders came: "Strip! Hurry up! Raus! Hold on
 25 to your belts and your shoes ..."

- Our clothes were to be thrown on the floor at the back of the barrack. There was a pile already. New suits, old ones, torn overcoats, rags. For us it meant true equality: nakedness. We trembled in the cold.
 A few SS officers wandered through the room, looking for strong men. If vigor was that appreciated, perhaps one should try to appear sturdy? My father thought the opposite. Better not to draw attention. (We later found out that he had been
 30 right. Those who were selected that day were incorporated into the Sonder-Kommando, the Kommando working in the crematoria. Béla Katz [...], who arrived one week ahead of us. [...] told us that having been chosen because of his strength, he had been forced to place his own father's body into the furnace.)

Quelle: Wiesel, Elie: *Night*. In: *The Night Trilogy. Night. Dawn. Day*. New York 2008: Wang and Hill, S. 52 f.

M2 - Historian Franciszek Piper about crematorium I at Auschwitz death camp

The so-called old crematorium in Auschwitz,* later designated as crematorium I, was [...] put into operation in September 1940.** [...] The extant plan, dated September 25, 1941, shows that the crematorium building was 26.57 meters long, 14.61 meters wide, and about 3 m high. It had one entrance on the northwest side and included a furnace room with three two-retort furnaces and a charnel house that was 78.2 sq m (17 m in length and 4,6 m in width).*** [...]

- 5 According to official German figures, the "capacity" of the expanded crematorium was 340 bodies in 24 hours.

*/**/** references to sources and/or another historian's account

Quelle: Piper, Franciszek: "Gas Chambers and Crematoria". In: Gutman, Israel/Berenbaum, Michael (Hrsg.): *Anatomy of the Auschwitz Death Camp*, Washington/Bloomington 1998: Indiana University Press and United States Holocaust Museum, S. 158 f.

⁶ they are passing the furnaces where the bodies of dead Jews were burnt.

⁷ a lady who died on the train to the concentration camp. Before her death, she hallucinated about seeing "flames".

M3 - Exploring literary devices and their function

PARTNER A		
example (including line numbers)	literary device	function
"I was face-to-face with the Angel of Death" (l. 5)		
	direct speech	
	anaphora	
	parallelism	
"under a silent sky" (l. 12)		
	alliteration	
PARTNER B		
example (including line numbers)	literary device	function
	narrative perspective	
	direct speech	
	enumeration	
"So many crazed men, so much shouting, so much brutality." (l. 23)		
"If vigor was that appreciated, perhaps one should try to appear sturdy?" (l. 28)		

Aufgaben

- In your own words, describe a) the protagonist's inner conflict and b) what the situation in the barracks of the death camp is like.
- Autobiographical accounts are often regarded as a "hybrid of history and literature".
 - THINK: On your own, mark and identify literary elements in the excerpt above and explain their function. (Partner A: ll. 5 - 21; Partner B: ll. 22 - 32)
 - PAIR: Present your findings to your partner and take notes. Then - on the basis of M3 - explain differences between Wiesel's and an historian's account.
 - SHARE: Present your findings in class.
- Discuss the defects and merits of the two different accounts of the Holocaust and ultimately say whether you think that literature is an adequate way to report about the horrors of the holocaust.

Teil II

10. Boykott gegen Israel – inwiefern ist das antisemitisch?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Wirtschaft/Politik, Geschichte
Themenschwerpunkt	Kriterienbasierte Urteilsbildung
Zielgruppe	Sek. II
Bezug zu Fachanforderungen	Wirtschaft/Politik E1: politische Ordnung, politischer Prozess (Extremismus, Agenda-Setting, Lobbyismus) Q2.1: Internationale Friedens- und Sicherheitspolitik im 21. Jahrhundert (zivilisatorisches Hexagon, Völkerrecht zwischen Anspruch und Wirklichkeit) Q2.4: Medien und Politik (Krieg und Frieden in der Berichterstattung – Bedingungen und Einflussfaktoren; Agenda-Setting, Framing: Wie aus Positionen Themen werden) Geschichte E1: Lernen aus der Geschichte (historische Darstellungen – plausible Konstruktionen von Geschichte?) Q2.2: (Konfliktlösungen in der multipolaren Welt)
Erforderliches Vorwissen	-

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS erarbeiten sich die BDS-Positionen und beurteilen diese im Anschluss anhand der Antisemitismuskriterien des „3-D-Tests“.

Fahrplan	Mögliche Differenzierung
Einstieg - L präsentiert M1a und M1b (oder vergleichbares Material aus der Tagespresse) mit dem Ziel, Vorwissen zu aktualisieren: „Worum geht es?“	ggf. ein aktuelles Boykott-Beispiel mit BDS-Bezug vorschalten (Stand Herbst 2021 z. B. Sally Rooney's Übersetzungsrechte ins Hebräische)

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung I</p> <p>Erschließen Sie die BDS-Positionen in M2.</p> <p>Unterscheiden Sie zwischen</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tatsachen-Behauptungen bzw. Annahmen</i> - <i>herangezogenen Wertmaßstäben</i> - <i>und darauf gegründeten Forderungen.</i> 	
<p>Erarbeitung II</p> <p>Der Bundestag hat 2019 die BDS-Forderungen so eingeschätzt: „Die Argumentationsmuster und Methoden der BDS-Bewegung sind antisemitisch.“ (M3, Z. 17)</p> <p>Mutmaßen Sie auf der Grundlage Ihrer Auswertung von M2, worauf sich diese Einschätzung gründen lässt.</p> <p>Stellen Sie dar, wie die Ablehnung von BDS im Bundestagsbeschluss (M3) begründet wird, und beurteilen Sie, inwieweit Sie diesen Gründen zustimmen.</p> <p>Untersuchen Sie, welche BDS-Forderungen und -Argumente (M2) mit den Antisemitismus-Kriterien des „3-D-Tests“ (M4) adressiert werden.</p>	<p>Alternativ zur Anwendung der in M3 genannten Kriterien auf die BDS-Forderungen (oder als mögliche Lösung für die Aufgabe) kann dieses Material eingesetzt werden: Bildungsstätte Anne Frank: 4 Gründe, warum BSD antisemitisch ist, 2019.</p>
<p>Sicherung</p> <p>L forciert das In-Bezug-Setzen von M2, M3, M4 (vgl. Tafelbild-Vorschlag)</p> <p>Feststellung, dass die Anwendung der 3-D-Kriterien Kontext-Informationen erfordert</p>	
<p>Urteilsphase</p> <p>L regt die SuS zur Beurteilung der BDS-Forderungen und des BT-Beschlusses anhand politikdidaktischer Kategorien (z. B. Legitimität, Effizienz in Bezug auf Problemlösung) an:</p> <p>„Begründen Sie, inwieweit Sie den 3-D-Test für angemessen halten.“</p>	
<p>Transfer (fakultativ)</p> <p>Hinterfragen der Urteilkriterien des 3-D-Tests</p>	

Ausblick

Im Q2-Unterricht (Wirtschaft/Politik: Internationale Friedens- und Sicherheitspolitik, oder Geschichte: Konfliktlösungen in der multipolaren Welt) kann die Sequenz eine Thematisierung des Nahostkonflikts vorbereiten, in der ein Augenmerk auf der Perspektivgebundenheit der Positionen liegt – sie kann aber auch in eine Behandlung des Nahostkonflikts integriert werden, indem die Boykottkampagne als Mittel der Konfliktaustragung betrachtet wird.

Material

M1 – Demonstrationsplakate



Abbildung 1a: An der Kölner „Klagemauer“, © Gerd Buurmann, aufgenommen am 11. April 2015, <https://www.hagalil.com/2021/04/3d-test/> (abgerufen am 06.12.2022)

Abbildung 1b: Mulhouse 2 august 2014 - peace between Israel and Palestine Stock-Foto | Adobe Stock

M2 – Die Forderungen der BDS-Kampagne auf der Webseite bds-kampagne.de/boykott

Was bedeutet Boykott, Desinvestitionen und Sanktionen?

BOYKOTT bedeutet Entzug von Unterstützung für Israel und für israelische und internationale Unternehmen, die an der Verletzung der palästinensischen Menschenrechte beteiligt sind. Dies gilt auch für beteiligte israelische Sport-, Kultur- und akademische Institutionen.

5 DESINVESTITIONS-Kampagnen fordern Banken, Gemeinderäte, Kirchen, Pensionskassen und Universitäten auf, Investitionen aus allen israelischen und internationalen Unternehmen, die an der Verletzung palästinensischer Rechte beteiligt sind, abzuziehen.

SANKTIONS-Kampagnen fordern Regierungen auf, ihren rechtlichen Verpflichtungen nachzukommen und Israel zur Verantwortung zu ziehen, sowie Waffenhandel und Freihandelsabkommen zu beenden und den Ausschluss Israels aus internationalen Gremien wie der UNO und der FIFA zu fordern. [...]

Inspiriert von der südafrikanischen Anti-Apartheid-Bewegung wird im BDS-Aufruf der palästinensischen Zivilgesellschaft gefordert, gewaltlos Druck auf Israel auszuüben, bis es das Völkerrecht einhält und folgende drei Forderungen erfüllt:

1. Die Besetzung und Kolonisation allen arabischen Lands zu beenden und die Mauer abzubauen Das Völkerrecht erkennt die Westbank einschließlich Ost-Jerusalem, Gaza und die Golan-Höhen als von Israel besetzt an. Als Teil seiner militärischen Besetzung begeht Israel Landraub und zwingt Palästinenser*innen in Ghettos, die von Kontrollpunkten, Siedlungen und Wachtürmen und einer illegalen Apartheidmauer umgeben sind. Israel hat eine brutale Belagerung über Gaza verhängt und es zum größten Freiluftgefängnis der Welt gemacht. Israel führt auch regelmäßig groß angelegte Angriffe gegen Gaza durch, die weithin als Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit verurteilt werden.

2. Anerkennung des Grundrechts der arabisch-palästinensischen Bürger*innen Israels auf völlige Gleichheit

20 Ein Fünftel der israelischen Bürger*innen sind Palästinenser*innen, die nach 1948 innerhalb der Waffenstillstandslinien geblieben sind. Sie sind einem System der Rassendiskriminierung ausgesetzt, das in mehr als 50 Gesetzen verankert ist und jeden Bereich ihres Lebens betrifft. Die israelische Regierung vertreibt auch palästinensische Gemeinden in Israel von ihrem Land. Führende israelische Persönlichkeiten rufen routinemäßig und offen zu rassistischer Gewalt gegen sie auf.

25 3. Die Rechte der palästinensischen Flüchtlinge, in ihre Heimat und zu ihrem Eigentum zurückzukehren, wie es in der UN Resolution 194 vereinbart wurde, respektiert, schützt und fördert.

Seit seiner gewaltsamen Gründung im Jahr 1948 hat Israel durch die ethnische Säuberung des Landes von mehr als der Hälfte der einheimischen Palästinenser*innen damit begonnen, so viel Land wie möglich unter seine Kontrolle zu bekommen und so viele Palästinenser*innen wie möglich zu entwurzeln. Als Ergebnis dieser gewaltsamen Vertreibung gibt es heute mehr als 7,25 Millionen palästinensische Flüchtlinge. Ihnen wird das Recht, in ihre Heimat zurückzukehren, abgesprochen, nur weil sie nicht jüdisch sind.

Quelle: <http://bds-kampagne.de/boykott/> (abgerufen am 06.12.2022)

M3 – Bundestagsbeschluss

Der Bundestag hat am Freitag, 17. Mai 2019, einen gemeinsamen Antrag von CDU/CSU, SPD, FDP und Bündnis 90/Die Grünen mit dem Titel „BDS-Bewegung entschlossen entgegentreten – Antisemitismus bekämpfen“ (19/10191) angenommen. Für den Antrag stimmten die CDU/CSU, SPD, FDP, große Teile von Bündnis 90/Die Grünen und der fraktionslose Abgeordnete Mario Mieruch. Dagegen stimmten große Teile der Linksfraktion und Teile der Grünen-Fraktion. Enthalten
5 haben sich die AfD-Fraktion sowie Teile der Linksfraktion und Teile der Grünen-Fraktion. [...]

Wortlaut des angenommenen Antrags (Auszug):

[...] Wer Menschen wegen ihrer jüdischen Identität diffamiert, ihre Freizügigkeit einschränken will, das Existenzrecht des jüdischen und demokratischen Staates Israel oder Israels Recht auf seine Landesverteidigung in Frage stellt, wird auf unseren entschiedenen Widerstand stoßen. Durch eine besondere historische Verantwortung ist Deutschland der Sicherheit Israels verpflichtet. Die Sicherheit Israels ist Teil der Staatsräson unseres Landes. Wir halten an der Zweistaatenlösung
10 fest, wie sie der Sicherheitsrat der Vereinten Nationen in zahlreichen Resolutionen bekräftigt hat: einen jüdischen demokratischen Staat Israel und einen unabhängigen, demokratischen und lebensfähigen palästinensischen Staat. Seit Jahren ruft die „Boycott, Divestment and Sanctions“-Bewegung (abgekürzt BDS) auch in Deutschland zum Boykott gegen Israel, gegen israelische Waren und Dienstleistungen, israelische Künstlerinnen und Künstler, Wissenschaftlerinnen und Wissen-
15 schaftler sowie Sportlerinnen und Sportler auf. Der allumfassende Boykottauf führt in seiner Radikalität zur Brandmarkung israelischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger jüdischen Glaubens als Ganzes. Dies ist inakzeptabel und scharf zu verurteilen. Die Argumentationsmuster und Methoden der BDS-Bewegung sind antisemitisch. Die Aufrufe der Kampagne zum Boykott israelischer Künstlerinnen und Künstler sowie Aufkleber auf israelischen Handelsgütern, die vom Kauf abhalten sollen, erinnern zudem an die schrecklichste Phase der deutschen Geschichte. „Don't Buy“-Aufkleber der BDS-
20 Bewegung auf israelischen Produkten wecken unweigerlich Assoziationen zu der NS-Parole „Kauft nicht bei Juden!“ und entsprechenden Schmierereien an Fassaden und Schaufenstern. Der Deutsche Bundestag verurteilt alle antisemitischen Äußerungen und Übergriffe, die als vermeintliche Kritik an der Politik des Staates Israel formuliert werden, tatsächlich aber Ausdruck des Hasses auf jüdische Menschen und ihre Religion sind, und wird ihnen entschlossen entgegentreten.
[...]

Quelle: Deutscher Bundestag, Drucksache 19/10191, <https://dserver.bundestag.de/btd/19/101/1910191.pdf> (abgerufen am 06.12.2022)

M4 – 3-D-Test für Antisemitismus

Wann eine Kritik an Israel antisemitisch ist, lässt sich mit dem so genannten 3-D-Test für Antisemitismus prüfen, den der israelische Politiker und Autor Natan Scharanski entwickelt hat, um Kritik am Staat Israel von Antisemitismus zu unterscheiden. Die Methode enthält drei Kriterien.

Das erste D steht für *Dämonisierung*. Das sind zum Beispiel Vergleiche von Israel mit Nazi-Deutschland, palästinensischen Flüchtlingslagern mit dem NS-Vernichtungslager Auschwitz oder Gaza mit dem Warschauer Ghetto. Damit soll
5 Israel als Inbegriff des Bösen dargestellt werden.

Das zweite D: *doppelte Standards* - die liegen vor, wenn ausschließlich die Politik Israels kritisiert wird, aber Menschenrechtsverletzungen in anderen Ländern wie zum Beispiel China, Iran und Russland ignoriert werden.

Und das dritte D: *Delegitimierung* - danach ist eine Kritik antisemitisch, wenn Israel das Existenzrecht abgesprochen wird.

10 Dabei wird Israelis auch nicht zugestanden, sich zu verteidigen und geschützt in einem eigenen Staat zu leben.[...]

Quelle: Alina Stiegler: #kurz erklärt ‚Wann ist „Israel-Kritik“ antisemitisch?‘ auf tagesschau.de, <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/kurzerklaert/israelkritik-antisemitismus-101.html>, 27.01.2019 (abgerufen 06.12.2022)

Aufgaben zum Material

1. Erschließen Sie die BDS-Positionen in M2. Unterscheiden Sie dabei zwischen
 - a) Tatsachen-Behauptungen bzw. Annahmen,
 - b) herangezogenen Wertmaßstäben,
 - c) und darauf gegründeten Forderungen.
2. Der Bundestag hat 2019 die BDS-Forderungen so eingeschätzt: „Die Argumentationsmuster und Methoden der BDS-Bewegung sind antisemitisch.“ (M3, Z. 17). Mutmaßen Sie auf der Grundlage Ihrer Auswertung von M2, worauf sich diese Einschätzung gründen könnte.
3. Stellen Sie dar, wie die Ablehnung von BDS im Bundestagsbeschluss (M3) begründet wird, und beurteilen Sie, inwieweit Sie diesen Gründen zustimmen.
4. Untersuchen Sie, welche BDS-Forderungen und -Argumente (M2) mit den Antisemitismus-Kriterien des „3-D-Tests“ (M4) adressiert werden.

Aufgaben zum Material (Fortsetzung)

5. Prüfen Sie, inwieweit sich der BT-Beschluss (M3) auf die 3-D-Kriterien stützt. An welchen Stellen geht er darüber hinaus?
6. Beurteilen Sie die BDS-Forderungen (M2) und den BT-Beschluss (M3) anhand geeigneter Kategorien (z. B. Legitimität, Effizienz in Bezug auf Problemlösung).

Aufgaben zum Transfer

1. Entweder a oder b
 - a. Der Text der Bildungsstätte Anne Frank „4 Gründe, warum BDS antisemitisch ist“ beurteilt die BDS-Kampagne unter Nutzung der 3-D-Kriterien. Stellen Sie, zusammen, welche (in den BDS-Forderungen nicht enthaltenen) Kontext-Informationen genutzt werden, die zur Begründung des Urteils herangezogen werden.
 - b. arbeitsteilig: Der Texte des Politikwissenschaftlers Jakob Baier „Antisemitismus in der BDS-Kampagne“ (Link s. u.) stellt die Forderungen der BDS-Kampagne in den Kontext des Nahost-Konflikts. Stellen Sie zusammen, welche (in den BDS-Forderungen nicht enthaltenen) Kontext-Informationen genutzt werden, die zur Beurteilung der BDS-Kampagne genutzt werden.
2. Der Politikwissenschaftler Armin Pfahl-Traughber kommentiert in dem Text „Der 3-D-Test zu israelbezogenem Antisemitismus“ (Link s. u.) die Kriterien des „Drei-D-Tests“. Nehmen Sie dazu Stellung.

Weiterführende Arbeitsaufträge/Recherchehinweise/Literaturtipps

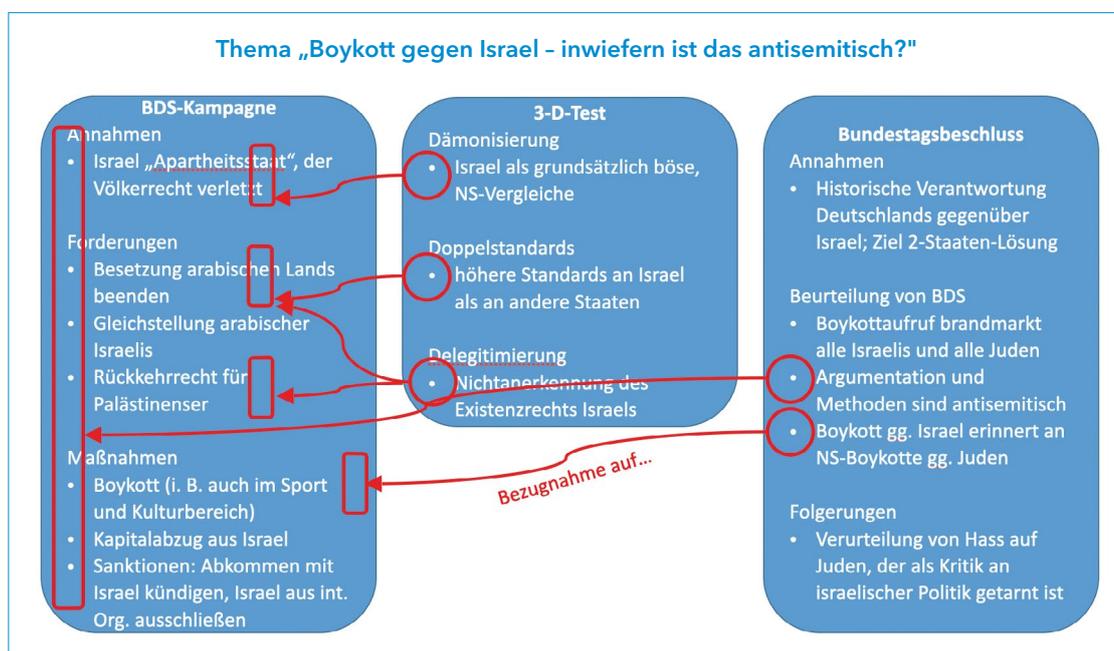
Zur Differenzierung von M1

- Vorgeschichte der BDS-Kampagne, in: Jakob Baier, Antisemitismus in der BDS-Kampagne, <https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/328693/antisemitismus-in-der-bds-kampagne>

Zur Differenzierung von M3

- Der Originaltext von Natan Sharansky 2004 in deutscher Übersetzung (<https://www.hagalil.com/antisemitismus/europa/sharansky.htm>)
- Bildungsstätte Anne-Frank: 4 Gründe, warum BDS antisemitisch ist.
- Monika Schwarz-Friesel: 4-D: De-Realisierung. Damit ist gemeint, dass die Darstellung Israels sehr verzerrt wird und von der faktischen Realität stark abweicht. Die ersten drei „D“s sind letztlich eine Folge dieses falschen Bildes. (Monika Schwarz-Friesel und Jehuda Reinharz (2013): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert, Berlin, S. 203f., 249f)
- Armin Pfahl-Traughber: 3 D differenzieren und kontextualisieren, 2021 (<https://www.hagalil.com/2021/04/3d-test/>)

Mögliches Tafelbild



Teil II

11. Diplomatische Beziehungen zwischen Deutschland und Israel – normal oder immer besonders?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Wirtschaft/Politik, Geschichte
Themenschwerpunkt	Genese der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Israel vor dem Hintergrund der deutsch-jüdischen Geschichte.
Zielgruppe	Sek. II
Bezug zu Fachanforderungen	KMK/Zentralrat „Empfehlungen zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule“ (2016): „Israel im Unterricht nicht nur im Kontext einer Konfliktgeschichte wahrnehmen“; Fachanforderungen Geschichte: Diktatur und Demokratie im Zeitalter der Extreme (NS-Diktatur, Holocaust); Fachanforderungen Wirtschaft/Politik: Entwicklungen und Strukturen der internationalen Beziehungen.
Erforderliches Vorwissen	Hilfreich sind eine zuvor erfolgte unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Themen „Antijudaismus/Antisemitismus“/„Nationalsozialismus“/„Shoah/Holocaust“ und Grundkenntnisse zum Nahost-Konflikt.

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS informieren sich über die Genese der diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Israel und bewerten diese auf dem Hintergrund ihrer Kenntnisse zu NS-Diktatur und Holocaust.

Fahrplan	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg I</p> <ul style="list-style-type: none"> - L projiziert Fotos „Auschwitz“ und „50 Jahre deutsch-israelische Beziehungen“ (M1 und M2). SuS beschreiben Abbildungen und erläutern Zusammenhang. „Beschreibt, was ihr seht.“ - „Ordnet die Bilder einmal in ihren historischen Zusammenhang ein.“ - SuS bewerten die Stellung der Bilder zueinander. „Nehmt Stellung dazu, wie die Bilder zueinander stehen.“ 	<p>L informiert über Hintergründe der gezeigten Fotos. SuS entwickeln aus dem Kontrast der Bilder heraus die Fragestellung/Problemfrage für die Sequenz (Bsp.: „Inwiefern konnte es nach dem Holocaust zu guten Beziehungen zwischen Deutschland und Israel kommen?“, „Beziehungen zwischen Deutschland und Israel: Normal oder immer besonders?“)</p>

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung I</p> <ul style="list-style-type: none"> - SuS erarbeiten sich anhand eines Textes eine Übersicht über die Genese der deutsch-israelischen Beziehungen (M3) und tragen diese in eine vorstrukturierte Grafik (M4) ein. - <i>„Arbeiten Sie die Stationen heraus, über die sich die diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Israel entwickelten.“</i> - <i>„Notieren Sie die Stationen der deutsch-israelischen Beziehungen stichwortartig in der vorgefertigten Grafik. Diskutieren Sie die Gestaltung der Grafik mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.“</i> - <i>„Nehmen Sie Stellung zur Frage: „Diplomatische Beziehungen zwischen Deutschland und Israel: Normal oder immer besonders?“</i> 	
<p>Sicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> - L fasst Ergebnisse (Grafik) in einem Tafelbild/über den Beamer zusammen. 	<p>Bei entsprechender technischer Ausstattung können einzelne Ergebnisse an die Wand geworfen und diskutiert werden.</p>
<p>Urteilsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - L fordert SuS auf, die deutsch-israelischen Beziehungen zu bewerten. - <i>„Nehmen Sie Stellung zur Frage, ob die deutsch-israelischen Beziehungen ‚normal oder immer etwas Besonderes‘ sind.“</i> 	
<p>Überleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - L verweist auf Rede Angela Merkels vor der Knesset (M5). SuS arbeiten wesentliche Inhalte der Rede heraus. - <i>„Lesen Sie die Rede Angela Merkels vor dem israelischen Parlament, der Knesset.“</i> 	<p>Die Rede stellt einen besonderen Wendepunkt in den Beziehungen zwischen Deutschland und Israel dar. Ggf. kann die Lehrkraft ab hier auf das zentrale Zitat der Merkel-Rede verweisen (M5, Z. 50 - 54), sodass nicht die ganze Rede erarbeitet werden muss.</p>
<p>Erarbeitung II</p> <ul style="list-style-type: none"> - L fordert SuS auf, Inhalte der Rede zu erarbeiten und Übersicht zu den diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Israel zu ergänzen. - <i>„Arbeiten Sie wesentliche Aussagen Merkels zum deutsch-israelischen Verhältnis heraus.“</i> - <i>„Ergänzen Sie Ihre Übersicht zu den deutsch-israelischen Beziehungen um weitere Informationen und Aspekte.“</i> 	<p>s. o.</p>
<p>Sicherung II</p> <ul style="list-style-type: none"> - L fasst Kernaussagen der Rede an der Tafel / über den Beamer zusammen. L blendet ggf. ergänzte Grafik ein. 	<p>s. o.</p>

Fahrplan Stunde	Mögliche Differenzierung
<p>Urteilsphase II</p> <ul style="list-style-type: none"> - L fordert SuS auf, die Textpassage zur „Staatsräson“ zu erläutern und zu diskutieren. (<i>Welche Folgen könnte diese Zusage z. B. für praktische Politik haben?</i>) <p>L wiederholt Leitfrage „<i>Diplomatische Beziehungen zwischen Deutschland und Israel: Normal oder immer besonders?</i>“.</p> <p>L fordert SuS auf, die Leitfrage unter Einbezug der Merkel-Rede erneut zu bewerten.</p>	<p>Ggf. kann hier (s. o.) nur mit dem zentralen Zitat aus der Merkel-Rede (M5, Z. 50 - 54) gearbeitet werden.</p>

Material

M1 - Stanisław Mucha - Torhaus des KZ Auschwitz-Birkenau



Quelle: Stanisław Mucha - Torhaus des KZ Auschwitz-Birkenau, Bundesarchiv B 285 Bild-04413, <https://www.bild.bundesarchiv.de/dba/de/search/?query=B+285+Bild-04413>, abgerufen am 06.12.2022

M2 - Die ehemaligen Präsidenten Reuven Rivlin (Israel) und Joachim Gauck (Deutschland) 2015



Quelle: Bundespräsidialamt / Henning Schacht, <https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Bilder/DE/Termine/Joachim-Gauck/Land-Isreal-Rede-Gauck-Rivlin-Philharmonie-1.html>, abgerufen am 06.12.2022

M3 – Jan-Christian Schwarz: „Normal und besonders“ – Deutschland und Israel

Unmittelbar nach dem Krieg hatte die deutsche Bevölkerung anderes im Sinn, als die Gründung des Staates Israel im Jahr 1948 aufmerksam zu verfolgen oder gar eine Wiedergutmachung mit den Juden anzustreben. Es galt, Flüchtlinge, Ausgebombte und heimkehrende Soldaten zu reintegrieren und das Land nach der totalen Niederlage wiederaufzubauen. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld und Verantwortung fand auch deswegen nicht statt, weil in vielen
 5 Schaltstellen wieder die alten Nazis saßen und die Gesellschaft der jungen Bundesrepublik unbequemen Fragen gern aus dem Weg ging. Ähnlich verhielt es sich in der jungen DDR, wobei dieser Staat als „anti imperialistische“ und kommunistische Gründung sich offiziell gar nicht in der Nachfolge des Deutschen Reiches sah und eine Verantwortung gänzlich ablehnte.

Erst der westdeutsche SPD-Politiker Carlo Schmid mahnte im Februar 1951 an, mit dem Staat Israel als „Rechtsnachfolger
 10 für alle erbenlosen Rückerstattungs- und Wiedergutmachungsansprüche“ in Gespräche einzutreten. Am 27. September 1951 bekannte sich dann auch der erste Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland, Konrad Adenauer, zur Verantwortung des deutschen Volkes für die Nazi-Verbrechen. Zu diesem Zeitpunkt hatten bereits Geheimverhandlungen zwischen dem neu gegründeten jüdischen Staat und Adenauer stattgefunden. Obwohl Israel Unterstützung in Form von Geld und Sachlieferungen dringend benötigte – schließlich war man umgeben von feindlich gesinnten arabischen
 15 Staaten –, musste Israels Staatsgründer David Ben Gurion heftige Widerstände überwinden, die es gegen das „Blutgeld“ aus Deutschland in Israel gab. Nach mühseligen Verhandlungen mit der Dachorganisation Jewish Claims Conference wurde 1952 im Luxemburger Abkommen vereinbart, dass Deutschland 3,45 Mrd. DM in zwölf Jahresraten an Israel zahlt, die v. a. in Form von Warenlieferungen erfolgten. Das freilich war auch in Deutschland nicht unumstritten – besonders konservative Politiker wiesen darauf hin, dass es eine Zahlungsverpflichtung an Israel nicht gebe, da ja der Staat zur Zeit
 20 des Holocausts noch nicht existiert habe.

Erst 1965, also 13 Jahre nach dem Luxemburger Abkommen, wurden diplomatische Beziehungen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und dem Staat Israel aufgenommen. Der Amtsantritt des ersten deutschen Botschafters in Tel Aviv, Rolf Friedemann Pauls, wurde noch von heftigen Gegendemonstrationen begleitet, zumal Pauls im Dritten Reich ein hochdekoriertes Wehrmachtsoffizier und bereits Angehöriger des Diplomatischen Dienstes war. Pauls gelang es aller-
 25 dings im weiteren Verlauf seiner Arbeit, sich in Israel breite Anerkennung zu erwerben.

In Deutschland kam es 1967 zu einem ersten Paradigmenwechsel mit Blick auf das Interesse am Staat Israel und die Sympathien für den Staat Israel. Die Bedrohung durch die arabischen Nachbarn im Vorfeld des Sechs-Tage-Krieges stellte die Existenz des jüdischen Kleinstaates in Frage, der sich aber nur scheinbar als unterlegen erwies und mit militärischen Präventivschlägen die arabische Übermacht besiegte. In Deutschland trommelte besonders die Springer-Presse für Israel,
 30 aber auch andere Presseorgane und weite Teile der öffentlichen Meinung schlossen sich an.

Das überwiegend positive Israel-Bild war allerdings nur von kurzer Dauer: Besonders innerhalb der politischen Linken in Deutschland wurde Israel zunehmend als verlängerter Arm des „US-Imperialismus“ gesehen, der verantwortlich ist für eine nicht zu rechtfertigende Besatzungspolitik in den 1967 unterworfenen Gebieten und für die Unterdrückung des palästinensischen Volkes. Der PLO, der Palästinensischen Befreiungsorganisation, unter Jassir Arafat gelang es seit Ende
 35 der 1960er-Jahre durch Flugzeugentführungen und andere Terroranschläge, auf die Sache der Palästinenser aufmerksam zu machen; ganz unmittelbar betroffen waren die Deutschen durch den Überfall eines palästinensischen Kommandos auf die Olympischen Spiele in München 1972. Dabei wurden elf Israelis ermordet, nicht zuletzt deswegen, weil eine Befreiungsaktion der deutschen Polizei dilettantisch vonstattenging. Das Vertrauen der Israelis in die deutsche Regierung litt nachhaltig, zumal die deutsche Regierung in der Folge auch noch drei überlebende Terroristen von München im Aus-
 40 tausch für Passagiere einer entführten Lufthansa-Maschine freiließ.

Als erster deutscher Bundeskanzler reiste der Sozialdemokrat Willy Brandt im Juni 1973 nach Israel. Er, der als Exilant und Untergrundkämpfer gegen die Naziherrschaft als „unbelastet“ galt und wegen seines Kniefalls vor dem Mahnmahl im Warschauer Ghetto eine hohe Reputation genoss, brachte das deutsch-israelische Verhältnis auf die Formel „normale Beziehungen mit besonderem Charakter“.

45 Da Deutschland aber abhängig war vom arabischen Öl, waren die Auswirkungen des Jom-Kippur-Krieges 1973 zwischen mehreren arabischen Ländern und Israel bis in die westlichen Staaten hinein zu spüren. Die arabische Welt drehte an der Ölschraube, um politischen Druck auszuüben, und entsprechend schwand in der deutschen Politik, aber auch in der Bevölkerung die Unterstützung für den jüdischen Staat, der in diesem Krieg für einige Tage tatsächlich Gefahr lief, besiegt zu werden, und letztendlich einen hohen Blutzoll zahlen musste.

M3 – Jan-Christian Schwarz: „Normal und besonders“ – Deutschland und Israel – Fortsetzung

50 Der Schlingerkurs der deutschen Regierung zwischen Arabern einerseits und Israelis andererseits in den Folgejahren sowie der symbolträchtige Handschlag zwischen den Sozialdemokraten Bruno Kreisky (österreichischer Bundeskanzler) und Willy Brandt mit PLO-Chef Arafat 1979 in Wien sorgte in Israel für weiteren Argwohn.

Als Willy Brandts Nachfolger, der SPD-Bundeskanzler Helmut Schmidt, 1981 wegen der deutschen Verantwortung für den Zweiten Weltkrieg und wegen des aktuellen Nahost-Konflikts mit dem israelischen Ministerpräsidenten Menachem Begin in Streit geriet und die Deutschen zudem zunehmend das Recht der Palästinenser auf „Selbstbestimmung“ betonten, verspielte Deutschland weitere Sympathien innerhalb der israelischen Politik und Bevölkerung. Dort stellte man provokativ die moralische Integrität Helmut Schmidts in Frage, von dem man als Wehrmachtsoffizier ja schließlich nicht wisse, was er im Krieg an Taten – vielleicht auch gegen Juden – begangen habe.

60 Als der Staat Israel 1982 im Libanon einmarschierte und es zu Massakern der mit Israel verbündeten Christen-Milizen in palästinensischen Flüchtlingslagern kam, verlor der Staat Israel weltweit an Ansehen, so auch in der Bundesrepublik Deutschland.

Auch unter der konservativen Regierung des Bundeskanzlers Helmut Kohl, der 1982 durch ein Misstrauensvotum ins Amt kam, gestaltete sich das Verhältnis zwischen Israel und Deutschland weiterhin schwierig. Auch Kohl wurden symbolträchtige Fehlritte vorgehalten, so z. B. sein Besuch des Soldatenfriedhofs in Bitburg (zusammen mit US-Präsident Reagan), auf dem auch Angehörige der Waffen-SS bestattet sind, und seine Rede von „der Gnade der späten Geburt“, die innerhalb der jüdischen Gemeinschaft als Versuch gewertet wurde, eine Art „Schlussstrich“ unter die Vergangenheit zu ziehen. Zusätzlich belastet wurden die deutsch-israelischen Beziehungen durch die Debatten, die besonders die politische Linke führte und in denen es darum ging, welche Schlüsse genau aus den Nazi-Verbrechen und dem Holocaust zu ziehen sind. Fordern Schuld und Verantwortung eine Unterstützung Israels oder eher eine Unterstützung unterdrückter Völker gegen Unrechtsregime? Zu den „Unterdrückern“ zählte man eben auch den Staat Israel.

75 Der Fall der Mauer 1989 und ein vermeintliches „Wiedererstarren“ Deutschlands führten besonders in Israel zu Sorgen. Katalysator dafür waren auch die zunehmenden rechtsradikalen Übergriffe in Ostdeutschland, die in Israel sehr intensiv wahrgenommen wurden. Die Reise der ost- und westdeutschen Parlamentspräsidentinnen Sabine Bergmann-Pohl und Rita Süssmuth nach Israel konnte hier zwar einige Wogen glätten, viele Vorbehalte jedoch blieben und wurden mit jedem neuen Vorfall in Ost und West angefeuert.

80 Der Schlingerkurs der 1980er-Jahre setzte sich auch in den 1990er-Jahren fort. Deutschland gelang es zumeist nicht, sich aus der schwierigen Konstellation Israel – Araber – Deutschland zu befreien und einen in sich konsistenten Kurs zu fahren. Eine grundsätzliche Unterstützung Israels wurde von allen Regierungen propagiert, gleichzeitig jedoch kam es im Zuge des Ersten Golfkrieges 1991 in Deutschland zu zahlreichen Demonstrationen gegen die Schutzmacht der Israelis, die USA. Als dann im Verlaufe dieses Krieges irakische Scud-Raketen auf Tel Aviv abgefeuert wurden, stellte sich heraus, dass diese auch mit dem Know-how deutscher Ingenieure einsatzbereit gemacht worden waren.

85 Ein weiteres Konfliktfeld waren die Atomverhandlungen der Westmächte inklusive Deutschlands und Russlands mit dem Iran, in denen v. a. Deutschland eine vermittelnde Position annahm und dem Iran eine friedliche Nutzung der Atomenergie zugestand, was den Sicherheitsinteressen der israelischen Regierungen diametral entgegenstand und entgegensteht, zumal die iranische Regierung in ihrer Propaganda bis heute immer wieder zur Vernichtung des Staates Israel aufruft. Der Streitpunkt Iran ist bis heute offen in den „normalen“, aber gleichzeitig „besonderen“ Beziehungen zwischen Deutschland und Israel, die der Politikwissenschaftler Martin Kloke auf den Gegensatz „Nie wieder Täter sein!“ (Deutschland) und „Nie wieder (hilfloses) Opfer sein!“ (Israel) bringt. Viel beachtet jedoch wurde die Rede der CDU-Kanzlerin Angela Merkel vor der israelischen Knesseth, dem Parlament Israels. Deutlicher als andere deutsche Politiker zuvor nannte sie das Existenzrecht Israel „Teil der Staatsräson“ Deutschlands, was von vielen als eine im Grundsatz bedingungslose Unterstützung des israelischen Staates verstanden wurde. Ob und inwiefern sich das auf die jeweils aktuelle Politik bei widerstreitenden Interessen auswirkt, bleibt allerdings dahingestellt.

Quelle: Autorentext

Aufgaben

1. Arbeiten Sie die Stationen heraus, über die sich die diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Israel entwickelten.
2. Notieren Sie die Stationen der deutsch-israelischen Beziehungen stichwortartig in der vorgefertigten Grafik (M4). Diskutieren Sie die Gestaltung der Grafik mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.
3. Nehmen Sie Stellung zur Frage: „Diplomatische Beziehungen zwischen Deutschland und Israel: Normal oder immer besonders?“

M4 - Die diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und Israel im Überblick

<p>1952: Luxemburger Abkommen: D und I vereinbaren Zahlungen und Warenlieferungen (Adenauer/Ben Gurion)</p>					
1950er-Jahre	1960er-Jahre	1970er-Jahre	1980er-Jahre	1990er-Jahre	ab 2000

M5 - Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel vor der Knesset am 18. März 2008 in Jerusalem

Ich danke Ihnen, hier zu Ihnen sprechen zu dürfen. Ich empfinde dies als eine große Ehre. Ich danke allen Abgeordneten der Knesset dafür. Ich danke allen, dass ich in meiner Muttersprache heute zu Ihnen sprechen darf. Ich spreche zu Ihnen in einem besonderen Jahr. Denn in diesem Jahr 2008 feiern Sie den 60. Jahrestag der Gründung Ihres Staates, des Staates Israel. [...]

- 5 Deutschland und Israel sind und bleiben - und zwar für immer - auf besondere Weise durch die Erinnerung an die Shoah verbunden. Genau deshalb haben wir die ersten deutsch-israelischen Regierungskonsultationen gestern mit dem Gedenken in Yad Vashem begonnen. Der im deutschen Namen verübte Massenmord an sechs Millionen Juden hat unbeschreibliches Leid über das jüdische Volk, über Europa und die Welt gebracht. Die Shoah erfüllt uns Deutsche mit Scham. Ich verneige mich vor den Opfern, ich verneige mich vor den Überlebenden und vor all denen, die ihnen geholfen haben, dass sie überleben konnten. - Der Zivilisationsbruch durch die Shoah ist beispiellos. Er hat bis heute Wunden hinterlassen. Er schien Beziehungen zwischen Israel und Deutschland zunächst geradezu unmöglich zu machen. [...]
- 10 Umgekehrt habe ich selbst die ersten 35 Jahre meines Lebens in einem Teil Deutschlands, in der DDR, gelebt, der den Nationalsozialismus als westdeutsches Problem betrachtete. Auch den Staat Israel hat die DDR bis kurz vor ihrem Ende nicht anerkannt. Es dauerte über 40 Jahre, bis sich ganz Deutschland sowohl zu seiner historischen Verantwortung als

M5 - Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel vor der Knesset am 18. März 2008 in Jerusalem – Fortsetzung

15 auch zum Staat Israel bekennen konnte. – Ich bin zutiefst davon überzeugt: Nur wenn sich Deutschland zu seiner immer-
währenden Verantwortung für die moralische Katastrophe in der deutschen Geschichte bekennt, können wir die Zukunft
menschlich gestalten. Oder anders gesagt: Menschlichkeit erwächst aus der Verantwortung für die Vergangenheit. – Wir
sagen oft: Deutschland und Israel verbinden besondere, einzigartige Beziehungen. Was aber ist damit genau gemeint –
einzigartige Beziehungen? Ist sich gerade mein Land dieser Worte bewusst – und zwar nicht nur in Reden und Festveran-
20 staltungen, sondern dann, wenn es darauf ankommt?

Wie gehen wir zum Beispiel ganz konkret damit um, wenn die Gräueltaten des Nationalsozialismus relativiert werden?
Hierauf kann es nur eine Antwort geben: Jedem Versuch dazu muss im Ansatz entgegengetreten werden. Antisemitis-
mus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit dürfen in Deutschland und in Europa nie wieder Fuß fassen, und zwar weil alles
andere uns insgesamt – die deutsche Gesellschaft, das europäische Gemeinwesen, die demokratische Grundordnung
25 unserer Länder – gefährden würde. [...] Oder wie gehen wir damit um, wenn in Umfragen eine deutliche Mehrheit der
Befragten in Europa sagt, die größere Bedrohung für die Welt gehe von Israel aus und nicht etwa vom Iran? Schrecken
wir Politiker in Europa dann aus Furcht vor dieser öffentlichen Meinung davor zurück, den Iran mit weiteren und schär-
feren Sanktionen zum Stopp seines Nuklearprogramms zu bewegen? Nein, wie unbequem es auch sein mag, genau
das dürfen wir nicht. Denn täten wir das, dann hätten wir weder unsere historische Verantwortung verstanden noch ein
30 Bewusstsein für die Herausforderungen unserer Zeit entwickelt. Beides wäre fatal. – Genauso fatal wäre es, wenn wir die
Frage ausblenden würden, wie wir die Erinnerung an die Shoah wach halten können, wenn eines Tages keine Zeitzeugen
der Shoah mehr am Leben sein werden. Ja, es ist wahr: Orte des Gedenkens sind wichtig – Orte wie das Holocaust-Mahn-
mal in Berlin oder Yad Vashem. Sie halten die Erinnerung wach. Aber wahr ist auch: Orte allein reichen noch nicht aus,
wenn Erinnerung Geschichte wird. Erinnerung muss sich immer wieder neu bewähren. Aus Gedanken müssen Worte
35 werden und aus Worten Taten. [...] Es ist keine Übertreibung, wenn wir feststellen: Die Beziehungen unserer beiden Län-
der sind ausgezeichnet. Aber wir wollen diese Verbindungen und das Vertrauen zwischen unseren Völkern noch weiter
stärken. Wir wollen unsere Partnerschaft noch weiter festigen. [...] Denn während wir beraten haben, ist Israel bedroht.
Während wir hier sprechen, leben Tausende von Menschen in Angst und Schrecken vor Raketenangriffen und Terror der
Hamas. Ich sage klar und unmissverständlich: Die Kassam-Angriffe der Hamas müssen aufhören. Terrorangriffe sind ein
40 Verbrechen. Sie bringen keine Lösung in dem Konflikt, der die Region und das tägliche Leben der Menschen in Israel
und das Leben der Menschen in den palästinensischen Autonomiegebieten überschattet. Ich habe wiederholt zum Aus-
druck gebracht und sage es auch hier: Deutschland tritt entschieden für die Vision von zwei Staaten in sicheren Grenzen
und in Frieden ein – für das jüdische Volk in Israel und das palästinensische in Palästina. Nachdrücklich unterstützen wir
deshalb in der Folge der Annapolis-Konferenz alle Bemühungen – insbesondere auch die der amerikanischen Regierung
45 –, die dazu beitragen, diese Vision in die Tat umzusetzen und die helfen, Frieden in der Region herzustellen. – Ich weiß
sehr wohl: Sie brauchen keine ungebetenen Ratschläge von außen und schon gar nicht von oben herab. Eine Lösung
kann am Ende nur durch Sie hier in Israel und die Palästinenser selbst erfolgen. Aber Unterstützung durch die internatio-
nale Gemeinschaft will ich Ihnen und Ihren Verhandlungspartnern auf palästinensischer Seite, vorneweg Präsident Abbas,
ausdrücklich anbieten. Denn wir wissen, dass es zur Umsetzung der Vision von zwei Staaten Kompromisse bedarf, die
50 von allen Seiten akzeptiert werden. Es bedarf auch der Kraft zu schmerzhaften Zugeständnissen. [...] Gerade an dieser
Stelle sage ich ausdrücklich: Jede Bundesregierung und jeder Bundeskanzler vor mir waren der besonderen historischen
Verantwortung Deutschlands für die Sicherheit Israels verpflichtet. Diese historische Verantwortung Deutschlands ist Teil
der Staatsräson meines Landes. Das heißt, die Sicherheit Israels ist für mich als deutsche Bundeskanzlerin niemals ver-
handelbar. Und wenn das so ist, dann dürfen das in der Stunde der Bewährung keine leeren Worte bleiben. Deutschland
55 setzt gemeinsam mit seinen Partnern auf eine diplomatische Lösung. Die Bundesregierung wird sich dabei, wenn der
Iran nicht einlenkt, weiter entschieden für Sanktionen einsetzen. [...] Frau Präsidentin, in der Geschichte ihres Kontinents
haben die Europäer erfahren: Frieden ist auch nach Jahrhunderten gewalttätiger Auseinandersetzungen möglich. Ins-
besondere wir Deutsche haben durch das Wunder des Mauerfalls und der Wiedervereinigung erlebt: Auch nach Jahr-
zehnten, wenn schon viele den Gedanken daran verloren haben, können sich tiefgreifende politische Veränderungen
60 ergeben. Ich könnte heute nicht vor Ihnen stehen und ich könnte heute nicht als Bundeskanzlerin der Bundesrepublik
Deutschland, die in der ehemaligen DDR aufgewachsen ist, zu Ihnen sprechen, wenn es nach dem Zweiten Weltkrieg in
der damaligen Bundesrepublik nicht Politiker wie Konrad Adenauer, Willy Brandt und Helmut Kohl gegeben hätte. Sie ha-
ben an die Kraft der Freiheit, an die Kraft der Demokratie und an die Kraft der Menschenwürde geglaubt. Sie haben es so
vermocht, das scheinbar Unmögliche möglich zu machen: die Vollendung der Einheit Deutschlands in Frieden und Frei-
65 heit und damit die Versöhnung des europäischen Kontinents. [...] Oder um es mit den bekannten Worten von David Ben
Gurion zu sagen: „Wer nicht an Wunder glaubt, der ist kein Realist.“ Wenn wir heute, zum 60. Jahrestag der Gründung
des Staates Israel, auf die deutsch-israelischen Beziehungen schauen, dann wissen wir: Sein Satz hat sich als ebenso rea-
listisch wie richtig erwiesen. – Ja, es sind besondere, einzigartige Beziehungen – mit immerwährender Verantwortung für
die Vergangenheit, mit gemeinsamen Werten, mit gegenseitigem Vertrauen, mit großer Solidarität füreinander und mit
70 vereinter Zuversicht. In diesem Geist feiern wir das heutige Jubiläum. In diesem Geist wird Deutschland Israel nie allein
lassen, sondern treuer Partner und Freund sein.

Aufgaben

1. Lesen Sie die Rede Angela Merkels vor dem israelischen Parlament, der Knesset, und arbeiten Sie wesentliche Aussagen Merkels zum deutsch-israelischen Verhältnis heraus.
2. Ergänzen Sie Ihre Übersicht zu den deutsch-israelischen Beziehungen um weitere Informationen und Aspekte.
3. Bewerten Sie die Leitfrage („Normal oder immer besonders?“) erneut auf dem Hintergrund Ihrer Kenntnisse der Merkel-Rede.

Teil II

12. Woran soll man sich erinnern? – Holocaustgedenken in Deutschland und Israel

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Gesellschaftswissenschaften, Religion
Themenschwerpunkt	Erinnerungskultur
Zielgruppe	Sek. I/II (ab Jahrgangsstufe 9)
Bezug zu Fachanforderungen	Geschichte: E1 (Gedenktage - kollektives Erinnern?), Q2.1 (Nationalsozialismus in der Geschichtskultur) Weltkunde: Shoah/ Holocaust, Erinnerungskultur Ev. Religion: Katastrophen, Leid und Tod als Anfrage an Gott; biblische und theologische Antwortversuche auf die Theodizeefrage; Antijudaismus, Antisemitismus, Shoah - Verhältnis von Juden und Christen in Geschichte und Gegenwart
Erforderliches Vorwissen	NS-Diktatur, Holocaust – zum Verständnis der israelischen Erinnerungskultur ist es sinnvoll, das Warschauer Ghetto thematisiert zu haben.

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Die SuS setzen sich mit Gedenktagen als Mittel der Selbstvergewisserung von Gesellschaften auseinander, sie erarbeiten verschiedene Blickwinkel, unter denen an NS-Verbrechen erinnert werden kann, und beurteilen diese.

Fahrplan 1 - vorbereitende Aktivität (i. B. bei Einsatz in der Sek. I)	Mögliche Differenzierung
Einstieg: L konfrontiert SuS mit folgenden Impulsen: <ul style="list-style-type: none">- Was sollte aus deinem Leben (unbedingt) erinnert werden? - Welche Erinnerungen gibst du (bestimmt) weiter an deine Kinder/ die, die nach dir kommen?- Worum geht es dabei? - Überraschung, Glück, Spaß, Freude... (SuS qualifizieren die Aussagen)	

Fahrplan 1 - vorbereitende Aktivität (i. B. bei Einsatz in der Sek. I)	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung: Erinnern an Leid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was ist, wenn du dich an etwas Trauriges erinnern musst? - Sammelt Worte, die dazu gehören. (Mindmap, Wortwolke zu Leid: betroffen sein, entsetzt, traurig, sprachlos, ohnmächtig, verzweifelt, stumm; Verrat, Tod, Bedrohung, Vertreibung, Flucht u. a. - Manches erscheint unaussprechbar...) 	<p>Mögliche Vertiefung: Leid im Lied (M1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibe, welches Leid das Lied benennt. (Brände, kein Geld, Feinde...) - Bestimme den Charakter des Liedes, nachdem du es angehört hast. (trotzig, froh...) - Wie kann „Wir leben ewig“ gemeint sein? – Begründe deine Deutung.
<p>Sicherung: Schreibgespräch: (größeres Papierformate mit je einer Aussage werden ausgebreitet)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommentiert die Aussagen in einem stummen Schreibgespräch mit Symbolen oder eigenen Anmerkungen. Nutzt ggf. das erarbeitete Vokabular (EA) <ul style="list-style-type: none"> - Ich möchte einen Schlussstrich unter die NS-Vergangenheit ziehen. - Es ist meine Pflicht, Diktatur und Holocaust nicht in Vergessenheit geraten zu lassen. - Ich möchte mehr über die Geschichte des Nationalsozialismus wissen. - Ich finde es übertrieben, dass mir das Thema „fast täglich in den Medien vorgehalten wird“. - Wertet die zugelosten Aussagen der Poster aus und präsentiert anschließend. (GA) 	
<p>Transfer (HA):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frage nach der Vergangenheit deiner Familie in der Zeit des Nationalsozialismus. - Bringe einen Gegenstand oder eine Geschichte der Erinnerung mit. 	
Fahrplan 2 - Holocaust-Gedenken in Deutschland	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - L greift die HA auf und fragt nach „privater“ Erinnerung an NS-Vergangenheit - Anschließend sammelt L verschiedene Formen der öffentlichen Erinnerung und kategorisiert diese. 	
<p>Erarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1996 hat der damalige BP Roman Herzog den 27. Januar als Gedenktag proklamiert: M2: Fasst die Erwartungen an die Erinnerungskultur zusammen, die Bundespräsident Herzog mit der Einrichtung des Gedenktags verbindet. 	

Fahrplan 2 - Holocaust-Gedenken in Deutschland	Mögliche Differenzierung
<p>Urteilsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Diskutiert, warum es in Deutschland erst 50 Jahre nach Ende der NS-Herrschaft zur Etablierung eines solchen Gedenktags gekommen ist.</i> - <i>Perspektive deutscher Juden auf die Erinnerungskultur (M4)</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Erörtert auf Basis von M4, inwieweit sich die Erinnerungsbedürfnisse der in Deutschland lebenden Juden mit der von Herzog beabsichtigten Erinnerungskultur decken.</i> - <i>Diskutiert, ob es für das Erinnern einen Unterschied macht, ob wir uns als Nachfahren von Opfern oder Tätern erinnern. [sofern nicht bereits in Zusammenhang mit M3 thematisiert]</i> 	<p>Ggf. religiöse Dimension des Erinnerns im Judentum anhand von M3 thematisieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Erläutert die Positionen der beiden Lehrhäuser und das Ergebnis der (in M3) geschilderten Diskussion.</i> - <i>Diskutiert, ob es für das geforderte „Bedenken der Geschichte“ relevant ist, ob es aus einer Täter- oder Opferperspektive heraus erfolgt.</i>
Fahrplan 3 - Holocaust-Gedenken in Israel	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>L präsentiert Tagesschau-Bericht über den jüdischen Gedenktag Yom HaShoa am 08.04.2021 - 20:13h: Israel gedenkt der Millionen ermordeten Juden in der NS-Zeit. https://www.tagesschau.de/multi-media/video/video-847269.html (30 Sekunden)</i> - <i>L regt SuS zu begründeten Mutmaßungen an: „Inwieweit ist zu erwarten, dass die Erinnerung an den Holocaust in Israel anders aussieht als in Deutschland?“</i> 	
<p>Erarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>L fordert SuS auf, M5a / M5b (ggf. arbeitsteilig) unter folgender Zielstellung zu bearbeiten:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Arbeitet Begründung, Ziel, Adressaten und Funktion des israelischen Gedenktags heraus (M5a, M5b).</i> - <i>Vergleicht die in beiden Texten enthaltenen Positionen zur Bedeutung des jüdischen Widerstands gegen den Nationalsozialismus für die Erinnerungskultur.</i> 	
<p>Urteilsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Diskutiert, inwieweit die (sich verändernde) Erinnerungskultur eine Funktion für die jeweilige Gegenwart erfüllt.</i> 	

Fahrplan 3 - Holocaust-Gedenken in Israel	Mögliche Differenzierung
<p>Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> - In Feierstunden des Bundestages werden häufig Gäste aus Israel eingeladen - gibt es in den Erinnerungskulturen beider Staaten Gemeinsamkeiten, auf die Bezug genommen werden kann? - Bundespräsident Herzog hat als Zielgruppe der Erinnerungskultur besonders die Jugend in den Blick genommen (M2). Überlegt, in welcher Form Erinnerungskultur an der Schule (auch an eurer Schule) gestaltet werden kann. 	

Material

M1- Leib Rosenthal (1916-1944): Mir lebn ejbig

<p>Mir lebn ejbig Mir lebn ejbig! Ess brenta Welt! Mir lebn ejbig on a Groschn Geld. Un oif zu pikeness di ale Ssonim, 5 was wiln uns farschwarzn unser Ponim. Mir lebn ejbig. Mir sajnen do, mir lebn ejbig in jeder Sho! Mir weln leben un der leben, schlechte Zejten ariberlebn. 10 Mir lebn ejbig! Mir sajnen do!</p>	<p>Übersetzung: Wir leben ewig Wir leben ewig! Es brennt eine Welt! Wir leben ewig ohne einen Groschen Geld. Allen Feinden zum Trotz. 15 Die uns anschwärzen. Wir leben ewig, wir sind da. Wir leben ewig in jeder Stunde. Wir wollen leben und erleben. Und schlechte Zeiten überleben. 20 Wir leben ewig! Wir sind da!</p>
--	---

Das auf Jiddisch geschriebene Lied ist das Finale einer Revue "Mojsche halt sich", die 1943 im Wilnaer Ghetto komponiert und aufgeführt wurde.

Eine Tonaufnahme des Ernst-Bloch-Chor e.V. Tübingen ist abrufbar unter:

<https://www.ernst-bloch-chor.de/musik/m/mir-lebn-ejbig/> (abgerufen am 06.12.2022)

Aufgaben

1. Beschreibe, welches Leid das Lied benennt.
2. Bestimme den Charakter des Liedes, nachdem du es angehört hast. (trotzig, froh...)
3. Wie kann „Wir leben ewig“ gemeint sein? – Begründe deine Deutung.

M2 - Ansprache von Bundespräsident Roman Herzog zum Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus im Deutschen Bundestag

- Der 27. Januar soll dem Gedenken an die Opfer der Ideologie vom „nordischen Herrenmenschen“ und von den „Untermenschen“ und ihrem fehlenden Existenzrecht dienen. Die Wahl des Datums zeigt das unmißverständlich. Ich verbinde damit die Hoffnung, wir möchten gemeinsam Formen des Erinnerns finden, die zuverlässig in die Zukunft wirken. Mir geht es nicht darum, nur die Verantwortlichen in der Politik anzusprechen. Gedenkstunden allein nehmen
- 5 nur allzuleicht den Charakter von Alibi-Veranstaltungen an, und darum kann es nicht gehen. Die Bürger unseres Landes sollen wenigstens einmal im Jahr über das Geschehene nachdenken und vor allem über die Folgerungen, die daraus zu ziehen sind. Ganz besonders wichtig aber ist es, unsere jungen Menschen zu erreichen und ihren Blick für - möglicherweise - kommende Gefahren zu schärfen. Ich hoffe hier auf die Hilfe der Medien und vor allem der Lehrer, aber auch aller anderen gesellschaftlichen Kräfte, die dazu beitragen können.
- 10 Und wiederum sage ich: Das Allerwichtigste ist es, den Jungen den Blick dafür zu schärfen, woran man Rassismus und Totalitarismus in den Anfängen erkennt. Denn im Kampf gegen diese Grundübel des 20. Jahrhunderts kommt es vor allem anderen auf rechtzeitige Gegenwehr an. Die Erfahrung der NS-Zeit verlangt von uns und allen künftigen Generationen, nicht erst aktiv zu werden, wenn sich die Schlinge schon um den eigenen Hals legt. Nicht abwarten, ob die Katastrophe vielleicht ausbleibt, sondern verhindern, daß sie überhaupt die Chance bekommt einzutreten.
- 15 [...] Ich wünsche mir, daß der 27. Januar zu einem Gedenktag des deutschen Volkes, zu einem wirklichen Tag des Gedenkens, ja des Nachdenkens wird. Nur so vermeiden wir, daß er Alibi-Wirkungen entfaltet, um die es uns am allerwenigsten gehen darf. Deshalb meine Mahnung zum Erinnern und zur Weitergabe der Erinnerung. Nicht nur am 27. Januar. Aber vielleicht kann dieser Gedenktag uns dabei helfen.

Quelle: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1996/01/19960119_Rede.html

Aufgaben

1. Fasst die Erwartungen an die Erinnerungskultur zusammen, die Bundespräsident Herzog mit der Einrichtung des Gedenktags verbindet.
2. Diskutiert, warum es in Deutschland erst 50 Jahre nach Ende der NS-Herrschaft zur Etablierung eines solchen Gedenktags gekommen ist.

M3 - Der Babylonische Talmud über die Konsequenzen böser Taten

- „Zwei und ein halbes Jahr stritten die vom Lehrhaus Schammais mit denen des Lehrhauses Hillel über die Konsequenzen des bösen Tuns der Menschen. Die einen sagten: Es wäre dem Menschen dienlicher, wenn er nicht erschaffen worden wäre.
- Die anderen sagten, es ist dem Menschen dienlicher, dass er erschaffen worden ist. Sie stimmten ab und kamen zu dem
- 5 Schluss: Es wäre dem Menschen zwar dienlicher, er wäre nicht erschaffen worden, da er nun aber erschaffen sei, soll er seine Geschichte bedenken und sein Tun in der Zukunft.“

Quelle: Babylonischer Talmud, Eruvin 13 b, zitiert nach: Christian Staffa: Sachor beziehungsweise 9. November, <https://www.juedisch-beziehungsweise-christlich.de/sachor-beziehungsweise-9-november-christlich/>, abgerufen am 06.12.2022

Aufgaben

1. Erläutert die Positionen der beiden Lehrhäuser und das Ergebnis der geschilderten Diskussion.
2. Diskutiert, ob es für das geforderte „Bedenken der Geschichte“ relevant ist, ob es aus einer Täter- oder Opferperspektive heraus erfolgt.

M4 – Die Rabbinerin Dr. Ulrike Offenberg zum 9. November

Der 9. November ist ein Gedenktag für alle jüdische Gemeinden in Deutschland, denn es gab keine Stadt und keinen Ort, wo 1938 nicht Synagogen brannten oder verwüstet, Friedhöfe geschändet, Geschäfte zerstört und Menschen ins Konzentrationslager verschleppt wurden. Das Novemberpogrom 1938 markiert das Ende einer von Juden während des ganzen Zeitalters der Emanzipation gehegten Hoffnung darauf, gleichberechtigter und willkommener Teil der deutschen Gesellschaft zu werden. Die zutage getretene Brutalität der Täter und die Gleichgültigkeit weitester Bevölkerungskreise zerstörten das deutsch-jüdische Selbstverständnis, zu diesem Land zu gehören. Über die konkreten Grausamkeiten an jüdischen Menschen und Stätten hinaus steht dieses Datum für das Ende des deutschen Judentums. Deshalb bleibt der 9. November Teil der Gedenkkultur hierzulande, selbst wenn mittlerweile mit dem Internationalen Tag des Gedenkens an die Opfer des Holocaust am 27. Januar und dem Jom HaSchoah im April auch andere Daten etabliert sind. [...]

- 5
- 10 Für das Judentum ist die Verpflichtung des „Sachor“ („Erinnere dich!“) schon in der Bibel verankert: „Gedenke, was dir Amalek getan auf dem Weg bei eurem Auszug aus Ägypten, wie sie dich unterwegs angriffen und deine Nachzügler erschlugen, alle die Schwachen, die hinter dir zurückgeblieben waren“ (Deut 25, 17-18). Diese Verse sind Bestandteil des Schabbats „Sachor“, der jedes Jahr vor Pessach begangen wird. Über die Jahrtausende hinweg musste Israel immer wieder mit Katastrophen umgehen und Wege des Trauerns und Erinnerns finden. Die biblischen Klagelieder beschreiben
- 15 und beweinen die Zerstörung Jerusalems und seines Tempels im Jahr 587 v. d. Z. durch die Babylonier. Sie wurden zum Lesungstext für den Tisch'ah BeAw und nahmen so auch die Trauer um den von den Römern zerstörten Zweiten Tempel im Jahr 70 und weitere historische Unglücke auf. Vier von fünf Fastentagen im jüdischen Jahreskreis sind dem Gedenken an die Tempelzerstörungen („Churban“) gewidmet, der zum Sinnbild auch späterer, vom jüdischen Volk erlittener Katastrophen wurde.
- 20 Die theologische Interpretation und die liturgischen Ausdrucksformen der Trauer um den Churban waren das Vorbild für die Verarbeitung von historisch erfahrenem Leid und Verfolgungen. Gedenktage wurden und werden in der Regel durch Fasten, das Lesen von Trauergesängen (Kinot), Gebete um Tröstung und den Verzicht auf freudige Anlässe wie Hochzeiten begangen. Das in jüdischer Liturgie so prominente Kaddisch ist ein Produkt der Trauerarbeit nach dem Ersten Kreuzzug (1096-99); nach den Chmelnizkij-Pogromen in Osteuropa (1648-58) entstand das Gebet El Malé Rachamim, das auch
- 25 heute Teil jeder Beerdigung und Gedenkfeier ist. Schon seit dem Mittelalter sind die Memor-Bücher vieler Gemeinden überliefert, die die Namen der in den Pogromen ermordeten Mitglieder verewigten und in den Synagogen an bestimmten Schabbatot im Anschluss an den Gottesdienst vor der ganzen Gemeinde verlesen wurden. In Frankfurt/Main war es bis in die Nazizeit hinein üblich, am Schabbat vor Schawuot die Namen der im Ersten Kreuzzug hingemetzelten Männer, Frauen und Kinder zu verlesen. Dieser jahrhundertelange Brauch wurde erst in der Nachkriegszeit aufgegeben. [...]
- 30 Das Gebot des „Sachor“, des Erinnerns und des Gedenkens, ist untrennbarer Bestandteil jüdischer Identität in Vergangenheit und Gegenwart, in Deutschland sicherlich noch mehr als anderswo.

© 2020 beziehungsweise. Die Autorin des Textes ist Rabbinerin Dr. Ulrike Offenberg.

<https://www.juedisch-beziehungsweise-christlich.de/sachor-beziehungsweise-9-november/>, abgerufen am 06.12.2022

Aufgaben

1. Erörtert auf Basis von M4, inwieweit sich die Erinnerungsbedürfnisse der in Deutschland lebenden Juden mit den von Herzog beabsichtigten Erinnerungskultur decken.
2. Diskutiert, ob es heute einen Unterschied für unsere Identität macht, ob wir uns als Nachfahren von Opfern oder Tätern erinnern.

M5a – Jom haShoa: von jüdischer Widerständigkeit in der Differenz der Erinnerung

Heute, am 8. April [2021] nach dem bürgerlichen und am 26. Nissan nach dem jüdischen Kalender, dröhnen in ganz Israel Sirenen. Um 10 Uhr israelischer Zeit geben sie zwei volle Minute ihr ohrenbetäubendes Signal ab. In diesem Augenblick halten die Busse und Autos auf den Straßen an, Passant:innen stehen still. Wer sich in diesem Augenblick in einer europäischen Metropole wie Berlin befindet und die Livestreams aus Israel sieht, fühlt diese Ungleichzeitigkeit
5 nahezu physisch. Am ehesten lässt sich diese Situation vielleicht mit dem Stillstand und der Leere vergleichen, die auf Berlins Straßen herrschte, als der erste Lockdown begann.

In Israel gab es diesen Tag allerdings schon lange vor Corona. 1951 beschloss die Knesset ihn einzuführen. 1959 stufte das israelische Parlament den 26. Nissan schließlich zum Nationalfeiertag herauf. Allgemein nennt man ihn zwar Jom haShoa (Tag der Shoa), aber er trägt auch den Namen Jom haZikaron laScho'a weLaGwura, der Gedenktag an Shoa und
10 Heldentum. Aber der Tag betrifft nicht nur das Straßenbild, sondern das gesamte öffentliche Leben. Im Radio läuft keine fröhliche Musik und auch das Fernsehprogramm beschäftigt sich allein mit der Shoa. [...]

In vielen jüdischen Gemeinden auf der ganzen Welt wird der Tag begangen, wobei der Fokus eher auf der Erinnerung an die Shoa und weniger auf dem Aspekt des Heldentums liegt. In Deutschland gibt es einen weiteren Gedenktag, der an die Ermordung der europäischen Jüdinnen:Juden durch Deutschland erinnert: der 27. Januar, der Tag der Befreiung
15 des Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau. In dieser Anordnung entsteht ein Chor, der, anders als die Sirenen in Israel, nicht harmonisch, sondern ungleichzeitig ist. Der Klang dieser drei Stimmen passt nicht zusammen. Sie beziehen sich auf das selbe Ereignis, aber geben es in ihrer eigenen Interpretation wieder. Der spezifische Kontext dessen beeinflusst das Ergebnis entscheidend.

Während sich der 27. Januar explizit an nichtjüdische Menschen richtet, findet das Gedenken zu Jom haShoa innerhalb
20 jüdischer Gemeinden statt. Doch die Differenz zwischen Universalität und Partikularität, die diese beiden Tage vermitteln, wird noch weitaus größer, wenn man die Bedeutung und den Entstehungskontext beider Gedenktage betrachtet. Denn ursprünglich war geplant, dass der Jom haShoa am 14. Nissan stattfinden sollte – also dem Tag im jüdischen Kalender, der den Beginn des Aufstandes im Warschauer Ghetto markiert (im bürgerlichen Kalender war es der 19.4.1943). Die Knesset wich davon allerdings ab, weil dieser Tag direkt vor das Pessach-Fest fällt und damit die Freude über den Exodus
25 aus Ägypten unter der Asche von Auschwitz begraben würde. [...]

Mit Blick auf den bewaffneten Widerstand jüdischer Soldat:innen und Partisan:innen gegen die nationalsozialistische Zustimmungsdiktatur erklärte die Philosophin Hannah Arendt, dass der „jüdische Lebenswille (...) berühmt und berüchtigt“ sei. Jüdinnen:Juden sollten sich als das verteidigen, als was sie angegriffen werden – und zwar als Jüdinnen:Juden. Dieses Bild widerspricht der in Deutschland verbreiteten Vorstellung von Jüdinnen:Juden, die vor allem als Opfer wahrge-
30 nommen und auf diese Rolle festgeschrieben werden. Vor allem junge Jüdinnen:Juden wollen nicht mehr auf ein ihnen zugeschriebenes, dabei aber nur wenig mit tatsächlich jüdischen Erfahrungen korrespondierendes Bild des Jüdischen reduziert werden. [...]

Deshalb ist es wichtig, das Gedenken an den jüdischen Widerstand und jüdisches Heldentum gegen die nationalsozialistische Barbarei und ihr Auswüchse auch in die Erinnerungskultur in Deutschland zu inkludieren. Um auch die
35 Geschichten zu erzählen, in denen Jüdinnen:Juden selbst kämpften, trotz der ausweglosen Situation, und damit Mut zu machen für gegenwärtige Kämpfe. Kämpfe für eine bessere Gesellschaft, in der die Differenz, frei nach dem Sozialphilosophen Theodor W. Adorno, nicht als Schandmal erachtet wird. Jüdinnen:Juden, die sich aus dem Status des Objektes befreien, werden zu handelnden Subjekten der Geschichte. Während also am internationalen Holocaust Gedenktag den Jüdinnen:Juden die Rolle der Opfer – also der Objekte des Erinnerns – zugewiesen wird, handeln sie an Jom haShoa
35 selbstermächtigt als Subjekte ihrer eigenen Geschichte. Während am 27. Januar 1945 Jüdinnen:Juden durch die Rote Armee befreit wurden, waren es jüdische Widerstandskämpfer:innen wie Mordejaj Anielewicz und Mira Fuchrer, die im Warschauer Ghetto mutig und heldenhaft gegen die überlegenen deutschen Truppen ankämpften. [...]

Ruben Gerczikow und Monty Ott

Quelle: <https://www.belltower.news/jom-hashoa-von-juedischer-widerstaendigkeit-in-der-differenz-der-erinnerung-114021/>
(aufgerufen am 06.12.2022)

M5b – Beobachtungen zu Israels Erinnerungskultur

Im Folgenden soll skizziert werden, wie sich israelische Erinnerungskultur zu der vielfältig verzweigten, komplexen Textur der Gegenwart entwickelt hat, und zwar gerade vor dem Hintergrund eines in seinen Anfängen stark gebündelten Narrativstrangs.

- Dieser wurde in den frühen Jahren von den ersten Überlebenden bereits in das vorstaatliche Eretz Israel getragen, in das unter britischem Mandat stehende Palästina also, in das in den Jahren 1945/46 etwa 70.000 Überlebende einwanderten. Viele hatten sich während der Shoah Untergrundorganisationen angeschlossen, die in Ghettoaufständen und anderen Widerstandsaktionen gegen die Nazis involviert waren, andere waren bereits vor dem Krieg Mitglieder in jüdischen Jugendbewegungen, die später, während der Shoah, eine zentrale Rolle im Widerstand gegen die NS-Besetzer innehatten. Ihr Kampf gegen Nazi-Deutschland war militärisch gesehen aussichtslos und wurde nicht in der Hoffnung geführt, einen effektiven Schlag gegen die Übermacht der NS-Vernichtungsmaschinerie ausüben zu können. Vielmehr galt es, das Selbstbild des Widerständigen zu etablieren, oder, wie Mordechai Anielewicz, einer der charismatischen, jugendlichen Anführer des Warschauer Ghettoaufstandes es formulierte, jüdische Geschichtsschreibung um eine Zeile zu erweitern: ‚Die Juden haben sich gewehrt‘. Mit dieser Shoah-Erzählung konnte die so gefährdete, fragile israelische Gesellschaft in ihren Gründungsjahren die Geschichte der Shoah mit der Gegenwart, dem Existenzkampf um den eigenen Staat, verknüpfen. Es galt, einen eindeutigen Bruch zu markieren zwischen jüdischem Leben in der Diaspora, das tragisch in der großen Katastrophe endete, und einem neuen, selbstbestimmten Leben in Israel, das in diesem Kontext vorrangig durch zwei Qualitäten besetzt war: durch die Abwesenheit von Antisemitismus, und durch die Fähigkeit der jüdischen Bevölkerung, sich selbst mit Waffen zu verteidigen. Die einzige Kontinuitätslinie, die im damaligen Kontext zu ziehen war, war die der ehemaligen Widerstandskämpfer, deren Mut und Einsatzbereitschaft während der Shoah nun die Kämpfenden von 1948 inspirierte.
- [...] Die Lehre, die das jüdische Volk aus der Shoah zu ziehen habe, lag quasi auf der Hand und wurde in der Unabhängigkeitserklärung (1948) von Ben-Gurion klar umrissen: Die Katastrophe, die in unserer Zeit über das jüdische Volk hereinbrach und in Europa Millionen von Juden vernichtete, bewies unwiderleglich aufs Neue, dass das Problem der jüdischen Heimatlosigkeit durch die Wiederherstellung des jüdischen Staates im Lande Israel gelöst werden muss, in einem Staat, dessen Pforten jedem Juden offenstehen (...). Das Kollektiv galt in der Wahrnehmung der jungen israelischen Kibbuzgemeinschaft als lebensrettender Zusammenschluss und damit als die einzig wirklich verlässliche Einsicht, die sich aus der Shoah ableiten ließ und die dem Grundsatz ‚Nie wieder Opfer sein‘ eine Grundlage bot. Es erscheint aus heutiger Sicht nachvollziehbar, dass viele Überlebende sich in dieser kollektiven Erzählung nicht wiederfanden und fühlten, dass ihre persönliche, traumatische Geschichte in der israelischen Gesellschaft nicht gehört wurde.
- [...] Die öffentliche Repräsentation israelischer Gedenkkultur erfuhr allerdings erst in den frühen 1960er Jahren eine klar sichtbare Differenzierung. Dieser Wandel wird heute weithin den Auswirkungen des Prozesses gegen Adolf Eichmann zugeschrieben, des einzigen Prozesses gegen einen deutschen Kriegsverbrecher, der auf israelischem Boden stattfand. Der Generalstaatsanwalt Gideon Hausner, der den Prozess leitete, betonte in seiner Eröffnungsrede erstmals die unabdingbare Notwendigkeit, die Zeugnisse der Überlebenden zu hören – und zwar weniger als juristische Bedingung zu einer gerechten Urteilsfindung, sondern als Bedingung einer humanen Erinnerungskultur. Erstmals in der Geschichte des Staates Israel wurden die Zeugnisse der Überlebenden bewusst in den öffentlichen Raum gestellt. [...] Das israelische Publikum, das sich bis dahin kaum mit der tatsächlichen Erfahrungsebene der Jüdinnen und Juden während der Shoah auseinandergesetzt hat, begann zu ahnen, dass der Phänotyp des Helden, der bislang die Erinnerungskultur dominierte, die historische Realität nicht widerspiegelt. [...]
- Die stets aufs Neue zu verhandelnde Frage, inwieweit die Geschichte der Shoah identitätsstiftend für die Angehörigen der dritten und vierten Generation sei, mündet nicht selten in Brüchen und Provokationen. Dazu kommt als weiterer Faktor im Wandel der Erinnerungskultur die sich verändernde israelische Demografie. Anders als in den ersten Jahrzehnten hält sich heute der Anteil der Juden und Jüdinnen aschkenasischer, also europäischer, Abstammung mit dem Anteil der Sepharden, die aus dem mittleren Osten eingewandert sind, in etwa die Waage. In den ersten Dekaden nach der Staatsgründung klar marginalisiert, stellen sephardische Jüdinnen und Juden (Einwanderer aus dem Mittleren Osten, Asien und Nordafrika), deren Familienbiografien überwiegend keinen direkten geschichtlichen Bezug zur Shoah aufweisen, heute einen selbstbewussten Teil der israelischen Gesellschaft dar. Die Einwanderungsgeschichte dieser Familien trägt ihr eigenes traumatisches Potenzial in sich: Um die lange vernachlässigten Erfahrungen der etwa 850.000 Immigrantinnen und Immigranten aus arabischen Ländern, die infolge der Staatsgründung Israels unter oft schwierigsten Umständen ihre Heimat verlassen mussten, in das Bewusstsein der Gesellschaft zu rücken, wurde im Jahr 2014 ein eigener nationaler Gedenktag eingeführt. Vor dem Hintergrund der zunehmend pluralen israelischen Gesellschaft, und in einer Zeitspanne, in der die Möglichkeit direkter, nicht medial vermittelter Begegnungen mit Shoah-Überlebenden immer seltener wahrgenommen werden kann, lässt sich beobachten, dass die Selbstverortung junger Israelis sich zunehmend ablöst von einer kollektiven oder zumindest stark gebündelten Erinnerungskultur [...].

Noa Mkayton ist Direktorin des Overseas Education and Training Departments an der International School for Holocaust Studies in Yad Vashem, Jerusalem.

Quelle: Noa Mkayton: *Die Sprache der Erinnerung verändert sich, Beobachtungen zu Israels Erinnerungskultur*, in: *Politik und Kultur, Zeitung des Deutschen Kulturrates* 2/22, S. 1 f.

Aufgaben

1. Arbeitet Begründung, Ziel, Adressaten und Funktion des israelischen Gedenktags heraus (M5a, M5b).
2. Vergleicht die in beiden Texten enthaltenen Positionen zur Bedeutung des jüdischen Widerstands gegen den Nationalsozialismus für die Erinnerungskultur.
3. Diskutiert, inwieweit die (sich verändernde) Erinnerungskultur eine Funktion für die jeweilige Gegenwart erfüllt.

Teil II

13. Wasserknappheit im Nahen Osten – ein lösbares Problem?

Übersicht

Fach bzw. Fächergruppe	Geographie
Themenschwerpunkt	Aktuelle Wassernutzungskonflikte im Nahen Osten zwischen den Ländern Israel und Jordanien sowie den Palästinensergebieten
Zielgruppe	Sek. II (E-Jahrgang, 1. Halbjahr)
Bezug zu Fachanforderungen	Geofaktoren Klima, Wasser, Boden im Globalen Wandel – Wechselbeziehungen mit gesellschaftlichen Aktivitäten sowie nachhaltige Lösungs- und Handlungsansätze
Erforderliches Vorwissen	Der Begriff „Aquifer“ sollte erarbeitet worden sein. Hintergrundwissen zur Lage im Nahen Osten aus der Sek. I (meist Jg. 8) muss häufig aufgefrischt werden.
Benötigtes Material	<p>Atlaskarten zur Wasserverteilung im Jordanbecken, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diercke Weltatlas Auflage 2015, S. 178 - Karte und Texte aus Terra Nordafrika und Vorderasien (Ausgabe 2016; Seite 30ff.), alternativ: - Diercke Globus online, Karte Israel/Palästina – Lebensgrundlage Wasser (https://diercke.westermann.de/content/israelpal%C3%A4stina-lebensgrundlage-wasser-978-3-14-100870-8-176-2-1)

Sequenzvorschlag

Hauptintention: Mithilfe verschiedener Medien und Zugänge informieren sich die SuS über den Wassernutzungskonflikt in Zusammenhang mit den ethnischen und religiösen Disparitäten im Nahen Osten. Die SuS entwickeln Argumente zu den Positionen der drei im Raumnutzungskonflikt beteiligten Parteien (Israel, Jordanien und den Palästinensergebieten). Die SuS entwickeln Lösungsansätze für den Wasserkonflikt und erkennen, dass eine Lösung nur auf friedlicher Art und Weise erfolgen kann.

Fahrplan	Mögliche Differenzierung
<p>Einstieg Vorwissen zum Nahost-Konflikt abfragen „Beschreibt das Problem, das aus den Statistiken deutlich wird.“ (M1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niveau der Wasserverfügbarkeit in der gesamten Region im Bereich absoluter Knappheit bei fallender Tendenz; Abhängigkeit in der Region durch grenzüberschreitende Ressourcen 	

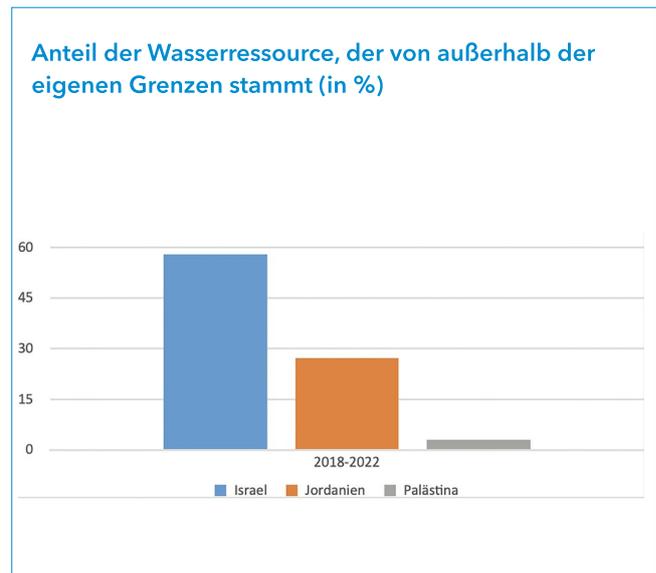
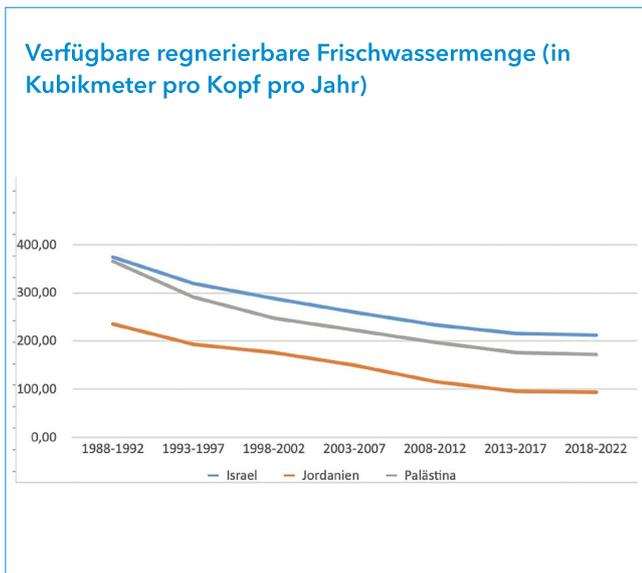
Fahrplan	Mögliche Differenzierung
<p>Erarbeitung <i>„Analysiert die Bodennutzung Israels mithilfe des Atlases auf Seite 178. Vergleicht diese Nutzung mit der Niederschlagskarte auf derselben Seite.“</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - intensive Landwirtschaft (v. a. Acker- und Gemüseanbau) mit teilweiser Bewässerung nördlich von Be’er Scheva; südlich davon Wüste Negev; Rohrleitung zur Wasserversorgung von Nord nach Süd (östl. Rafah) - Nördlich von Jerusalem mind. 700 mm Niederschlag; südlich davon aride Gebiete 	<p>Zum besseren Verständnis des ethnischen und religiösen Konfliktes bietet sich die Analyse der Karte 2 auf Seite 178 im Atlas an.</p>
<p><i>„Erarbeitet in Partnerarbeit die Wasserverteilung des Grundwassers im Jordantal mit Hilfe der Karte.“</i> (Materialgrundlage)</p> <ul style="list-style-type: none"> - entweder: Terra Nordafrika und Vorderasien (Ausgabe 2016; Seite 30ff.) - oder: Diercke Globus online, Karte Israel/ Palästina - Lebensgrundlage Wasser 	<p>Erklärung der Entstehung von Aquiferen durch Lehrervortrag (wasserstauende und wasserleitende Schichten); Gaza-Aquifer versalzt immer stärker</p>
<p><i>„Erarbeitet auf Basis des Materials die Position der euch zugeteilten Konfliktpartei. (Einzelarbeit, Gruppeneinteilung hier bereits vornehmen)“</i> (Arbeitsblatt M3 - M6)</p>	
<p>Sicherung der Ergebnisse <i>„Stellt eure Ergebnisse in der Gruppe vor und entwerft Vorschläge für eine Lösung des Wasserkonflikts.“</i> (Gruppenarbeit, Zusammenkommen in den Gruppen: Israel, Palästina, Jordanien)</p>	
<p>Urteilsphase <i>„Präsentiert eure Ergebnisse und diskutiert, inwieweit eine Lösung des Problems möglich ist.“</i> (alle Gruppen, Fishbowl o. ä.)</p>	
<p>Transfer (fakultativ) <i>„Überträgt den Wasserkonflikt in Nahost auf andere Regionen und bewertet, ob die von euch gefundene Lösung dort so auch möglich wäre.“</i></p>	

Ausblick

Es kann infolge der Unterrichtssequenz auch auf andere Raumbeispiele von Wassernutzungskonflikten eingegangen werden. Beispiele sind das GAP in der Türkei und der Nil-Staudamm in Äthiopien. Auch der thematische Transfer auf aktuelle deutsche Nutzungskonflikte um Wasser ist möglich. Beispiel dabei ist die Region um Berlin/Brandenburg, wo verstärkt Dürren auftreten.

Material

M1a Statistiken zur Wasserversorgung



Quelle: eigene Darstellung auf der Grundlage von www.fao.org/nr/water/aquastat/data/query/index.html?, abgerufen am 06.12.2022

M1b - Wann ist Wasser knapp?

Verfügbare Wassermenge pro Kopf und Jahr	Auswirkung
Unter 1.700 m ³	Wasser-Stress
Unter 1.000 m ³	Wasserknappheit
Unter 500 m ³	Absolute Wasserknappheit

Quelle: eigene Darstellung auf der Grundlage von <https://www.un.org/waterforlifedecade/scarcity.shtml>, abgerufen am 06.12.2022

Aufgabe

Beschreibt das Problem, dass aus den Statistiken deutlich wird.

ARBEITSMATERIAL:

„Wasserknappheit im Nahen Osten – ein lösbares Problem?“

Arbeitsblatt

M2 – Streitfall Jordanwasser

Wasser ist knapp im trockenen Nahen Osten und die Länder Israel, Jordanien und die Palästinensergebiete sind alle auf das Wasser angewiesen. Das zentrale Oberflächenwassersystem des Nahen Ostens sind der Jordan und sein Nebenfluss Yarmuk. Der Jordan wird derzeit hauptsächlich von Israel genutzt. Da die Oberflächenabflüsse vergleichsweise gering sind, greifen die Staaten des Nahen Ostens auch in erheblichem Ausmaß auf Grundwasservorkommen (sog. Aquifere) zurück. Diese machen in Israel, Palästina und Jordanien fast zwei Drittel des bereitgestellten Wassers aus.

Quelle: Ines Dombrowski: Die Wasserkrise im Nahen Osten. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 48-49, 2001, S. 30 (Auszug gekürzt)

M3a – Position eines Palästinensers

Die Israelis lassen uns kein Wasser. Sie entnehmen dem Jordan viel Wasser. Mit der Besetzung der Golanhöhen im Norden wurden uns wichtige Wasserquellen genommen. Auch zu anderen Wasserquellen haben wir kaum noch Zugang. Unsere Wasserquellen im Gazastreifen versalzen zudem immer mehr. Die Israelis haben pro Tag 300 Liter Wasser zur Verfügung – wir haben nur 70 Liter, viele Menschen sogar mit nur 20 Liter – dem von der WHO errechneten Minimum zum Überleben.

Radikale Siedlergruppen, wie die „Hügel-Jugend“ (Hilltop Youth), zerstören unsere Olivenbäume, Feigenbäume, Weinstöcke und auch unsere Bewässerungsanlagen. Viele Familien müssen ihr Wasser von weit entfernten Brunnen holen. Aber die israelische Armee verbietet uns, das Wasser zu holen. Wir fühlen uns sehr schlecht behandelt.

Die israelischen Siedler in den besetzten Palästinensergebieten verwenden einen großen Teil des Wassers für sich und bauen viel Obst und Gemüse für den Export nach Europa an. Das treibt den Wasserverbrauch noch einmal in die Höhe. Experten meinen, dass es die Hälfte des Wasserverbrauchs im Jordantal ist. Auch in der Negev-Wüste, die eigentlich uns gehört, bauen die Israelis Obst und Gemüse im Bewässerungsfeldbau an.

Quelle: Autorentext (Person fiktiv; wiedergegebene Positionen auf Basis des Sachstands 2021)

M3b – Position eines Israeli

Die arabischen Staaten wollen uns zerstören und würden uns kein Wasser lassen. Sie haben sogar den 1953 mit den USA ausgehandelten Johnston-Plan abgelehnt. Wir haben uns bis heute immer an diese Vereinbarung der Wasserentnahme gehalten. Die Palästinenser haben diesen Plan immer abgelehnt. Daher müssen wir dem Jordan Wasser entnehmen. In den letzten 40 Jahren ist unser Wasserverbrauch ungefähr gleich geblieben (2006: 1.211 Millionen Kubikmeter pro Jahr Wasserentnahme zu 1.411 im Jahr 1967), obwohl sich unsere Bevölkerung fast verdreifacht hat; das heißt unser Verbrauch pro Person ist nur noch ein Drittel so hoch. Ein Grund ist, dass wir Spitzenreiter in der Forschung sind. Mit der von uns erfundenen Tröpfchenbewässerung verbrauchen wir viel weniger Wasser. Die Palästinenser verschwenden aber das Wasser durch veraltete Bewässerungsarten. Viel Wasser – ungefähr ein Drittel – versickert durch die alten Rohre. Auch Abwasser wird bei den Palästinensern nicht aufbereitet, sondern wird in Flüsse wie den Hebron Fluss eingeleitet. Das macht wertvolles Wasser unbrauchbar.

Wir dagegen haben mit modernen Rohren wie dem National Water Carrier die Wüste fruchtbar gemacht. Nun können wir in der Wüste Negev Obst und Gemüse anbauen.

Unsere Forschung in Entsalzungsanlagen ist auch Weltspitze. Wir benötigen viel weniger Energie als andere Anlagen in der Welt. Durch die Entsalzung haben wir viel mehr Wasser zur Verfügung als nur durch die Aquifere.

Quelle: Autorentext (Person fiktiv; wiedergegebene Positionen auf Basis des Sachstands 2021)

M3c – Position eines Jordaniers

Wir haben als eine der wenigen Staaten im Nahen Osten gute Beziehungen zu Israel, obwohl wir Araber sind. Bereits 1964 haben wir mit Israel einen Friedensvertrag geschlossen. Auf die guten Beziehungen zu Israel sind wir sehr stolz. Aber trotzdem brauchen auch wir Wasser zum Überleben. Daher haben wir bereits 1961 mit dem East-Gore-Kanal eine Wasserverbindung aus dem Yarmuk nach Jordanien geschaffen – heute heißt dieser Kanal König Abdallah Kanal.

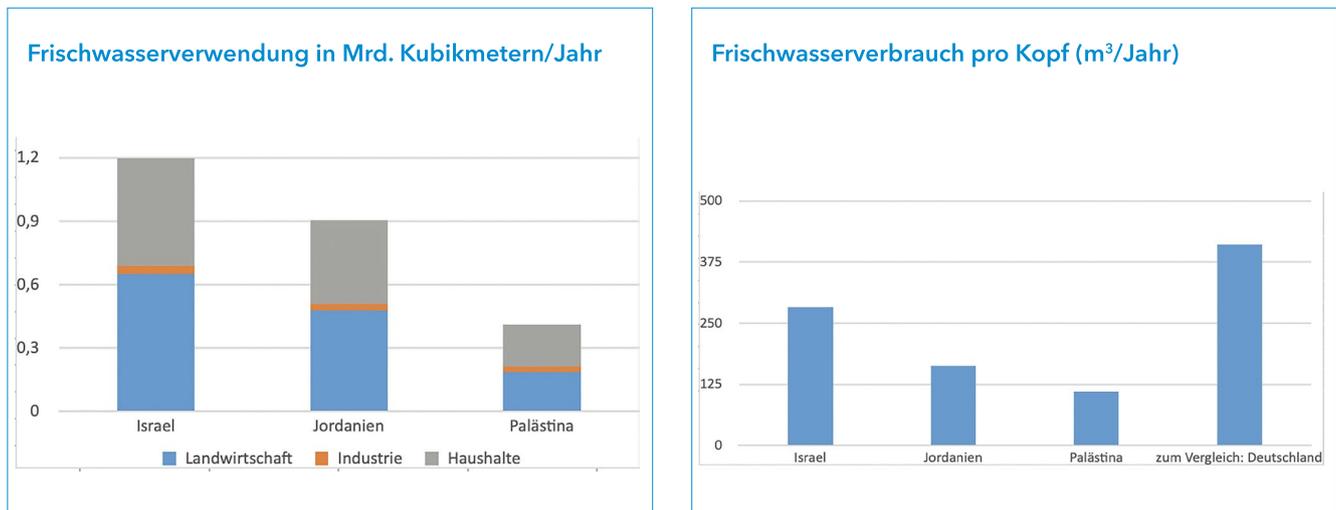
5 Wir hätten den 1953 ausgehandelten Johnston-Plan, der uns 45 % des Wassers zugestehen würde, auch akzeptiert. Aber die Arabische Liga hat diesen Plan aus politischen Gründen abgelehnt, weil sie sonst Israel anerkannt hätten. Heute sind wir zum Teil mehr vom Wassermangel bedroht als Palästina. Mit seinem National Water Carrier-Programm trägt Israel sehr stark zur Versalzung von Jordanwasser bei. Dieses Wasser ist aber für uns überlebensnotwendig.

Wir aber wollen gute Beziehungen zu Israel. So haben wir zum Beispiel 2013 mit Israel und den Palästinensern eine gemeinsam betriebene Entsalzungsanlage in Akaba in Betrieb genommen und geben davon die Hälfte an die Palästinenser und die Israelis ab.

Wir fühlen uns also den Palästinensern verbunden, die arabische Bruderstaaten sind, aber unser Überleben hängt von einer Kooperation mit Israel ab.

Quelle: Autorentext (Person fiktiv; wiedergegebene Positionen auf Basis des Sachstands 2021)

M4 – Frischwasserentnahme ausgewählter Länder bzw. Regionen (in m³/Jahr)



Quelle: eigene Berechnung nach data.worldbank.org bzw. bpb.de (Datengrundlage: 2017, Palästinensergebiete 2006)

M5 – Das "Good Water Neighbours Project"

Ein Beispiel für *environmental peacebuilding* in einem bestehenden Konflikt ist das "Good Water Neighbours Project" im Jordanbecken, in dessen Rahmen elf palästinensische, neun israelische und acht jordanische Gemeinden jeweils mit einer benachbarten Gemeinde aus einem anderen politischen Lager verpartnert wurden. Die Tatsache, dass alle teilnehmenden Akteur:innen von den gleichen Wasserressourcen abhängen, wurde dann genutzt, um Dialog und Kooperation über nationale und politische Grenzen hinweg zu ermöglichen.

Quelle: Christiane Fröhlich: Wasser und Sicherheit - Zwischen Konflikt und Kooperation. Aus Politik und Zeitgeschichte/bpb.de, 2021, abgerufen am 06.12.2022

Aufgaben

1. Erarbeitet auf Basis des Materials (M2 – M5) die Position der euch zugeteilten Konfliktpartei (M3a, M3b ODER M3c). (Einzelarbeit, Gruppeneinteilung hier bereits vornehmen)
2. Stellt eure Ergebnisse in der Gruppe vor und entwerft Vorschläge für eine Lösung des Wasserkonflikts. (Gruppenarbeit, Zusammenkommen in den Gruppen: Israel, Palästina, Jordanien)
3. Präsentiert eure Ergebnisse und diskutiert, inwieweit eine Lösung des Problems möglich ist. (alle Gruppen, Fisbowl o. ä.)

Teil III – Außerschulische Angebote und Lernmöglichkeiten

1. Erinnerungskultur auf dem Gehweg - Anregungen zur unterrichtlichen Nutzung von „Stolpersteinen“ - 120

2. Nützliche Institutionen und Organisationen - 122

LIDA-SH - 122

Landesbeauftragter für politische Bildung - 122

Meet a Jew - jüdisches Leben heute aus erster Hand - 123

3. Lernorte und -angebote - 124

Überregional - 124

Flensburg, Nordfriesland, Schleswig-Flensburg - 125

Ostholstein, Lübeck, Herzogtum Lauenburg - 126

Kiel, Rendsburg-Eckernförde, Neumünster, Plön - 127

Dithmarschen, Steinburg - 128

Pinneberg, Segeberg, Stormarn - 129

Hamburg - 130

1. Erinnerungskultur auf dem Gehweg – Anregungen zur unterrichtlichen Nutzung von „Stolpersteinen“

Benjamin Stello

Eine gute regionale Anknüpfung, die Themenkomplexe Antisemitismus und Judentum im Unterricht unterschiedlicher Fächer zu behandeln, stellen die sogenannten „Stolpersteine“ dar, die in Schleswig-Holstein inzwischen vielfältig zu finden sind. Sie sind bei ihrem ersten Auftreten zunächst einmal ein Kunstprojekt von Gunter Demnig gewesen, inzwischen aber in der Geschichtskultur fest verankert. Die Steine werden in den Gehweg eingelassen, und zwar normalerweise an der Stelle des letzten selbstgewählten Wohnorts der Person.

Zunächst ist auf „Stolpersteinen“ in der ersten Zeile „Hier wohnte“ zu lesen (bei Abweichungen von der Verlegung am Wohnort auch „Hier arbeitete“, „Hier lehrte“ oder ähnliche Formulierungen). Darunter stehen der Name der Person, an die erinnert wird, deren Geburtsjahr, das Jahr der Deportation oder des Todes mit Ortsangabe, schließlich eine ebenfalls formalisierte Kurzbeschreibung des Schicksals wie „tot“, „ermordet“, „unbekannt“ oder „Flucht“. Geringe Abweichungen und Ergänzungen sind zwar möglich, aber selten.



Stolpersteine für Otto Eggerstedt und Auguste Ohris vor dem Haus Julius-Leber-Str. 36 in Altona – damals Schleswig-Holstein, heute Hamburg. Foto: Benjamin Stello

Für den Unterricht bieten sich mehrere Zugänge und Zeitebenen zum Umgang mit „Stolpersteinen“ an, in denen es vor allem auch um forschend-entdeckendes Lernen gehen wird:

1. Ein erster Zugang könnten die durch die „Stolpersteine“ vermittelten Inhalte selbst sein, also die **Biographien und Schicksale der Menschen**, an die erinnert wird, zeitlich damit im Nationalsozialismus verortet.
2. „Stolpersteine“ sind zweitens historisch selbst inzwischen Geschichte: Ihre Entstehung, die Diskussionen um ihre Angemessenheit, aber auch der Phasenverlauf können thematisiert werden. Hier würde es also um die Ebene des Projekts an sich gehen, um eine **Diskussion des Umgangs mit Geschichte** am Beispiel und um die Entwicklung und Anwendung adäquater Beurteilungskriterien für regionale „Stolpersteine“ als konkrete Produkte der Erinnerungskultur.
3. Als dritter Zugang wäre auf einer weiteren Meta-Ebene noch das Nachdenken mit Lernenden möglich, **wie Erinnerungskultur entsteht und damit Geschichte konstruiert** wird, nämlich immer aus der jeweiligen Gegenwart heraus, mit einem Blick in die Vergangenheit unter Berücksichtigung der Bedeutsamkeit für die Zukunft. Hier wäre auch eine Beschäftigung mit entsprechenden Initiativen möglich, etwa „Grindel leuchtet“ in Hamburg jeweils zum 9. November, diese Idee ist inzwischen auch beispielsweise in Kiel zu finden.
4. Fächerübergreifend könnte zusätzlich beispielsweise der Aspekt der Kunst, aber auch der **Stadtgestaltung** (Geographie) in den Blick genommen werden.

Literatur

Literatur zu „Stolpersteinen“ ist inzwischen vielfältig vorhanden und leicht zugänglich. Es existieren Internetquellen ebenso wie gedruckte Dokumentationen, die jeweils regional getrennt sind und so den Unterricht vor Ort anregen können. Dazu gibt es eine umfangreiche Literatur mit Vorschlägen zum Einsatz der „Stolpersteine“ im Unterricht. Die folgende Übersicht erhebt ausdrücklich keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit, sondern möchte beispielhafte Anregungen mitteilen.

1. Internetquellen (Stand 27.03.2022, keine Garantie für den Weiterbestand!)

„Stolpersteine“ können als Konzept gut über die Selbstdarstellung auf der Homepage des Künstlers Demnig erschlossen werden, vgl. stolpersteine.eu
Regional sind auch Biographien auf Internetpräsenzen lokaler Initiativen unterschiedlich gut dokumentiert. Sehr informativ gelingt das etwa auf stolpersteine-hamburg.de und stolpersteine-luebeck.de – auch für andere Regionen sind aber entsprechende Domains leicht über die üblichen Suchmaschinen aufzufinden.

2. Gedruckte Literatur

„Stolpersteine“ werden zumeist aufgrund von Recherchen lokaler Initiativen verlegt, häufig auch mit Geschichtswerkstätten und/oder Schulen verbunden. Dementsprechend sind die entsprechenden Dokumentationen von unterschiedlicher wissenschaftlicher Qualität, aber stets informativ und bebildert. Besonders gelungen sind die Ausgaben für Hamburger Stadtviertel, die besonders für Schulen am Stadtrand interessant sein könnten. Hier werden Biographien belegt, aber auch Dokumente abgedruckt, die direkt im Unterricht eingesetzt werden könnten. Herausgegeben von der Landeszentrale für politische Bildung, sind die Werke nach Hamburger Regionen getrennt, vgl. exemplarisch etwa Behrens, Benedikt: Stolpersteine in Hamburg-St. Georg. Biographische Spurensuche. Hamburg 2009, das wegen der Vielfalt der dokumentierten Biographien besonders interessant scheint. Vergleichbare Werke existieren für diverse weitere Viertel (Altona-Elbvororte, Barmbek, Bramfeld etc.).

In Schleswig-Holstein selbst sind die existierenden Werke sehr unterschiedlich, existieren aber für diverse Regionen des Landes. Genannt werden könnte etwa „Arbeitsgemeinschaft Stolpersteine für Elmshorn“ (Hrsg.): Stolpersteine in Elmshorn – gegen das Vergessen. Kiel 2008, das zwar weniger wissenschaftlich dokumentiert, trotzdem gute Anregungen liefern kann. Desgleichen zu nennen ist das von der Jüdischen Gemeinde Flensburg herausgegebene, recht neue Werk Philipsen, Bernd (Hrsg.): Stolpersteine in Flensburg. Ein Wegbegleiter zu Mahnmalen für NS-Opfer. Steinbergkirche 2021.

3. Unterrichts Anregungen

Inzwischen sind zahlreiche Beiträge erschienen, die eine Umsetzung des Kunstprojekts „Stolpersteine“ in den Unterricht diverser Fächer thematisieren. Diese können fachspezifisch sein (dann hauptsächlich Geschichte), aber auch fachübergreifend und insgesamt sehr häufig projektartig. Anregungen für letzteres liefert beispielsweise „Steine gegen das Vergessen, Stolpersteine in Hilden: eine Dokumentation des Arbeitskreises Stolpersteine ergänzt durch Collagen von Schülerinnen und Schülern des Helmholtz-Gymnasiums“ (Hilden 2008). Ersteres ist insbesondere über Artikel in einschlägigen Zeitschriften erschlossen, vgl. etwa Unglaube, Tomas: Stolpersteine – ein dezentrales Denkmal. In: Schulmagazin 5-10 7/8 2018, oder vom gleichen Autor Unglaube, Tomas: Schwieriges Gedenken. Denkmäler für die Opfer des Nationalsozialismus. In: Fördermagazin 2/2018, S. 28-31. Auch in diversen Sammelbänden finden sich entsprechende Artikel. Alle genannten Bücher und Zeitschriften sind zumindest in den großen regionalen Bibliotheken vorhanden (UB Hamburg, UB Kiel, UB Flensburg, Bibliothek des Instituts für die Geschichte der deutschen Juden Hamburg) und gegebenenfalls auch über Fernleihe zu beziehen, die Internetseiten sind frei verfügbar. Eine Behandlung des Themenkomplexes wird daher nicht mehr an fehlenden Materialien scheitern.

2. Nützliche Institutionen und Organisationen

LIDA-SH

LIDA-SH ist die unabhängige Dokumentationsstelle für antisemitische Vorfälle in Schleswig-Holstein. Wir dokumentieren antisemitische Vorfälle und werten sie strukturiert aus. In unserer Arbeit orientieren wir uns an internationalen Standards. Alle, die von einem antisemitischen Vorfall mitbetroffen sind, können sich an LIDA-SH wenden. Sowohl Betroffene, Angehörige und Bekannte von Betroffenen als auch Zeuginnen/Zeugen. Das Projekt wird im Rahmen des Landesprogramms zur Demokratieförderung und Rechtsextremismusbekämpfung Schleswig-Holstein über das Landesdemokratiezentrum SH gefördert.

Ziel ist es, Ausmaß, Formen und Schwerpunkte des Phänomens zu erheben und so einen umfassenderen Überblick über die Ausprägung und Entwicklung im Bundesland geben zu können. Diese Erkenntnisse sollen auch Basis für die Entwicklung von passgenauen Präventions-, Bildungs- und Interventionsmaßnahmen sein.

LIDA-SH erfasst auch Vorfälle, die (noch) nicht bei der Polizei angezeigt wurden oder keinen Straftatbestand erfüllen. Informationen werden von uns grundsätzlich vertraulich behandelt. Wir verwenden Daten ausschließlich in anonymisierter Form, die keine Rückschlüsse auf natürliche Personen zulässt. Eine Veröffentlichung geschieht nur in enger Absprache und mit Einverständnis der Meldenden. Der Kampf gegen Antisemitismus erfordert eine bessere Problembeschreibung. Antisemitismus muss beim Namen genannt werden und in seinem tatsächlichen Ausmaß sichtbar und damit diskutierbar gemacht werden. Das Melden von Vorfällen hat hier einen bedeutenden Anteil. Eine wirksame Bekämpfung von Antisemitismus setzt zudem eine Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorfällen, mit ihrer Häufigkeit, Ausprägung, ihren Erscheinungsformen, ihrer regionalen und zeitlichen Verteilung voraus. Auf der Projekthomepage, in Vorträgen und Workshops, aber auch auf Anfrage stellt LIDA-SH kontinuierlich Informationen zu den Erkenntnissen der Arbeit bereit. Vorfälle können jederzeit vertraulich und datensicher unter www.lida-sh.de gemeldet werden.

Telefonisch ist LIDA-SH unter 0431 301 403 799 erreichbar. Im Rahmen der Telefonsprechstunden (Zeiten siehe Homepage) können Vorfälle auch unter dieser Nummer gemeldet werden.

(Der obere Text wurde freundlicherweise von LIDA-SH bereitgestellt.)

Landesbeauftragter für politische Bildung

Der Landesbeauftragte für politische Bildung nimmt in Schleswig-Holstein die Aufgaben der früheren Landeszentrale für politische Bildung wahr und gestaltet politische Bildung für alle Bürgerinnen und Bürger in Schleswig-Holstein. Auch berät der Landesbeauftragte die Landesregierung und den Landtag in Grundsatzangelegenheiten der politischen Bildung.

Unter www.politische-bildung.sh können Sie aktuelle Fachliteratur oder Broschüren für wenige Euro oder sogar kostenlos und stets versandkostenfrei erwerben. In der Infothek finden Sie Unterrichtsmaterialien, Videos und weitere Materialien. Außerdem bietet der Landesbeauftragte eine Vielzahl von Veranstaltungen an. In regelmäßigen Abständen werden beispielsweise Fortbildungen für Lehrkräfte angeboten – etwa Argumentationstrainings gegen populistische Parolen, zum jüdischen Leben in Schleswig-Holstein oder zu aktuellen Formen des Antisemitismus. Die Fortbildungen werden durch Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, individuelle Schulprojekte oder öffentliche Lesungen oder Konzerte ergänzt.

Möchten Sie über die aktuellen Angebote des Landesbeauftragten für politische Bildung informiert bleiben?

Besuchen Sie www.politische-bildung.sh und abonnieren Sie den Newsletter oder folgen dem Landesbeauftragten bei Instagram, Facebook oder Twitter.

(Der obere Text wurde freundlicherweise vom Landesbeauftragten für politische Bildung bereitgestellt.)

Meet a Jew – jüdisches Leben heute aus erster Hand

Das Begegnungsprojekt „Meet a Jew“ vermittelt jüdische Ehrenamtliche für persönlichen Austausch auf Augenhöhe. Das Angebot richtet sich an Gruppen in der formellen oder informellen Bildung. Im Bereich Schule ist „Meet a Jew“ in allen Schulformen aktiv, nach Absprache auch an Grundschulen und Förderzentren. Rund 400 Jüdinnen und Juden ab 15 Jahren engagieren sich ehrenamtlich im Projekt, indem sie deutschlandweit in Tandems interessierte Gruppen besuchen und über ihr individuelles Judentum und ihren persönlichen Alltag erzählen. Sie geben einen Einblick in die Vielfalt des jüdischen Lebens hier und heute und beantworten Fragen. Das Projekt des Zentralrats der Juden in Deutschland wird vom Bundesprogramm „Demokratie leben!“ gefördert und steht unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier.

„Meet a Jew“ eignet sich, um

- jüdisches Leben heute kennenzulernen, jenseits der Themen Holocaust, Antisemitismus und den israelisch-palästinensischen Konflikt.
- die Vielfalt des jüdischen Lebens zu entdecken - einen persönlichen Einblick in den Alltag von Jüdinnen und Juden zu gewinnen.
- Gemeinsamkeiten zu erkennen und Unterschiede wertzuschätzen.
- Stereotype aufzubrechen und Antisemitismus vorzubeugen.
- insgesamt für die Vielfalt in der Gesellschaft zu sensibilisieren.

Wie sieht eine Begegnung aus?

Eine Begegnung dauert 90 Minuten und wird von einem jüdischen Tandem mit einer nichtjüdischen Gruppe im Stuhlkreis durchgeführt. Die jüdischen Ehrenamtlichen erzählen aus ihrem Leben und regen die Gruppe an, Fragen zu stellen. Das Angebot ist bewusst niedrigschwellig gestaltet, es gibt keinen vorgeschriebenen Ablauf. Das



„Meet a Jew“, Begegnung in der Schule (Text und Bildmaterial wurden freundlicherweise von „Meet a Jew“ bereitgestellt)

Gespräch richtet sich nach den Interessen der Gruppe mit Fokus auf das jüdische Leben heute. Wissensvermittlung zu jüdischer Religion, Kultur und Traditionen ordnet sich dem persönlichen Austausch auf Augenhöhe unter. Grundsätzlich sind alle Fragen möglich, kein Thema wird vorab ausgeklammert. Präsenzbegegnungen werden bevorzugt, es können bei Bedarf jedoch auch Online-Begegnungen stattfinden. Für die anfragende Seite ist das Angebot kostenfrei. Die Anfrage sollte einen Vorlauf von mind. 8 Wochen haben und über ein Formular erfolgen: www.meetajew.de/begegnung.

Vor- und Nachbereitung einer Begegnung

Vorkenntnisse seitens der einladenden Gruppe sind nicht erforderlich, jedoch ist eine Vorbereitung mit Schwerpunkt auf Selbstreflexion sinnvoll: Wer bin ich? Was sind meine Feiertage? Was macht mich aus? Was möchte ich gerne von „Meet a Jew“ erfahren? Im Nachgang sollte die Gruppe sich etwas Zeit nehmen, um die Eindrücke aus der Begegnung gemeinsam zu besprechen und nach Wunsch ihr Feedback per E-Mail an das Projekt zu schicken. „Meet a Jew“ hat Handreichungen zur Vor- und Nachbereitung einer Begegnung entwickelt, die sich vor allem an Lehrende von Schulklassen richten. Hier finden sich u. a. kurze Videoportraits von „Meet a Jew Freiwilligen“ mit dazugehörigen Arbeitsblättern: <https://www.meetajew.de/angebote>. Das Projekt wird wissenschaftlich begleitet, deshalb werden Anfragende mehrmals aufgefordert, einen Feedbackbogen auszufüllen.

Regionale und überregionale Angebote

Damit es nicht nur bei einer Begegnung bleibt, sollte die Beschäftigung mit dem jüdischen Leben heute als ein fortlaufender Prozess angestrebt werden. Sie kann verschränkt werden mit Erinnerungsarbeit, Beschäftigung mit Diversität, Problematisierung von Antisemitismus und anderen Ausdrucksformen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Auf der Projektwebseite findet sich dazu eine Übersicht mit Vorschlägen empfehlenswerter regionaler und überregionaler Aktivitäten: www.meetajew.de/angebote

Weitere Informationen unter:

www.meetajew.de

www.facebook.com/meetajew/;

www.instagram.com/meet_a_jew/;

www.meetajew.de/youtube

Videoportrait Joelle

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

Häufig gestellte Fragen, Teil 1

<https://www.youtube.com/watch?v=n5zcFOGDAS0>

3. Lernorte und -angebote

Überregional

Quellen zu jüdischem Leben und Antisemitismus im Landesarchiv

Das Landesarchiv Schleswig-Holstein ist das für die staatliche Überlieferung zuständige Archiv in unserem Bundesland. In seinen Beständen finden sich zahlreiche Unterlagen über jüdisches Leben und Judenfeindschaft seit dem späten Mittelalter, vor allem aber im 19. und 20. Jahrhundert. Darunter fallen z. B.: Abt. 150.3 Jüdische Gemeinde- und Zivilstandsregister, Abt. 301 Oberpräsidium zu Kiel, Abt. 309 Regierungspräsidium Schleswig, Abt. 352.3 Landgericht und Staatsanwaltschaft Kiel (Verfahrensakten wegen Rückerstattungssachen der Wiedergutmachungsämter und der Wiedergutmachungskammer beim Landgericht Kiel). In den Archivbeständen der Landgerichte und Staatsanwaltschaften (Abt. 352, 354) sind Ermittlungs- und Strafverfahren wegen antisemitischer bzw. volksverhetzender Straftaten sowie Ermittlungs- und Strafverfahren wegen nationalsozialistischer Gewaltverbrechen (NSG) überliefert.

Das Landesarchiv bietet nach rechtzeitiger Voranmeldung Arbeitsmöglichkeiten und Führungen für Schulklassen und Gruppen an. Anfragen an:

- Landesarchiv Schleswig-Holstein, Prinzenpalais, 24837 Schleswig, landesarchiv@la.landsh.de, Tel. 04621 86-1800, Fax: 04621 86-1801.

(Der Text wurde freundlicherweise vom Landesarchiv zur Verfügung gestellt.)

Zertifikatskurs Extremismusprävention

Ab Februar 2023 wird über das IQSH ein Zertifikatskurs Extremismusprävention für Lehrkräfte angeboten. Die 8 Module können als Paket oder einzeln gebucht werden und beziehen sich inhaltlich auf die bekanntesten Phänomene des Extremismus sowie auf Handlungsstrategien für Lehrkräfte in Situationen wie z. B. antisemitischen Äußerungen im Unterricht, Radikalisierungstendenzen von Schülerinnen und Schülern etc. Eines der ganztägigen Module wird sich dem Themenbereich Antisemitismus widmen.

- Information und Anmeldung über <https://formix.info/PRV>

Actionbound „SHalom & Moin! - auf den Spuren jüdischen Lebens in Schleswig-Holstein“

Der Actionbound ist ein interaktives Format der Auseinandersetzung mit jüdischem Leben in Schleswig-Holstein. Der Schwerpunkt liegt auf dem Thema jüdischer Migration seit 1991 sowie der Sichtbarmachung jüdischen Lebens als historisch gewachsener Teil unserer Gesellschaft, aber auch von Antisemitismus. Entwickelt wurde das Material im Rahmen einer Lehrveranstaltung am Historischen Seminar der CAU. Nutzbar mit der Android-App „Actionbound“ (für den Unterricht Datenschutzhinweise beachten)

- Spieldauer ohne Kieler Stadtrallye: ca. 90 Min.; mit Rallye: ca. 150 Min.
- Handreichung für den unterrichtlichen Einsatz im Fachportal Geschichte des IQSH zum Download: <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/geschichte.html>



Flensburg, Nordfriesland, Schleswig-Flensburg

Lernort/-angebot	Beschreibung Anschrift/Kontakt
Friedrichstadt Führung „Stadt der Toleranz“ - religiöse Vielfalt in Friedrichstadt	Stadtführung zum Thema religiöse Toleranz, Schwerpunkt Judentum möglich Tourist-Information, Am Markt 9, 25840 Friedrichstadt https://www.friedrichstadt.de/live-vor-ort/stadtfuehrungen/religioese-vielfalt/
Kultur- und Gedenkstätte Ehemalige Synagoge Friedrichstadt	Dokumentationsraum zu Einzelschicksalen, temporäre Ausstellungen, Film „Wer wohnte in der Synagoge von Friedrichstadt?“, Führungen, Seminare und Workshops (z. B. „Sabbath und Synagoge“ oder „Judenverfolgung am Beispiel Friedrichstadt“), Archiv und Bibliothek. Christiane Thomsen (Leitung), Am Binnenhafen 17, Westerlilienstraße 7 (Büro), 25840 Friedrichstadt, Tel. 04881-1511, https://www.friedrichstadt.de/die-stadt-entdecken/kunst-kultur/museen/ehemalige-synagoge/ , museum@friedrichstadt.de
KZ- und Begegnungsstätte Ladelund	Dauerausstellung „Das KZ im Dorf“ (viersprachig), temporäre Ausstellungen, zehnminütiger Einführungsfilm, Führungen und Seminare, Archiv und Bibliothek. Dr. Katja Happe (Leitung), Raiffeisenstraße 3, 25926 Ladelund, Tel. 04666-449, https://kz-gedenkstaette-ladelund.de , info@kz-gedenkstaette-ladelund.de
KZ-Gedenkstätte Husum-Schwesing	Freiluftausstellung und Ausstellung in den Innenräumen (Umgang mit NS-Vergangenheit) (dreisprachig), Außenausstellung auch als Hörfassung, Führungen und Seminare („Verfolgung von Kriegsverbrechern“, „Weiterleben mit der Geschichte“ u. a. m.), spezielles Angebot für Lehrkräfte (Themenheft: „Menschenrechte und Lagerhaft“), regelmäßige Gedenkveranstaltung mit Kranzniederlegung am Volkstrauertag. Johanna Jürgensen (Leitung), Engelsburg 10, 25813 Schwesing, Tel. 04841-8973104, www.kz-gedenkstaette-husum-schwesing.de , gedenkstaette@nordfriesland.de
Denkmal für die Opfer des NS-Regimes	Denkmal am 1. September 2013 eingeweiht, es bezeichnet den Ort, an dem Gestapo und SS ihren Hauptsitz in Flensburg hatten. Im Hinterhof der Polizeidirektion sind auch die Bilder von den verhafteten NS-Größen Dönitz und Speer aufgenommen worden. Norderhofenden/Rathausstraße (ZOB), 24937 Flensburg
Mahnmal für die Opfer der NS-Justiz	Denkmal „Der Gehenkte“ von Waldemar Otto (1993). Erinnerung an die ca. 35.000 durch deutsche Gerichte im Dritten Reich zum Tode verurteilten Männer und Frauen. Gottorfstraße 2, 24837 Schleswig
Jüdische Gemeinde Flensburg e.V. (orthodox)	Friesische Straße 81, Hinterhof, 24937 Flensburg Elena Sokolovsky, jgflensburg@gmail.com , Tel.: 0461 8405116

Ostholstein, Lübeck, Herzogtum Lauenburg

Lernort/-angebot	Beschreibung Anschrift/Kontakt
Jüdischer Friedhof, Lübeck-Moisling	Größter jüdischer Friedhof in SH, Gräber berühmter Rabbinen und Persönlichkeiten u. a. aus der Familie Carlebach, Gräber von verstorbenen Kindern der „Exodus“, von Häftlingen aus Bergen-Belsen und von 38 ermordeten, unbekanntem jüdischen Häftlinge aus Neuengamme Jüdischer Friedhof Moisling, Niendorfer Str. 45, 23560 Lübeck
Stolpersteine HL	S. Artikel zu Stolpersteinen hier in der Broschüre (Teil III 1.); vgl. auch Unterrichtsmaterial von Günter Knebel: „Vergessene jüdische Kinder und Jugendliche“ aus Lübeck Führungsanfrage: https://www.stolpersteine-luebeck.de/main/startseite.html
Flachsüste, Gedenkstätte Ahrensböök	empfohlen ab Jg. 9; Führungen, Workshops, Filmangebote (Angebot unter http://www.gedenkstaetteahrensboek.de/Lernort_2019.php) Flachsüste 16, 23623 Ahrensböök 04525-493060 gedenkstaetteahrensboek@t-online.de
Stelen zur Erinnerung an den Todesmarsch der Häftlinge des KZ Fürstengrube (Außenlager von Auschwitz)	Die Stelen markieren den Teil des Todesmarschs von Lübeck (Gustav-Radbruch-Platz, Tremser Teich) über Bad Schwartau (Rensefelder Str., Rensefelder Kirche), Pohnsdorf, Curau, Bokhof, Ahrensböök, Sibling, Sarau, Süsel nach Neustadt (Lienastr.) Sinnvoll in Verbindung mit der Gedenkstätte Ahrensböök, wo die Geschichte des Todesmarsches erklärt wird. Radtour möglich, als ganze Tour aber sehr lang (ca. 90 km). https://www.ndr.de/geschichte/Todesmaersche-durch-Schleswig-Holstein,todesmaerschesh100.html ; https://de.wikipedia.org/wiki/KZ-F%C3%BCrstengrube-Todesmarsch
Carlebach-Synagoge Lübeck	Dauerausstellung zur Geschichte des Gebäudes und der jüdischen Gemeinde Lübeck (inkl. der Rabbinen und ausgewählter Ritualobjekte), Vermittlung anhand verschiedener Medien St.-Annen-Str. 11 - 13, 23552 Lübeck. Anmeldung notwendig (Gruppen bis max. 30 Pers. mind. 7 Tage im Voraus) per E-Mail an anmeldung@jg-luebeck.de
Ehrenfriedhof Cap Arcona / Thielbek, Neustadt/Holstein	Gedenkort (Ehrenfriedhof, fürs Baden gesperrter Strandabschnitt), Bestattungsort für 621 Opfer der Versenkung der Cap Arcona und der Thielbek am 3. Mai 1945, zentrale Gedenkstätte für alle Opfer der Katastrophe; Informationstafeln, „Fernglas“ mit Blick auf den Ort des Geschehens; geeignet für die Reflexion der Art des Gedenkens Promenade Neustadt/Holstein Richtung Pelzerhaken (Stutthofweg)
Museum Cap Arcona, Neustadt/Holstein	Ausstellung (wird gerade erneuert) Krepper Str. 32, 23730 Neustadt/Holstein, https://www.stadt-neustadt.de/museum_cap_arcona/ östl. Anbau ans Krepper Tor, erreichbar durch den Haupteingang des ZeiTTor-Museums Neustadt Kontakt: Herr Schlippe, Tel.: 04561 619341

Ostholstein, Lübeck, Herzogtum Lauenburg

Lernort/-angebot	Beschreibung Anschrift/Kontakt
Exodus-Lager Lübeck-Pöppendorf	Pöppendorf war ein Durchgangslager (1945-1951) und das zu dieser Zeit größte Flüchtlingslager in SH, in dem u. a. die von den Briten in Palästina abgewiesenen Jüdinnen und Juden der ‚Exodus‘ interniert waren. Es gibt keine Gedenkstätte und keine Überreste, nur wenige Hinweistafeln. Geeignet, um selbst zu forschen, und zur Reflexion eines nicht bzw. kaum erinnerten Ortes. Lübeck-Kücknitz, Pöppendorf Waldhusener Forst, Parkplatz Waldhusener Forst, Koordinaten: N 53.922747757180424, E 10.793942958498345
Liberale Jüdische Gemeinde Lübeck	c/o Gemeindehaus, Streseemannstraße 7, 23564 Lübeck Bogdan Logvinov, liju.luebeck@t-online.de Tel.: 0179 1259967
Jüdische Gemeinde Lübeck e.V. (orthodox)	St.-Annen-Str. 11 - 13, 23552 Lübeck Alexander Olschanski, gemeinde@jg-luebeck.de Tel.: 0451 7982182

Kiel, Rendsburg-Eckernförde, Neumünster, Plön

Lernort/-angebot	Beschreibung Anschrift/Kontakt
Digitaler Stadtrundgang Begegnungen mit jüdischem Leben	Ein von Schülerinnen und Schülern des Beruflichen Gymnasiums (RBZ Wirtschaft, BG-11i) konzipierter Stadtrundgang mit sechs Audio-Stationen – nutzbar in der Android-App „digiwalk“ oder über den angegebenen Link. Anregend für eigene Projekte https://www.digiwalk.de/walks/begegnungen-mit-juedischem-leben-in-kiel-ein-historischer-stadtrundgang-zur-erforschung-juedischer-lebenswelten-zwischen-emanzipation-verfolgung-und-w/de
Stadtrundgang „Jüdisches Leben in Kiel“ organisiert vom Stadtmuseum Warleberger Hof	Stadtführung mit Stationen zu „Jüdisches Leben in Kiel“ mit Schwerpunkt auf der NS-Zeit. Angebot für Schulklassen möglich und auf Altersgruppen anpassbar (ab Jahrgangsstufe 8, 90 Minuten). Yvonne Danker, Museumspädagogik und Öffentlichkeitsarbeit Tel.: 0431 901-3488, Dänische Straße 19, 24103 Kiel
„Kiel, Chanukka 1931. Rahel Posners Foto erzählt“ Ausstellung im Stadtmuseum September 2022 bis März 2023	Ausstellung zum berühmten Foto von Rahel Posner, Frau des damaligen Kieler Rabbiners, aufgenommen am Sophienblatt und den Chanukka-Leuchter vor dem Hintergrund von NS-Fahnen am gegenüberliegenden Gebäude zeigend. Stadtmuseum Warleberger Hof Dänische Straße 19, 24103 Kiel
Teile der Fassade der ehemaligen Synagoge in der Haßstraße, integriert in ein 2022 fertiggestelltes sechsstöckiges Wohngebäude.	Die 1869 eröffnete Synagoge in der Haßstraße wurde schnell zu klein für die Kieler Gemeinde und wurde 1910 durch eine neue Synagoge am Schrevenpark ersetzt. Fassadenteile der ehemaligen Synagoge, welche 1943 zerstört wurde, finden sich im Erdgeschoss des Gebäudes, welches an derselben Stelle erbaut wurde. Eine Erklärtafel weist auf die Gebäudegeschichte und die Präsenz einer jüdischen Gemeinde im Kieler Stadtzentrum hin. Haßstraße 7-11, 24103 Kiel

Kiel, Rendsburg-Eckernförde, Neumünster, Plön

Lernort/-angebot	Beschreibung Anschrift/Kontakt
Mahnmal am Standort der 1909 errichteten großen Synagoge beim Schrevenpark an der Ecke Goethestraße/Humboldtstraße	Synagoge im Stil des Historismus 1909 vom Architekten Johann Theede errichtet, Zentralbau mit großer Kuppel; im Zuge der Reichspogromnacht teilweise zerstört und geplündert. 1939/1940 abgerissen. 1940 bis 1967 als Lagerplatz genutzt; danach Errichtung eines Wohnhauses, in diesem Zusammenhang 1968 Anbringung einer Gedenktafel. Seit 1989 erinnert eine Bronzeplastik von Doris Waschke-Balz an die frühere Synagoge. Ort der Mahn- und Gedenkveranstaltungen der Stadt Kiel am 9. November Ecke Goethestraße/Humboldtstraße, 24116 Kiel
(Alter) jüdischer Friedhof in Kiel	Mitte des 19. Jahrhunderts angelegter Begräbnisplatz, der bis heute genutzt wird Michelsenstraße, etwa 250 m östlich des allgemeinen Südfriedhofes; Zugang und ggf. Führung über Jüdische Gemeinde Kiel und Region e.V. (s. u.)
Jüdisches Museum	Sonderausstellungen z. T. auch als virtuelle 3-D-Touren abrufbar; Umfangreiche Angebote für Gruppen Jüdisches Museum Landesmuseen SH, Prinzessinstraße 7 - 8, 24768 Rendsburg Tel: 04331 440 430, E-Mail: service@landesmuseen.sh
Jüdischer Friedhof Rendsburg-Westerröfeld	1695 angelegt, als Juden sich aufgrund eines königlichen Privilegs in RD-Neuwerk ansiedeln durften. Etwa 1.100 Gräber, davon 200 noch erkennbar. 1939 enteignet, Leichenhaus zerstört, auf Teilen des Geländes Schießbahn eines Schützenvereins angelegt. Führungen über das Jüdische Museum buchbar Am Judenfriedhof, 24784 Westerröfeld
Jüdische Gemeinde Kiel (liberal)	Waitzstraße 43, 24105 Kiel Dr. Alexander Friedmann, JGemeindeKiel@yahoo.de , Tel.: 0431 6575030 Video-Porträt der jüdischen Gemeinde Kiel (Beitrag von Neumünster TV): https://youtu.be/3v4FsnTdU2M
Jüdische Gemeinde Kiel und Region e.V. (Einheitsgemeinde)	Wikingerstraße 6, 24143 Kiel Dipl. Ing. Igor Wolodarski, gemeinde@igkur.de Tel.: 0431 7399096 / 7399097

Dithmarschen, Steinburg

Lernort/-angebot	Beschreibung Anschrift/Kontakt
Historischer Lernort Neulandhalle	Historischer Ort der Identifikation mit dem NS, recht neue Außen-Ausstellung, Bezug insbesondere zu Volksgemeinschaft und damit verbundener Ausgrenzung Anderer Franzosensand 2, 25718 Friedrichskoog, lernort-neulandhalle.de
GeSCHICHTENberg Itzehoe	Noch in Entwicklung befindlicher Gedenkort mit verschiedenen historischen Bedeutungen, darunter NS-Propagandaort Langer Peter / Timm-Kröger-Straße, 25524 Itzehoe, gedenkstaetten-sh.de/gedenkstaetten/geschichtenberg-itzehoe-19

Pinneberg, Segeberg, Stormarn

Lernort/-angebot	Beschreibung Anschrift/Kontakt
Gedenkort „Metallsynagoge“ in der Lübecker Straße, Bad Segeberg	<p>Ein offener Stahlstreben-Nachbau der Fassade der ehemaligen Segeberger Synagoge, welche im Nationalsozialismus zerstört wurde, erinnert an einen ehemaligen Ort jüdischen Lebens.</p> <p>Jüdische Gemeinde Bad Segeberg, Walter Blender, Jean-Labowsky-Weg 1, 23795 Bad Segeberg, E-Mail: w-blender@sw-nett.de</p> <p>Video der Einweihung des Denkmals und Lernorts (Beitrag von Lübeck-TV): https://youtu.be/GIOilvERjXI</p>
Detlefsen-Museum im Brockdorff-Palais Glückstadt	<p>Das Museum thematisiert die jüdische Geschichte in Glückstadt in einem eigenen Ausstellungsraum.</p> <p>Detlefsen-Museum im Brockdorff-Palais, Am Fleth 43, 25348 Glückstadt Tel.: 04124 - 930520, E-Mail: museum@glueckstadt.de</p>
Jüdischer Friedhof Glückstadt	<p>Eine der ältesten jüdischen Begräbnisstätten in SH, welche vom Leben sephardischer Juden im ehemals dänischen Glückstadt im 17. und 18. Jh. zeugt. Mitunter werden Führungen über das Detlefsen-Museum Glücksstadt (s. o.) angeboten. Die Grabsteine des Friedhofs sind in der App „Glückstadt erleben“ (Android/Apple) der Tourismusinformation Glückstadt mit Bildern und Übersetzungen der Inschriften dokumentiert.</p> <p>Jüdischer Friedhof Glückstadt, Pentzstraße, 25348 Glückstadt Museum Glückstadt, Telefon: 04124/930520, E-Mail: museum@glueckstadt.de</p>
App Spurensuche - Reise durch das jüdische Elmshorn	<p>Eine von der jüdischen Gemeinde Elmshorn (s. u.) herausgegebene App (Android/Apple) mit virtuellen Stadtrundgängen zu jüdischem Leben in Elmshorn in Vergangenheit und Gegenwart</p> <p>https://spurensuche-app.de/</p>
Jüdischer Friedhof Elmshorn	<p>Die Geschichte des Friedhofes reicht ins späte 17. Jh. zurück. 130 Grabsteine sind heute noch erhalten, wovon einige noch aus dem frühen 18. Jh. stammen. Das Taharahaus, das ehemals der Leichenwaschung diente, beherbergt heute eine Ausstellung zur Geschichte der Elmshorner Juden und ihrer Verfolgung durch die Nationalsozialisten. Besuch: Mai bis September, jeweils am 1. Sonntag des Monats um 14 Uhr. Gruppenführungen:</p> <p>Industriemuseum Elmshorn, Catharinenstraße 1, 25335 Elmshorn, Tel.: 04121 231 700 industriemuseum@elmshorn.de, www.industriemuseum-elmshorn.de</p>
Jüdische Gemeinde Ahrensburg-Stormarn	<p>Reeshoop 4, 22926 Ahrensburg Natalia Reschetnikow, jgahrensburg@gmail.com, Tel.: 04533/7385023</p>
Jüdische Gemeinde Bad Segeberg	<p>Jean-Labowsky-Weg 1, 23795 Bad Segeberg Walter Blender, w-blender@sw-nett.de</p> <p>Video-Porträt der Jüdischen Gemeinde Bad Segeberg (Beitrag von Lübeck-TV): https://youtu.be/TbB0xygEMKw</p>
Jüdische Gemeinde Elmshorn	<p>Flamweg 4-6, 25335 Elmshorn Alisa Fuhlbrügge, alisa.weidenstieg5@alice-dsl.net, Tel.: 04121-93910</p>
Jüdische Gemeinde Pinneberg	<p>Clara-Bartram-Weg 14, 25421 Pinneberg W.J. Pannbacker, ljgpinneberg@lvjgsh.de Tel.: 041018050788</p> <p>Video-Porträt der jüdischen Gemeinde Pinneberg (Beitrag von Elmshorn TV): https://youtu.be/srHTTY3T-VM</p>

Hamburg

Lernort/-angebot	Beschreibung Anschrift/Kontakt
KZ-Gedenkstätte Neuengamme	Hauptgedenkort, ehemaliges Stammlager vieler Außenlager im norddeutschen Raum, großes Gelände, reichhaltige Ausstellungen und vielfältige pädagogische Angebote Jean-Dolidier-Weg 75, 21039 Hamburg, kz-gedenkstaette-neuengamme.de
denk.mal Hannoverscher Bahnhof	Recht neuer Ort, noch in Entwicklung, Deportationsort mit Gedenktafeln und Informationspavillon, Dokumentationszentrum ist geplant Nördlicher Lohsepark (HafenCity), 20457 Hamburg, hannoverscher-bahnhof.gedenkstaetten-hamburg.de/de
Gedenkstätte Bullenuser Damm	Gedenkstätte im Keller einer ehemaligen Schule, hier wurden 1945 einige Kinder ermordet, deren Biographien auch museal aufgearbeitet sind Bullenuser Damm 92, 20539 Hamburg, bullenuser-damm.gedenkstaetten-hamburg.de/de
Gedenkstätte Konzentrationslager und Strafanstalten Fuhlsbüttel	Etwas ältere Ausstellung mit dem Schwerpunkt Widerstand im Torhaus der noch bestehenden JVA („Santa Fu“) Suhrenkamp 98, 22335 Hamburg, fuhsbuettel.gedenkstaetten-hamburg.de/de
Gedenkstätte Plattenhaus Poppenbüttel	Der Gedenkort erinnert an die Zerstörung des jüdischen Lebens in Hamburg und die Verfolgung von Frauen im Nationalsozialismus in einer ehemaligen Außenstelle des KZ Neuengamme Kritenbarg 8, 22381 Hamburg, poppenbuettel.gedenkstaetten-hamburg.de/de
Jüdischer Friedhof Altona	Der sehr alte Friedhof soll in die UNESCO-Weltkulturerbestätten aufgenommen werden und ist der älteste portugiesisch-jüdische in Nordeuropa. Zahlreiche Grabsteine und Umstände sind erschlossen und dokumentiert. Königstraße 10a, 22765 Hamburg, www.juedischer-friedhof-altona.de/
Synagoge Hohe Weide	Große Synagoge mit vielfältigen religiösen und historischen Angeboten Hohe Weide 34, 20253 Hamburg, www.jghh.org/index.php
Ehemalige Synagoge Bornplatz	Gestalteter Gedenkort mitten auf dem Uni-Campus, auf dem Standort der von den Nationalsozialisten zerstörten ehemaligen Hauptsynagoge Hamburgs Allende-Platz 2, 20146 Hamburg
Joseph-Carlebach-Bildungshaus	Private jüdische Schule, aber auch darüber hinaus diverse Bildungsangebote Grindelhof 30, 20146 Hamburg, jcsch.de
Heinrich-Heine-Denkmal	1982 eingeweihtes Denkmal, das mittels erläuternder Texte auch an Bücherverbrennung und Zerstörung des alten Denkmals durch die Nationalsozialisten erinnert Rathausmarkt, Innenstadt
Gedenk- und Bildungsstätte Israelitische Töchterschule	Ehemalige Schule, Dauerausstellung zur Geschichte, stetig wechselnde Bildungsangebote Karolinenstraße 35, 20357 Hamburg, http://www.dasjuedischehamburg.de/inhalt/gedenk-und-bildungsstaette-israelitische-toechterschule , Rathausmarkt, Innenstadt

Hamburg

Lernort/-angebot	Beschreibung Anschrift/Kontakt
Grundsätzlich für Hamburg	Broschüre / Handreichung, in der über 75 mögliche Gedenkorte zur fraglichen Zeit beschrieben werden Wegweiser zu Stätten der Erinnerung an die Jahre 1933-1945, kostenfreier Download unter www.hamburg.de/gedenkstaetten
Wanderausstellung Bullenhuser Damm	Mobile Ausstellung zu den Kindern vom Bullenhuser Damm, die von Schulen ausgeliehen werden kann. Geeignet für Projektarbeit http://www.kinder-vom-bullenuser-damm.de/projekte.php
Stadtführung „Das jüdische Hamburg“, Vergangen und Vergessen!	Führung durch das Hamburger Grindelviertel mit dem Fokus auf den Spuren jüdischen Lebens, jüdischer Kultur und Religion wie der Verfolgungsgeschichte im NS. Telefon: +49 (0)163-3771779 E-Mail: hamburg@vergangenundvergessen.de Webseite: vergangenundvergessen.de
Israelitischer Tempelverband Liberale Jüdische Gemeinde Hamburg	Große Johannisstraße 13, 20457 Hamburg gemeinde@davidstern.de , Tel.: 040 32086677
Jüdische Gemeinde in Hamburg	Grindelhof 30, 20146, Hamburg, info@jghh.org , Tel.: 040 4409440

Notizen

IQSH
Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein
Schreberweg 5
24119 Kronshagen
Tel.: 0431 5403-0
Fax: 0431 988-6230-200
info@iqsh.landsh.de
<http://iqsh.schleswig-holstein.de>
https://twitter.com/_IQSH