



Leseprobe aus Broden, Hößl und Meier, Antisemitismus, Rassismus und das Lernen
aus Geschichte(n), ISBN 978-3-7799-3491-2

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3491-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3491-2)

Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n)

Hinführung und Überblick

Anne Broden/Stefan E. Hößl/Marcus Meier

Wenn wir das ‚Lernen aus Geschichte(n)‘ in diesem Sammelband in den Fokus rücken, so verbunden mit der Frage nach einer Verhältnisbestimmung zu Antisemitismus und Rassismus. Damit öffnen wir ein weites und äußerst facettenreiches Feld, denn allein der Bedeutungsgehalt von ‚Geschichte(n)‘ ist auszu-differenzieren: ‚Geschichte‘ verweist auf biographische, auf individuelle und mit anderen geteilte (Lebens-)Geschichten, auf historische Kontexte und Verläufe. Geschichten finden und spiegeln sich in literarischen Zeugnissen wider – seien es fiktive, erträumte oder erfahrene Geschichten. Sie finden sich auch in Selbstzeugnissen, Spuren davon manchmal in Archiven und Museen – als Artefakte vergangener Epochen oder als Dokumente subjektiven Erlebens. In historischer Perspektive erscheint Geschichte stets als interdependent mit anderen Geschichten verflochten und überhaupt erst über spezifische Kontexte und Konstellationen einordbar und verständlich. Diese verweisen jedoch selbst wiederum auf bestimmte Abläufe und eben Geschichte(n): Seien sie nun individuell oder über die einzelnen Personen hinausweisend, wie die Geschichte einzelner Nationalstaaten, historischer Phasen und Geschehnisse usw. Komplexer wird der Fokus auf Geschichte und Geschichten insbesondere auch dann, wenn neben dem bisher Ausgeführten bedacht wird, dass diese nicht losgelöst von Migration und migrationsgesellschaftlichen Realitäten angemessen zu analysieren sind.¹

1 Mit Blick auf die Bundesrepublik Deutschland ist festzuhalten, dass die Konsequenzen von Migration konstitutiv für unsere gesellschaftliche Realität sind und dass es anachronistisch erschiene, die „Faktizität einer Migrationsgesellschaft Bundesrepublik Deutschland“ (Bozay 2012, S. 122) zu bestreiten. Diskussionen um ‚Migration‘ und ‚Migrationsgesellschaft‘ haben in elementarer Weise die Notwendigkeit eines multiperspektivischen Blicks auf Geschichte und Erinnerung in den Fokus der historisch-politischen Bildung gerückt. Vor allem im Kontext des 50. Jahrestages des ersten Arbeitskräfteabkommens von 1955 wurde ab den frü-

Betrachten wir Menschen und ihr Werden in Vergangenheit und Gegenwart, so scheint immerzu das von zentraler Bedeutung zu sein, was Ardra L. Cole und J. Gary Knowles mit den Worten formulierten:

„Lives are never lived in vacuums. Lives are never lived in complete isolation from social contexts [...]. To be human is to experience ‘the relational’, no matter how it is defined, and at the same time, to be shaped by ‘the institutional’, the structural expressions of community and society. To be human is to be molded by context“.
(Cole/Knowles 2001, S. 22)

Was macht nun aber das Moment des ‚Geformt-Werdens durch Kontext‘ aus, wenn nicht die existenzielle Bedeutung sozialer Umfeldler, in denen je spezifische Erfahrungen und Geschichten zum Tragen kommen; wenn nicht die Eingebundenheit in Institutionen und (Gesellschafts-)Systeme, die nie plötzlich erschienen,² sondern ebenso gewachsen oder geworden sind, also selbst in Geschichte(n) eingebunden sind.

Fokussieren wir ‚Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n)‘ im bundesrepublikanischen Kontext, so richtet sich das Augenmerk unmittelbar auf die Geschichte des Nationalsozialismus, des Holocaust und der Shoah. Lernen hierüber erscheint dabei als etwas zentral im Bereich der Schule Verortetes, steht doch die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Lehrplan aller Schulformen – und scheint trotzdem nicht immer mit unmittelbaren und nachhaltigen Lerneffekten verbunden zu sein, wenn allein bedacht wird, dass eine im Auftrag des STERN durchgeführte und im Jahr 2012 veröffentlichte Studie darauf hinweist, dass ein Fünftel aller Menschen unter 30 Jahren nichts mehr mit dem Begriff ‚Auschwitz‘ anfangen kann (vgl. Zeit-Online 2012).³ Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die Frage, in welchem

hen 2000er Jahren in der Bundesrepublik beispielsweise über ein Migrationsmuseum (vgl. Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland e.V. (DOMiD) unter <http://www.domid.org/de>), über Geschichtsbilder von MigrantInnen und didaktische Herausforderungen in der Gedenkstättenpädagogik (vgl. Georgi 2003; Motte/Ohliger 2004) sowie über Konsequenzen der Migrationsphänomene für die politische Bildung (vgl. Behrens/Motte 2006) nachgedacht. Zahlreiche Beiträge dieser Publikation gehen explizit auf diese migrationsgesellschaftlichen Phänomene und den damit verbundenen notwendigen Konsequenzen für das Lernen aus Geschichte(n) ein.

- 2 ... auch wenn ihr Einfluss als plötzlicher empfunden werden und eine Wirkmächtigkeit hinsichtlich individuell-biographischer Geschichten entfalten kann.
- 3 Zugleich ist zu beobachten, dass gerade PädagogInnen einen großen Informationsbedarf anmelden, wie sie Rassismus und Antisemitismus in Schule und Jugendarbeit angemessen(er) zum Thema machen können. Zum einen gibt es bei Jugendlichen große Lücken in der historischen Einordnung von Shoah und Nationalsozialismus, gleichzeitig zeigen Studien aber auch, dass durchaus Interesse an der Auseinandersetzung mit diesem Teil der

Zusammenhang aktuelle und zeitgeschichtliche Geschehnisse mit der antisemitischen und rassistischen Vernichtungspolitik des Nationalsozialismus und deren historischer Aufarbeitung stehen und welche Bedeutung dies für die Gegenwart hat, meist nur eine marginale Rolle spielt. Historisch-politisches Lernen ist insofern ein Ansatz, der in Schule, aber auch an außerschulischen Lernorten oftmals lediglich in begrenzter Form zum Einsatz kommt.

Zugleich dominiert in schulischen Kontexten sowie in der gegenwärtigen Erinnerungspolitik immer wieder eine entleerte Ritualisierung, auf die zum Beispiel eine Studie des Georg-Eckert-Instituts verweist (vgl. Köhr 2014, S. 10 ff.). Große Defizite sieht sie in der Vermittlung der Shoah in Schulbüchern, in denen stark auf einzelne bedeutsame Personen des Nationalsozialismus abgehoben und die Bevölkerung als verführt dargestellt wird, während strukturelle, gesamtgesellschaftliche Einordnungen häufig zu kurz kommen. Zudem werden kaum Bezüge zur Gegenwart hergestellt. Ebenso verweisen die AutorInnen des im Auftrag des Bundesministerium des Innern erstellten ersten Antisemitismus-Berichts (vgl. BMI 2011) auf die Dringlichkeit, endlich eine zeitgemäße Aufarbeitung des Nationalsozialismus voranzutreiben und vor allem pädagogische und didaktische Methoden zur Verbindung von historischem und aktuellem Antisemitismus und Rassismus zu entwickeln. Bisher jedoch überwiegen in der Schule die Vermittlung von Daten, Fakten und historischen Abläufen (vgl. Hesse 2015, S. 22; BMI 2011, S. 10 ff.). Dies ist umso erstaunlicher, da Rassismus und Antisemitismus in der bundesrepublikanischen Gegenwart äußerst virulente Phänomene darstellen.⁴

Im vorliegenden Buch gehen wir unter anderem aus diesem Grund von der Notwendigkeit aus, die Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen unter-

deutschen Geschichte vorhanden ist, sofern die Vermittlung sich an der Lebenswelt von Jugendlichen orientiert (vgl. Giesecke/Welzer 2012).

- 4 Ein Beispiel: Die Einwanderung im Spätsommer 2015 war nicht nur von Willkommenskultur, Solidaritätsbekundungen und einer enormen faktischen Hilfsbereitschaft geprägt, sondern lies auch die Anzahl an Beleidigungen und Angriffen gegen Geflüchtete und längst in Deutschland lebenden physiognomisch und kulturell als anders markierten Menschen explodieren. Zudem werden spätestens seit der „Silvesternacht“ (2015/16) von Köln und aufgrund antisemitisch motivierter Beleidigungen und Angriffe durch MuslimInnen Rassismus und Antisemitismus gegeneinander in Stellung gebracht. Zwar ist nicht zu leugnen, dass es derartige Beleidigungen und Anschläge gibt und eine pädagogische Auseinandersetzung mit Ungleichwertigkeitsvorstellungen in der Migrationsgesellschaft geboten ist. Zugleich aber steht die Thematisierung des ‚muslimisch geprägten Antisemitismus‘ oftmals in der Gefahr, von der Judenfeindschaft der Mehrheitsgesellschaft abzulenken. Der Verweis auf ‚muslimischen Antisemitismus‘ hat sich in den vergangenen Jahren zu einer weiteren Attitüde des sekundären Antisemitismus entwickelt, der sich beispielsweise in Begriffen wie „Multikulti-Faschismus“ äußert.

schiedlichen Formen des Rassismus und Antisemitismus in der politischen Bildungsarbeit in den Kontext historischer Zusammenhänge zu stellen, da tradierte rassistische und antisemitische Strukturen sowohl vor dem Nationalsozialismus bestanden als auch danach weiterexistier(t)en. Eine verstärkte Weiterentwicklung didaktischer Konzepte, die an den Alltagserfahrungen derjenigen anknüpfen, die an Angeboten der politischen Bildungsarbeit teilnehmen, und die die vielfältigen Facetten des gegenwärtigen Rassismus und Antisemitismus thematisieren und problematisieren, erscheint uns hierbei zielführend.

Politische Bildungsarbeit hat eine zentrale Aufgabe darin, Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft subjektorientiert herzustellen (vgl. Giesecke/Welzer 2012, S. 32). So kann bspw. eine Beschäftigung mit der Situation jüdischer Minderheiten in unterschiedlichen historischen Phasen exemplarisch anhand einer vertiefenden Auseinandersetzung mit biographischen Darstellungen stattfinden, um Prozesse der Stigmatisierung, Ausgrenzung und Verfolgung deutlich zu machen. Wichtig erscheint uns an dieser Stelle der Verweis darauf, dass uns eine separate historische Bildungsarbeit für Jugendliche mit Migrationserfahrung, wie sie gelegentlich in der Genozidforschung vorgeschlagen wird, nicht zielführend erscheint. Eine solche Unterscheidung nach kultureller Herkunft läuft Gefahr, bestehende Stereotype zu reproduzieren und Ausgrenzungsprozesse – auf der Basis einer Ethnisierung sozialer Beziehungen – zu forcieren (vgl. Mecheril 2004).

Eine kritische politische Bildungsarbeit hat die Aufgabe herauszuarbeiten, dass antisemitische und rassistische Ideologien und die mit ihnen verbundene Praxen bis in die Gegenwart die Selbst- und Fremdbilder in der bundesrepublikanischen Gesellschaft strukturieren. Diese Bilder wurzeln in grundlegender Weise in jenen Konzepten von Nationalstaaten und nationalstaatlichem Denken, in denen Vorstellungen einer weitgehend homogenen Bevölkerung ebenso konstitutiv sind wie eine damit verbundene dichotome Unterscheidung zwischen einem als dazugehörig konstruierten ‚Wir‘ und einem als nicht-dazugehörig gedachten Fremden. An dieser Schnittstelle entfalten Antisemitismus und Rassismus eine besondere Wirkmächtigkeit und offenbaren ihren antidemokratischen Gehalt u. a. dahingehend, dass ihnen immer eine gewisse Gewaltförmigkeit innewohnt. Selbst wenn sie bspw. nur auf rein kognitiver Ebene verortet sind, so stellen sie a priori doch eine Legitimation für stigmatisierende Zuschreibungen sowie Ab- und Ausgrenzungen des als ‚Nicht-Wir‘ Markierten und für physisches Gewalthandeln bereit; oder, um es mit Heinrich Heine (2006, S. 142) zu sagen: „Der Gedanke geht der Tat voraus, wie der Blitz dem Donner“.

Für eine Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus sehen wir die Notwendigkeit von Begriffsklärungen. Nähern wir uns Antisemitismus und

Rassismus aus der historischen Perspektive an, so wird deutlich, dass sich ihre naturwissenschaftlichen Begründungen Mitte des 19. Jahrhunderts herauskristallisierten. Neben strukturellen Gemeinsamkeiten weisen beide Ideologien jedoch auch wichtige Unterschiede auf: Beim Antisemitismus handelt es sich um eine Erscheinungsform, die sich im unmittelbaren Zusammenhang mit den sozialen Krisen der bürgerlichen Gesellschaft herausbildete. Er kann grundsätzlich als übergreifender Terminus für die Feindschaft gegen Juden und Jüdinnen, aber darüber hinaus auch als politische und ideologische Erklärung für bestimmte Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf der Welt fungieren. Juden und Jüdinnen werden dabei, ähnlich wie beim Rassismus, bestimmte Wesensmerkmale zugesprochen, die als für sie typisch angesehen werden. Ausgrenzung, Stigmatisierung oder sogar Vertreibung und Vernichtung wurden und werden als Ziel anvisiert oder billigend in Kauf genommen (vgl. Benz 2001, S. 121). Im Gegensatz zum Rassismus, bei dem entweder von einer naturgegebenen Unterlegenheit bestimmter ethnischer Gruppen oder deren völligen kulturellen Differenz zum Eigenen ausgegangen wird, verbindet Antisemitismus mit ‚den Juden‘ u. a. ein großes Geld-/Machtpotential. In diesem Kontext steht der Begriff ‚Jude‘ als Code für Kapital, Herrschaft und weltumspannende Macht. Allerdings sind in der Gegenwart derart explizite antisemitische Stellungnahmen seltener zu konstatieren. Im Nachgang an den alliierten Sieg über das nationalsozialistische Deutschland und im Zusammenhang mit politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen werden explizit judenfeindliche Äußerungen in der Öffentlichkeit tabuisiert und skandalisiert, was jedoch keineswegs zu einem Verschwinden des Antisemitismus führt.⁵ Vielmehr entwickeln sich modifizierte Artikulationsformen, insbesondere auch in Reaktion auf die Shoah und die Staatsgründung Israels im Jahr 1948.⁶

Auch Rassismus basiert auf der Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘, zwischen ‚fraglos zugehörig‘ und ‚nicht-dazugehörig‘, wobei diese Zweiteilung

5 Vor dem Hintergrund der Entwicklungen in den letzten Jahren finden sich in der Antisemitismusforschung Hinweise auf eine zunehmende Brüchigkeit des antisemitismusbezogenen Kommunikationsverbotes (vgl. u. a. Schwarz-Friesel 2015).

6 Im Zusammenhang mit einem derartigen Formwandel sprechen Monika Schwarz-Friesel und Jehuda Reinharz von einer Umwegkommunikation (vgl. Schwarz-Friesel 2015; Schwarz/Friesel-Reinharz 2013, S. 97, 195, 263). Zumeist werden andeutungsweise Begrifflichkeiten oder Codes verwendet, die sich mit antisemitischen Stereotypen überschneiden und assoziativ Verbindungen zu antisemitischen Ideologiefragmenten ermöglichen. Wichtig ist hier, die potentiellen Übergänge zwischen der direkten Zuordnung oder einer möglichen Affinität zu antisemitischen Denkmustern zu erkennen. So können bestimmte Andeutungen antisemitische Stereotypen zum Ausdruck bringen, ohne dass ‚Juden‘ explizit benannt werden, z. B. in dem Bild des raffgierigen Kapitalisten (vgl. Schwarz-Friesel 2015; Elbe 2017, S. 26).

vor allem durch die mit ihr einhergehenden Bewertungen problematisch wird: Während das ‚Wir‘ grundsätzlich mit positiven Eigenschaften präsentiert wird, werden ‚sie‘ mit negativen Merkmalen, Charakterzügen und Eigenschaften belegt. Diese Zweiteilung dient bis heute der Legitimation von Machtverhältnissen. Wie beim Antisemitismus veränder(te)n sich im zeitgeschichtlichen Verlauf auch die Erscheinungsformen des Rassismus, wenngleich ältere damit keineswegs verschwunden sind. Der Rassismustheoretiker Etienne Balibar verwies in dieser Hinsicht eindringlich auf die unterschiedlichen historischen Kontexte, in denen Rassismus wirkt(e) und plädierte für ein Sprechen von *Rassismen*. Er machte darauf aufmerksam, dass der biologistische Rassismus aktuell zumindest teilweise durch den Kulturrassismus ersetzt worden sei: Rassismus wird heute weniger an vermeintlich biologischen Differenzen zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘ festgemacht als vielmehr an der angeblichen kulturellen Differenz. Dieser Kulturrassismus wurde von Balibar auch als „Neorassismus“ bezeichnet (vgl. Balibar 1998, S. 22 ff.).⁷

Allein vor dem Hintergrund der hier knapp und keineswegs umfassend skizzierten unterschiedlichen ideologischen und praktischen Erscheinungsweisen im historischen Kontext mutet es als Engführung an, wenn Antisemitismus und Rassismus ohne Berücksichtigung von Geschichte(n) und unter Ausblendung von Migrationsphänomenen – die bereits selbst zur Geschichte geworden sind – reflektiert werden. Beide Phänomene dürfen nicht nur als abstrakte, kulturelle Codes thematisiert werden, weil dies einer Unterschlagung ihrer gewaltvollen Geschichte und Gegenwart gleichkäme.

Das Augenmerk des vorliegenden Sammelbandes ist auf ‚Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n)‘ ausgerichtet und bezieht verschiedene Dimensionen von Geschichte(n) mit ein. Dass dies zum Teil nur in fragmentarischer Weise erfolgen kann, sollte sich aus der Reflexion des Gegenstandsbereichs erklären: Mit der Frage nach einem ‚Lernen aus Geschichte(n)‘ entfaltet sich hinsichtlich der Themen ‚Antisemitismus und Rassismus‘ ein facettenreiches Mosaik. So geraten u. a. Biografien von Menschen in den Blick, die selbst in bestimmten historischen Phasen sowie in der Gegenwart mit Antisemitismus und Rassismus konfrontiert wurden; daneben aber auch verschiedene Zugänge zur Geschichte des Nationalsozialismus, der Shoah und des Holocaust.

7 Dass die biologistischen Formen rassistischer Ideologeme an den Rand gedrängt wurden, aber niemals ganz verschwanden, machte auch die Sarrazin-Debatte im Jahr 2010 ff. deutlich: Seitdem ist es selbst in der seriösen Öffentlichkeit wieder möglich, Menschen nach biologistischen Kriterien einzuordnen – und dies nicht nur in rassistischer, sondern auch in antisemitischer Absicht (vgl. Gebhardt 2012, S. 5).

Die Metapher des angedeuteten Mosaiks aufgreifend, haben wir als HerausgeberInnen verschiedene ‚Steine‘ zusammengetragen, die uns mit Blick auf ‚Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n)‘ besonders interessant erschienen. Andere ‚Steine‘ verbleiben dabei jedoch leider im Dunkeln und bestärken uns in unserem Anliegen, die Relevanz eines ‚Lernens aus Geschichte(n)‘ auch zukünftig nicht aus dem Auge zu verlieren.

Die Beiträge im Sammelband ‚Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n)‘ wurden den vier Bereichen ‚biographische Reflexionen‘, ‚literarische und biographische Zugänge im Kontext von Nationalsozialismus und Holocaust‘, ‚multiperspektivische Zugänge‘ und ‚Perspektiven für Jugendarbeit und Schule‘ zugeordnet.

Im ersten Bereich des Bandes finden sich **biographische Reflexionen** von Gabriel Goldberg und Doğan Akhanlı in Bezug auf Erfahrungen mit Antisemitismus und Rassismus.

Gabriel Goldberg erzählt in seinem Beitrag von seinen Erfahrungen in Schule und Universität, wie er als jüdisch identifiziert und markiert wurde und den unterschiedlichsten antisemitischen Ressentiments begegnete. Der Autor berichtet von den verschiedenen Facetten des aktuellen Antisemitismus und beschreibt die Auswirkungen auf die von den Ressentiments betroffenen Subjekte.

Doğan Akhanlı schildert in der zweiten biographischen Reflexion sein Ankommen in Deutschland zu Beginn der 1990er Jahre, als rassistische Pogrome und extrem rechte Gewalt Angst und Schrecken verursachten und viele Tote zu betauern waren. Diese rassistisch aufgeladene gesellschaftliche Realität kontrastiert der Autor mit der selbst erfahrenen Unterstützung und Solidarität in Deutschland. Akhanlı berichtet von der Relativierung der eigenen Verfolgung und erlittenen Folter in der Türkei angesichts des Leidens in Auschwitz.

Gleich mehrere Texte fokussieren im zweiten Teil des Bandes dann **literarische und biographische Zugänge im Kontext von Nationalsozialismus und Holocaust**.

Susanne Urban beschäftigt sich in ihrem Essay mit aktuellen Transformationen der Erinnerung, die durch die Entwicklung hin zur sekundären Zeugnenschaft gekennzeichnet sind. Die Autorin versteht ihre Ausführungen als Reflexion von Zeugnisformen Überlebender der Shoah. Sie geht der Frage nach, wie Erinnerung ohne diese Menschen und die Praxis einer sekundären Zeugnenschaft aussehen wird.

Wie schriftliche Zeugnisse von Displaced Persons zur Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der historisch-politischen Bildung genutzt werden, zeigt Akim Jah in seinem Beitrag auf. Er verweist damit auf den Post-Shoah-Antisemitismus und stellt ein archivpädagogisches Workshopkonzept vor, das einen

Zugang zur Beschäftigung mit der Kontinuität des Antisemitismus bietet und das über die Geschichte des Antisemitismus in Deutschland hinausweist.

Gottfried Kößler und Meron Mendel stellen in ihrem Beitrag die konzeptionellen Überlegungen zur Ausstellung „Anne Frank. Ein Mädchen aus Deutschland“ vor und resümieren die Erfahrungen mit diesem Bildungsformat: Es knüpft an das teilweise diffuse Vorwissen der AusstellungsbesucherInnen an und berücksichtigt die notwendige Multiperspektivität des Geschichtslernens, das die Heterogenität von Flucht- und Migrationserfahrungen mit einbezieht und damit den Herausforderungen von Geschichte(n) und Erinnerung(en) in der Migrationsgesellschaft gerecht zu werden versucht.

Stephan Bundschuh untersucht auf der Grundlage der Autoritarismustheorie unterschiedliche Ausgrenzungs- und Gewaltphänomene. Der Autor beleuchtet die bedeutsame Rolle, die literarische Texte für die Annäherung an unterschiedliche Schrecken spielen und weist darauf hin, dass das Lernen aus der Geschichte begrenzt ist auf ein *annäherndes* Verstehen, das nicht linear zu einem *richtigen Handeln* in der Gegenwart führt. Damit bleibt der Autor dem Optimismus, aus der Geschichte könne gelernt werden, gegenüber skeptisch.

Für **multiperspektivische Zugänge** beim Lernen aus Geschichte(n) wird besonders eindringlich in den drei Texten des dritten Bereichs des Bandes plädiert:

Dass Schwarze Geschichte(n) in Deutschland ein Anknüpfungspunkt für eine rassismuskritische, empowernde Bildungsarbeit sein kann/können, wird von Laura Digoh-Ersoy thematisiert. Die Autorin verdeutlicht, dass Schwarze Geschichten durch die Kolonialzeit und durch die Präsenz Schwarzer Menschen seit Jahrhunderten aufs Engste mit Deutschland verflochten sind. Die Chancen des Empowerments sieht sie in der Auseinandersetzung mit den Kämpfen und Strategien gegen den alltäglichen Rassismus früherer Generationen, mit deren Selbstverständnissen und Erfahrungen. Digoh-Ersoy plädiert für eine rassismuskritische Bildung, die den empowernden Geschichten und widerständigen Wissensbeständen verschiedener Communities einen festen Platz einräumt.

Auch Vanessa Höse und Susanne Schmidt treten für einen Perspektivwechsel in der Bildungsarbeit ein. Sie treten dafür ein, die Stimmen beispielsweise der Opfer des NSU-Terrors zu hören und ernst zu nehmen. Aus *ihren* Geschichten, Analysen und Erfahrungen, so die Autorinnen, gilt es zu lernen und damit auch die Geschichte rassistischer Gewalt zu thematisieren, die sich als eine Geschichte des strukturellen Rassismus erweist. Die Autorinnen plädieren darüber hinaus für die Entwicklung von Bildungsformaten, die auch die Perspektiven und Erfahrungswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die selbst Rassismuserfahrungen gemacht haben und machen, berücksichtigen.

Astrid Messerschmidt problematisiert in ihrem Beitrag die (aktuellen) Bedürfnisse nach einem übersichtlichen und vertrauten gemeinschaftlichen Innenraum, die sie als Kernbestand der nationalsozialistischen Ideologie interpretiert und auf ihre Wirkmächtigkeit hinsichtlich der aktuellen historisch-politischen Bildungsarbeit beleuchtet. Die Autorin sieht die Gefahr, in Kategorien ethnisch-nationaler Zugehörigkeitsordnungen verfangen zu bleiben. Das Fehlen einer rassismuskritischen Perspektive im Erinnerungsdiskurs führt zu einer fortwährenden Unterscheidung zwischen Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund, die nicht nur gruppenkontrastierend, sondern auch gruppenkonstruierend ist. Damit trägt die auf den Holocaust bezogene Pädagogik zur Verfestigung nationaler und kulturalisierender Unterscheidungspraktiken bei.

Abschließend werden im vierten Teil des Bandes in fünf Artikeln unterschiedliche **Perspektiven für Jugendarbeit und Schule** präsentiert:

Der Frage der (Nicht-)Bedeutung des Nationalsozialismus für die Rechts extremismusprävention gehen Heiko Klare und Michael Sturm in ihrem Beitrag nach. Sie problematisieren Gedenkstätten als „authentische“ Lernorte zum historischen Nationalsozialismus und zur Prävention von aktuellem Rechtsextremismus, Rassismus und anderen menschenfeindlichen Haltungen und hinterfragen das Postulat an und in Gedenkstätten, „aus der Geschichte zu lernen“. Klare und Sturm formulieren grundlegende Herausforderungen an Gedenkstättenbesuche und interpretieren sie als *einen* Baustein im Kontext rassismuskritischer Bildung und in der Prävention von Rechtsextremismus.

Am Beispiel der Arbeit des Vereins cultures interactive e.V. zeigen Silke Baer und Oliver Kossack auf, welche Chancen eine menschenrechtsorientierte Jugendkulturarbeit bietet. Die AutorInnen skizzieren ihren jugendkulturellen Ansatz zur Bearbeitung von rassistischen Vorurteilen im Kontext von Schulprojekttagen sowie ein sozialraumorientiertes Angebot für soziale und politische Bildung in der offenen Jugendarbeit mit Heranwachsenden mit und ohne Fluchterfahrung.

Der Artikel von Stefan E. Hößl und Jan Raabe widmet sich dem Thema ‚Antisemitismus in Jugendkulturen und deren Musik‘. Es werden zwei sehr unterschiedliche musikalische Stile fokussiert, nämlich RechtsRock und Hip-Hop. Neben der exemplarischen Textanalyse diskutieren die Autoren, inwieweit und mit welchen Zielgruppen in Settings der antisemitismuskritischen Bildungsarbeit mit den zuvor präsentierten Materialien gearbeitet werden kann und wo diesbezüglich Fallstricke und Gefahren lauern.

Der anschließende Beitrag von Katja Bauch thematisiert Antisemitismus in der Schule. Die Autorin präsentiert unterschiedliche Facetten des gegenwärtigen Antisemitismus und schildert die Erfahrungen von vier Jugendlichen, die

sie im Rahmen einer Studie interviewte. In den Geschichten der Jugendlichen wird die Alltäglichkeit auch subtiler Antisemitismuserfahrungen deutlich. Bauch arbeitet auf der Basis der geführten Interviews verschiedene Umgangsstrategien mit antisemitischen Ressentiments heraus und leitet Impulse für eine Bildungsarbeit gegen Antisemitismus ab.

Rainer Jansen und Maik Wunder problematisieren das deutsche Schulsystem als ein dem Nationalstaat verpflichtetes, dem bei der Reproduktion nationalstaatlicher Identitätsmuster eine zentrale Bedeutung zukommt. Schule ist ein Ort der Homogenisierung von Lerngruppen, der einheitlichen Sprache und der Historisierung der eigenen national-kulturellen Vergangenheit. Soziale Dispositioniertheit und Gruppenzugehörigkeit werden zugunsten der Homogenitätsvorstellungen konstruiert und essentialisiert. Die Autoren plädieren für eine systematische Dekonstruktion von rassistisch und nationalistisch begründeten Homogenitätsvorstellungen und damit für einen Paradigmenwechsel, der Heterogenität als Ausgangspunkt und als Zielperspektive zu verankern sucht.

Literatur

- Balibar, Etienne (1998): Der ‚Klassen-Rassismus‘. In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument Verlag, S. 247–260.
- Behrens, Heidi/Motte, Jan (Hrsg.) (2006): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Benz, Wolfgang (2001): Bilder vom Juden. Studien zum alltäglichen Antisemitismus. München: Beck.
- Bozay, Kemal (2012): Probleme und Ursachen der Re-Ethnisierung und Selbstethnisierung im Klassenzimmer. In: Fereidooni, Karim (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS. S. 117–124.
- Bundesministerium des Innern (BMI) (2011): Antisemitismus in Deutschland Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze. Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus. Berlin. http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/EXpertenkreis_Antisemitismus/bericht.pdf;jsessionid=55473ABCCFB2D049CD5F210F4959F344.2_cid156?__blob=publicationFile (Abfrage: 20.1.2012).
- Cole, Ardra L./Knowles, J. Gary (Hrsg.) (2001): Lives in context. The art of life history research. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Elbe, Ingo (2013): ‚Antisemitismus durch Andeutung.‘ In: Kölner Stadtanzeiger vom 17.1.2013. S. 26.
- Gebhardt, Richard (2012): Das Sarrazin-Syndrom. Ein Bestseller als Krisenindikator. <https://www.linksnet.de/artikel/26358> (Abfrage: 20.05.2017).

- Georgi, Viola B. (2003): Entlehene Erinnerung, Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg: Hamburger Edition.
- Giesecke, Dana/Welzer, Harald (2012): Das Menschenmögliche. Zur Erinnerung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Heine, Heinrich (2006): Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland. Stuttgart: Reclam.
- Hesse, Michael (2014): Verharmlosung wie aus dem Lehrbuch. Experten bemängeln die unpräzise Darstellung des Holocaust in zahlreichen deutschen Unterrichtswerken. In: Kölner Stadtanzeiger vom 30.1.2014. S. 22.
- Köhr, Katja (2014): Die vielen Gesichter des Holocaust. Museale Repräsentation zwischen Individualisierung, Universalisierung und Nationalisierung. Studien des Eckard-Instituts zur Internationalisierung Bildungsmedienforschung.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer (Hrsg.) (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext.
- Schwarz-Friesel, Monika (2015): Aktueller Antisemitismus. Konzeptuelle und verbale Charakteristika.
<http://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/211516/aktueller-antisemitismus> (Abfrage: 12.4.2017).
- Schwarz-Friesel, Monika/Reinartz, Jehuda (2013): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Zeit-Online (2012): ‚Jeder Fünfte unter 30 kennt Auschwitz nicht‘. www.zeit.de/gesellschaft/2012-01/umfrage-auschwitz (Abfrage: 12.4.2017).